



Renata Morresi¹

WINX, ORZOWEI, PIK E ALTRE RAPPRESENTAZIONI DELLA RAZZA. UNA PROSPETTIVA COMPARATA SUI LIBRI PER L'INFANZIA IN ITALIA

La letteratura per l'infanzia, come corpus internazionale di testi che negli ultimi decenni è diventato disciplina accademica, business commerciale e fenomeno culturale, invita a una prospettiva comparata che tenga conto dell'intreccio del locale e del globale nei prodotti culturali contemporanei. Essa occupa un posto marginale e privilegiato al tempo stesso per chi osserva come l'immaginazione letteraria, la creazione di mondi narrativi desiderati e/o temuti, la rappresentazione linguistica e visiva siano attraversate da ansie latenti, evidenti conflitti in atto nella società, rimozioni di lungo corso, dibattiti contemporanei, ideologie, residuali o dominanti; e vi contribuisce potentemente, aggiudicandosi il beneficio di presumere come saranno donne e uomini futuri, ovvero: mostrandoci come vorremmo che bambini e bambine fossero e diventassero. Più della letteratura 'generale' le sue declinazioni sono molteplici e sfuggenti, e il fumetto, la guida per costruire aeroplanini, il manuale scolastico, il libro pop-up, il libro d'autore, il volume illustrato tratto da un cartone televisivo, o il compendio in rima su come lasciare il succhiotto sembrano avere uguale titolo a rientrare nel novero, unico punto fermo la giovane età del pubblico, mentre mobile e sfumata rimane l'intersezione degli interessi – educativi, poetici, commerciali, ecc. – di chi se ne occupa. Si tratta di un ambito del letterario che non oppone confini certi tra gioco e materiale didattico, tra intrattenimento e favola morale, e va a collocarsi come vasta e nebulosa costellazione di strumenti formativi, formali e informali, che si vengono alimentando vicendevolmente. Le figure stesse che popolano l'immaginario indirizzato all'infanzia oggi passano vari stadi di ri-mediazione, attraverso i supporti più diversi (dalla cancelleria all'abbigliamento alle app), immergendola in un continuum pressoché avviluppante di cui la valutazione critica deve tener conto. La *quantità* di soggetti e materiali disponibile informa la *qualità* della creazione e della ricezione, e si assiste a una polarizzazione della produzione in grandi categorie generali da una parte (il fantastico, i classici facilitati, vita alla scuola media, ecc.), e in nicchie settoriali dall'altra (biografie di donne per ragazze, mostri & dinosauri, storie dal mondo, ecc.). La fortissima porosità rispetto alle condizioni socio-culturali, cultura di massa compresa, e la sinergia con gli istituti educativi e con le intenzioni educative del più vasto mondo della 'formazione giovanile,' entrambe considerate in prospettiva transnazionale, costituiscono le costanti attraverso cui discuterò libri, storie e rappresentazioni per bambini e ragazzi in Italia che contribuiscono a pensare, ripensare o anche rimuovere la categoria di 'razza' e le dinamiche di razzializzazione nel contemporaneo.

Molti prodotti di intrattenimento per l'infanzia sono interessati ad avvicinare un pubblico ad alta frequenza di consumo e quanto più globale possibile. Spesso essi trovano nella 'razza' il collegamento privilegiato per cortocircuitare immanenza e trascendenza ed escludere le dinamiche storiche. Mutuo il senso del verbo dal linguaggio elettrotecnico, dove l'azione consiste nel connettere due elementi escludendone un terzo: diremo allora che collegare il fenomeno empirico a un 'ideale superiore' annulla la storia nello stereotipo, la costruzione di gerarchie tipologiche nella generica, e apparentemente ovvia, varietà. Per analizzare questo uso della 'razza' come dispositivo invisibile che organizza le possibilità di espressione postulandole come predeterminate e naturali, andrò a considerare le Winx, le aspiranti fate di un mondo magico ideate da Iginio Straffi nei primi anni 2000.

¹ Renata Morresi si occupa di letteratura anglo-americana transnazionale, traduzione, studi di genere e critica culturale. La sua prima monografia critica è Nancy Cunard: America, modernismo, negritudine (Quattroventi 2007). Dell'autrice e attivista inglese Morresi si è occupata anche in "Black Man and White Ladyship (1931): a manifesto" (Recharting the Black Atlantic: Modern Cultures, Local Communities, Global Connections, a cura di Annalisa Oboe e Anna Scacchi, Routledge 2008). Dalle molteplici esperienze di insegnamento discende il suo interesse per la letteratura per l'infanzia. La più recente pubblicazione in merito è "Borders, Pachangas and Chicano Children's Picture Books" (Space and Place in Children's Literature, a cura di Maria Sachiko Cecire et alii, Ashgate 2015). Ha vinto il premio MiBAC 2014 del Ministero dei Beni Culturali per il lavoro di traduzione di poeti americani moderni e postmoderni. È abilitata come professore di seconda fascia nell'area 10/L1, settore scientifico Lingue e letterature anglo-americane. Attualmente collabora con l'Università di Macerata.



Nelle Winx le fattezze del corpo e del viso sembrano essere pressoché intercambiabili (corporatura esile, gambe lunghissime, curve sinuose, punto vita molto stretto), andando ad aggiornare il personaggio sognante della principessa con tratti ipersessualizzati, mentre le caratteristiche individuali esteriori sono affidate quasi del tutto ai colori dell'abbigliamento, alla carnagione e ai capelli. I capelli lisci e neri di Musa e il taglio dei suoi occhi segnalano l'orientalità del personaggio; le labbra tumide e i capelli marroni dal riccio lungo, quasi ondulato, di Aisha, insieme alla sua carnagione più scura, sono gli indicatori di una rassicurante 'africanità'; invero le attrici e le pop-star su cui Straffi dichiara di aver modellato i suoi personaggi sono tutte statunitensi: Beyoncé, Cameron Diaz, Lucy Liu, Jennifer Lopez, Pink e Britney Spears (Morandi 14). Ogni Winx veste con colori caratterizzanti e ha poteri e preferenze che la contraddistinguono: Stella ha come hobby lo shopping e dare consigli di moda, Aisha ama lo sport e la danza e predilige l'hip-hop e il rap, mentre Musa è un'appassionata di musica, "grintosa" ma anche "molto riservata" e "premurosa," e così via.² Per quanto l'ispirazione di queste figure venga detta 'reale',³ le Winx non fanno che ribadire lo stesso canone estetico, in una idealizzazione esasperata di marche femminili che appartengono alla cultura di massa euro-americana dominata dalla bianchezza. Al tempo stesso però esse appaiono distinte in varianti basate su classificazioni stereotipate di matrice ben più antica, in cui razzismo e sessismo si intrecciano visibilmente: la bionda frivola, l'orientale premurosa, l'afro-americana sportiva, e così via. Per restare sulla metafora del cortocircuitare usata qui sopra: quando la caratteristica somatica particolare diventa dominante inevitabile, ideale costruito come trascendentale, ecco messa in atto una strategia basata sulla 'razza' che impedisce di arrivare al terzo conduttore: la storia delle relazioni reali.

La formula sembra avverarsi con precisione nell'episodio 12 della prima serie di *Winx Club*. Mentre le ragazze si preparano per partecipare al concorso che eleggerà Miss Magix, una ragazza nera tra le sfidanti scoppia a piangere per via di un incantesimo che le ha trasformato i suoi naturali capelli lisci in un imponente afro; la Winx Bloom va compassionevole a toccarli per testarne la consistenza, ma appena questi rimbalzano come un enorme gelatina quella fugge via disperata, mentre viene dileggiata da altre partecipanti. Siamo davanti a un leitmotiv della storia del razzismo, in cui i capelli sono stati emblema di inferiorità e spazio di infami pratiche segregazioniste,⁴ ma anche simbolo di rivendicazione. Per la TV statunitense la scena della svalutazione derisoria dell'afro, "one of the most politically charged hairstyles for blacks" (Boyce Davis 494), è risultata inaccettabile. È stata allora riadattata attraverso il doppiaggio, mentre con il montaggio si è tagliato anche l'imbarazzante tocco. Dunque, nella seconda versione il personaggio compare sì in lacrime, ma dà come motivazione un incantesimo mal pronunciato ("voice instead of choice") che ha causato l'alterazione ridicola della sua voce in un suono alto e stridulo (vedi Patrice). L'episodio è emblematico di una lunga storia di denigrazione estetica degli africani e dei loro discendenti, che li ha accompagnati ben oltre lo schiavismo e la segregazione; una diminuzione avvenuta spesso sotto forma di esercizio del gusto personale, spesso sotto forma di questione di moda impersonale, in un concorso di forze che impone la 'razza' e la rende trasparente, che crea la gerarchia razziale e la naturalizza, occultando la bianchezza e cancellando la storia delle imposizioni e le asimmetrie di potere.

La strategia traduttiva nell'adattamento della puntata per la TV statunitense è una mitigazione che secondo la riflessione traduttologica di Antoine Berman ricadrebbe forse tra il tentativo di *ennoblement* e la distruzione delle reti di significazione soggiacenti (67-81). Se teniamo a mente la difesa strenua di fans e bloggers che hanno proclamato la "color-blindness" della serie, invocando anche l'essere extramondane e non terrestri delle nostre,⁵ osserveremo come l'episodio si collochi all'incrocio di molteplici operazioni di obliterazione, come l'ignoranza dello storico significato simbolico dell'afro e la scontata auto-evidenza con cui si dà la superiorità del modello estetico euro-americano, mentre la retorica dell' 'innocenza' rispetto a una 'innocua'

² Per le descrizioni dei personaggi vedi www.winxclub.com/it. Il sito, come tutte le altre risorse di rete citate, è stato visitato il 30/8/2015. Quando non altrimenti indicato, le traduzioni sono mie.

³ "[D]onne vincenti. Sono modernissime, sono le donne di oggi" (Marmioli).

⁴ Si pensi alla "prova della matita" sudafricana, passata tra i capelli in modo da differenziare "Coloured" da "Black" (Powe 4).

⁵ Nel post "Flora and Musa's ethnicities" apparso sul fan blog "Una di Noi Winx" si legge tra i commenti: "The winxes race is fairys," "Who would put racism on a kids TV show?" "American? Asian? Africans? They're aliens," "They're not from earth they're from another dimension." Il post è firmato con lo pseudonimo The Oblivious Prattler. Vedi <http://www.unadinoi-winx.com/flora-and-musas-ethnicities/>.



narrazione per l'infanzia è usata per tacitare ogni tentativo di critica. Il mondo di Magix non è non-razzista in quanto dimensione magica, “luogo fuori dal tempo e dallo spazio,”⁶ al contrario è proprio per il suo proporsi come altrove quanto più neutro possibile che diventa razzista, poiché nel funzionamento delle sue relazioni esso pone la bianchezza in posizione di default, come norma universale e invisibile. “Sono le altre persone ad avere una razza, noi siamo semplicemente persone,” così, suggerisce Richard Dyer, si costruisce la difesa di una egemonia rappresentazionale che cancella le tracce della propria costituzione razzializzata, poiché “[n]on c'è posizione più forte dell'essere semplicemente ‘umani.’ È una affermazione di potere affermare di poter parlare a nome di tutta l'umanità” (10). In questo modo si disinnescano anche la critica anti-razzista, poiché a ogni obiezione verrà replicato che si tratta di una voce marginale, o di ipersensibilità, o di processo alle intenzioni generali della serie, al suo spirito inclusivo, e così via.⁷

La comparsa, a partire dalla seconda serie, di un nuovo personaggio, la già citata fatina nera Aisha, sembra rispondere al successo planetario del cartone e alla volontà di generalizzare ancora di più la sua costituente immunizzandosi preventivamente da ogni critica: attraverso l'inoculazione controllata di un tanto di ‘razza,’ tramite Aisha, l'*arcobaleno* di diversità diventa una fortezza inespugnabile.⁸

Gli interrogativi circa la minore rintracciabilità della bambola Aisha e l'imballaggio separato della stessa⁹ – modalità che denotano un marketing differenziato per la bambola nera, per la quale verrebbe calcolato un minore potere di identificazione e attrazione e, in definitiva, di acquisto – riportano ai fattori materiali in cui l'immaginario delle Winx si realizza. Mentre celebra un multiculturalismo tanto variopinto quanto appiattito, esso prolifera in un mercato economico che comodamente sfrutta e aggiorna consolidati canovacci suprematisti.

Altri prodotti per l'infanzia ribadiscono la stessa modalità. Penso, per esempio, alle Bratz della MGA,¹⁰ alle Lego Friends¹¹ o, per restare alla produzione italiana, alle Tea Sisters,¹² spin-off del popolare Geronimo Stilton ideato da Elisabetta Dami: non creature fatate stavolta, ma cinque ‘vere’ investigatrici-topoline provenienti dai più vari angoli del pianeta. Tra loro, per esempio, troviamo la bionda *shopaholic* dal colorito roseo, la francese Colette, e l'afro-americana sprintosa Pamela (le altre tre, di origine australiana, peruviana e cinese, sono, come vuole l'iconografia del topo, grigie). Tutti i continenti sono evocati dalle Tea Sisters, tranne l'Africa, che non sembra ancora essere un continente di provenienza ragionevole per chi si indirizza a un pubblico internazionale *middle-class*, forse perché percepita come troppo marcata da circostanze storiche complesse e irrisolte, o ancora considerata come simbolo di confine col conoscibile, o forse, più banalmente, perché mercato debole per questi tipi di brand.

Non sorprende che questa elusione/elisione dell'Africa e delle sue espressioni sia in prodotti pensati specificatamente per un pubblico di bambine, come se al ‘femminile’ fosse indirizzato il richiamo a incarnare una rasserenante coesione, che esclude riferimenti al ‘continente nero’ in quanto sintomatico di avventura o attrito. Sono le narrazioni rivolte a un pubblico maschile, infatti, a evocare un'Africa univoca e immaginaria, ponendola come territorio di iniziazione e Bildung, luogo in cui l'esplorazione e il conflitto non solo sono possibili ma pure desiderati. L'immagine dell'Africa come spazio, materiale e simbolico, in cui arrischiarsi a misurare la propria bianchezza si direbbe appartenere a un immaginario datato, in realtà il successo di un libro come *The Dangerous Book for Boys* pubblicato da HarperCollins nel 2006, basato sul periodico vittoriano *The Boy's Own Paper* dedicato alle “storie d'avventura coloniale” (Wallacott 60),¹³ con capitoli

⁶ Lo dice Stella a Bloom in “Una fata a Gardenia,” il primo episodio della serie, trasmesso per la prima volta il 28 gennaio 2004 su Rai 2.

⁷ “We can't stop people from getting offended by things. We've all done it. All we can do is tell them the truth and hope someone will listen.” The oblivious prattler, “My Response to ‘Afrogate:’ Winx Club is not racist.” Vedi <http://www.unadinoi-winx.com/my-response-to-afrogate-winx-club-is-not-racist/>.

⁸ Rainbow è il nome dello studio di animazione che realizza la serie animata. Sul paradigma immunitario vedi Esposito.

⁹ Gli appassionati si sono interrogati a riguardo nel thread che segue il post “Elusive Aisha Dolls.” Vedi <http://www.unadinoi-winx.com/elusive-aisha-dolls/>.

¹⁰ <http://www.bratz.com/>.

¹¹ <http://www.lego.com/it-it/friends/>.

¹² <http://www.ildiaridelleteasisters.it/>.

¹³ “Le storie d'avventura costituivano il più potente veicolo culturale per inculcare nozioni riguardo la missione imperiale e i suoi scopi. Che facessero questo fornendo una gamma flessibile di nozioni



dedicati a esploratori e grandi scoperte, o a costruire armi, decifrare codici, boxare e altri passatempi 'virili,' sembra testimoniare la longevità del discorso coloniale, reso persino più vitale dalla contrapposizione con i patiti di video-giochi col loro "palloro cadaverico" (Middleton). È la vicinanza alla vita selvaggia e alle vecchie imprese di conquista e dominio che ridanno vigore (e colorito) ai "veri uomini" (la traduzione italiana genderizza ulteriormente le attività proposte, il titolo diventa infatti *Il pericoloso libro delle cose da veri uomini*). Questa ripresa della grande narrazione imperialista sopravvive anche nei libri per ragazzi e per l'infanzia italiani stampati in Italia ben oltre l'epoca del colonialismo italiano, diversamente declinata a seconda dei contesti, degli autori e delle priorità editoriali. E si insinua anche in testi che invitano all'integrazione e al superamento del pregiudizio.

Orzowei di Alberto Manzi uscì nel 1955, fu adattato in una serie di telefilm andati in onda su Rai 1 nel 1977, ed è a tutt'oggi nelle librerie nella collana di classici per ragazzi di Rizzoli. È una storia di formazione squisitamente maschile e di esaltazione delle risorse individuali, che coniuga volontà educativa e racconto d'avventura su uno stilizzato scenario africano. Manzi, pedagogista e autore, divenuto poi icona popolare per il suo lavoro di alfabetizzazione degli adulti grazie alla trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi*, costruisce una vicenda che intende celebrare valori universali attraverso sfide con la natura e lungo le linee di una contrapposizione razzializzata. La strategia morale di Manzi è quella di rovesciare la gerarchia in una sorta di ambiguo razzismo al contrario, per dimostrare la costituzione ubiqua e puramente circostanziale della 'razza.' Il protagonista di *Orzowei*, infatti, è Isa, un undicenne bianco trovato nel bosco ancora in fasce dal guerriero Amunai e da lui condotto nella sua tribù Swazi. Il piccolo orzowei, ovvero il trovatello, viene escluso in quanto diverso, e deve affrontare le persecuzioni violente degli altri ragazzi della comunità. Le prove solitarie di sopravvivenza nella foresta, gli incontri-scontri e la seguente amicizia prima con Pao e i Boscimani ("giallastri" 46), poi con il boero Paul von Hunks, detto "fior di granturco" (64) per via dei capelli biondi, i duelli all'ultimo sangue con gli animali selvaggi e i nemici di sempre, su tutti il Swazo Mései, sono funzionali a costruire il percorso iniziatico dell'eroe. La storia di Isa vuole fungere da invito a lottare per superare le avversità e l'ingiustizia. Tuttavia Manzi non solo fonda la costruzione del suo ideale maschile sulla svalutazione del femminile ("un ragazzo zoppo è come una donna," 209), ma smonta il razzismo biologico solo per ricostruirlo a livello culturale, come un razzismo senza razza. I gruppi sociali diversificati per fenotipo finiscono per riallinearsi sulle coordinate razziste più classiche, con l'eroe bianco messo in posizione sovraidentitaria a incarnare i valori della lealtà e dell'amicizia, e gli spietati "sciacalli neri" come antagonisti principali.

Giocare col rovesciamento dei cliché e con le aspettative dei lettori italiani, offrendo loro la sorpresa di un protagonista bianco posto sotto lo sguardo etnografico degli africani neri, consente all'autore di invocare l'uguaglianza come universale che supera le contingenze particolari:

Fra la tua gente [Swazi] potrai fare una cosa in nostro favore. E sarà una grande, nobile battaglia, Isa. Far capire al tuo popolo che siamo tutti uguali, affinché non ci sia disprezzo, né odio. Perché, pur cambiando il colore della pelle, ed il taglio degli occhi, e la statura, abbiamo però un cuore che è uguale per tutti. (155)

Tuttavia, la fede in una generica identità tra tutti gli umani non permette all'autore di liberarsi di schemi canonici, e all'eroe bianco è rassegnato il primato di poter scegliere, mentre tutti gli altri sono già determinati da una identità razziale immutabile: "[p]rovava gusto a dirsi Swazi tra i bianchi. Essi temevano i Swazi, pur disprezzandoli. E come fra la sua tribù, dopo la grande prova, aveva gridato che lui era un bianco e gli altri degli sciacalli dipinti di nero, così ora era felice di dirsi negro" (95).

Come suggerisce bell hooks, "un profondo investimento emotivo nel mito dell'"essere uguali" (167) è già in sé appannaggio di una posizione privilegiata, dalla quale non si vede come le relazioni siano razzializzate

sull'ammirevole maschilità coloniale britannica era considerato naturale. Generazioni di ragazzi britannici bianchi nelle Colonie impararono da queste storie che l'impero offriva una impressionante varietà di posti eccitanti dove testare la propria tempra e provare il proprio merito di fronte a famiglia, Dio e patria. I ragazzi colonizzati, che in alcuni casi sarebbero stati tra i lettori di quelle stesse storie, avrebbero assorbito un diverso genere di lezioni: sulla posizione alquanto compromessa che occupavano nelle gerarchie imperiali e sulle proprie incerte prospettive" (Wallacott 60).



fino a creare quello stesso 'punto cieco.' Manzi tratta il razzismo come uno stato psicologico caratteristico degli ignoranti, o, al massimo, come una condizione naturale originaria superabile tramite la comprensione reciproca – “Capitevi!” (220) urla due volte Isa durante l'ultima battaglia – ma la dinamica del suo racconto non gli permette di ravvisare la pervasiva forza ideologica del razzismo. A *Orzowei* rimangono i meriti di un romanzo appassionante e aperto, che introduce l'idea di identificazione oltre l'origine, presenta nuove sfumature e varianti nei rapporti tra 'razze,' e rappresenta in modo memorabile il 'potere nero.' Sono senza dubbio queste caratteristiche e l'invito alla conoscenza reciproca il motivo per cui troviamo *Orzowei* stabilmente citato nelle bibliografie antirazziste.

Il libro si chiude sull'immagine della grande casa in cui tutti i protagonisti (tranne il malvagio Mései, ucciso da Isa) andranno a vivere insieme, formando una nuova comunità multirazziale. La chiusa romantica s'addice all'epoca di ricostruzione e rinnovata speranza per l'Europa in cui Manzi scrisse il romanzo. La sua poetica del superamento dei particolarismi verso la completa concordanza partecipa dell'idealismo di organizzazioni quali l'International Board on Books for Young People, nata per “incoraggiare la comprensione internazionale attraverso i libri per l'infanzia.” Il board venne fondato dall'ebrea tedesca Jella Lepman nel 1953, nella convinzione che i bambini fossero dei formidabili agenti di armonia e che i loro libri avessero un compito essenziale nel promuovere la pace tra i popoli. “Quanto la letteratura per l'infanzia possa realisticamente contribuire alla comprensione internazionale è questione non ancora adeguatamente dimostrata, e forse non dimostrabile,” ci ricorda più sobriamente Emer O'Sullivan (18).

Dagli anni Cinquanta a oggi la rappresentazione dei rapporti 'interrazziali' e, oggi, interculturali, si è di certo affinata, ma ancora durante la mia infanzia tra il calciatore bianco e il calciatore nero, che rappresentavano il biscotto al latte e il biscotto al cacao nella pubblicità dei Ringo, a segnare era sempre e comunque il primo,¹⁴ a conferma della solidità delle dinamiche di razzializzazione fin nell'estetica pop, e del modo pervasivo in cui la categoria 'razza' e le asimmetrie tra le 'razze' continuano a orientare le possibilità nella rappresentazione dei e per i bambini. Mentre si è fatta strada la necessità di visioni meno elementari e unilaterali, le obiezioni principali sono rimaste le stesse: 1) tutto nei libri per l'infanzia risulta semplificato e ridotto all'essenziale, e un eccesso di complessità li renderebbe “inappropriati;”¹⁵ 2) le censure 'politicamente corrette' politicizzano storie inoffensive, rischiando di annichirne il potere catartico, o, peggio, di bandire i classici e corrompere il gusto dei minori.¹⁶ Sono contestazioni che permettono di mettere in rilievo l'inesausto ruolo dell'interpretazione e della mediazione nella letteratura giovanile. Per prima cosa perché i concetti stessi di ciò che è “appropriato,” “semplice” e “essenziale” sono storici e circostanziali, come dimostrano l'evoluzione delle fiabe di magia (con Cappuccetto rosso punita e mangiata in Perrault, salvata dai Grimm, armata da Roald Dahl, ecc.), lo statuto di “letteratura per ragazzi” attribuito a libri in origine concepiti per lettori adulti, come *Robinson Crusoe* o *I viaggi di Gulliver*, o la rinnovata accettabilità di storie senza lieto fine, come *Bridge to Terabithia* (1977) di Katherine Paterson. In secondo luogo, perché il ruolo dell'analisi critica non è

¹⁴ Erano gli anni Ottanta; in seguito, malgrado le varianti date da diversi sport e vari testimonial, il bambino nero ha continuato a non segnare, fino a sparire del tutto nella campagna 2013 con Stephan El Shaarawy. Non sembra una svolta neanche il prudente multiculturalismo che appare nel nuovo spot del settembre 2015, con il punto di vista narrativo che verte sulla rivalta nei confronti del goleador simil-Balotelli avversario della squadra Ringo. Vedi: <https://youtu.be/B0AArhNKxwI>.

¹⁵ In Italia il dibattito più recente riguarda soprattutto libri che mettono in crisi i fattori della famiglia eterosessuale tradizionale (vedi, per esempio, Mackinson).

¹⁶ Negli Stati Uniti il dibattito va avanti, anche a livello accademico, da anni. Che l'approccio multiculturale danneggi le abilità cognitive e gli standard morali degli alunni statunitensi è, per esempio, la tesi di Sandra Stotsky in *Losing Our Language: How Multicultural Classroom Instruction Is Undermining Our Children's Ability to Read, Write, and Reason* (1999). Stotsky si concentra sui contenuti dei libri di testo e ignora i modi in cui il rendimento scolastico sia legato al contesto sociale e al capitale economico e simbolico con cui gli alunni arrivano nelle scuole. In realtà, osservando le curve dei risultati di apprendimento tra alunni di 9, 13 e 17 anni negli ultimi 40 anni, nel 1999 non si ravvisava alcun calo, e il dato del 2012 risulta di gran lunga superiore rispetto a quello del 1971. In questa sede non è possibile entrare nel merito delle modalità di elaborazione, somministrazione e lettura dei test da cui si interpretano i dati; a una sommaria comparazione delle curve, comunque, tra “reading” e “mathematics” risulta evidente la crescita in matematica, il che fa supporre che il ‘minor miglioramento’ nella lettura sia dovuto ad un investimento didattico avvenuto soprattutto nell'ambito scientifico piuttosto che in quello umanistico. Vedi The Nation's Report Card, “Summary of Major Findings,” http://www.nationsreportcard.gov/ltt_2012/summary.aspx.



quello di censurare i libri, ma di interpretare, mettere in relazione, approfondire, discutere, di non reificare il canone, ma di dare invece a noi stessi conoscenze, categorie teoriche e opzioni immaginative più ampie (le stesse cose che vorremmo offrire ai giovanissimi quando li invitiamo alla lettura). Più in generale ciò che si legge ai bambini e come lo si legge è il frutto di una negoziazione continua tra mediatori: che siano ideatori, editori, divulgatori, pubblicitari, educatori, docenti o semplici acquirenti di libri, essi non coincidono pressoché mai con i fruitori finali, verso i quali vengono attivati filtri che tentano di fornirli (o privarli) degli strumenti critici per elaborare e valutare. Un libro non è mai letto nel vuoto, ancor meno nel caso dei primi lettori, che proprio a ragione della loro minore conoscenza del mondo (del loro aver letto pochissimo, diremmo) sono guidati e instradati, e comunque difficilmente ridotti a ricettacoli passivi. Per i bambini leggere avviene in risonanza con una matrice di valori affettivi, culturali e sociali assai più ampia, cosa che li rende agenti attivi nella produzione di senso. I significati non sono dunque trappole pronte a scattare, ma possibilità da dischiudere. In questo senso persino i luoghi comuni più grossolani possono diventare buone occasioni, poiché offrono a genitori ed educatori lo stimolo e la sfida per “integrare l’incontro con gli stereotipi nella sensibilità dei bambini e per aiutarli a diventare critici di aspetti della cultura che denigrano o umiliano loro stessi o gli altri” (Kohl 15).



Fig. 1 Illustrazione di Helen Bannerman, tratta da *The Story of Little Black Sambo* (ristampa del 1923)



Fig. 2 Illustrazione di John R. Neill, tratta da *The Story of Little Black Sambo* (1908)

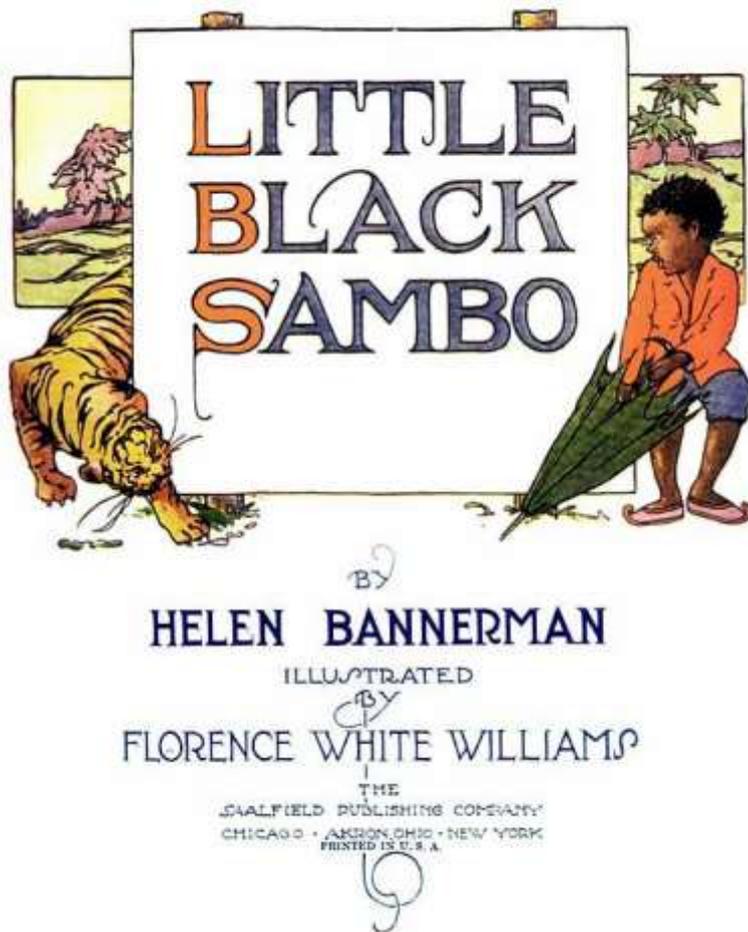


Fig. 3 Illustrazione di Florence White Williams, *Little Black Sambo* (1928)

Come lo stesso Kohl suggerisce, dobbiamo molto al dibattito critico creatosi attorno a storie imbevute di pensiero coloniale, di razzismo paternalista e di stereotipi caricaturali come *Histoire de Babar* e *Little Black Sambo*. Babar è l'elefantino creato dalla matita del francese Jean De Brunhoff nel 1931: nel primo libro della fortunata serie Babar perde la madre, uccisa dal cacciatore europeo, e viene condotto al centro del potere imperiale, una ipotetica Parigi, dove una ricca signora lo inizia alla civiltà, i cui modi egli importerà in seguito nella terra di cannibali e selvaggi dove vivono gli elefanti. Dovremmo bruciare Babar? Se l'è chiesto Herbert Kohl in un saggio che ha per titolo proprio questa domanda. L'interrogativo è paradossale, ed è anzi proprio leggendo *Babar* con attenzione che lo studioso ne discute il potere seduttivo, ne rivela il carico di ambiguità e propone come usarlo in modo da stimolare il pensiero critico. Ma, aggiunge Kohl, è bene usarlo solo con bambini circondati da "una montagna di libri e favole e storie" (29) e con l'opportunità di parlare molto dei rapporti tra sogno ed esperienza. Insomma, ne deduciamo, bambini provenienti da un ambiente colto, o quanto meno privilegiato. Le storie di Babar continuano in una serie di libri e albi di successo e in un cartone animato, dove le origini coloniali sembrano ormai del tutto eluse, o quanto meno edulcorate. È lecito chiedersi, alla luce della natura commerciale internazionale del personaggio, se l'invito di Kohl sia praticabile.

Un libricino britannico di fine Ottocento, che non è mai diventato marchio, né serie animata, solleva questioni ancora più spinose, in un dibattito che prosegue da quasi un secolo.¹⁷ *Little Black Sambo* è il nome del

¹⁷ Per una ricostruzione dettagliata vedi i contributi rilevanti di Notini e di Susina. Alcune versioni del libro sono disponibili in rete: quella basata sull'originale di Bannerman (<https://archive.org/details/storyoflittlabanner>), quella del 1908 illustrata da John R. Neill (<https://archive.org/details/storyoflittlebla1903bann>), quella con le illustrazioni di Florence White Williams (<http://www.gutenberg.org/files/17824/17824-h/17824-h.htm>). Per una comparazione delle illustrazioni di *Sambo* negli Stati Uniti vedi Mielke.



protagonista dell'omonima storia, che vede tra i suoi personaggi umani la mamma, Black Mumbo, e il papà, Black Jumbo. Come nella più sinistra tradizione caricaturale del Picaninny e della Mammy, che riunivano tratti di buffoneria, candore incosciente e passività, i tre sono illustrati con pelle, capelli e occhi scurissimi, e con tratti grossolani esagerati, che enfatizzano la bocca e gli occhi.¹⁸ Sambo riceve in regalo dei bei vestiti nuovi e sgargianti e si spinge nella foresta. Lì incontra, una per volta, quattro vanitose tigri. Esse spingeranno il piccolo, per aver salva la vita, a spogliarsi di giacca, pantaloni, scarpe e ombrello, ma alla fine moriranno per eccesso di superbia. La loro zuffa per decidere chi è il più bello, infatti, sarà così impetuosa che alla fine le tigri si scioglieranno in “ghi,” il succulento burro usato nella cucina indiana. Black Jumbo lo porterà a casa e Black Mumbo lo userà per cucinare una gran quantità di *pancakes*.

Ideato dall'autrice scozzese Hellen Bannerman, che viveva a Madras con le figlie e il marito impiegato nell'India Medical Service, *Little Black Sambo* è apparso in innumerevoli edizioni, ispirando versioni non autorizzate e svariati adattamenti, ancora più grotteschi degli originali. La fortuna iniziale del libro va attribuita a una serie di fattori concomitanti: l'accessibilità del formato, compatto abbastanza da incoraggiare la manipolazione da parte dei giovanissimi lettori;¹⁹ la fruibilità dell'impaginazione, che alternava testo e illustrazioni in modo semplice ma accattivante, invitando il lettore a girare pagina per scoprire l'immagine seguente; certamente il piacere per una storia che proponeva una avventura iniziatica classica in uno scenario esotico, con protagonisti che mescolavano i tratti più eclatanti della paventata (e desiderata) alterità coloniale. Fondere insieme la tigre e il bazar, con le loro connotazioni 'orientali,' e personaggi disegnati e denominati in modo tale da richiamarsi alla buffoneria razzista del *minstrel show* era il frutto di una fantasia che invero ben rispondeva alla realtà dell'imperialismo britannico, che assimilava tutto ciò che non era inglese a un 'resto del mondo' caratterizzato dalla nerezza negativa e oggetto di missione civilizzatrice. Va aggiunto anche il fatto che Bannerman perse pressoché subito i diritti dell'opera, le cui ristampe e imitazioni furono presto fuori controllo. Bannerman aveva imbastito la sua storia con elementi del discorso coloniale e del razzismo, in una miscela che costituì la campitura ideale per le fortunate riedizioni statunitensi, dove la vicenda fu completamente riscritta e re-illustrata per adeguarsi al gusto americano e alla sua “fascinazione per le immagini distorte dei neri offerte dall'industria dell'intrattenimento” (Yuill 9).

Negli USA Sambo è stato a lungo simbolo di repressione: dapprima nome-etichetta con cui si ribattezzavano gli schiavi ed epiteto ingiurioso, poi caricatura usata nell'umorismo razzista da vaudeville e nei romanzi vittoriani, ma anche figura pietosa nella letteratura per l'infanzia abolizionista.²⁰ In verità anche a livello internazionale Sambo e le sue varianti segnalavano l'inferiorità nera: penso, per esempio, a Zambo, l'antagonista infido di Dick Fulmine, che appariva su *Jumbo*, rivista illustrata d'epoca fascista. Con l'avanzare nel Novecento Sambo è divenuto oggetto di critica e di revisione, segno di resistenza contro culturale e punto di partenza per nuove scritture. Fin dagli anni Trenta Langston Hughes cita Topsy e Sambo come macchiette deprimenti, “indubbiamente spassosi per il bambino bianco, ma come una parola cattiva per quel bambino che ha già conosciuto troppi abusi per divertirsi all'ulteriore pena di essere deriso” (50) e invoca la necessità di nuove storie per l'infanzia, “in cui i personaggi scuri non siano tutti pagliacci e le illustrazioni non siano mere caricature.” Campagne e ricerche per aiutare a denunciare gli elementi offensivi e umilianti nei libri per bambini dell'era segregazionista negli Stati Uniti sono state promosse dal Council on Interracial Books for Children, formatosi nel 1965 sotto la spinta dei “racconti disillusi di giovani bianchi del Nord, che avevano visto il loro impegno nelle Freedom Schools minato dalla mancanza di libri che non offrirono immagini caricaturali degli afroamericani” (Scacchi 61). Nel tempo *Little Black Sambo* è stato escluso da molte biblioteche scolastiche. A chi pensa che queste preoccupazioni per quella che è solo una fiaba siano eccessi del politicamente corretto va ricordato che il razzismo statunitense ha prodotto terrore reale, permeando la vita sociale in tutte le sue forme, negando, tra le molte cose, il diritto allo studio, l'accesso alle scuole, e arrivando a uccidere anche bambini. Pensare al massacro delle quattro bambine morte nell'attentato di Birmingham il 15 settembre del 1963 chiarisce quanto fosse necessaria una rifondazione civile, sociale e

¹⁸ Vedi le voci “The Picaninny Caricature” e “The Mammy Caricature” al Jim Crow Museum of Racism Memorabilia: <http://www.ferris.edu/jimcrow/>.

¹⁹ Secondo Linda Lear Beatrix Potter si ispirò a questo formato per il suo *The Tale of Peter Rabbit* (144-7).

²⁰ In *Large Pictures with Little Stories* di Mary Leathley (1856), Sambo è uno schiavo strappato in giovane età alla famiglia, e separato da adulto dalla propria; egli viene frustrato dal padrone per aver accudito un agnellino e trascurato il suo lavoro. Ne parlano anche Lee 67-71 e Marcus 275-6.



culturale, peraltro ancora in corso.

È negli anni Novanta che assistiamo al fiorire di veri e propri rifacimenti di *Little Black Sambo*. Le versioni di fine secolo della storia di Bannerman, infatti, si liberano dello scomodo appellativo di Sambo e sottolineano le qualità di trickster del piccolo protagonista, che riesce a gabbare le tigri e a guadagnarsi una bella mangiata. Nel 1996 Fred Marcellino crea nuove illustrazioni, con una ambientazione e un nome per il personaggio che evocano finalmente le sue 'vere' origini indiane: Little Black Sambo diventa così Little Babaji. Nello stesso anno Julius Lester riscrive la storia e i dialoghi, usando quella che ha definito una voce nera da cantastorie del Sud e aggiungendo personaggi dalle storie di Uncle Remus. Con le illustrazioni di Jerry Pinkney Sambo si veste in stile primo Novecento, un po' simpatica canaglia, e diventa Sam, che insieme al padre, Sam, e a Sam, sua madre, vive nella terra di Sam-sam-sa-mara.

Entrambi questi volumi includono note degli autori che spiegano in breve le direzioni intraprese. Marcellino dice di aver voluto valorizzare l'ambientazione indiana per "a story that clearly takes place in India, with its tigers and 'ghi' (or melted butter)" (68), spiegando come in questa edizione della storia di Bannerman "the little boy, his mother, and his father have been given authentic Indian names." La nerezza viene meno, in favore dell'iscrizione dei personaggi nella loro 'autentica' etnia e con nomi propri indiani. Tuttavia è difficile pensare a Babaji come al nome di un bambino, ancora meno a Mamaji (che in hindi è lo zio materno) come al nome della mamma. L'autenticità nelle favole è cosa secondaria – neanche Cappuccetto rosso sembra un nome credibile per una bambina – quel che è interessante è che venga chiamata in causa come valore; non dimentichiamo che essa è un principio spesso invocato nell'educazione multiculturale per dare "più voce" (Fox e Short 7) a chi è stato emarginato, con conseguenze a volte ambivalenti e, come in questo caso, con forme di addomesticamento razzializzante.

Lester e Pinkney fanno un altro tipo di scelta autenticante: inscrivono i personaggi nella tradizione folclorica afro-americana. Per Lester non era tanto Bannerman ad avere intenti razzisti, quanto il suo tempo a essere imbevuto di darwinismo sociale. Lo scrittore presenta la sua versione come il venire alla luce di un eroe nero, a lungo celato dietro una tradizione sminuente e una ambientazione fuorviante. Anche Pinkney parla dell'effetto liberatorio della sua ricerca iconografica nelle molte edizioni precedenti.

È possibile liberarsi di quel che Lester chiama "fardello storico"? (38) Lasciar correre liberamente "la verità dell'immaginazione" e rimanere con una semplice favola, dove un bambino pieno di risorse torna a casa per mangiarsi 169 frittelle? L'ultima versione di *Little Black Sambo* di cui sono a conoscenza è quella illustrata da Christopher Bing nel 2003, in una edizione sontuosa che propone il mescolamento sincretico di elementi dell'architettura e dell'abbigliamento provenienti da varie tradizioni religiose, nella fattispecie musulmana, cristiana e buddista. A chi l'ha contestato Bing ha replicato che le versioni che cambiano la razza del protagonista o ne tralasciano il nome sono forme di negazione. Il fardello della storia non solo ritorna e "riapre vecchie ferite" (Kennedy), ma si carica di nuove urgenze, come quella di immaginare la coesistenza religiosa, e di nuove ambiguità, con il vestirsi, lo spogliarsi, il travestirsi dei personaggi a evocare disturbanti appropriazioni.

Come usare queste storie in una classe? Con un gruppo di bambini o con i propri figli? Vale la pena farlo? Quali versioni scegliere? Dipende dall'origine etnica, culturale, linguistica o religiosa dell'utenza? O dallo scopo della lettura? Le molte risposte possibili prevedono sempre interpretazioni e negoziazioni, e la breve ricostruzione fatta qui sopra mostra che gli schemi più basilari al fondo dell'invenzione fiabesca (l'eroe parte, l'eroe incontra dei problemi, l'eroe li risolve e ritorna vincente) diventano pensabili solo se immersi nel mondo circostante, finendo per riverberare delle sue storiche dinamiche di razzializzazione.

È l'apparente 'assenza di mondo' (nel senso di dibattito, riflessione, consapevolezza) che colpisce nella riproposizione de *La storia di Pik Badaluk*, che, sin dalla scelta del nome, rappresenta la versione italiana del Picaninny, come questi vestito di stracci, inconsapevole del pericolo, cialtrone e vorace. Se il racconto di Bannerman non ha avuto fortuna in Italia, la vicenda illustrata di Pik, in originale *Das Mampampebuch*, è invece diffusa, nelle scuole materne e negli asili nido, nelle biblioteche per i piccoli e sugli scaffali delle librerie.²¹ La storia è assai semplice, e le illustrazioni persino più stereotipanti che per Sambo, con facce e

²¹ Una scansione della copia originale è disponibile in rete, nella biblioteca digitale di Braunschweig: http://digisrv-1.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00021600/gesamtwerk.pdf.



corpi come macchie completamente nere, animate solo da occhi bianchi sempre spalancati e bocche rosse sempre sorridenti. Come ricorda Robin Bernstein

È l'assenza di dolore ad unificare la costruzione del picaninny attraverso le differenze. Il picaninny può essere animalesco o adorabile, cencioso o ordinato, spaventato o contento, americano o britannico, ma la figura è sempre quella di un ragazzino, sempre nero, e sempre resistente se non immune al dolore. (34-5)

La mamma è una Mammy che riempie la pagina col suo abito a scacchi bianchi e azzurri, il papà uno spilungone che fuma il sigaro con un lungo bocchino e indossa un gonnellino di piume colorate. Pik è una sagoma nera, con una manciata di riccioli dritti sulla testa e indosso un paio di pantaloncini rossi. L'espressività dei tre personaggi e degli altri "Badaluchi" che accorrono per salvare Pik è data dai profili dinoccolati, che risaltano sulla pagina bianca. Rosso è anche lo sfondo delle pagine che precedono e seguono la storia, dove compare, come motivo ripetuto che riempie completamente due facciate aperte, la testa di Pik con gli occhi che ruotano in varie direzioni, esprimendo una spensierata semplicioneria. La storia è elementare e raccontata in versi rimati. La mamma dice a Pik di non uscire a giocare nel bosco, dove vive "un gran Leone che mangia i moretti" (20). Il bambino dimentica in fretta il monito e va proprio nel bosco; lì incontra il leone, che naturalmente non vede l'ora di mangiarlo. Pik si rifugia su di un albero di mele, che comincia a mangiare e i cui semi sputa sulla testa del leone infuriato. Nel frattempo il padre di Pik, con un grande corno giallo, chiama a raccolta i "Badaluchi." Con cannoni, spade, lance, asce e fucili questi uccidono il leone e lo trascinano in parata guidati dal festante Pik. Il bambino torna a casa e promette alla mamma di non disobbedire più. La mamma abbraccia "il suo caro monello,/ Pik, buono come il più buon cioccolato,/ nero alla pari d'un carboncello" (53). Non è difficile riconoscere i modi del razzismo paternalista d'età coloniale, sia nel linguaggio usato che nella grafica. È difficile invece, per quanto la quarta di copertina ci assicuri che si tratta di "un'Africa fantastica" e di "un'avventura ironica e trasognata, delicata e disarmante, giocata sul filo di un'impertinente ingenuità," che un lettore adulto riesca a liberare questi stilemi dalle loro origini suprematiste.

La versione italiana di *Pik* è di Mario Todeschini, in arte Morello Torrespini, detto anche Mago Cif, che nel 1944 firmò l'avventura di Mampampe in italiano per l'Editoriale libraria di Trieste. Questa edizione non faceva menzione di quella che oggi figura come autrice, Grete Meuche, che peraltro non viene citata neanche nella versione tedesca del 1921, illustrata da Hermann Abeking per i tipi di Abel & Müller. Non è semplice ricostruire la storia di questo libricino, che risulta "un piccolo classico" (9) solo in Italia e le cui vecchie edizioni in tedesco vengono quotate tra i 300 e i 1500 euro nelle librerie antiquarie online. In Italia *La storia di Pik Badaluk*, che per la semplicità della trama si presta alle letture animate e alle rappresentazioni che coinvolgono i piccolissimi, è diventato anche uno spettacolo teatrale a tutt'oggi portato in scena.²² Per quanto ispirato e abile l'adattamento "[l]'idea di neri usati come pupazzi per divertire un pubblico bianco è una totale contraddizione in termini di pedagogia interculturale," come hanno notato Rosanna Masiola e Rossano Tomei (125).

Nell'edizione economica ora in commercio l'introduzione, chiaramente rivolta al lettore adulto, invita in "un'Africa tutta di fantasia, molto ingenua, più immaginata che conosciuta" (9), in quello che sembra il tentativo di isolare il testo dai richiami alle caricature razziste di inizio Novecento. Il paratesto cerca quindi di rendere innocente questo "esotismo molto casalingo" (10) e di placare i possibili turbamenti del lettore adulto. La presenza stessa della prefazione, una eccezione in un libro illustrato per bambini in età prescolare, denota una certa consapevolezza circa i problemi legati a questa ristampa, tanto più che *Pik* viene iscritto in una tradizione internazionale di storie esotiche di cui si cita anche "*Little Sambo*" – il *Black* sintomaticamente omissso. Nelle brevi pagine della premessa si fa anche riferimento alla complessa storia editoriale del volume, incluse le difficoltà a rintracciare l'autrice per le difficili condizioni del dopoguerra nella Germania dell'Est. Viene riportata la "singolare, ma anche commovente" (11) lettera con cui Mueche chiede, per il pagamento dei diritti d'autore, sardine, caffè e lardo. Il testo si chiude con quest'accenno alle complessità storiche trasversali visibili in controluce a *La storia di Pik Badaluk*, che in sé invece intende

²² Si tratta di una produzione della compagnia Cà Luogo d'Arte: <http://www.caluogodarte.com/pik-badaluk/>. Visitato il 30/08/2015.



aprire a “grandi orizzonti” oltre le condizioni materiali, verso “i misteri delle foreste africane” (11). La firma di Gianni Stavro Santarosa, storico e autorevole direttore delle edizioni EL, sembra completare l'appello alla conciliazione. Anche l'edizione rilegata include una nota rivolta al pubblico adulto; scritta da uno studioso accreditato, Livio Sassi, essa invita a valorizzare la morale non autoritaria della vicenda di Pik (che non viene punito bensì sostenuto dai propri genitori) e, anche in questo caso, a *perdonare* la facilità dell'esotismo e i riferimenti alle armi dei colonialisti. La reiterata esigenza di perdono è rivelatrice: neanche l'editore sembra credere che Pik possa aver corso in questo tempo. Solo con una operazione di completa rimozione del passato coloniale e razzista italiano si può ignorare la vicinanza di *Pik* alle caricature grottesche diffuse nel periodo delle discriminazioni e delle persecuzioni razziali. Le piccole modifiche rispetto alle illustrazioni originali sono anche eloquenti: l'assenza della bandiera tedesca sul tetto della casa di Pik, e l'attenuazione degli occhi strabuzzanti del bambino mentre provoca il leone denotano un disagio soppresso.

Nelle note, più a difesa che a premessa di *Pik*, possiamo rintracciare due narrazioni portanti: la descrizione accondiscendente e autoassolutoria di un esotismo buono dalle buone intenzioni,²³ e l'iscrizione della vicenda in un sovrastorico regno della libera immaginazione. Un sito che è, sì, liberatorio, ma di un immaginario assai più inquietante, che deforma l'ipotetico africano riducendolo a un colore. Questo non è un mondo fantastico dove i personaggi potrebbero essere verdi o fucsia ma sono ‘casualmente’ neri. È un mondo i cui protagonisti esistono solo attraverso l'assolutizzazione fenotipica e genotipica della ‘razza:’ l'uso del nero totale è tale che l'espressione dei visi scompare ed è affidata solo al contrasto con il bianco degli occhi e dei denti e il rosso delle bocche. È questo che rende i personaggi macchiette pressoché congelate nella loro nerezza epidermica. Essi si esprimono appena, come stick-men portati in vita solamente dalla ‘razza’ e dai ‘suoi’ oggetti (il gonnellino, l'abito da Mammy).

Si tratta, invero, di un linguaggio assai datato, e l'unica ragione per cui il libro figura così stabilmente nei cataloghi della triestina EL, il gruppo editoriale che gestisce Einaudi ragazzi e Emme edizioni, è che esso rappresenta un esemplare “collegamento con la gloriosa tradizione del passato” (Sossi) e il simbolo della rinascita dell'Editoriale libreria come casa editrice per ragazzi a partire dal 1974.²⁴ Alle ristampe del 1980 e del 1994 si succedono numerose quelle degli anni Duemila, fino all'edizione rilegata del 2014, con il sigillo celebrativo degli “80 anni” di vita del libro. È, a guardar bene le date, un anniversario più simbolico che effettivo, usato per alimentare l'aura del “piccolo classico.” Questa consacrazione di *Pik*, di cui non è rintracciabile alcuna traduzione al di fuori di quella italiana, né edizioni tedesche oltre a quella originale, tende a sottrarlo alla critica preventivamente e a imporlo visivamente nelle librerie, secondo la strategia commerciale che vede i classici occupare una posizione privilegiata sugli scaffali. Come suggerisce Kohl, non c'è forse da preoccuparsi troppo per quei piccoli lettori che avranno accesso a molti libri e a molte storie e potranno superare quest’Africa fantastica grazie a rappresentazioni meno statiche e cariche di ambiguità. Il problema, in Italia, diventa però dolente se consideriamo che l'accesso è già mediato dal modo in cui i libri vengono categorizzati e presentati: i classici saranno ristampati e si troveranno sugli espositori più in evidenza, gli altri libri – o, peggio, *i libri degli altri* – occuperanno nicchie meno visibili.

La ricezione di *La storia di Pik Badaluk* nella pubblicistica in rete è stata buona. Non ho trovato voci negative o perplesse anzi, i commenti si sono uniformati alla linea editoriale, sottolineando l'immediatezza della vicenda illustrata e la sua capacità di far divertire i più piccoli, e svalutando le eventuali critiche ‘politicamente corrette’ (vedi Tamberlani e Ghisalberti). I motivi della partecipazione dei bambini sono ovvi: al lettore adulto è affidato il compito di mediare il libro, e quanto più la storia è semplice tanto più egli o ella riuscirà ad animarla, interpretando la mamma che ammonisce, il leone che ruggisce, Pik che mordicchia e sputa, il fragore degli uomini che si armano, e così via. In questa dimensione di coinvolgimento e di intimità non dubito che un quattrenne possa davvero divertirsi. Più torbidi i motivi per cui per incoraggiarla non si scelga

²³ Angelo Del Boca ha ben descritto il dispositivo nelle sue istanze più eclatanti: nelle guerre d'Africa il mito dell'italiano buono, bonario e non razzista faceva il paio con la demonizzazione del nero, giustificando l'impresa coloniale e anestetizzando la consapevolezza dei suoi crimini più turpi.

²⁴ Il Mago Cif/Mario Todeschini era un amato direttore didattico di Trieste, e ancora a Trieste, come ricordano anche Rosiola e Tomei, la Modiano produceva grafiche accattivanti per pubblicizzare le sigarette, con lunghi e stilizzati uomini in nero. Sembra che attorno al recupero di *Pik* non manchi la componente nostalgico-affettiva, il richiamo al mito di un'Italia ‘semplice’ ma ‘creativa’ (vedi Grisancich).



una storia non impastata di dispregiativo sguardo coloniale e di linguaggio diminutivo in stile *Faccetta nera* e *O morettina*, purtroppo ancora sinistramente risonante nel discorso politico contemporaneo.²⁵ Più che assecondare i gusti dei piccoli, io credo, *Pik* compiace la nostalgia degli adulti per un tempo di gerarchie chiare e canoni rassicuranti.

Paradossalmente, e non soltanto in Italia, mentre le fantasie del pensiero coloniale e l'oppressione reale del colonialismo sono rieditate come innocenti, il dibattito pubblico odierno è dominato dalla questione dell'opportunità di arricchire le bibliografie destinate a istituti ed educatori per la prima infanzia di proposte più varie e inclusive. Il primato di una invisibile bianchezza, col suo privilegio di prendersi gioco dell'alterità razziale, è posto come originario e libero da interessi giudicati come devianti e particolaristici, designando l'uniformità monoculturale e le sue pratiche esclusiviste come naturali dati di fatto. In Italia in particolare i tentativi di apertura, inclusione e discussione sono vissuti come forzature o come inutili, se non pericolose, complicazioni. L'indignazione sollevata da albi come *Piccolo blu e piccolo giallo* (Babalibri, 1999), di Leo Lionni, e *Piccolo uovo* (Lo stampatello 2011), illustrato da Altan coi testi di Francesca Pardi, è emblematica. *Piccolo uovo* ha come protagonista, appunto, un uovo intimorito di venire al mondo, che si domanda come sarà la sua famiglia. Per vincere l'esitazione va a far visita a diverse famiglie, incontrando famiglie adottive, omosessuali, omogenitoriali e 'interrazziali.' Riconoscere che tutte sono sostenute da pari affetto lo porterà infine a decidere di schiudersi. *Piccolo blu e piccolo giallo* è la vicenda, tutta astratta ma deliziosamente eloquente, dell'amicizia tra due macchie di colore, che arrivano a fondersi e a formare un verde. Grande l'agitazione delle rispettive famiglie di blu e gialli fino a che non capiranno che mescolarsi agli altri e cambiare è giusto e bello.

La campagna stigmatizzante orchestrata attorno a questi e ad altri libri entrati nei progetti scolastici di educazione alle differenze ha due motivi dominanti: quello della "confusione" (Bellaspiga) che sarebbe generata dal rappresentare (o anche solo alludere a) famiglie e orientamenti diversi da quello eterosessuale ed etnicamente uniforme, e quello della libertà decisionale della "maggioranza" (De Rossi) dei genitori rispetto all'educazione morale dei propri figli. L'ansia di controllo dell'economia sessuale dei rapporti e della composizione etnica della società incontra un'idea di cittadinanza banalizzata a scelta individuale, per cui la cosa pubblica è tutt'al più ridotta alle priorità della coesione sociale intesa come omologazione. Persino le istituzioni pubbliche potrebbero metterla in pericolo e i materiali didattici diventare sospetti o addirittura nocivi allorché escano da modelli di eterosessualità normativa (che regola il superamento del confine razziale) e di multiculturalismo generico (che esclude la trasformazione e il mescolamento).

Allo stato attuale i progetti e gli enti italiani volti a promuovere pratiche inclusive, plurali e di pari opportunità sono sovente oggetto di biasimo e censure. Nel 2014 gli opuscoli dell'Unar (Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali) contro il bullismo omofobico sono stati aspramente criticati e poi ritirati dall'Istituto A. T. Beck (Ferrario 10), che aveva ricevuto l'incarico di realizzarli, in accordo con il Dipartimento delle Pari Opportunità, e l'ufficio stesso è stato denunciato in un'ordinanza parlamentare per essersi occupato di temi estranei alle sue competenze.²⁶ È interessante notare come i commentatori conservatori abbiano deplorato l'iniziativa dell'Unar evocando lo spettro della censura nei confronti delle fiabe, che "hanno fatto il loro onorato servizio per divertire, appassionare, distrarre, a volte anche consolare i bambini" (Bossi Fedrigotti) ed ora rischierebbero di essere bandite, e ammonendo contro il pericolo di progetti di lettura per i più piccoli, come *Nati per leggere* e *In Vitro*, che diffonderebbero "libri a tema omosessuale, gender e horror" ("Libri gender"). Ecco che il nuovo pensiero reazionario lavora su direzioni di marcia apparentemente opposte: dice "è solo una fiaba" negando gli effetti formativi della lettura, e al tempo stesso censura le letture di formazione all'inclusività, sfruttando la retorica dell'innocenza dell'infanzia fino ad arrivare al parossismo. Come ricorda Kerry H. Robinson in un volume dedicato al tema, l'innocenza diventa lo strumento regolatore che di fatto limita le possibilità dei bambini di conoscere, chiedere e capire, finendo per renderli più vulnerabili, e che respinge o addirittura punisce comportamenti giudicati devianti dalla norma.

²⁵ Si ricordino, per esempio, i "bingo bongo" dell'on. Umberto Bossi (vedi "Bossi contro il prefetto").

²⁶ Interpellanza 2-00299 presentata al Senato dall'on. Carlo Giovanardi mercoledì 5 agosto 2015, seduta n.498.

http://banchedati.camera.it/sindacatoispettivo_17/showXhtml.Asp?idAtto=40826. Visitato il 30/08/2015.



Invece di adottare una prospettiva pedagogica critica in modo da contrastare razzismo, sessismo, omofobia, classismo e gli altri discorsi discriminatori che i bambini incontrano e affrontano quotidianamente, molta dell'educazione rivolta alla prima infanzia fa ben poco per impedire che essi contribuiscano a perpetuare queste relazioni dominanti di potere e disegualianza. (Robinson 27)

Piuttosto che sostenere programmi volti a sfidare i modi in cui i bambini assorbono e ripetono le pratiche e i discorsi imbevuti di disparità che filtrano dalla sfera adulta, molti preferiscono credere alla visione romantica di una infanzia incontaminata, *innocente*, negando la realtà stessa dell'esposizione quotidiana dei bambini a frizioni ed attriti legati alle differenze e alle disparità.

L'innocenza in questo scenario non solo oblitera le complessità dell'infanzia e la varietà di esperienze sperimentate da bambini diversi, ma fornisce anche una scusa agli adulti per evadere le loro responsabilità rispetto ai bambini e ai modi in cui essi sono avvinti e modellati da istituzioni sociali e culturali gestite di fatto dagli adulti. (Giroux 31)

Lo stesso approccio evasivo finisce per negare l'azione interrelata dei processi discriminatori (come nell'interrogazione parlamentare che chiede perché mai l'ufficio discriminazioni razziali si occupi di bullismo omofobico) trattando i fenomeni discriminatori come compartimenti stagni ma, in effetti, ostacolando la via interculturale nella sua interezza.

Per intercultura, infatti, si intende una metodologia integrata volta al pluralismo, all'uguaglianza e all'integrazione. In Italia la riflessione sull'intercultura ha animato la ricerca pedagogica in questa parte di inizio secolo e ha fatto proprie le strategie contro il razzismo, inteso nel senso più ampio. Come ricorda il documento che offre le linee guida per "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (2007) esso comprende le molte forme di esclusione che riguardano le differenze di genere, di abilità o di classe sociale, oltre a "antisemitismo," "islamofobia," e "antiziganesimo" (l'omofobia non è citata). L'approccio è olistico: si tratta di pensare la prospettiva interculturale come trasversale a tutte le discipline e da valorizzare in tutte le relazioni educative. L'obiettivo è quello di giungere a una "nuova 'educazione alla cittadinanza.'"

Come questo si possa tradurre nella dimensione didattica è questione assai delicata, di cui in questa sede mi limito a citare i rischi. Sono in agguato, come ribadisce il documento stesso, delle "tentazioni 'differenzialistiche'" (17), che possono avere quelli che Fernard Ouellet chiama "effetti perversi:" la folclorizzazione della cultura, la stigmatizzazione delle minoranze, la "perplexità paralizzante" che attanaglia il docente che vuole rispettare varie prospettive, il relativismo culturale che mette a rischio l'universalità dei diritti e la cura dell'uguaglianza, l'accentuazione delle diversità e dell'accesso alle opportunità (131). Già solo osservando le "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (2012), si ha l'impressione che il linguaggio de "La via italiana," molto chiaro nell'additare i problemi e le relative tradizioni teoriche e buone pratiche di contrasto, sia stemperato, con richiami alla coesione e "alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente" (10). L'enfasi posta sulla parola "identità" e l'assenza di cenni all'antirazzismo sono il sintomo di una tendenza che diluisce il progetto interculturale. Se si finisce per reificare le "culture" come insiemi separati ed omogenei, la cui presenza molteplice va ordinata all'insegna della vigilanza delle reciproche frontiere e nei limiti dell'assimilazione alla cultura 'maggiore' del paese ospite, l'intercultura, intesa come creazione di nuove forme di relazione, perde di senso e anzi rischia di scivolare in forme di razzismi culturalisti. Il sottotesto di questa tendenza sembra animato dalle cosiddette 'urgenze' che agitano il discorso politico italiano, per esempio l'esigenza di placare il timore diffuso nei confronti degli immigrati. Si dimentica così che la società italiana è multiculturale da molti anni, che i postmigranti ne fanno effettivamente parte, e che le pressioni per l'assimilazione (come se l'integrazione fosse qualcosa da insegnare *agli altri*) spesso arrivano da un contesto assai poco consapevole del passato italiano di suprematismo, patriarcale e razzista, istituzionale.

I libri di testo per la scuola primaria portano traccia di certe ambivalenze, poiché tendono, da un verso, alla didattica inclusiva e a illustrare un mondo 'multirazziale' o multietnico, ma soprattutto nelle pagine che rappresentano la vita dietro i banchi e i problemi del mondo reale ("Bambini che lavorano," "Uguaglianza e



diversità;” Valdiserra 21, 17), dall'altro a reificare gli aspetti culturali dividendoli in modo binario (“Au al-Muharram (15 marzo) è il capodanno islamico. (...) Quello che *per noi* è l'anno 2010 *per i musulmani* è il 1431;” Denzi 2009a, 114 [corsivo mio]), a usare in modo irriflesso un lessico superato e razzista (“poesia negro-americana,” Denzi 2009a, 136, “di colore,” Denzi 2009a, 159), a proiettare un'alterità lontana, primitiva e totalmente descrivibile (“Io appartengo al popolo Karo. Viviamo nei villaggi sulla riva del fiume Omo, nel sud dell'Etiopia. Il vestito di noi maschi è un gonnellino di stoffa legato intorno ai fianchi (...). Le donne invece indossano vestiti fatti di pelli (...);” Denzi 2009b, 114). Nei testi di preparazione alle prove Invalsi la società multiculturale, italiana e non, sembra invece sparire (vedi Giannini e Pasini).

Anche i testi per la scuola media più orientati verso la didattica inclusiva, con glossari in rumeno, spagnolo, arabo e cinese, e sezioni pensate per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, tendono a presentare bambini e ragazzi migranti e postmigranti nelle letture riguardanti temi ‘delicati’: “Malika è figlia di algerini emigrati in Francia. La sua è una vita di stenti, trascorsa in una bidonville ai margini della città” (Asnaghi e Gaviani 570); “Viki viene accompagnato a scuola dalla mamma, che, come lui, non parla l'italiano, e da zio Arben, che fa da interprete. Il bambino è terrorizzato, il cuore gli batte a mille, ma, al tempo stesso, egli ha un grande desiderio di imparare, di sentirsi grande e di uscire, attraverso la scuola, dalla triste baraccopoli dove è costretta a vivere la sua famiglia” (578). Non voglio ovviamente suggerire che le rappresentazioni debbano essere ipocritamente non problematiche, negando le difficoltà di spaesamenti e migrazioni, mi sembra però necessario non occultare l'evidenza di una esperienza postmigrante positiva, che mette in discussione la divisione binaria tra ‘autoctoni’ realizzati e ‘stranieri’ problematici, fin nell'organizzazione di capitoli e temi. Che le testimonianze di vita, spesso drammatica, siano prevalenti nelle sezioni dedicate all'integrazione e ai diritti dei minori ci rimanda alla doppiezza della retorica sull'innocenza, per cui tutti i bambini sono innocenti e da proteggere, tranne quelli che per provenienza o status, o “per classe o razza sono di fatto generalmente esclusi da privilegiate e protettive invocazioni d'innocenza” (Giroux 32). Ne discende la tendenza, non priva di ambiguità, a creare storie a tema che per mettere in evidenza i problemi della discriminazione razzializzano la vittima.

Nel libro di Paola Capriolo, *Io come te* (2014), il protagonista, coinvolto suo malgrado in un raid xenofobo in cui viene dato fuoco a Rajiva, venditore di rose cingalese, si ritrova a cercare di redimere la proprio vigliaccheria andando ad assistere l'uomo all'ospedale e prendendo il suo ‘posto di lavoro’ per le strade. Travestendosi e scurendosi il viso con del fondotinta Luca esce dalla sua vita di ragazzo privilegiato e diventa un povero immigrato, sperimentando pregiudizi, intolleranza e sfruttamento. L'autrice è abile nel portare alla luce le molte dinamiche che si intrecciano quando il razzismo è assorbito e restituito dai più giovani (per esempio: l'identificazione coi pari, l'evasione delle responsabilità, l'empatia screditata perché considerata ‘femminile,’ l'ignoranza dell'emigrazione italiana), anche se lo stratagemma del travestimento in un certo senso riporta il razzismo a una questione psicologica (sapersi immedesimare nell'altro) ed evita le implicazioni materiali (rimangono non elaborate le questioni che riguardano la criminalità che controlla i venditori, per esempio, la mancata denuncia del gesto criminale, o il ritorno a casa di Rajiva, che è di fatto una espulsione). Indirettamente il libro di Capriolo pone un problema più vasto, fin dalla grafica di copertina con due mani appaiate, una bianca e una nera: come sfidare i luoghi comuni per cui si assimila tutto ciò che è nero allo straniero, tutti gli stranieri a una problematica nerezza, e la nerezza, a sua volta, solo a ciò che è problema.

Avviene una sorta di furto dell'immaginazione quando nella narrativa giovanile alcuni personaggi, per provenienza, colore, etnia, lingua o altro, vengono regolarmente relegati a rappresentare un dramma, una questione sociale, o una vicenda edificante. Come ha sottolineato Chiara Ingrao, in questo modo i lettori che non corrispondono al modello italiano bianco ortodosso vengono confinati “in quelle ‘township’ dell'immaginazione in cui non viene mai dato il permesso di transizione nei territori della fantasia,” riproducendo anche nel paese della fantasia il rifiuto della cittadinanza che avviene già a livello amministrativo nel paese reale (Caserta). Ingrao, che sulla scorta di questa riflessione ha scritto *Habiba la magica*, storia di una giovane afro-italiana romana che riceve una scopa magica da una gattara, riecheggia le parole di Christopher Myers, che sul *New York Times* ha scritto del paradosso di un mercato editoriale che fa proclami pieni di buone intenzioni e rassicurazioni morali, ma dedica solo 93 libri, dei 3200 titoli per l'infanzia usciti nel 2013 negli USA, ai ragazzi neri, offrendo loro alcune narrazioni esemplari e ambientazioni storiche, ma ben poche storie di “avventura, curiosità, immaginazione o crescita personale.” È una tendenza



riconoscibile anche nei libri italiani mossi da prospettive antirazziste e multiculturali. Penso a recenti biografie di figure eccellenti come *Il bambino Nelson Mandela*, di Viviana Mazza, e *No*, su Rosa Parks, di Paola Capriolo, o a un albo a fumetti come *Pesi massimi*, di Federico Appel, che raccoglie “storie di sport, razzismi, sfide,” illustrando le vicende di successo agonistico e resistenza civile di Muhammad Ali, Jesse Owens, John Carlos, Tommie Smith, Carlos Caszely, Arthur Ashe, Gino Bartali e Francois Pienaar.

Le storie di eroismo sono certamente entusiasmanti, viene da chiedersi, tuttavia, se non siano le narrazioni meno categorizzabili, quelle che mescolano generi, convenzioni e canovacci, a offrire in questa fase le cartografie più vaste e stimolanti. Come *Vincenzo, Malick e la lunga marcia di Evelina*, di Lidia Maggioli, che fonde il racconto realistico, l'avventura giovanile, il flusso di coscienza, gli inserti calligrafici, le digressioni filosofiche, e le illustrazioni. I protagonisti sono Vincenzo, un bambino che ha problemi di afonia, Malick, un ragazzo che lavora stagionalmente in Italia con il padre, e ha come “arma supersonica” (125) il Senegal, perché nessuno l'ha visto mentre lui può raccontarne storie fantastiche (e un po' inventate), Evelina, una vecchietta quasi strega molto affezionata alle sue due nuove cagnoline, che sono sorelle di Nerino, il cane di Vincenzo gravemente ammalato. Per aiutare il cucciolo, Vincenzo e Malick daranno vita a una fuga rocambolesca per le strade della provincia italiana. Sono il pastiche di generi letterari, i personaggi ricchi di sfumature e imprevedibili e lo sfondo di una Ciociaria assai movimentata che portano questo libro per ragazzi un passo oltre il ‘problema’ dell'integrazione, verso un'integrazione di affetti.

Anche i generi importati grazie alla traduzione possono movimentare i registri usuali dell'offerta letteraria per bambini e ragazzi, come testimonia l'opera di Ribka Sibhatu, che a cominciare da *Aulò*, “in parte resoconto autobiografico, in parte libro didattico sull'Eritrea per giovani adulti, in parte poesia e in parte una raccolta di favole” (Brioni 124), ha ricreato il familiare paesaggio urbano italiano attraverso l'esperienza migrante e con una voce esiliaca che si auto-traduce e ammette per sé il lirismo e l'euforia:

Io e la Roma della repubblica, di Nerone e di San Pietro, abbiamo instaurato un matrimonio nel caso. Le rovine mi sussurrano un linguaggio misterioso e commovente. I parchi sono i miei luoghi preferiti; quando i pensieri mi opprimono loro mi confortano. Roma ha tante favole eterne per gli esiliati. Quando non vado alla questura, in Italia penso di essere a casa mia. (Sibhatu 2009, 54)

Con il romanesco mescolato di un testo come *So' bella nera*, Sibhatu si diverte a prendersi gioco di una qualificazione fintamente rispettosa come “di colore” (“Lavoro nero, / gatto nero, / giornata nera...! / e a me dicono / ‘di colore’. // ‘Visto ch'er nero / nun è bello, / pe' nun t'offenne / mejo ditte de colore!” (2012, 28) e di altre processi di nominazione razzializzanti. Con delicata ironia l'autrice indica una strada possibile per recuperare la storia (“Ero solo abissina / so' franco-eritrea / de Roma”) senza negare spazio alla gioiosa reinvenzione di sé e all'invenzione ritmata e giocosa.

Conclusione

I libri per l'infanzia sembrano occupare una posizione secondaria rispetto alla ‘letteratura adulta’ come tracce per stabilire, ricostruire e interpretare il loro tempo, per via dell'incompleto sviluppo cognitivo dell'utenza, o per l'apparente facilità linguistica, l'escapismo fantastico, la semplificazione di temi e personaggi, e così via. Invero proprio il fatto di proliferare fuori dal fuoco dell'attenzione della letteratura ‘seria’ ha permesso loro sia di sfuggire, in parte, al controllo canonico del loro funzionamento e di introdurre elementi “sovversivi” (Lurie), sia, spesso, di stagliare esplicitamente stereotipi o tabù socialmente dominanti, sia, infine, di indicare, indirettamente ma con efficacia, i modi fondanti in cui i fattori materiali di produzione, distribuzione e ricezione determinano l'esistenza di un'opera. Capiamo molto della storia guardando cosa leggevano (cosa veniva per loro scritto, cosa veniva loro proposto) i nostri predecessori da piccoli: le aspettative legate al femminile (vedi Gianini Belotti), o la pulizia linguistica negli albi illustrati d'epoca fascista (vedi Gadducci, Gori e Lama), per esempio, sono indicatori importanti per gettare luce non tanto sull'infanzia in sé, quanto sulle pratiche di socializzazione, di formazione e di modellizzazione, più o meno coercitiva, sempre eterodiretta, della stessa.

Possiamo guardare ai libri dell'infanzia come strumenti didattici o come prodotti di mercato, ma preferiamo pensarli come frutto di mediazioni che hanno a cuore la lettura come fenomeno socializzante e formativo, a



dispetto della classica percezione della lettura come attività solitaria. Essi sono valorizzati come narrazioni che indirizzano i piccoli umani, attraverso l'intrattenimento, lo stimolo conoscitivo, il coinvolgimento affettivo, verso rappresentazioni di esperienze variegata, stimolanti, anche complesse, che non potrebbero sperimentare realmente e che si vorrebbe li ispirino. È questo che li rende oggetto di contesa, e da parte degli agenti più svariati, comprese le propagande di regime, i gruppi religiosi o i brand multinazionali. Essi, dunque, avvengono nel traffico di forze, tensioni e discorsi che fanno la società, su di un crinale assai lungo che va dalla convenzione più scontata alla detonazione del pensiero critico. Se sono "affermazioni storiche" (Zipes 11) e specchi del mondo adulto, è bene riconoscerli, come suggerisce Myers, per quel che rappresentano per i lettori a cui si indirizzano: non specchi, ma mappe su cui tracciare la propria strada nel mondo.

Opere citate

- Abeking, Hermann. *Das Mampampe-Buch*. Lipsia: Abel & Müller, 1921. http://digisrv-1.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00021600/gesamtwerk.pdf. Visitato il 05/09/2015.
- Asnaghi, Emilia e Raffaella Gaviani. *Leggermente*. Torino: Lattes, 2014.
- Bannerman, Helen. *The Story of Little Black Sambo*. Illustrazioni di John R. Neill. Chicago: The Reilly and Britton, 1908.
- . *The Story of Little Black Sambo*. New York: Frederick A. Stokes, 1923.
- . *The Story of Little Black Sambo*. Illustrazioni di Florence White Williams. Chicago: Saalfield, 1928.
- . *The story of Little Babaji*. Illustrazioni di Fred Marcellino. New York: HarperCollins, 1996.
- Bellaspiга, Lucia. "Lo psichiatra: 'Spettacolo dannoso, genera confusione.'" *Avvenire* 7 marzo 2013. <http://www.avvenire.it/Cronaca/Pagine/piccolo-uovo-famiglia-coppie-gay-spettacolo-scuole-milano-polemica-.aspx>. Visitato il 30/08/2015.
- Bernstein, Robin. *Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*. New York: New York University Press, 2011.
- "Bossi contro il prefetto 'Niente case ai bingo bongo.'" *La Repubblica* 4 dicembre 2003. <http://www.repubblica.it/2003/j/sezioni/politica/immigrazione3/casemilano/casemilano.html>. Visitato il 30/08/2015.
- Bossi Fedrigotti, Isabella. "Ma re e regine fanno male ai bambini?" *Il Corriere della sera* 15 febbraio 2014. http://www.corriere.it/scuola/primaria/14_febbraio_15/ma-re-regine-fanno-male-bambini-6193a2c8-961f-11e3-9817-5b9e59440d59.shtml. Visitato il 30/08/2015.
- Boyce Davis, Carole. *Encyclopedia of the African Diaspora: Origins, Experiences and Culture*. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2008.
- Brioni, Simone. "Across Languages, Cultures and Nations: Ribka Sibhatu's *Aulò*." *Italian Women Writers, 1800-2000: Boundaries, Borders and Transgression*. A cura di Patrizia Sambuco. Madison: Fairleigh Dickinson University Press, 2014. 123-142.
- Capriolo, Paola. *Io come te*. Trieste: EL, 2011.
- Caserta, Manuela. "Habiba la Magica – favola e passione politica di Chiara Ingrao." *Kult-ex. L'Espresso* 6 maggio 2014. <http://caserta.blogautore.espresso.repubblica.it/2014/05/06/habiba-la-magica-favola-e-passione-politica-di-chiara-ingrao/>. Visitato il 30/08/2015.
- Del Boca, Angelo. *Italiani, brava gente*. Venezia: Neri Pozza, 2005.
- Denzi, Aldo. *Binario Magico, Sussidiario dei linguaggi*. Milano: Fabbri, 2009a.
- . *Binario Magico, Scrittura, ascolto, attenzione, arte e immagine*. Milano: Fabbri, 2009b.
- De Rossi, Roberta. "Via i libri genitore 1 e genitore 2 dalle scuole." *La nuova di Venezia e Mestre* 24 giugno 2015. <http://nuovavenezia.gelocal.it/veneziana/cronaca/2015/06/24/news/via-i-libri-genitore-1-e-genitore-2-dalle-scuole-1.11669636>. Visitato il 30/08/2015.
- Dyer, Richard. "The Matter of Whiteness." *White Privilege: Essential Readings on the Other Side of Racism*. A cura di Paula Rotherberg. New York: Worth, 2005. 9-14.
- Esposito, Roberto. *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Torino: Einaudi, 2002.



- Ferrario, Paolo. "Gender, la scuola stoppa." *Avvenire* 4 maggio 2014. 10. <http://www.notizieprovita.it/wp-content/uploads/2014/04/AVVENIRE-5-MARZO-2014.pdf>. Visitato il 30/08/2015.
- Fox, Dana L. e Kathy G. Short. "The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature: Why the Debates Really Matter." *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*. A cura di Dana L. Fox e Kathy G. Short. Urbana: National Council of Teachers of English, 2003. 3-24.
- Gadducci, Fabio, Leonardo Gori e Sergio Lama. *Eccetto Topolino. Lo scontro culturale tra il fascismo e il fumetto*. Eboli: Nicola Pesce, 2011.
- Ghisalberti, Carla. "Pik, Pippi e gli altri." <http://letturacandita.blogspot.it/2014/08/la-borsetta-della-sirena-libri-per-8.html>. Visitato il 30/08/2015.
- Gianini Belotti, Elena. *Dalla parte della bambine*. Milano: Feltrinelli, 1973.
- Giannini, Chiara ed Enrico Pasini. *Ecco le prove*. Brescia: Editrice La Scuola, 2014.
- Giroux, Henry A. "Child Beauty Pageants and the Politics of Innocence." *Social Text* 57 (inverno 1998): 31-53.
- Grisancich, Claudio. "Con Pik Badaluk ritornano i sogni di tanti bambini nella Trieste dei tempi duri." *Il Piccolo* 10 dicembre 2014. <http://ilpiccolo.gelocal.it/tempo-libero/2014/12/10/news/con-pik-badaluk-ritornano-i-sogni-di-tanti-bambini-nella-trieste-dei-tempi-duri-1.10474396?ref=search>. Visitato il 30/08/2015.
- hooks, bell. *Black Looks: Race and Representation*. Boston: South End, 1992.
- Hughes, Langston. "Books and the Negro Child." *Children's Library Yearbook* 4 (1932): 108-10. *The Collected Works of Langston Hughes* (Vol. 9). A cura di Christopher D. De Santis. Columbia: University of Missouri Press, 2002. 49-51.
- Kennedy, Louise. "New Storybook Reopens Old Wounds." *The Boston Globe*. 14 dicembre 2003. *Jim Crow Museum of Racist Memorabilia*. <http://www.ferris.edu/news/jimcrow/links/newslist/sambo.pdf>. Visitato il 30/08/2015.
- Kohl, Herbert. *Should We Burn Babar? Essays on Children's Literature and the Power of Stories*. New York: New Press, 1995.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier, 2012. http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf. Visitato il 30/08/2015.
- International Board on Books for Young People (IBBY). <http://www.ibby.org/index.php?id=about>. Visitato il 30.8.2015.
- Lear, Linda. *Beatrix Potter: A Life in Nature*. Londra: Allen Lane, 2007.
- Lee, Julia Sun-Joo. *The American Slave Narrative and the Victorian Novel*. New York: Oxford University Press, 2012.
- Lester, Julius. *Sam and The Tigers*. Illustrazioni di Jerry Pinkney. New York: Dial Books for Young Readers, 1996.
- "Libri gender per bambini e Progetto 'In Vitro:' attenzione!" *Notizieprovita.it*. <http://www.notizieprovita.it/notizie-dallitalia/libri-gender-per-bambini-e-progetto-in-vitro-attenzione/>. Visitato il 30/08/2015.
- Lionni, Leo. *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri, 1999.
- Lurie, Alison. *Don't tell the Grown-Ups: The Subversive Power of Children's Literature*. Boston: Back Bay Books-Little, Brown, 1998.
- Mackinson, Thomas. "Lega contro il libro per bambini che parla di coppia gay: 'Via dalla biblioteca.'" *Il fatto quotidiano* 11 febbraio 2012. <http://www.ilfattoquotidiano.it/2012/02/11/milano-lega-contro-libro-bambini-parla-coppia-toglierlo-dalla-biblioteca/190682/>. Visitato il 30/08/2015.
- Maggioli, Lidia. *Vincenzo, Malick e la lunga marcia di Evelina*. Illustrazioni di Raffaella Ciacci. Forlì: Fulmino, 2009.
- Manzi, Alberto. *Orzowei*. Milano: Bompiani, 1961.
- Marmioli, Adriana. "Iginio Straffi: le mie Winx sono le ragazze d'oggi." *La Stampa* 5 novembre 2011. <http://www.lastampa.it/2014/05/11/spettacoli/iginio-straffi-le-mie-winx-sono-le-ragazze-doggi-5OQgybfPXQgVJSDqggTqLO/pagina.html>. Visitato il 25.8.2015.
- Masiola, Rosanna e Renato Tomei. "Gender in Blackness: Stereotyping in Children's Literature, Media and



- Political Discourse.” *International Journal of Cross-Cultural Studies and Environmental Communication* 2.2 (2013): 121-137.
- Meuche, Grete. *La storia di Pik Badaluk*. Trieste: EL, 2014.
- Middleton, Christopher. “Danger: Boys Having Fun.” *The Telegraph* 13 giugno 2006 <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/3653110/Danger-boys-having-fun.html>. Visitato il 25.8.2015.
- Mielke, Tammy. “Transforming a Stereotype: *Little Black Sambo’s* American Illustrators.” *Crossing Textual Boundaries in International Children’s Literature*. A cura di Lance Weldy. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2011. 242-259.
- Morandi, Daniela. “Festa Winx a colori.” *Corriere della Sera* 6 gennaio 2015: 14.
- Myers, Christopher. “The Apartheid of Children’s Literature.” *The New York Times* 16 marzo 2014. http://www.nytimes.com/2014/03/16/opinion/sunday/the-apartheid-of-childrens-literature.html?_r=0. Visitato il 30/08/2015.
- Notini, Sylvia. “Chi ha paura di Little Black Sambo? Censura e letteratura per l’infanzia.” *Forme della censura*. A cura di Massimiliano Morini e Romana Zacchi. Napoli: Liguori, 2006. 139-176.
- Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale. *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*. Ministero della pubblica istruzione, ottobre 2007. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf. Visitato il 30/08/2015.
- O’Sullivan, Emer. “Internationalism, the Universal Child and the World of Children’s Literature.” *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*. A cura di Peter Hunt. New York: Routledge. 13-26.
- Ouellet, Fernand. “Le componenti della formazione interculturale.” *Formazione interculturale: teoria e pratica*. A cura di Milena Santerini e Piergiorgio Reggio. Milano: Unicopli, 2007. 129-169.
- Pardi, Francesca. *Piccolo Uovo*. Illustrazioni di Altan. Milano: Lo Stampatello, 2011.
- Patrice, Christina. “Cartoon ‘The Winx Club’ Shows Black Character Having a Meltdown Over Her Afro, Calls Her Hair ‘A Catastrophe.’” <http://blackgirlonghair.com/2015/03/cartoon-says-natural-hair-is-a-catastrophe/>. Visitato il 26.8.2015.
- Robinson, Kerry H. *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood*. New York: Routledge, 2012.
- Scacchi, Anna. “Non soltanto Dick e Jane: la letteratura per bambini negli Stati Uniti e la linea del colore.” *La letteratura per l’infanzia negli Stati Uniti*. Ácoma 39.12 (2010): 55-69.
- Sibhatu, Ribka. *Aulò, canto-poesia dall’Eritrea*. Roma: Sinnos, 2009.
- , *Aulò! Aulò! Aulò! Poesie di nostalgia, d’esilio e d’amore – Aulò. Aulò. Aulò. Poems of Nostalgia, Exile and Love*. A cura di Simone Brioni. Roma: Kimerafilm, 2012.
- Sossi, Livio. “Trent’anni in crescendo. Tra le righe.” *Il Piccolo* 7 luglio 2004. http://ricerca.gelocal.it/ilpiccolo/archivio/ilpiccolo/2004/08/07/NZ_25_SOSI.html. Visitato il 30/08/2015.
- Susina, Jan. “Reviving or Revising Helen Bannerman’s *The Story of Little Black Sambo*: Postcolonial Hero or Signifying Monkey?” *Voices of the Other: Children’s Literature and the Postcolonial Context*. A cura di Roderick McGillis. New York: Routledge, 2000. 237-252
- Tamberlani, Francesca. “Pik Badaluk e l’avventura senza tempo di un bimbo monello.” <http://www.milkbook.it/pik-badaluk/>. Visitato il 30/08/2015.
- Valdiserra, Laura. *Noi cittadini del mondo*. Firenze: Giunti Scuola, 2009.
- Yuill, Phyllis J. *Little Black Sambo: A Closer Look. A History of Helen Bannerman’s *The Story of Little Black Sambo* and its Popularity/Controversy in the United States*. New York: Racism and Sexism Resource Center for Educators, 1976.
- Wollman Bonilla, Julie E. “Outrageous Viewpoints: Teachers’ Criteria for Rejecting Works of Children’s Literature.” *Language Arts*. 75.4 (1998): 287-295.
- Wood, Marcus. *Blind Memory: Visual Representations of Slavery in England and America*. New York: Routledge, 2000.
- Woollacott, Angela. *Gender and Empire*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- Zipes, Jack. *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York: Routledge, 2006.