



CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
TEORIA E RICERCA EDUCATIVA

XXIX CICLO

LEGGERSI E RICONOSCERSI
NELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA AL FEMMINILE.
Itinerari di libertà tra il canone classico e le nuove tendenze

Dottoranda

Marianna Alfonsi

Docente Guida/Tutor

Prof. Lorenzo Cantatore

Docente Guida/Co-Tutor

Prof.ssa Francesca Borruso

Coordinatore

Prof.ssa Giuditta Alessandrini

Indice

Ringraziamenti	4
Introduzione	5
Capitolo I	
Leggersi e riconoscersi: letteratura e possibilità da «voce donna»	14
1.1 Emancipazione educativa femminile. Un percorso accidentato	14
1.2 Dal soggetto imprevisto agli oggetti imprevisti: la letteratura e le possibilità	28
1.3 La donna scrittrice da paesaggio a paesaggista	41
1.4 Un'ipotesi di autocoscienza letteraria	49
1.5 La letteratura per l'infanzia: dalla donna adulta alla bambina tra condizionamenti, modelli e nuove libertà	54
Capitolo II	
Libertà e allontanamenti tra le pagine dei grandi classici per l'infanzia al femminile	68
1.1 Alle radici: la passionalità ribelle di Jane Eyre	70
1.2 <i>Piccole donne</i> : un variegato universo di possibilità	82
1.3 Educazioni e adolescenze alcottiane: <i>Piccoli uomini e I ragazzi di Jo</i>	98
1.4 Heidi, Pollyanna e Anna: tra libertà e nuovi miti	105
1.5 Tra giardini e principesse: le bambine di Frances Hodgson Burnett	116
1.6 L'ambiguità italiana	125

Capitolo III

Rotture e rivoluzioni tra realtà socio–culturali e immaginario letterario	133
3.1 Panorami introduttivi	133
3.2 Il vento del nord: nuove parole per la rivoluzione delle bambine.	138
3.3 L’Italia che cambia tra gli anni Sessanta e Settanta	154
3.4 La rivoluzione epistemologica in ambito educativo	162
3.5 Storie per un’infanzia libera: una nuova casa editrice per nuove fiabe	171

Capitolo IV

Dallo sguardo femminile all’ottica di genere; immaginario, letteratura e realtà nelle tendenze contemporanee	180
4.1 Tra XX e XXI secolo: è ancora giusto parlare di condizione femminile?	180
4.2 Strategie commerciali e boom mediatico	190
4.3 La legislazione internazionale e nazionale	195
4.4 Da donne, tra storia e storie	204
4.5 La libertà di dire io: una letteratura per riconoscersi fuori dagli stereotipi	212
4.5.1 <i>Tra classici e nuovi classici. Bambine, extraterrestri e Bianca</i>	222
4.5.2 <i>Contro il Gender</i>	228
4.6 Per concludere: Giulia, la sua storia e la sua ombra	232
Bibliografia e fonti	237

Ringraziamenti

Pensando a questi tre anni di dottorato, al percorso fatto, non posso fare a meno di ringraziare quelle persone che mi hanno accompagnato, guidato e sostenuto.

Ringrazio il Prof. Lorenzo Cantatore, che con pazienza e «coraggio» ha seguito questo progetto sin da quando era solo un'idea, la Prof.ssa Francesca Borruso per avermi guidato con i suoi consigli nel superamento di tanti ostacoli, la Prof.ssa Carmela Covato che mi ha permesso, sia con le conversazioni che con il suo lavoro scientifico, di superare tanti nodi problematici che si sono presentati in fase di elaborazione. A tutti e tre un grazie soprattutto per il sostegno, umano e professionale, che mi hanno sempre dimostrato e per avermi supportato con un confronto costante e mai scontato.

Un grazie particolare alla mia famiglia, mia madre e mio padre, che mi hanno sempre incoraggiato, anche quando non condividevano le mie idee, a loro devo il mio desiderio di dimostrare le mie convinzioni e di difenderle.

Un ringraziamento, profondamente sentito, a mio marito Alessandro, con lui abbiamo pensato, progettato e investito tante energie su questo percorso, mi ha supportato nei momenti di criticità e di stanchezza, e in fondo ci abbiamo creduto insieme dall'inizio.

Ad Eleonora un sentito grazie, per le chiacchierate «sulle femmine» e sul femminismo, senza le sue spiegazioni appassionate non mi sarei forse mai avvicinata all'argomento.

E poi un grazie, che spero arrivi lontano, al mio gruppo di donne: a mia sorella Erika e alle cugine, Loredana e Gabriella, è stando con voi, tutte insieme che ho capito cosa significhi «sentire donna», è grazie a voi che quel «riconoscersi» mi è così caro.

E infine un grazie a Bianca, a cui tutta la fatica e la passione è dedicata, un grazie per la bambina che è, e un augurio per la donna che sarà.

Introduzione

Leggersi e riconoscersi nella letteratura è possibile.

Donna, bambina, lettura, letteratura per l'infanzia, identità, emancipazione, libertà, educazione, politica. Queste sono alcune delle parole chiave che riaffiorano nella mente ripercorrendo i momenti della ricerca svolta durante questi tre annidi dottorato.

Propongo parole chiave in apertura in quanto affermare che la presente indagine ha per oggetto la letteratura al femminile, pur se corretto, tradirebbe le diramazioni e le aperture molteplici del nostro percorso.

Senza dubbio la letteratura per l'infanzia al femminile rappresenta la macroarea da cui sono emerse le ipotesi e le domande che mi sono posta in principio. Una zona in cui i diversi termini hanno assunto nuove sfumature, aprendosi a inaspettate contaminazioni. Alla base di tutto il lavoro c'è, tuttavia, una consapevolezza e la convinzione che la letteratura dedicata all'infanzia sia uno strumento di libertà e, quindi, di emancipazione. L'istruzione rappresenta allora la chiave d'accesso alla libertà o, per dirla con Freire, il passo che precede la coscientizzazione¹; è proprio grazie all'istruzione che, dalla metà del XIX secolo, si vedrà l'accesso delle bambine ai canali istituzionali, che il romanzo e la lettura divengono luoghi di una nuova esperienza, la scoperta di uno spazio immaginifico in cui poter essere e divenire.

Per dare fondatezza alle mie ipotesi mi sono affidata a due zone di esclusione: da un lato la donna e la bambina e dall'altro la letteratura per l'infanzia che, nel 1978, veniva definita da Francelia Butler «La grande esclusa»²; entrambe tenute ai margini della cultura ufficiale.

Nel 1971 Carla Lonzi definiva la donna il «soggetto imprevisto»³, nel lavoro la letteratura le si affianca, divenendo un oggetto imprevisto con potenzialità inaspettate, che permettono una nuova percezione, una nuova consapevolezza capace di parlare oltre gli schemi. Allora la domanda che mi sono posta è stata: può la letteratura emancipare? E ancora: che ruolo ha avuto la letteratura, e la letteratura per l'infanzia, nella liberazione ed emancipazione della donna e della bambina da una situazione di subordinazione e di silenzio? A condurmi in queste riflessioni sono state da un lato le scrittrici, tra le quali un posto di rilievo ha avuto Virginia Woolf, la prima a riflettere criticamente sul rapporto tra

¹ Cfr P. Freire, Tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011.

² Cfr F. Butler, Tr. it. *La grande esclusa*, Emme, Milano 1978.

³ Cfr C. Lonzi, *Sputiamo su Hegel e altri scritti*, et al, Milano 2010.

donna e letteratura. La Woolf nel 1929 pubblicava *A room of one's own*, il primo testo forse che riflette sullo spazio letterario come luogo di libertà. Una stanza che diviene simbolo di autonomia, spazio per pensare a sé ed esprimersi, che permette alla donna di assumere un'identità pensata e cercata in sé, da sé e per sé.

L'altra chiave interpretativa e teorica è rappresentata da un *corpus* di studiosi, che hanno posto al centro delle loro riflessioni le possibilità offerte dalla lettura e dalla fruizione di storie e testi narrativi: Jerome Bruner, Aidan Chambers e, importante in quanto rappresenta il centro della fase di elaborazione progettuale, Martha Nussbaum. La filosofa, all'interno del «*capabilities approach*», ha dato ampio risalto alla capacità immaginativa, stimolata dalla lettura di quella «buona letteratura che provoca turbamento»⁴. La Nussbaum definisce così i termini, delineando l'idea delle potenzialità letterarie della letteratura dedicata all'infanzia. La letteratura, in virtù degli universi plurimi che rappresenta, propone al lettore delle possibilità, diversi modi di pensarsi e di progettarsi nel futuro. Da qui la scelta di rivolgere l'attenzione all'universo femminile, cui è stato precluso per secoli, attraverso il divieto di un'istruzione, l'accesso alla possibilità immaginifica di proiettarsi nel futuro in modo autonomo e libero. La donna che come sostiene Carmela Covato, era «educata a non istruirsi»⁵, si vedeva così chiuse le porte della lettura e della scrittura, di quegli strumenti che, seguendo i ragionamenti proposti nell'indagine, le avrebbero permesso di emanciparsi dalla sua situazione permettendole un pensiero autonomo e, ancor prima, un'immaginazione libera.

Nel presente lavoro l'accento viene posto proprio sui meccanismi chiamati in causa dalla lettura, quei processi di identificazione e di rassicurazione che mi hanno portato ad avvicinare il leggere, e ancor più il leggere storie di donne scritte da donne, ad una pratica diffusasi tra le femministe negli anni Settanta, quella dell'autocoscienza, della pratica narrativa di condivisione dell'esperienza in piccoli gruppi di donne. Una pratica che porterà tante a nuove e profonde consapevolezza.

Poste le basi teoriche più generali, l'attenzione si focalizza sulla lettura bambina, su quella letteratura dedicata all'infanzia scritta da donne, ipotetiche madri, che attraverso la rappresentazione di nuove protagoniste, trasmettevano alle bambine reali un nuovo modo di essere e un nuovo modo di percepirsi, veicolando nuovi orizzonti e arricchendo l'immaginazione delle lettrici. Questa condivisione dell'esperienza che si attua tra lettura e scrittura mi ha portato, nella scelta delle fonti, ad affiancare ai romanzi le biografie delle

⁴ M. Nussbaum, Tr. it. *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 22–23.

⁵ C. Covato, *Sapere e pregiudizio*, Archivio Guido Izzi, Roma 1991, p. 11.

scrittrici, soprattutto per quanto riguarda l'analisi dei classici. Questo indirizzo metodologico mi ha permesso di rintracciare una continuità tra la loro vita e la loro scrittura, individuando quella trasmissione di un'intimità dell'essere donna e dell'essere stata bambina, la trasmissione di un'eredità da scrittrice a lettrice.

Per individuare il cambiamento, e quindi per rintracciare l'evoluzione di un processo emancipativo scaturito da pagine lette e scritte, ho necessariamente ampliato il periodo storico di riferimento. Il lavoro può essere diviso in due parti, nella prima parte, che va dalla metà dell'Ottocento sino alla prima metà del Novecento, dopo aver posto le basi della ricerca tra teorie, storia dell'educazione delle bambine e del pensiero pedagogico ad esse dedicato, mi sono concentrata sull'analisi delle fonti letterarie. Il primo *corpus* di opere è rappresentato da quei classici della letteratura per l'infanzia scritti da donne con protagoniste femminili che si collocano tra il XIX e l'inizio del XX secolo: *I quattro libri delle Piccole donne* (1868 –1886) *Heidi*(1880), *Anna dai capelli rossi* (1908), *Pollyanna e Pollyanna cresce* (1913), *La piccola principessa* (1905), e *Il giardino segreto* (1911).

La scelta delle fonti di questa prima parte è stata determinata dalla decisione di prendere in esame quei classici internazionali, che ancora oggi vengono pubblicati nei diversi paesi. Non solo, ma volendo tracciare un itinerario di libertà che procede tra le pagine dei romanzi, ho concentrato l'attenzione su quelle opere che mostravano una «diversità» delle protagoniste, rispetto al canone culturalmente approvato dal loro tempo. È stato doveroso però, far partire l'analisi da un'opera che, pur non essendo esplicitamente dedicata all'infanzia, diviene il passaggio obbligato per l'analisi delle successive pubblicazioni. Nel 1847 Carlote Brontë, sotto pseudonimo, pubblicava *Jane Eyre*, il romanzo della ribellione. La Brontë sarà la prima scrittrice a presentare una protagonista, bambina, che dice di «no», la prima bambina che affermerà la sua identità. Tutte le successive opere devono molto all'opera brontiana, al punto che negli anni Settanta le critiche letterarie femministe, e penso principalmente ad Ellen Moers, fanno partire proprio da *Jane Eyre* l'età epica della letteratura femminile.

Dall'analisi delle fonti, che potremmo definire classiche, emerge l'eroina, una bambina finalmente protagonista della propria storia. Sono eroine che è possibile chiamare «personagge»⁶, proprio per la loro forte identità, sessuata, per il loro porsi di contro al mondo, socialmente e culturalmente dato, delle norme e delle convenzioni. Bambine che

⁶ Per un approfondimento del concetto di «personaggia» si veda sull'argomento www.societadelleletterate.it (cons. il 5/06/2017)

stravolgono il modo di concepire l'infanzia femminile e disvelano alla lettrice la possibilità di essere se stessa e la visione di spazi aperti in cui orientare la propria vita.

Sono emersi veri e propri *bildungsroman* femminili, storie formative importanti che disvelano uno sviluppo tutto femminile; come ben espresso da Paola Bono e Laura Fortni «non di *bildung* si tratta – di processo lineare e concluso – ma di un divenire [...]. “Il romanzo del divenire” di una donna, che evolve progressivamente dall'ingenuità dell'infanzia alla consapevolezza della maturità, si svolge generalmente in spazi chiusi, in un *intus* che ha spesso le caratteristiche del viaggio interiore e del mettersi alla prova nel conflitto tra norma e ribellione»⁷. Emerge così la formazione del femminile in tutta la sua complessità, ed è interessante notare come questo spazio interiore sia un luogo di intimità in cui si dispiega il divenire.

In questa prima parte, di questa interiorità profonda a colpire è anche un altro dato emerso dall'analisi: la centralità della capacità immaginativa delle bambine, quasi a voler fare di quello spazio immaginifico quella «stanza tutta per sé» di cui la Woolf parlerà nel '29. Il primo gruppo di opere si chiude con *Il giardino segreto*, in cui la piccola Mary Lennox aprirà metaforicamente alle bambine le porte dell'esterno, aprendo la porta di quel giardino che nasconde la prima circoscritta avventura della letteratura per l'infanzia con protagoniste femminili.

È proprio da questo momento che la mia analisi si è trovata di fronte a due svolte. La prima è la rivoluzione di questo tipo di letteratura ed è rappresentata da due opere, che tra il 1929 e il 1945 ne stravolgono lo stile, i linguaggi e gli intenti. *Bibi una bambina del nord* e *Pippi Calzelunghe*, non parlano più all'infanzia, ma dialogano con essa usando un linguaggio ironico e canzonatorio, che non solo non ha intenti educativi, ma si pone in una posizione da cui riesce a smascherare, mettendole in ridicolo, le convinzioni del mondo adulto. Dopo Pippi, la letteratura dedicata all'infanzia non sarà più la stessa!

Dall'altro lato, orientando lo sguardo verso la storia dell'educazione delle bambine si crea un enorme spartiacque rappresentato dagli anni Settanta e da un'opera che fa emergere dall'oscurità e dal silenzio l'educazione del maschile e del femminile. Centrale diviene allora l'analisi del testo di Elena Gianini Belotti, che nel 1973 afferma: «La cultura alla quale apparteniamo, si serve di tutti i mezzi a disposizione per ottenere dagli individui dei due sessi il comportamento più adeguato ai valori che le preme conservare e trasmettere»⁸.

⁷ P. Bono, L. Fortini (a cura di), *Il romanzo del divenire. Un bildungsroman delle donne?*, Iacobelli, Roma 2007

⁸ E. G. Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2013, p. 6.

Queste svolte rappresentano i due binari paralleli dell'intero lavoro, la letteratura dedicata all'infanzia, scritta da donne con protagoniste femminili e la storia dell'educazione delle bambine, che si inserisce pienamente all'interno dei dibattiti politici sull'emancipazione prima, e sulla libertà poi, della donna. Per questo è stato doveroso soffermarmi sulle battaglie delle donne e sul femminismo degli anni Settanta andando ad analizzare alcuni dei documenti ufficiali della lotta femminista. Dagli anni Settanta il focus del lavoro si sposta sull'Italia che, come si dimostrerà, recupera in questi anni l'arretratezza che a lungo ha pesato sulla sua storia, sia per quanto riguarda la storia delle donne che per la letteratura dedicata alle bambine; basti pensare che *Piccole donne* uscirà in Italia quarant'anni dopo la sua prima pubblicazione americana. Da questo importante momento di fermento scaturiscono nuove consapevolezze, che vedranno l'emergere di una letteratura scritta da donne coscienti di sé, che risulta politicamente schierata e che, in ambito educativo, mira alla decostruzione di messaggi sessisti e di stereotipi ruolizzanti. Da queste nuove esigenze nascono le «Edizioni dalla parte delle bambine».

Le storie pubblicate si inseriscono nell'ambito di un discorso più ampio, che accusa la fiaba tradizionale di veicolare messaggi sessisti attraverso la rappresentazione di personaggi femminili deboli e passivi, e mirano alla costruzione di narrazioni che disfano i tradizionali ruoli, definiti socialmente e culturalmente in modo diverso per maschi e femmine. «Non vogliamo più raccontar favole alle nostre bambine»⁹, con queste parole si chiude la riscrittura della fiaba di *Mignolina* pubblicata dalla casa editrice, a sottolineare una nuova attenzione rivolta alle nuove generazioni di donne e, allo stesso tempo un rinnovato sguardo sulla letteratura e sui significati da essa veicolati.

Dagli anni Settanta si inseriscono dei nuovi termini nel dibattito che ruota intorno all'educazione delle bambine e dei bambini, si comincia a parlare anche per i libri ad essi dedicati di linguaggio sessista, di stereotipi. Una rinnovata attenzione si rivolge ai modelli, alle immagini di femminile che vengono veicolate attraverso la letteratura, attraverso i testi scolastici. A riguardo un grande lavoro è stato condotto da Emy Beseghi, che dagli anni Ottanta ha analizzato e studiato la letteratura per l'infanzia in un orientamento tutto al femminile, importanti indagini invece, per quanto riguarda i libri di testo, sono quelle condotte più recentemente da Irene Biemmi. Gli anni Settanta hanno rotto il silenzio che pesava sulle bambine e sulla loro educazione e tutto lasciava presagire enormi cambiamenti, ed è qui, nell'ultima parte del lavoro, che sposto l'attenzione sulla realtà

⁹ H. C. Andersen, N. Claveloux, *Mignolina*, Edizioni dalla parte delle bambine, Milano 1978.

contemporanea, arricchita di nuovi media, di nuovi canali comunicativi e di diversi modelli. È qui che la complessità del reale ci regala una panoramica in cui si pongono nuovi e urgenti interrogativi. Se attraverso la letteratura ottocentesca e del primo Novecento è emerso dall'analisi della letteratura esaminata un modello che potremmo definire ben tratteggiato, dai caratteri forti, al punto da poterlo affiancare all'idea di «personaggia» proposta dalla Società Italiana delle Letterate¹⁰, è giusto chiederci quali modelli oggi trasmettiamo alle nostre bambine. Dall'osservazione della realtà contemporanea, di cui vengono presi in esame gli eventi più eclatanti, emerge un quadro abbastanza critico, in cui risulta faticoso orientarsi. La domanda che mi sono posta nasce dall'osservazione della realtà storica e culturale attuale e dalla consapevolezza delle battaglie e degli obiettivi raggiunti negli anni Settanta. Con questa coscienza guardare la realtà può lasciare disorientati. Osservando pubblicità, giocattoli e la stessa produzione editoriale in vendita nelle librerie, sembra che quegli anni di lotte in cui le donne gridavano per farsi sentire siano stati dimenticati, soprattutto nell'approccio all'infanzia; d'altro canto però, sia da parte delle istituzioni che da quella di attente e sensibili case editrici, si riscontra una nuova attenzione alla libertà del soggetto in formazione. Così guardando documentari come *Bomba libera tutti* o la video inchiesta realizzata da Alessandra Ghimenti *Ma il cielo è sempre più blu*, emerge chiaramente quanto ci sia ancora bisogno di una lettura e di una letteratura *Ancora dalla parte delle bambine*, per citare il testo della Lipperini che raccoglie l'eredità belottiana. Ancor più oggi emerge l'esigenza di una visione allargata che comprenda in sé un'educazione libera da pregiudizi e condizionamenti per le bambine, ma anche per i bambini.

A questo punto del lavoro sono arrivata ad ipotizzare che qualcosa in quel femminismo, che tanto giustificato rumore ha creato, abbia smesso di funzionare. Qualcuna ha chiamato le giovani ereditiere irrisconoscenti¹¹, ma come possono essere riconoscenti se spesso non si dà loro la possibilità di comprendere che la loro condizione attuale è frutto di anni, decenni, secoli in cui le donne hanno fatto sentire la loro voce? Nei libri di storia, di filosofia, nei testi utilizzati non vi è una traccia femminile, le donne continuano ancora ad essere escluse da un mondo e da una cultura che è di fatto anche loro, ma in cui forse faticano a riconoscersi. L'obiettivo allora, in questa ultima parte, è stato quello di volgere lo sguardo a diversi prodotti editoriali, divisi in macroaree, che individuano le tendenze

¹⁰ R. Mazzanti, S. Neonato, B. Sarasini (a cura di), *L'invenzione delle personagge*, Iacobelli, Roma 2016; si consulti sull'argomento anche il sito www.societadelleletterate.it

¹¹ Cfr B. Mapelli, *Donne e uomini. Nuovi soggetti ed educazione*, in S. Olivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007.

della letteratura dedicata all'infanzia: i prodotti commerciali e mutuati dal linguaggio audiovisuale, gli albi illustrati che propongono un orientamento tendente a superare gli stereotipi e a liberare l'infanzia da gabbie ristrette e omologanti, e la tendenza storica. Una parte importante è proprio quella dedicata alla riappropriazione della storia, in cui le scrittrici si sono cimentate nella narrazione della storia delle donne alle nuove generazioni, sopperendo a tanta assenza evidente nei testi scolastici e nei saperi ufficiali. È qui, tra la nuova storia raccontata dalle donne e l'opera di scrittrici cosce del proprio sé e della propria esperienza femminile come Bianca Pitzorno, che si colloca quella scrittura consapevole, quella coscienza del proprio sé, di un passato forte alle spalle e di un futuro ancora da scrivere. Troviamo oggi scrittrici pronte a scriverlo questo futuro, per le bambine e per i bambini. Si rintraccia proprio in questa tendenza storica il flusso di quelle donne che, dal secondo Ottocento, hanno proposto quei nuovi personaggi femminili alle bambine, trasmettendo quel senso di autodeterminazione che diviene uno spazio aperto per la formazione. Parlare oggi alle bambine, ma anche ai bambini di Malala Yousafzai, di Franca Viola, di Marie Curie, di Charlotte Brontë, significa educare l'infanzia a riconoscere una storia e una cultura a più voci, significa ancora una volta, per le bambine, riconoscersi e crescere sostenute da una storia e da un passato che è anche loro. Virginia Woolf ricordava nel 1929 che le romanzieri non hanno avuto radici alle spalle, non hanno avuto una storia. Quelle prime romanzieri però una storia, una radice l'hanno creata dando alle lettrici un luogo di rispecchiamento e alle future generazioni quelle spalle dei giganti su cui appoggiarsi per guardare il mondo.

Ho avuto modo di osservare come la lotta agli stereotipi oggi non vada solo a favore della condizione femminile ma, grazie anche ad una legislazione che cerca di farsi garante contro le discriminazioni, tuteli l'identità di genere, la libertà di essere maschili e femminili in un modo unico, in un modo proprio al di fuori delle etichette. Di contro a questo orientamento, che in letteratura per l'infanzia trova ampia risonanza negli albi illustrati, si pone una buona parte dell'opinione pubblica che condanna e giudica dannosa qualsiasi apertura che si pone oltre le etichette.

Oggi i panorami si allargano, se la condizione femminile è stata a lungo il centro della discussione, oggi è necessario cominciare ad usare il termine genere, non solo per indicare quella costruzione sociale che si pone sopra al dato biologico, ma per delineare una relazione, in una visione binaria che permetta a bambini e bambine di autodeterminarsi e, ancor prima, di essere se stessi, ma in relazione. Per questo ho deciso di chiudere il lavoro non con delle vere conclusioni quanto, piuttosto, con un'apertura, con un dialogo.

Lavorando sulla situazione attuale, infatti, mi sono resa conto di quanto sia importante la presenza dei bambini maschi, all'interno di queste questioni, di quanto sia necessario oggi portare i bambini, di ambo i sessi, a riflettere insieme sulla cultura che li circonda, sulla storia che studiano e sui libri che leggono, da qui la proposta di riprendere in mano i classici, primi fra tutti *Piccole donne* e *Piccoli uomini*, per una lettura condivisa, dialogante. Bisognerebbe riprendere e riscoprire le conquiste del femminismo, le battaglie del femminismo e renderle pubbliche e accessibili ai più, anche all'infanzia. Se obiettivo del presente lavoro era quello di tracciare un itinerario di libertà per le bambine attraverso la letteratura, in chiusura si pone l'urgenza di riflettere sulla libertà letteraria, quella che deriva anche dalla buona letteratura, per i maschi e per le femmine. Le bambine ancora rappresentano un genere *minor*, ma per il bambino che cosa vuol dire dover rispondere a standard di potere e autorità? Anche questo rappresenta di fatto un nuovo limite. Così quel faticoso percorso femminile verso l'avventura, e verso la massima avventura di essere se stesse, oggi riguarda tutti, maschi e femmine, bambini e bambine, educatori e insegnanti. Malala Yousafzai ci ricorda oggi che "Un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo"¹², sottolineando una rinnovata attenzione all'istruzione di bambini e bambine. Allora, riflettere sull'importanza che l'istruzione ha avuto nel processo di liberazione della donna, diviene il passaggio fondamentale per porre l'accento proprio su questo elemento, su quegli oggetti imprevisi che divengono canali privilegiati, e personali, per entrare come soggetti nel mondo reale.

Oggi una profonda rivoluzione è in atto, sembra che quei dibattiti sul femminile, non solo si siano ampliati ma, siano stati disvelati e resi accessibili. Il dibattito sul maschile e sul femminile, su un'educazione alla differenza e all'identità di genere, fraintesa da molti, è divenuta dibattito attuale. All'inizio di questo percorso di ricerca ancora non erano esplose le polemiche intorno a quel *gender* che oggi sembra essere un tabù, una minaccia da cui proteggere i bambini. Mi sono quindi trovata a dover necessariamente volgere lo sguardo verso quello che stava accadendo, verso i significati stropicciati e maltrattati da uno studio poco approfondito che mi ha portato a definire una «logica del calderone», in cui si mescolano i livelli di analisi e si riducono a pochi fattori argomenti profondi e complessi. La letteratura per l'infanzia, allo stesso modo è stata maltrattata, condannata ed è stata oggetto di nuove censure.

¹² M. Yousafzai, *Io sono Malala*, Garzanti, Milano 2013, p. 269.

Nelle conclusioni allora emerge la necessità di parlare ancora di femminismo, di utilizzarlo come termine positivo, liberandolo da un'accezione negativa che a lungo l'ha costretto.

Nel 2014 Emma Watson viene nominata, dalla sezione delle Nazioni Unite che si occupa della parità di genere, *Goodwill Ambassador*, e il 20 settembre dello stesso anno durante il lancio del progetto *He for she* parla alle Nazioni Unite affermando:

Se smettiamo di definirci l'un l'altro con quello che non siamo, possiamo iniziare a definirci con quello che siamo — possiamo tutti essere più liberi, ed è a questo che è dedicata la campagna HeForShe. Alla libertà.

Voglio che gli uomini si prendano questo compito. Perché le loro figlie, le loro sorelle e le loro madri siano libere dal pregiudizio, ma anche perché ai loro figli sia permesso di essere vulnerabili e umani — recuperando quelle parti di loro che hanno abbandonato e diventando così delle versioni più complete e vere di loro stessi¹³.

È in questa direzione allora che si propongono nuove aperture e l'urgenza di riflettere in maniera estesa, intendendo con questo non solo una riflessione che comprenda tutti, ma una riflessione che arrivi a tutti. In questo risiede anche la scelta di citare nella chiusura di questa introduzione, non uno studioso o un accademico, ma un'attrice, popolare e giovane, che proprio per questo sta forse portando molti ad interrogarsi su urgenti questioni che oggi riguardano tutti, il futuro di tutti.

¹³E. Watson in, L. K. Cultura, *Emma Watson chiede: se non ora, quando? Il discorso tenuto dall'attrice alle Nazioni Unite sulla parità di genere, tradotto in italiano, www.linkiesta.it* (cons. il 1/06/2017).

Primo capitolo

Leggersi e riconoscersi: letteratura e possibilità da «voce donna»

*E se riusciremo, ciascuna di noi, ad avere cinquecento sterline e una stanza tutta per sé,
se prenderemo l'abitudine alla libertà e il coraggio di scrivere esattamente ciò che pensiamo;
se ci allontaneremo un poco dalla stanza di soggiorno comune
e guarderemo gli altri non sempre in relazione l'uno all'altro ma in rapporto alla realtà;
e così pure il cielo, e gli alberi, e qualunque altra cosa, allo stesso modo;
se guarderemo oltre lo spauracchio di Milton,
perché nessun essere umano può precluderci la visuale;
se guarderemo in faccia il fatto – perché è un fatto –
che non c'è neanche un braccio al quale aggrapparci,
ma che dobbiamo camminare da sole
e dobbiamo entrare in rapporto con il mondo e la realtà
e non soltanto con il mondo degli uomini e delle donne,
allora si presenterà l'opportunità e quella poetessa morta, che era sorella di Shakespeare,
riprenderà quel corpo che tante volte ha dovuto abbandonare.*

(V. Woolf, *Una stanza tutta per sé*)

1.1 Emancipazione educativa femminile: un percorso accidentato

La storia dell'educazione femminile nella cultura occidentale contemporanea è stato un itinerario lento e complesso, caratterizzato da una stringente e precettistica componente educativa e da un accesso all'istruzione invece, spesso assente o di scarsa qualità.

È solo a partire dal XX secolo che si iniziano a vedere fra tante contraddizioni e tempi storici diversi in base ai luoghi e alle differenti classi sociali, alcuni effettivi segnali di parità sessuale nel campo dell'istruzione e delle pari opportunità in genere. L'educazione delle donne, in primo luogo, non è stata dedicata, e spesso non lo è ancora, allo sviluppo della libertà di genere del soggetto in formazione, maschio o femmina; a quest'ultima anzi sono per lo più riservati condizionamenti e indottrinamenti nelle maglie di un *dover essere* che da sempre ha segnato la storia delle donne e la loro educazione.

Nel 1992 Franco Cambi si chiedeva:

«nel processo di elaborazione della “paideia” occidentale che cosa è accaduto al femminile?»¹⁴

Lo studioso individuava tre strategie storicamente rilevabili messe in atto dalla cultura dominante per condizionare la vita delle donne:

–*L’occultamento dell’alterità del femminile* come valore, come modello di vita, come esperienza diversa del mondo. [...]

–*La territorializzazione dell’identità femminile* che viene attuata tra famiglia e società civile e chiesa, fuori da ogni istituzionalizzazione formativa. [...]

–*La dipendenza e la sublimazione propria di questa identità femminile*. Nel fondo della coscienza della donna viene fissata la sua inferiorità, il suo bisogno di essere guidata¹⁵.

La storia delle donne, nella cultura occidentale, come è noto, è sempre stata una storia di esclusione dalla vita sociale; l’educazione femminile nel corso della storia, per quanto diversamente connotata in base alla classe sociale di appartenenza, è stata quasi universalmente centrata sui valori della subalternità e dell’ubbidienza, cercando di far interiorizzare alla donna, e ancor prima alla bambina, la convinzione che solo questo fosse il suo orizzonte di senso.

Le tre strategie che lo studioso individua definiscono allora le dinamiche che hanno permesso alla cultura dominante di mantenere in uno stato di inferiorità e di negazione il femminile: una soggettività femminile, quindi, negata nella sua libertà di espressione, «territorializzata» nel privato, ossia reclusa tra le mura domestiche e tenuta a distanza dai canali formativi istituzionalizzati, educata ad interiorizzare un destino di subalternità. L’educazione borghese, poi, della donna moglie e madre che tra Sette e Ottocento viene messa a punto dalla cultura dominante sull’onda di un profondo rinnovamento educativo e culturale della vita sociale e della famiglia, costruirà per la donna nuovi steccati di confinamento e di esclusione dalla vita sociale, ribadendo la subalternità agli interessi della famiglia e della prole. La donna e la bambina, infatti, sempre di più venivano formate con l’unico scopo di diventare buone mogli e buone madri, formate a non desiderare, né tantomeno ad aspirare ad un’istruzione che permettesse loro di emanciparsi.

¹⁴ F. Cambi, *Il femminile, la differenza e la filosofia dell’educazione. Contributi per un nuovo modello pedagogico*, in V. Telmon, E. Beseghi (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 74.

¹⁵ *Ivi*, pp. 74–75.

Per quanto concerne la storia delle idee il Settecento è un secolo che dibatte lungamente sull'educazione, sulla necessità di rinnovare profondamente i metodi educativi del tempo e di dare l'istruzione a porzioni sempre più larghe di popolazione. Fra le tante domande centrale resta la questione dell'educazione e dell'istruzione femminile.

In questa prospettiva Jean Jaques Rousseau conduce una vera e propria rivoluzione copernicana sul piano pedagogico, mettendo sotto accusa i metodi pedagogici del tempo e proponendo una riforma radicale della società del suo tempo che ha come volano fondamentale la riflessione sull'educazione.

Il filosofo nel suo *Emilio* (1762) nonostante ponesse sotto una nuova luce l'educazione del fanciullo, rinnovando profondamente il pensiero sull'educazione del tempo, allo stesso modo indicava l'importanza di una educazione femminile che tenesse entro confini ben definiti la personalità della bambina, futura donna. Filosofo illuminista atipico, nonostante abbia elaborato un pensiero profondamente rivoluzionario sul piano pedagogico, per quanto concerne il tema dell'educazione femminile Rosseau ci ha consegnato una visione del tutto conservatrice, ritenendo la donna naturalmente madre per destino biologico e poco incline all'istruzione. Sofie vive tra le righe dell'opera rousseauiana come perfetta compagna del suo Emile e come tale viene educata.

Secondo il filosofo le ineludibili differenze biologiche tra i sessi, si traducevano in una biologica inferiorità inscritta nella natura stessa:

L'uno deve esser attivo e forte, l'altra passiva e debole; occorre necessariamente che l'uno voglia e possa; è sufficiente che l'altra opponga una debole resistenza.

Una volta stabilito questo principio, ne consegue che la donna è fatta in modo particolare per piacere all'uomo; se l'uomo deve piacerle, a sua volta, è per una necessità meno diretta; il suo merito è nel suo potere, egli piace per il fatto stesso di essere forte¹⁶.

Già da queste righe appare evidente la sottomissione cui Rousseau destinava il sesso femminile. La donna va educata a divenire un essere senza volontà, solo l'uomo occorre che «voglia e possa», l'altra sembra non debba volere altro all'infuori di essere dominata. Definire ed educare la donna a non avere altra volontà se non quella dell'uomo che le sta accanto la priva di ogni definizione di soggetto. Rousseau sancisce così la netta distinzione tra i sessi che tra le pagine del suo trattato pedagogico diviene esplicitamente gerarchica; è, infatti, egli stesso che definisce i rapporti di potere, chiamando in causa la biologia:

¹⁶ J. J. Rousseau, tr. it. *L'Emilio*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 436.

Il maschio non è maschio che in certi istanti, la femmina è femmina per tutta la vita[...]. La rigidità dei doveri che competono ai due sessi non è, né può essere, la stessa. Quando la donna si lamenta in proposito dell'ingiusta ineguaglianza che favorisce l'uomo, essa ha torto; questa ineguaglianza non deriva affatto da un'istituzione umana, o almeno essa non deriva dal pregiudizio ma dalla ragione: spetta a quello tra i due sessi al quale la natura ha affidato il compito di portare in grembo i figli di risponderne all'altro¹⁷.

La capacità procreativa della donna diviene quindi la giustificazione della sua inferiorità e della sua sottomissione.

Così, prosegue Rousseau

Una volta dimostrato che l'uomo e la donna non sono né devono essere costituiti allo stesso modo, né per carattere né per temperamento, ne consegue che non devono ricevere la stessa educazione.

[...] Volete una guida sicura? Seguite sempre le indicazioni della natura: tutto ciò che caratterizza il sesso deve essere rispettato come essa ha stabilito¹⁸.

E definisce esplicitamente i caratteri della sua educazione:

[...]l'intera educazione della donna deve essere posta in relazione all'uomo. Piacergli, essergli utile, farsi amare ed onorare, crescerlo da piccolo, curarlo da adulto, consigliarlo, consolarlo, rendergli la vita dolce e gradevole, ecco in tutti i tempi i doveri della donna e ciò che è necessario insegnarle fin dall'infanzia¹⁹.

Rousseau insiste molto sul dato biologico, definendo come «naturali» caratteri che oggi sappiamo essere socialmente condizionati. Questo è evidente quando si sofferma sui divertimenti cui si dedicano i bambini di sesso diverso: le bambine sono portate naturalmente a scegliere le bambole, ad accudirle e a tenere un atteggiamento composto, al contrario «i bambini ricercano il movimento ed il rumore»²⁰. Anche nell'apprendimento della lettura e della scrittura l'educazione dei sessi differisce: «dopo tutto – afferma Rousseau – per quale necessità una bambina dovrebbe imparare a leggere e a scrivere tanto

¹⁷ *Ivi*, p. 440.

¹⁸ *Ivi*, p. 443.

¹⁹ *Ivi*, p. 445.

²⁰ *Ivi*, p. 448.

presto? Avrà subito la responsabilità di dirigere le cure domestiche? Sono poche quelle che non facciano abuso più che uso di questa scienza fatale»²¹.

Assoggettata alle convenzioni sociali «fatta per ubbidire»²² secondo Rousseau la donna «deve imparare a sopportare presto persino l'ingiustizia, e ad accettare i torti di un marito senza lamentarsi»²³. Ed ancora il filosofo non reputa la donna nella condizione di poter giudicare personalmente e, per questo deve semplicemente far suoi i giudizi del marito, del padre, dei fratelli. Così come le attività essenziali, quale il leggere e lo scrivere sono abilità superflue aldilà dell'amministrazione domestica, il filosofo mette addirittura in guardia il lettore:

Letto, mi rivolgo direttamente a voi: siate in buona fede. Che cosa fa nascere la miglior opinione in una donna quando entrate nella sua stanza, che cosa la fa frequentare con maggior rispetto: trovarla intenta ai lavori del suo sesso, alle cure domestiche, in mezzo agli indumenti dei figli, oppure vederla comporre versi al suo scrittoio, circondata da ogni tipo di pubblicazioni, e da biglietti di tutti i colori? Una ragazza letterata resterebbe nubile a vita, se non ci fossero che uomini sensati sulla terra²⁴.

Ad uno studio dell'opera rousseauiana appare allora evidente come il filosofo che ha il merito di aver scoperto la specificità dell'infanzia mettendola al centro della sua concezione filosofica, al contempo abbia ribadito la soggezione della donna del tutto in linea con la concezione più conservatrice dell'epoca. La donna non è nella condizione di giudicare, la donna deve sopportare, deve piacere, deve ubbidire, deve essere dolce, lontana dalle letture, dalla scrittura e via dicendo in un elenco che diviene la giusta prescrizione educativa per la formazione di un comportamento femminile oblativo.

Carmela Covato afferma che:

Da un punto di vista storico, dunque, l'educazione della donna, affidata prevalentemente alla semplice trasmissione orale dei modelli comportamentali, si colloca in una posizione conflittuale rispetto all'istruzione, che si riteneva per vari motivi da escludere o da limitare il più possibile nell'itinerario formativo a lei destinato. L'educazione della donna, considerata come un problema, non solo pedagogico, ma anche etico, religioso, di costume, precede di gran lunga, nel tempo, l'affermarsi in termini socialmente significativi della problematica relativa

²¹ *Ivi*, p. 451.

²² *Ivi* p. 453.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ivi*, p. 508.

all'istruzione femminile, che si svilupperà seppur in forme contraddittorie e incerte, soltanto a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso²⁵.

Tuttavia non è necessario attendere a lungo per avere delle riflessioni critiche sulle idee rousseauiane in merito all'educazione delle fanciulle. Nel 1792 Mary Wollstonecraft nella sua *A vindication of the Rights of woman*, testo che viene spesso posto all'origine del pensiero femminista²⁶, esprime il suo pensiero sulla soggezione delle donne e al centro della sua opera si trovano non solo riflessioni importanti per quanto concerne la formazione femminile, ma si scaglia apertamente contro tutti quegli intellettuali che hanno elaborato ed espresso delle riflessioni in merito ponendo una distanza tra la donna, e la bambina, e una educazione che realmente potesse essere definita tale.

Wollstonecraft riteneva che la base per la costruzione di una società migliore fosse l'accesso delle donne a quel tipo di «educazione e di formazione culturale»²⁷ che era riservata solo agli uomini.

Così nella *Vindication* afferma:

o la natura ha istituito differenze notevoli tra gli uomini, o il livello di civiltà finora raggiunto nel mondo è stato molto parziale.

[...] A parer mio la sola cosa di questa fioritura sterile è da attribuire a un'istruzione sbagliata, suggerita da libri scritti in proposito da uomini [...], considerando le donne nei loro attributi femminili piuttosto che umani.[...] Le donne sono comunemente trattate quasi da esseri inferiori, e non come parte dell'umanità.²⁸

Dunque secondo Wollstonecraft tutti gli scrittori che hanno scritto sull'educazione femminile lo hanno fatto creando caratteri artificiali:

Alludo ora soprattutto a Rousseau, giacché il carattere che ci dà di Sofia è senza dubbio affascinante, anche se mi pare decisamente innaturale. Quello che io intendo attaccare, comunque, non è la sovrastruttura, ma il fondamento del suo carattere, i principi su cui si basava il suo tipo di educazione; anzi, per questo per quanto fervidamente ammiri quell'abile scrittore, le cui opinioni avrò spesso modo di citare, quando leggo le sue voluttuose fantasticherie

²⁵ C. Covato, *Educata a non istruirsi: un'introduzione al problema*, in C. Covato, M. C. Leuzzi,(a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989, p. 26.

²⁶ Cfr A. Cavarero, F. Restaino, *Le filosofie femministe*, Mondadori, Milano 2002.

²⁷ *Ivi*, p. 6.

²⁸ M. Wollstonecraft, tr. it. *I diritti delle donne*, Edizioni Q, Roma 2008, p. 63.

all'ammirazione subentra lo sdegno e al sorriso di compiacimento, che di solito suscitano le sue frasi eloquenti, il rigido cipiglio della virtù offesa.

[...]Come calano di tono questi sublimi sentimenti quando descrive il piede grazioso e l'aria seducente della sua piccola favorita²⁹.

Le riflessioni che Mary Wollstonecraft esprime sull'opera rousseauiana vanno però ancora più in profondità e credo sia necessario riportare le parole dell'autrice che dedica una parte della sua opera all'analisi di Sofia e dell'educazione femminile tratteggiata dal filosofo:

La vita sedentaria poi a cui sono costrette, mentre i ragazzi si divertono all'aria aperta, indebolisce i muscoli e fa rilasciare i nervi. Troppo puerili, tanto da non meritare neanche una seria confutazione, sono le affermazioni di Rousseau (seguite poi da diversi scrittori) secondo cui le donne, a prescindere dall'educazione, preferiscono naturalmente, fin dalla nascita le bambole, i vestiti, la conversazione. È in effetti abbastanza naturale che una ragazza, condannata a starsene seduta per ore e ore di fila a sentire le chiacchiere oziose di mediocri governanti o oppure ad assistere alla toletta della madre, cerchi di partecipare alla conversazione, imiti madri e zie, si diverta a vestire bambole senza vita, così come fanno con lei, povera creatura innocente³⁰.

E continua:

E indegni perfino del disprezzo sono quei suoi aneddoti ridicoli, a dimostrare come le ragazze *per natura* siano attente alla propria persona, senza un accenno all'esempio quotidiano di cui sono oggetto.

[...] Per farla breve, se non si inculcasse una distinzione dei sessi, prima ancora della differenza istituita dalla natura, ragazze e ragazzi giocherebbero insieme senza correre nessun rischio³¹.

Wollstonecraft sottolinea più volte nella *Vindication* che l'assenza di un'istruzione femminile ha storicamente posto la donna in una condizione di subalternità rendendo così la percezione sociale dell'inferiorità femminile una percezione intrapsichica del tutto interiorizzata dalle donne. Sostiene l'Autrice, infatti, che «se il loro intelletto si

²⁹ *Ivi*, p. 98.

³⁰ *Ivi*, p. 122–123.

³¹ *Ivi*, p. 123–124.

emancipasse dalla schiavitù a cui le hanno ridotte l'orgoglio e la sensualità degli uomini, insieme al loro miope desiderio di potere immediato, simile a quello di dominio da parte dei tiranni, allora ci dovremmo sorprendere delle loro debolezze»³². Le parole dell'autrice si soffermano ancora una volta sulle mancanze e costrizioni che non permettono alle donne di emanciparsi, su quella che potremmo forse definire una costrizione dell'intelletto che sancisce la subalternità e la debolezza del femminile. Infatti «all'anima della donna non è concessa questa prerogativa: tra lei e la ragione c'è l'uomo ed ella viene sempre presentata come se fosse stata creata solo per vedere attraverso un grosso filtro e accettare le cose a fiducia»³³.

Ci sembra possibile affermare, allora, che queste poche righe si pongano in netta contrapposizione con quanto sostenuto ne *L'Emilio*, dove la donna secondo Rousseau, deve fidarsi dell'autorità e del giudizio del marito, del padre, del fratello. Le riflessioni della Wollstonecraft scardinano le teorie pedagogiche del tempo, tese a marginalizzare il femminile, ed emerge ancor più chiaramente la motivazione che porta l'Autrice ad essere ritenuta all'origine del pensiero femminista. L'educazione e la formazione dell'intelletto sono centrali nel pensiero della Wollstonecraft: solo questo infatti, secondo l'autrice, può permettere alla donna di pensare per se stessa, di regolare il proprio comportamento, di divenire indipendente e, quindi, di avere un pensiero autonomo.

Tuttavia il pensiero di Mary Wollstonecraft non ebbe nel Settecento la stessa risonanza di quello rousseauiano, o meglio ebbe una eco che gettò discredito sulla sua persona, in un contesto in cui le teorie sull'educazione femminile erano fortemente radicate nella concezione dominante.

Purtroppo quello che a noi oggi appare un dato assolutamente comune (una donna che vive del suo lavoro, che viaggia da sola, che sceglie le persone con cui vivere e con cui avere o non avere dei figli) venne ritenuto invece, per oltre un secolo, una sorta di marchio infamante che accompagnò la sua notorietà di scrittrice, considerata alla stregua di una donna perduta, di una volgare prostituta che rifiuta i più elementari doveri di una donna per bene³⁴.

Meno di un secolo dopo Harriet Taylor, nel 1851 pubblicava *L'emancipazione delle donne*, e Jhon Stuart Mill, suo marito, pubblicava, nel 1869, *L'asservimento delle donne*. Entrambi gli Autori sono guidati dalla volontà di scardinare la presunta naturalità

³² *Ivi*, p. 126.

³³ *Ivi*, p. 139.

³⁴ *Ibidem*.

dell'inferiorità femminile e prospettano nuovi «modi per “superare” la condizione di inferiorità o di “soggezione”, in cui purtroppo la donna, in tutti gli strati sociali, si è trovata e si trova rispetto al potere degli uomini»³⁵.

Taylor, molto più decisa e all'avanguardia sull'argomento rispetto a suo marito, riflette, ancora una volta, sull'istruzione femminile osservando che questa, a torto ritenuta moderna, è in realtà «un'informazione superficiale su argomenti seri»³⁶, e continua

tutto ciò che si intende o si desidera insegnare alle donne è solo una piccola parte di ciò che si cerca di insegnare ai maschi. Ciò che rende degli esseri intelligenti è la loro capacità di pensiero: gli stimoli che provocano quella capacità sono l'interesse e la dignità del pensiero stesso e un ambito per la sua applicazione pratica.

[...]Elevate capacità mentali nelle donne non saranno che un caso fortunato fino a che non sarà aperta per loro ogni carriera e fino a che non verranno istruite, al pari degli uomini, per se stesse e per il mondo, e non in funzione dell'altro sesso³⁷.

Dalle parole di Taylor si evidenzia questa necessità di un'istruzione che dia all'uomo e alla donna le stesse possibilità, ed è sempre lei a far capire al lettore quanto l'educazione che le bambine ricevono costruisca in loro quasi un desiderio di sottomissione, poiché ai loro occhi diviene una «qualità che conferisce attrazione»³⁸.

Ancora, a metà del XIX secolo, la donna fatica a liberarsi da un condizionamento che, non solo la vedeva «schiava», ma che in qualche modo la guidava a ritenere desiderabile un simile destino.

I curatori dell'importante opera *Storia delle donne in Occidente*³⁹ ricordano come all'inizio dell'Ottocento si pensava che tutte le donne dovessero avere un medesimo destino: «la fine del secolo, conscia delle trasgressioni e della diversità delle scelte femminili, propone un principio più sottile, quello che trasforma ogni storia femminile in

³⁵ *Ivi*, p. 11.

³⁶ H. Taylor, *L'emancipazione delle donne* (1851), in J. S. Mill, H. Taylor, tr. it. *Sull'eguaglianza e l'emancipazione femminile*, Einaudi, Torino 2001, p. 58.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ivi*, p. 65; e continua: «Viene loro insegnato a pensare che respingere attivamente anche una dichiarata ingiustizia nei loro confronti è in un certo senso poco femminile e andrebbe lasciato a qualche amico o protettore maschio. Viene loro insegnato che essere accusate di ribellarsi contro qualsiasi cosa possa essere chiamata una regola della società va considerata un'accusa di un reato grave, quanto meno nei confronti dei proprietari del loro sesso. Ci vogliono un coraggio morale e un disinteresse insoliti perché una donna esprima opinioni favorevoli alla liberazione femminile, almeno fino a che non vi sia qualche speranza di ottenerla.»

³⁹ M. Duby, G. Perrot (a cura di), tr. it. *Storia della donna in Occidente. L'Ottocento*, Laterza, Roma-Bari 2007.

un destino controllato»⁴⁰. L'Ottocento è infatti il secolo in cui anche le letture femminili passano sotto l'attento controllo di tutori e precettori. La distanza delle donne dal mondo dell'istruzione o, in altri casi, il loro essere relegate in canali istruttivi predefiniti pesa a lungo sul femminile, determinando il destino di bambine e ragazze che avranno come unica via di uscita e di realizzazione quella «mistica della femminilità»⁴¹ che ancora oggi subdolamente pesa sulla donna.

Come ricorda Anna Lorenzetto:

uno dei diritti invisibili troppo spesso ignorato nei confronti delle donne è proprio la mancanza di istruzione. In tal modo viene negato a priori a tutte quelle donne l'accesso alle conoscenze, la possibilità di indipendenza di pensiero, d'autonomia economica e di giudizio; viene negato a tutte queste donne di portare [...] il contributo del loro pensiero «diverso» del loro atteggiamento «diverso»⁴².

La donna così, come sostiene Carmela Covato, era «educata a non istruirsi»⁴³. La visione pedagogica teorizzata da Rousseau sull'educazione della donna, prevarrà a lungo nel costume e nella pubblica opinione, per cui la donna diviene la custode della morale e dei buoni costumi. E a dimostrazione di questo si pensi anche che l'istruzione femminile sarà favorita, in un primo momento, non per garantire pari dignità all'uomo e alla donna, ma per garantire al futuro cittadino una madre che sappia educarlo come tale.

Ma le nuove necessità sociali, che stimolano l'idealizzazione di una figura materna in grado di determinare a livello psicologico, affettivo e culturale un corretto sviluppo infantile da cui si fa dipendere il destino dell'umanità, non consentono di trascurare il problema, controverso nell'arco di tutto l'800, dell'accesso della donna all'istruzione, oggetto di dispute secolari nell'ambito della cultura dominante maschile, inesistente nei fatti e prevalentemente considerata come contraria alla natura femminile a causa di una possibile degenerazione del costume⁴⁴.

Il tema dell'istruzione femminile, così, viene rilanciato dalla nuova concezione della maternità che nel corso dell'800 si profila sempre più nitidamente, e che si configura come

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ B. Friedan, tr. it. *La mistica della femminilità*, Castelveccchi, Castel Gandolfo, Roma 2012.

⁴² A. Lorenzetto, *I diritti visibili e i diritti invisibili*, in C. Covato, M. C. Leuzzi (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989, p. 164.

⁴³ C. Covato, *Sapere e pregiudizio*, Archivio Guido IZZI, Roma 1991, p. 11.

⁴⁴ *Ivi*, p. 28.

una missione di centrale importanza sul piano educativo per il benessere dei figli e della famiglia nella sua interezza. Insomma, le donne devono essere più istruite per adempiere con maggiore coscienza e consapevolezza al proprio ruolo di madri. Una frontiera culturale, questa, che aprirà nuovi percorsi di formazione per le donne, ma che al contempo ritaglierà per loro un destino sempre più oblativo e assistenziale.

Si può affermare, infatti, che l'800 rappresenta il luogo storico del consolidarsi di un destino sociale che tende a relegare la donna, non sempre con successo, in una serie di funzioni oblativo, assistenziali e educative, con ripercussioni significative anche rispetto al contenuto degli itinerari formativi e delle attività professionali considerate «naturalmente» femminili⁴⁵.

L'Ottocento – complice la rivoluzione sul piano della storia delle idee apportata da grandi Autori come lo stesso Rousseau e poi Pestalozzi – è stato il secolo in cui la donna, è stata ancora più fortemente legata al suo destino di madre. La funzione della donna–madre, infatti, si è ampliata divenendo quella della «madre–educatrice»⁴⁶ di cui parla anche la filosofa Elisabeth Badinter, della «madre maestra». Questo sottolinea come alla donna, in virtù del suo stato naturale, vengano assegnate non solo le funzioni di cura dell'infanzia ma anche di educazione. Questo porterà, nella creazione della buona moglie e della buona madre di famiglia, a pensare un canale istruttivo appositamente concepito per le bambine, che metta la giovane donna nella condizione di formare un domani «un buon cristiano, un buon cittadino, in definitiva un uomo capace di assolvere nel miglior modo possibile il suo ruolo nella società», tuttavia, continua Badinter «nel momento stesso che si esaltava la grandezza e la nobiltà di questo compito, si finiva per condannare tutte le donne che erano incapaci di assolverlo perfettamente».⁴⁷

Così, come afferma Covato

La maternità sarà poi nell'Ottocento, la prigione simbolica di una corporeità femminile alla quale, in virtù di questa nuova missione, si chiederà, non sempre con successo per l'affiorare di una coscienza emancipazionista, di mutilare ogni altra forma espressiva e di partecipazione alla vita sociale⁴⁸.

⁴⁵ *Ivi*, p. 39.

⁴⁶ Cfr E. Badinter, tr. it. *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, Longanesi, Milano 1991.

⁴⁷ *Ivi*, p. 175.

⁴⁸ C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2014, p. 18.

Essere donna assume sempre più quindi il carattere di una «missione», tutta la vita della donna sarà racchiusa nella maternità. Il femminile resterà nei confini del «mito dell'amore materno»⁴⁹, diverrà una prigione da cui sarà difficile evadere; si formeranno le bambine a questo onorevole compito, coinvolgendole a tal punto da non riuscire più a pensare ad un destino diverso⁵⁰.

Il timore è infatti quello che la donna, e ancor prima la bambina, possano pensarsi diversamente; la maternità e l'educazione dei figli tengono la donna tra le mura domestiche, legandola ancora una volta ad un mondo tutto privato.

Badinter pone allora un importante interrogativo: «potevano le donne sfuggire a quella che si era deciso di definire la loro natura?».

E spiega:

se cercavano di aderire il più possibile al modello proposto, non facevano che rendere più forte la suggestione, ma se tentavano di prenderne le distanze, allora dovevano pagarla cara. Tacciate di egoismo, di cattiveria, addirittura di follia, quelle che sfidavano l'ideologia dominante non avevano altra scelta che assumere più o meno bene la loro «anormalità». Ma l'anormalità, come tutte le diversità, è difficile a viverci. Le donne si sottomisero dunque silenziosamente, alcune placate, alcune frustrate e infelici⁵¹.

Sul piano professionale, nel corso del XIX secolo, le donne si avvicinano sempre di più all'insegnamento elementare, grazie all'accessibilità di nuovi canali formativi. Il ruolo di maestra viene considerato, sempre di più, un ruolo ascrivibile alle donne poiché inteso come la naturale estensione del materno. A loro è demandata la trasmissione di un sapere femminile, ossia di un insieme di conoscenze e «di fare e di saper fare» che ben si addicono alla formazione della perfetta moglie e madre. È proprio in questo periodo infatti, come sottolinea Carmela Covato, che nasce «il paradigma del “sapere femminile” [...] in cui prevale una componente di tipo oblativo ed assistenziale»⁵².

Si comincerà allora a parlare di maestra, di una professione femminile che, come emerge dall'analisi della Badinter, assume i caratteri di una «madre spirituale»⁵³ e si accompagna spesso all'immagine della donna sola, che sostituisce alla maternità il triplice compito, ben

⁴⁹ Cfr E. Badinter, *Op. cit.*; sullo stesso argomento si veda anche C. Covato, *Idoli di bontà*, cit.; G. Seveso, *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Unicopli, Milano 2001.

⁵⁰ Cfr G. Seveso, *Come ombre leggere*, cit., p. 50.

⁵¹ E. Badinter, *Op. cit.*, p. 176.

⁵² C. Covato, *Sapere e pregiudizio*, cit., p. 129.

⁵³ Cfr E. Badinter, *Op. cit.*

definito da Perrot: «insegnare, curare, assistere»⁵⁴. L'accesso alla cultura, tuttavia, diviene spesso sinonimo di donna sola e, non raramente di donna nubile, nella convinzione che «cervello e utero non si possono sviluppare congiuntamente»⁵⁵.

Ed ancora come sottolinea Dauphin, il XIX secolo ha spostato la servitù dall'ambiente aristocratico a quello borghese, «[...] democratizzandosi, il servizio domestico diventerà sempre meno un lavoro maschile e gerarchizzato e sempre più un lavoro femminile e svalutato»⁵⁶. Di fatto la condizione di domestica, sottolinea la studiosa, diviene spesso una situazione temporanea, in attesa di un futuro matrimonio. La professione, però, non tarda a divenire uno *status* permanente, si accompagna spesso al nubilato e non raramente a giudizi e maldicenze⁵⁷. Si definiscono sempre più i tratti, tanto cari alla letteratura ottocentesca, della figura della istituttrice, che ritroveremo nei romanzi di Jane Austen, di Charlotte Brontë, di Louisa May Alcott, e in numerose opere destinate ad un pubblico femminile. È proprio da questo periodo e da questa nuova condizione che avrà inizio il lungo percorso della donna verso l'indipendenza, segnato da un binomio resistente che avvicinava la sua autonomia al giudizio negativo dell'opinione pubblica. Il giudizio comune diviene ancor più maldicente quando non solo ci si trova davanti una donna sola che decide di votarsi all'insegnamento e quindi all'indipendenza, ma quando ci si trova davanti una figura femminile che decide di dedicare la propria esistenza alla cultura e spesso alla scrittura. È proprio in questo periodo storico che si diffonde il sospetto sulla professione di romanziera, sospetto che ritroviamo già tra le pagine dell'opera Roussoiana⁵⁸, è infatti proprio il filosofo a definire la lettura e la scrittura scienze fatali. Dauphin, sottolineando ancora una volta le difficoltà delle donne che sceglievano di guadagnarsi da vivere, afferma:

nonostante i misogini che non mancano di stigmatizzare «l'invasione di donne saccenti incapaci come i Barbari di fecondare il mondo», alcune donne si dedicano alla scrittura. Il loro

⁵⁴ M. Perrot, *Uscire*, in G. Duby, M. Perrot, tr. it. *Storia delle donne in occidente. L'Ottocento*, cit., p. 451.

⁵⁵ C. Dauphin, *Donne sole*, in *Ivi*, p. 396.

⁵⁶ *Ivi*, p. 392.

⁵⁷ Si veda sulla figura della maestra C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996. Per quanto riguarda le maldicenze che spesso si accompagnavano alla figura della maestra, spesso sola e lontana da casa, si veda la storia di Italia Donati, ben rappresentata nel romanzo di E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Rizzoli, Milano 2005.

⁵⁸ «Lettore, mi rivolgo direttamente a voi: siate in buona fede. Che cosa fa nascere la miglior opinione in una donna quando entrate nella sua stanza, che cosa la fa frequentare con maggior rispetto: trovarla intenta ai lavori del suo sesso, alle cure domestiche, in mezzo agli indumenti dei figli, oppure vederla comporre versi al suo scrittoio, circondata da ogni tipo di pubblicazioni, e da biglietti di tutti i colori? Una ragazza letterata resterebbe nubile a vita, se non ci fossero che uomini sensati sulla terra»; J. J. Rousseau, *Op cit.*, p. 508.

gesto assume valore di protesta, di grido di rivolta contro la reclusione domestica, e nello stesso tempo di affermazione di identità e di mezzo d'indipendenza economica⁵⁹

e continua evidenziando il difficile percorso, spesso osteggiato dalle pubblicazioni a firma femminile.

La volontà di ostacolare la donna studiosa e intellettuale è talmente forte che molte optavano per una tranquilla vita domestica e familiare⁶⁰.

Ma esempi di donne che si sono distinte grazie al loro intelletto non mancano, specie nella seconda metà del secolo⁶¹. Certo è che su di loro ha pesato, non poco, il giudizio negativo sulla donna indipendente, sulla donna colta al punto che solo con grandi difficoltà e grandi battaglie, un secolo dopo, si è riuscito a rompere il binomio «donna indipendente e colta, donna sola e colpevole». Guardando alla storia dell'Ottocento e alla produzione di romanzi pubblicati da donne, non si può fare a meno di ricordare che quando la donna ha preso in mano la penna, le sue opere sono state spesso rifiutate o pubblicate in seguito o, in alcuni casi sono state relegate ad un genere minore – di cui solo oggi viene riconosciuta l'importanza – : la letteratura dedicata alla gioventù. Non era infatti raro che alle donne scrittrici venisse chiesta la stesura di un'opera per bambini⁶², ritenuta di minore importanza, destinata nello specifico alle bambine. Ecco allora il proliferare di manuali per fanciulle. Spesso, come nel caso di Ida Baccini o anche per la Alcott, le donne resteranno prigioniere di scritture dedicate all'infanzia. Ida Baccini lo afferma tra le pagine della sua autobiografia: per tutta la sua vita si sentirà prigioniera de *Le memorie di un pulcino*⁶³, il suo primo fortunato libro per bambini.

Il sospetto e le maldicenze che pesavano sulla donna che si guadagnava la sua indipendenza con la scrittura, saranno difficili da sradicare, non solo perché la donna indipendente assumeva i caratteri di una «non donna», più vicina ad abiti maschili che femminili, ma anche perché la scrittura dava alla donna la parola e con essa la possibilità di esprimere il proprio punto di vista. Proprio per queste ragioni, per tutto il corso dell'Ottocento, la donna e la scrittura femminile saranno reclusi e controllati. Non è raro

⁵⁹ Dauphin, *cit.*, p. 399.

⁶⁰ Cfr E. Badinter, *Op. cit.*, p. 193.

⁶¹ Si guardi a figure come L. M. Alcott, le sorelle Bronte, e in Italia assume particolare rilievo la figura di Ida Baccini, che diviene emblematica nell'analisi della situazione femminile nella penisola, scrittrice che con la sua vita ha testimoniato la possibilità di far convivere «letteratura e calzetta»; per un approfondimento si veda I. Baccini, *La mia vita*, cura e introduzione di L. Cantatore, Unicopli, Milano 2004.

⁶² Si veda l'opera e la vita di Louisa May Alcott.

⁶³ I. Baccini, *Op. cit.*

imbattersi in Autrici che pubblicano sotto pseudonimi maschili e non è raro che e loro opere siano incluse nell'ambito di generi minori. Allo stesso modo e per gli stessi motivi le scritture femminili, specie quelle delle bambine, saranno soggette a severo controllo. Stessa sorte toccherà alle loro letture, che non dovevano insinuare nelle menti bambine i germi di una mentalità autonoma.

1.2 Dal soggetto imprevisto agli oggetti imprevisti: la letteratura e le possibilità

Nel corso del '900, però, il dibattito sull'educazione femminile si fa ancora più acuto, perché le donne iniziano a prendere la parola e in maniera lucida e consapevole riflettono sulla propria condizione.

Nel 1949 Simone De Beauvoir scriveva:

Ora la situazione della donna si presenta in questa rigidissima prospettiva; pur essendo come ogni individuo umano una libertà autonoma, ella si scopre e sceglie in un mondo in cui gli uomini le impongono di assumere la parte dell'altro; in altre parole pretendono di irrigidirla in una funzione di oggetto e di votarla all'immanenza perché la sua trascendenza deve essere perpetuamente trascesa da un'altra coscienza esistenziale e sovrana. Il dramma delle donne consiste nel conflitto tra la rivendicazione fondamentale di ogni soggetto che si pone sempre come essenziale e le esigenze di una situazione che fa di lei un inessenziale⁶⁴.

Sempre De Beauvoir afferma che «le donne sono impotenti a porsi come soggetto... sognano attraverso i sogni dell'uomo»⁶⁵.

Queste riflessioni evidenziano allora quanto l'educazione e la costrizione femminile, così diffuse nel XIX secolo, abbiano influenzato fortemente la percezione che la donna aveva di sé.

Potremmo affermare tuttavia che il Novecento è il secolo della soggettività femminile; le donne iniziano a riflettere sulla propria identità e, dopo i primi semi di indipendenza, inizia

⁶⁴ S. De Beauvoir, tr. it. *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 1999, p. 27.

⁶⁵ *Ivi*, p. 188.

a maturare la volontà femminile di autodeterminazione. Malgrado ciò, l'educazione influenzava ancora fortemente i destini delle giovani donne perpetuando questa subalternità–impotenza, e radicando la donna nell'inessenzialità descritta da De Beauvoir.

Gli studi di storia dell'educazione concordano nell'evidenziare fino al XIX secolo una prassi educativa volta alla subordinazione, all'obbedienza e ancor più alla passività della donna.

Volgendo lo sguardo ai canali di alfabetizzazione istituzionali è ancor più evidente la consuetudine di una prassi educativa specificatamente rivolta alle bambine. Tuttavia fino alla seconda metà dell'Ottocento la bambina sarà totalmente esclusa da questo canale, facendo eccezione per le poche privilegiate che ricevevano un'istruzione privata. Ciò rappresenta un dato importante, in quanto l'alfabetizzazione indica non solo l'accesso alla cultura ma la possibilità per le donne di partecipare alla vita sociale, alla vita pubblica. Pone infatti nella condizione di pensare autonomamente e criticamente.

Dalle affermazioni di Simone De Beauvoir, ma anche leggendo la letteratura di personaggi illustri del pensiero femminile⁶⁶, emerge chiaramente l'importanza che la formazione e l'istruzione hanno avuto nel determinare nelle donne una percezione di sé limitata o, al contrario, più aperta alle nuove e diverse alternative possibili. Così l'interrogativo posto anche da Simonetta Ulivieri si pone in tutta la sua urgenza pedagogica e sociale, un'urgenza viva ancora oggi:

«Quale ruolo la formazione ha avuto nel determinare nuove figure femminili e stabilire una nuova identità di genere?»⁶⁷.

E, ancor più, perché la formazione e l'alfabetizzazione hanno influito così tanto sull'emancipazione femminile, da divenirne il motore?

La donna istruita fino a tutto il XIX secolo rappresenterà una minaccia per l'ordine costituito: «la donna erudita fa paura, è un'eccentricità, non è più donna»⁶⁸, ed è interessante notare come non solo sarà faticoso l'accesso delle donne al mondo dell'istruzione ma anche che quando questo sarà raggiunto, la donna si troverà a districarsi in un mondo pensato dall'uomo e quindi maschile, modellato su cosa per l'uomo la donna doveva essere:

⁶⁶ Cfr le opere di S. De Beauvoir, C. Lonzi, B. Freidan, E. Gianini Belotti.

⁶⁷ S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995, p.11.

⁶⁸ M. C. Hoock Demarle, *Leggere e scrivere in Germania*, in G. Fraisse, D.Perrot (a cura di), *Op. cit.*, p. 253.

In tale contesto di forte subordinazione e di reale prevaricazione di un sesso sull'altro, le bambine e le giovani donne nel mutamento della loro evoluzione fisico e psicologica hanno dovuto riconoscersi ed accettarsi in una logica esterna che stabiliva per loro di volta in volta o modelli femminili subalterni, o modelli femminili emancipati e forti, ma in realtà omologati al maschile⁶⁹.

È così che la donna diventa quel soggetto imprevisto di cui parla Carla Lonzi, imprevisto non perché non incluso nel mondo ma in quanto non incluso come soggetto autonomo. Fino alla prima metà del XIX secolo la donna ha dovuto riconoscersi in un ordine simbolico, che la rappresentava, ma non le permetteva di rappresentarsi a partire da sé.

Come sostiene Simonetta Ulivieri:

Soggetti, perché le donne non lo sono mai state, semmai specchi in cui potesse riflettersi l'uomo.

Imprevisti, dunque, perché la storia degli uomini si è costruita nell'assenza femminile e non ne ha previsto la comparsa come soggetti con cui imparare a condividere percorsi⁷⁰.

La donna diviene quindi soggetto, prende la parola e inizia a mostrare il suo mondo, un universo non più modellato sulle necessità maschili e su una rappresentazione idealizzata con cui confrontarsi, ma un universo «imprevisto» che si esprime in una lingua nuova e mostra un soggetto del tutto diverso da quello immaginato e imposto fino alla metà del XIX secolo. Si può ipotizzare allora che l'istruzione e il confronto della donna con la cultura, e ancor più con altre donne, si ponga alla base di questo cambiamento, dell'emergere sulla scena sociale e culturale della donna nuova.

«Prendere la parola» probabilmente è stato uno degli elementi che ha permesso al soggetto femminile di destrutturare i modelli educativi dominanti imposti alla donna e alla bambina, posti in essere da una cultura falsamente neutra che la rappresentava secondo i propri canoni. Un linguaggio, insomma, che esprimeva una visione del mondo maschile in cui la donna non era compresa.

Barbara Sandrucci, nel suo studio sull'autocoscienza femminile come pratica formativa, ricorda che la donna è stata condannata ad «indossare abiti non suoi imbastiti da mani

⁶⁹ S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995, p. 11.

⁷⁰ B. Mapelli, *Donne e uomini. Nuovi soggetti in educazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, p. 128.

altrui»⁷¹ e questo, secondo la studiosa, la portava a vivere in uno stato che rendeva naturale una condizione «artificiale» di subalternità⁷². L'Autrice afferma che «la donna riuscirà a liberarsi da questa prepotenza patriarcale nel momento in cui entrerà nel campo simbolico e culturale, [...] padroneggiando un linguaggio proprio in grado di vivificare l'alterità femminile»⁷³.

Viene ribadita, così l'importanza dell'accesso all'istruzione per un percorso realmente emancipativo che come già abbiamo accennato, inizia «in maniera socialmente significativa»⁷⁴, nella seconda metà dell'Ottocento.

Nell'analisi condotta da Maria Cistina Leuzzi sull'opera di M.me Louise D'Épinay, la quale nel 1774 pubblicava *Conversation d'Émilie*, viene messa in evidenza la consapevolezza già raggiunta in quel periodo storico, dell'importanza attribuita all'istruzione femminile. Per la celebre amica di Rousseau, infatti, la lettura sarà una dimensione fondamentale nell'educazione di Emilie «per la conoscenza di sé e per l'acquisizione del pensiero critico»⁷⁵.

La donna, la bambina, leggendo comincia a immaginare, a desiderare un mondo e delle possibilità diverse da quelle fino ad allora consentite al soggetto femminile dalla cultura del suo tempo.

Martha Nussbaum, a proposito delle capacità umane fondamentali, afferma:

Sensi, immaginazione, pensiero. Poter usare i propri sensi, poter immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo «veramente umano», ossia in un modo informato e coltivato da un'istruzione adeguata, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare e formazione scientifica, ma nient'affatto limitata a questo. Essere in grado di usare l'immaginazione e il pensiero in collegamento con l'esperienza e la produzione di opere autoespressive, di eventi, scelti autonomamente, di natura religiosa, letteraria, musicale e così via. Poter usare la propria mente in modi protetti dalla garanzia delle libertà di espressione rispetto sia al discorso politico sia artistico, nonché della libertà di pratica religiosa. Poter andare in cerca del significato ultimo dell'esistenza a modo proprio, poter fare esperienze piacevoli ed evitare dolori inutili⁷⁶.

⁷¹ B. Sandrucci, *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, ETS, Pisa 2005, p. 52.

⁷² Sandrucci per rendere ancor più forte la reale prevaricazione di un sesso sull'altro utilizza il termine «sudditanza», in *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Cfr. C. Covato, M. C. Leuzzi (a cura di), *Op. cit.*

⁷⁵ C. Covato, M. C. Leuzzi (a cura di), *Op. Cit.*

⁷⁶ M. Nussbaum, tr. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna 2001, p. 95.

La studiosa centra l'attenzione sul fatto che l'istruzione e la lettura, quando garantite, diventino veicolo di libertà, prima di tutto liberando un'immaginazione capace di innescare ragionamenti e pensiero critico. Questo diviene possibile quando la lettura, «scelta autonomamente», non è più luogo di un, più o meno, implicito indottrinamento, ma diviene un luogo in cui esercitare la propria libertà. Il libero accesso alla lettura e alla scrittura è profondamente temuto ancora nel corso del XIX secolo, dove le donne sono giudicate «teste matte, nervi fragili»⁷⁷. Per tutto l'Ottocento – e per buona parte del Novecento, fino al dopoguerra – in cui «le letture femminili sono oggetto di attento controllo. Al romanzo il massimo grado di pericolosità»⁷⁸. È all'inizio del Novecento che il libro, da lettura mnemonica e devozionale, «educatore morale»⁷⁹, diviene «il compagno del tempo libero»⁸⁰, trasformandosi da luogo di controllo in un luogo di evasione.

Marie Claire Hooock Demarle, esaminando la situazione della lettura e della scrittura femminile in Germania, riporta quella che tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento è stata definita la «rivoluzione dei librai»⁸¹ e sottolinea come le donne in questa «rivoluzione» abbiano assunto una funzione importante.

Afferma: «leggere diventa, in certi ambienti femminili, una vera bulimia» e continua:

Dopo aver imparato a leggere e a riflettere su testi religiosi a tutte le ore del giorno e, talvolta, della notte le donne si mettono a fare, nel volgere del secolo, un uso personalissimo di una libertà che, forse sconsideratamente, è stata loro concessa dai filosofi e dai pedagogisti dell'Illuminismo, e perfino imposta dalla volontà di certi stati. Si vede così manifestarsi, contemporaneamente, la «furia di leggere» delle donne e la riprovazione dei loro coetanei maschi⁸².

La donna, soprattutto della classe borghese, nel corso dell'Ottocento si avvicina sempre di più alla letteratura, spesso quella d'evasione, la quale offre delle inedite possibilità di fuga dalla realtà, poiché ha in sé un immaginario talmente potente da scombinare la quotidianità femminile e, fatto ancor più grave, quella maschile. Si può allora affermare che «leggere» sia stato il primo atto che ha sottratto la donna all'occhio del suo despota

⁷⁷ G. Fraisse, M. Perrot (a cura di), *Op. cit.*, p. 129.

⁷⁸ M. De Giorgio, *Il modello cattolico*, in G. Fraisse, M. Perrot (a cura di), *Op. cit.*, p. 168.

⁷⁹ *Ivi*, p. 173.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ Cfr M. C. Hooock–Demarle, *Leggere e scrivere in Germania*, in G. Duby, M. Perrot (a cura di), *Op. cit.*,

⁸² *Ivi*, p. 255.

secolare? Probabilmente sì, anche per l'irriducibile carica simbolica che ha in sé il libero accesso alla cultura.

Credo sia possibile rintracciare una continuità fra il pensiero della De Beauvoir e Carla Lonzi. Infatti, l'idea della De Beauvoir secondo la quale solo in relazione al maschile la donna diviene qualcuno, l'altro appunto, – «Egli è il soggetto assoluto: lei è l'altro»⁸³ –, un altro che viene ridotto al rango di oggetto, sembra anticipare l'idea del «soggetto imprevisto» di cui parla Carla Lonzi. La donna, da sempre oggetto, diviene imprevista quando si pone come soggetto. Potremmo dire allora che forse accanto al soggetto imprevisto si sono imposti nella storia dell'umanità, e continuano a imporsi, degli oggetti imprevisti: il libro e, con esso, la lettura e la scrittura.

Ma l'accesso delle donne a questi «oggetti imprevisti», è stato tutt'altro che semplice. Ostacolate, controllate e giudicate quando la loro immagine si affiancava a un libro e a una penna.

Così, afferma Hoock – Demarle,

fino a quando si accontenta di abbellire il suo spirito e di collezionare amabili citazioni per i suoi album di poesia, una donna «colta» rende fiero di lei il fidanzato o il marito. Ma appena cerca di arricchire le proprie conoscenze, analizza i contenuti delle proprie letture, le confronta con le realtà che la circondano, ecco che ritorna lo spettro della donna erudita⁸⁴.

A ben vedere lo spettro della donna erudita, diviene tale proprio per il timore che le dinamiche innescate dalla lettura potessero portare le donne a desiderare altro rispetto alla realtà quotidiana con cui si confrontavano. Di tutti i meccanismi allora, quello che più ha permesso alla donna una rivalse potrebbe essere stato il confronto tra le proprie letture e la realtà che la circondava. Potrebbe, infatti, essere stato questo scarto, che ha portato la donna a desiderare, magari per la prima volta, una vita diversa dalla sua, un destino differente per sé e per le proprie figlie. «[...] leggere è sognare, dunque evadere, dunque sfuggire alle contingenze, alle norme e alle convenzioni»⁸⁵, si sta affermando che effettivamente l'accesso delle donne all'istruzione, e quindi alla lettura e alla scrittura, ha

⁸³ S. De Beauvoir, *Il secondo sesso*, cit., p. 16.

⁸⁴ *Ivi*, p. 257.

⁸⁵ M. C. Hook-Demarle, *Leggere e scrivere in Germania*, cit., p. 256.

rappresentato un momento fondamentale che innescherà, un secolo dopo, quella che potrebbe essere definita una delle più grandi rivoluzioni del Novecento⁸⁶.

È giusto allora chiedersi come la letteratura, nelle sue diverse declinazioni di accesso alla scrittura e alla lettura abbia contribuito al processo di emancipazione e di soggettivazione della donna. Ed ancora come la «lettura bambina» sia divenuta veicolo di un'educazione alla subalternità o alla libertà. Insomma abbiamo fatta nostra l'ipotesi che la lettura possa essere responsabile di una costrizione, escludendo o censurando, oppure di un desiderio di libertà nel sovvertimento dell'ordine costituito.

Per fondare questa ipotesi, ci sembra necessario, in primo luogo, definire l'importanza e il ruolo che lettura e scrittura hanno nell'universo individuale e collettivo.

È possibile dire che i romanzi, per non parlare di biografie e autobiografie, traggono il loro spunto dalla realtà tangibile o, in alcuni casi, sognata dell'autore o dell'autrice, divenendo una fonte preziosa per lo studio di una determinata epoca. Ma quando quell'universo trascritto viene letto che cosa accade nel lettore o nella lettrice? Cosa porta ad affermare che la lettura è indispensabile per la progettazione del futuro?

Martha Nussbaum, a proposito dell'arte e dell'esperienza artistica in generale, afferma che essa «svolge un ruolo fondamentale, perché stimola quelle potenzialità dell'immaginazione che sono necessarie al cittadino del mondo»⁸⁷ e, continua, «è la letteratura, mediante la sua capacità di rappresentare le circostanze particolari e i problemi dei diversi personaggi, che dà un contributo particolarmente significativo»⁸⁸. La filosofa statunitense individua l'elemento che fa dell'arte, e della letteratura in particolare, uno strumento di libertà: l'immaginazione e le sue potenzialità. Il *capabilities approach* si basa secondo quanto elaborato da Amartya Sen e Martha Nussbaum, sul concetto di capacità, o capacitazioni, che, se garantite, porterebbero la persona al suo pieno sviluppo; il *capabilities approach* pone il focus sulla qualità della vita. Si tratta, come afferma Martha Nussbaum, di «vivere una esistenza piena e creativa»⁸⁹.

⁸⁶ E. Hobsbawm afferma: «la prima forma di femminismo della classe media, benché talvolta toccasse temi che non interessavano tutto il resto delle donne occidentali, sollevò anche questioni che le riguardavano tutte: e tali questioni divennero impellenti allorché lo sconvolgimento sociale [...] generò una profonda e per molti versi repentina rivoluzione morale e culturale, una trasformazione vistosa delle convenzioni che regolavano la condotta personale e sociale. Le donne svolsero un ruolo cruciale in questa rivoluzione culturale, poiché essa si accentrava e trovava espressione nei mutamenti della famiglia e della vita familiare tradizionali, di cui le donne erano sempre state l'elemento centrale». (E. Hobsbawm, tr. it. *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1997, pp. 375–376).

⁸⁷M. Nussbaum, tr. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2012.

⁸⁸ *Ivi*, p. 100.

⁸⁹Cfr M. Nussbaum, tr. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il mulino, Bologna 2014.

Giuditta Alessandrini sostiene che

«lo scopo sostanziale di tale approccio è migliorare la qualità della vita di ciascuno definita in base alle sue capacità (*capabilities*).

La valorizzazione delle persone, grazie allo sviluppo del capitale formativo può essere il primo passo di un processo che conduca a guadagnare»⁹⁰. E continua citando Sen: «libertà sostanziali, ovvero una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé»⁹¹. Seguendo il ragionamento della studiosa si potrebbe allora affermare che l'isolamento culturale e istruttivo della donna e della bambina abbia proprio fatto leva su questo elemento, negandole quegli strumenti che avrebbero garantito lo sviluppo delle sue *capabilities*, e quindi un funzionamento pieno e una «esistenza creativa». Tenendo la donna lontano dalla lettura e dalla scrittura è possibile ipotizzare che si sia allo stesso tempo privato l'universo femminile di una libertà immaginativa che avrebbe, attraverso la scoperta e il confronto con altre dinamiche e altre realtà, portato la donna non solo lontano dal focolare domestico, ma avrebbe condotto la società tutta a un ribaltamento di norme morali e comportamentali divenute, ormai, consuetudini.

La filosofa assegna un posto privilegiato alla letteratura e all'immaginazione letteraria, stabilendo uno stretto collegamento non solo tra narrazione e vita sociale e pubblica, ma tra letteratura e una vita eticamente libera, ponendo l'immaginazione letteraria come un aspetto fondante per lo sviluppo delle *capabilities* a garanzia di un'esistenza vissuta pienamente.

Quando nell'Ottocento la lettura non è più educatrice nel senso prescrittivo del termine, ma diviene con il romanzo una lettura di evasione, una compagnia del tempo libero, sfugge al controllo e con essa si disvelano implicitamente alla donna e alla bambina le potenzialità dell'immaginazione.

Come afferma Alberto Manguel «In una società colta, imparare a leggere è una sorta d'iniziazione, un rito di passaggio, l'uscita da una condizione di dipendenza e di comunicazione rudimentale»⁹². L'alfabetizzazione femminile e, quindi, l'accesso della bambina alla conoscenza, alla cultura e alle grandi opere letterarie hanno permesso allora

⁹⁰G. Alessandrini (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014, p.22.

⁹¹A. Sen, tr. it. *Lo sviluppo e la libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000, cit. in G. Alessandrini, *Op. cit.*, p. 22.

⁹² A. Manguel, tr. it. *Una storia della lettura*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 72.

al soggetto femminile, donna o bambina, di ripensare la propria situazione, di pensarsi diversamente dal ruolo che socialmente e culturalmente le veniva attribuito.

Attraverso la lettura di romanzi si aprono al femminile inaspettate prospettive. È in questo senso che possiamo seguire il ragionamento di Jerome Bruner quando afferma che la narrativa è sovversiva prima ancora che pedagogica⁹³. Bruner, studioso dei processi cognitivi, come sostiene Franco Cambi, auspica «la formazione di una mente che segue principi nuovi», e, continua, «si organizza in modo da pensare insieme «il presente, il passato, il possibile»⁹⁴. Proprio per questo, Bruner pone al centro la narrativa e il pensiero narrativo. La letteratura, nel momento in cui mostra mondi sconosciuti e liberi in una situazione di reale costrizione e illibertà, apre le porte alle possibilità, prima fra tutte la possibilità di pensarsi diversamente, permettendo al soggetto che legge, attraverso il confronto con diverse e spesso impensate immagini, di riflettere su di sé e di ribellarsi a una situazione di subalternità.

Potremmo allora seguire ancora il ragionamento di Bruner quando afferma che «la finzione letteraria, pur prendendo le mosse dal familiare, ha lo scopo di superarlo per addentrarsi nel regno del possibile, di quel che potrebbe essere/essere stato/essere forse in futuro»⁹⁵.

Allora riflettere sull'esclusione delle bambine dall'istruzione diviene fondamentale. L'istruzione rappresenta l'unico canale per l'apprendimento della lettura e della scrittura e quindi il primo passo per l'accesso al mondo delle possibilità.

Saranno alcune privilegiate, quelle che avevano ricevuto un'istruzione domestica, ove non era ancora possibile un'alfabetizzazione femminile pubblica, che daranno il via alla scoperta e, ancor più, all'espressione dell'interiorità femminile e di un nuovo modo di concepirsi. Saranno queste donne a segnare il passaggio dall'istruzione alla letteratura e al romanzo; a quella lettura di evasione e spesso di libertà rappresentata dalle opere di narrativa. La lettura apre in questo caso le porte di un mondo pubblico sconosciuto e ancor più di tanti mondi privati, intimi, di tanti modi di essere, liberi, che nel confronto con la propria costrizione provocano turbamento e desiderio di rivalsa. Riflettere allora sull'importanza dell'istruzione nel processo di emancipazione del pensiero femminile diviene il passaggio fondamentale per sottolineare quanto abbia pesato sulla donna l'esclusione dal campo educativo istituzionale: oltre a relegare il suo intelletto in ambiti

⁹³Cfr J. Bruner, tr. it. *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 12.

⁹⁴F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 138.

⁹⁵*Ivi*, p. 15.

ristretti e penalizzanti, negandole l'istruzione si è negato alla soggettività femminile la possibilità di immaginare e quindi di immaginarsi e di pensarsi da sé.

Quando Bruner teorizza attorno al «mondo congiuntivo»⁹⁶ si riferisce forse allora all'universo delle possibilità che il pensiero narrativo, e con esso la letteratura stimola:

«Il mondo congiuntivo indica che abbiamo a che fare con delle possibilità umane, anziché con stabili certezze. Un atto linguistico narrativo, sia esso “concluso” o “in corso” produce un mondo al congiuntivo»⁹⁷.

Bruner sottolinea ancora una volta l'importanza dell'istruzione, affermando che «[...] quelle del leggere e dello scrivere non erano semplicemente delle abilità auspicabili, ma strumenti per “modernizzare” la mente»⁹⁸. Alle bambine allora, future donne, è mancato a lungo, e in alcuni casi manca tutt'ora, l'elemento base di ogni modernizzazione, quel fondamento che avrebbe e di fatto ha posto le basi per una prima, e forse ancora acerba emancipazione del femminile. Aidan Chambers afferma che

La letteratura è un simulatore di volo piuttosto singolare, talmente vicino al mondo reale, che talvolta possiamo provare la sensazione di essere direttamente nella cabina di un velivolo vero e proprio. Ma è anche altro, perché i suoi spazi non sempre sono soggetti a quelle stesse leggi poste a governo del mondo che calpestiamo e che attraverso i libri cerchiamo di conoscere.

Nella lettura, dunque, c'è la realtà, ma ci sono anche le premesse della stessa, tutta l'attività preparatoria ai nostri comandi interpersonali⁹⁹.

Nella lettura c'è il reale, passaggio fondamentale per capire il peso di quella reclusione forzata ai danni delle bambine, costrizione che prima le ha escluse dalla realtà, o forse dalla creazione di una realtà personale, e poi le ha imprigionate in uno spazio di realtà, costituito da letture *ad hoc*, pensate appositamente per chiudere un universo emancipato alla bambina e relegarla al ruolo di moglie e madre¹⁰⁰.

⁹⁶ J. Bruner, tr. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2013.

⁹⁷ *Ivi*, p. 34.

⁹⁸ *Ivi*, p. 93.

⁹⁹ A. Chambers, tr. it. *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, Equilibri, Modena 2011, p. 20.

¹⁰⁰ Le letture che venivano proposte e consigliate alle bambine si ispiravano alle virtù morali, alle vite delle Sante, ai galatei di buona educazione e ai manuali della buona massaia. Ma già l'insegnamento scolastico le recludeva in un universo privato e casalingo in cui il lavoro donnesco era l'abilità necessaria per reputarsi una brava donna. Per un approfondimento si veda S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza Roma-Bari 1999; S. Ulivieri, *Educare al femminile*, cit.; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile, Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007; G. Seveso, *Come ombre leggere*, cit.; C. Covato, *Idoli di bontà*, cit.; C. Covato, *Sapere e pregiudizio*, cit.

Si può allora spiegare l'asservimento femminile e il desiderio di una vita dedita alla subalternità con la mancanza d'istruzione e l'assenza di letture? Malala Yousafzai, ragazza pakistana vincitrice del Premio Nobel per la pace 2014, afferma che «ci si sente liberi solo quando non si conosce ciò che accade nel mondo»¹⁰¹, e a ragion veduta la lettura è una finestra su universi plurisfaccettati. Si può allora ipotizzare che la donna ha visto la sua gabbia soprattutto quando ha cominciato a spiare nuovi universi, quando ne ha letto le descrizioni e respirato le essenze attraverso pagine romanzate. Quando ancora le era precluso un universo reale di possibilità, si sono schiuse alla donna le possibilità della letteratura. Leggere ha allora permesso alla donna e alla bambina di pensarsi diversamente da come le voleva la cultura dominante?

La risposta potrebbe essere affermativa. Analogamente Martha Nussbaum sostiene che «la letteratura mette a fuoco il possibile sollecitando i suoi lettori a interrogarsi su se stessi [...] la buona letteratura provoca turbamento»¹⁰² ed è forse in questo turbamento che risiede la sua «funzione sovversiva»¹⁰³; nel turbamento che deriva dal chiudere le pagine di un libro, magari di un buon romanzo e guardare, dopo la lettura, la realtà da una diversa e spesso inaspettata prospettiva. Chambers sostiene che la letteratura sfida costantemente noi stessi, turbando i nostri pregiudizi e le nostre convinzioni e abitudini¹⁰⁴.

Senza questo passaggio, senza cioè la possibilità di uscire da una condizione di ignoranza, immaginativa prima ancora che culturale, nessuna emancipazione si rende possibile.

Come sosteneva Paulo Freire, pedagogista brasiliano, la liberazione dei soggetti oppressi parte sempre da una riflessione che diviene azione ma che non è produttiva se è solo attività. La riflessione, la coscientizzazione¹⁰⁵, sono passaggi che consentono di pensarsi soggetti. Si può ipotizzare, però, che senza l'immaginazione divenga impossibile qualsiasi riflessione che vada in direzioni diverse da quelle predefinite. Ed è in questo punto, nella capacità immaginativa che si inserisce la lettura.

L'importanza che la Nussbaum attribuisce all'immaginazione e allo sviluppo delle possibilità umane fa leva proprio su questo. «La letteratura ci abitua alle “cose che

¹⁰¹ M. Yousafzai, tr. it. *Io sono Malala*, Garzanti, Milano 2013, p. 63.

¹⁰² M. Nussbaum, tr. it. *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 22.

¹⁰³ Cfr: J. Bruner, tr. it. *La fabbrica delle storie*, cit., A. Chambers, *Op. cit.*

¹⁰⁴ Cfr A. Chambers, *Op. cit.* p. 68.

¹⁰⁵ Cfr P. Freire, tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011. Freire sottolinea le due fasi fondamentali dell'emancipazione degli oppressi (che deve sempre avvenire in comunione, producendo un cambiamento sia nell'oppressore che nell'oppresso) la prima di alfabetizzazione e la seconda di coscientizzazione, il pensiero del pedagogista brasiliano incrocia quindi l'ambito di analisi sottolineando ancora una volta l'importanza dell'istruzione per arrivare a riflettere e pensare per sé.

potrebbero accadere”, a quelle possibilità che la vita ci riserva, a rappresentarci mentalmente il loro impatto sugli altri»¹⁰⁶.

Le opere letterarie hanno un effetto dirompente sul lettore, e possono influenzare, quando non lo determinano, il desiderio di libertà e emancipazione. Azar Nafisi, autrice del best seller *Leggere Lolita a Teheran*, dimostra quanto tale ipotesi sia fondata; nel seminario, di cui racconta nel libro riflette con alcune sue studentesse sul rapporto tra realtà e finzione letteraria, tra i temi che avrebbero trattato: «il più importante era come questi capolavori dell’immaginazione potessero aiutare noi donne a sopravvivere in un contesto così opprimente. Non cercavamo formule o risposte facili, speravamo invece di trovare un collegamento tra gli spazi aperti dei romanzi e quelli chiusi in cui eravamo confinate»¹⁰⁷. Qualche pagina più avanti nella stessa opera riprende la spiegazione:

Quei romanzi ci permettevano di sfuggire alla realtà, perché potevamo gioire della loro bellezza e della loro perfezione, dimenticando almeno per un po’ il rettore, l’università e i miliziani armati.

[...]Senza, non credo che saremmo arrivate a capire la nostra incapacità di esprimerci. Curiosamente i romanzi in cui ci rifugiavamo ci portavano a mettere in discussione proprio quella realtà che ci sembrava di non riuscire neanche ad articolare¹⁰⁸.

Così Nafisi centra diretta il nodo cruciale della questione: il romanzo, e la letteratura in generale, portano il lettore a mettere in discussione il mondo, la realtà che lo circonda, portando su quella stessa realtà uno sguardo diverso ad ogni lettura. In un confronto tra il mondo letto e il mondo vissuto la donna e la bambina scoprono la propria prigione e, proprio come nuovamente è accaduto sotto il cielo di Teheran, quella letteratura diviene sovversiva nel momento in cui tra le pagine romanzate ci si scopre a desiderare un futuro diverso. Come sostiene la scrittrice, le opere di fantasia ci fanno sentire «estranei in casa nostra»¹⁰⁹, la letteratura ci interroga «su ciò che tenderemmo a dare per scontato»¹¹⁰. Nafisi attraverso la letteratura restituisce alle sue ragazze l’immaginazione e così le sue parole incrociano i ragionamenti della Nussbaum;

¹⁰⁶ M. Nussbaum, tr. it. *Coltivare l’umanità*, cit., p. 106.

¹⁰⁷ A. Nafisi, tr. it. *Leggere Lolita a Teheran*, Adelphi, Milano 2004, p. 34.

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 57.

¹⁰⁹ *Ivi*, p. 118.

¹¹⁰ *Ibidem*.

ormai mi sono convinta che la vera democrazia non può esistere senza la libertà di immaginazione e il diritto di usufruire liberamente delle opere di fantasia. Per vivere una vita vera, completa, bisogna avere la possibilità di dar forma ed espressione ai propri mondi privati, ai propri sogni, pensieri e desideri; bisogna che il tuo mondo privato possa comunicare con il mondo di tutti¹¹¹.

Seguendo i ragionamenti di Nafisi, della Nussbaum e di Bruner si arriva allora a capire l'importanza della letteratura e con essa dell'immaginazione. Scopriamo l'universo delle possibilità che si cela nella finzione letteraria, andando a scoprire attraverso la letteratura una pluralità di mondi possibili.

Nafisi ha definito questo luogo letterario e immaginativo ne *La repubblica dell'immaginazione*¹¹², ed è proprio qui che

le storie, lungi dall'essere semplici voli della fantasia o strumenti del potere politico, ci ricollegano al nostro passato, ci offrono una chiave critica per comprendere il presente, ci permettono di concepire un futuro diverso, di vedere la nostra vita non solo così com'è, ma anche come dovrebbe o potrebbe essere. La conoscenza immaginativa non è una cosa che oggi si ha e domani si getta via. È un modo di percepire il mondo e di capirlo. È anche il principale strumento con il quale donne e uomini di provenienze e culture diverse si mettono in comunicazione e formano una comunità¹¹³.

La letteratura non sempre, anzi quasi mai, resta fine a se stessa, poiché ci permette di osservare la realtà con occhi rinnovati. Diviene sinonimo di possibilità, della capacità di guardare alle diverse e inaspettate prospettive che la letteratura spesso aiuta a disvelare.

Si ipotizza allora che per la donna e per la bambina il mondo letterario abbia rappresentato, e continui ancora a rappresentare, quel primo luogo di espressione e di riflessione che le ha permesso di percepirsi come soggetto e che l'ha fatta riconoscere in pagine scritte che le aprivano nuove possibilità.

¹¹¹ *Ivi*, p. 372.

¹¹² A. Nafisi, tr. it. *La repubblica dell'immaginazione*, Adelphi, Milano 2014.

¹¹³ *Ivi*, p. 25.

1.3 La donna scrittrice: «da paesaggio a paesaggista»¹¹⁴

Non sempre la letteratura è stata un luogo di riconoscimento per la donna, sicuramente non sempre è stata un luogo di libertà. La letteratura e ancor prima il linguaggio, sono stati a lungo nella storia del pensiero occidentale dominio di una cultura patriarcale che determinava una simbolizzazione del femminile a partire da una posizione androcentrica. Parlare di donna e letteratura significa entrare in un ambito di cui molto si è discusso e molto si discute ancora.

La donna è stata parlata, simbolizzata, descritta da un punto di vista maschile che la rappresentava non nella sua realtà, ma in un universo determinato esternamente, quello stesso che stabiliva aprioristicamente come una donna doveva essere tale.

Margaret Durst afferma che

uno di tali tratti, che più ha caratterizzato in senso paradossale il rapporto donna/cultura, è quello appunto dell'esserci senza apparire altro che in forma indiretta e per interposta persona. Da qui il sentirsi e lo scoprirsi da parte della donna, come fuori posto, fuori luogo, inappropriata, diversa ed estranea alla tradizione culturale trasformatasi in canone e ai modelli formativi che hanno concorso a considerarla e trasmetterla. Da qui anche il suo senso di non appartenenza, quindi di esclusione¹¹⁵.

La donna in un universo creato dall'uomo per l'uomo si è sempre sentita esclusa, come sosteneva Simone de Beauvoir quando scriveva: «lui è il soggetto assoluto, lei è l'altro»¹¹⁶.

Parlare di donna e letteratura richiede allora una non rapida analisi del pensiero femminista e femminile sull'argomento.

Dai primi anni del XIX secolo le donne hanno iniziato a riflettere sull'importante rapporto che si era andato intessendo tra le donne e il romanzo e, ancor più, tra le donne e la scrittura.

¹¹⁴ Cfr L. Moschini L., *Canoni e dissonanze. Appunti su letteratura, cittadinanza, pensiero differente*, Aracne, Roma 2012 e L. Moschini (a cura di), *Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media*, Il paese delle donne, Roma 2005, in particolare si veda il contributo di M. R. Cutrufelli, *La creazione letteraria: generi, soggetti e fatti storici*.

¹¹⁵ M. Durst, *Sessualità, sublimazione e creatività femminile. Un approccio formativo*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, p. 216.

¹¹⁶ Cfr S. De Beauvoir, tr. it. *Il secondo sesso*, cit.

Sarà Virginia Woolf nel 1929, con *A Room of one's own*, a lasciarci una delle prime riflessioni femminili sulla questione. La Woolf, dopo aver sottolineato le difficoltà che viveva la donna nell'accesso alla parola letteraria, individuava una difficoltà aggiuntiva nell'assenza di una tradizione letteraria femminile, quando affermava:

ma qualunque conseguenza lo scoraggiamento e la critica avessero sui loro scritti – e io credo che avessero un effetto grandissimo – questo era poco importante se paragonato con l'altra difficoltà che esse si trovavano davanti (e mi riferivo ancora a quelle romanziere dei primi dell'Ottocento) quando arrivarono a porre sulla carta i loro pensieri, e cioè il fatto di non avere alcuna tradizione alle spalle, o di averne una così breve e parziale che era di ben poco aiuto. Perché, se siamo donne, dobbiamo pensare il passato attraverso le nostre madri. È inutile andare a chiedere aiuto ai grandi uomini, per quanto piacevole possa essere rivolgersi a loro¹¹⁷.

Le donne che iniziarono a scrivere nel XIX secolo, lo fecero effettivamente con una scarsa tradizione alle spalle, con delle radici spesso deboli anche quando conosciute, poichè il loro principale bagaglio era forse il proprio sentire e la propria «voce donna»¹¹⁸. Un elemento di non poco conto.

Dalle riflessioni di Virginia Woolf l'interesse verso questo settore dell'attività femminile è andato crescendo fino ad arrivare agli anni Settanta, periodo in cui si è andata sviluppando la critica letteraria femminista. La Woolf sosteneva la fatalità, per chi scrive di avere in mente il proprio sesso «è fatale essere un uomo o una donna, puramente e semplicemente; si deve essere donna–maschile e uomo–femminile. Per una donna è fatale porre il benché minimo accento sui motivi di risentimento che può avere; [...] parlare comunque con la consapevolezza di essere donna»¹¹⁹. Circa cinquant'anni dopo le studiose femministe vanno in una direzione diversa affermando la centralità dell'essere donna che scrive.

Nel 1979, infatti, Ellen Moers scriverà:

Essendo donne, le scrittrici hanno una corporeità femminile che pervade i loro sensi e le loro immagini. Sono state allevate come bambine e quindi hanno una percezione acuta dei contenuti culturali dell'educazione infantile. Si sono viste assegnare ruoli ben precisi in famiglia e nel rapporto amoroso, si sono viste aprire o negare l'accesso all'istruzione e al lavoro, si sono viste

¹¹⁷ V. Woolf, tr. it. *Una stanza tutta per sé*, Mondadori, Milano 2010, p. 91.

¹¹⁸ Cfr A. Bianchini, *Voce donna. Presenza e scrittura femminile nella storia sociale dell'Occidente*, Frassinelli, Piacenza 1996.

¹¹⁹ V. Woolf, *Op. cit.*, p. 123.

assoggettate a leggi sulla proprietà e sulla rappresentanza politica che discriminano, nel passato in modo assoluto, oggi parzialmente, gli uomini dalle donne. Se avessero rinnegato il proprio corpo, se avessero rinnegato quanto vi è di peculiare nell'essere donna in un certo tempo, classe e luogo, avrebbero soltanto depauperato la loro umanità e difficilmente sarebbero state grandi scrittrici¹²⁰.

Essere uomo o donna cambia le pratiche espressive, cambia i contenuti dell'espressione perché mette in gioco vissuti e modi di sentire e di percepire differenti e, soprattutto, cambia le modalità di rappresentazione. La donna, non senza fatica, è riuscita, in un lungo percorso che parte forse dai primi decenni dell'Ottocento, a esibirsi, a mostrare cioè la propria «femminilità»; intendendo con questo termine il proprio essere, più che un astratto e generico, quanto improbabile, modo di essere comune a tutte le donne. Simone De Beauvoir si chiedeva: «In che senso il fatto di essere donna ha determinato la nostra vita?»¹²¹. Oggi nascere uomini o donne determina le nostre vite in un momento in cui si sta tentando di sradicare un condizionamento sociale che ha pesato a lungo sull'identità di genere; all'epoca in cui scriveva De Beauvoir, in cui poche ancora erano consapevoli di quello stesso condizionamento, nascere uomini o donne influiva fortemente sull'esistenza e sul suo divenire, determinava una vita intera prima di tutto in termini di accesso alle possibilità, uomo o donna, soggetto – oggetto, io – l'altro.

Negli anni Settanta il femminismo, con alcune personalità di rilievo¹²² ha discusso a lungo di linguaggio, di una falsa neutralità del linguaggio e di un astratto universale. Si criticava un linguaggio che non dava spazio alla donna, alla significazione del femminile e alla sua esperienza. Tutto era assorbito in un unico universale maschile. Tuttavia le dissertazioni sul linguaggio cedono il posto nella presente ricerca alle argomentazioni di carattere più letterario, a quella critica letteraria femminista che ha analizzato, e continua ad analizzare l'opera di scrittrici che, potremmo dire con un azzardo, hanno piegato il linguaggio all'espressione del proprio sé.

Secondo Elaine Showalter tutte le scrittrici e la scrittura femminile più in generale passano attraverso tre fasi:

¹²⁰ E. Moers, tr. it *Grandi scrittrici grandi letterate*, Edizioni di comunità, Milano 1979, p. 11.

¹²¹ S. De Beauvoir, tr. it *Il secondo sesso*, cit., p. 26.

¹²² Si veda sull'argomento A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 2011; L. Muraro, *L'Ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 2006; L. Irigaray, tr. it. *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milano 2010; Ead, tr. it. *Questo sesso che non è un sesso*, Feltrinelli, Milano 1978.

La prima è una lunga fase di *imitazione* dei modelli dominanti nella cultura egemone e di interiorizzazione dei suoi canoni artistici e dei suoi punti di vista rispetto ai ruoli sociali. La seconda è una fase di protesta contro questi standard e valori e una difesa dei diritti e dei valori delle minoranze, ivi inclusa la richiesta d'autonomia. C'è infine una fase di scoperta di sé, una specie di viaggio verso l'interno liberato da quella sorta di dipendenza che c'è nell'opposizione, una ricerca d'identità insomma. *Femminile, Femminista e Delle Donne* potrebbe essere la terminologia per definire questo processo. Certo non è che ci siano delle categorie rigide, definibili in un determinato tempo, in cui ogni singola scrittrice possa essere collocata con assoluta sicurezza. Le varie fasi si intrecciano: ci sono elementi femministi nella scrittura femminista e viceversa. Si possono anche trovare tutte e tre le fasi di sviluppo nella stessa artista¹²³.

Questa evoluzione accomuna molti dei romanzi e spesso l'intero corpus di opere scritte da donne, soprattutto a cavallo tra Ottocento e Novecento; si diffonde in tal modo, anche attraverso il linguaggio letterario un sentire-donna consapevole. Finalmente, e non raramente grazie alla letteratura, la donna acquisisce un'identità autodefinita.

Così la letteratura a firma femminile, con voce più o meno forte ha cercato di ridare la parola alle donne, di permettere loro di esprimere una visione del mondo troppo a lungo tenuta silente o imprigionata in orientamenti prestabiliti fino al punto di divenire canonici. La donna ha cercato così un proprio canone¹²⁴.

Adriana Cavarero si è a lungo interrogata sulla voce femminile, su uno sguardo che dall'esterno figurava la donna a proprio piacimento:

per le donne, infatti, l'assenza di una scena interattiva, dove l'unicità possa essere esibita, si accompagna storicamente alla loro istitutiva estraneità nei confronti delle rappresentazioni del soggetto che regna nell'ordine simbolico patriarcale. [...] In altre parole, alla generale assenza di spazi politici dove ciascun essere umano possa esibire agli altri chi è, si aggiunge, per le donne, la pervasività di un ordine simbolico dove è il soggetto androcentrico a definire in vario modo cosa esse sono: madri, mogli, corpi fruibili, eterne infermiere... E chi più ne ha più ne metta¹²⁵

La donna come sottolinea Maria Rosa Cutrufelli, è stata spogliata di se stessa e assunta a metafora «questa spogliazione simbolica comporta la cancellazione dell'intero mondo ed

¹²³ E. Showalter, tr. it. *Una letteratura tutta per sé* (1977), La Salamandra, Milano 1984, pp. 14–15.

¹²⁴ Cfr L. Moschini, *Canoni e dissonanze*, cit.

¹²⁵ A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, cit., p. 77.

esperienza femminile che può vivere in una specie di limbo separato e inespresso. [...] la difficoltà, per una donna, a pensarsi e scriversi deriva proprio da questo suo essere una “proiezione astratta” che le rende impossibile simbolizzare a sua volta la propria realtà»¹²⁶.

Diviene allora naturale volgere lo sguardo a quelle prime romanziere del XIX secolo, a coloro che ponendo sulla carta l'esperienza femminile e una figurazione diversa della donna, per la prima volta mettevano in scena nuove eroine capaci di portare in un universo letterario stereotipato, in cui la donna era rappresentata mentalmente (e quindi lontano dalla realtà) dall'uomo autore, una voce femminile reale. Possiamo allora affermare con Elisabetta Rasy che dall'Ottocento «la donna raccontata subisce una metamorfosi. Accade quando a raccontarla è un'altra donna»¹²⁷.

Quando la figura letteraria femminile è descritta da una voce donna, rientra in gioco quel sommerso, quella vita che l'uomo ha sempre taciuto, in primo luogo perché, in un'ottica differente, non la conosce. La donna si scrive così specie agli inizi dell'Ottocento con le inquietudini di un soggetto femminile, di un soggetto escluso.

Maria Rosa Cutrufelli riportando le riflessioni di Alba De Céspedes ricorda come è proprio l'esperienza che le donne fanno del loro «pozzo» a costituire il centro della loro ricchezza e ancor più il centro della loro libertà¹²⁸. Sibilla Aleramo nel 1906 si chiedeva «come mai le “intellettuali” non comprendevano che la donna non può giustificare il suo intervento nel campo già troppo folto della letteratura e dell'arte, se non con opere che portino fortemente la sua propria impronta»¹²⁹. E' il vissuto femminile, questa percezione di esclusione, di incompienza a parlare nei romanzi firmati da donne. Spesso e a lungo con «letteratura femminile» si è indicato un genere intriso di sentimentalismo declassato a genere *minor* in cui inserire le tante autrici che si sono cimentate con la scrittura. Per questo la critica letteraria femminista quando parla di letteratura femminile parla sempre di letteratura a firma femminile, sottolineandone in tal modo la diversità, ma allo stesso tempo gli aspetti che ne determinano l'importanza, individuandoli proprio in quella voce donna che finalmente acquista corpo e sonorità nella pagina letteraria.

In questo contesto, riteniamo importante procedere all'analisi di un'opera che, paradossalmente, si colloca al di fuori della letteratura per l'infanzia, ma che rappresenta

¹²⁶ M. R. Cutrufelli, *Op. cit.*, p.80.

¹²⁷ E. Rasy, *Le donne e la letteratura. Scrittrici, eroine ispiratrici nel mondo delle lettere*, Editori Riuniti, Roma 1984, p.25.

¹²⁸ M. R. Cutrufelli, *Op. cit.*, p. 85.

¹²⁹ S. Aleramo, *Una donna*, Feltrinelli, Milano 2013, p. 104.

un testo imprescindibile per il nostro studio. L'opera è *Jane Eyre*, romanzo pubblicato da Charlotte Brontë, sotto lo pseudonimo di Currier Bell, nel 1847.

Virginia Woolf nei primi decenni del XIX secolo si scagliava contro quelle autrici che mettevano la loro rabbia e la loro ribellione all'interno della propria scrittura; affermava che Charlotte Brontë scriveva da donna che ha dimenticato di esserlo¹³⁰. In realtà l'autrice di *Jane Eyre* dà al suo romanzo una forma femminile, in ogni personaggio, in ogni figura di donna, in ogni fase della crescita di Jane si percepisce la voce di un'autrice che ha vissuto da donna il suo tempo, vivendone esclusioni e condizionamenti. Ci sembra utile, allora, orientare lo sguardo verso l'analisi femminista che fa del romanzo Ellen Moers nel 1979. Secondo Ellen Moers, Virginia Woolf assume *Jane Eyre*, come simbolo di quanto c'era di sbagliato nella letteratura femminile nel periodo che viene definito «epico» e, continua Moers, «*Jane Eyre*, che è un racconto romantico, un melodramma e, nelle sue pagine migliori, una fantasia dell'infanzia femminile, [...] Eppure ai suoi tempi *Jane Eyre* fu letto come un libro pericoloso e arrabbiato, un libro femminista nel senso radicale del termine»¹³¹. Dell'analisi che Moers fa del testo brontiano colpisce come la studiosa dimostri, evidenziando le negazioni presenti nelle prime pagine del romanzo, la volontà della scrittrice di affermare il suo «“io” autocosciente. Prima ancora di attribuire a Jane Eyre un nome, una condizione sociale e un'età, la Brontë fa della sua narratrice una persona e una donna, con la forma espressiva più stenografica di cui le scrittrici dispongono: le fa dire di “no”»¹³². Jane Eyre è una ribelle, la prima forse di quel panorama letterario femminile che prenderemo in esame. Anche se l'opera di Charlotte Brontë poco si presta a una lettura infantile, molta della successiva letteratura per l'infanzia a firma femminile e con protagoniste bambine camminerà sulle sue impronte. È proprio per questo motivo che *Jane Eyre* diviene il necessario punto di partenza per analizzare una scrittura femminile per l'infanzia che parla con voce di donna. Effettivamente il romanzo mostra la formazione di una bambina e la rabbia di una fanciulla che vive l'esclusione dovuta alla sua soggettività femminile. Non desiderata da chi si prende cura di lei, ostinata e, ribelle come temperamento, Jane Eyre sarà una delle prime eroine femminili di carta a dire di no.

La domanda allora è: quante bambine si sono riconosciute in Jane Eyre, quante donne hanno desiderato di avere quel coraggio di cui l'autrice ha dotato la sua eroina?

¹³⁰ V. Woolf, *Op. cit.*, p. 111.

¹³¹ E. Moers, *Op. cit.*, p. 36.

¹³² *Ivi*, p. 39.

Buona parte dell'importanza della letteratura a firma femminile, che dall'Ottocento ha attraversato, in maniera più o meno cospicua, gli occhi e le mani di impavide lettrici, risiede in queste domande. Non per gli interrogativi specifici che esse pongono, quanto per i meccanismi che chiamano in causa. Potremmo in tal modo generalizzare allora ponendoci un'importante domanda che ricade inevitabilmente nella contemporaneità, nella visione che abbiamo del pensiero narrativo e della scrittura letteraria. Cosa accade quando finalmente una donna o una bambina leggono storie con protagoniste del loro stesso sesso, animate da una vissuto e un sentire che loro stesse provano? Cosa accade quando quella bambina, quella donna di cui legge il racconto fa un passo in avanti rispetto alla percezione comune riguardo i doveri del proprio sesso? Cosa succede quando si legge di azioni che non si ha il coraggio di compiere, ma che si vorrebbe tanto realizzare?

Sono tanti i meccanismi chiamati in causa dalla letteratura, quella voce narrante che ha la capacità di toccare nel profondo e di scuotere un animo sollevando dubbi e inquietudini; non sto solo pensando all'importanza della lettura e della scrittura, di cui ho argomentato, ma a meccanismi più profondi che determinano la letteratura come luogo di possibilità o, per dirla con Bruner, come luogo di congiuntività.

Tuttavia per capire quanto si va esponendo è necessario ancora soffermarci un momento sulla scrittura femminile, sulle radici della letteratura a firma femminile del XIX secolo. C'è infatti per le donne che scrivono nel XIX secolo e alle soglie del XX, un legame molto stretto tra i romanzi che pubblicano e la propria storia di vita, elemento che segna ancor più questo tipo di letteratura con un segno di differenza, non perché non ci siano tracce di un vissuto personale anche nelle opere a firma maschile, ma perché finalmente la scrittura della donna carica il personaggio femminile di una dose di realtà mai rappresentata da voci maschili.

Elaine Showalter riporta le sue perplessità sul concetto di «immaginario femminile»:

La teoria di una sensibilità femminile che si riveli in immagini e forme proprie della donna tende pericolosamente a riproporre uno stereotipo familiare e continua a mantenere una differenza di base profonda e invalicabile tra la maniera maschile e femminile di vedere il mondo. Al contrario penso che una tradizione letteraria femminile abbia origine da una continua interazione tra le scrittrici e le società in cui vivono. «L'immaginario femminile» [...] è invece il prodotto di una delicata rete di influenze che si combinano a vicenda¹³³.

¹³³ E. Showalter, *Una letteratura tutta per sé*, cit., p. 14.

Questa affermazione permette di comprendere come la scrittura femminile sia intrisa della cultura del tempo e di un sentire femminile che nasce proprio dall'incontro tra il proprio essere, e quindi il proprio essere donna, e una cultura che non garantisce a questo essere una giusta e piena espressione.

Da questo stretto legame tra vita vissuta e storia narrata si sviluppa l'ipotesi secondo cui la lettura femminile di storie scritte da donne con protagoniste femminili abbia permesso un processo di rispecchiamento e riconoscimento che non si verificava in personaggi femminili tratteggiati da autori maschi.

Come sostiene Paola Splendore

L'autobiografia nasce da un divieto: non è né deve essere un romanzo. È comprensibile tuttavia che tale divieto abbia pesato al punto che le scrittrici, in modo particolare, abbiano preferito affidare il proprio ritratto più autentico al veicolo romanzesco. Da Charlotte Brontë a Dorothy Richardson a Sylvia Plath, in epoche e sotto pressioni diverse, molte autrici hanno scelto di parlare di sé dietro la maschera di un personaggio inventato, riuscendo così, in prima o in terza persona, a sentirsi libere di narrare ad altri il proprio vissuto, proteggendosi dalle paure o dalle autocensure che un testo dichiaratamente autobiografico avrebbe comportato.

Il romanzo diventa così paradossalmente il vero luogo della confessione e dell'autorivelazione, consentendo allo stesso tempo una maggiore libertà creativa ed espressiva¹³⁴.

Astenendoci dal giudicare la scelta di nascondersi dietro la terza persona, in questo contesto diviene urgente sottolineare, ancora una volta, quel vissuto reale che rende ancor più concreta e «vivibile» la narrazione femminile.

Sibilla Aleramo affermava di essere stata salvata dai libri: «mercé i libri non ero più sola, ero un essere che intendeva ed assertiva e collaborava ad uno sforzo collettivo»¹³⁵. Cosa ha trovato dunque nella letteratura, nei libri?

¹³⁴ P. Splendore, *La difficoltà di dire «io»: l'autobiografia come scrittura del limite*, in A. Arru, M. T. Chialant (a cura di), *Il racconto delle donne. Voci autobiografie figurazioni*, Liguori, Napoli 1990, p. 74.

¹³⁵ S. Aleramo, *Op. cit.*, p. 82.

1.4 Un'ipotetica autocoscienza letteraria

Nell'Ottocento la parola ha viaggiato, e continua ancora a farlo, con il linguaggio letterario, ma c'è stato un momento successivo in cui la donna ha preso la parola, raccontandosi questa volta con la sonorità viva della sua voce. Erano gli anni Settanta del Novecento e in America, e poco dopo anche in Italia, si andava diffondendo tra le femministe la «*Coincience raising*», ossia la pratica dell'autocoscienza femminile, in cui l'incontro tra donne, riunite in piccoli gruppi, diviene una narrazione al femminile verso la co-costruzione di nuove e importanti consapevolezze.

La pratica del *prendere la parola*, e di parlare di sé diventava fondamentale per i gruppi di autocoscienza del movimento femminista, i quali collegavano l'azione narrativa e la critica della società fallocentrica con una nuova prassi politica, dove centrale era il tema dei diritti civili, della lotta all'oppressione in famiglia e nelle istituzioni, della riappropriazione del proprio corpo e della propria sessualità. Il dare evidenza pubblica alla propria storia di vita (o a singoli episodi di essa) significava rivendicare il valore della propria esistenza: in questo senso il raccontarsi non è solo un autoriconoscimento, ma anche una memoria storica, politica delle donne, che ricostruiscono in questo modo la propria storia, come somma di tante soggettività e di tanti momenti drammatici. In questo momento i collettivi femministi adottano l'autocoscienza come momento di riflessione e di iniziazione, utile a elaborare il complesso e contraddittorio rapporto tra donne e società¹³⁶.

L'autocoscienza nasce dalla necessità di comunicare tra donne un'esperienza, forse comune, con lo sforzo di ricostruire la propria identità, il proprio stare al mondo, partendo dalla rielaborazione della propria storia di vita. Il nucleo fondamentale era il piccolo gruppo di donne. Dall'incontro-confronto tra donne, sulla base della narrazione dell'esperienza personale, si sviluppava un sentire comune che sfociava nella costruzione di una controcultura che dal personale partiva, (da qui lo slogan «il personale è politico»), ma allo stesso tempo si concretizzava in una pratica di riconoscimento e autoriconoscimento della propria storia personale nella voce dell'altra¹³⁷.

¹³⁶ S. Ulivieri, *Il silenzio e la parola della donna*, in Ead, *Educazione al femminile, una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, p. 16.

¹³⁷ Sull'autocoscienza femminile si veda: A. Cavarero, F. Restaino, *Op. cit.*; L. Passerini, *Autoritratto di gruppo*, Giunti, Firenze 1988; B. Sandrucci, *Op. cit.*

all'ideologia del movimento si preferiva un «partire con una specie di vuoto» un fare luce sull'esperienza soggettiva, un desiderio di stare tra donne da cui far emergere, oltre alla singolarità di ognuna esperienze comuni e condivise. Era necessario fare tabula rasa per poter gettare le fondamenta di un nuovo linguaggio, di nuovi modelli relazionali e di un nuovo modo delle donne di rapportarsi con il mondo¹³⁸.

Già Simone De Beauvoir nel 1949 affermava che «gli uomini comunicano tra di loro in quanto individui attraverso le idee, i progetti loro personali. Le donne, chiuse nella generalità del loro destino di donne, sono unite da una specie di complicità immanente. E ciò che innanzitutto cercano le une dalle altre è l'affermazione dell'universo che è loro comune»¹³⁹.

Francesca Marone afferma che questi gruppi «nascono sotto il segno del separatismo: lo stare tra donne al riparo dall'orecchio maschile»¹⁴⁰. Come sostiene la studiosa «nel gruppo le differenze sfumano, in quella “sorellanza” che annulla le diversità *tra* donne»¹⁴¹.

Adriana Cavarero parla di «teoria empatica», secondo la quale c'è una «empatia sintomaticamente funzionale al costituirsi di un sé che metabolizza la storia dell'altro.[...] Si tratta di un riconoscimento inglobante»¹⁴². In questa breve affermazione si giustifica in parte l'aver preso in considerazione, in un lavoro che vuole centrarsi sulla letteratura infantile e sulla bambina, una pratica che apparentemente si colloca ad una notevole, ma forse fittizia, distanza concettuale.

La pratica dell'autocoscienza infatti nasce da un racconto, da un sé narrato che trova riscontro in altre personali esperienze, come se a parlare fosse un vissuto comune a molte.

A ben vedere la letteratura ottocentesca a firma femminile, e la letteratura del primo Novecento dedicata alle bambine, chiamano forse in causa un vissuto e un'esperienza che potremmo definire una precoce autocoscienza letteraria. Tra le pagine dei primi romanzi di divulgazione a voce femminile, il legame, già sottolineato, tra storia di vita e finzione letteraria si fa sfumato e tra le pagine scritte si concretizzano i sogni, i desideri e i non detti di un universo femminile che cominciava ad esprimersi prendendo la parola.

Si tenta di delineare un legame tra la pratica dell'autocoscienza femminile, e la pratica di lettura e i meccanismi ad essa collegati, nel momento in cui si cominciano a pubblicare e

¹³⁸ B. Sandrucci, *Op. cit.*, p. 159.

¹³⁹ S. De Beauvoir, *Il secondo sesso*, cit., p. 634.

¹⁴⁰ F. Marone, *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Unicopli, Milano 2003.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² A. Cavarero, *Op. cit.*, p.119.

quindi a leggere tra '800 e '900 nuovi libri per bambine e ragazze, con protagoniste femminili, che propongono un'immagine rivoluzionaria e atipica per l'epoca di composizione e di prima diffusione, in un crescendo di emancipazioni letterarie, (si pensi all'evoluzione che da *Jane Eyre* arriva a *Pippi Calzelunghe*).

L'autocoscienza, e a ben vedere la lettura di storie come quelle che si intendono analizzare, ha permesso un «allontanamento reale e simbolico, non solo dal mondo maschile, ma anche da una tradizionale modalità relazionale tra donne ed ha coinciso con la costruzione di uno spazio altro che consentisse l'emergere di un pensiero nuovo»¹⁴³.

L'autocoscienza degli anni Settanta praticata dalle donne in piccoli gruppi diventa vera e propria pratica formativa, così come afferma Barbara Sandrucci, in cui si rimette in discussione l'esserci di ogni donna rimuovendo ogni schema di riferimento abituale.¹⁴⁴

Per le donne l'autocoscienza è stata la possibilità di dare vita ad una seconda lettura della realtà, così come per la bambina l'accesso alla lettura le ha permesso di venire a contatto con nuovi modelli femminili, non costretti nelle reti di un dover essere donna prestabilito socialmente e culturalmente, le ha permesso di avere un diverso e ben più aperto orizzonte sul proprio divenire.

Queste considerazioni permettono di sottolineare come sia nella letteratura ottocentesca che nella pratica dell'autocoscienza all'interno del piccolo gruppo sia emersa una forte predilezione per il racconto auto(biografico); Cavarero afferma:

può trattarsi del piacere di leggere storie di donne come lodevole reazione alla sterminata letteratura auto/biografica dedicata per secoli agli uomini, la quale sembra fare degli uomini stessi gli unici protagonisti di questa vita degna di lasciarsi dietro una storia. In secondo luogo, può trattarsi di una «rivendicazione» di esistenze femminili che, pur nel tradizionale confinamento deciso dai canoni sociali, vivono *lives-with-meaning*, vite con significato, ovviamente un significato peculiare e differente. In terzo e più elementare luogo, può trattarsi della simpatia o dell'empatia che la simile prova per la simile¹⁴⁵.

Tuttavia è necessario giustificare adeguatamente l'avvicinamento della pratica dell'autocoscienza alla lettura «bambina».

Maria Chiara Levorato ha approfondito quelle che ha definito «le emozioni della lettura», identificando gli aspetti psicologici che sono implicati nell'atto di leggere. Si parla di

¹⁴³ B. Sandrucci, *Op. cit.*, p. 169.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ A. Cavarero, *Op. cit.*, p. 99.

diversi «piaceri», tra cui preme sottolineare il «piacere dell'identificazione», il «piacere di veder confermati i propri sistemi di valori o di scoprirne di nuovi» e quello della «rassicurazione». Quest'ultimo risiede proprio nello «scoprire che anche gli altri provano emozioni simili alle nostre e hanno desideri come i nostri»¹⁴⁶. Questo, che pur si avvicina forse ai vissuti delle donne che parteciparono ai gruppi di autocoscienza tocca il suo apice in quella che la studiosa definisce «risposta partecipatoria»:

Questa è un'esperienza fondamentale nella fruizione della letteratura che produce il piacere del rispecchiarsi in un personaggio, di provare le sue stesse emozioni, di partecipare alle sue vicende e di condividere il suo stato emotivo, in una sorta di doppio movimento: un rispecchiamento del lettore nelle circostanze vissute dal personaggio, e una proiezione sul personaggio dei propri personali vissuti¹⁴⁷.

La narrativa da un punto di vista psicologico si carica quindi di importanti funzioni, che non risiedono solo nel determinare una diversa apertura al mondo e nello schiudersi di diverse possibilità verso nuove e inaspettate proiezioni di sé. Come sostiene la Levorato, infatti, «la fruizione della narrativa implica una ricapitolazione degli aspetti di sé significativi, per questo può svolgere una funzione importante per la crescita della persona consentendole di esplorare se stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà»¹⁴⁸. La lettura o l'ascolto di storie, permettono una comprensione profonda del proprio essere in relazione al mondo esterno, consentendo adesioni, contrapposizioni ma soprattutto riflessioni intime che portano spesso a modificare o indirizzare le modalità di attuazione del proprio sé.

È la stessa studiosa a ricordare l'importanza della letteratura come strumento di socializzazione, «i genitori usano continuamente le narrative per introdurre i bambini nella loro cultura, per trasmettere loro sistemi di credenze e di valori, attraverso i numerosi racconti a cui sono esposti, i bambini, e le persone in genere, diventano membri a pieno titolo della loro cultura»¹⁴⁹. Questa affermazione diviene emblematica nella nostra ricerca, in quanto rivela e sottolinea ancora una volta l'importanza della letteratura nella costruzione della personalità da un punto di vista sociale e culturale.

¹⁴⁶ M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000, pp. 127–128.

¹⁴⁷ *Ivi*, p. 198.

¹⁴⁸ *Ivi*, p. 81.

¹⁴⁹ *Ivi*, p. 44.

Ma se torniamo alla prospettiva storico – educativa del nostro discorso, sappiamo che la bambina dopo aver faticosamente conquistato l'accesso alla lettura, seppur con le dovute cautele a causa delle diverse forme di censura e controllo, dalla seconda metà dell'Ottocento si trova di fronte a delle nuove eroine di carta che riescono a dare voce a un desiderio mai pronunciato di libertà e spesso di insolente insubordinazione.

Leggendo tali avventure si ipotizza che la bambina abbia provato, e continui a provare, quel piacere dell'identificazione e anche di rassicurazione che la porterà a desiderare di incarnare nella vita quelle peculiarità che rendono così «libere» le eroine rappresentate.

La lettura permette quindi, nell'intreccio tra le esperienze e i desideri del lettore e quelli dell'autore o, nel nostro caso, dell'autrice, spesso attribuiti alla protagonista della propria narrazione, di mantenere le menti «bambine» in un universo di norme e valori socialmente riconosciuti; questo quando le eroine non si discostano dai canoni comportamentali socialmente approvati. Cosa accade invece quando le eroine sono dei vivi esempi di ribelle libertà? Quando queste autrici propongono eroine diverse, spesso scomode che danno voce a profonde consapevolezza circa la propria identità, e non raramente circa la propria identità femminile, originate prima di tutto da una profonda coscienza e da un profondo tentativo di autodeterminazione dalla parte di chi scrive.

Se nei gruppi di autocoscienza femminile si è arrivate a parlare di «sorellanza», di una co-costruzione identitaria, se spostiamo l'accento sulla pratica della lettura bambina è possibile ipotizzare una sorta di *maternage*, che carica l'autrice di una funzione simile a quella materna, nei confronti delle proprie lettrici, in una trasmissione implicita di nuove libertà o, in alcuni casi, di rigide e tradizionali norme comportamentali.

È qui che la «voce donna» della letteratura, e nello specifico della letteratura destinata all'infanzia femminile, è caricata di nuove e urgenti responsabilità.

Come afferma Ulivieri, c'è e c'è stata una

responsabilità storica delle donne che come madri, come educatrici, come insegnanti, in passato hanno fatto nettamente prevalere un *genere* a danno di un altro, il loro. Nella pratica di ogni giorno, nell'insegnare il silenzio, la rassegnazione, o nel favorire e sottolineare in positivo alcune attività, quelle svolte dai bambini e dai ragazzi, la donna si fa responsabile verso le proprie simili di una precisa posizione culturale, trasmettendo veti, abitudini mentali alla

dipendenza, alla subalternità che difficilmente la bambina divenuta donna riuscirà a superare, e che andranno ad alimentare, in una spirale perversa, nuove future oppressioni e soggezioni¹⁵⁰.

Allo stesso modo in cui la donna si rende responsabile della soggezione della futura donna, così si può ritenere che sia stata, e che possa essere, attraverso la trasmissione di nuove consapevolezze, veicolo di nuove libertà.

Levorato non manca di applicare le sue analisi alla lettura bambina, portando la riflessione sulla funzione poetica della narrazione, «che riguarda la formazione della persona e che consiste nel fornire dei modelli attraverso i quali il lettore arricchisce la propria esperienza, mette in gioco se stesso e si confronta con gli ideali forniti dalla narrativa»¹⁵¹.

Se ne deduce allora, seguendo le argomentazioni sin qui esposte, come dal secondo Ottocento in poi, con l'accesso delle bambine alla letteratura da un lato e, dall'altro con una nuova scrittura femminile «viva», che volge il suo sguardo anche all'infanzia e alle bambine, la letteratura si sia posta come luogo di emancipazione da una cultura dominante maschile che le destinava a pochi ruoli e a un unico e prescrittivo modo d'essere che doveva rigidamente attenersi a specifiche norme comportamentali. Quando a parlare è una donna, figlia del suo tempo, qualcosa cambia anche per la bambina che legge, grazie a quelle eroine che rompendo il canone tradizionale tratteggiano finalmente bambine diverse.

1.5 La letteratura per l'infanzia: dalla donna adulta alla bambina tra condizionamenti, modelli e nuove libertà

Associare la letteratura per l'infanzia alla storia dell'educazione delle bambine significa inoltrarsi nel percorso di una doppia esclusione. Se infatti la letteratura dedicata al soggetto in formazione ha per lungo tempo rappresentato un genere *minor* all'interno del vasto campo della letteratura *tout court*, andando a collocarsi nelle sue sacche marginali, al suo interno si è creato un ulteriore luogo di esclusione nel momento in cui la bambina veniva

¹⁵⁰ S. Olivieri, *Il silenzio e la parola della donna*, in Ead, (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, p. 11.

¹⁵¹ M. C. Levorato, *Op. cit.*, p. 227.

posta a sua volta fuori da questa zona liminare. Nel momento in cui anche le bambine hanno avuto accesso alla letteratura per l'infanzia, sono state nuovamente escluse da una parte di essa. Infatti, oltre a usufruire di una letteratura pensata appositamente per loro, le loro letture sono spesso state associate ad un attento controllo da parte di tutori e genitori. Si può infatti risalire alla fine del XIX secolo per avere tracce di quella manualistica che ha dato vita ai tanti galatei per fanciulle, manuali di buone maniere atti a formare la perfetta donna, buona moglie e madre di famiglia¹⁵². Si ritrovano romanzi che ripropongono lo stesso modello femminile, una narrativa con espliciti fini precettistici e una forte impronta morale: basti ricordare i romanzi della già citata Ida Baccini, o *Les petite fille modèl* di Madame de Segur¹⁵³. Ed è proprio intorno a quest'opera che ruotano le affermazioni di Francesca Lazzarato: «nei libri della contessa, ancora pubblicati e ancora letti in Francia, prende forma la convinzione che bambine non si nasce ma si diventa, grazie a una quotidiana guerra ai cattivi istinti e alle basse inclinazioni.»¹⁵⁴. Tanta letteratura dedicata alle bambine concorre così alla formazione di un carattere femminile oblativo, mite e votato alla subalternità. Tra queste opere, tuttavia comincia a insinuarsi una nuova letteratura a protagonista femminile. Come afferma Gabriella Seveso

In un mondo di carta stampata ricco di piccoli eroi al maschile iniziano a comparire anche piccole protagoniste, nelle quali finalmente possono riconoscersi bambine e ragazze.

Inizialmente le eroine sono vittime tenute a spegnersi nella consunzione: sfruttate come Cosetta, piccole fiammiferaie, orfanelle abbandonate all'interno di pagine strappalacrime. In seguito, assumono individualità e destini più complessi e più sfaccettati [...].

¹⁵² Per un approfondimento si veda L. Tasca, *Galatei: buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Le Lettere, Firenze 2004.

¹⁵³ Per quanto riguarda i romanzi di Baccini si veda *Le memorie di un pulcino*, 1875, e *La fanciulla massaia*, 1880; nei romanzi vengono tracciate delle figure femminili che ben si prestano alla rappresentazione di un'educazione femminile volta a formare una donna dedita al sacrificio di sé e alla repressione degli istinti e dei desideri non consoni alla futura moglie e madre. Si badi che per il suo tempo la Baccini rappresenta una donna emancipata; a tal proposito interessante è la figura di Clotilde Dalvi, figura femminile che ne *Le memorie di un pulcino* definisce la figura di una donna colta, che tuttavia non trascura i doveri del suo sesso.

Per quanto riguarda *Les petite filles modèl*, viene pubblicato da Madame De Segur nel 1866; Camille e Madeline, le due fanciulle protagoniste della narrazione, «sono due bambine buone gentili, amabili, che nutrono l'una per l'altra il più tenero affetto. Allevate con attenzione e intelligenza dalla loro mamma, Madame di Fleurville, costituiscono un autentico esempio di quanto conta una buona educazione», F. Lazzarato, *Il rosa e il nero: produzione letteraria destinata alle bambine*, in E. Beseghi, *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987, p. 61.

¹⁵⁴ F. Lazzarato, *Il rosa e il nero: produzione letteraria destinata alle bambine*, cit, pp. 61–62.

Nella seconda metà del secolo a mano a mano che si moltiplicano le figure di donne adulte protagoniste di romanzi e feuilleton (figure dotate di orgoglio e di iniziativa, ma sofferenti e perseguitate dal destino) si animano sempre più anche le vicende delle bambine¹⁵⁵.

Il XIX secolo diviene così il secolo della comparsa della bambina all'interno di opere a lei dedicate; questo punto di svolta si riveste di un particolare valore se si pensa all'importanza che il sesso del protagonista ha nel favorire l'identificazione del lettore o della lettrice. Irene Biemmi, studiosa che ha svolto importanti analisi in Italia sul sessismo nei libri di lettura dedicati all'infanzia¹⁵⁶ ricorda la fundamentalità del sesso del protagonista «perché è proprio sul protagonista che i bambini lettori e bambine lettrici concentrano il proprio interesse, spesso attraverso un processo di identificazione con il personaggio appartenente al proprio sesso»¹⁵⁷.

La letteratura, specie quando si dedica ai ragazzi, come ricorda Antonio Faeti¹⁵⁸, educa, lo fa fornendo modelli; è proprio per tale ragione, come sostiene Biemmi che «le storie narrate influenzano lo sviluppo della loro identità» e, continua, «in particolare per quanto riguarda la loro identità di genere, le storie propongono modelli stereotipati di mascolinità/femminilità e chiedono implicitamente ai loro lettori di assecondare tali modelli immedesimandosi con il personaggio appartenente al proprio sesso»¹⁵⁹.

La letteratura dedicata all'infanzia quando ha prestato la sua penna alle bambine, ha percorso diverse strade, parallelamente ai manuali e ai galatei di buone maniere per fanciulle, si è tratteggiato il contorno di protagoniste orfane, sfruttate e abbandonate. A tale proposito Emy Beseghi sostiene che «l'ingresso delle bambine nella storia della letteratura per l'infanzia sembra, infatti, comportare un duro prezzo, oscillando tra la cattura in un paradigma adultista e lo svilimento nella sofferenza. Questo implica l'esclusione delle bambine da quel genere così ricco dal punto di vista simbolico che è l'avventura»¹⁶⁰.

Tra le piccole orfanelle tuttavia, si può rilevare come, quando a descriverle e caratterizzarle era una donna, si sia affidato alla bambina spesso un carattere coraggioso e ben determinato, quasi sempre dotato di un'acuta immaginazione.

¹⁵⁵G. Seveso, *Come ombre leggere*, cit., p. 74.

¹⁵⁶ Cfr I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri per le elementari*, Rosenberg & seller, Torino 2011.

¹⁵⁷I. Biemmi, *Sessismo nei testi scolastici. Una ricerca sui libri di lettura delle scuole elementari*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, p. 279.

¹⁵⁸ Cfr, A. Faeti, *Dacci questo veleno. Fiabe, fumetti, feuilletons, bambine*, Mondadori, Milano 1998.

¹⁵⁹*Ivi*, p. 272.

¹⁶⁰E. Beseghi, *Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti*, in E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 136.

Questa caratteristica, se da un lato presenta eroine surreali che incarnano un po' il mito dell'infanzia salvifica (in questo caso femminile), che porta gioia e cambiamento nei luoghi e nelle famiglie che abita, dall'altro lato pone l'accento sulla possibilità di immaginazione, sulla necessità, anche della bambina di vivere avventure. Quello che colpisce, come sottolinea la Beseghi, è l'assenza dell'avventura con la A maiuscola, fiato sospeso, batticuore, avventure in isole misteriose, viaggi lontani; le bambine per questo dovranno ancora attendere.

Finalmente però arrivano sulla pagina stampata le prime bambine ribelli, coraggiose, che vivono micro avventure intrise di quotidianità spesso intrecciate in trame melense e sentimentali. Dopo *Jane Eyre* che, è bene ricordarlo, non nasce come un libro per l'infanzia, e probabilmente non lo è, capostipite di tutte le bambine di carta ribelli e coraggiose è l'eroina di Louise May Alcott, la famosa Jo, che potremmo definire la prima ragazza «maschiaccia» della letteratura dedicata all'infanzia; infatti, le prime ragazze, reali o di carta, quando si emancipano da una condizione subalterna non vengono ancora associate a una femminilità diversa, determinata, ma a una femminilità maschile. Ribelle alle norme e alle convenzioni, sarà la prima di una serie di protagoniste che abbiamo ritenuto possano tracciare un itinerario letterario libero per le bambine. Jo nonostante non rappresenti la grande eroina avventurosa dei romanzi, che purtroppo, tutt'ora si dedicano ad un'utenza maschile, – e penso al Robinson Crousoe, a Tom Sawyer all'opera di Salgari, e a tanti altri capolavori della letteratura per l'infanzia – , vive finalmente una vita libera, potremmo dire che in un certo qual modo Jo rappresenta la prima di tante eroine che si rappresentano e «sono» a partire da sé. Gabriella Seveso afferma:

Qualche giovanissima protagonista si staglia con personalità differente dal comune e perfino mascolina, muovendosi con risolutezza, brio e disinvoltura, in avventure sempre meno limitate all'angusto spazio delle mura domestiche: prototipo di queste sorprendenti eroine, la Jo di *Piccole donne*, esempio di ribellione e caparbia per tutte le ragazzine, è forse la prima ad arrampicarsi sugli alberi e a rispondere a tono a chi le sta antipatico¹⁶¹.

Le fanciulle della letteratura dedicata alle bambine dell'Ottocento presentano quelle piccole avventure al limite del consentito, che se ancora sono un tabù nella vita reale trovano un importante sfogo e rappresentazione nella letteratura e, ancor più nell'immaginazione. Di tutte le protagoniste che analizzeremo, forse le più conosciute

¹⁶¹G. Seveso, *Come ombre leggere*, cit., p. 74.

della letteratura otto – novecentesca, l'immaginazione, la fuga nella fantasia sarà la caratteristica dominante; così per Jo e le sue sorelle, e poi per i suoi ragazzi, ma soprattutto per le ragazze; per Sara, Mary, Pollyanna, per Anna, l'immaginazione sarà quell'elemento imprescindibile da cui partire per costruire un vita e un clima diverso intorno a sé; grazie alla loro fantasia si trasformano le atmosfere narrate, le vite e luoghi e sarà la stessa fantasia a permettere loro di avere quella determinazione che le porta nel loro piccolo ad affrontare avventure, sempre nei limiti del possibile per una bambina, e a sognare e realizzare un nuovo e inaspettato futuro.

Per l'avventura al femminile, quella con la «A» maiuscola, bisognerà attendere la metà del Novecento. Sarà necessario aspettare il vento del nord, che con Bibi e Pippi porterà la vera bambina avventurosa, Pippi, l'unica che forse ancora raccoglie i favori di bambini di entrambi i sessi. È doveroso tuttavia sottolineare e dare la giusta collocazione in un universo simbolico e reale a tutto quello che ha preceduto queste due insolite bambine. Si potrebbe allora dire che c'è stata una lenta ma necessaria evoluzione, che ha permesso il passaggio dall'avventura immaginaria fino all'avventura che di poco si discostava dalle mura domestiche, di poco si allontanava dalle distanze consentite, dalla domesticità in cui era confinata la donna. Queste bambine, queste piccole «avventuriere» del quotidiano, che di fatto nascono come bambine sofferenti e sfortunate, sono il necessario passaggio, specchio del tempo vissuto dalle loro creatrici, in cui loro stesse, principali responsabili nei confronti delle loro lettrici, sognavano.

Sono loro, le scrittrici, ad aver fatto per prime della loro immaginazione e della loro determinazione un punto di forza. Qui risiede la straordinaria forza di una scrittrice che ha vissuto da donna il suo tempo: il mettersi in gioco tra le pagine con i suoi desideri e con la sua realtà, a trasmettere alle bambine quella stessa determinazione di cui si sono fatte portatrici reali e di cui hanno fatto dono a quasi tutte le loro eroine.

Come sostiene Lazzarato nel commento alla lettera che Nonna Nicolatta (alias E. D. Ternali) scrive alle sue lettrici nella premessa a *La piccola Lady*

Attorno al nucleo della storia si sedimentano sia i sogni della bambina di un tempo, sia le esigenze di bambine nuove, rese sorelle dallo scorrere del racconto che l'una trasmette alle altre.

La narratrice è dunque unita alle sue *piccole amiche lettrici* da un filo sottile fatto essenzialmente di complicità, che induce a pensare un *maternage* saviamente esercitato, così da iniziare le future donne ai piaceri di un immaginario la cui praticabilità è garantita da tutori compiacenti, capaci di penetrare sogni e bisogni del proprio pubblico assumendoli come propri e nello stesso tempo consentendo a prendere le distanze da essi, per un indispensabile

aggiornamento. Verrebbe voglia, allora, di azzardare l'ipotesi che la maggior parte dei libri per bambine sia nata proprio così, per mano di ex bambine che più o meno consapevolmente e lucidamente riscrivono e trascrivono (nascoste dietro pseudonimi affettuosi che le hanno rese nonne e zie di innumerevoli nipotine sconosciute) costruendo, attorno ad un minuscolo patrimonio di *storie* d'infanzia al femminile, un corpus letterario perfettamente riconoscibile¹⁶².

È visibile allora un partire da sé, un incamminarsi verso il nuovo, verso quello che Lazzarato definisce «un indispensabile aggiornamento», ex bambine e nuove donne.

Guardando alla letteratura del secondo Ottocento e del primo Novecento non ci si deve meravigliare se romanzi che accennano a una nuova libertà delle bambine, si evolvano poi nel conformista rispetto della norma quando le bambine diventano donne. Scelte narrative che potremmo legare facilmente all'identità di genere delle loro autrici, che non possono uscire del tutto dalla loro cultura di appartenenza, dal loro tempo storico.

Quello che è necessario comprendere è che la letteratura dedicata all'infanzia fornisce «modelli», così come sostiene la Beseghi, la quale scrive:

si tratta di capire come l'immaginario delle bambine sia circondato da rappresentazioni che finiscono per diventare modelli, espliciti o occulti, delle loro fantasie e della costruzione della loro soggettività e di esplorare, all'interno di una modellistica che tracciamo per emblemizzazioni, nuovi sistemi di significato portati da quelle donne che attraverso la scrittura hanno rivisitato il conflitto con il mondo adulto, con la propria crescita, con la propria differenza¹⁶³.

La letteratura per l'infanzia, insomma, educa fornendo modelli, dalla donna adulta scaturiscono messaggi che favoriscono e stimolano una identificazione bambina, insinuando nelle tanto educativamente inibite menti bambine il desiderio di «essere come...». Non solo una identificazione rassicurante nel leggere di un universo costrittivo da cui il personaggio femminile fatica a liberarsi, ma una identificazione che potremmo definire proiettiva, quando su quell'eroina di carta si trasportano sogni e desideri silenti, quando quella ribellione diviene una sospirata meta da raggiungere, un atteggiamento verso cui tendere per percepirsi forse come soggetti, per sostenere, magari proprio come fa la Jane brontiana, il proprio no a favore della propria identità.

¹⁶² F. Lazzarato, *Il rosa e il nero: produzione letteraria destinata alle bambine*, cit., p.51.

¹⁶³ E. Beseghi, *Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti*, cit., pp. 135–136.

Simone De Beauvoir afferma che «ci fu un libro in cui credetti di riconoscere il mio volto e il mio destino: *Little Women*, di Luisa Alcott», De Beauvoir, che si identifica con Jo, afferma:

Jo, al contrario, superava le sue sorelle, più virtuose e più belle, per la sua passione di sapere e per il vigore della sua mente; la sua superiorità, così lampante quanto quella di certi adulti, le garantiva un destino insolito; ella era segnata. Mi ritenni allora anche io autorizzata a considerare la mia passione per i libri, i miei successi scolastici, come un segno di un valore che il mio avvenire avrebbe confermato¹⁶⁴.

La letteratura per l'infanzia si carica allora di una duplice funzione, poiché permette, nel totale coinvolgimento nella lettura, quella che Ermanno Detti ha definito lettura sensuale che diviene tale nel momento in cui assorbe tutti i nostri sensi, un isolamento dal mondo esterno e una fuga nella fantasia; in tal modo consente, come già anticipato un'immersione non solo in un universo fantastico ma nel proprio io profondo. La letteratura allora, specie quando si rivolge all'infanzia diviene un terreno molto delicato, una corda sottile che a seconda di chi ne tiene le cime può piegarsi verso una riproduzione di modelli comportamentali stereotipati e, parlando di genere, fortemente ruolizzanti, oppure può tendersi verso più libere mete, innescando quel meccanismo emancipatorio di cui si è argomentato. È proprio in tal modo che entra in gioco la personalità di chi scrive e l'importanza per la bambina che legge, dell'identità femminile dell'autrice.

Le bambine descritte da autori maschi, non hanno la stessa libertà, le stesse caratteristiche che riportano ad una realtà tangibile del femminile, basti pensare alla materna Wendy di Peter Pan, creata da James Barrie nel 1902 o all'italiana fatina dai capelli turchini, uscita dalla penna di Collodi, anche in questo caso amorevole ed educativa figura materna per Pinocchio. A proposito dei due personaggi femminili Bianca Pitzorno afferma:

Wendy è rappresentazione di tutte le bambine che nei giochi di drammatizzazione scelgono sempre «giochiamo a casetta», «giochiamo a mamma e papà», e riescono a conservare l'ispirazione domestico-familiare anche quando, per opera di compagni più avventurosi il gioco assume connotazioni più movimentate ed esotiche. Ripetono, queste bambine (ma qualche volta anche i maschietti) la rassicurante *routine* familiare e contemporaneamente sfogano, in una sorta di psicodramma, tutte le angosce e le inquietudini generate dalla dinamica degli affetti.

[...] sorella e mamma era anche la fata dai capelli turchini per Pinocchio.

¹⁶⁴ S. De Beauvoir, tr. it. *Memorie di una ragazza perbene*, Einaudi, Torino 1994, p. 91.

[...] Anche Wendy ha il suo fascino legittimo, in quanto rappresenta il prototipo dell'«eterno femminile»[...] La morale che Wendy ha trasmesso alle sue lettrici è tipica del suo tempo, ma non sorpassata come si vorrebbe far credere¹⁶⁵.

Effettivamente, nonostante la letteratura dedicata all'infanzia abbia avuto una sua evoluzione nella rappresentazione delle bambine, per altro verso è rimasta ancorata a vecchi pregiudizi, ancora operanti nella realtà che non possono far altro che riprodursi in una rappresentazione letteraria stereotipata tendente a una figurazione cristallizzata del maschile e del femminile.

Le bambine, quelle dall'immagine poliedrica ci sono, e nascono anche da penne maschili tra Ottocento e Novecento, basti pensare alla carrolliana Alice, che inseguendo un coniglio Bianco vive mirabolanti avventure; Bianca Pitzorno le definisce «bambine elfo»¹⁶⁶ in quanto la loro appartenenza di genere non era poi così importante, poteva essere un maschio o una femmina, indifferentemente. Certo Alice non ha i tratti reali della bambina, manca della veridicità che solo un vissuto femminile può rappresentare, tuttavia, per la lettrice il fatto che a vivere le avventure nel paese delle meraviglie sia una femmina e non un maschio ha un rilievo enorme, è l'avventura di una bambina!

Anche Alice, così come Wendy, diviene modello, protagonista su cui la bambina proietterà le proprie fantasie.

Tuttavia l'analisi della letteratura proposta abbraccia un periodo che va dal secondo Ottocento alla realtà contemporanea, cosicché, se la letteratura ottocentesca dedicata all'infanzia ha così tanto influito su un nuovo percepirsi delle bambine, e se ha così ben rappresentato una realtà che cominciava ad evolvere dando i primi segnali di un importante cambiamento, è necessario interpretare ed analizzare ciò che è venuto dopo queste rivoluzionarie opere. Se il focus iniziale rivela un'impostazione di taglio internazionale, nella seconda parte ci si concentrerà maggiormente sul panorama italiano, prendendo però in considerazione anche quelle autrici straniere che vengono pubblicate da case editrici nostrane. In Italia bisognerà infatti attendere gli anni Settanta affinché il condizionamento che da più parti operava ai danni delle bambine venga svelato e, finalmente condannato in maniera più o meno esplicita. In Italia sarà Elena Gianini Belotti a rivestire di nuova luce la bambina. La sua opera, *Dalla parte delle bambine* rappresenterà una grande rivoluzione

¹⁶⁵B. Ptzorno, *Ho il diritto di pensare, disse Alice alla duchessa. Ne hai quanto i maiali di volare, rispose la duchessa*, in F. Lazzarato, D. Ziliotto (a cura di), *Bimbe, donne, bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Artemide, Roma 1987, p. 45.

¹⁶⁶Cfr *Ivi*.

epistemologica, volta a scardinare i saperi di una cultura maschile fallocentrica e negativa, nel senso di negante per il femminile, ponendo le basi per una nuova interpretazione dei comportamenti e delle credenze che intervenivano nell'educazione «bambina». È proprio in questi anni, nei favolosi anni Settanta, e in quelli che seguirono, che si è posta sotto analisi anche la fiaba classica che, seppur originata da intenti diversi e con le dovute differenze tra narrazioni e contenuti delle storie narrate, porta allo smascheramento di dinamiche narrative, e ancor più culturali, in cui si palesa l'immagine di una donna spesso passiva contrapposta ad una figura maschile attiva e quasi sempre salvifica. Tuttavia quando si parla di fiaba, ci si trova su un terreno scivoloso, specchio culturale di epoche arcaiche ed espressione narrativa di popoli, in cui si racchiudevano credenze e orientamenti. La fiaba diviene condizionante nel momento in cui, per le bambine di oggi, quei personaggi dai tratti stereotipici divengono modello. La principessa, la ragazza bella e buona divengono altrettante gabbie che propongono una visione stereotipata del maschile e del femminile. La narrazione fiabesca si propone anche oggi a bambine e bambini già nella prima infanzia, anche se oggi spesso si presentano inoltre versioni edulcorate, romantiche, che forse rendono ancor più ruolizzanti i messaggi veicolati dai personaggi maschili e femminili. È importante, tuttavia, sottolineare come non sia negativa l'immagine delle principessa in sé o della ragazza fiabesca, ma come siano fortemente condizionanti le caratteristiche stereotipiche, che vengono associate alle fanciulle. Nonostante la fiaba rappresenti terreno fertile per gli studi di genere e per analizzare la letteratura per l'infanzia al femminile, si è deciso di non scendere nelle profondità dell'immaginario fiabesco, proprio perché tale analisi richiederebbe altre chiavi interpretative e un'indagine che renda giustizia del suo vasto universo immaginifico.

Si pone tuttavia tra Ottocento e Novecento un nuovo genere letterario che torna a legare fiaba, romanzo e femminile. È quel genere che Francesca Lazzarato e Valeria Moretti hanno definito, rendendone palese il collegamento, «fiaba rosa»¹⁶⁷. È il romanzo a sfondo sentimentale, che se da un lato permette di fantasticare tra le pagine, dall'altro diviene una nuova reclusione e un nuovo mezzo educativo. Le studiose affermano infatti

Attraverso il romanzo sentimentale fantasticare è concesso ma sotto controllo, dentro le mura di casa e durante una pausa dall'attività domestica.

¹⁶⁷ F. Lazzarato, V. Moretti, *La fiaba rosa. Itinerari di lettura attraverso i romanzi per signorine*, Bulzoni, Roma 1981.

La lettura apre il varco a emozioni negate, ad esperienze che il rituale quotidiano continuamente sottrae, ad identificazioni di cui si è alla ricerca¹⁶⁸.

E continuano riportando le parole di Lanzi:

il romanzo rimanda alla lettrice immagini apparentemente più complesse e poliformi, situazioni più avventurose ed emozionanti, un volto ed un corpo diverso da quello che le rimanda lo specchio. Il libro si sostituisce allo specchio, perfettamente¹⁶⁹.

Così torna anche nel romanzo rosa quella lettura che, nonostante le apparenze, emancipa, dando alla donna, e ancor più spesso alla ragazza lettrice un nuovo rispecchiamento che le permette di avere voce, e di trovare rappresentati i propri sentimenti rimasti a lungo silenti, inespressi, taciuti e inesplorati. Tuttavia, accanto a questi segnali di apertura si celano nuove reclusioni. Un nuovo e più subdolo indottrinamento attraversa infatti le narrazioni dei romanzi rosa; una nuova forma di educazione e di controllo che grava questa volta sulle emozioni e sui sentimenti delle giovani lettrici. Le autrici «in veste di vice-madri bonarie ma ferme, [esse] mirano alla costruzione della fanciulla ideale e si ispirano a una pedagogia fondata sull'etica del sacrificio e destinata ad esorcizzare ogni tentativo di ribellione»¹⁷⁰.

In tutte queste autrici¹⁷¹ si rivela uno stretto legame che unisce il romanzo rosa alla fiaba, uno schema comune che seppur vede la donna come portatrice di un complesso mondo sentimentale ed emozionale, la lega e la accompagna a una figura maschile, come dimostreremo persistente ancora oggi, che incarna perfettamente gli ideali di forza e virilità. Ancora Lazzarato e Moretti svelano il forte collegamento che unisce, da un punto di vista educativo, questi due generi, affermando che entrambi nascono con lo scopo di orientare e istruire soggetti deboli e «bisognosi di guida», e continuano,

ci sono effettivamente, numerose somiglianze: ai bambini e alle donne erano infatti riservate opere che insegnassero senza verne l'aria, che aiutassero a conformarsi ad un modello, a

¹⁶⁸ *Ivi*, p.10.

¹⁶⁹ B. Lanzi, *Lessico politico delle donne*, n. 6 (cinema, letteratura, arti visive), Gulliver, Milano 1979, p. 106, cit. in F. Lazzarato, V. Moretti, *Op. cit.*, p. 6.

¹⁷⁰ F. Lazzarato, V. Moretti, *Op. cit.*, pp. 63–64.

¹⁷¹ Si pensi a E. Perodi O. Visentini, E. Villoresi, che come sottolineato da Lazzarato e Moretti non esitarono a scrivere fiabe per bambini e romanzi «dedicati alle loro sorelle maggiori», *Ivi*, p. 66.

«diventar grandi», e che fossero di valido aiuto nell'indicare ai futuri adulti, alle future donne di casa le più specchiate virtù¹⁷².

Si educa dunque con la fiaba, con il romanzo rosa, con la letteratura per l'infanzia, in quanto prima di tutto si presentano modelli, figure di donne ideali che andranno a rappresentare per la futura donna il dover essere cui adeguarsi, lo standard massimo verso cui tendere per sentirsi perfettamente femminili. Tuttavia parallelamente alla fiaba e al romanzo rosa si pongono quelle piccole opere, mai oggi potremmo definirle tali, che con le loro eroine caratteristiche e «diverse» danno una speranza alla diversità e alla tipicità propria di ogni donna. Si trovano i primi cenni di una pedagogia della differenza che non solo pone una distinzione a livello ontologico, quindi non solo a livello di diritti, tra uomo e donna, ma differenzia ancor più una donna dall'altra, abolendo, purtroppo non in maniera definitiva, quella che potremmo definire un'unica modalità di essere donna, negando l'immenso polimorfismo con cui si può definire il femminile. A questo nuovo concetto si accompagnano riflessioni di grande portata, che dal femminile, a cascata, coinvolgono e stravolgono l'unicità di un ideale maschile, cui anche l'uomo, e ancor prima il bambino, spesso si è dovuto adeguare.

Perché parlare ancora di femminile allora? Perché tracciare un itinerario di libertà per le bambine nella letteratura per l'infanzia? Che senso ha oggi, dopo decenni di battaglie, parlare e parlarne alle bambine?

Maura Palazzi nel suo contributo al Vademecum del progetto POLITE, collocato nel IV programma di Azione Comunitaria a medio termine per le pari opportunità tra uomini e donne 1996–2000 afferma che

Il superamento delle società di antico regime segna senza dubbio l'avvio di una fase di profondi mutamenti che riguardano le esperienze concrete, la formazione delle identità individuali e collettive, le rappresentazioni simboliche, le espressioni della soggettività. In tale contesto i confini tra spazi pubblici e privati subiscono continue ridefinizioni, mentre diventano sempre più numerose le figure femminili che compaiono sulla scena sociale o assumono una nuova centralità: le madri, le lavoratrici, ma anche le donne sole, quelle impegnate a livello intellettuale e politico e, più tardi le emancipate. Peraltro le esperienze individuali e collettive e le modalità in cui si esprimono le relazioni fra uomini e donne, fra maschile e femminile si

¹⁷² *Ibidem.*

moltiplicano e dunque si differenziano molto più di quanto sia avvenuto nelle epoche precedenti: per paese, collocazione urbana, appartenenza etnica, religiosa, culturale ecc¹⁷³.

Di fatto la donna si è integrata in un ambiente maschile e il suo essersi inserita in un contesto che a lungo l'ha esclusa è stato un fenomeno con molte conseguenze. Quelle donne «emancipate», vengono spesso assimilate ad una cultura maschile, i comportamenti vengono definiti maschili specie quando si esprimono in termini di potere, e tuttavia ancora si lega la donna a un dover essere che la riattacca ai luoghi domestici, che questa volta però indicano un doppio ruolo, lavoratrice, ma anche madre, cuoca, casalinga. Difficilmente allora, nonostante le emancipazioni, nonostante le carriere al femminile la donna riesce a liberarsi dal ruolo che le è sempre stato imposto. A ben vedere la prima falla del sistema risiede forse nella formazione della personalità, e quindi conseguentemente anche nell'educazione. Negli anni Ottanta Joan Scott, pose al centro della ricerca storiografica il «genere» come categoria di analisi storica¹⁷⁴, focalizzando l'attenzione sulla relazione che intercorre tra i due sessi. Con il termine «genere» si definiva allora non tanto la differenza sessuale, una determinazione biologica, ma quell'attribuzione di comportamenti e ruoli che rappresentano una costruzione sociale e culturale. Come si è ampiamente argomentato, la costruzione sociale del genere avviene prima di tutto nell'età infantile quando il soggetto attraverso l'educazione viene iniziato a quella che potremmo definire la cristalliera dei sessi. Apparentemente calare queste affermazioni nel XXI secolo sembra un paradosso, quasi un errore di valutazione, ma purtroppo non è così.

È sicuramente paradossale che in tempi che si definiscono moderni e all'avanguardia una donna che scelga di esprimere se stessa sotto le più svariate sfaccettature debba ancora combattere un universo culturale e sociale che la pone ai margini del femminile. Ancora, nel XXI secolo chiamare una bambina «maschiaccio» non ha lo stesso effetto del chiamare un bambino «femminuccia». I rapporti di potere che hanno regolato per secoli il rapporto tra i sessi sono più che mai vivi e già, ma direi soprattutto, nel soggetto in formazione trovano la loro prima attuazione. Il condizionamento che pesa sull'infanzia è ancora attivo, forse oggi più che in quei tanto discussi anni Settanta. I processi di emancipazione non

¹⁷³ M. Palazzo, *Riattraversare la storia dell'età contemporanea*, in E. P. Serravalle (a cura di), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita*, Vademecum II, Progetto POLITE, Associazione Italiana Editori, Milano 2001, p. 117.

¹⁷⁴ J. W. Scott, storica statunitense, nel 1986 pubblicò sull'*American historical review* un articolo dal titolo *Gender: a useful category of historical analysis*, determinando il genere come categoria fondamentale di analisi storiografica dando un importante contributo agli studi sul *gender*.

hanno avuto forse la giusta risonanza nel più vasto universo sociale, fermandosi spesso a zone che, seppur colte, risultano ancora marginali.

La letteratura per l'infanzia non è estranea a questo processo di condizionamento, nonostante non sia di poco conto quella letteratura che più che come chiusura e come «condizionante» si pone come una riserva di libertà. In Italia la letteratura dedicata ai bambini, proprio quella più emancipazionista, intendendo con questo una letteratura che emancipa bambine e bambini da ruoli e comportamenti predefiniti che delimitano il campo del maschile e del femminile, viene da più parti condannata. Parlare di «genere» oggi diviene una minaccia per insegnanti e genitori. Una minaccia per una sana identità sessuale.

Allora dovremmo chiederci perché non parlare di letteratura per l'infanzia al femminile? È diventato, in un contesto evoluto un tabù, in Italia si è arrivati addirittura a proibire libri perché portatori di teorie «gender»¹⁷⁵. Diviene allora urgente una riflessione che comprenda nell'indagine gli stereotipi che vengono trasmessi dalla letteratura ai bambini. Ci si focalizzerà sull'identità femminile, perché proprio in base ai rapporti di potere che subdolamente ancora si insinuano nella dialettica tra i sessi, la donna parte ancora da una posizione di svantaggio; si farà solo marginalmente cenno alle conseguenze che tali discorsi e condizionamenti comportano anche per il bambino maschio, d'altronde è un aspetto che non può non essere preso in considerazione.

Quello che è interessante notare è che la letteratura scritta da donne continua ad essere in molti casi uno strumento di libertà. La letteratura, così come le arti figurative e i nuovi media, propone dei modelli, modelli che spesso trasmigrano nella carta stampata dilagando nel mercato editoriale ed assorbendo buona parte delle vendite. Quali modelli allora per le bambine?

Come afferma la Seveso:

Le ragazze si trovano attualmente di fronte alla proposizione di modelli corporei e identitari inarrivabili e irreali, primi fra tutti quelli contenuti nelle rappresentazioni dei mass media, che richiamano un'immagine femminile sempre seducente, sempre perfetta, sempre decisa e, al tempo stesso implicitamente tradizionale e in cerca dell'approvazione maschile¹⁷⁶;

¹⁷⁵ Si veda la vicenda del sindaco di Venezia Brugnaro che nel 2015 fece un elenco di libri proibiti, tra cui comparivano grandi classici della letteratura dedicata all'infanzia, che poco o nulla avevano a che fare con l'identità di genere; Si rimanda al paragrafo 4.2.

¹⁷⁶ G. Seveso, *Come ombre leggere*, cit., p. 112.

è questa oggi la libertà delle nostre ragazze, una nuova gabbia che attraverso modelli proposti le orienta verso una fittizia emancipazione, verso un'apparente libertà. I modelli che nei vari fashion book e photo book, incastrano nuovamente la bambina e ancor più l'adolescente, in scenari preconfezionati. Non è dunque difficile individuare il perché di una scelta bibliografica volta a individuare quei testi che a partire da figure femminili differenti hanno tracciato e continuano a tracciare un itinerario libero per le fanciulle che da più parti oggi come non mai viene posto sotto attacco.

Capitolo secondo

Libertà e allontanamenti tra le pagine dei classici per l'infanzia al femminile.

*Siamo come nani sulle spalle di giganti,
così che possiamo vedere più cose di loro e più lontane,
non certo per l'acume della vista o l'altezza del nostro corpo,
ma perché siamo sollevati e portati in alto dalla statura dei giganti.*
(Bernardo di Chartres)

Analizzare alcuni tra i più significativi romanzi realizzati fra Otto e Novecento da figure femminili con protagoniste bambine diviene il passaggio fondamentale per un'analisi della letteratura contemporanea che si propone di approfondire il nesso esistente tra i modelli letterari e i nuovi percorsi identitari proposti alle bambine. Ci siamo chiesti, insomma, se la narrazione letteraria di cui sopra, possa aver condizionato in qualche modo le lettrici bambine verso l'elaborazione di un sé che gradualmente e lentamente, prendeva la leggerezza della libertà, proprio perché nuovi ed eversivi rispetto alla cultura dominante, erano i modelli identitari proposti.

Attraverso l'analisi di alcuni romanzi selezionati, soprattutto volti all'individuazione dell'indole dei personaggi, è sembrato possibile far partire proprio dalla fine della prima metà dell'Ottocento questo filone di libertà letteraria, anche se, specie nella prima fase, più che di libertà è possibile parlare di ribellione letteraria. Ci siamo imbattuti in donne, ragazze, bambine, «personagge» insomma, che prima di tutto sembrano esprimere il loro desiderio di libertà attraverso la negazione delle convenzioni dominanti, e attraverso il rifiuto delle norme socialmente approvate. Dalla rabbia di Jane Eyre alla violazione di Mary Lennox, dal secondo Ottocento si sviluppa il filo dei piccoli *bildungsroman* femminili, in alcuni casi veri e propri esempi del genere, che con il passare del tempo sfumano sempre più nella letteratura per l'infanzia e divengono dei romanzi di iniziazione–affermazione, in cui le piccole protagoniste vengono iniziate alla vita adulta. Emerge per ogni protagonista letteraria, un'iniziazione molto personale, che evidenzia un carattere molto forte capace di porre in essere condotte molto divergenti dalla norma. Tuttavia in alcune produzioni letterarie non è raro imbattersi in scelte narrative che alla fine normalizzano le diversità, nel senso che la storia viene ricondotta all'interno della

norma. Troveremo, così, eroine che si sposteranno, o eroine che rinunceranno ai propri sogni per «prenderci cura di». Ma nonostante ciò nessuna di queste eroine sembra cadere nella convenzionalità assoluta e pervasiva. Ogni Autrice ha dotato la propria protagonista di determinate caratteristiche personali, caratteristiche che permettono di tracciare un po' l'immagine di questa «personaggia» otto–novecentesca. Si tratta per lo più di una bambina, o ragazza forte, che non ha paura di parlare e di essere sincera, che non ha paura di opporsi e di dire «no», allo stesso modo in cui non ha paura di dire «io», è una bambina sincera, che affida allo sproloquio i suoi pensieri, che mescola realtà e fantasia, è una bambina quasi inafferrabile che emerge, come si diceva proprio per la sua “stranezza”, ma al contempo per la sua estetica insignificanza che la porta ad emergere, ancor più sorprendentemente, tra le altre.

Sono effettivamente tutte protagoniste che non emergono per la loro bellezza né per la loro perfezione estetica o caratteriale, ma si stagliano con tutta la loro diversità in un panorama letterario per fanciulle che vedeva nella norma e nell'adeguamento alla norma l'ideale perfetto della brava bambina. Le bambine ricercano l'approvazione del mondo adulto, cercando in qualche caso di adeguarsi alle convenzioni come sarebbe opportuno ma alla fine, in ogni romanzo è facile cogliere o intuire quell'occhio adulto che comincia a comprendere quella diversità e che guarda, spesso con ammiccante complicità, a quella diversità femminile che emerge e che andrà a tratteggiare i contorni di una nuova bambina che diventerà una nuova donna, forse capace di essere se stessa.

Tutte le protagoniste portano con sé i tratti delle loro creatrici, tutte hanno la tendenza alla fantasia, sono tutte piccole sognatrici che si guadagnano faticosamente quello spazio fantastico in cui poter sognare e essere ciò che desiderano di più. Acquisiscono quella fantasia trasformatrice che nella realtà era negata alla femminilità, così come l'immaginazione di cui sono dotate le rende attive nella costruzione di sé. Non è raro infatti imbattersi in eroine che acquisiscono consapevolezza della vastità del mondo, prima a loro precluso, e della possibilità di progettarsi all'interno di nuovi orizzonti e spazi aperti. Si comincia da *Jane Eyre*, per arrivare alla piccola Sara Crew, personaggio centrale de *La piccola principessa*, che dalla finestra di una soffitta guarda il mondo dall'alto, quasi a voler disvelare una nuova e inaspettata prospettiva, fino ad arrivare sulla soglia con Mary, la piccola protagonista de *Il giardino segreto* che apre le porte del misterico alla bambina.

È un'immaginazione che trae la sua origine dal domestico, è una immaginazione che diviene fuga dal quotidiano e rifugio segreto, è quel luogo sicuro che vede le bambine ritagliarsi quello spazio di autonomia e incanto che nella realtà era ancora loro precluso.

Sono romanzi pieni di fantasia ma sfiorano da vicino la realtà. Non sono infatti dei piccoli concentrati di immagini idilliache ben confezionate, ma divengono, come già affermato, dei micro – *bildungsroman* in cui il dolore non viene mai taciuto, perché le speranze disattese, e le sofferenze vere che orientano e stravolgono il senso stesso dell'esistenza delle protagoniste, servono a ricostruire un personale percorso identitario. Tutto l'itinerario delle varie protagoniste si dispiega nella consapevolezza del proprio sé e nell'accettazione, nella scoperta e nell'affermazione della propria identità. Sono romanzi che non esiterei a interpretare come romanzi di identità.

Può sembrare insolito parlare di romanzi d'identità femminile nel secondo Ottocento, in un'epoca in cui la donna ancora viveva priva di quella identità autodeterminata che emergerà nel corso del XX secolo. Da queste produzioni letterarie femminili, però, emerge il nuovo sentire e il desiderio identitario di queste donne, che si scontrano con la società del tempo, veicolando un'aria di consapevolezza che esploderà, con la forza di un uragano nella metà del Novecento. Ma i primi segnali di questa trasformazione sono già evidenti nel corso dell'Ottocento, dove la scrittura femminile dà vita a nuove protagoniste destinate a rivoluzionare la letteratura per l'infanzia, e con essa la vita, ma ancor più i sogni di tante lettrici, influenzando, allora come oggi – e questo dovrebbe far riflettere – i sogni e l'immaginazione femminili.

2.1 Alle radici: la passionalità ribelle di Jane Eyre

Jane Eyre, scritto da Charlotte Brontë, e pubblicato sotto lo pseudonimo di Currer Bell nel 1847, è il primo romanzo su cui è necessario focalizzare l'attenzione. A prima vista si tratta di un'opera che si pone al di fuori del genere letterario oggetto del presente lavoro, ossia la letteratura dedicata all'infanzia, tuttavia è un'opera che ha così profondamente influenzato la successiva letteratura specie per quanto riguarda la scrittura femminile e la rappresentazione della bambina e della ragazza, da essere stata oggetto di analisi. Dopo *Jane Eyre* la letteratura sarà profondamente rivoluzionata, perché, seppure indirettamente, nell'immaginario collettivo si va diffondendo un nuovo concetto di femminilità.

Jane Eyre è il primo romanzo che mette a nudo l'anima femminile e disvela pacatamente, ma con dirimpante efficacia, le costrizioni cui l'animo, per primo quello infantile veniva sottoposto.

Gran parte della letteratura a protagonista femminile, includendo in essa il romanzo della Brontë, ha come luogo elettivo lo spazio della domesticità tipicamente legato all'immagine della donna, lo stesso che Jane abita; cambia però, il modo in cui la protagonista vive questi spazi.

Tuttavia dopo aver esaminato la vita e l'opera di Charlotte Brontë, a catturare la mia attenzione è stato uno spazio aperto. Jane si troverà sola all'aperto in pochi ma cruciali passaggi del romanzo: nel momento in cui incontra Rochester per la prima volta e nel momento in cui decide di fuggire da lui. Nel primo passaggio si evince uno straordinario legame tra la vita dell'eroina e quella della sua Autrice, apparentemente così distanti ma così vicine in un moto interiore dell'anima. «Il fascino dell'ora stava nell'oscurità che si avvicinava, nel lento tramontare del sole pallido. Mi trovavo a un chilometro e mezzo da Thornfield, [...] la cui maggior qualità d'inverno consisteva in una solitudine profonda ed estatica»¹⁷⁷. Questo breve ma prezioso frammento dell'opera brontiana ci riporta direttamente all'Autrice, al piacere che la Brontë traeva dalle ore serali:

Quando calava la sera, Charlotte si coricava sul letto, nel dormitorio deserto, e dava libero sfogo alla propria immaginazione – come descrive in un frammento del diario del febbraio 1836, ha annotato l'ora, le 19:

«Ora riprendo finalmente il controllo dei miei pensieri, la mia mente si rilassa dopo la prigionia in cui è stata costretta nelle ultime dodici ore e si riversa su tutto il resto, che nessuno in questo edificio conosce all'infuori di me. Ora, dopo una giornata di logorante vagabondaggio, ritorno all'arca che per me sola galleggia sui flutti del diluvio senza fine che affligge questo mondo»¹⁷⁸.

Questa intensa solitudine, questo sentimento “estatico” ricercato nello stare con se stessa, nella propria immaginazione, questo sentirsi a proprio agio sembra collegarsi all'oscurità interpretata e vissuta come un brivido di libertà.

Jane Eyre e la sua Autrice però sono molto di più di un brivido libero trovato al crepuscolo, poiché Jane sembra la prima eroina a percepire e ancor più ad essere cosciente del mondo circostante:

¹⁷⁷ C. Brontë, tr. it. *Jane Eyre*, Einaudi, Torino 2008.

¹⁷⁸ Riperto fedelmente lo stralcio di diario riportato da L. Gordon, in L. Gordon, tr. it. *Charlotte Brontë: una vita appassionata*, Fazi, Roma 2016, p. 64.

Camminai un bel pezzo su e giù per la camera [...] e feci una scoperta nei miei riguardi: in quelle ore ero stata soggetta a un processo di trasformazione [...]. Il mio mondo in quegli anni era stato Lowood. Le mie esperienze non erano andate oltre i suoi regolamenti e le sue abitudini. E in quel momento mi rendevo conto che il mondo era vasto e che una vasta gamma di speranze e di paure, di sensazioni e di esaltazioni attendeva chi aveva il coraggio di affrontarlo, e di cercare la vera conoscenza della vita tra i suoi pericoli¹⁷⁹.

Il mondo che Jane ha vissuto fino a questo momento, in casa Reed e a Lowood è un mondo fortemente negante, è un mondo, non solo prettamente domestico, ma un domestico in cui l'indole di Jane viene rifiutata, viene negata e domata per quanto possibile. A Lowood c'è un grande indottrinamento, «addomesticamento», Jane impara a dominare i suoi impulsi, ma il distacco dalla signorina Temple, l'unica figura adulta della sua infanzia che accoglie il carattere ribelle di Jane, le apre le porte ad una nuova percezione e ad una nuova consapevolezza. Jane percepisce i confini di un mondo allargato, un mondo pronto, per «chi aveva il coraggio di affrontarlo»¹⁸⁰. È qui che si pone la prima contrapposizione tra gli spazi chiusi, domestici (più o meno familiari) e gli spazi aperti, esterni e ignoti.

Jane vissuta a casa Reed e a Lowood ha tutti i tratti di una sopravvissuta, non è la sua persona fisica ad essere sopravvissuta, ma il suo carattere determinato, e ancor più la sua indole pulsionale e passionale.

È forte la ribellione di Jane animata da quella passione che tanto la caratterizza.

«Non è giusto, non è giusto!», diceva la mia ragione stimolata dal dolore a prendere precocemente coscienza di sé, seppure per un breve istante. E la forza di volontà, anch'essa risvegliata, suggeriva strani espedienti per cercare di sfuggire a quell'oppressione insopportabile: scappar via, per esempio, o lasciarmi morire di fame o di sete, se scappare non potevo.

In quale costernazione si trovava in quel terribile pomeriggio la mia anima! In quale agitazione il mio cervello, e in quale stato di rivolta il mio cuore! In che oscurità e ignoranza combattevo la mia battaglia intima! Non ero in grado di rispondere alla domanda assillante: perché devo soffrire? Ora a distanza di molti anni lo capisco bene¹⁸¹.

¹⁷⁹ C. Brontë, tr. it. *Jane Eyre*, cit., p. 105.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ *Ivi.*, pp. 14–15.

Jane non è sopravvissuta solo fisicamente a Gateshead hall e a Lowood, a sopravvivere è soprattutto la sua determinazione e la sua indole passionale. A resistere è il forte Io di Jane, un «io» che non fa che affermarsi per tutto il dispiegarsi della narrazione. Curren Bell cerca di affermare

la nuda verità attraverso un io romanzesco[...], l' Io di una sopravvissuta, Jane Eyre, che impara a frenare la propria rabbia e il desiderio tirando le redini della ragione. Tale voce era profondamente intima, aveva il vantaggio di essere lontana dalla voce metropolitana dell'epoca; la sua schiettezza non era intaccata dalle mode del momento[...], questa voce non proveniva da una vita pubblica; ma da una dimensione interiore, esterna all'ordine sociale di allora proprio come quella usata da Jane per dichiararsi a Rochester¹⁸².

E poco più avanti continua Gordon:

Jane in quanto sopravvissuta, dotata di un'inflexibile coraggio morale, di una ragione al comando della passione e di una forza che deriva dalla capacità intellettuale, incarna una resilienza di principio che tutti possiamo condividere. In quanto «orfana» rappresenta tutti coloro che vivono in una qualche forma di dipendenza e in solitudine, che sono vulnerabili agli abusi – che si tratti di ignobili abusi sull'infanzia, sulle classi subalterne, sulle donne, o anche di quella più subdola forma di abuso indagata all'epoca di Charlotte Brontë nel suo complesso: la negazione dei sentimenti¹⁸³.

Jane sopravvive in tutta la sua complessità, con tutti i suoi impulsi, e allo stesso tempo con tutta la sua dignità sino all'ultima pagina del romanzo, la sua rabbia, così ben espressa nei passaggi in cui si narra l'infanzia della protagonista; si trasforma nell'evolversi del romanzo, in determinazione, autocontrollo e forza d'animo.

Tuttavia è sempre presente un dialogo interno all'eroina, tra l'irruenta e fervente Jane e la sua parte più razionale che cerca di domare i suoi istinti più ribelli.

Il secondo capitolo dell'opera si apre con le riflessioni di Jane bambina, ancora incapace di dominarsi:

In realtà avevo perso il controllo, o meglio ero fuori di me, come direbbero i francesi. Ben sapevo che quell'istante di ribellione mi sarebbe costato terribili castighi, e come qualsiasi schiava ribelle ero decisa, nella mia disperazione, ad andare fino in fondo¹⁸⁴.

¹⁸² L. Gordon, *Op. cit.*, p. 174.

¹⁸³ *Ivi*, p. 189.

¹⁸⁴ C. Brontë, tr. it. *Jane Eyre*, cit., p. 11.

E poco più avanti, sempre a Gateshead hall:

Dovevo parlare. Ero stata messa sotto i piedi, e dovevo rifarmi a mia volta. Ma come? Con che coraggio mi sarei vendicata della mia antagonista? Raccolsi tutte le mie energie e le riassunsi in questa frase sfrontata:

–Io non sono falsa. Se lo fossi direi che le voglio bene. Invece dichiaro che non è così. La detesto più di tutti al mondo, dopo John Reed. E questo libro sulla bambina bugiarda lo può dare a sua figlia Georgiana, perché è lei che dice bugie, non io.

La signora Reed teneva ancora le mani in grembo, posate sul lavoro, inattive. I suoi occhi di ghiaccio stavano fissi su di me.

–Che altro hai da dire? – Chiese in un tono che si adopera comunemente con un avversario adulto e non con una bambina.

Quello sguardo e quella voce risvegliarono tutta l'avversione che provavo. Tremante dalla testa ai piedi, in preda a un impeto irrefrenabile, continuai:

–Sono contenta che lei non sia mia parente. E non la chiamerò più zia finché vivrò. Non verrò mai a trovarla quando sarò grande. E se qualcuno mi chiederà se le voglio bene e come mi ha trattata, gli dirò che solo il pensiero di lei mi fa venire la nausea, e che mi ha trattata con crudeltà indegna.

–Come osi affermare questo, Jane Eyre?

–Come oso affermarlo signora Reed? Perché è la verità. Crede che non abbia sentimenti, che possa vivere senza un poco di affetti e di bontà? Non posso vivere così! E lei non ha pietà. Mi ricorderò finché campo come mi ha cacciato, con che durezza e violenza mi ha cacciato, nella camera rossa, e mi ci ha rinchiuso, nonostante la mia angoscia, nonostante gridassi e invocassi disperata: «Abbia pietà! Abbia pietà, zia Reed!» E quella punizione me l'ha data perché quel brutto soggetto di suo figlio mi aveva picchiata e gettata per terra per nulla! Dirò tutto a tutti quelli che me lo chiederanno. La gente crede che lei sia una donna buona: invece è cattiva e senza cuore.

Lei, sì, è falsa!

Non avevo ancora finito questa risposta, che il mio spirito cominciò a espandersi e riempirsi dei più strani sentimenti di libertà e di trionfo che avessi mai provato. Mi sembrava che si fossero spezzate delle catene invisibili e che fossi ormai in possesso di una libertà insperata. Questo sentimento era giustificato. La signora Reed pareva spaventata¹⁸⁵.

¹⁸⁵ *Ivi*, pp. 42–43.

È subito dopo aver espresso con queste parole la sua rabbia che la parte più razionale prende il sopravvento nel dialogo interiore: «una bimba non può litigare con i grandi»¹⁸⁶, e continua con una serie di riflessioni sul suo comportamento, questo dialogo interiore, questo atto continuo di attenuazione e di analisi dei suoi comportamenti e impulsi caratterizza un po' il personaggio di Jane. Jane è finalmente, tra le pagine letterarie, una donna che pensa, e prima ancora una bambina, che sta crescendo e che impara a gestire i suoi atteggiamenti e i suoi sentimenti. Questi dialoghi interiori di Jane la porteranno sempre più a un controllo dei propri istinti e caratterizzeranno la sua determinazione e le sue scelte. La Showalter sostiene che i Reed puniscano Jane per «il crimine di crescere e maturare»¹⁸⁷ assumendo la stanza rossa luogo di reclusione della piccola Jane a «paradigma dello spazio interiore femminile»¹⁸⁸, spazio in cui relegare la passione e gli istinti identitari. Jane vive di un profondo risentimento, quello che la Woolf definiva come sgorgato direttamente dalle «*graphes of worth*»¹⁸⁹. Tuttavia come sostiene Carla De Pretis, è un risentimento non legato all'impossibilità di vivere l'amore, ma a quello «di non poter prima immaginare e poi vivere l'amore come realizzazione prioritaria d'identità»¹⁹⁰ e, continua, «si trattava di un sentimento pervasivo, violento, capace di dominare l'intera personalità di Jane, che nasce irrefrenabile ogniqualvolta viene esercitato su di lei un controllo fortemente prescrittivo»¹⁹¹.

Leggendo alcune biografie di Charlotte Brontë, quello che emerge è il suo essere straordinariamente fuori dall'ordinario, ostentando allo stesso tempo un'apparente esteriorità in linea, anche troppo, con gli standard dell'epoca.

Allo stesso modo Jane diviene un modello quasi esemplare di donna. Tuttavia Jane è costantemente in bilico tra gli istinti passionali e il dominio razionale degli stessi.

C'è una forte contrapposizione, nell'infanzia di Jane, tra interiorizzazione della norma e dell'educazione ricevuta e la reazione a quell'insieme di regole che venivano imposte alle bambine di Lowood. Questo contrasto è evidente ponendo accanto la piccola e ribelle Jane – ma forse sarebbe più giusto definirla rabbiosa e assetata di giustizia –, e Hellen Burns, la bambina che per la sua accoglienza della norma, che designava il percorso educativo femminile, diviene in un certo senso l'alter ego di Jane, quello che forse non solo non sarà

¹⁸⁶ *Ivi*, p. 44.

¹⁸⁷ E. Showalter, tr. it. *Una letteratura tutta per sé*, cit, p. 79.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

¹⁸⁹ V. Woolf, cit in E. Moers, *Op. cit.*, p.38; letteralmente le “uve dell'ira”

¹⁹⁰ C. De Pretis, *Jane Eyre ovvero il vizio della passione*, in C. Covato, (a cura di), *Vizi privati pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2010, pp. 128–129.

¹⁹¹ *Ibidem*.

mai, ma che fatterà a comprendere, un modo d'essere tuttavia guardato con occhi ammirati dalla piccola protagonista.

Ora, – pensai, – forse le potrò parlare. Mi sedetti accanto a lei sul pavimento.

–Come ti chiami oltre Burns?

–Helen

–Sei venuta da lontano?

–Vengo da un paese del nord ai confini con la Scozia

–E ci vuoi tornare?

–Spero di sì; ma chissà cosa ci riserva il futuro.

–Ma di sicuro vuoi andartene da Lowood.

–No, perché dovrei? Mi hanno mandata a Lowood per istruirmi, e non mi servirebbe a niente partire prima di aver raggiunto lo scopo.

–Ma quella signorina Scatchered è così crudele con te!

–Crudele? Niente affatto. È severa. Non sopporta i miei difetti.

–Ma se fossi al tuo posto, io non riuscirei a sopportare lei. Mi opporrei... se mi picchiasse con quella frusta, gliela strapperei dalle mani e gliela spezzerei sotto il naso.

–Non farai nulla del genere, credo; ma se lo facessi il signor Brockerhust ti caccerebbe dalla scuola e darebbe un gran dispiacere ai tuoi parenti. Molto meglio sopportare con pazienza una punizione che senti tu sola, che commettere una ribellione le cui conseguenze ricadono su quelli che si interessano a te. E inoltre la Bibbia ci ordina di ricambiare il male col bene.

–Stavo ad ascoltarla meravigliata. Non comprendevo la sua dottrina della sopportazione, e ancor meno potevo capire e apprezzare l'indulgenza con cui parlava della sua aguzzina. Sentivo che Helen Burns considerava le cose sotto una luce invisibile ai miei occhi¹⁹².

È emblematica la figura di Helen Burns, cui Jane guarda con gli occhi di chi osserva un modello incomprensibile e inarrivabile allo stesso tempo. Jane ha un istinto alla sopravvivenza della sua identità, troppo forte per poter soccombere e lasciarsi «addomesticare», sia anche con la forza. Proprio per questa sua indole Jane affermerà:

–Mi sento di dover agire così, Hellen: devo detestare coloro che, qualunque cosa faccia per compiacerli, continuano ad odiarmi. Devo resistere a quelli che mi puniscono ingiustamente. Mi viene naturale, come il fatto di amare quelli che mi dimostrano affetto, o di sottomettermi a un castigo, quando sento di meritarlo¹⁹³.

¹⁹² C. Brontë, tr. it *Jane Eyre*, cit., p. 66.

¹⁹³ *Ivi*, p. 69.

Contrariamente alla sua compagna, Jane non vuole e non può dimenticare i torti subiti. Già nelle pagine della sua infanzia la sua identità emerge in tutta la sua travolgente, quanto inusuale per l'epoca, dirompenza. Come afferma la De Petris, «uno stretto rapporto tra il pronome I, ricorrente in questo racconto dell'Io, si stabilisce per omofonia con il termine Eye, occhio. L'occhio e lo sguardo suo e altrui ne determinano l'identità e ne delineano il carattere»¹⁹⁴.

Jane è una donna, e ancor prima una bambina con una forte tensione identitaria, con una testa ben pensante, che oltre ad essere quanto di più osceno si poteva trovare in una bambina o in una donna, la porta all'impossibilità di restare immobile ed inerme .

Jane Eyre, è di fatto un romanzo in cui l'Io della protagonista vive, e non solo sopravvive, ad ogni pagina, ai numerosi tentativi di dominio esterno, alle costrizioni che in un modo o nell'altro cercano di imbrigliarla per farne una degna rappresentante dell'assertività e dell'oblatività femminile.

È possibile ipotizzare allora che l'opera della Brontë, sia effettivamente uno dei primi *bildungsroman*, in cui la formazione femminile viene rappresentata proprio in quella forma negata ancora alle bambine e alle donne, un *bildungsroman* che narra la formazione di un «essere», che finalmente afferma, mostrandola, la propria forte identità.

Jane crescerà, imparerà a domare i suoi istinti più profondi e impetuosi, operando un dialogo tutto interiore che ricorre più volte nell'evolversi della narrazione, un dialogo che vede contrapporsi e rapportarsi gli istinti del cuore e le ragioni della mente. Un dialogo che si fa sempre più esplicito tra le pagine. Quando la Gordon afferma che «Jane si distingue da tutti gli altri perché non può fare a meno di pensare con la propria testa»¹⁹⁵, il suo «devo parlare» afferma costantemente l'impossibilità di negare se stessa sin dall'età infantile, rappresentando allo stesso tempo una consapevolezza impensabile per le bambine del secondo Ottocento inglese.

Jane si autodetermina, si auto–domina, non permettendo a nessuno di vestirla con abiti estranei. La vita di Jane, così come afferma la Brontë parlando di sé, è una battaglia¹⁹⁶, contro l'esterno e contro parti sempre più aspre del proprio sé.

È una donna determinata, ma ancor più un'eroina coraggiosa che attraverso il dialogo interiore trova la forza per reagire, ma soprattutto per rispettarci.

¹⁹⁴C. De Petris, *Op. cit.*, p. 119.

¹⁹⁵ L. Gordon, *Op. cit.*, p. 42.

¹⁹⁶ Cfr C. Brontë, *Ma la vita è una battaglia*, a cura di L. Ganzetti, L'orma, Roma 2016.

Dopo l'amara delusione ricevuta da Rochester, dovuto alla scoperta del precedente matrimonio Jane torna, per l'ennesima volta a dialogare con se stessa, imponendosi autonomamente, ancora una volta, una dura disciplina, volta alla sua sopravvivenza.

Svegliarmi da un meraviglioso sogno e scoprire che è tutto falso, è un dolore che posso sopportare e dominare; ma lasciarlo subito e per sempre questo proprio non posso farlo.

Ma una voce interiore affermò che non ero in grado e mi predisse che l'avrei fatto. Lottai con la mia risoluzione. Desiderai essere debole per non affrontare il nuovo dolore che mi aspettava. E la coscienza divenne la mia tiranna. Sopraffecce la passione, dicendole con sarcasmo che aveva appena toccato il fondo col piede, e giurò che col suo braccio d'acciaio mi avrebbe gettato in un abisso di sofferenza.

–Portatemi via, allora, – gridai. – che qualcun altro mi venga in aiuto!

«No. Tu te ne andrai di tua spontanea volontà, senza l'intervento di nessuno; ti strapperai da sola l'occhio destro, da te ti taglierai la mano destra. Il tuo cuore sarà la vittima, e tu stessa il sacerdote che la sacrificherà»¹⁹⁷.

Jane è padrona della propria esistenza. Il libro della Brontë sostiene a ogni pagina la volontà di affermazione, il dovere, nonché il potere, di resistere per esistere.

Ma allora quale modello femminile emerge dalle pagine dell'opera brontiana? Cosa l'Autrice voleva rivelare alle sue lettrici, o ai suoi lettori, a quel «reader» inglese troppo genericamente asessuato¹⁹⁸?

Charlotte Brontë ha donato al suo pubblico un'eroina comune, non tanto nella forza d'animo quanto nella più semplice esteriorità, come afferma la Gordon, «non una svenevole bellezza, ma un fragile modello di sensibilità, Jane è una comune istitutrice dotata di spirito e capace di rappresentare la propria storia con coinvolgente sincerità»¹⁹⁹.

È proprio in questa sincerità, in questa capacità di esprimersi all'esterno che risuona l'eco di una rivoluzione. La Gordon afferma che «il romanzo è profetico»²⁰⁰, non solo e non tanto per l'indipendenza di Jane quanto per la «sua rivendicazione ad avere sentimenti propri»²⁰¹, e continua affermando il rifiuto di Jane di violentare la sua natura²⁰². Quello che Jane Eyre esprime è il messaggio della Brontë. L'Autrice infatti mette in scena il

¹⁹⁷ C. Brontë, *Jane Eyre*, p. 363.

¹⁹⁸ Cfr C. De Petris, *Op. cit.*

¹⁹⁹ L. Gordon, *Op. cit.*, p. 175.

²⁰⁰ *Ivi*, p. 200.

²⁰¹ *Ibidem.*

²⁰² Cfr *Ibidem.*

sentimento amaro, la rabbia femminile, facendo parlare l'immaginazione e l'animo di una donna, con le sue sensazioni, percezioni e con il suo mondo emozionale. La Gaskell, nella biografia scritta dopo la morte di Charlotte, ci restituisce un'immagine della Brontë segnata dal dolore e dalla sofferenza. È la riflessione della Gordon che ci offre una rappresentazione a tutto tondo dell'Autrice di *Jane Eyre*; la Brontë realmente comunicava con le sue lettrici e ai suoi lettori, e la sua eroina più importante rappresenta l'immagine di una donna nuova, che finalmente ha il coraggio, e la determinazione, di dire «Io».

La Gordon afferma che «la vita di Charlotte Brontë è una sorta di esperimento nel quale una donna, emarginata dal resto della società insieme alle sorelle, sfrutta l'isolamento per esplorare gli angoli più reconditi del suo carattere»²⁰³.

È forse proprio la conoscenza che l'Autrice ha di se stessa che il personaggio di Jane incarna, un animo femminile tutto interiore, probabilmente non condiviso socialmente, e ancora poco esplorato anche in ambito letterario.

Jane, una ragazza che si guadagna da vivere, si fa portavoce del pensiero e della vita della sua creatrice. La stessa infatti affermava che non c'è nulla di più rispettabile di una «donna che, giorno dopo giorno, costruisca la propria vita con pazienza e tenacia, senza il supporto di un marito o di un fratello [...]»²⁰⁴.

Jane Eyre è il rifiuto della norma, dell'adeguamento a standard prestabiliti fortemente neganti e rappresenta la volontà, e ancor più la necessità, di dire «Io». Nelle donne del XIX secolo, come già espresso, c'è un forte divario tra vita pubblica e vita privata, ed è come se la Brontë, con *Jane Eyre*, avesse reso pubblica l'interiorità privata di ogni donna o, almeno per un certo periodo, di quelle che ebbero il coraggio di rispecchiarsi in lei. Charlotte Brontë, secondo la Gordon si eleva con l'immaginazione, «nello sforzo di liberarsi dei sogni adolescenziali senza uccidere la natura appassionata da cui traevano alimento»²⁰⁵. Queste parole potrebbero benissimo descrivere il processo di sviluppo di Jane e, continua la Gordon, sottolineano «il desiderio di andare oltre il piacere di conformarsi agli uomini e alle donne che li circondano»²⁰⁶.

Quello che rende *Jane Eyre* un'opera così profondamente rivoluzionaria, da un punto di vista non solo letterario ma ancor più culturale, è la capacità di Charlotte Brontë, all'epoca ancora sotto lo pseudonimo di Currer Bell, non solo di aver portato alla luce una battaglia politica e ancor prima pubblica, ma quella di aver dato voce alla condizione delle donne,

²⁰³ L. Gordon, *Op. cit.*, p. 17.

²⁰⁴ C. Brontë, *Ma la vita è una battaglia*, cit., p. 28.

²⁰⁵ L. Gordon, *Op. cit.*, p. XII.

²⁰⁶ *Ibidem*.

mettendo per la prima volta in risalto il diritto all'autodeterminazione, anche, e soprattutto, nel privato della propria esistenza.

È ancora la Gordon ad affermare:

In una certa misura Currer Bell si occupa delle condizioni oppressive che ostacolano l'ascesa delle donne (qui risiede il suo interesse per il femminismo del passato), ma essenzialmente è convinta che una donna debba «crearsi» da sola (è qui che parla delle generazioni a venire).

Elevarsi, crescere, è un atto di immaginazione. Si è soliti ritenere che la conquista dei diritti civili rappresenti la sfida più dura e un sicuro progresso sul piano dei bisogni insoddisfatti, ma non potrebbe essere vero il contrario. Fu così per Charlotte Brontë, che era d'accordo con la rivendicazione delle pari opportunità formulata da Harriet Taylor Mill, ma riteneva che l'autrice di «L'emancipazione delle donne» fosse arretrata. I diritti civili sono più facili da riconoscere e tendono a diventare oggetto di riforma molto più delle esigenze private, per le quali [...] non esiste un vero e proprio modello²⁰⁷.

Currer Bell pose sulla carta i desideri e il sentire di una donna, costretta a divenire e a mostrarsi tradendo il suo personale essere; quel verbo *être*, tanto caro a Jane Eyre, che come rileva la Gordon, «non significa patire una rabbia impotente, ma dare una direzione alla propria esistenza»²⁰⁸. Come già ribadito, determinarsi a partire da sé è il necessario punto di partenza di queste nuove eroine letterarie di cui Jane rappresenta la profonda radice, grande madre di numerose bambine letterarie, sorella di così tante lettrici.

Eppure il pubblico dell'epoca, in special modo quello femminile, non fu magnanimo con Currer Bell; la Gordon riporta una recensione di Anne Mozley apparsa sul *Christian Remembrancer*:

Vogliamo una «donna del focolare», e i personaggi [di Currer Bell] sono privi dell'elemento femminile, fanno violenza alla modesta compostezza, disprezzano il timore dettato dalla vergogna, sono autonomi, incuranti del decoro; la sola ragione, la mera opinione personale di ciò che è giusto o sbagliato, discreto o imprudente, li guida dettando la loro condotta e i comportamenti. L'assicurazione fornita dallo scrupolo e dal costume è fatta a pezzi e calpestata²⁰⁹.

²⁰⁷ *Ivi*, p. 316.

²⁰⁸ *Ivi*, p. 50.

²⁰⁹ La Gordon riporta la recensione di *Jane Eyre* che fece A. Mozley, sul "Christian remembrancer", cit. in L. Gordon, *Op. cit.*, p. 350.

La stessa Gordon ricorda infatti come sono le donne le più timorose nei confronti del romanzo, addirittura «se ne servivano per ammonire un carattere ribelle»²¹⁰; quello che nell'analisi della Gordon si evince perfettamente è la distanza di *Jane Eyre* dagli «schemi» femminili del XIX secolo, «schemi per esistere», li definisce così, «Jane non è il fedele ritratto di una donna reale, ma il modello di come potrebbe essere una donna»²¹¹.

Un nuovo modello quindi, potremmo definirlo un anti-modello, che scardina e disturba le vecchie convinzioni, che rappresenta una lettura profonda del reale, in quanto disvela le potenzialità di una donna violando, e rendendo manifesto, un universo sentimentale che prima ancora di essere taciuto era loro negato.

Dopo Jane l'eroina non sarà più la stessa. «Diventa schietta, ribelle e passionale»²¹², ed è proprio in questo che risiede la grande rivoluzione di *Jane Eyre*, che fortunatamente non investe solo la letteratura femminile, già genere minore nell'ampio campo delle letteratura ufficialmente intesa, ma ha profonde ripercussioni su un genere letterario ancora più liminare come quello delle letture dedicate all'infanzia.

Dopo *Jane Eyre* la letteratura dedicata all'infanzia, ma soprattutto le scrittrici che ad essa si dedicavano, tratteggiano i contorni di nuove bambine, nuove eroine, è così per la Alcott che tra quattro sorelle fa emergere il maschiaccio Jo.

Come afferma Pagetti nell'introduzione all'edizione Einaudi di *Jane Eyre*: «Un impatto notevole acquista il personaggio di Jane nella letteratura per l'infanzia, a cui offre l'esempio di una giovane eroina, tenace e poco incline alla sottomissione prevista dalle regole borghesi»²¹³. Pagetti ne vede l'influenza in due grandi classi per l'infanzia come *Anna dai capelli rossi* di Lucy Maud Montgomery e ne *Il giardino segreto* di Frances Hodgson Burnett, ma la sua influenza è molto più ampia.

La Brontë ha impresso sul terreno delle orme su cui poter camminare per orientarsi, dissodando vaste aree letterarie che avranno importanti ricadute sulla percezione personale di donne e bambine. A testimoniare quanto si afferma è proprio la pericolosità che viene attribuita a *Jane Eyre* dai suoi contemporanei, per i quali rappresentava una minaccia all'ordine costituito.

Così come ricorda e sottolinea la Showalter nella sua analisi femminista della letteratura inglese: «Le donne che iniziano la loro carriera letteraria nel 1840, erano alla ricerca di eroine, di punti di riferimento come modelli professionali e di invenzione letteraria[...],

²¹⁰ L. Gordon, *Op. cit.*, p. 109.

²¹¹ *Ivi*, p. 178.

²¹² *Ivi*, p. 80.

²¹³ C. Pagetti, *Introduzione*, in C. Brontë, *Jane Eyre*, cit., p. XVI–XVII.

concepivano le stesse e i loro personaggi letterari come innovatrici che avrebbero fornito dei nuovi modelli alle generazioni future»²¹⁴.

Finalmente dei modelli femminili, aggiungerei, che parlano al futuro mostrando nuove possibilità in grado di sradicare vecchie negazioni e di porre la donna in quel verbo *être* che colpisce tanto Jane, nella condizione di poter orientare la propria esistenza.

2.2 Piccole donne: un variegato universo di possibilità

Iniziare l'analisi dei classici «femminili» dedicati all'infanzia, da un grande classico come *Jane Eyre*, che apparentemente si discosta da questo genere, considerato a lungo – e forse ancora oggi – di seconda categoria, è stata una scelta dettata dall'influenza rivoluzionaria che quest'opera ha avuto anche nelle vaste aree della letteratura per bambini, ancor più quella scritta da donne con protagoniste femminili.

La creatura di Charlotte Brontë rivoluziona in primo luogo il modo delle donne di raccontare l'infanzia femminile, di rappresentare le bambine; dopo *Jane Eyre* le bambine divengono determinate e non raramente irriverenti, al punto che è ipotizzabile affermare che la Brontë abbia dimostrato la possibilità di «essere» donna, in linea con un nascente desiderio femminile di «essere nel mondo». Charlotte Brontë con *Jane Eyre* segna un passaggio letterario importante: propone alle nuove generazioni un modello diverso e fortemente autodiretto di ragazza.

Il legame tra l'opera brontiana e la *children's literature* diviene fondato nel confronto con la vita di una delle più grandi scrittrici, per l'infanzia e non solo, autrice di uno dei più grandi capolavori di questo genere, un capolavoro che si potrebbe ipotizzare abbia vissuto troppo a lungo nei confini esclusivi del femminile.

Louisa May Alcott nel 1868 dà alle stampe il testo che avrebbe influenzato e rivoluzionato per i secoli a venire la vita di molte lettrici.

Jane Eyre compare tra le letture preferite dalla Alcott; come ricorda Christine Doyle i romanzi della Brontë e la sua biografia furono pubblicati quando Louisa era solo un'adolescente, e notevoli sono le similitudini che avvicinano le vite delle due scrittrici ma notevoli sono anche le differenze²¹⁵.

²¹⁴ E. Showalter, tr. it. *Una letteratura tutta per sé*, cit., p. 71.

²¹⁵ Cfr C. Doyle, *Charlotte Brontë*, in G. Eiselein, A. K. Phillips (edited), *The Louisa May Alcott Encyclopedia*, Greenwood press, Westport 2001, pp. 42–43.

Come anche la Showalter evidenzia c'è una forte affinità tra le due e, riportando le parole della Alcott, sottolinea come l'autrice di *Piccole donne* fosse colpita dopo la lettura della biografia della Brontë, dal genio di una donna e allo stesso tempo dal raggiungimento di un successo e da una felicità interrotte dalla morte e per questo non gustate²¹⁶. Un sentimento importante lega la Alcott alla Brontë, tuttavia l'Autrice di *Piccole donne*, intrecciando le sue trame romanzesche alla propria personale esperienza basata su concrete vicende personali, fa un passo verso il reale. Quello che infatti emerge dalla sua figura è la consapevolezza di parlare alle nuove generazioni e di trasmettere loro nuovi valori, una nuova educazione e un diverso e inedito soffio vitale che aleggia su ogni personaggio rappresentato.

Louisa May Alcott, figlia di un filosofo ed educatore inserito tra le fila dei trascendentalisti, riceve un'educazione moderna o, meglio, lontana dal canone educativo dell'epoca. Molto della sua educazione si deve a suo padre, Bronson Alcott, ma allo stesso modo molto, anche nel suo temperamento si deve a sua madre Abigail May Alcott (Abba), nonché al circolo di intellettuali che ruotava intorno alla figura paterna.

La madre teneva le redini, anche quelle finanziarie, della famiglia, e a soli dodici anni, a causa delle disastrose condizioni economiche decide di contribuire all'economia familiare e si distacca dalla famiglia per lavorare²¹⁷.

L'indole dell'Autrice si avvicina molto a quella della sua eroina più famosa, Jo, a tale proposito infatti Herriet Reisen afferma:

Her name is Jo March, but her character is Louisa Alcott. Jo March is a dattling and original invention: bold, outspoken, brave, daring, loyal, cranky, principled, and real. She is a dreamer and a scribble, happiest at her woolsy hideout by an hold cartwheel or holed up in the attic, absorbed in reading or writing, filling page after page with stories or play. She loves to invent wild escapades, to stage and star in flamboyant dramas. She loves to run. She wishes she were a boy, learn what she wants to know – in other words, to be free.

At the same time, Jo is devoted to the fictional March family, wich was closely madeled on the Alcott family: a wise and good mother, an idealistic father, and four sisters whose

²¹⁶ Riporto il testo in inglese: «Read a Charlotte Brontë's life. A very intresting but sad one. So full of talent, and after working long, just a success, love and happiness come, she dies: wonder if I shall ever be famous enough for people to care to read my story and struggle. I can't be a C. B., but I me do a little something yet»; C. Brontë, cit in E. Showalter, *Introduction* in L. M. Alcott, *Alternative Alcott*, Rutgers university press, London 1997, p. XVI.

²¹⁷ Per una brevissima ma efficace sintesi della vita della Alcott si veda B. Solinas Donghi, *Breve difesa di Louisa May Alcott*, in "Quaderni di Lg Argomenti", n. 3, 1983; per un approfondimento si veda anche H. Reisen, *Louisa May Alcott, The woman behind little women*, Picador, New York 2009.

personalities are a sampler of female adolescence. But while Jo March married and is content within the family circle, Louisa Alcott chose an independent path²¹⁸.

Come afferma Beatrice Solinas Donghi «il lettore non è tenuto a sapere le notizie della vita dell'Autrice, certè che l'opera ne è profondamente e realisticamente influenzata»²¹⁹.

La Alcott, tuttavia, non si limita a trasciversi in un universo letterario parallelo ma traspone tra le pagine parte del suo universo familiare. Le quattro sorelle, così diverse tra loro, Meg, Jo, Beth e Amy, sono l'alter ego letterario di Anna, Louisa, May e Lizzie; l'aver posto quattro donne, prima bambine poi ragazze e solo in fine donne adulte, vicine rappresenta uno dei punti di maggior forza dell'opera alcottiana: aver presentato quattro diversi modi di essere bambine e donne; in tal modo la Alcott ha fornito alle sue lettrici quattro diversi modelli, un universo variegato in cui potersi rispecchiare.

La diversità delle quattro sorelle è marcata all'interno del romanzo e viene messa in risalto sin dai primi passaggi:

–Natale non sarà Natale senza i regali – brontolò Jo stesa sul tappeto.

–Brutto guaio essere poveri, – commentò con un sospiro Meg, facendo scivolare lo sguardo sul suo vecchio vestito.

–È un'ingiustizia dico io, che tante ragazze abbiano un sacco di cose e altre niente, – aggiunse la piccola Amy, tirando su con il naso per il dispetto.

–Abbiamo il papà e la mamma però, e ciascuna di noi ha tre sorelle, – disse Beth dal suo angolo con aria soddisfatta²²⁰.

È evidente sin dalla prima pagina del romanzo la forza dirompente delle quattro sorelle, ognuna con propri sentimenti e con personali stati d'animo. A colpire tuttavia è anche la comune volontà di essere migliori, che si esprime in maniera diversa in ognuna:

Jo senza vergognarsene, lasciò scorrere un lacrimone fino alla punta del naso; Amy, senza preoccuparsi di spettinarsi i riccioli, nascose la faccia contro la spalla della mamma, singhiozzando.

–Sono una grande egoista, ecco! – Esclamò tra le lacrime. – Sono proprio un'egoista, ma prometto che migliorerò perché papà sia contento di me.

²¹⁸ H. Reisen, *Op. cit.*, p. 2.

²¹⁹ B. Solinas Donghi, *Breve difesa di Louisa May Alcott*, cit.p. 5.

²²⁰ L. May Alcott, *Piccole donne*, in L. May Alcott, tr. it. *I quattro libri delle piccole donne*, Einaudi, Torino 2006, p. 3.

–Lo promettiamo tutte, – dichiarò Meg. – Io non faccio che poltrire e stare davanti allo specchio. Bisogna che cambi.

–Devo cercare di diventare una piccola donna come lui chiedeva. Non devo più fare il ragazzaccio, e farò il mio dovere qui invece di desiderare di essere altrove, – disse Jo, pensando che mantenere l’autocontrollo tra le pareti di casa fosse ben più difficile che affrontare uno o due ribelli giù al sud.

–Beth non disse nulla, continuando a lavorare a maglia [...] ²²¹.

Le reazioni delle sorelle March si riferiscono al momento in cui ricevono la lettera del signor Alcott impegnato al fronte, lettera in cui si evidenzia anche l’educazione che le quattro sorelle hanno ricevuto e continuano a ricevere sia da parte materna e, sporadicamente, da quella paterna grazie a qualche incursione epistolare nelle loro vite: «ricordano ancora ciò che gli ho raccomandato, di essere sempre affettuose con te, di compiere sempre il proprio dovere, di lottare con coraggio contro ogni nemico del cuore, di fare sempre del loro meglio a prezzo di qualsiasi rinuncia e di qualsiasi sacrificio» ²²². Questo passaggio evidenzia l’educazione delle quattro “piccole donne”, una spinta, anche se è la madre il vero motore dell’educazione familiare, che porta avanti una pedagogia del «darsi da fare».

La Alcott presenta quattro ragazze, ognuna con il suo modo di «essere nel mondo», quattro modelli in cui potersi identificare; come sostiene la Beseghi, la Alcott cercava “di offrire all’immaginario femminile, attraverso il percorso educativo di Jo e delle sue sorelle, una pluralità di rappresentazioni, a seconda degli stili e dei progetti di vita. Quattro profili di ragazzine tutte diverse e quattro modi di pensare al futuro altrettanto diversi sembrano spezzare l’ampio livello di predestinazione riservato allora alle bambine ²²³.

Sono le stesse parole di Jo a rendere palesi le differenze tra le quattro figure femminili, che nonostante la loro distanza restano unite da un solido legame familiare, quasi spirituale. Riporto fedelmente a tale proposito una poesia che Jo ritrova, scritta dopo la morte di Beth, che esplicita quella solida unione, resa forse ancor più forte dai caratteri distanti e ben definiti di questo universo al femminile:

²²¹ L. M. Alcott, *Piccole donne*, cit., p. 12.

²²² Ivi, p. 11.

²²³ E. Beseghi, *Nel giardino di Gaia*, Modadori, Milano 1994, p. 8.

In soffitta.

Quattro cassette tutte in fila
Dalla polvere e dal tempo velate
Costruite e riempite tanto tempo fa
Da delle bambine ormai cresciute

Quattro piccole chiavi appese di lato
Con nastri scoloriti che con cura infantile
Furono annodati, splendidi e vivaci,
In un giorno di pioggia di tanto tempo fa
Quattro piccoli nomi per ciascun coperchio
Incisi da mani infantili
E appena sotto si nascondevan
Le storie di un gruppo felice
Che li giocava e si formava
Per ascoltare il dolce ritornel
Della pioggia che cadeva d'estate

«Meg», sul primo coperchio, elegante e rifinito.
Io vi guardo dentro con amorevoli occhi,
perché vi è riposto e raccolto con grande cura
la prova di una vita serena.
Doni di bimba gentile e di ragazza,
e poi un vestito nuziale, perfetto per una moglie,
una scarpetta, un ricciolo di bambina.
Nessun giocattolo rimane in questo primo scrigno,
perché tutti son stati portati via:
nella loro vecchiaia si ritroveranno
nei giochi di un'altra piccola Meg.
Ah madre felice!
Io ben so che tu senti, come un dolce ritornello,
ninne nanne mai così dolci e delicate,
sotto la pioggia estiva che scende.

«Jo» sul coperchio seguente, graffiato e consunto,
e all'interno una variopinta accozzaglia

di bambole senza testa, malconci libri di scuola
uccelli e animali che ormai non parlano più
bottini portati a casa dal fatato campo di giochi
calpestato soltanto da giovani piedi,
sogni di un futuro mai colto,
ricordi di un passato ancora dolce
poesie scritte a metà, storie d'avventura,
lettere d'aprile, affettuose e indifferenti,
i diari di una bambina testarda,
abbozzi di una donna in fretta cresciuta,
una donna in una casa solitaria,
che ascolta, come un triste ritornello
«sii degna e l'amore arriverà»
Sotto la pioggia estiva che scende

Oh mia Beth! La polvere non si posa mai
Sul coperchio che porta il tuo nome,
come tolte dalle lacrime di amorevoli occhi,
dalle premurose mani che passano spesso.
La morte per noi ha fatto di te una santa
Sempre meno umana e sempre più vicina a Dio.
E ancora riponiamo, con teneri lamenti,
reliquie in questo altare domestico
la campanella d'argento, suonata così di rado,
il piccolo cappello che per ultimo indossò,
la bella Catherine che non c'è più, appesa,
sorretta dagli angeli, sopra la sua porta.
Le canzoni che lei cantava, senza lamentarsi,
nel suo doloroso giaciglio,
risuonano per l'eternità insieme
alla pioggia estiva che scende.

Sopra la superficie splendente dell'ultimo coperchio
Un'iscrizione ora che è giusta e vera
Un valoroso cavaliere porta sul suo scudo
«Amy» in lettere blu e oro.
All'interno giacciono nastri che i suoi capelli ornavano,

scarpette da ballo che hanno danzato fino all'ultimo,
fiori secchi messi da parte con cura,
ventagli le cui aeree fatiche sono finite,
innamorati felici, tutti fiamme ardenti,
sciocchezze che la loro parte han fatto,
nelle speranze, nelle paure e nella pudicizia dell'infanzia,
la testimonianza del cuore di una fanciulla
che ora impara più gusti e più veri incanti,
ascoltando come uno spensierato ritornello
il suono argentato della campane nuziali.

Quattro cassette tutte in fila
Velate dalla polvere e dal vento
Quattro donne, che han imparato tra cicatrici e dolori
Ad amare e lottare, nel fiore degli anni.
Quattro sorelle, per un po' separate
Nessuna perduta, solo una rubata dal tempo,
resa immortale dalla forza dell'amore
più vicina e più cara che mai.
Oh, quando queste nascoste raccolte
giaceranno raccolte alla vista del padre,
possano essere ricche nel tempo felice,
come opere che, illuminate, appaiono migliori,
come vite le cui belle musiche a lungo suoneranno
di una melodia che lo spirito commuove,
anime che con grazia si levano in volo e cantano
nella vasta luce del sole dopo la pioggia²²⁴.

La Alcott sintetizza in questo modo un mondo femminile variegato e multivocale, c'è Jo nella sua diversità, nella sua «mascolinità» che designa così bene un modello nuovo e irriverente di essere femminile, ma c'è anche chi scegliendo si conforma alla norma; la piccola Amy che segue la bellezza, la giovane Meg che sceglie l'amore. È possibile ipotizzare che con la sua opera la Alcott abbia legittimato la dignità di essere, e quella di sentirsi a proprio agio, di ogni donna, senza che per questo venga tradita la fedeltà a se

²²⁴ L. M. Alcott, *Piccole donne*, cit., pp. 529–531.

stessa. La Alcott così non condanna la donna «domestica» ma pone l'accento sulla libera scelta, legittimando la possibilità per ogni donna di realizzare i propri più intimi desideri.

Piccole donne, e ancor più tutti i quattro libri della serie, può essere, a ragione, posto tra le fila del *bildungsroman* al femminile.

Un *bildungsroman* molto particolare che contiene al suo interno gli standard che ben identificano questo genere, una formazione integrale che si dispiega nell'intreccio dei quattro libri, e va oltre, arrivando a trasmettere un'eredità spirituale e concreta alle nuove generazioni. Louisa May Alcott realizza un *bildungsroman* a quattro voci, quattro voci che pur se accomunate da un'unica radice prendono diverse direzioni, così ognuna si trasforma in un qualcosa, in un qualcuno, di profondamente sentito che ha origine nel naturale sviluppo della propria indole.

Ai fini della presente analisi, tuttavia, si pone al centro l'universo femminile che la Alcott ha deciso di lasciare alle giovani generazioni, una famiglia profondamente matriarcale che scardina le convinzioni a proposito dell'istituto familiare fortemente patriarcale; quello che ne viene fuori è, come sottolinea la Beseghi un «*world apart* familiare di sole donne» e continua:

in primo piano sta la signora March capace di improntare un rapporto madre-figlia ispirato alla libertà e al rispetto. Un rapporto che fuoriesce dagli schemi dell'epoca, dove incontriamo i sottili dispositivi di uno sguardo materno perspicace e inquisitore in cui le bambine leggono il dolore e la delusione per la cattiva condotta²²⁵.

La prima rivoluzione alcottiana risiede allora proprio nella figura di Marmee, la signora March, nelle sue parole, nei messaggi che trasmette intenzionalmente in alcuni casi, altre volte in maniera più velata, in una modalità educativa nuova, ma ancor più in una espressione di vita relazionale aperta e proprio in virtù di questo, sicuramente innovativa.

Il pensiero che si cela dietro le parole della signora March, è un intreccio ben strutturato in cui l'etica del darsi da fare e del continuo miglioramento di sé, si mescola ad una dimensione femminile che non reclude le donne alla sfera del domestico ma che, anzi apre gli orizzonti femminili al sogno e all'ambizione; dalla sua voce risuonano i consigli che demoliscono convinzioni consolidate, quando afferma di voler prima di tutto la loro felicità, legata ad un buon matrimonio solo se realmente desiderato, o quando ancora afferma: «vorrei vedervi piuttosto sposate ad un uomo povero, ma amate e felici, piuttosto

²²⁵ E. Beseghi, *Nel giardino di Gaia*, cit., p.8.

che regine su un trono senza pace, senza vera felicità e senza il rispetto di voi stesse»²²⁶. Ecco parlare di «rispetto di sé» che una donna deve avere fa parte di quell'eco rivoluzionario che la Alcott ha espanso. Dire infatti che una donna deve rispettarsi la pone come soggetto, ancor prima che davanti a sguardi esterni, davanti a se stessa. Qui c'è tanto del femminismo alcottiano, c'è un vento nuovo. Prima ancora di Jo, l'Autrice fa vibrare parole materne di libertà. Queste riemergono ancora una volta nei consigli che rivolge a Meg, la maggiore delle quattro sorelle: «non chiuderti tra quattro mura perché sei una donna ma lasciati coinvolgere dagli avvenimenti del mondo esterno perché anche questo ha una benefica influenza sulla vita familiare»²²⁷.

L'educazione che la signora March impartisce alle figlie è intrisa su una dinamica relazionale basata non solo sul rispetto e sulla fiducia, ma su un dialogo trasparente e reale, un dialogo che potremmo definire quasi sentimentale – intendendo con questo la totale apertura nelle parole di Marmee – che disvela le reciproche sfere emotive.

È proprio questa totale trasparenza sul mondo emozionale femminile, sul sentire e, ancor più, sul desiderare delle piccole donne e dell'amorevole figura materna a fare del libro della Alcott uno dei romanzi più letti e più apprezzati della letteratura per l'infanzia, anche se per troppo tempo è rimasto legato a una esclusiva lettura femminile.

Come afferma la Beseghi:

Il problema della donna quale dispositivo di riferimento per il proprio sesso, trova, peraltro, in *Piccole donne* piena espressione. La grande Marmee è, infatti, non solo una donna autorevole agli occhi delle figlie, ma è anche una mamma non comune a quelle che popolano i libri per l'infanzia di allora. Mamma March sa prestare attenzione ai problemi (fantastici e reali) delle proprie figlie sa insegnare loro il valore della libertà²²⁸.

Emerge quindi un rinnovato rapporto madre – figlia che prende le distanze dal canone ufficiale, un rapporto non solo all'insegna della reciprocità ma un rapporto tendente a valorizzare in ogni figlia, in ogni bambina le caratteristiche proprie di ciascuna, non incanalandole su percorsi predefiniti ma stimolandole a seguire coraggiosamente la loro strada, «più che di famiglia si deve, infatti, parlare della diversità di un universo femminile che si dà valore e forza reciprocamente»²²⁹.

²²⁶ L. M. Alcott, *Piccole donne*, cit., p. 114.

²²⁷ *Ivi*, p. 443.

²²⁸ Beseghi E., *Nel giardino di Gaia*, cit., p.10.

²²⁹ E. Beseghi, *Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti*, cit., p. 141.

Dall'opera della Alcott, notiamo un insolito quadro familiare sin dalle prime pagine, un quadro dai tratti utopici, se si guarda all'epoca dalla quale ebbe origine. Quello che ne risulta è un paesaggio «intimo». Come sostiene Christopher A. Fahy, «For this philosophy, Marmee of "Little women", serves as exemplar: she supplies warmth, empathy, humor, and encouragement for both the girl's creative projects and their household chores. Promoting selfdiscipline of the soul unselfish advancement. Her influence is all pervasive»²³⁰.

D'altronde la concezione educativa alcottiana vede l'educazione come strumento della trasformazione culturale, raggiungibile solo attraverso «relazioni egualitarie tra uomini e donne», ponendo l'accento anche sul lavoro delle donne, «a more feminist society in general»²³¹. Non stupisce allora che l'Autrice abbia attribuito un ruolo di primaria importanza alla figura materna, e che abbia centrato il suo romanzo più celebre su un paesaggio quasi esclusivamente femminile; l'uomo, il ragazzo, ben rappresentato nella figura di Laurie, non fa che sottolineare ancora di più il calore e la bellezza di questo quadro familiare, che inizialmente si intravede dal trasparente vetro di una finestra:

Beh, vi sento sempre mentre vi chiamate fra voi. Sono qui tutto solo e spesso mi diverto a stare dietro ai vetri a guardare nel vostro giardino. Sono certo che vi dovete divertire molto in casa vostra. Riconosco di essermi comportato da sfacciato, spiandovi, ma... Qualche volta le vostre tende a fiori non sono tirate, e così quando le lampade sono accese sembra di vedere un quadro: voi quattro sedute con la vostra mamma davanti al caminetto²³².

La Alcott tuttavia, oltre a regalarci un inedito quadro familiare, dona alle sue lettrici specie a quelle un po' fuori dalle righe, spesso oppresse nelle maglie di una cultura limitante, quelle stesse che non si sentono a proprio agio nel contesto mentale che abitano, ancor prima che culturale, un personaggio in cui identificarsi: Jo March.

Bianca Pitzorno negli anni Ottanta si chiedeva: «Ma come si fa a togliere il modello di Jo alle lettrici bambine?»²³³

Jo il maschiaccio, Jo l'indipendente, Jo la sfacciata, la ribelle!

Louisa May Alcott, ponendo gran parte della sua stessa indole nel personaggio più amato dalle bambine, ha dato voce ai desideri nascosti di molte lettrici.

²³⁰ C. A. Fahy, *Domestic life*, in G. Eiselein, A. K. Phillips (edited), *Op. cit.*, p. 84.

²³¹ J. E. Stallcup, *Education (Theme)*, in G. Eiselein, A. K. Phillips (edited), *Op. cit.*, p. 93.

²³² L. M. Alcott, *Piccole donne*, cit., p. 59.

²³³ B. Pitzorno *Ho il diritto di pensare, disse Alice alla Duchessa. Ne hai tanto quanto ne hanno i maiali di volare, rispose la duchessa*, cit., p. 53.

Jo che tanto esplicitamente rivela e afferma la sua indole, poco incline agli standard femminili dell'epoca, si sente stretta nell'immagine della donna culturalmente e socialmente condivisa, «– Oh, io non frequento più la scuola. Sono un uomo impegnato... cioè, volevo dire, una ragazza che lavora [...]»²³⁴.

Tuttavia Jo, non solo si discosta dai canoni femminili negli atteggiamenti ma in tutta la sua corporeità, nel suo muoversi sgraziatamente, o, ancor meglio in quell'atto così drastico di tagliarsi i capelli, simbolo di una esistente, quanto implicita, femminilità.

Come sostiene Daniela Daniele «Jo è la puledra indomita, il 'ragazzaccio' resistente alla briglia delle regole sociali»²³⁵.

Così la Alcott pone accanto a dei modelli tradizionali femminili quello che Mary Lamb Shelden definisce «tomboy», letteralmente maschiaccio, Jo si staglia con la sua determinazione e con il piglio vivace, che così poco si accostava alla personalità femminile, come un personaggio rivoluzionario. La stessa Shelden, definisce Jo una «*gender rebel*» come si evince dalla citazione del testo alcottinao, Jo dichiara esplicitamente di voler essere un maschio e questo porta la Shelden ad affermare:

«Indeed, Jo wants to do a great many things considered by her culture and family to be inappropriate for girls and often complains that she can't get the hang of doing that things girls, of young women, are expected to do»²³⁶.

Jo pone una distanza con il canone, dimostrando diverse modalità di essere donna, a farlo per prima è la Alcott, come già argomentato Jo diviene l'*alterego* letterario della sua creatrice, la Reisen scrive:

Jo March resembles her creator most in the fertility of her imagination. Like Jo, the young Louisa May Alcott burned with genius, spinning tales of murder and treachery none minute.[...]

Spinning out her fantasies on paper, Louisa was transported, and liberated. Her imagination freed her to escape the confines of ordinary life to be flirtatious.[...] In her struggle to fulfill her childhood vow to be «rich, famous, and happy before i die», her imagination was her greatest comfort, and her refuge even in her last days, when she wrote in her journal, «lived in my mind where i can generally find amusement... A happy world to go into when the real one is too dull or hard»²³⁷.

²³⁴ L. M. Alcott, *Piccole donne*, cit., p. 60.

²³⁵ D. Daniele, *Introduzione*, in L. M. Alcott, tr. it. *I quattro libri delle piccole donne*, cit., p.XII.

²³⁶ M. L. Shelden, *Gender*, in G. Eiselein, A. K. Phillips (edited), *Op. cit.*, p. 117.

²³⁷ H. Reisen, *Op. cit.*, pp. 4–5.

È proprio questa importante caratteristica, la fuga nell'immaginazione come conforto e rifugio, che fa di Jo e della sua Autrice una sorella e una madre di tante bambine lettrici a cui disvelano quel campo di possibilità, fino ad allora negato alle bambine, e riservato nella letteratura per l'infanzia solo all'avventura maschile. Le parole della Reisen, ponendo l'accento sull'immaginazione alcottiana pongono in rilievo l'elemento che caratterizzerà le successive eroine bambine della letteratura giovanile che vengono presentate dalla penna femminile. Una tendenza immaginativa non raramente favorita dal ripiegamento, quasi onirico potremmo definirlo, delle bambine protagoniste sui libri, spesso rappresentate con il naso tra le pagine. La libera immaginazione viene posta al centro della vita di un'eroina letteraria e questo dischiude le porte immaginative alla lettrice. Jo, con tutte le sue ambizioni diviene quel gigante sulle cui spalle cammineranno bambine di carta e bambine reali. Realmente potremmo affermare che sono le quattro sorelle March a dar voce alla molteplicità dei sogni infantili, caratterizzati da quella libertà che nella realtà veniva interdetta, censurata, dei sogni che divenivano nell'universo sociale e culturale abitato, desideri taciuti.

Questa libertà di «costruire castelli in aria» è palesemente espressa dalla Alcott, più volte rimarcata nella serie delle Piccole donne:

Stavo pensando, – disse Jo dopo una pausa, – che sarebbe una gran bella cosa se tutti i nostri castelli in aria divenissero reali, e potessimo abitarli.

[...]Ora tocca a te, Meg.

–Si sarebbe detto, guardandola, che per Meg non fosse facile rivelare quale fosse il suo più bel sogno. Agitò davanti a sé un rametto come a scacciare delle zanzare immaginarie, poi disse, lentamente: – Vorrei avere una bella casa, lussuosamente ammobiliata, piena di oggetti di gran pregio, abiti eleganti, cibi raffinati, quadri di valore, gente piacevole che mi tenesse compagnia e un'enorme quantità di denaro. E vorrei esser servita a puntino da un gran numero di domestici, in modo da non dover muovere un dito, mai. Me la spasserei, davvero! Però non me ne resterei con le mani in mano: mi dedicherei a opere di bene e farei in modo di essere amata da tutti.

–E un compagno non lo vorresti nel tuo ricco castello? – domandò Laurie con un'aria leggermente maliziosa.

–Ho detto che vorrei avere intorno gente piacevole, – fece notare Meg, che intanto si era chinata per allacciarsi il cinturino della scarpa così che nessuno poté scorgere l'espressione del suo viso.

–E perché non confessi che ti piacerebbe avere un marito gentile e bello, e tanti bambini? Lo sai benissimo che il tuo castello non sarebbe perfetto senza la loro compagnia!

–Intervenire con la solita franchezza Jo, che per le faccende sentimentali non aveva molta simpatia, tranne che nei romanzi che leggeva.

–E allora? – scattò Meg stringendosi nelle spalle. – certo tu nel tuo castello non ci vorresti che cavalli, calami e libri.

–Perché no? Una scuderia piena di corsieri arabi e stanze zeppe di volumi e un calamaio magico grazie al quale potessi scrivere libri che diventassero famosi come le composizioni musicali di Laurie. E io pure vorrei diventare famosa, prima di andare a vivere nel mio castello, far qualcosa di grandioso, eroico e di meraviglioso di cui tutti si ricordassero anche dopo la mia morte. Ancora non so di cosa si tratta, ma certo un giorno lo saprò, e allora vi farò rimanere tutti a bocca aperta. Ma il mio sogno più bello è di diventare scrittrice.

–Il mio sogno , – disse Beth, modesta come sempre, – è di poter restare nella mia casa, serena e tranquilla, con il papà e la mamma, e contribuire al benessere della famiglia.

–E non desideri altro? – chiese Laurie.

–No, da quando ho il mio pianoforte mi sento del tutto appagata. Vorrei che si stesse tutti sempre bene e uniti. Nient'altro.

–Io di desideri ne ho davvero tanti, ma il più grande è quello di diventare un'artista, di andare a Roma per imparare a dipingere quadri meravigliosi e divettare la più grande pittrice del mondo, – fu il modesto desiderio di Amy.

– Beh, siamo gente piuttosto ambiziosetta, non vi pare?

Tutti noi, tranne Beth, vogliamo diventare ricchi e famosi e ben messi sotto tutti i punti di vista. Mi chiedo se qualcuno di noi ce la farà, – disse Laurie masticando un filo d'erba con l'espressione assorta di un vitello che rumina²³⁸.

Ho riportato l'intera citazione del passaggio sui castelli in aria, in quanto la volontà della Alcott di dar voce a questi desideri profondi, intimi, ben si lega con l'intento di mostrare una donna, e una bambina, che vive, pensa, sente autonomamente e in un modo totalmente personale, la Alcott mostra dei soggetti pensanti, degli esseri riflessivi e sognanti.

Il passaggio riportato incuriosisce, e rende palese la portata innovativa dell'opera alcottiana, se si pensa che in Italia, nel 1895, (nel nostro paese *Piccole donne* fu pubblicato solo nel 1904 – tra l'altro con una prefazione in cui si raccomandava alle madri di non lasciare da sole le fanciulle nella lettura dell'opera –), la Marietta Bacciniana veniva invitata a non desiderare il tanto ambito “salottino da ricevere”, indice di frivolezza, e veniva invitata a più morigerati e quieti desideri²³⁹. Di contro la Alcott vestiva di grandi

²³⁸L. M. Alcott, *Piccole donne*, cit. pp. 167–168.

²³⁹Cfr. I. Baccini, *La fanciulla massaia*, Paggi, Firenze 1880; per un approfondimento della figura di I. Baccini si veda I. Baccini, *La mia vita*, Introduzione e cura di L. Cantatore, Unicopli, Milano 2004; mentre per un approfondimento del

sogni le sue eroine, calandole in quei desideri di cui solo l'infanzia è capace. È come se la Alcott avesse scritto un manifesto della libertà "bambina" sottolineando l'indispensabile libertà di scelta e di pensiero e, ancor prima d'immaginazione.

Uno degli elementi che, come accennavo si pone in rilievo è lo stretto rapporto che la protagonista ha con la lettura e con la narrazione in generale:

Aveva sulle spalle un pesante scialle e stava sdraiata vicino alla finestra, da cui penetrava un raggio di sole, su un vecchio divano zoppicante. Era quello l'angolo preferito di Jo, il rifugio dove correva a rintanarsi appena possibile, con qualche mela rossa e un romanzo²⁴⁰.

In questo passaggio, come in molti che seguono, Jo viene rappresentata con un libro in mano, anche quando questo viene affiancato con discorsi assai più femminili a proposito di un paio di guanti:

I guanti sono la cosa più importante, perché senza non puoi ballare e se tu non potessi farlo mi dispiacerebbe *così* tanto.

–Vorrà dire che me ne starò lì tranquilla. Non è che i balli di gruppo mi facciano impazzire, e neanche ondeggiare di qua e di là. Preferisco saltare e far capriole.

– Un paio nuovo mamma non te lo compra di sicuro, – disse Meg sovrappensiero. – Costano parecchio, e tu sei un'esperta nel rovinare la roba. Dopo che hai rovinato completamente quelli che hai, la mamma ha detto che per quest'inverno non ne avresti avuti altri. Non puoi arrangiarti con quelli vecchi?

– Li terrò appallottolati in una mano, così non si vedranno le macchie, – disse Jo. – Oppure potremmo fare così: tu dai a me uno dei tuoi guanti buoni e io a te uno dei miei, e staremo con un guanto infilato e l'altro in mano! Che ne dici?

–Già, brava, così con le mani che ti ritrovi me lo sfondi, – disse Meg che ai suoi guanti ci teneva.

– E allora andrò senza. Non m'importa cosa dirà la gente! – disse Jo reimmergendosi nella lettura²⁴¹.

domestico femminile rappresentato dalla letteratura bacciniana si veda L. Cantatore, *Parva Sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Ets, Pisa 2015.

²⁴⁰L. Alcott., *Piccole donne*, cit.,p. 28.

²⁴¹ *Ivi*, p. 29.

In Jo c'è questa non curanza per le cose futili e, potremmo definirle frivole, e allo stesso modo c'è una dedizione totalmente travolgente nella lettura. In questo passaggio c'è un netto contrasto tra i due poli; la stessa dedizione alla lettura la troviamo poche pagine più avanti quando si parla della grande biblioteca della zia, “un’attrattiva irresistibile per Jo”²⁴², o quando Laurie la potrà nella biblioteca del nonno:

la ragazza si mise a saltare battendo le mani, come faceva quando era contenta. Lungo le pareti si allineavano centinaia di volumi [...]

–Che meraviglia! – sospirò Jo sprofondandosi in un’accogliente poltrona di velluto e guardandosi intorno soddisfatta – . poi aggiunse impressionata – Theodore Laurence, tu devi essere il ragazzo più felice del mondo²⁴³.

I libri sono centrali nella vita di Jo, la sua ambizione più grande si racchiude nei libri²⁴⁴.

Seveso a proposito di Jo ci fa notare come l’eroina sia

Un esempio di ribellione e caparbia per tutte le ragazzine, è forse la prima ad arrampicarsi sugli alberi e a rispondere a tono a chi le sta antipatico. Proiezione della sua stessa autrice e delle sue complesse vicende editoriali, diviene l’immagine della giovane scrittrice che tenta di affermarsi in un mondo editoriale prima solo maschile, rispecchiando il destino di molte donne dell’epoca, che assumono cauti pseudonimi, o vestono identità maschili per poter raggiungere la fama letteraria²⁴⁵.

Nella sua ambizione creativa, oltre che culturale, il personaggio della Alcott fa dello scrivere e del fantasticare uno dei mestieri più desiderabili. La scrittura e la lettura rappresentano il sogno segreto il più grande piacere per la piccola Jo, nonché la chiave della sua autonomia. Jo ha fatto sognare l’indipendenza a tante bambine, e quella libertà selvaggia cui solo i maschi potevano accedere, Jo l’eroina letteraria che non solo vuole scrivere e fare qualcosa di grande, ma «qualcosa di straordinario»²⁴⁶. La protagonista, così come la sua creatrice vogliono lasciare il segno, fatto questo impensabile per una donna del XIX secolo, ma lei, così come l’Autrice, hanno una determinazione che le renderà immortali. Jo disvela alle care lettrici nuovi orizzonti verso cui tendere e lo fa mettendo

²⁴² *Ivi*, p. 45.

²⁴³ *Ivi*, p. 61.

²⁴⁴ Cfr *Ivi*, p. 67.

²⁴⁵ G. Seveso, *Come ombre leggere*, cit., p. 74.

²⁴⁶ L. M. Alcott, *Piccole donne*, cit., p. 46.

apertamente in discussione norme tacitamente accettate: la ricchezza, il matrimonio, un bel taglio di capelli, quell'ideale così distante di femminilità intrisa di perfezione; Jo permette alle bambine di distaccarsi da tutto ciò per scoprire le proprie personali diversità.

Tutto quello che Jo fa e dice si intreccia in un inno alla libertà delle bambine, alla possibilità di essere se stesse oltre le convenzioni.

Louisa May Alcott ha posto in Jo i germi di una bambina che vedremo comparire, anche qui con grande clamore, solo nella metà del secolo successivo. Quando Jo afferma che non le piacciono i balli di gruppo e che preferisce saltare e fare capriole, scrive delle parole che potremmo benissimo far dire alla lindgreniana Pippi e questa ipotesi permette forse di comprendere la portata innovativa di cui parliamo analizzando l'opera della Alcott.

Henry James Jr invita l'Autrice, che si era cimentata in un romanzo, nello specifico *Moods*, ad affrontare questioni più adatte alla sua vita di «piccola donna» relegandola ad un genere minore, genere che, in quel gesto di trasporsi nella sua eroina migliore, ha totalmente rivoluzionato. Le verrà proposto così da un consulente degli editori Fratelli Roberts, di scrivere un romanzo per fanciulle; inizialmente, come riporta Beatrice Solinas Donghi²⁴⁷ la proposta non la tentò e vi si dedicò senza entusiasmo, attingendo alla sua adolescenza e a quella delle sue sorelle; ma fu proprio questo che ne decretò il successo, un romanzo pieno di figure reali, per quanto fuori canone possano sembrare.

Nathaniel Hawthorne, come riporta la Daniele «aveva coniato lo sprezzante epiteto di 'dannata macchia di scribacchine', in riferimento alla massa di scrittrici che si cimentavano in romanzi sentimentali»²⁴⁸. Così la Alcott cominciò a scrivere l'opera che la rese famosa, «pur attenendosi agli scopi didattici richiesti dal genere, Louisa ridusse al minimo i toni omiletici del romanzo, imprimendo ad esso un impianto realistico e ai dialoghi un accento colloquiale lontano dai toni melensi della tradizione evangelica»²⁴⁹.

Sicuramente la trovata più arguta fu l'invenzione di Jo, grazie alla quale nonostante la presenza molto forte di un messaggio morale non si cade mai nel romanzo educativo ma ne risulta un'opera che afferma una nuova pedagogia, basata proprio su quel sovvertimento dei canoni tradizionali, non solo in relazione alla divisione dei ruoli sessuali, e ai concetti fortemente fissati riguardo al maschile e al femminile, ma anche proprio in relazione alla metodologia pedagogica, come si vedrà soprattutto negli ultimi due libri della serie, nonché

²⁴⁷ B. Solinas Donghi, *Breve difesa di Louisa May Alcott*, cit., p. 9.

²⁴⁸ D. Daniele, *Introduzione*, cit., pp. X–XI.

²⁴⁹ *Ibidem*.

un importante stravolgimento della letteratura per l'infanzia tutta, ancor più quella con protagoniste bambine.

Come già più volte sottolineato la Alcott, a differenza della sua eroina non opererà per un matrimonio felice, e non lo avrebbe voluto nemmeno per Jo. La Daniele infatti sottolinea come la Alcott fu costretta a piegarsi al volere delle sue lettrici che volevano un tetto coniugale per Jo; tuttavia l'Autrice sorprese le lettrici, sicuramente tradendo le loro aspettative, affidando Laurie alla piccola Amy, e scegliendo una soluzione meno romantica e meno scontata per il «tomboy». Come sostiene la Solinas Donghi «non voleva proprio saperne di regalare principi azzurri alle sue protagoniste principali; per uno scrupolo di prudenza, oppure perché una certa base di normalità antiromantica le permetteva di trattare anche le situazioni amorose con quel misto di umorismo e di sentimento che le riusciva tanto bene»²⁵⁰. Secondo la Daniele Louisa con l'insolita unione di Jo con il signor Baher ed il mancato finale romantico con Laurie «punì il conformismo del pubblico di massa»²⁵¹. Di fatto la Alcott dà ancor più, con questa abile mossa, una spinta all'innovazione, tradendo quello che in molte e in molti concepivano come un destino prestabilito.

È possibile ipotizzare che la Alcott scrisse alcune tra le pagine più innovative e controcorrente del *bildungsroman* al femminile. In *Piccole donne*, e nel successivo *Piccole donne crescono*, la Alcott fotografa dal principio il percorso di maturazione, e ancor prima di iniziazione alla vita e alla vita adulta, di quattro ragazze, che in modo più o meno esplicito rivoluzionano un modello, tipicamente e drammaticamente femminile, di crescita.

2.3 Educazioni e adolescenze alcottiane: *Piccoli uomini* e *I ragazzi di Jo*

Le sorelle March hanno pagine di crescita, di personalissime ambizioni; questo le colloca molto avanti rispetto al lontano 1868. Si leggono importanti righe sull'adolescenza, tematica che lega e ci riporta direttamente agli ultimi due libri della serie: *Piccoli uomini* e *I ragazzi di Jo*.

²⁵⁰ B. Solinas Donghi, *Breve difesa di Louisa May Alcott*, cit., p. 11.

²⁵¹ D. Daniele, *Introduzione*, cit., p. XIV.

Vediamo Jo sposata, a capo di una scuola, una nuova marmee per i tanti ragazzi e ragazze che accoglierà. Negli ultimi due libri della serie anche la Alcott con le sue idee educative e sul femminile troverà riscatto, e al contempo trasporrà nella narrazione molti degli ideali pedagogici del padre, Bronson Alcott.

Piccoli uomini verrà definito il «trattato pedagogico» di Louisa May Alcott. L'opera, come efficacemente osservato dalla Pitzorno, è «un romanzo che dimostra che la felicità dei piccoli dipende sostanzialmente dal comportamento degli adulti, dal loro atteggiamento affettuoso e rispettoso delle differenti individualità»²⁵².

Un quadro perfetto dell'atmosfera di Plumfield è quello che risulta dallo sguardo di Nat, che appena arrivato nella scuola descrive tra le pagine quello che vede:

La casa brulicava di bambini e di ragazzi che riempivano le ore di quel lungo pomeriggio piovoso divertendosi in allegria. Sembrava che ce ne fossero dappertutto, al pian terreno e a quello superiore, lungo le scale e in ognuna delle quattro stanze di cui, attraverso le porte aperte, s'intravedeva l'interno. Non si vedevano che ragazzi, piccoli e meno piccoli, e tutti erano occupati nei loro giochi preferiti in un'euforica atmosfera di ricreazione serale.

E continua poco più avanti:

Ma lo spettacolo più allettante e divertente si svolgeva lì, nell'atrio. Presso il portone d'ingresso un gruppo discretamente schiamazzante giocava a rincorrersi. Un pianerottolo era consacrato alle biglie, l'altro alla dama, mentre lungo le rampe delle scale si vedevano un ragazzo che leggeva un libro, una bambina che cullava sulle ginocchia una bambola, canticchiando una ninnananna, due cuccioli di cane e uno di gatto, che per il momento si facevano i fatti loro, e una serie ininterrotta di ragazzini che dal pianerottolo si lasciavano scivolar giù lungo il corrimano, con grave pericolo per l'integrità dei loro calzoni e delle loro zucche.

Quella meravigliosa gara a chi si rompeva per primo l'osso del collo affascinò Nat al punto da farlo uscire quasi del tutto dal suo angolo; e quando uno di quei giovani spericolati, piombando giù come una palla da cannone, non riuscì a frenare in tempo e si beccò una zuccata che avrebbe spaccato in due qualsiasi testa normale (ma non una ben temprata da undici anni di assidui ruzzoloni) Nat dimenticò se stesso, si alzò e si avvicinò alla scala, persuaso di trovare

²⁵² B. Pitzorno, *Ho il diritto di pensare, disse Alice alla Duchessa. Ne hai tanto quanto ne hanno i maiali di volare, rispose la duchessa, cit.*, p. 50.

uno mezzo morto. Il ragazzo invece si limitò a strizzare velocemente gli occhi per un attimo, dopodiché guardò tranquillamente quella faccia sconosciuta con un «Ehilà!» un po' sorpreso²⁵³.

A colpire Nat è il contrasto che la scuola di Plumfield presenta in confronto alle altre istituzioni scolastiche, al punto che sembrerebbe di poter parlare di un'impostazione quasi selvaggia o, ancor meglio, libera. Questo spirito educativo si deve forse a Jo, a quello spirito adolescente che l'eroina mantiene intatto, seppur mitigato dall'esperienza e dalle responsabilità dell'età adulta, anche nella gestione di Plumfield. Jo, il «*tomboy*» aveva conservato lo spirito di un'adolescenza mai dimenticata: «La signora non era proprio una bellezza ma il suo viso era simpatico e aveva delle espressioni che sembravano non aver dimenticato certi sguardi e certi modi di fare tipici dei bambini, così come estremamente giovane era la sua voce e certi suoi atteggiamenti»²⁵⁴.

Le convinzioni educative di Jo, vengono rivelate dalla stessa, nella sua opposizione ai metodi educativi tradizionali:

Ah, che bella scuola è questa! Sospirò Nat pieno di ammirazione.

–Un po' fuori dal normale, diciamolo pure, – convenne la signora Bhaer. – ma, vedi, io sono convinta che non sia necessario, per educare i ragazzi, affliggerli con troppo studio e troppi divieti. All'inizio avevo vietato la guerra a cuscinate ma, caro mio, è stato inutile. Tenere i ragazzi fermi a letto era come voler impedire a un pupazzo a molla di scattare fuori dalla scatola. Allora abbiamo fatto un patto: io avrei permesso il lancio di cuscini per un quarto d'ora ogni sabato sera in cambio della disciplina durante tutte le altre sere della settimana. Abbiamo fatto una prova e tutto è filato liscio. Se non mantengono l'impegno niente battaglia, se invece sono di parola, il sabato sera metto in salvo le lampade e li lascio sfogare a volontà²⁵⁵.

In queste parole ritroviamo la comprensione e la libertà di chi ha vissuto liberamente. E ancora quando si narra il metodo dell'armadio della domenica, presentando i quaderni dedicati a ogni ragazzo, in cui si annota quello che il giovane o la giovane ha fatto o no durante la settimana, «Se le note sono cattive il ragazzo sa che ne sarò spiacente e delusa; se sono buone, invece ne sarò contenta e fiera. In ogni caso comunque l'interessato capisce che è per il suo bene e che deve fare del suo meglio per amor mio e del signor Bhaer»²⁵⁶. Il metodo di Jo è basato sul legame che si instaura tra i due insegnanti e i loro allievi, un

²⁵³ L. M. Alcott, *Piccoli uomini*, in L. M. Alcott, tr. it. *I quattro libri delle piccole donne*, cit., pp. 550–551.

²⁵⁴ *Ivi.*, p. 553.

²⁵⁵ *Ivi.*, p. 561.

²⁵⁶ *Ivi.*, p. 573.

rapporto profondo che porterebbe i ragazzi ad agire bene per non dispiacere chi si prende cura di loro.

Quello che emerge, come rileverà Nat, è un quadro familiare allargato, un quadro simile a quello a cui i lettori si erano affezionati leggendo *Piccole donne*, un'immagine che mantiene il suo calore anche nel contesto scolastico.

Jo riesce con l'insegnamento diretto, prima con l'esempio poi con il ricordo della sua indole infantile e adolescenziale, – ricordo che sempre si trasforma in narrazione per i suoi ragazzi – a rendere responsabili i bambini delle proprie azioni, portandoli a comprendere che ogni atto ha delle conseguenze. I suoi ricordi e i suoi racconti riducono la distanza apparente tra la sua età e i suoi ragazzi.

Jo così come la Alcott, mantiene forte il suo legame con gli anni adolescenziali e ancor più con il loro spirito, Petrino sostiene che l'adolescenza pervade la scrittura dell'Autrice, ed è rintracciabile, come già sottolineato, la costruzione di questo ciclico *bildungsroman*²⁵⁷. Come afferma Solinas Donghi «è un itinerario di crescita e di iniziazione alla vita adulta»²⁵⁸, e l'affermazione, riferita ai primi due libri, è facilmente estendibile a tutta l'opera alcottiana.

Tuttavia come Jo si impone nei libri delle *Piccole donne*, anche in *Piccoli uomini* e ne *I ragazzi di Jo*, emerge un nuovo personaggio, anche qui una ragazza, anzi una «monella», nei cui caratteri la stessa Jo ritrova la sua infanzia; «Nan la monella», dal titolo del settimo capitolo di *Piccoli uomini*.

Una bambina atipica, che non vuole essere assimilata alla debolezza e «mollezza» con cui si etichettavano le bambine; non vuole essere considerata inferiore ai suoi coetanei, dotata di forza e di spirito d'iniziativa, quella forza, non solo caratteriale ma anche fisica, che la porta a piedi alla stazione a recuperare il suo baule e la fa tornare a Plumfield camminando carica del suo pesante bagaglio.

Nan incarna ufficialmente e in modo esplicito l'eroina antifemminile, rispetto alle regole sociali comunemente e tacitamente accettate, e lo è dichiaratamente e intenzionalmente.

Pagina dopo pagina questa bambina allontana il sesso debole da una rappresentazione di inferiorità e delicatezza. Con il suo comportamento demolisce i canoni standardizzati troppo consolidati nella mentalità corrente. Energia e vivacità con una certa dose di irruenza caratterizzano l'indole di Nan.

²⁵⁷ Cfr E. A. Petrino, *Girlhood (theme)*, in G. Eiselein, A. K. Phillips (edited), *Op. cit.*

²⁵⁸ B. Solinas Donghi, *Breve difesa di Louisa May Alcott*, cit., p.10.

Nan invece si buttava a corpo morto nelle occupazioni più strane senza lasciarsi scoraggiare dagli insuccessi e reclamava ad alta voce il diritto di fare tutto quello che era concesso ai ragazzi, i quali spesso la prendevano in giro e la mandavano via, protestando perché ficcava il naso nei loro affari. Quell'atteggiamento però non la scoraggiava e alla fine l'aveva sempre vinta lei, perché aveva una volontà di ferro e la vocazione di una pioniera²⁵⁹.

È la stessa Nan a disinteressarsi delle occupazioni tipiche delle bambine, preferendo l'occupazione nelle sue terre, – «meglio che fare i lavori di casa» – esprimendo, come afferma la Alcott poche righe dopo, «senza saperlo il pensiero di molte donne più anziane di lei, le quali però non hanno la possibilità di disinteressarsi con altrettanta facilità della loro prole»²⁶⁰.

Come sottolinea Susan Naomi Bernstein, ideando il personaggio di Nan, la Alcott dimostra che le donne, le bambine della *Nan's generation* hanno molte più scelte rispetto a quelle della *Jo's generation*²⁶¹. Nan è il riscatto di Jo, quell'idea di donna che già Jo avrebbe dovuto rappresentare per la sua Autrice, ma destinata dal grande pubblico a finire i suoi giorni adolescenziali nella convenzionalità di un sogno a lieto fine. Una bambina che diventerà medico, in cui Louisa May Alcott scriverà il finale di una vita indipendente e pienamente libera.

Nan che ha raccolto più di ogni altra l'eredità di Jo. Nan rappresenta costantemente la speranza, anzi è già l'avanguardia della “donna nuova americana”. Non reprime la propria vitalità e vivacità fisica, non fa la gatta morta con i ragazzi, [...].

Da grande Nan vuole diventare medico, e ci riuscirà, come potremo constatare ne “I ragazzi di Jo”. Non ha la mamma, Nan, e dunque è anche lei un'orfanello, ma non ne ha certo le patetiche stimmate, ne cerca una mamma sostitutiva in Jo o in una delle altre adulte. È invece il prototipo della “monella”, della ragazzina pestifera che troveremo in altri romanzi²⁶².

Gli ultimi due libri della serie sono inoltre quelli in cui risuona di più lo Spirito e il pensiero femminista della Alcott. Prima fra tutti emerge la convinzione di una necessaria coeducazione dei sessi:

²⁵⁹ L. M. Alcott, *Piccoli uomini*, cit., pp. 740–741.

²⁶⁰ *Ivi*, p. 740.

²⁶¹ Cfr. S. N. Bernstein, *Nan*, in G. Eiselein, A. K. Phillips (edited), *Op. cit.*

²⁶² B. Pitzorno, *Ho il diritto di pensare, disse Alice alla Duchessa. Ne hai tanto quanto ne hanno i maiali di volare, rispose la duchessa*, cit., p. 50.

–Ah! Ricordi quanto mi avete preso in giro, all’inizio?

E ancora adesso vi burlate di me e dei miei progetti, lo so.

Non avevate predetto che mettere assieme maschi e femmine sarebbe stato un disastro? E invece guarda come è riuscita bene la prova... – e Jo indicò il gruppo di ragazze e ragazzi che ballavano, cantavano e chiacchieravano con l’aria di godersela un mondo²⁶³.

Una convinzione che ha radici nell’infanzia alcottiana e nelle convinzioni educative paterne, già emerse nel libro *Piccole donne*, quando la signora March ritira Amy dalla scuola trovandosi in disaccordo sulle antiquate e sessiste convinzioni educative del maestro.

Ma ancor più esplicitamente il pensiero femminista della Alcott emerge ne *I ragazzi di Jo*, nel dialogo tra il nonno March e la nipotina Josie:

–Nonno, le donne debbono sempre ubbidire agli uomini e dar loro ragione solo perché sono più forti? – domandò concitata la ragazza, e diede un’occhiata di traverso al cugino che arrivava impettito, con un sorriso di sfida sulle labbra sul viso infantile che era comico a vedersi in cima a quel corpo lungo lungo.

–Cara, ormai questo è una convinzione antiquata e ci vorrà un po’ perché si cambi, secondo me. Penso che sia arrivata l’ora della donna e a me sembra che i ragazzi dovrebbero fare del loro meglio perché le ragazze li hanno ormai raggiunti e nulla può fermarle, – rispose il signor March, e guardò affettuosamente i volti luminosi delle giovinette che erano tra le più brave allieve del collegio.

–Queste povere Atalanta sono, purtroppo, distratte dallo scopo prefissato e in ritardo nel raggiungerlo per colpa degli ostacoli gettati sulla loro strada – magari non proprio mele d’oro – ma senza dubbio faranno sensibili progressi quando avranno imparato meglio a correre, – disse ridendo Laurie, ed accarezzò i capelli ricciuti di Josie, che stavano dritti come il pelo di un gattino arrabbiato.

–Quando io mi metterò in cammino, tonnellate di mele non mi fermeranno e dozzine di Ted non avranno potere su di me, per quanto possano provarci. Dimostrerò che una donna può recitare bene quanto un uomo, se non di più. Si è già visto e si vedrà ancora, e non ammetterò mai che il *mio* cervello, per quanto più piccolo di quello di Ted, valga meno del suo, – esclamò concitata la ragazza²⁶⁴

²⁶³ L. M. Alcott, *Piccoli uomini*, cit., p. 829.

²⁶⁴ L. M. Alcott, *I ragazzi di Jo*, in L. M. Alcott, tr. it. *I quattro libri delle piccole donne*, cit., pp. 858–859.

Ne *I ragazzi di Jo*, con l'evolversi della narrazione il dibattito si fa sempre più acuto, trasponendosi in esplicite affermazioni

Sentite! Sentite! – gridò Alice Heath che era una ragazza del tipo di Nan e da coraggiosa e brava com'era si era scelta una professione. – Dateci soltanto una possibilità e aspettate pazientemente che facciamo del nostro meglio...

Ora si pretende da noi che siamo sagge come gli uomini che hanno alle loro spalle intere generazioni di aiuto e appoggio, mentre noi quasi niente. Dateci uguali opportunità e tra qualche generazione si vedrà qual sarà il responso. Mi piace la giustizia, ma per noi non ce n'è molta²⁶⁵.

I toni si fanno più espliciti e forse è possibile affermare che le discussioni sono più consapevoli, «tra le ragazze» è nuovamente Jo a tramandare i tesori per risvegliare le coscienze;

La signora Jo tenne brevi conferenze sulla salute, la religione, la politica e vari altri argomenti che potessero interessare tutti, leggendo numerosi brani tratti da *I doveri della donna* della signorina Cobble, da *L'educazione delle fanciulle americane* della signorina Brackett, da *Non vi sono sessi nell'educazione* della signora Duffy, e dalla *Riforma del vestito* della signora Woolson, e da molti degli altri ottimi scritti che donne sagge scrivono per le loro sorelle, ora che si stanno svegliando e si chiedono: «Cosa dobbiamo fare?»

Era curioso vedere i pregiudizi scomparire man mano che le menti ignare venivano illuminate, l'indifferenza trasformarsi in interesse e le menti più aperte cominciare a pensare, mentre gli spiriti più arguti e lingue più vivaci rendevano più piccanti le discussioni che inevitabilmente nascevano. Così i piedi coperti da calze ben rammendate portavano a spasso teste più sagge di prima e le vesti graziose coprivano cuori infiammati da alti ideali e le mani che lasciavano il ditale per le penne, i vocabolari e gli atlanti erano più preparate al lavoro della vita, fosse esso dondolare una culla, assistere un ammalato o dare aiuto alla grande opera del mondo²⁶⁶.

Sono affermazioni forti per il secondo Ottocento e lo sono ancor più in un libro dedicato alla gioventù, testimonianza di un fermento sempre più forte negli animi femminili e, ancor più, dell'impegno di trasmettere alle nuove generazioni una volontà di cambiamento e di riscatto.

²⁶⁵ *Ivi*, p. 912.

²⁶⁶ *Ivi*, pp. 1048–1049.

Da quanto detto sinora si evince come i quattro libri della serie siano realmente un'opera intrisa di femminile volta a lasciare il segno nelle generazioni di lettori e di lettrici che si ritroveranno con il naso tra le pagine; un'opera che senza inibizioni e senza passi indietro disvela i pensieri di una donna che voleva trasmettere alle bambine la possibilità di divenire felicemente e in linea con i propri sentimenti e con le proprie personali aspirazioni.

Non c'è da stupirsi dunque se la letteratura per l'infanzia dopo l'opera alcottiana si trasformerà, specie nei suoi personaggi femminili, ancor più se donna è la mano che ne definisce i contorni.

In tutte le eroine che verranno dopo, vive la Jo che ha rotto con il passato, che ha negato, anzi decostruito, le convenzioni.

Come sostiene la Beseghi

Piccole donne spezza l'ampio livello di predestinazione riservato alle bambine nella letteratura per l'infanzia. quattro sorelle tutte diverse nel percorso di crescita e nei loro desideri sul futuro percorrono il romanzo accomunate da una caratteristica: la capacità di inseguire sogni non mediocri, la fiduciosa e attiva realizzazione di se stesse, il bisogno di affermarsi misto ad audacia, presunzione, speranza, la seduzione, sempre forte dei modelli positivi²⁶⁷.

2.4 Heidi, Pollyanna e Anna: tra libertà e nuovi miti

Il personaggio di Jo di *Piccole donne* influenzerà tante altre e successive figure femminili della letteratura dedicata all'infanzia. Nella seconda metà del XIX secolo troviamo invece dei piccoli capolavori che hanno come protagoniste bambine tra gli otto e gli undici anni, e di cui le autrici seguono lo sviluppo, andando a delineare in qualche modo dei piccoli *Bildungsroman*, nei quali il momento centrale della narrazione non è la pubertà e l'accesso all'età adulta ma una fase ancora precedente, in cui le bambine, trovato il loro posto all'interno di un acquisito, quanto a volte atipico, nucleo familiare si mostrano nell'irruenza, nell'ingenuità della loro spensierata fanciullezza. Ho deciso di seguire l'orientamento che Bianca Pitzorno diede alla sua analisi, contenuta nel testo *Bimbe donne e bambole*; La studiosa e scrittrice infatti nella sua panoramica sulla letteratura al femminile riuniva sotto la categoria di orfane, cui in questo caso si legano altre

²⁶⁷ E. Beseghi, *Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti*, cit., p. 140.

caratteristiche estremamente tipizzanti, queste tre eroine, Heidi, protagonista dell'omonimo romanzo di Joanna Spyri, pubblicato in due parti, la prima nel 1880 e la seconda del 1881, Anna, fantasioso personaggio dell'opera di Lucy Maud Montgomery, *Anna dai capelli rossi*²⁶⁸, pubblicato nel 1908, e Pollyanna felice eroina di due romanzi di Elanor Porter, rispettivamente *Pollyanna*, pubblicato nel 1913 e *Pollyanna cresce* del 1915. Come sostiene la Pitzorno, si tratta di bambine, orfane che non mettono in discussione i modelli adulti, non del tutto, poiché cercano con tutte le forze di adeguarvisi, tentando di compiacere e farsi apprezzare allo stesso tempo dalle persone che le circondano. Come si sottolineava, sono bambine orfane, che tuttavia si distinguono dall'orfanezza della letteratura per l'infanzia, tanto quella cara alla fiaba quanto quella volta alla denuncia dello sfruttamento tipica dei romanzi dickensiani. Sono racconti in cui si avverte una certa lontananza dai romanzi moraleggianti tipici del tempo e dai toni fortemente pedagogici. Si potrà obiettare che in questo panorama dell'orfanezza femminile manchino all'appello due importanti eroine della letteratura per l'infanzia al femminile: Mary e Sara, le due importanti eroine dei romanzi di Frances Hodgson Burnett. Tuttavia si è deciso di analizzare separatamente le opere burnettiane, che oltre alla caratteristica dell'orfanità non presentano le caratteristiche tipiche delle tre orfane, che potremmo definire «felici», oggetto di analisi. Potremmo addirittura affermare che Heidi, Anna e Pollyanna, si discostano in un certo senso dal filone alcottiano, e si potrebbe forse parlare di una letteratura meno impegnata, anche se come vedremo, ed è per questo che divengono oggetto di indagine nel presente lavoro, si tratta di una letteratura che cambia il modo di percepire la bambina all'interno del testo letterario. Nell'opera della Burnett si riannodano i fili con la capostipite di tutte le eroine tratteggiate per l'infanzia, poiché non solo vi ritroviamo Jo ma anche Jane, con l'affermazione del suo diritto di essere «io».

È necessario ricordare come tutte e tre le protagoniste di questi romanzi che si pongono a cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, sono portatrici di una diversità, non solo in virtù della loro condizione di orfane, ma soprattutto di una diversità, «stranezza» che ne caratterizza l'indole.

Così Zia Polly affermerà, a proposito di Pollyanna:

«Sei davvero la bambina più fuori dal comune che io conosca».

²⁶⁸ In origine *Anna dai verdi abbaini*, poi ribattezzato in Italia «dai capelli rossi» dopo la fortuna della serie animata giapponese, di cui se ne sottolinea la caratteristica estetica più evidente e, per la stessa protagonista, così degradante.

Pollyanna mostrò una certa apprensione, «Zia Polly, per favore, che cosa vuol dire ‘fuori dal comune?’ Se uno è fuori dal comune non può essere comune vero?»

«Certamente no»

«Oh, meno male. Sono contenta di essere fuori dal comune, allora»²⁶⁹.

Anche Anna, la protagonista del romanzo della Montgomery, si riconosce per la sua diversità, per la sua «strambezza». La signora Lynde, quasi sul finale dell’opera parlando con Marilla afferma:

Ho commesso un errore nel giudicare Anna e non c’è da meravigliarsene, perché non s’era mai vista nel mondo una stregghetta più bizzarra e imprevedibile di lei, ecco. Non c’era modo di comprenderla applicando le regole che valgono per gli altri bambini. [...] Eppure, non so perché, quando Anna sta insieme alle altre, anche se è meno bella, le fa sembrare comuni e banali²⁷⁰.

Ma già dal primo impatto, Matthew, fratello di Marilla, aveva avuto subito l’impressione che si trattasse di una bambina fuori dall’ordinario.

Heidi verrà definita a più riprese dalla signorina Rottenmeier «la piccola selvaggia»²⁷¹, anche se per la protagonista Svizzera subentra un elemento di non poca rilevanza quale quello del contrasto tra vita all’aria aperta e mondo cittadino, tra natura e artificio, che nonostante non sia al centro della presente analisi, rappresenta una tematica da cui non si può prescindere, poiché su questa è costruita l’architettura di tutto il romanzo.

Tuttavia è necessario chiedersi cosa accomuna questa tre bambine, cosa le renda ai nostri occhi simili nella loro diversità, quale modello di bambina «diversa» venga proposto attraverso le loro comuni strambezze?

Potremmo forse parlare di un modello di bambina «altra» o forse, di un modello di bambina tendente a creare un nuovo stereotipo, un nuovo modello, che pur rompendo con il passato incanala nuovamente le bambine in un’immagine troppo «diversa». Tuttavia è proprio grazie a questo elemento di diversità che finalmente troviamo bambine che si imprimono con tutta la loro voglia di essere, e con la necessità di essere accettate così come sono, nell’immaginario individuale e collettivo.

²⁶⁹ E. Porter, tr. it. *Pollyanna*, De Agostini, Novara 2016, p. 131.

²⁷⁰ L. M. Montgomery, tr. it. *Anna dai capelli rossi*, Mondadori, Milano 2012, p. 318.

²⁷¹ Cfr J. Spyri, tr. it. *Heidi*, Einaudi, Torino 2016.

Tutte e tre le eroine sono portatrici di una sana voglia di vivere e di essere felici, una felicità che potremmo definire «traboccante», nel momento in cui travolge a cascata tutti coloro che le circondano; è così per la piccola Heidi, che stravolge, migliorandola, prima la vita dello zio D'Alpe, poi la vita di Clara e del suo contorno, ivi compresa la signorina Rottenmeier. Di lei la zia dirà che non è una bambina maleducata, semmai «dice solo quello che le passa per la testa»²⁷², ma continuando dirà che è una bambina dolce e con molta voglia di imparare. Così introduciamo un'altra caratteristica di queste bambine, l'estrema sincerità e la tendenza allo sproloquio. Le opere così come i caratteri delle protagoniste sono intrisi di questa gioia «irrefrenabile» che emerge anche attraverso l'impossibilità di tenere a bada la lingua. In Pollyanna e in Anna questo elemento emerge ancora più chiaramente, sin dalle prime pagine il capostazione avverte Metthew che Anna ha «la lingua svelta»²⁷³. Tuttavia il loro chiacchiericcio senza freni, l'estrema sincerità con cui si esprimono si lega ad un'ulteriore caratteristica che unisce le due eroine: la fantasia e la capacità immaginativa, elemento questo che caratterizzerà fino ai nostri giorni tante bambine letterarie. Prima ancora del problema di mettere un limite alle parole si tratta di mettere un freno alla loro immaginazione, elemento questo che si evidenzia ancor più nella storia di Anna, mentre per Pollyanna l'elemento caratterizzante risiede proprio nella felicità, in quel *glade game* che insegnerà a tutti, in quel gioco della felicità che, pur sempre con una spinta immaginativa, la porta a sforzarsi di trovare un motivo di gioia in ogni situazione, anche in quelle più spiacevoli. Sono bambine positive, le potremmo definire con una marcia in più.

Pollyanna viene definita da Angelica Palumbo *Well-adjusted*. Più precisamente la studiosa sostiene che «il suo *passing* risulta frutto di notevoli risorse e della capacità intelligente di riadattarsi ad una realtà svantaggiata, trasformando i vincoli in risorse»²⁷⁴.

L'elemento che caratterizza queste tre bambine inusuali risiede quindi in una felicità immaginifica che si trasforma in energia vitale, e quindi in voglia di vivere, un'energia che trova la sua fonte in quello che la Palumbo definisce un pensiero magico tipico dell'infanzia. È proprio Pollyanna ad affermare «Amo tutto ciò che dà la sensazione di essere vivi»²⁷⁵. Ecco, questa vitalità contagiosa è tipica di queste bambine, sono bambine felici pur nella loro condizione infelice di «orfane», elemento che pone una volta di più l'accento sulla loro gioia, che si mostra quasi ingiustificata di fronte ad una spiacevole

²⁷² *Ivi*, p. 65.

²⁷³ L. M. Montgomery, *Op. cit.*, p. 20.

²⁷⁴ A. Palumbo, *Itinerari formativi di piccole donne*, De Ferrari, Genova 2001, p. 130.

²⁷⁵ E. Porter, *Pollyanna*, cit., p.144.

situazione. La loro felicità si accompagna ad una tipica ingenuità dell'età infantile originata da un atteggiamento di fiducia nei confronti del mondo circostante.

Pollyanna era ormai nel suo elemento e parlava, parlava. Adorava parlare, e l'idea che ci fosse qualcosa di singolare nel raccontare i suoi pensieri e la sua vita a una persona del tutto sconosciuta su una panchina del parco di Boston non la sfiorava nemmeno. Per Pollyanna, li conoscesse o no, uomini, donne e bambini erano tutti amici²⁷⁶.

Questa fiducia incondizionata negli altri è alla base della loro indole felice. Tuttavia, se il personaggio di Pollyanna, tolta la parentesi di invalidità, resta una figura carica di gioia incondizionata, quello di Anna si carica di una molteplicità di sfumature che sarà bene analizzare, poiché rivela nodi centrali per focalizzare gli elementi ricorrenti in questa panoramica sui classici della letteratura femminile dedicata all'infanzia.

A colpire prima di tutto è l'indole di questa bambina dai capelli rossi, esteticamente non bella, allo stesso modo delle altre due protagoniste, ma con un carattere che la porterà a distinguersi e a guadagnarsi l'ammirazione e la stima delle persone che la circondano e, ancor più essenziale per lei, degli adulti di cui ricerca l'approvazione.

È tuttavia una bambina sincera, che non sa tenere dentro le risposte ad uno sgarbo subito. Questo lo apprendiamo leggendo la sua rabbia alla presa in giro di Gilbert Bythe, e ancor più scorrendo la sua risposta alla Signora Lynde, che ad un primo sguardo sottolinea tutti gli evidenti difetti della bambina:

–Vi odio – esplose con voce soffocata, battendo i piedi a terra. – vi odio... vi odio... vi odio – ripeté, accompagnando ogni parola con sonori pestoni. – come osate dire che sono brutta e magra? Come vi permettete di sottolineare che ho le lentiggini e i capelli rossi? Siete una donna maleducata, sgarbata e senza cuore!²⁷⁷

Anna ci ricorda che l'infanzia «è», e come tale va rispettata; dall'analisi del romanzo emerge, infatti, un'infanzia che vive tutto molto intensamente, la gioia, il dolore, la sconfitta, l'attesa e, elemento evidente nel caso di Anna, l'immaginazione.

Anna, allo stesso modo di Pollyanna, è una bambina che cerca di essere coerente con se stessa, e cede ai compromessi solo quando il non farlo limiterebbe la sua libertà e la sua aspirazione alla felicità; poche pagine più avanti, infatti, la piccola protagonista sarà

²⁷⁶ E. Porter, *Pollyanna cresce*, De Agostini, Novara 2016, p. 78.

²⁷⁷ L. M. Montgomery, *Op. cit.* p. 89.

invitata a scusarsi con la Signora Lynde, ma per farlo Anna dovrà scontrarsi con se stessa, e, soprattutto con Marilla sotto la minaccia di una reclusione forzata tra le mura della sua stanza:

Allora dovrò restare qui per sempre – rispose lugubre Anna – perché non potrò mai chiedere scusa alla signora Lynde per quello che le ho detto. Come potrei farlo, dato che non sono dispiaciuta? Mi spiace averti creato problemi, ma sono contenta di averle risposto a quel modo: è stata una grande soddisfazione. Non posso chiedere scusa se non sono dispiaciuta, non ti pare? E non riesco neppure a immaginare di esserlo²⁷⁸.

Anna, così estranea al mondo delle convenzioni, nonostante la sua testardaggine e la sua coerenza, finisce comunque per conformarsi, proprio per non perdere la sua libertà; la Beseghi afferma che

le avventure e le disavventure di Anna si muovono tra episodi che mettono sempre in forse la sua accettazione da parte delle persone che la circondano: il suo rapporto verso il mondo degli adulti è improntato alla massima predisposizione a entrare in sintonia con le norme e i valori che questi le impongono²⁷⁹.

Ma la sua indole marca costantemente la sua diversità, non solo rispetto al mondo adulto, ma rispetto anche ai suoi coetanei. Infatti, proprio la Signora Lynde, nonostante gli insulti subiti, afferma che malgrado le sue stranezze, «c'è qualcosa di curioso in lei»²⁸⁰, e continua:

«si infiamma troppo in fretta, ma possiamo consolarci pensando che una fanciulla vivace può arrabbiarsi e placarsi altrettanto in fretta, ma che, di solito, non è mai falsa, né intrigante»²⁸¹.

Una bambina sbadata e impulsiva, «non ti fermi mai a riflettere: qualsiasi cosa ti salti in mente di dire o di fare, la dici e la fai senza pensarci un attimo»²⁸², cui la signora Lynde amorevolmente consiglia di riflettere prima di agire, ma lei con la sua spontanea istintività risponde: «– ma è la cosa più bella – protestò la bambina. – quando ti viene in mente qualcosa, una cosa emozionante, devi farlo subito. Se ti fermi a pensarci, la rovini e

²⁷⁸ *Ivi*, p. 94.

²⁷⁹ E. Beseghi, *Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti*, cit., pp. 138–139.

²⁸⁰ L. M. Montgomery, *Op. cit.*, p. 101.

²⁸¹ *Ibidem*.

²⁸² *Ivi*, p. 204.

basta»²⁸³. E poco più avanti l'intensità emotiva di Anna è ancora più chiara: «pregna com'era di "spirito, fuoco e rugiada" le gioie e i dolori della vita raggiungevano il suo animo con un'intensità amplificata»²⁸⁴.

Tuttavia, come già accennato, c'è un elemento di cui sono intrise le pagine del romanzo della Montgomery: l'immaginazione e la tendenza al fantasticare che rendono così unico e di fondamentale importanza il personaggio di Anna; quell'immaginazione che torna ad unire, anche nel caso di Maud, l'autrice e la sua eroina di carta, fantasia che diviene la chiave interpretativa per un'analisi che collochi Anna tra le protagoniste femminili di un ipotetico itinerario di libertà.

La Pitzorno parlando di Anna dai capelli rossi afferma: «Anna è il prototipo della "brava bambina" che non mette in discussione i modelli adulti, ma anzi si sforza di aderirvi, aiutandosi, quando il compito è troppo ingrato, con delle brevi escursioni nella fantasia»²⁸⁵, e continua sostenendo che il personaggio della Montgomery è un personaggio «rassicurante» per quegli adulti che guardano con timore alla lettura «bambina».

Tuttavia l'immaginazione di Anna non si riduce a una fuga, ma si potrebbe ipotizzare che la fantasia sia la sostanza di cui è composta la sua anima, è la base della sua indole e caratteristica che ne determina un'identità così plurisfaccettata ed emotivamente partecipe di tutto ciò che vive. Per Maud Montgomery, effettivamente l'immaginazione ha rappresentato un punto di fuga e un rifugio sicuro, come sostiene Irene Gammel infatti «The intensity of life and imagery seemed to be in proportion to her anguish and imprisonment»²⁸⁶. La Gammel ricorda come per l'Autrice canadese la letteratura fosse in grado di modificare la realtà, «By making Anne a daydreamer, Maud was drawing on her own daydreaming habits and alluding to the creative method that would fuel the novel»²⁸⁷. Anna è una sognatrice ad occhi aperti e questa sua caratteristica permea tutte le pagine del romanzo; quel fermarsi a fantasticare, che per Marilla diviene il più grande difetto della ragazzina di Green Gables, rappresenta forse la sua più grande virtù.

Per mezzogiorno aveva ormai deciso che Anna era sveglia e ubbidiente, volenterosa nel lavorare e svelta nell'apprendere. Il suo difetto più grave sembrava essere la tendenza a mettersi

²⁸³ *Ibidem*.

²⁸⁴ *Ivi*, p. 232.

²⁸⁵ B. Pitzorno, *Ho il diritto di pensare, disse Alice alla Duchessa. Ne hai tanto quanto ne hanno i maiali di volare, rispose la duchessa*, cit., p. 47.

²⁸⁶ I. Gammel, *Looking for Anne. How Lucy Maud Montgomery dreamed up a literary classic*, Key porter Books, Toronto 2008, p. 65.

²⁸⁷ *Ivi*, p.40.

a fantasticare nel bel mezzo dello svolgimento di un compito, dimenticando completamente quello che stava facendo, finché non veniva bruscamente richiamata alla realtà da un rimprovero o da una catastrofe²⁸⁸.

Per la piccola eroina montgomeriana l'immaginazione diviene il filtro attraverso cui guardare alla realtà, un elemento di cui pur volendo non riesce a fare a meno. In alcune pagine del romanzo l'Autrice ci mostra fin dove può arrivare la fantasia di una piccola bambina, una fantasia talmente reale per Anna da far diventare i suoi sogni ad occhi aperti una realtà in cui credere. È così che il «bosco di abeti lungo il torrente» si trasforma in «Foresta Stregata»:

–Sciocchezze! Non c'è proprio nessuna foresta stregata! Chi ti ha detto queste baggianate?

–nessuno – confessò Anna. – Diana e io abbiamo immaginato che il bosco fosse stregato. Tutti i posti qui intorno sono così... così... normali. Ce lo siamo inventate per divertimento; abbiamo cominciato ad Aprile. Una foresta stregata è una cosa talmente romantica, Marilla. [...] Oh Marilla, per nulla al mondo passerei attraverso la Foresta Stregata quando è buio. Sono certa che un mucchio di bianche presenze sbucherebbero da dietro gli alberi per afferrarmi.

–Si è mai sentita una cosa del genere!– esclamò Marilla, che era rimasta ad ascoltare con muto sbigottimento.

–Anna Shirley, non vorrai dirmi che credi davvero a queste distorte corbellerie prodotte dalla tua immaginazione?

– Non ci credo fino in fondo – balbettò Anna – o almeno non ci credo alla luce del giorno²⁸⁹.

Anna Shirley è una sognatrice a occhi aperti, non le riesce difficile addobbare con l'immaginazione la sua camera, allo stesso modo si chiede come le persone possano sopravvivere senza fantasia? «Non è una fortuna che io abbia tanta fantasia? – riflettè Anna. – sono certa che mi aiuterà a superare meravigliosamente questo momento. Secondo te, come fa la gente priva di immaginazione quando si rompe qualche osso, Marilla?»²⁹⁰

La fantasia di Anna la porta a giocare quel *glade game* tanto caro alla piccola Pollyanna; Tuttavia il gioco della protagonista della Montgomery è ricco di fantasie inventate e romantici sogni ad occhi aperti che colorano il mondo che la circonda.

Come già sottolineato l'immaginazione è quell'elemento che accomuna l'eroina di carta e la sua creatrice, Anna è un sogno di Maud e dalle sue stesse parole apprendiamo come

²⁸⁸ L. M. Montgomery, *Op. cit.*, p. 75.

²⁸⁹ *Ivi*, p. 215.

²⁹⁰ *Ivi*, p. 243.

questa vividezza immaginativa sia comune ad entrambe: «Somehow or other she seemed very real to me, and took possession to me»²⁹¹. Beatrice Solinas Donghi definisce Anna una «immaginosa per eccellenza»²⁹², che usa paroloni per esprimere la sua fantasia.

Quello di Anna, dai verdi abbaini così come vorrebbe la traduzione letterale del titolo dell'opera, può effettivamente essere considerato un *bildungsroman* al femminile. Come sostiene la Gammel già l'identità multifaccettata della protagonista suggerisce di guardare all'opera come ad un romanzo di identità, e facendo un passo in più, come un romanzo sulla formazione di un'identità. Nell'evolversi della narrazione Anna cresce, diviene adolescente e fa un gesto che, anche se per ragioni diverse potremmo ricollegare ad un precedente noto: il taglio di capelli di Jo March, un taglio necessario ma che ben rappresenta una scelta identitaria. Anna decide così di tingersi i capelli, sceglie e in qualche modo cerca di autodefinirsi in un cambiamento estetico, un atto che rappresenta perfettamente la realtà adolescenziale, in cui si sente il bisogno di dimostrare la propria capacità di prendere una posizione. I capelli di Anna, per sua sfortuna non diventeranno di quel nero tanto sognato ma verdi, un colore che la porterà a pentirsi della sua scelta e a rimpiangere i suoi tanto odiati capelli rossi.²⁹³

In Anna vediamo inoltre una crescita dolorosa, nel senso che la Montgomery ci mostra la dissolvenza di tanti caratteri tipici dell'infanzia, in ogni caso tipici dell'infanzia di Anna Shirley, convinta «che una ragazza debba avere la possibilità di mantenersi da sola, che sia costretta a farlo o meno»²⁹⁴.

Anna nel corso del romanzo cresce, ma non solo fisicamente, poiché lentamente abbandona quella bambina spensierata che troviamo in gran parte dell'opera:

Ci furono altri cambiamenti in Anna, altrettanto tangibili e reali di quello fisico. Prima di tutto divenne più silenziosa. Forse rifletteva e sognava tanto quanto prima, ma di certo parlava meno.

[...]

–Non so... non ho più tanta voglia di parlare – disse pensierosa, posando la punta di una dito sul mento. – È più bello avere pensieri dolci e gradevoli e serbarli nel proprio cuore come tesori. Non mi piace che qualcuno ne rida o s'interrogghi sul loro significato²⁹⁵.

²⁹¹ L. M. Montgomery cit in I. Gammel, *Op. cit.*, p. 73. La Gammel riporta stralci dei diari che Maud teneva continuamente aggiornati, il suo lavoro vuole infatti portare alla luce quell'universo sommerso che lega la Montgomery alla sua protagonista più conosciuta, come infatti osserva la Gammel è difficile trovare nei diari dell'Autrice dei riferimenti espliciti alla sua opera.

²⁹² Cfr B. Solinas Donghi, *La via al romanzo di L. M. Montgomery*, in *Lg argomenti*, n. 6, 1988.

²⁹³ Cfr L. M. Montgomery, *Op. cit.*, p. 278.

²⁹⁴ *Ivi*, p. 311.

²⁹⁵ *Ivi*, pp. 324–325.

La piccola protagonista montgomeriana vive in fondo quei caratteri tipici dell'adolescenza, una adolescenza non priva di delusioni, di dolori, ma ancor più di turbamenti e intensi stati d'animo propri dell'età. Come sottolinea la Gammel

Even though the words «adolescent» and «teen-age» were not yet in common use during Maud's era, precieuse Anne has the classical adolescent temperament. Like a modern-day teenage, she is constantly reinventing and testing herself – inhabiting countless roles that add to the reader's delight suggesting both a fantasy of unfettered freedom and a coming to terms with a distinctive personal identity that is also carefully negotiated with respect to its social context. Like her author, Anne is able to play a myriad of roles, even contradictory ones²⁹⁶.

Anna troverà il suo posto nel mondo facendo scelte diverse da quelle che aveva immaginato, scelte che la porteranno a Green Gables, sicuramente più miti, rispetto all'idea di proseguire gli studi. Ma, se in un primo momento si può avere l'impressione che la Montgomery abbia ricondotto la sua eroina all'interno di una norma implicita per il femminile, ad una seconda lettura emerge molto bene la volontà ferma di una ragazza che consapevolmente abbandona l'idea dello studio in un luogo lontano per restare vicino a Marilla, rimasta sola dopo la morte del fratello: «Sono sempre ambiziosa come prima; ho soltanto modificato il mio obiettivo. Sarò una brava insegnante... [...] »²⁹⁷. Sicuramente è lecito porsi un interrogativo: Se fosse stata un maschio avrebbe fatto la stessa scelta? O meglio ancora, la stessa scelta sarebbe stata accolta allo stesso modo?, Probabilmente queste domande non possono che restare insolute, perché Anna è una donna e sembra quasi naturale la sua determinazione nel voler rimanere vicino a Marilla e allo stesso tempo quella di proseguire gli studi a Green Gables.

Come afferma la Covato: «nell'immaginario letterario ottocentesco l'irregolarità della posizione sociale (qual è per certi versi la condizione di orfana) è spesso associata ad un carattere diverso e ribelle, che tuttavia viene ricondotto quasi sempre ad un esito di normalità spesso legata al matrimonio»²⁹⁸. Però possiamo affermare che, nei primi decenni del novecento qualcosa si muove, nella storia di Anna non c'è un matrimonio convenzionale che dà risoluzione nel finale; tuttavia continuiamo a leggere le storie di

²⁹⁶ I. Gammel, *Op. cit.*, p. 169.

²⁹⁷ *Ivi*, p. 386.

²⁹⁸ C. Covato, *Educare bambine nell'Ottocento*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 223.

bambine che nonostante la loro diversità alla fine si adeguano ai canoni comunemente condivisi, riuscendo a reintegrarsi all'interno di quelle convenzioni adulte che da bambine faticavano a comprendere.

Anna, Pollyanna e Heidi, tuttavia non solo da bambine atipiche rientrano tipicamente nella norma, e in ogni caso non è questa la loro principale caratteristica, ma possono rappresentare un nucleo letterario che esalta il mito salvifico dell'infanzia. Potremmo definirle bambine curative, elemento questo che è espresso in maniera molto esplicita nella storia di Pollyanna, dotata della qualità di portare vita ed energia positiva alle persone, di cui lei non è consapevole.

«Penso che la gente resti colpita dal suo atteggiamento sempre gioioso e sereno. L'ho osservata un giorno in un tram pieno di uomini e di donne imbronciati, e di bambini irrequieti: in cinque minuti l'ambiente si è letteralmente trasformato. La gente ha smesso di brontolare, i bambini si sono tranquillizzati e certi non piangevano nemmeno più...» rifletté la donna.

«il cambiamento era dovuto sia a quello che avevano sentito che Pollyanna diceva a me, sia al modo con cui ringraziava per il posto che una persona le aveva ceduto (quando c'è lei c'è sempre qualcuno che ci offre da sedere). Qualche altra volta è semplicemente il suo modo di sorridere a un bambino o a un cane. [...] Non si può stare col muso vicino a Pollyanna, glielo assicuro!» concluse poi²⁹⁹.

E ancora, nel primo libro: «lei non può saperlo, naturalmente, ma questa ragazzina aiuta a sollevare l'umore di un malato più di un'intera bottiglia di tonico»³⁰⁰.

Questa capacità quasi «medica», di fare del bene alle persone loro vicine, comune e tutte e tre le eroine analizzate, queste tre protagoniste letterarie nella categoria mitica e immaginaria dell'infanzia salvifica. Tutte infatti modificano del tutto lo stare nel mondo delle persone con cui vengono a contatto, lo fa Pollyanna con tutto il circondario, lo fa Anna con la Signora Lynde e con Marilla, lo fa Heidi, con la nonna, con lo zio dell'Alpe. Giorgia Grilli parlando di infanzia salvifica ricorda come, l'allontanamento dell'uomo dalla natura, manifestatosi con la rivoluzione industriale, porta l'uomo a sentirsi disumanizzato e a ricercare questo contatto, che trova nell'infanzia motivo di rappresentazione. L'infanzia infatti che come sostiene la studiosa diventa un'immagine quasi aliena, riporta l'uomo a se;

²⁹⁹ E. Porter, *Pollyanna cresce*, cit., p. 95.

³⁰⁰ E. Porter, *Pollyanna*, cit., p. 137.

Quello che a molti sembrava fosse andato inesorabilmente perduto, nell'uomo moderno, era la sensibilità, la capacità di sentire [...], di provare emozioni, sentimenti, e soprattutto empatia nei confronti del mondo fuori. In un simile clima era il bambino ad apparire come il luogo dove ancora si poteva trovare questa capacità di sentire, di essere in diretta comunicazione con il cosmo³⁰¹.

E continua:

a questo fanciullo, insieme reale e archetipico, una certa letteratura per l'infanzia ha affidato la responsabilità di salvare l'umanità dalla degenerazione della civiltà. [...] Il bambino rianima il mondo, lo guarda con rinnovato incanto, con un tipo di sguardo che sa percepire insieme il visibile e l'invisibile³⁰².

A queste tre bambine che quasi disarmano per la loro estrema semplicità e ingenuità, nonché per il loro incondizionato ottimismo, le loro Autrici hanno dato il compito di redimere il loro universo.

Tuttavia è un caso che questa redenzione sia affidata a delle «bambine» piuttosto che a dei personaggi infantili maschili? Sembra infatti di poter ricollocare queste bimbe all'interno di una visione orientata alla cura materna e alla figura della madre capace di amore incondizionato; nonostante il dubbio tuttavia le tre bambine risultano pienamente in quella che potremmo definire un'infanzia spensierata, immaginifica, ma forse ancora troppo blanda per poter inserire inequivocabilmente questi romanzi in un itinerario di libertà per le bambine. Emerge infatti, non di rado, la loro adesione al mondo delle convenzioni di cui ricercano l'approvazione. L'elemento della libera immaginazione che caratterizza le tre eroine è tuttavia il comune denominatore che le rende passaggio obbligato verso la reale «avventura» della bambina; quasi a voler indicare come, poco prima che Virginia Woolf parlasse di «una stanza tutta per sé», le scrittrici avessero già sperimentato e regalato ai loro contrappunti letterari uno spazio intimo di libertà: la fantasia.

³⁰¹ G. Grilli, *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in E. Beseghi, G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2013, p. 44.

³⁰² *Ibidem*.

2.5 Tra giardini e principesse: le bambine di Frances Hodgson Burnett

Con i due romanzi di Frances Hodgson Burnett, che rappresentano l'ultimo passaggio di quelle radici letterarie che permetteranno qualche decennio dopo la rivoluzione delle bambine e per le bambine, ci ricollegiamo direttamente a quel gigante della narrativa al femminile rappresentato da *Jane Eyre*.

I due romanzi della Burnett, *La piccola principessa*, pubblicato nel 1905 e *Il giardino segreto*, pubblicato nel 1911, sono due romanzi che nonostante le similitudini emergono in un'analisi approfondita in tutta la loro distanza, ma a ben vedere rappresentano dei passaggi fondamentali verso la libertà delle bambine.

Alla base del pensiero burnettiano, come ben sottolineato dalla Palumbo c'è la convinzione «che tutti gli esseri umani dovessero condividere notevoli aspettative di felicità»³⁰³. Leggendo il primo romanzo della Burnett emergono numerosi parallelismi e vicinanza con le eroine che precedono Sara, la piccola principessa. La prima e palese vicinanza è con la brontiana Jane Eyre, perché da lei Sara eredita una predisposizione al darsi da fare, una incapacità di rassegnazione, una lotta alle ingiustizie. Un sentimento passionale che le avvicina di fronte alle ingiustizie di cui sono spettatrici:

Al che, la signorina St. John trasalì nuovamente e, quando Lavinia e Jesse si misero a ridacchiare, avvampò ancora di più, mentre gli occhi le si riempivano di lacrime. Sara la guardò e ne ebbe tanta pena che subito provò simpatia per lei e desiderò diventarle amica. Era tipico da parte sua andare in aiuto di chi veniva offeso.

–Se fosse nata uomo e qualche secolo prima, – diceva sempre suo padre, – avrebbe potuto salvare e difendere chiunque fosse in difficoltà. Vuole sempre combattere per chi è meno fortunato di lei³⁰⁴.

E poco più avanti: «Aveva un carattere piuttosto impetuoso e, guardando il visino afflitto della signorina St. John, si sentiva ribollire di collera per quelle sghignazzate sciocche e crudeli»³⁰⁵. Le parole che tratteggiano il sentimento della protagonista burnettiana ricordano molto da vicino quel bollire che si animava in Jane di fronte alle ingiuste punizioni subite passivamente e accettate da Ellen Burns. Questo sentimento passionale, e questo senso di ribellione, di opposizione si ricollega ancora una volta nella capacità di

³⁰³ A. Palumbo, *Op. cit.*, p.111.

³⁰⁴ F. H. Burnett, tr. it. *La piccola principessa*, Einaudi, Torino 2013, p. 22.

³⁰⁵ *Ibidem*.

dire “io” di affermare con forza la propria identità, che si esplica in questa prima e fondamentale letteratura attraverso la capacità di queste coraggiose pioniere cartacee di «dire no». Elemento da prendere in considerazione è l'apparenza delle bambine analizzate finora. Nessuna infatti, dalla piccola Jane, per arrivare a Sara e Mary Lennox è una bambina bella, anzi tutte si caratterizzano per la loro anestetività, sono bambine che risultano brutte, quasi insignificanti nel loro aspetto fisico. In tal senso è possibile ipotizzare che questa «bruttezza» sia una forma di opposizione a quei canoni estetici che pesavano sulla bambina e sulla donna, elementi che pesano ancora oggi, ossia quell'ideale di perfezione e di bellezza, che dovrebbe caratterizzare la bella e brava bambina. Sono bambine dalle quali emergono, forse anche grazie alla loro graziosità mancata, altre virtù, e una capacità forte di saper stare nel mondo, un saper distinguersi grazie alla loro «stranezza», grazie alla loro deviazione dal canone che trova nell'aspetto esteriore manifestazione palese. Il culmine si raggiungerà in questo primo gruppo di bambine con Mary Lennox, la protagonista de *Il giardino segreto*, che non solo appare brutta, ma anche Scontrosa e antipatica, al punto da essere soprannominata «Bastian Contrario»³⁰⁶, e di cui, «tutti dissero che era la bambina più brutta che si fosse mai vista. Ed era proprio vero.[...] a sei anni era già una bambina dispotica ed egoista»³⁰⁷.

Dalle due protagoniste della Burnett emerge la stessa sincerità, che non raramente si manifesta anche come aggressività verbale, caratteristica questa che torna ad avvicinare tutte le bambine immaginarie fin qui esaminate.

Tuttavia come già accennato c'è una distanza tra i due romanzi dell'Autrice, una distanza che probabilmente semplifica il passaggio alla prima vera «Avventura bambina» dell'universo letterario otto–novecentesco.

Sara, si collega molto più facilmente alle bambine fin qui proposte, specie Anna e Pollyanna, delle due conserva infatti la spinta immaginativa che nel personaggio di Sara viene estremizzato. Sara vive e sopravvive grazie alla spinta all'immaginazione, alla grande capacità di inventare storie, al giocare a «fare finta che» che la rende così affascinante agli occhi delle altre bambine del collegio di Miss Minchin, e allo stesso tempo «strana» e stravagante, come sottolinea Pagetti

quell'aggettivo «*Queer*» viene spesso associato a Sara Crew, il cui carattere singolare, unico, fuori dalla norma, viene più volte ribadito, sebbene poi l'eroina burnettiana sappia anche

³⁰⁶ F. H. Burnett, tr. it. *Il giardino segreto*, Einaudi, Torino 2010.

³⁰⁷ *Ivi*, p. 3.

incarnare il meglio dell'umanità e della femminilità adolescente, ponendosi in questo senso come modello insuperabile per le altre ragazze del collegio (e per le lettrici)³⁰⁸.

Pagetti sottolinea inoltre quel parallelismo che lega Sara ad un'interpretazione dei «rapporti tra modo femminile e processi immaginativi»³⁰⁹, sottolineando ancora una volta, quello spazio mentale che troverà rappresentazione nella richiesta esplicita della stanza tutta per sé della Woolf.

Sarà vive di storie e di immaginazione,

Si passò una mano sulla fronte, mentre un'ombra tenera e malinconica scendeva sul suo visino. – il papà mi prendeva sempre in giro per le mie stranezze; pensava che fossi stravagante, ma gli piacevano le storie che inventavo. Non posso fare a meno di fantasticare... altrimenti, credo che non riuscirei a vivere –³¹⁰.

Sara immagina e, come detto, sopravvive ai soprusi, proprio grazie alla capacità fantastica, «– quando racconto una fiaba, – diceva, – non mi sembra una finzione. Diventa più reale di voi e dell'aula dove ci troviamo»³¹¹.

Una capacità immaginativa che avevamo già trovato nella montgomeriana Anna, ma che qui raggiunge l'apice della tensione, quasi a poterne rintracciare il filo rosso che lega tutto il romanzo.

Emerge tuttavia un ulteriore parallelismo che avvicina molto chiaramente Sara alla fiaba di Cenerentola, una piccola nobile, degradata ad orfana e riscattata dal suo bel principe. La storia di Sara tuttavia, come ben sottolineato da Elisabeth Rose Gruner, si colloca su un orientamento attivo della protagonista³¹², che con l'aiuto della fantasia si oppone con tutte le sue forze ai suoi oppressori, non è difficile immaginare una miss Minchin nei panni di una matrigna ostacolante, non caratterizzandosi più come la ragazza succube e felicemente passiva della fiaba di Perrault, ma come una bambina ribelle che viola le norme. Ma è possibile già rintracciare questo elemento in Cenerentola che nonostante il divieto si reca al ballo, ancor più lo intercettiamo in Sara, che ha dalla sua parte l'aiuto, che diviene tangibile, della fantasia, che la fa sognare ad occhi aperti. Una *day dreamer*, per collegarla

³⁰⁸ C. Pagetti, *La vita è un racconto*, in F. H. Burnett, *La piccola principessa*, cit., pp. VI– VII.

³⁰⁹ *Ivi*, p. IX.

³¹⁰ F. H. Burnett, *La piccola principessa*, cit., p. 93.

³¹¹ *Ivi*, p. 36.

³¹² Cfr. E. R. Gruner, *Cinderella, Marie Antoinette and Sara: roles and role model in A little princess*, in «The Lion and the unicorn», V. 22, n. 2, 1998.

ancora una volta alla bambina dai capelli rossi, che riesce nella povertà a nello sfruttamento ad immaginare con tutte le sue forze di essere una principessa e a mantenere il contegno e, fattore ancora più importante, la dignità di una principessa. È possibile forse porre Sara agli antipodi di quel processo in atto in questo periodo, di decostruzione di un'immagine di principessa legata all'ideale di bellezza, perfezione e moderatezza d'animo, Sara diviene la principessa bruttina, ribelle e dignitosa, che in antitesi alle tante principesse del fiabesco ha il coraggio dire io.

Da tempo questo era per Sara un pensiero ricorrente, che le dava consolazione nei giorni più amari, e infatti se ne andava in giro con un'espressione che Miss Minchin trovava incomprensibile ed esasperante. Era come se avesse una sua vita segreta che la teneva al di sopra del mondo: sembrava sorda a tutte le cattiverie che le dicevano, e se anche le sentiva, rimaneva indifferente. A volte nel bel mezzo di una severa strigliata Miss Minchin si accorgeva che Sara le puntava addosso gli occhioni calmi, dall'espressione adulta, con un lieve sorriso orgoglioso sulle labbra. Non poteva certo immaginare che in quei momenti la bambina stava pensando:

Non sa che sta offendendo una principessa e che se volessi potrei mandarla a morte con un cenno della mano. La risparmio soltanto perché sono una principessa e lei è un povero essere stupido, sgarbato, volgare e ignorante».

Queste sue fantasie la assorbivano e la divertivano più di ogni altra cosa e, per quanto bizzarre e irreali fossero, le davano un grande conforto, impedendole anche di diventare villana e malvagia come le persone che la circondavano³¹³.

L'immaginazione nella storia della piccola Sara Crew diviene immaginazione salvifica, spazio intimo e impenetrabile, elemento cruciale per affermare la sua identità, un'identità stravagante e ricca di stranezze, ma che ancor di più si manifesta nella sua totalità.

Ho parlato de *La piccola principessa* come un passaggio obbligato verso un nuovo tipo di eroina. Sara sarà infatti forse una delle ultime bambine a vivere tra le mura domestiche avventure fantastiche grazie all'esercizio dell'immaginazione. Dopo di lei si spalancheranno anche per le bambine le porte dell'avventura, dell'infrazione del divieto. Ed è emblematico che per effettuare questo passaggio venga in soccorso una bambina che ricorda così tanto l'atmosfera fiabesca, pur prendendone le distanze.

³¹³ F. H. Burnett, *La piccola principessa*, cit., p. 111.

Dopo Sara troviamo un'altra piccola protagonista, Mary Lennox, bambina scontrosa brutta e viziata che anima la narrazione de *Il giardino segreto*. Sarà lei la prima pioniera a spalancare letteralmente le porte dell'avventura al femminile per la «voce donna». Infrangendo il divieto e aprendo le porte del giardino segreto Mary aprirà le porte dell'avventura, che da immaginifica diviene reale in un giardino nascosto e avvolto nel mistero. *Il giardino segreto* rappresenta un testo molto complesso in cui le metafore si moltiplicano ad ogni pagina e diviene quindi impossibile scindere le tematiche legate al femminile da quelle più ampie legate alla crescita e al centrale rapporto bambino adulto.

La Burnett, attraverso i suoi due romanzi «femminili» mette totalmente in discussione il mondo adulto mettendo in risalto le assurdità di un tentativo di costrizione della mente e dell'animo infantile. Questo emerge chiaramente analizzando *La piccola principessa*, ma è rilevabile ancor più chiaramente ne *Il giardino segreto*, in cui Colin, il cugino auto-recluso della piccola Mary Lennox, vive nella paura ipocondriaca, privato dell'affetto paterno di un padre che non vuole vedere e dell'amore di una madre scomparsa prematuramente. Tutti i personaggi bambini sono circondati da adulti incapaci di «prendersi cura» nel modo giusto dell'infanzia, incapaci di ascoltare l'infanzia per valorizzarla. È proprio in questa mancanza del mondo adulto tuttavia che si inserisce l'importante funzione del gruppo dei pari. In entrambi i romanzi infatti l'elemento centrale è rappresentato dalla relazione con i coetanei, una relazione che per Sara si carica di accenti importanti in un'ottica di genere; il gruppo di Sara è infatti un gruppo esclusivamente femminile, e lei assume spesso i tratti di una sorella, o nel caso di Lottie, diviene quella figura materna in grado di sopperire alle inefficienze del mondo adulto, un mondo incatenato nelle convenzioni e nella repressione degli incomprensibili comportamenti infantili. Come ricorda Pagetti è emblematica nella storia di Sara la figura della bambola Emily, ultimo dono paterno, che diviene una compagna, l'unica forse con cui inizialmente la piccola riesce a parlare liberamente, quella bambola che nella storia si anima nella mente della giovane protagonista per tornare al suo posto immobile in sua presenza. Pagetti rintraccia in questo rapporto la relazione di complicità e ascolto che si instaura tra l'Autrice e la lettrice³¹⁴, anche se forse appare limitante associare la lettrice ad un'inerme spettatrice, proprio in virtù di quella risonanza che la pagine scritte provocano in chi legge.

Quello che invece emerge con maggiore chiarezza nelle due protagoniste burnettiane è la volontà di rivestire le proprie protagoniste femminili di un ruolo genuinamente materno; non è un materno soffocante, anzi come afferma Laura Zardi a proposito di Mary

³¹⁴ C. Pagetti, *La vita è un racconto*, cit., p.X.

Il suo egoismo, tanto in contrasto con ciò che normalmente si richiede alle donne, si rivela invece provvidenziale durante le crisi, poiché le impedisce di diventare come gli altri, succube di quello di lui, e pone il ragazzo di fronte alla necessità di frenare i suoi deliri. Il suo intervento terapeutico è, in fondo materno: ma è un materno che sa dosare la propria disponibilità, e privo di cedimenti pietistici e di complicazioni ideologizzanti e, permettendo al fanciullo di uscire dalla spirale distruttiva dell'autocommiserazione, gli indicherà la strada che porta alla formazione della propria autonomia³¹⁵.

Mary farà per il cugino Colin quello che tanti adulti non erano riusciti a compiere replicando in qualche modo l'operazione di risveglio che nella prima parte del testo opera su se stessa.

Quello che affiora tuttavia nella prima parte è anche la solitudine di Mary, come sottolineato dagli studiosi che hanno preso in esame questo capolavoro della letteratura per l'infanzia. *The secret garden* rappresenta un importante esempio di *Bildungsroman*, in cui si entra pienamente nelle complicazioni psicologiche, e aggiungerei patologiche, di un'infanzia infelice in cui la privazione affettiva colmata da atteggiamenti assecondanti e anti educativi nel senso più elevato del termine, rendono il processo della *bildung* e dell'uscita da una condizione di «negatività e di negazione» ancor più complessa e sfaccettata. Tuttavia mentre Colin, nel suo risveglio, che assume proprio i tratti di un'uscita dal guscio, sarà guidato in questo percorso, che assume tutti i tratti di un rito iniziatico, dalla piccola cugina, Mary opera questo stesso passaggio nella solitudine. La Palumbo infatti rintraccia proprio nella solitudine della protagonista la complessità e la difficoltà della sua *bildung*,

senza quelle sorelle e quella madre amorevoli che costituiscono il tessuto affettivo e formativo della maturazione psicologica della prima piccola donna alternativa che abbiamo incontrato in Jo March di *Little Women*. La sola voce che Mary potrà ascoltare sarà quella della propria volontà di uscire dalla noia delle giornate sempre uguali e dall'angoscia di una vita percepita come inutile³¹⁶.

³¹⁵ L. Zardi, *L'isola nel cuore del bosco, Il giardino segreto di Frances Hodgson Burnett*, in E. Beseghi, V. Telmon, *Op. cit.*, p. 30.

³¹⁶ A. Palumbo, *Op. cit.*, p.169.

Sembra poter rintracciare nelle affermazioni della Palumbo un nuovo itinerario interpretativo in cui nella «noia delle giornate sempre uguali e nell'angoscia di una vita percepita come inutile» traspare un universo femminile recluso nel recinto di una domesticità isolata e di una vita chiusa e senza aspirazioni, senza visibilità. In tale contesto assume allora nuova importanza anche quel pettirosso che conduce Mary alla porta del giardino; Zardi infatti, ricordando l'analisi della Moers sottolinea il significato simbolico dell'uccello che si associa facilmente ad ideali di libertà³¹⁷, una libertà che casualmente si trova dietro una porta su cui non solo vige il divieto di apertura, ma una porta che una volta dischiusa apre a Mary le porte di un mondo misterico e avventuroso che permetterà la sua rinascita e quella del cugino. È possibile allora affermare che la Burnett attraverso il suo testo voglia dirci molto di più.

Si fermò ad ascoltarlo, il suo canto allegro e simpatico le diede una sensazione di piacere: anche una bambina antipatica può sentirsi sola e la grande casa dalle porte chiuse, l'immensa, brulla brughiera e gli spogli giardini avevano suscitato in Mary, l'impressione di una terribile solitudine. Se fosse stata una bambina affettuosa, abituata ad essere amata, le si sarebbe spezzato il cuore, anche se era la «Signorina Mary, Bastian contrario», si sentiva egualmente desolata. Il canto dell'uccello dipinse sul suo volto triste una specie di sorriso. Rimase ad ascoltarlo finché non volò via. Non somigliava per niente agli uccelli indiani, ma le piaceva e si chiese se lo avrebbe mai rivisto. Magari viveva nel giardino misterioso e ne conosceva ogni angolo³¹⁸.

Sarà proprio quel pettirosso a mostrare a Mary la chiave del giardino, a guidare Mary verso l'apertura della porta, e poco più avanti si legge.

Mary fece un passo verso il pettirosso e lo guardò fissamente.

Anch'io sono sola, – disse.

Non aveva compreso prima di allora che il sentirsi sola era proprio una di quelle cose che la rendevano acida e arrabbiata. Parve rendersene conto solo quando il pettirosso la guardò e lei guardò il pettirosso³¹⁹.

³¹⁷ L. Zardi, *Op. cit.*, p.34.

³¹⁸ F. H. Burnett, *Il giardino segreto*, cit., p.33.

³¹⁹ *Ivi*, p. 36.

Questo passaggio si inserisce perfettamente nella presente analisi, quasi che uno sguardo, un confronto con la libertà e con il proprio essere profondo, sia per il femminile la chiave per significarsi e acquisire un'identità.

La Burnett tuttavia non si ferma qui, ma propone alla lettrice la difficoltà della conquista di una piena libertà, la difficoltà, che risiede spesso nell'andare oltre se stesse e oltre le proprie convinzioni:

E, dopo aver guardato un po' si rendeva conto che se non fosse uscita sarebbe dovuta restare in casa a far niente, così andava fuori. Non sapeva che era la cosa migliore che potesse fare, né sapeva che quando cominciava a camminare in fretta o a correre lungo i sentieri e i viali stimolava la circolazione del sangue e si irrobustiva, lottando contro il vento che soffiava dalla brughiera. Correva solo per scaldarsi e odiava il vento che si scagliava contro il suo viso, ululava e non la faceva procedere, come se fosse un gigante invisibile. Ma le grandi folate di aria impetuosa e fredda che spazzavano l'erica le riempivano i polmoni di qualcosa che faceva bene al suo esile corpicino, dava un po' di colorito roseo alle sue guance e le rendeva brillanti gli occhi smorti, senza che lei se ne rendesse conto³²⁰.

Libertà quindi, una libertà che penetra, una libertà di cui non si può fare a meno, nonostante il fastidio e la difficoltà, una libertà che richiede il ricorso alle energie interiori per andare contro se stesse, o meglio contro un sé deprivato, contro un vento che ulula e ostacola, ma che regala quel colore di cui non si può fare a meno.

Queste riflessioni scaturiscono dall'aver inserito l'analisi del testo della Burnett in un'indagine sul femminile. Donna scomoda e non poco criticata per la sua vita privata, diviene l'emblema della donna nuova; da tali premesse non potevano non emergere due bambine che guideranno la letteratura per l'infanzia al femminile in quel transito verso la A-ventura, quella che sino a questo momento era riservata solo al maschile.

Le sue eroine in un processo di autoriscatto, riabilitano il mondo che abitano e questo diviene fondamentale per capire come il ruolo del femminile, stia rapidamente mutando e stia emergendo un nuovo ruolo e un nuovo sentire in cui la donna comincia a percepirsi come soggetto.

Come affermavo *The secret garden* rappresenta un testo complesso ricco di significati impliciti e di elementi simbolici che prendono in esame il femminile, così come il rapporto educativo, la figura materna, la privazione affettiva che degenera nella solitudine e nel più

³²⁰ *Ivi*, p. 39.

cieco egoismo infantile. D'altronde non è così casuale che il più stretto legame tra i due romanzi burnettiani sia con l'opera della Brontë, che si rivela uno dei più importanti *bildungsroman* al femminile, anche in questo caso, ricco di elementi simbolici significativi.

Il giardino segreto diviene allora un testo fondamentale per l'infanzia femminile, in quanto «apre quella porta» cui alle bambine era vietato accedere. Sembra allora che la Burnett abbia voluto in questo senso portare attraverso una visione fortemente femminile, orientata nel segno della differenza, e attraverso l'infrazione del divieto, alla redenzione di un panorama più vasto. Allora è forse possibile ipotizzare che la Burnett mettendo in discussione canoni socialmente e culturalmente condivisi, auspichi attraverso l'opera ad un nuovo universo in cui bambini e bambine, uomini e donne, possano collaborare «insieme» ad una rinascita comune.

I testi che sono stati presi in esame in questa prima parte di analisi delle fonti letterarie, si inseriscono quindi a pieno titolo in un itinerario di libertà ed emancipazione, quasi emergesse la necessità implicita delle autrici di disvelare un nuovo mondo alle nuove generazioni di bambine. È possibile ipotizzare che da tutte queste opere emergano con forza le voci autoriali che chiedono alle bambine di essere loro stesse, dicendo «no», dicendo «io».

Da *Jane Eyre*, parte una linea che passando per opere formidabili arriva ad aprire la porta, è ancora un'ambiente "protetto" quello che Mary vive, ma sposta lo sguardo verso quell'esterno così desiderato e così proibito. Dopo *il giardino segreto* la letteratura per l'infanzia si incammina verso la piena libertà del femminile, si dà spazio a nuove protagoniste, che finalmente animano lo spirito infantile.

Desidero porre l'accento su una citazione di quest'ultima opera che diviene emblematica del passato che lascia alle spalle e delle nuove aperture che intravede:

Martha parve riflettere di nuovo.

–Ma voi piacete a voi stessa? – le chiese, come se fosse veramente curiosa di saperlo.

Mary esitò un attimo e ci pensò su.

–No, per niente, veramente, – rispose. –Non ci avevo mai pensato prima d'ora³²¹.

³²¹ *Ivi*, p. 55.

2.6 L'ambiguità italiana

È necessario, spostando il periodo temporale di riferimento, circoscrivere il campo di analisi, pertanto focalizzerò la mia indagine, da questo momento in poi, sulla realtà italiana, in cui una realtà sociale fortemente ancorata ai valori tradizionali, faticava ad aprirsi verso nuove e più ariose libertà. È doveroso tuttavia fare un passo indietro per capire su quale terreno si inseriscono i classici analizzati sin qui che, quasi sempre, sono arrivati in Italia con un notevole ritardo rispetto alla prima data di pubblicazione. Basti pensare che il celebre capolavoro alcottiano sarà pubblicato nella penisola solo a quarant'anni di distanza dalla prima pubblicazione americana. Come era la situazione italiana delle letture dedicate alle bambine all'inizio del secolo allora? E perché la letteratura straniera, spesso così innovativa, incontra così tanti ostacoli?

L'Italia rappresenta un contesto che, ancora all'inizio del secolo resta fisso su valori fortemente conservatori, sia per quanto riguarda l'educazione dei fanciulli e con essa la letteratura che a tale scopo viene concepita, sia per quanto riguarda il valore attribuito al femminile.

Prima di addentrarci nell'analisi delle rivoluzioni culturali e letterarie che hanno stravolto i paradigmi del XX secolo, è necessario andare a scorgere brevemente la realtà sociale culturale e letteraria dell'Italia a cavallo tra Otto e Novecento.

Come accennato, l'elemento che emerge molto chiaramente, da uno sguardo interno, è il silenzio, non un silenzio generalizzato, ma un silenzio letterario che investe la letteratura al femminile dedicata alla gioventù. È una letteratura che non solo si esprime in maniera del tutto particolare negli autori e nelle autrici nostrane, ma è una letteratura che tace sui grandi capolavori internazionali.

Non bisogna dimenticare che l'Italia ha accolto con notevole ritardo uno dei testi più importanti sin qui analizzati: *Piccole donne*. L'opera verrà tradotta e edita in Italia solo nel 1908, quarant'anni dopo la sua prima pubblicazione. Non si tratta di un ritardo dovuto a pratiche burocratiche o editoriali³²², questo quarantennale silenzio sembra piuttosto legato ad una "eccessiva cautela" che portava curatori ed educatori a guardare al testo con sospetto. Ricordiamo che la pubblicazione di *Piccole donne* sarà successiva a quella di

³²² M. I. Palazzolo ricorda come "L'assenza di un accordo internazionale in materia di tutela della produzione letteraria rende possibili le più arbitrarie manipolazioni", inoltre come sottolinea la studiosa i cataloghi delle case editrici da tempo accoglievano opere straniere. (M. I. Palazzolo, *Editoria e cultura: Il caso Alcott in Italia*, in C. Covato, M. C. Leuzzi (a cura di) *E l'uomo educò la donna*, cit., p. 113).

Piccoli uomini, ritenuto meno dannoso e con meno implicazioni sentimentali ed emancipative per il pubblico femminile.

La Palazzolo si interroga su questo lungo silenzio italiano, che in parte si spiega se si guarda la premessa con cui nel 1908 il testo viene pubblicato. *Piccole donne* che nel 1880 viene unificato in America in un unico volume, viene pubblicato in Italia in due parti: *Da un Natale all'altro* e *Tre Anni dopo*, il secondo volume riservato alle quattro eroine ormai non più bambine, proprio per le sue implicazioni sentimentali, che avrebbero potuto turbare il delicato e tanto mite animo che si cercava di «costruire» nelle fanciulle italiane, viene preceduto da una prefazione dei coniugi Trabalza che ne raccomandano una «lettura domestica»³²³, quello che acutamente la Palazzolo rintraccia nelle parole dei Trabalza è una profonda cautela nell'approccio al testo; si rivolgono a «coloro che istituzionalmente svolgono una funzione educativa, perché seguano la lettura delle giovani lettrici e ne condizionino il giudizio»³²⁴. Queste affermazioni danno conto in parte del clima culturale italiano agli inizi del XX secolo. Vigile era ancora l'occhio sull'educazione delle bambine, castrate nel loro stesso divenire. Continua la Palazzolo:

A differenza di altre narrazioni analoghe presenti in Italia, qui viene dato libero spazio alla sperimentazione individuale, all'iniziativa del singolo sia in campo sentimentale che lavorativo o sociale, mentre l'intervento dell'autorità morale non scoraggia ma anzi potenzia questa ricerca ai fini della crescita di un bagaglio formativo³²⁵.

D'altronde non bisogna dimenticare che in Italia nell'Ottocento e nel primo Novecento avevano piena diffusione i Galatei, che nella loro differenziazione si specializzavano su differenti destinatari, e non pochi sono quelli dedicati all'educazione delle fanciulle³²⁶. Come afferma Giulia Di Bello «Per i bambini e le bambine, [...], le regole di comportamento sono presentate come l'espressione di una profonda adesione al valore e alla norma»³²⁷, e continua affermando che «già a otto anni [la bambina] ha imparato a

³²³ C. Trabalza, *Prefazione a Piccole donne (tre anni dopo)*, Lanciano, Carabba 1912, pp. VII–VIII, cit in M. I. Palazzolo, *Editoria e cultura: Il caso Alcott in Italia*, cit., p. 119.

³²⁴ M. I. Palazzolo, *Editoria e cultura: il caso Alcott in Italia*, cit., p. 119.

³²⁵ *Ibidem*.

³²⁶ Cfr L. Tasca, *Galatei: buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Le lettere, Firenze 2004.

³²⁷ G. Di Bello, *Le bambine tra galatei e ricordi nell'Italia liberale*, in S. Olivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma–Bari 1999, p. 253.

valutare le proprie azioni sui desideri degli altri e a trovare in questo motivo di soddisfazione»³²⁸

È tuttavia verso la fine del secolo che anche nella letteratura dedicata alle bambine si cominciano ad intravedere degli importanti, anche se ad un primo sguardo appaiono ancora molto tenui, segnali di cambiamento.

Gli studi di Francesca Borruso sulla letteratura per giovinette nell'Italia umbertina³²⁹ ben analizzano il contesto in cui tale letteratura si inserisce. La Borruso sottolinea come alla letteratura per l'infanzia

viene affidato il compito di formare le nuove generazioni, secondo una prospettiva così conformistica e normativa da far pensare ad uso sociale della letteratura. La borghesia così elabora una sua letteratura di stampo pedagogico-educativo, sensibile all'eredità romantica, spesso intrisa di «sentimentalismo» e, soprattutto nella letteratura d'appendice, con un'effettistica lacrimevole e commovente³³⁰.

E continua ricordando un elemento molto importante che ha pesato e continua a pesare sulla cultura italiana: la grande influenza della religione.

Nonostante sia fortemente evidente la tendenza alla scrittura educativa e moraleggiante, si notano alcune piccole eccezioni che pur sottovoce, segnalano un nuovo modo di percepirsi della donna. La Borruso prende in esame tre scrittrici molto importanti che nel panorama italiano delinavano un nuovo interesse nei confronti della bambina e della sua educazione: Sofia Bisi Albini, Anna Vertua Gentile, Evelina Cattermole (Contessa Lara) e Virginia Tedeschi Treves (Cordelia). Tra queste la studiosa riporta un'affermazione di Sofia Bisi Albini³³¹ che rende palese la nuova direzione di questa letteratura che potremmo definire “di confine”, in quanto riduce la distanza tra ruolo materno e ruolo professionale, aprendo le porte del lavoro estardomestico alla donna – che pur resterà confinato in ben

³²⁸ *Ivi*, p. 292.

³²⁹ Cfr F. Borruso, *La letteratura per giovinette nell'Italia Umbertina*, in L. Cantatore (a cura di), *L'Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Unicopli, Milano 2013; F. Borruso, *La letteratura didattico-morale per la gioventù femminile*, in “History of Education and Children's literature”, VII n. 1, 2012.

³³⁰ F. Borruso, *La letteratura per giovinette nell'Italia umbertina*, cit., p. 213.

³³¹ Nel 1914 S. Bisi Albini scriveva: “Vent'anni fa, ancora vi erano molte vite inutili di fanciulle da marito, monotone esistenza chiuse fra il sacco della biancheria e il tavolino da lavoro [...] lo studio è veramente un faro che rischiarava gli angoli più oscuri, così della scienza come della coscienza. L'istruzione seria che ricevono le fanciulle d'oggi, sa trarle fuori dal morbido e scivolante terreno della frivolezza e della mondanità, da quello meno viscido, ma non meno pericoloso, dei sogni, delle sentimentalità e delle morbide malinconie [...] per farle assurgere a una vita di lavoro in cui l'arte sa porre il suggello di bellezza, a doveri di educazione e di esempio nei quali nessuno può sostituire la madre, a quelli di governo della casa e di aiuto spirituale e di collaborazione, nei quali nessuno deve sostituire la moglie” (S. Bisi Albini, *Le fanciulle d'ieri e quelle d'oggi*, “La Nostra Rivista. Italianità gentile”, n. 1, 1914, pp. 4–15, cit. in F. Borruso, *Piccole donne crescono: la letteratura didattico-morale per la gioventù femminile*, cit., p. 557).

definite attività professionali, la maestra, la segretaria, l'impiegata – ma ponendo ancora una volta la professionalità e la realizzazione personale in una posizione subordinata alle funzioni di cura, storicamente attribuite al femminile. Tuttavia, l'elemento di novità è proprio in questa simultanea presenza che già emerge tra le pagine bacciniane del 1875, quando vediamo lo spazio abitato da Clotilde Dalvi, la padrona del potere del celebre pulcino³³², uno spazio, uno studio in cui si avvicinano i libri ai gomitolini³³³, elemento forse che ricorda la stessa vita della Baccini, impegnata «tra la calzetta e la letteratura»³³⁴. È la stessa figura dell'Autrice, che resterà un po' vittima de *Le memorie di un pulcino*, a destare un certo interesse, emerge «il profilo di una donna a metà strada tra l'adesione ai valori tradizionali e i bisogni di evasione tipici di un modello femminile che cominciava a presentarsi nei suoi nuovi ruoli»³³⁵.

L'impegno e il senso del dovere, e della cura, femminile accompagnano, e lo faranno ancora per un lungo tratto, le pubblicazioni per le giovinette italiane, andando ad alimentare quella norma comunemente condivisa che pesa sul soggetto bambina. Come afferma la Borruso «la reale emancipazione delle donne dalla famiglia e dalla maternità è un rischio troppo grande da correre»³³⁶. Tuttavia non è da sottovalutare questa apertura di alcune scrittrici che si dedicano ai romanzi per giovinette, in essa è possibile leggere i primi segnali di una lenta evoluzione. È vero, le immagini femminili rappresentate ricadono spesso in uno stereotipo ruolizzante al punto che la Borruso afferma che

le figure femminili rappresentate si dibattono in un indistricabile groviglio di mantenimento della tradizione e desiderio di cambiamento. Scrittrici che rappresentano una cultura sostanzialmente anti-emancipazionista per le donne, ma con alcuni significativi sprazzi di mutamento³³⁷.

Le istanze emancipative, lievemente accennate, cammineranno a lungo a fianco dell'esaltazione della figura e delle funzioni materna.

Tuttavia un nuovo accento viene posto sull'istruzione delle bambine e delle ragazze, sempre subordinata a una educazione al ruolo familiare, ma che si carica di un valore

³³² I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, Marzocco, Firenze, 1952

³³³ L. Cantatore, *Parva sed apta mihi*, cit.

³³⁴ Cfr I. Baccini, *La mia vita*, Introduzione e cura di L. Cantatore, Unicopli, Milano 2004.

³³⁵ Barbara De Serio, *Perché le scritture femminili sono profonde? Chiediamolo ai bambini*, in B. De Serio (a cura di), *Scrittrici d'infanzia. dai libri per bambini ai romanzi per giovinette*, Progedit, Bari 2015, p. 10.

³³⁶ F. Borruso, *Piccole donne crescono: la letteratura didattico-morale per la gioventù femminile*, cit., p. 559.

³³⁷ F. Borruso, *La letteratura per giovinette nell'Italia umbertina*, cit., p. 216.

aggiunto se si pensa alle possibilità emancipative che essa offre alle fanciulle. Così come ricorda Barbara De Serio, la Vertua Gentile³³⁸ nonostante il fine ultimo resti quello di valorizzare il ruolo materno e coniugale della donna, «ha continuato a dispensare fino all'ultimo dei suoi scritti preziosi consigli e utili “ammaestramenti” per fare dell'istruzione femminile uno strumento di elevazione socio-culturale e morale»³³⁹. Si vuole ripartire proprio dall'istruzione per sottolineare l'emergere di una nuova figura di donna, e per permettere alle donne una nuova e più acuta consapevolezza sulla propria condizione e sulle proprie possibilità³⁴⁰.

Il ritardo italiano nella pubblicazione di quasi tutte le opere internazionali sin qui analizzate, si inserisce allora in un contesto in cui persino le scrittrici faticavano a distaccarsi dalla figura di donna-madre. Tuttavia tra fine Ottocento e inizio Novecento qualcosa cambia, non solo nelle pubblicazioni destinate alle bambine, ma in tutta la produzione dedicata all'infanzia, anche se ancora emerge in questo ambito il doppio legame tra tradizione e innovazione, basti pensare che alla spinta innovativa di Pinocchio (1883) – anche se nel finale si rivelerà in tutta la sua conformità – segue il rientro nel romanzo educativo e quindi nella norma, con Cuore di De Amicis (1886). È curioso notare come, ancora una volta le donne compaiono in questi romanzi come figure dedite alla cura e alla comprensione, la figura della Fata dai capelli turchini diviene emblematica. Ma a colpire in Pinocchio è la prima immagine italiana del bambino reale, che sarà ricondotto nei canoni comunemente condivisi, ma per la prima volta si assiste a una rappresentazione dell'infanzia che viene lasciata libera di essere se stessa. Il ritardo quindi rappresenta una situazione che va al di là della «questione femminile», ma emerge un modo di sentire e di educare fortemente normativo, si è ancora lontani da una comprensione del bambino nella sua totalità.

Se si pensa che tra i classici analizzati già nel 1868 una donna, una ragazza, poteva aspirare nella rappresentazione letteraria a compiere quello che in Italia non era permesso neppure ai bambini maschi. I primi del Novecento tuttavia portano in Italia anche delle nuove posizioni riguardo l'infanzia e riguardo lo studio della stessa, il rinnovamento

³³⁸ Dell'Autrice colpiscono già i titoli che seppur riconoscono un'identità femminile, la relegano ai ruoli storicamente concepiti per la donna; si veda *Il romanzo di una signorina per bene* (1987), e due galatei: *Come devo comportarmi* (1890) e *L'arte di farsi amare dal marito* (1889), titolo che posiziona ancora una volta la donna in una posizione di inferiorità, quasi debitrice, all'interno di un rapporto amoroso di potere stabilito e consolidato.

³³⁹ B. De Serio, "Il mondo è di chi lo sa conquistare" una breve riflessione sulle opere pedagogiche di Anna Vertua Gentile, In B. De Serio (a cura di), *Scrittrici d'infanzia*, cit., p. 58.

³⁴⁰ Si veda il volume curato da Pino Boero, *Storia delle donne*, come sottolineato dagli Autori, sono donne la cui storia, proprio in considerazione del contesto in cui si inserisce merita un'attenzione specifica; P. Boero (a cura di), *Storie di donne. Contessa Lara – Anna Vertua Gentile – Ida Baccini – Jolanda: scrittura popolare e letteratura per l'infanzia fra Otto e Novecento*, Brigati, Genova 2002.

emerge anche e soprattutto nelle innovative, quanto rivoluzionarie teorie pedagogiche. Si diffondono le teorie dell'attivismo pedagogico, che tocca uno dei suoi momenti più elevati proprio in Italia con Maria Montessori, si mette il bambino al centro del processo educativo, se ne valorizza la libera espressione e si favorisce la sua libera esperienza. Le istanze montessoriane, che non troveranno una strada facile in Italia, anche a causa del contesto socio-culturale in cui si vanno ad inserire, rendono conto del nuovo clima culturale che comincia a farsi strada in maniera diffusa e trasversale alle varie realtà nazionali³⁴¹.

Ho deciso di non approfondire la realtà sociale e letteraria dell'Italia dell'Ottocento e del primo Novecento proprio perché rappresenta una situazione molto complessa e articolata, nella quale entrano in gioco realtà politiche, religiose e culturali, che richiederebbero una diversa analisi rispetto a quella che si sta portando avanti. Dal quadro accennato tuttavia si comprende come per l'Italia fosse veramente impossibile la circolazione e, ancor più, la scrittura di romanzi come quelli analizzati sin qui, si tratta infatti di un universo retrogrado in cui una forte attenzione alle questioni etiche e morali – complice come già si è osservato la presenza fortemente influenzante della Chiesa Cattolica e una visione centrata sulla religione che dettava spesso subdolamente norme e canoni di comportamento – impediva la libera circolazione delle idee e ancor più di qualsivoglia spinta emancipativa.

D'altronde, non bisogna dimenticare che fino al 1861 la penisola rappresenta una realtà frammentaria e dopo l'Unità la preoccupazione principale di educatori e legislatori sarà quella di educare e formare il popolo italiano, quella di «Fare gli italiani»³⁴², accompagnando l'alfabetizzazione ad un apparato di norme etiche e morali tacitamente approvate, e su cui si basava una forte esaltazione del ruolo materno nell'educazione dell'uomo onesto. Di fatto l'ambiguità italiana può allora essere giustificata dalla stessa situazione della penisola: una nazione alla ricerca di un'identità stabile, in cui la presenza dell'istituzione ecclesiastica era fortemente sentita e in cui il principio etico-morale tutelava l'ordine costituito. Non stupisce quindi che qualsiasi istanza divergente venisse respinta a difesa di un precario quanto tradizionale ordine interno. La letteratura dedicata all'infanzia si piega così, in un primo momento a questa funzione di costruzione, e quindi

³⁴¹ Cfr F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2011; Id, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2011.

³⁴² Cfr S. Santamaita, *Storia della scuola*, Mondadori, Milano 2010; G. Genovesi *Storia della scuola in Italia da Settecento a oggi*; Laterza, Roma-Bari 2007; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. Lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Troino 2011.

di educazione della nazione, dell'uomo cittadino e, al femminile, della donna moglie e madre.

Capitolo terzo

Rotture e rivoluzioni tra realtà socio–culturali e immaginario letterario.

Sarebbe un grande servizio avvertire le ragazze che progettano di lavorare nella società di prepararsi a quella sottile, e scomoda, discriminazione: incoraggiarle a non restare nell'ombra aspettando che si dissolva, ma a combatterla.[...]

Per questo deve imparare a concorrere non come donna, ma come individuo. Fino a quando un gran numero di donne non passerà dai margini al centro della vita sociale, la società non fornirà loro i mezzi per attuare un nuovo progetto di vita[...]. Ogni donna che si batte contro gli ostacoli alla piena uguaglianza, accuratamente nascosti dalla mistica della femminilità, rende più facile il cammino delle altre donne.

(Betty Friedan, La mistica della femminilità)

3.1 Panorami introduttivi

Dopo aver analizzato i grandi capolavori internazionali di donne, che tra Ottocento e primo Novecento hanno dedicato il loro impegno a favore di una scrittura che realmente facesse emergere «il femminile», rimosso e negato dalla cultura ufficiale, è necessario seguendo un discorso temporale, addentrarci ancor più nel XX secolo. Un secolo di cambiamenti, di rivoluzioni, un secolo che pur portando le macchie di una profonda devastazione, è un periodo che, negli ambiti legati alla presente ricerca, si arricchisce di profonde innovazioni che tornano a legare, ancora una volta, la letteratura «bambina» al contesto culturale e alla situazione politico–sociale. Il periodo che si prenderà in esame nel presente capitolo, che va dalla fine degli anni '20 alla fine degli anni '70, rappresenta un momento di rottura. Se da un lato, infatti, si registra una continuità relativa alle battaglie e alle teorizzazioni emancipazioniste, che certamente influiscono sulla letteratura dedicata all'infanzia del secolo precedente, dall'altro attua con esso una rottura, andandosi a definire come un momento rivoluzionario in cui mutano radicalmente i paradigmi di riferimento.

I primi decenni del ventesimo secolo sono stati importanti per l'acquisizione di nuove consapevolezze relative non solo alla condizione femminile, ma soprattutto all'infanzia, la

quale grazie al delinearci di tutte quelle nuove correnti pedagogiche, acquista una nuova ed inedita centralità.

Anche per le bambine e per la letteratura dedicata all'infanzia il Novecento è un secolo di grandi mutamenti che raggiungeranno il momento più alto nella seconda metà del secolo in cui l'innovazione letteraria da un lato, e le battaglie per la liberazione delle donne dall'altro, si inseriscono in un più ampio movimento culturale e politico.

Tra gli anni '20 e gli anni '70 tre grandi capolavori entreranno nel panorama della letteratura per l'infanzia scritta da donne con protagoniste femminili. Oltre a *Pippi* e *Bibi*, che avendo due protagoniste "bambine" si inscrivono pienamente nell'ambito di ricerca, è necessario fare un cenno, seppur breve, ad un altro capolavoro, pubblicato nel 1934 e reso celebre dalla sua trasposizione cinematografica degli anni Sessanta ad opera della Walt Disney: *Mary Poppins*, cui faranno seguito una serie di libri dedicati allo stesso personaggio. Nata dalla penna di Pamela Lyndon Travers, l'opera si discosta in parte dalla presente ricerca proprio in virtù dell'adulità della protagonista. Il personaggio creato dalla Travers, tuttavia è necessario analizzarlo per comprendere quella svolta significativa che porterà la letteratura dedicata all'infanzia su un altro livello, rispetto a quello cui ci aveva abituati nel corso del XIX secolo e dei primi decenni del Novecento.

Prima con *Bibi*, passando poi per *Mary Poppins* e *Pippi Calzelunghe*, la letteratura per bambini e bambine assume quel tono dissacrante che in parte ridicolizza, quasi smascherandole, le convinzioni del mondo adulto.

Mary Poppins che ad un primo, quanto poco approfondito, sguardo si colloca in quel ruolo custodialistico e di cura, prossima a quel materno che ha permeato l'immaginario legato alla figura femminile e alla sua rappresentazione, rivela in realtà ad un occhio attento le tracce di quella che Giorgia Grilli ha definito una profonda «alterità»³⁴³.

Carica di un'improbabile quanto impossibile utopia, di un sogno d'infanzia, *Mary Poppins* va ad intaccare direttamente i rapporti di potere che vedono ancora una volta ai due poli opposti il maschile e il femminile. Quello che la protagonista della Travers stravolge, infatti, non è solo l'universo dei bambini della casa, ma ancor più è come se riportasse ordine nel più allargato contesto familiare. *Mary Poppins* si carica così di quelle caratteristiche che la rendono fuori dall'ordinario, portando in tal modo con sé molte delle peculiarità rintracciate nella precedente letteratura e molte di quella che verrà. Come osserva la Grilli:

³⁴³ Cfr G. Grilli, *In volo dietro la porta. Mary Poppins e Pamela Lyndon Travers*, Il ponte vecchio, Firenze 2016.

Viene anzi di continuo reso noto e ribadito, nei sei libri che la ridicono, il suo non essere per niente comune, bensì qualcuno (o qualcosa?) rispetto a tutti gli altri uomini di diverso, di speciale, di inimitabile, di singolare. Perciò a Mary Poppins – vicina, familiare, si potrebbe dire «propria», però ad un tempo assolutamente «altra» – pensiamo come l’emblema non certo dell’uomo attuale, quanto piuttosto del suo sognare, del suo pensare, del suo proiettarsi e protendersi dove, senza l’immaginazione, non è ne può arrivare³⁴⁴.

Quello che colpisce di questa «ambigua» protagonista è il suo porsi come una figura di soglia, una soglia che divide il mondo reale da quello fantastico, il mondo delle norme da quello dell’avventura. Si è parlato spesso sin qui del disvelamento di universi celati all’occhio femminile. Con *Mary Poppins* questo disvelamento coinvolge a cascata bambini, donne e uomini, e in modo più allargato il contesto in cui agisce. Acutamente la Grilli sottolinea come questa fantasia si celi, nella storia della celebre governante, dietro la capacità di ascoltare, di vedere con occhi nuovi, aperti, con una disponibilità di apertura verso un altro e un altrove mai scontato³⁴⁵. È interessante come questa capacità sia attribuita ad una donna, portavoce in questo caso di importanti cambiamenti. Ma quello che la Travers ci mette di fronte è un personaggio femminile atipico, un personaggio che, proprio in virtù del suo ruolo, risulta fortemente atipico nel suo «genere», una governante che, come sottolinea ancora una volta la Grilli, ha in sé le caratteristiche del materno, unendo ad esse l’autorevolezza, la rigidità e il rigore che fanno di lei una «figura paterna, di autorità, di legge, di dovere»³⁴⁶. Mary Poppins è la donna della soglia e dell’ambiguità, è il personaggio che raccoglie in sé gli opposti, incarnando la tipicità e la «contraddittorietà» del ruolo che riveste. La Grilli, che su Mary Poppins e la sua autrice ha condotto uno studio sottile e profondo, ricorda come questa figura, così diffusa tra la borghesia inglese

era a pieno titolo una *figura di soglia* [...]. Poiché nel tipo di lavoro che le era affidato la governante era come la madre borghese e di fatto in casa la sostituiva, ma allo stesso tempo poiché era come una donna delle classi subalterne o come un uomo per i soldi che guadagnava e per l’indipendenza (quei non naturali e non scontati legami) che conservava rispetto alla famiglia presso cui viveva – così da partecipare, in fondo, ad una vita diversa ed a diversi valori – la governante vanificava tutte le distinzioni tra uomini e donne, tra ricchi e poveri, tra interno ed esterno, tra un davanti, cioè, ed un «dietro la porta[...]»³⁴⁷.

³⁴⁴ *Ivi*, p. 16.

³⁴⁵ Cfr. *Ivi*.

³⁴⁶ *Ivi*, p. 40.

³⁴⁷ *Ivi*, p. 207.

Anche per la nostra ricerca Mary Poppins dopo Mary Lennox e dopo l'irrequieta Bibi, diviene un ulteriore spartiacque che porta ad una letteratura in cui l'Avventura si fonde con l'impossibile, con quel fantastico disvelato.

Mary Poppins trova allora una piccola collocazione all'interno della presente ricerca (ma allo stesso tempo diviene anche la ragione della sua esclusione), più come personaggio ammiccante per la donna adulta che non per la bambina, uno sguardo che da donna guarda con sguardo rinnovato all'infanzia di entrambi i generi, e disvela nuovi e fantastici modi di osservare, mettendo ancora una volta in crisi gli pseudo valori di un mondo ancorato su stabili quanto fittizie certezze.

Per poter proseguire nell'analisi, ed inoltrarci in quelle rivoluzioni che hanno reso importante questo squarcio di secolo ai fini della presente ricerca, è necessario delimitare il campo d'indagine. Se fino alla prima metà del secolo lo sguardo è stato diretto verso i grandi classici internazionali, che globalmente hanno influenzato tutta la successiva letteratura per l'infanzia «bambina», e non solo quella scritta da donne, le varie diramazioni e l'espansione del mercato editoriale e delle pubblicazioni costringono l'analisi a tracciare dei limiti.

Questa delimitazione sposterà i confini sulla situazione italiana. Gli anni Settanta hanno rappresentato per l'Italia un importante spartiacque che, grazie alle battaglie femministe, e alle importanti innovazioni che in quegli stessi anni hanno stravolto i paradigmi della letteratura dedicata all'infanzia, ha colmato il divario esistente tra la cultura italiana e quella internazionale. Non si tratta di un appiattimento omologante, ma finalmente l'Italia si avvia verso la modernità e lo fa toccando punte elevate che la portano ad imporsi, e in alcuni casi a guidare, la scena internazionale.

L'impostazione del capitolo segue un itinerario temporale, ma ho deciso di non partire direttamente dall'Italia. Il cambiamento infatti arriverà in Italia negli anni Sessanta e Settanta, ma ha origini, almeno per quanto riguarda la letteratura per l'infanzia e la rappresentazione della bambina in un paese del nord, dove una bambina di nome Bibi viaggia sola sul treno cedendo al suo impulso di movimento e alla sua curiosità.

Dopo di lei *Pippi Calzelunghe* sarà l'inevitabile passaggio. Se in un primo momento avevo ipotizzato di inserire i due romanzi nella parte dedicata ai classici, dopo una prima analisi dei testi è emerso un registro totalmente differente, non solo nella rappresentazione dell'infanzia femminile. Siamo su un linguaggio molto più vicino all'infanzia reale e anche

sul piano immaginifico, le due autrici ben rappresentano i sogni e gli utopici desideri infantili.

Bisogna chiedersi quale collegamento si stabilisce tra i due romanzi e l'Italia. Un primo e più chiaro legame emerge associando le due bambine nordiche a due grandi nomi della letteratura per l'infanzia italiana, Emilia Villoresi, che curò le traduzioni di *Bibi una bambina del nord* per l'editore Vallardi, e Donatella Ziliotto, che portò la celebre *Pippi* tra le letture dei nostri bambini.

Emilia Villoresi inizia la traduzione dei libri della serie di *Bibi* pubblicando il primo volume nel 1931. Dietro le intenzioni di Giovanni Bartacchi, direttore della collana «Incontro alla vita» di Vallardi, c'era la volontà di offrire buone letture alle bambine e alle ragazze «allo scopo di educare dilettaando»³⁴⁸. Lo stesso continua affermando che lo scopo educativo deve essere «dissimulato». È curioso che *Bibi*, con un testo e una protagonista così liberi e sopra le righe, venga accolto in Italia negli anni del fascismo, probabilmente perché ne sfugge proprio la potenzialità eversiva. Elena Surdi afferma: «In tempi di asfissia morale e intellettuale, la traduzione di *Bibi* in molti paesi europei sembra alla sua scrittrice un barlume di speranza, un piccolo seme che possa contribuire ad educare i bambini di molti paesi al pensiero critico»³⁴⁹. Come sottolinea la studiosa, Emilia Villoresi vive il personaggio della Michaelis come se fosse una sua creatura, e fu proprio lei a scrivere, dopo la morte dell'Autrice danese, l'ultimo libro della saga, *Bibi si sposa*, in cui dà alla bimba un marito italiano, segnando forse una riconvergenza sui canoni stabiliti cui la cultura italiana incentrava l'educazione femminile. La Michaelis più volte negli scambi epistolari con la sua traduttrice, sottolineerà un sentimento ambivalente nei confronti del Duce, ma ci terrà sempre a precisare la sua non adesione al fascismo affermando anche che «io NON sono fascista e onestamente non lo sarò mai. Questo lo deve sapere. Io non voglio nessuna bandiera sbagliata sulla mia barchetta. Un libro italiano di *Bibi* sarà apolitico, perfettamente apolitico»³⁵⁰. Come vedremo più avanti l'aver dato all'eroina della Michaelis un marito lascia aperti molteplici spazi di riflessione se si pensa alle idee dell'Autrice, che si riportano nel capitolo, sul matrimonio.

Un altro nesso si stabilisce poi tra *Pippi* e gli anni Settanta, tra la monella di Villa Villacolle e le battaglie per la liberazione della donna, un legame che risiede proprio nelle affermazioni della Lindgren e in quelle della Ziliotto. Entrambe non negano l'importanza

³⁴⁸ F. EV, Fasc. Villoresi – Vallardi, doc. n. 1, cit. in E. Surdi, *Emilia Villoresi scrittrice per ragazzi. Un viaggio tra poesia e traduzioni*, Vita e pensiero, Milano 2016, p. 74.

³⁴⁹ E. Surdi, *Op. cit.*, p. 89.

³⁵⁰ F. EV, Fasc. Villoresi – Michaelis, doc. n. 21, cit. in E. Surdi, *Op. cit.*, p. 85.

della piccola protagonista per le bambine: «molte bambine degli anni '40 mi scrissero, poi per raccontarmi quale senso di liberazione avevano provato nel leggere di Pippi, e quant'era bello che fosse una bambina e non un maschio»³⁵¹. Le parole dell'autrice danno in parte ragione del successo della sua opera, ma è la Ziliotto a stabilire e rendere evidente il legame tra il romanzo e i movimenti degli anni '60/'70 riportando alcune ricerche sulle letture privilegiate dalle ragazze di allora – tra cui compare spesso l'eroina lindgreniana – che parteciparono ai movimenti emancipazionisti. Un fenomeno questo, che ci porta ad ipotizzare un possibile legame socio-culturale tra la piccola e libera Pippi e i movimenti di liberazione della donna³⁵².

Tuttavia ad essere importante è il legame che si pone tra bambine così ribelli, così profondamente vive e libere, e la liberazione effettiva del femminile e della bambina reale, processo che di fatto si attuerà in Italia a partire dagli anni Settanta. Si tratta di un legame che costruisce un ipotetico percorso di evoluzione, che dalle bambine nordiche e soprattutto dalla protagonista svedese arriva a un'immagine di bambina libera. Figura che guarderà con sguardo ammiccante alla produzione editoriale attuale che finalmente libera, pur tra mille ostacoli e contraddizioni, la bambina e il bambino dai condizionamenti culturali che subdolamente ancora sopravvivono.

3.2 Il vento del nord: nuove parole per la rivoluzione delle bambine.

Come evidenziato fin qui, la letteratura dedicata all'infanzia, grazie ad alcune pioniere dell'Ottocento, ha rappresentato, attraverso l'esperienza della scrittura, adulta e consapevole, che ha trovato riscontro in una lettura bambina desiderosa di nuovo respiro, lo spazio per la prima formazione di un'autonoma e libera identità femminile.

Tuttavia, nella prima metà del XX secolo, delle nuove bambine si impongono nell'immaginario infantile, e con sfacciata irruenza si imprimono di contro alle rappresentazioni di un'infanzia stereotipata. Sono immagini rivoluzionarie che non modificano solo la figura della bambina, ma rivoluzionano, capovolgendola, la relazione adulto – bambino, andando a porre in rilievo la personalità infantile nella sua naturale

³⁵¹ A. Lindgren, *Pippi e le sue sorelle*, in F. Lazzarato, D. Ziliotto (a cura di), *Op. cit.*, p.15.

³⁵² D. Ziliotto, *Generazione Bibi, generazione Pippi*, in F. Lazzarato, D. Ziliotto (a cura di), *Op. cit.*, p. 23.

evoluzione. Sono due personaggi che avranno a lungo una forte risonanza nel panorama internazionale. Rispetto ai testi ottocenteschi e del primo Novecento sono personaggi effettivamente rivoluzionari che, se da un lato si pongono come conseguenza e come naturale proseguimento di quell'itinerario libero fin qui tracciato, dall'altro rappresentano il momento cruciale, quella svolta significativa che modificherà profondamente le radici della letteratura dedicata all'infanzia. Ne usciranno modificati non solo i modelli e le immagini di infanzia che in essa vengono rappresentate, ma stili e linguaggi. È possibile ipotizzare che ad essere scardinato sia, in primo luogo, l'intento di tale letteratura, con la quale non si tende più ad educare precettisticamente, ma si tenta invece, di avvicinarsi ancor più al bambino, alle sue emozioni e ai suoi bisogni. Se già con la Burnett avevamo avuto un avvicinamento all'infanzia reale, attraverso il rifiuto e la trasgressione della norma e del divieto, ora con le due autrici del nord, Karin Michaelis e Astrid Lindgren, ci si avvicina al vero destinatario della scrittura e si comincia a pensare al suo interesse e non ad una sua educazione. Tra le pagine dei loro romanzi più famosi, rispettivamente *Bibi. Una bambina del nord* (Danimarca 1929) e *Pippi Calzelunghe* (Svezia 1945), le due scrittrici liberano la fantasia, liberano l'infanzia e finalmente liberano le bambine.

Dopo un'accurata analisi ho deciso di porre una distanza tra questi romanzi, che a ragione vengono annoverati tra i classici della letteratura per l'infanzia, e i classici dell'Ottocento e del primo Novecento. Studiando i vari testi in realtà, la distanza si è posta automaticamente. Infatti, quello che appare ad una prima lettura è un nuovo linguaggio, una nuova rappresentazione dell'infanzia e del femminile. I romanzi fin qui analizzati si basavano su una profonda rabbia, e sulla faticosa affermazione del proprio sé che si sviluppava, in primo luogo, da un irruento quanto intenso rifiuto. I romanzi delle due scrittrici nordiche, fanno un grandioso passo in avanti che, per quanto possa sembrare naturale e in linea con l'evoluzione sin qui tratteggiata, diviene un punto di rottura: il luogo in cui si attuerà una grande rivoluzione per la letteratura dedicata all'infanzia. Dopo *Bibi*, e ancor più dopo *Pippi*, nulla sarà più come prima. La libertà e l'autodeterminazione al femminile entrano dalla porta principale, vengono rappresentate attraverso due personaggi, due bambine, che non lottano, che non combattono per conquistare ed affermare il proprio sé, ma semplicemente «sono», in una maniera forse impensabile fino ad un decennio prima.

Nel 1929 uscirà dalla penna della danese Karin Michaelis *Bibi, una bambina del nord*, una bimba talmente libera da poter decidere di barattare il suo nome con quello di un'amica.

«A Bibi piacerebbe essere una principessa d'esportazione, perché così potrebbe fare come le pare, sarebbe importante e non dovrebbe andare in quella stupida scuola»³⁵³. Una bambina libera, che da subito, negli atteggiamenti e nelle pose pone una distanza con le eroine ottocentesche: «Bibi tende il piede destro in aria, si afferra l'alluce con la mano destra e comincia a ballare per la stanza»³⁵⁴, una posa che potremmo definire estrema per i canoni femminili cui la letteratura benpensante tendeva e a cui una cultura fortemente ristretta in canali socialmente approvati aspirava. La Michaelis, in queste poche righe che compaiono tra le prime pagine del romanzo non poteva tratteggiare meglio l'immagine di una bambina, femmina, ma pur sempre di una bambina, carica di quello spirito infantile che la stessa Michaelis tanto apprezzava.

Donatella Ziliotto afferma che «la fantasia è per la Michaelis la dote unificante l'infanzia e la femminilità»³⁵⁵ L'Autrice, infatti, unificava la vera femminilità con il più puro spirito infantile. Sempre la Ziliotto afferma:

Ad ogni modo la possibilità per la donna adulta è sempre, per la Michaelis, il risultato di una lunga estenuante lotta, mentre la bambina, o la donna che rimane bambina, possiede la felicità; è vittoriosa, ottimista, esuberante³⁵⁶.

La studiosa, che non manca di tratteggiare un'immagine fuori dal comune di questa straordinaria autrice, ricorda come era affascinata «da vicende femminili estreme, di ribellione e di violenza»³⁵⁷. Tuttavia la piccola bambina del nord appare, sì come un ribelle ma, ancor più, come una bambina che non può fare a meno di seguire il suo istinto di movimento, il suo desiderio di avventura. Bibi asseconda la sua curiosità, il suo bisogno di vedere il mondo, di viverlo e di vivere oltre i confini limitati della propria abitazione e del proprio villaggio,

Ma poi all'improvviso, ecco che sente di nuovo uno strano formicolio dentro, come se avesse »un'ape nella pancia. Sente il treno che sbuffa e freme pronto a partire e, alzando lo sguardo in aria, vede le nubi impazienti di correre a vedere cose nuove!

³⁵³ K. Michaelis, tr. it. *Bibi una bambina del nord*, Salani, Milano 2008, p. 27.

³⁵⁴ *Ibidem*.

³⁵⁵ D. Ziliotto, *Generazione Bibi, generazione Pippi*, cit., pp. 26–27.

³⁵⁶ D. Ziliotto, *Karin Michaelis*, in M. Grilli, G. Tartarini, *Sotto il sole di mezzanotte. Protagoniste della letteratura scandinava per l'infanzia*, Biblioteca centro di documentazione delle donne, Bologna 1997, p. 15.

³⁵⁷ D. Ziliotto, *Generazione Bibi, generazione Pippi*, cit., p. 27.

[...]Bibi lo sente nelle dita dei piedi e nei capelli che fra poco sparirà. È come se di colpo le spuntassero le ruote sotto ai piedi e una sirena di locomotiva sulla testa. Se non si sbriga, il treno parte, e allora lei morirebbe. Proprio così. Morirebbe³⁵⁸.

Da queste righe emerge chiaramente l'impulso «fisico» che impedisce a Bibi di restare ferma al suo posto, si evidenzia ancor più chiaramente che il suo «posto» è proprio lì, su quel treno che la porta lontano e in quei luoghi meravigliosi che scopre ad ogni viaggio, quei luoghi cui guarda con quello stupore infantile tanto caro all'Autrice. Sono luoghi particolari, carichi di quella meraviglia tipica delle cose nuove e diverse. C'è Bibi che allo stesso modo in cui sente il bisogno di andare, sente le mani che non possono fare a meno di disegnare, fotografando sul suo taccuino tutto ciò che colpisce la sua immaginazione. Il treno diventa con Bibi il simbolo della libertà: le esplorazioni che Bibi compie, lo stare in mezzo a persone sconosciute e, allo stesso tempo, la fiducia che essa ripone negli altri, rendono Bibi un personaggio straordinariamente efficace, capace di far sognare ancora oggi i bambini e le bambine, che forse invidiano ancora all'eroina danese quella libertà di esplorazione che diviene oggi un sogno utopico.

La Michaelis, ha importanti opinioni sul femminile e sul passaggio evolutivo che porta la bambina a divenire donna adulta, opinioni che si rivelano in tutti i suoi romanzi. La Ziliotto infatti sottolinea come per l'Autrice «il passaggio dal mondo infantile alla realtà adulta, così come quello dalla ribellione all'acquiescenza matrimoniale, riveste il carattere di un graduale processo di repressione»³⁵⁹. Da queste affermazioni emerge chiaramente come la letteratura di queste nuove autrici si avvicini ad una scrittura consapevole non solo del femminile, dell'essere donna e bambina, ma anche dell'esperienza femminile.

Bibi ha un comportamento e un'indole fortemente identitaria, la sua personalità e i suoi atteggiamenti, a cui si avvicinano quelli della più conosciuta Pippi lindgreniana, si esprimono sotto il segno dell'«essere se stessa».

Dalla lettera della direttrice scolastica Sophie Fagerlund la personalità di Bibi viene espressa nelle sue profondità:

Nell'ultimo mese Bibi ha commesso le seguenti gravi scorrettezze: per ben undici volte è saltata giù dalla finestra del corridoio mentre, per svogliatezza o per disattenzione, era stata mandata fuori dall'aula. Di queste undici volte soltanto due è tornata a scuola lo stesso giorno. Nei pochi giorni in cui è rimasta in classe per tutte e cinque le ore regolamentari, ha

³⁵⁸ K. Michaelis, *Op. cit.*, p. 29.

³⁵⁹ D. Ziliotto, *Karin Michaelis*, cit., p. 13

puntualmente scatenato tumulti. Per esempio, in cambio di denaro – che, come ha ammesso, ha tirato fuori dal salvadanaio con un ferro da calza – ha convinto un suonatore di organetto a suonare per tre ore di fila nel cortile della scuola. Abbiamo dovuto chiamare la polizia per farlo andare via. Malgrado i divieti severi, non passa praticamente giorno che non si presenti a scuola con un animale. Ora è una gazza addomesticata, ora una capra, ora una tartaruga, ora un gatto con la rogna, ora un cagnaccio sporco con la testa fasciata. E come se non bastasse, sul registro, che in futuro verrà custodito negli archivi diocesani, ha ritratto tutti gli insegnanti in modo contrario a qualsiasi idea di rispetto. Con il temperino ha trasformato sette dei pomelli dell’attaccapanni in corridoio in altrettante teste sulle quali in seguito ha disegnato le facce, che sono delle caricature offensive degli insegnanti.

Sebbene sia dotata, spesso si presenta a scuola completamente impreparata. Nonostante sia in grado di scrivere in danese pressoché perfetto, i suoi temi e i suoi dettati brulicano di errori, che una bambina di sei anni si vergognerebbe di fare. Non dimostra né vergogna né rimorso per la sua ignoranza nelle nozioni più semplici, come in che anno fu scoperta l’America, dove nasce il Danubio, quanti sono i profeti minori.

Non si può certo sostenere che Bibi sia una bugiarda, ma spesso dice delle cose che non hanno nulla a che vedere con la verità. Per esempio, racconta alle compagne che erediterà un castello di milleduecento stanze, che se vuole riesce a volare, e che è capace di nuotare fino in Inghilterra. Testimoni l’hanno vista giocare a “mondo” insieme a una banda di ragazzini di strada, addirittura... in chiesa, che, guarda caso, era aperta! Il fatto che l’abbia vista con i miei stessi occhi sfrecciare per le strade in groppa a un cavallo da tiro senza sella non lo nominerei nemmeno, se non fosse la riprova che Bibi non ha la minima idea di quello che si addice a una figlia della buona società³⁶⁰.

Riporto fedelmente gran parte della lettera con la quale la direttrice sospende Bibi dalla scuola, perché rappresenta un’importante descrizione della protagonista della Michaelis, non solo, ma ci dice molto di come quella stessa protagonista viene vista dal mondo che la circonda, un mondo che potremmo definire ben pensante. Allo stesso modo lo stralcio riportato della lettera pone in gioco un altro personaggio chiave nella storia di Bibi, il padre: capostazione Stensen.

Il papà di Bibi può forse essere definito un adulto atipico, un adulto che si inserisce pienamente in quella rivoluzione, culturale e letteraria, che pone le autrici nordiche come punto di svolta del cambiamento. Il capostazione Stensen sostiene Bibi, la comprende addirittura. Si tratta di un uomo fortemente innamorato della moglie che, come scopre Bibi dai racconti di Else Præst, somiglia a lei più di quanto avrebbe immaginato: «E adesso so

³⁶⁰ K. Michaelis, *Op. cit.*, pp. 155–156.

che anche alla Mamma piaceva scappare e sai come la chiamavano da piccola? In tutta la zona la chiamavano semplicemente “la piccola vagabonda”»³⁶¹, quella mamma che appare la vera donna coraggiosa e determinata tra le pagine del romanzo, pur nella sua assenza, una donna che per seguire il proprio cuore recide i legami familiari, quello che porta Bibi a credere che la mamma sia morta per «miscelanza»,

significa sposare una persona di condizione inferiore. [...] la mamma di Bibi era contessa per nascita, che significa che suo padre era conte e sua madre contessa – e in Danimarca questa è una cosa molto aristocratica – ma era convinta che il padre di Bibi valesse molto di più e fosse assai più bello di tutti i più bei castelli del mondo³⁶²

La madre di Bibi, morta in realtà di polmonite, diviene quindi una non secondaria rappresentazione della libertà femminile e della autodeterminazione, presente, nonostante la sua apparente assenza all'interno del romanzo. Il padre diviene non solo un uomo capace di cogliere quella femminilità libera ma di sostenere un'educazione diversa adottando un nuovo sguardo verso l'infanzia, che non casualmente viene rappresentata al femminile.

Quello della Michaelis è un romanzo battagliero, e Bibi è una protagonista che non definiamo più come una ribelle, ma come un'eroina finalmente libera. È curioso allora dopo queste affermazioni pensare al periodo di pubblicazione di quest'opera di alta libertà – il 1929 – che, come efficacemente coglie la Ziliotto, veicola un importante messaggio democratico. Qualche anno più tardi il nazismo tedesco non mancherà di riconoscere la portata eversiva del romanzo e non esiterà a bruciarlo pubblicamente «dopo il rifiuto della scrittrice alla proposta di Gobbels di scrivere un libro adatto alla gioventù del terzo reich e in seguito al moltiplicarsi delle sue conferenze contro il pericolo nazista»³⁶³. Questo potenziale rivoluzionario dell'opera della Michaelis, passerà invece inosservato agli occhi del fascismo, e il libro fu pubblicato infatti da Vallardi tra gli anni Trenta e Quaranta. «Bibi era sgusciata in Italia, dove un regime meno sottile e oculato s'era fermato ai suoi ariani capelli biondi e ai suoi occhi glauchi. Nessuno aveva aperto la copertina arancione di quei “romanzi per bambine” e aveva avuto modo di sobbalzare di fronte al loro travolgente potere eversivo»³⁶⁴. Così Bibi parlerà alle bambine italiane di libertà, di democrazia, di libera scelta svelando orizzonti aperti ad una realtà in cui ancora una volta il femminile

³⁶¹ K. Michaelis, *Op. cit.*, p. 147.

³⁶² *Ivi*, p. 61.

³⁶³ E. Cremaschi, Karin «Bibi» Michaelis, in A.A. V.V., *Da Pippi a Garman. La letteratura scandinava per l'infanzia*, Giannino Stoppani, Bologna 2007, p. 24.

³⁶⁴ D. Ziliotto, *Generazione Bibi, generazione Pippi*, cit., pp. 28–29.

veniva recluso tra le mura domestiche e familiari. Bibi rompe la predestinazione e non solo lotta per essere se stessa ma in ogni pagina del romanzo «è» se stessa, inevitabilmente. La Ziliotto allora ricorda come la Michaelis era prima di tutto «una studiosa della psicologia femminile» e continua:

il divenire adulte assume nelle donne il carattere di un graduale processo di repressione. La fantasia creatrice di arte e il vagabondaggio rimangono gli unici punti centrali nella salvaguardia della femminilità libera: «si può misurare la libertà in chilometri» solo così ci si salva dal masochismo domestico³⁶⁵.

Sono affermazioni importanti quelle della studiosa, che giustificano ancora una volta la presenza dell'opera della Michaelis nella presente ricerca e permettono ancora una volta di ricongiungere l'Autrice alla sua eroina e di stabilire con entrambe uno stretto rapporto che da loro si espande fino alla lettrice, a quelle figlie e sorelle che respireranno quel primo vento del nord, un vento che si trasmette in una delle forme più vicine all'espressione femminile: l'epistolario. Oltre alla voce narrante Bibi si narra attraverso uno scambio epistolare con il padre, al quale sempre fa sapere dove si trova e quali mirabolanti avventure e fantasiose esperienze sta vivendo nelle sue fughe dall'ordinario, il tutto ovviamente in un linguaggio dal sapore infantile, un linguaggio diverso da quello sommo e controllato dei diari e delle lettere dell'Ottocento, un linguaggio impulsivo e sgrammaticato proprio perché libero, informale e spontaneo;

spesso i suoi personaggi di donne usano un linguaggio infantile nei monologhi interiori, nelle battute, nella forma epistolare. È quest'ultima una forma ricorrente nei suoi romanzi che permette all'autrice sia l'identificazione che lo sdoppiamento fra narratore ed eroina, e le dà la possibilità di usare la reticenza o di abbandonarsi alla sincerità senza tema di contraddizioni³⁶⁶.

Bibi rappresenta allora un inno alla libertà infantile, di movimento e di scoperta, un manifesto per le bambine del diritto allo spazio esterno e alla libertà di esplorazione fuori dalle mura domestiche.

Prima di *Pippi Calzelunghe*, la Michaelis con *Bibi* già regalava alle sue lettrici nuovi orizzonti di apertura, non solo riguardo alla sfera di genere, ma ribaltava i canoni delle dinamiche relazionali adulto-bambino. Ad essere messi in crisi erano i rapporti di potere, a

³⁶⁵ D. Ziliotto, *Bibi e Karin Michaelis*, in «Il pepeverde», N. 27, 2006°, p. 43.

³⁶⁶ D. Ziliotto, *Generazione Bibi, generazione Pippi*, cit., pp. 26–27.

partire dalle critiche alla scuola, contenute in entrambi i romanzi nordici, fino alla chiara messa in luce di una libertà educativa che permette di illuminare aspetti infantili fino a questo momento repressi e normalizzati, piuttosto che accolti. Aspetti che poco si conformavano ad un'idea di infanzia, soprattutto femminile sommessa e passiva.

Pippi, nel 1945 percorrerà, arricchendola, la strada battuta dalla Michaelis; rispetto al romanzo dell'Autrice danese, che in Italia non aveva stranamente incontrato l'opposizione dei ben pensanti, forse per la poca analisi del testo e del contenuto il romanzo lindgreniano sarà osteggiato da molti. *Pippi Calzelunghe* sarà pubblicato in Italia da Vallecchi nel 1958 raccogliendo da più parti le critiche di chi guardava all'infanzia come un periodo della vita bisognoso di regole, di punizioni e di rigidità educativa, anche da coloro che guardavano all'età infantile come ad un momento di mancanza che necessitava di una guida adulta.

Pippi sarà la prima bambina a dire, già nelle prime pagine del romanzo «Non stare in pensiero per me! Io me la cavo sempre»³⁶⁷. Questa affermazione testimonia della rivoluzione di cui si fa portatore questo grande classico per ragazzi, un capolavoro assoluto della letteratura dedicata all'infanzia. Quanto detto per lo stile ed il linguaggio del romanzo della Michaelis, vale ancor più tra le pagine lindgreniane: ci si distacca da un linguaggio serio che potremmo definire «adulto» e si entra pienamente nel mondo del bambino e delle bambine. Gli autori, come forse era già accaduto con il capolavoro collodiano, si avvicinano all'infanzia cogliendone lo spirito anche attraverso un linguaggio che si esprime non solo con i discorsi diretti delle protagoniste ma si riflette in uno stile autoriale schietto e fresco.

Con Pippi la letteratura dedicata all'infanzia conquista un'ironia, anche in primo luogo attraverso un linguaggio ironico, che fino al secolo precedente «non poteva», – proprio in virtù degli intenti pedagogico–normativi di tanti testi dedicati ai bambini – raccogliere quella freschezza canzonatoria che spesso in questi romanzi si rivolge, diminuendone l'autorità, al mondo adulto.

Come afferma la Ziliotto,

Questi sono libri che si muovono maggiormente a favore della comprensione della realtà infantile [a proposito dei suoi libri] ed è sulla base di questa mia idea di rispetto per la natura del bambino che sono nate le collane «Il Martin pescatore» prima e «Gli Istrici» poi. La prima era iniziata con la pubblicazione del romanzo Pippi Calzelunghe, scelta coerente con il mio ideale di bambino e con il mio desiderio di fornire le armi ai bambini per difendersi dalla prepotenza e

³⁶⁷ A. Lindgren, *Pippi Calzelunghe*, Salani, Milano 2013, p. 6 e 7.

dall'incomprensione degli adulti. Il mio obiettivo principale è sempre stato quello di rendere critico il bambino, di insegnargli a dire anche «Signor no!», ad avere possibilità di reazione³⁶⁸.

Quello su cui si basano questi importanti romanzi di infanzie femminili è quindi una nuova e inedita concezione pedagogica dell'infanzia. Sicuramente, come per gli altri romanzi sin qui analizzati, non si può prescindere dalla voce autoriale, femminile, che attraversa fasi di importante consapevolezza. Come afferma Silvia Blezza Picherle «l'anticonformismo e un grande coraggio interiore hanno contraddistinto pure la sua vita privata, soprattutto quando, rimasta incinta senza essere sposata, a causa del pesante clima conservatore in cui viveva fu costretta ad andarsene dal suo paese»³⁶⁹. Spesso si pensa di attribuire la genialità e l'innovazione di Pippi al solo contesto di sviluppo, dimenticando anche le critiche che da più parti vennero mosse alla bambina di Villa Villacolle e alla sua Autrice, donna, che come ricorda appunto la Blezza fu criticata prima di tutto nelle sue scelte di vita. La Lindgren, così come forse la Michaelis, trae forza e passione dalla sua vicinanza all'infanzia, una vicinanza che la colloca spiritualmente prossima al mondo infantile, alla libertà e alla freschezza che caratterizzano una fanciullezza messa nella condizione di essere se stessa.

Come ricorda la Beseghi, Pippi nasce «come racconto di Natale per la figlia malata»³⁷⁰ e continua tratteggiando i confini di una «pippitudine» che potrebbe essere assunta a modello delle future generazioni di bambine di carta e reali che verranno dopo la protagonista lindgreniana. La Beseghi continua infatti affermando che «la storia di Pippi diventa una preziosa eredità per tante altre figlie e nipotine di tutto il mondo, trasmettendo i valori propri di una genealogia al femminile. Fedele al suo essere bambina[...]»³⁷¹.

La Lindgren, che scrivendo Pippi ha pensato soprattutto a divertirsi, ha regalato alle sue lettrici un personaggio che rompe con il passato. È infatti possibile ipotizzare che si crei una distanza tra Pippi e le protagoniste sin qui analizzate. La bambina svedese lascia la rabbia e il desiderio di riscatto femminile, che tanto esplicitamente si era espresso nei romanzi a firma femminile dell'Ottocento e del primo Novecento. Depone le armi della battaglia per assumere un atteggiamento che abita il luogo della divergenza, di una

³⁶⁸ F. Dalnodar, (a cura di), *Intervista a Donatella Ziliotto*, 2004, www.racontareancora.it, (cons. il 10/4/2017)

³⁶⁹ S. Blezza Picherle, *Tra tradizione e innovazione*, in Ead (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi*, Del Cerro, Tirrenia (Pisa) 2008, p. 24.

³⁷⁰ E. Beseghi, *Pippi Calzelunghe icona dell'immaginario*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Op. cit.*, p. 166. (Già pubblicato con il titolo: *Nel centenario di Astrid Lindgren: il cassetto segreto di Pippi Calzelunghe*, "Infanzia", n. 12, 2007).

³⁷¹ *Ibidem*.

ribellione che smette di dire «no» per dire semplicemente «io», sovvertendo i valori normativi di un retaggio culturale che ha sempre macchiato di inferiorità l'infanzia e, ancor più l'infanzia femminile. Pippi si pone come bambina ribelle e «dissacratoria» in tutta la sua spontaneità. La piccola protagonista diviene la bandiera di una libertà educativa importante, e la Lindgren diviene portavoce di una nuova pedagogia e di una nuova letteratura che finalmente guarda e ascolta i bambini, assecondando le loro fantasie e il loro desiderio di onnipotenza.

Guardando a tutta la produzione lindgreniana, come osserva la Blezza Picherle nei suoi importanti studi sulla produzione dell'Autrice svedese, emergono delle costanti narrative, prima fra tutte

il modo assolutamente rivoluzionario per i tempi, in cui viene rappresentata l'infanzia e l'adolescenza, in particolare al femminile. Le sue bambine e adolescenti «di carta», non sono più come nella narrativa tradizionale gentili, graziose, temperanti e sottomesse, bensì libere, intraprendenti, coraggiose e ribelli³⁷².

Un primo segnale di questa ribellione infantile, di questa «trasgressione» era già emerso tra le pagine della Burnett, che ne *Il giardino segreto* metteva in crisi attraverso la piccola «Mary Bastian contrario» le convinzioni e i metodi del mondo adulto. Tuttavia Pippi assume colori diversi, non si pone di contro al mondo «pedagogico» e benpensante con la sua rabbia, ma al contrario lo fa con una fresca allegria che si trasforma in un tono e in un linguaggio ironici. Pippi quando si confronta con il mondo adulto assume, quasi sempre, un tono spontaneamente canzonatorio tendente a ridicolizzarne le assurde convinzioni.

[...] e la maestra, che incominciava a giudicarla una bambina piuttosto rumorosa e noiosa, propose alla classe di dedicarsi un po' al disegno. Pensava che almeno così Pippi si sarebbe messa a sedere tranquillamente e si sarebbe applicata in silenzio al disegno. Tirò fuori carta e matite e le distribuì agli scolari.

«Disegnate quel che volete» disse, e si sedette in cattedra per correggere in pace i compiti. Quando dopo un po' levò lo sguardo per vedere se, col disegno, le cose funzionavano meglio, si accorse che tutti i bambini si erano seduti intorno a Pippi che, distesa sul pavimento, disegnava con molta foga.

«Ma Pippi!» gridò la maestra spazientita. «Perché non disegni sulla carta?»

³⁷² S. Blezza Picherle, *Tra tradizione e innovazione*, cit., p. 24.

«Quella l'ho già utilizzata da molto tempo» rispose Pippi, «ma il mio cavallo tutto intero non ci sta su quel misero foglietto[...]»³⁷³.

Pippi con quella che potremmo definire una «sfacciata schiettezza» mette in luce l'assurdità delle pretese adulte agli occhi di un bambino.

Qualche pagina prima Pippi si era già confrontata con un poliziotto che la voleva portare alla Casa del Bambino

«pensa se, quando sarai grande, qualcuno ti chiederà qual è la capitale del Portogallo e tu non saprai rispondere!»

«Certo che saprò» esclamò Pippi. «C'è un'unica risposta per un tipo simile; se proprio muori dalla voglia di sapere come si chiama la capitale del Portogallo, per amor di Dio, scrivi subito in Portogallo e te lo sapranno dire».

«Ma non pensi che ti sentiresti un po' mortificata, a non saperglielo dire tu stessa?»

«Può darsi» disse Pippi. «Può darsi che mi capiti di rimanere sveglia fino a tarda notte a furia di chiedermi: ma come diavolo può chiamarsi la capitale del Portogallo? Ma del resto ognuno ha le sue preoccupazioni» concluse, e si mise a camminare avanti e indietro sulle mani³⁷⁴.

Pippi, che con le sue risposte pronte, deride e mette in discussione le pretese adulte, si potrebbe forse assumere a simbolo di un'infanzia che si fregia del segno della diversità, in contrapposizione, e forse in risposta, ad un mondo adulto educante e repressivo. Un universo in cui l'energia e le risorse infantili vanno incanalate in azioni e atteggiamenti socialmente approvati, e tendenti ancora una volta alla normalizzazione. Pippi sarà di fatto la prima bambina su cui questa azione normalizzante non sortirà alcun effetto, probabilmente proprio in virtù del suo fare canzonatorio e ancor più del suo coraggio e della sua sicurezza. Pippi è, di fatto, la prima protagonista sicura di sé, incurante dell'approvazione altrui. Rappresenta la prima bambina libera della letteratura dedicata all'infanzia. Tuttavia se i bambini e le bambine furono pronti e sin troppo felici di accoglierla come lettura e spesso come modello nelle loro fantasie, non si può dire lo stesso della critica adulta dell'opera. Al contrario di Bibi, di cui soprattutto in Italia sfuggì il potenziale eversivo nascosto dietro una faccia angelica e capelli biondi, la carica rivoluzionaria della bambina lindgreniana non sfuggì ad alcuno; una bambina che già

³⁷³ A. Lindgren, tr. it. *Pippi Clazelunghe*, cit., p. 43.

³⁷⁴ *Ivi*, pp. 30–31.

dall'aspetto e dalla sicurezza, evidente negli atteggiamenti, si poneva come un uragano tra le pagine della storia della letteratura dedicata all'infanzia. La Blezza Picherle ricorda che «le critiche da parte di molti genitori, educatori e giornalisti non si fecero attendere, in quanto tale comportamento [quello di Pippi] era ritenuto inaccettabile, offensivo e di »cattivo gusto« in una società conservatrice e tradizionalista. Pippi rappresentava infatti l'antitesi della bambina ideale»³⁷⁵.

Non solo la piccola protagonista dà nuovo respiro al personaggio femminile, ma lo fa ponendo la bimba in una condizione di libertà che è qualcosa di più di una semplice imitazione dei modelli e delle libertà maschili. È sempre la Blezza Picherle a ricordare come la Lindgren «non intende "mascolinizzare" le figure femminili» e continua affermando che «in realtà tutte queste bambine e ragazzine si collocano "al di fuori dagli schemi", in quanto la loro scelta ludica, transcendendo le peculiarità di genere, si indirizza verso attività e oggetti indifferenziati, capaci di soddisfare i personali bisogni del momento»³⁷⁶.

Pippi ama l'aria aperta, la scoperta e l'esplorazione, quello che la piccola eroina svedese abita è uno spazio libero, privo di quella normatività che ha caratterizzato i chiusi spazi domestici femminili fino al secolo precedente. Il mondo di Pippi è un universo regolato da lei stessa. Leggiamo:

«Ma allora chi ti dice quando devi andare a letto, di sera e cose simili?» chiese Annika.

«Me lo dico da sola» spiegò Pippi. «Prima con le buone, e, se non obbedisco, in tono che non ammette repliche e, se continuo a non voler obbedire, allora finisce a sculacciate»³⁷⁷.

Con delle regole che, se da un lato mostrano ancor più l'autonomia di Pippi, dall'altro esprimono rimarcandolo il suo lato ironico che dissacra, mettendolo in ridicolo, l'universo normativo e rigido su cui il mondo adulto basa gran parte della propria autorità.

Anche gli adulti nel capolavoro della Lindgren sono adulti diversi da quelli cui ci ha abituato la precedente letteratura. Troviamo gli adulti che potremmo definire «tradizionali», che rappresentano il mondo più ancorato ai canonici rapporti adulto-bambino, e ci sono poi degli adulti «rivoluzionari e innovatori», tra i quali spiccano il papà di Pippi, Capitano Efraim Clazelunghe, che dirà a Pippi «Fai quello che vuoi» [...] «l'hai

³⁷⁵ S. B. Picherle, *Tra tradizione e innovazione*, cit., p. 25.

³⁷⁶ S. Blezza Picherle, *Un'inedita e rivoluzionaria rappresentazione dei personaggi*, in Ead (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren*, cit., p. 64.

³⁷⁷ A. Lindgren, *Pippi Clazelunghe*, cit., pp. 12-13.

sempre fatto»³⁷⁸, e nelle sue parole non c'è rammarico, non c'è un rimprovero ma una semplice, quanto forse compiacente, constatazione dei fatti.

Tra gli adulti, che guardano con un nuovo sguardo all'infanzia, sembra di poter inserire anche la mamma di Tommy e Annika, che di fronte alle critiche per la decisione di lasciar partire i suoi bambini con Pippi e con il capitano Efraim Calzelunghe, afferma: «quanto a Pippi, da quando la conosco non ha mai fatto qualcosa che sia stata un male per Tommy e Annika; nessuno meglio di lei saprà prendersi cura dei miei bambini»³⁷⁹.

I genitori dei due bambini si mostrano non solo aperti e convinti delle loro scelte educative, ma decisi nel sostenere la loro amicizia con la piccola di Villa Villacolle, al punto da difenderla dagli attacchi di chi vede la bambina come una minaccia per l'ordine cittadino.

Come sottolinea la Blezza Picherle, Pippi presenta un «carisma autorevole»³⁸⁰, andando in tal modo a sottolineare il suo carattere forte; a spaventare forse è allora proprio la sua «autonomia di pensiero e di giudizio»³⁸¹, quella che la Poesio definisce «self-sufficiency»³⁸²; a conferma di ciò si pongono le idee della stessa Lindgren, secondo la quale fondamentale è l'educazione all'esercizio del pensiero critico, «a elaborare le proprie opinioni al fine di renderlo [il bambino] una persona libera che non accetta passivamente le opinioni altrui»³⁸³.

La Lindgren con Pippi, ma anche con molte altre delle sue protagoniste letterarie, veicola una nuova immagine di bambina, dotata di fantasia, di forza fisica fuori dal comune e di spirito d'iniziativa, caratteristiche che mettono la sua bambina più famosa nella condizione di poter essere, liberamente, molto oltre una norma educativa limitante, soprattutto per le bambine.

Come afferma la Blezza Picherle «le opere della scrittrice si connotano come classici sovversivi, perché sono un inno alla libertà di pensiero, al coraggio di criticare ipocrisie e ingiustizie, al diritto di sognare mondi alternativi, alla possibilità di vivere una tensione idealistica e utopica»³⁸⁴. La stessa Lindgren dirà che «libertà significa poter dire la propria

³⁷⁸ A. Lindgren, *Pippi Calzelunghe*, cit., p. 179.

³⁷⁹ *Ivi*, p. 217.

³⁸⁰ S. Blezza Picherle, *Un'inedita e rivoluzionaria rappresentazione dei personaggi*, cit., p. 66.

³⁸¹ *Ibidem*.

³⁸² C. Poesio, *Pippi Calzelunghe e il problema de Gender*, in S. Blezza Picherle (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren*, cit., p. 226.

³⁸³ S. Blezza Picherle, *Astrid Lindgren. Una scrittrice senza tempo e confini*, Pensa multimedia, Lecce 2016, p. 42.

³⁸⁴ *Ivi*, p. 66.

opinione, scegliere ciò che si vuole e non fare tutto come gli altri»³⁸⁵. La libertà di Pippi si basa dunque su una concezione autoriale che trova nuove, e ancor più profonde radici in una concezione di infanzia e di educazione innovativa. Innovazioni riscontrabili in quelle eccellenze pedagogiche che hanno trovato espressione nella pratica delle scuole attive e nelle teorie di Ellen Key e della Montessori. Ellen Key che così profondamente teorizzava un'educazione anticonformista, basata sull'autonomia di pensiero per distinguere l'uomo dalla massa, sosteneva che il futuro era proprio nell'infanzia; è curioso inoltre che l'autrice di Pippi Calzelunghe tragga ispirazione anche da questa teorica, che non solo si è battuta per l'infanzia ma ha coniugato l'impegno a favore dei bambini con la lotta per i diritti della donna.³⁸⁶

Come emerge dai numerosi studi sulla Lindgren, le critiche alla sua opera più famosa furono molto numerose, e molti sono coloro che l'hanno attaccata, come sostiene la Blezza Picherle per «aver proposto una libertà anarchica»³⁸⁷, e afferma:

«Di Pippi, poiché bambina sui *generis*, rispetto ai tranquilli modelli femminili italiani, si parla poco e, quando lo si fa, si sorvola volutamente sulle sue caratteristiche principali, come l'indipendenza, l'autonomia, la forza, il coraggio, la ribellione»³⁸⁸.

Si sente spesso associare Pippi all'immagine del maschiaccio, del monello per eccellenza, e c'è persino chi rintraccia in lei i segnali di una «streghitudine»³⁸⁹, che attribuisce a Pippi i tratti di una diversità, che si configura come assenza di quella normalità che è divenuta canone di riferimento condiviso culturalmente.

Parlare di Pippi significa allora entrare in un territorio nuovo e inesplorato, mai battuto da nessuna bambina immaginaria. Un territorio che si configura anche per quella sua forza extra-ordinaria che, nonostante si avvicini a quei superpoteri tipici dei supereroi che abitano l'immaginario infantile contemporaneo, si caricano di diverse sfumature in quanto stravolgono per la prima volta la dinamica relazionale, tanto rigida quanto normalizzante, che si attua tra adulto e bambino.

³⁸⁵ M. Ausweger, *Interview mit der berühmtesten kinderbuchautorin der welt*, cit. in S. Blezza Picherle (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren*, cit., p. 28.

³⁸⁶ Cfr. E. Key, tr. it. *Il secolo dei fanciulli*, F.lli Bocca, Torino 1921; T. Pironi, *Da Ellen Key a Maria Montessori. La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, «Ricerche di pedagogia e didattica», 5, 2010, Per i collegamenti tra Ellen Key e l'opera lindgreniana si veda S. B. Picherle, *Astrid Lindgren*, cit.,

³⁸⁷ S. Blezza Picherle, *Astrid Lindgren*, cit., p. 38.

³⁸⁸ S. Blezza Picherle, *L'anima nordica di Donatella Ziliotto*, in Ead (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren*, cit., p. 288.

³⁸⁹ Cfr. C. Poesio, *Pippi Calzelunghe e il problema del Gender*, cit.; D. Ziliotto, *Generazione Bibi, generazione Pippi*, cit.

È ipotizzabile che la forza fisica di Pippi stravolga effettivamente i rapporti di potere, ribaltando la condizione di tanti bambini inermi e, ancor più, di tante bambine, passive spettatrici di subdoli soprusi perpetuati ai loro danni.

Già, perché Pippi, nonostante abbia riscosso un impressionante successo sia tra i bambini che tra le bambine, ancor più dopo la fortunata serie televisiva arrivata in Italia negli anni Settanta, è una bambina e quindi la sua presenza letteraria si carica di importanti significati «di genere» che le hanno attirato importanti critiche³⁹⁰.

Se guardiamo alla letteratura per l'infanzia che la precede, è vero che siamo su una linea di continuità con i romanzi a firma femminile con protagoniste bambine, ma è pur vero che Pippi «rivoluziona» i canoni stilistici e immaginifici cui ci aveva abituato quel tipo di letteratura.

Leggendo Pippi si fanno spazio le associazioni a protagonisti illustri della letteratura dedicata ai bambini, ma spesso sono immagini maschili; monelli segnati anch'essi con il simbolo della diversità, fortemente altri, Giannino Stoppioni, Pinocchio e, nel finale il Peter Pan di Barrie.

Pippi Langstrumpf, entra in territori sino ad allora vietati alla bambina, e non penso solo all'avventura, quella con la «A» maiuscola ben spiegata dalla Beseghi nei suoi studi, ma ai toni con cui si rivolge al mondo adulto, alla noncuranza del comune senso della compostezza, del «buongusto», sino alla disattenzione volontaria dei limiti imposti nelle sfere d'azione infantili. Francesca Califano afferma che

Nel caso della bambina di Villa Villacolle la Lindgren gioca totalmente sul piano del fantastico, allentando ogni freno che possa risultare inibitore rispetto alla sua libertà di movimento. Non che tali freni non cerchino di imporsi su di lei nel corso delle sue avventure: riesce però sempre e comunque a non farsi imbrigliare. Si potrebbe anzi sostenere che la vicenda di Pippi si alterni tra le sue mai scontate imprese ludiche e la reazione ai tentativi di affermazione da parte del mondo adulto. Ne consegue logicamente, che si comporti da monella proprio nei casi in cui le si voglia imporre regole e comportamenti³⁹¹.

³⁹⁰ La Blezza Picherle afferma: «Di Pippi, poiché bambina sui generis rispetto ai tranquilli modelli italiani, si parla poco e, quando lo si fa si sorvola volutamente sulle sue caratteristiche principali, cioè l'indipendenza, l'autonomia, la forza, il coraggio, la ribellione. Si pensi che nel 1966 Eugenia Martinez, dopo averla definita "un simbolo dell'infanzia in ciò che essa ha di più fastidioso, di più lontano dalla realtà", nel senso che incarna "tutti gli impossibili sogni, le vane aspirazioni, gli interrogativi senza risposta dei bambini", sottolinea però che "è anche assolutamente priva di umanità" e, sebbene il volume sia "indubbiamente pregevole [...] lascia un po' perplessi il suo andamento più ancora stravagante che originale»»; S. Blezza Picherle, *L'anima nordica di Donatella Ziliotto* in Ead (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren*, cit., p. 288.

³⁹¹ F. Califano, *Bambine e bambini, monelle e monelli di Astrid Lindgren*, in S: B: Picherle (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren*, cit., p. 226.

Pippi è un personaggio difficile da contenere, anche in virtù di quella che potremmo definire «un'utopica onnipotenza», che se associata al femminile assume una risonanza maggiore proprio per il capovolgimento dello stereotipo ruolizzante.

Pippi come Peter Pan non vorrebbe diventare grande e quindi nel passaggio finale ingoia le famose «pillole Cunegunde per non diventare mai grande»³⁹²; finale che lascia aperti al lettore numerosi spazi di esplorazione immaginifica. La protagonista ricorda così anche la monelleria del personaggio vambiano, ma ancor più Pippi, forzata oltre natura e talmente ricca da non doversene preoccupare, è veramente la bambina che minaccia e stravolge il mondo adulto proprio perché da esso non deve dipendere. Pippi non sente di dover rendere conto ad alcuno della sua vita se non al capitano Calzelunghe, che si limita a porsi come ascoltatore e spettatore accogliente delle peripezie e della vita di questa atipica quanto «naturale» bambina.

Cambi ripropone anche la vicinanza tra Pippi e il burattino collodiano:

C'è il carattere eslege di entrambi i protagonisti: soggetti-contro, anticonvenzionali, piccoli ribelli. Autonomi e autosufficienti (nella volontà Pinocchio, nelle condizioni di vita Pippi). C'è anche il loro essere altri: il legno reale e metaforico di Pinocchio e l'immaginario estremo di Pippi che «vuol fare il pirata»³⁹³.

Ma Pinocchio alla fine diventa un bambino vero, uniformato alla norma. A colpire di Pippi è invece proprio questo scenario aperto, questa immagine di bambina libera, che non si inibisce e non si lascia inibire, ma rimane con sguardo malinconico e sognante a fantasticare alla luce di una candela in una casa tutta per lei.

Un elemento tuttavia continua a caratterizzare le eroine femminili della letteratura per l'infanzia, un elemento che distingue con il segno dell'alterità le bambine di carta dei grandi classici: la tendenza all'immaginazione, quello che potremmo definire il «vizio della fantasia».

Pippi porta all'estremo questa capacità immaginifica, al punto da essere considerata dagli adulti che la circondano una bugiarda sino all'inverosimile. Labile diventa il confine tra la capacità di inventare storie e quella di dire bugie, confine che diviene meno sfumato davanti agli occhi bambini, limite che invece al mondo adulto irrigidito dai propri standard

³⁹² A. Lindgren, *Pippi Clazelunghe*, cit., p. 267.

³⁹³ F. Cambi, *Un classico tra i classici*, in S. Blezza Picherle, *Rileggendo Astrid Lindgren*, cit., p. 133.

valutativi si colloca sul lato della bugia, ancor più se si parla di una protagonista che minaccia l'autorità. La bambina dell'impossibile che diviene possibile, un personaggio che proprio per la sua consistenza surreale, si avvicina più di tutti ai sogni di un'infanzia femminile negata nel desiderio intimo di essere come lei, almeno un po'.

Dopo Pippi sembra che tutto, per la bambina, diventi possibile.

3.3 L'Italia che cambia: tra gli anni Sessanta e Settanta

Come ricordato, già dai primi decenni del secolo nella penisola si respira aria di cambiamento; un mutamento che toccherà i suoi momenti più significativi tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento. Si tratta di trasformazioni che, se da un lato investono la condizione del femminile, innovando profondamente la società, la cultura e le relazioni fra i sessi, dall'altro non possono che ripercuotersi anche sulla letteratura dedicata all'infanzia. Sono anni di contestazione a vari livelli, politici e culturali, sono anni di sperimentazione e innovazione. Non stupirà quindi l'emergere di figure complesse e creative che hanno contribuito alla decostruzione di una letteratura principalmente volta all'educazione dei fanciulli, a favore di una letteratura libera che stimolasse nel bambino l'immaginazione e, perché no, il pensiero divergente.

Sono anni in cui tutto sembra collegato, tutti i settori della vita sociale culturale e politica emergono chiaramente quali parti di uno stesso intrecciato e complesso sistema che concorre a determinare l'identità, spesso contraddittoria del paese.

Non sembra allora azzardato entrare in quelle pagine politiche che a caduta hanno travolto, stravolgendoli, i significati e i paradigmi fondanti della letteratura per l'infanzia e delle teorie educative e pedagogiche.

Inserire una breve parentesi su una questione che si carica di importanti significati politici, diviene allora fondamentale per capire come l'Italia, nel giro di un ventennio sia riuscita a sradicare convinzioni e tradizionalismi che la facevano apparire una realtà assai retrograda rispetto al panorama internazionale.

Gli anni Sessanta sono gli anni in cui in Italia si scatena quello che viene definito il "femminismo di seconda ondata", un femminismo che influenzerà profondamente il destino della donna e, finalmente, porrà importanti interrogativi sulla figura della bambina.

Fino agli anni Sessanta e Settanta, la storia della bambina e della sua secolare oppressione era passata sotto silenzio, così come assente era un'analisi dei classici della scrittura

femminile in cui fosse posta come chiave interpretativa l'appartenenza di genere dell'autore o dell'autrice.

Gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, sotto molteplici punti di vista, sono gli anni in cui sono stati posti in discussione i canoni cristallizzati su cui si basava una concezione di società fortemente unidirezionata. Tra le battaglie per la partecipazione alla vita pubblica e collettiva, che hanno influenzato, più o meno esplicitamente, le correnti e i paradigmi educativi, la battaglia per l'emancipazione femminile, o meglio per la sua liberazione, trova in questi anni di passaggio un ampio spazio di evoluzione. La battaglia delle donne si configura come una lotta, che pur mutando metodi e obiettivi, prosegue con forza dal secolo precedente, in cui la battaglia aveva preso una connotazione di uguaglianza soprattutto nell'ambito del diritto.

Tra gli anni Sessanta e Settanta, anni di fermento ideologico e di contestazione al sistema vigente, la lotta femminista si evolve proponendo un'analisi più matura e approfondita dell'essere donna all'interno della società. Le ripercussioni di queste battaglie in ambito educativo sono notevoli, non solo perché guardano criticamente e con una volontà decostruttiva, alla secolare istituzione familiare, ma in quanto analizzano, e questo diviene molto più una conseguenza che non l'obiettivo primario dei vari movimenti femministi, quel condizionamento silente che da più luoghi del sociale, a partire dall'ambito relazionale intergenerazionale e spesso femminile, ha operato nella storia ai danni delle bambine.

Nel 1963 in America Betty Friedan, dopo lunghe indagini, pubblica *La mistica della femminilità*, un testo importante, anche per il femminismo italiano degli anni Sessanta e Settanta, che punta il dito su quella mistica interiorizzata a tal punto da divenire accattivante e desiderabile per le donne; un sentire profondamente legato a una immagine perfetta di buona moglie e buona casalinga, buona madre e buona amante. «Friedan documenta i diversi aspetti con cui “la mistica della femminilità” viene imposta non solo alle donne ma a tutta l'opinione pubblica»³⁹⁴. La teorica, infatti, tenta di analizzare e fa emergere la questione dell'identità, sottolineando quello che definisce «il problema senza nome»³⁹⁵ delle donne.

³⁹⁴ A. Cavarero, F. Restaino, *Op. cit.*, p.28.

³⁹⁵ B. Friedan, *La mistica della femminilità*, Castelveccchi, Castel Gandolfo –RM, 2012

La mia tesi è che il cuore del problema delle donne, oggi non sia il sesso, ma piuttosto una crisi nell'identità dovuta a una sorta di maturazione perpetuata della mistica della femminilità. Come la società vittoriana non autorizzava la donna a riconoscere e soddisfare le proprie fondamentali esigenze sessuali, così la nostra società non autorizza la donna a riconoscere e soddisfare l'esigenza fondamentale dello sviluppo e della realizzazione delle proprie potenzialità come essere umano, che non si esauriscono nel ruolo sessuale³⁹⁶.

e continua poco più avanti

Invece io penso che, al di là della vita di ogni singola donna, siamo di fronte a una crisi di maturazione delle donne, a una svolta rispetto a quella immaturità che è stata finora chiamata femminilità, per conseguire una piena identità umana. Ritengo che da un centinaio di anni le donne attraversino questa crisi d'identità e ancora oggi la soffrono, soltanto per diventare pienamente umane³⁹⁷.

La Friedan sottolineava quella inconscia consapevolezza della donna di essere più di quello che aveva sempre desiderato, consapevolezza che sfociava nell'insoddisfazione rispetto al suo ruolo di moglie, madre e casalinga perfetta, la consapevolezza di essere di più che un'appendice maschile. Di essere appunto un soggetto. La studiosa osserva che «Il mondo intero è spalancato alle donne americane»³⁹⁸ ma ancora «l'immagine della donna preclude loro il mondo»³⁹⁹; la Friedan si interroga su un meccanismo molto più profondo e fortemente radicato nell'animo femminile e che opera subdolamente, ancor prima che nella società, nella mentalità individuale e collettiva, perpetuando un modo di percepirsi e di percepire la distinzione tra il maschile e il femminile che ostacola qualsivoglia libertà della donna, limitandone la presa di coscienza e la ricerca autonoma di identità. È la stessa studiosa, nel 1962, a chiamare in causa la pedagogia affermando che sono proprio i pedagogisti ad appropriarsi di quel «ruolo della donna» e ad usarlo «come fosse una bacchetta magica»⁴⁰⁰.

In Italia, alla fine degli anni Sessanta viene riaccesa la lotta per la «liberazione del femminile», inizialmente le donne, ragazze, studentesse si uniscono alla «lotta dei movimenti progressisti, a dominanza maschile,[...] sono movimenti antirazzisti [...], o

³⁹⁶ *Ivi*, p. 72.

³⁹⁷ *Ivi*, p. 74.

³⁹⁸ *Ivi*, p. 41.

³⁹⁹ *Ibidem*.

⁴⁰⁰ *Ivi*, p. 129.

studenteschi per una maggior presenza politica nelle università, o renitenti alla leva in opposizione alla guerra in Vietnam, a favore della liberazione dei paesi del terzo mondo dal dominio delle metropoli imperialistiche: tutti movimenti indipendenti dalle vecchie strutture politiche che costituiscono quel panorama multiforme e sfaccettato noto come Nuova Sinistra»⁴⁰¹. Come riportano Cavarero e Restaino, le giovani donne tra il '65 e il '68 cercano di portare il tema della liberazione della donna nei gruppi ma, come nella società, anche nel micro gruppo politico le donne sono tenute ai margini e la loro lotta non diverrà mai obiettivo prioritario di quei gruppi. La domanda chiave che si pongono le studentesse viene riassunta dai due studiosi:

studentesse e laureate si domandano perché permane immutato il riconoscimento ufficiale della parità in ampi settori della vita sociale, la loro condizione di sostanziale subordinazione rispetto agli uomini. Perché, una volta aboliti la loro esclusione dal diritto di voto e lo sfruttamento economico, divenute cioè, in quanto cittadine di società occidentali democratiche ed economicamente avanzate, formalmente pari agli uomini, di fatto non lo sono mentre continua il dominio maschile nella società e nella famiglia?⁴⁰²

È facile intuire come la risposta a questi interrogativi debba andare alle origini del sistema, alle radici del problema. Da queste premesse la donna avverte la necessità di autodefinirsi, di partire da sé, da qui anche la scelta di creare gruppi all'insegna del separatismo rispetto ai compagni maschi, la scelta dello stare tra donne, per trovare, prima di essere integrate in un ordine simbolico esterno – che viene denunciato come fortemente maschile e patriarcale – una propria identità che definisca la donna come soggetto a partire da sé.

Sono molti e diversi i movimenti di liberazione femminile che si sviluppano tra gli anni Sessanta e Settanta, tuttavia emerge chiaramente un'unitarietà di intenti: una netta opposizione al sistema autoritario maschile. Come si sottolinea nel Manifesto del Gruppo Demau (Demistificazione autoritarismo [cui poi si aggiungerà patriarcale]), del 1966, ci si pone in «opposizione al concetto di integrazione della donna», un concetto che

Se da una parte intende liberare la donna da legami di tipo pratico del suo ruolo tradizionale, per darle la possibilità di partecipare attivamente al mondo della cultura e di agire nel campo del lavoro, dall'altra riconferma nell'ambito della società, ed alla donna stessa, le caratteristiche e i

⁴⁰¹ A. Cavarero, F. Restaino, *Op cit.*, p. 31.

⁴⁰² *Ivi*, p. 32.

doveri del suo ruolo «femminile» proprio nella misura in cui rivolge a lei sola trattamenti e accorgimenti di favore⁴⁰³.

Il gruppo Demau, come molti dei movimenti di lotta per la liberazione femminile si oppone all'integrazione della donna in un sistema che resterebbe basato su una concezione della donna marginalizzante e che continuerebbe a porla in una condizione di inferiorità. Per la donna, come emerge dai diversi documenti storici dei vari gruppi presi in esame, emerge l'esigenza, prima ancora del prendere la parola, di prendere coscienza, e questo è possibile, per questo nuovo «soggetto impreveduto»⁴⁰⁴ solo riflettendo, in modo separato e critico sulla propria condizione.

Sono queste riflessioni che portano le donne del gruppo Demau ad affermare nel 1967:

[...] nei suoi pur diversissimi aspetti e conseguenze di parità e emancipazione, è nella famiglia che la donna è ancora e sempre rinchiusa, nella sua sfera basata sulla classica tradizione del mito «femminile». Non vorremmo si fraintendesse il valore negativo attribuito al termine «femminile», esso non è una dichiarazione spregiativa, è il ricondursi a un'errata e pregiudiziale impostazione del problema. Infatti, il «femminile» classicamente inteso deve scomparire, esso deve cioè assumere il peso concettuale e pratico del suo significato puramente sessuale, senza conseguenze sociali e di sanzione di compiti prefissati a svantaggio o vantaggio dell'uno o dell'altro sesso, e deve cioè essere la caratteristica fisica del differenziato intervento nell'atto della procreazione. Le caratteristiche ora attribuite di forza all'uno e all'altro sesso (anche se già ora appaiono negli individui atteggiamenti contraddittori a queste attribuzioni) si determineranno infatti spontaneamente come tendenze caratteriali e non come preparazione forzata a compiti distinti. Questo per dire che il problema femminile sarà risolto proprio nel momento in cui verrà superato e perciò abolito. Quando verranno cioè prese su una prospettiva diversa da quella dell'integrazione, decisioni sostanziali sul valore dell'attributo «femminile» e di quello «maschile» nel contesto di una vita sociale basata sull'individuo di specie umana e non sulla diversità sessuale⁴⁰⁵.

Le stesse donne si chiedono come in un momento come quello del '68 «caratterizzato da molte e radicali lotte giovanili»⁴⁰⁶, non venga messa in discussione la tradizionale divisione dei ruoli maschili e femminili, «dove finisce il significato biologico, assumono

⁴⁰³ *Manifesto del gruppo Demau*, (1966), in R. Spagnoletti (a cura di) *I movimenti femministi in Italia*, Savelli, Roma 1971, p. 26.

⁴⁰⁴ C. Lonzi, *Op. cit.*, p. 19.

⁴⁰⁵ Gruppo Demau, Gennaio 1967, in R. Spagnoletti, *Op. cit.*, p.31.

⁴⁰⁶ *Ivi*, p. 37.

tutto il peso di due categorie di valori con tutta la vasta gamma di supremazie e di dipendenze che ne derivano»⁴⁰⁷.

Tuttavia è necessario focalizzare l'attenzione su quegli elementi che permettono di analizzare questi movimenti femminili nel quadro di un più ampio, ma successivo, momento di revisione dei canoni educativi, formali e informali, dedicati alle bambine.

Tra gli altri gruppi il Movimento di liberazione della donna (1969), nella *Bozza di piattaforma dei principi del Movimento di liberazione della donna* (M. L. D.) annovera tra i suoi obiettivi:

- a) *La liberazione dall'autoritarismo e dalla gerarchizzazione*: l'obiettivo di una società di liberi ed eguali in cui in ogni fase o momento sia assicurata la massima partecipazione di ciascuno alla determinazione del proprio destino.
- b) *La liberazione dai valori dogmatici o settoriali, dai pregiudizi religiosi*: la ricerca di una comunità umana come un tutto integrale basata sul rispetto per la vita e per la felicità di ciascuno.
- c) *La liberazione dal condizionamento e dalla repressione psicologica*: la libertà di sviluppare la personalità individuale entro la più vasta gamma possibile di qualità umane con l'esclusione di qualsiasi preconcetto ideologico, biologico, razzista, sessuale e religioso⁴⁰⁸.

E tra le finalità rientra un'operazione sulla scuola, di ogni ordine e grado, e «la contestazione dei miti istituzionali che presentano un'immagine deumanizzata e “specializzata” della donna»⁴⁰⁹.

Precisare la necessità di un'opera all'interno della scuola significa forse porre l'accento sull'educazione, un'educazione che deve essere paritaria e non escludente né declassante.

Tuttavia il movimento femminista non si arresta, e nel 1970 viene affisso per le strade di Roma e Milano il *Manifesto di Rivolta femminile*.

Ritengo di fondamentale importanza riportare alcuni stralci del documento che permettono di inquadrare il percorso di liberazione femminile e le necessità della donna tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento che, se da un lato sono necessità emancipative si legano, ancora una volta e più profondamente, alla necessità di separazione, auto-coscienza e riconoscimento;

Tra i vari punti esposti nel Manifesto, leggiamo:

⁴⁰⁷ R. Spagnoletti, *Op. cit.*, p. 379

⁴⁰⁸ *Bozza di piattaforma dei principi del M. D. L.*, in R. Spagnoletti, *Op. cit.*, pp. 65–66.

⁴⁰⁹ *Bozza di piattaforma dei principi del M. D. L.*, in R. Spagnoletti, *Op. cit.*, e 68.

La donna non va definita in rapporto all'uomo. Su questa coscienza è definita tanto la nostra lotta quanto la nostra libertà.

L'uomo non è il modello a cui adeguare il processo della scoperta di sé da parte della donna.

La donna è l'altro rispetto all'uomo. L'uomo è l'altro rispetto alla donna. L'uguaglianza è un tentativo ideologico per asservire la donna a più alti livelli.

Identificare la donna con l'uomo significa annullare l'ultima via di liberazione.

Liberarsi, per la donna, non vuol dire accettare la stessa vita dell'uomo perché è invivibile, ma esprimere il suo senso dell'esistenza.

La donna come soggetto non rifiuta l'uomo come soggetto, ma lo rifiuta come ruolo assoluto. Nella vita sociale lo rifiuta come ruolo autoritario.

Finora il mito della complementarità è stato usato dall'uomo per giustificare il proprio potere.

Le donne sono persuase fin dall'infanzia a non prendere decisioni e a dipendere da persona «capace» e «responsabile»: il padre, il marito, il fratello...

L'immagine femminile con cui l'uomo ha interpretato la donna è stata una sua invenzione⁴¹⁰.

Come osserva Manuela Fraire, la critica dei valori patriarcali è la profonda base dei movimenti di liberazione della donna degli anni Settanta, dal quale emerge non solo una nuova donna, ma un nuovo modo di essere nel mondo, «fanno percepire un tipo di qualità della vita diverso, basato piuttosto sulla cooperazione, ed infrangono la pretesa superiorità della cultura tecnologico-maschile dell'Occidente capitalistico»⁴¹¹. Quello che emerge, come sottolinea la stessa Fraire è una messa in discussione dei valori tradizionali, e la loro conseguente crisi. Si mette in discussione la famiglia come istituzione patriarcale, basata su una subdola divisione dei ruoli familiari che vede ancora una volta la donna marginalizzata in una condizione di inferiorità. Si crea un nesso profondo tra i vari micro-universi familiari e domestici e il macro-universo del sistema sociale.

Non si ricerca un'uguaglianza con l'uomo, né tantomeno si auspica una mascolinizzazione della donna come unica alternativa possibile per un suo riscatto politico sociale e privato, ma si lotta per una sua liberazione a più livelli, che tuttavia, come testimoniano i vari gruppi di autocoscienza e lo stesso slogan delle femministe «Il personale è politico», trova nell'orientamento a partire dalla propria esperienza e dal proprio personale sentire la sua più grande risorsa. È possibile ipotizzare allora che questo partire da sé, questo stare tra donne creando un universo isolato di riflessione sia stato il

⁴¹⁰ *Manifesto di Rivolta femminile* (1970), in R. Spagnoletti, *Op. cit.*, pp. 90.

⁴¹¹ M. Fraire, *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 38.

vero punto di forza del femminismo italiano degli anni Settanta, questo riflettere per arrivare alle radici del problema.

Attraverso quindi la riscoperta e la valorizzazione della propria soggettività le donne hanno avviato un processo di costruzione autonoma della propria identità e hanno realizzato una pratica che diventa espressione concreta di una critica che, dal livello della politica e dell'economia, riesce a penetrare dentro il mondo del privato e viceversa; che prende corpo nel momento in cui esse, come soggetto ed oggetto autonomo di analisi, cominciano a prendere la parola, ad autodefinirsi e formare una coscienza collettiva⁴¹²

Non tardano, in questo processo di analisi critica, le riflessioni orientate al sistema educativo, che in modo cosciente ma fortemente indiretto, veicolano a maschi e femmine, rapporti di potere. È sempre nel *Manifesto di Rivolta femminile* che si legge: «per educazione e per mimesi l'uomo e la donna sono già nei ruoli nella primissima infanzia»⁴¹³. Si rende chiaro come forse, la chiave di tutto questo, di questa pesante e subdola «mistica della femminilità», sia da rintracciarsi in un contesto educativo. È possibile allora ipotizzare che la risoluzione a quel «problema senza nome» di cui parlava la Friedan, sia proprio assumere un'ottica educativa, di veicolazione di norme implicite, simboli e significati.

La scuola, e di seguito la famiglia quali principali agenti educativi, e quindi in quanto tali riproduttori di un sistema di norme e convenzioni tacitamente approvato, continuano a far accettare alle bambine, prima ancora che alle donne, una situazione di negazione di un'identità autonoma. Come diceva la Friedan, per le donne un destino predeterminato diviene addirittura desiderabile, rivelando solo in un secondo momento la sua maschera illusoria.

La Fraire parla di una parcellizzazione dell'individuo, che viene attuata soprattutto tra le mura scolastiche: «l'istituzione scolastica serve a fabbricare il consenso alla classe dominante tramite la frantumazione delle istanze collettive che permette la manipolazione dei singoli studenti ormai isolati di fronte all'apparato repressivo»⁴¹⁴. Con queste parole la studiosa arriva proprio a sottolineare «l'impossibilità di confrontare i propri bisogni con quelli degli altri»⁴¹⁵. Diviene quindi naturale per le donne rivolgersi in prima istanza verso

⁴¹² *Ivi*, p. 43.

⁴¹³ *Ivi*, p. 91.

⁴¹⁴ *Ivi*, p. 72.

⁴¹⁵ *Ibidem*.

se stesse, verso il proprio personale vissuto che si esprime all'interno di quei gruppi di autocoscienza da cui emergono nuove consapevolezze che non mancano di orientare lo sguardo anche all'educazione ricevuta. È un'educazione che, come detto, perpetua un'immagine di donna tradizionale, trasmessa a vari livelli tra i quali anche la letteratura per l'infanzia ha un suo ruolo di riproduzione stereotipante. Tuttavia l'aver rivolto lo sguardo all'elemento e al luogo educativo diviene un'osservazione gravida di conseguenze che si riverseranno sulla storia delle bambine, sancendo per loro la legittimità ad esistere come soggetti, nonché come oggetti di studio.

3.4 La rivoluzione epistemologica in ambito educativo

In Italia le donne hanno condotto una lotta importante per la liberazione del femminile. La donna, le donne prima di tutto si sono date il tempo e lo spazio per conoscersi, per tirare fuori quel rimosso che lungo i secoli, l'educazione e la società avevano contribuito a costruire, facendo passare per dato biologico una natura inferiore che non apparteneva al sentimento di identità femminile.

È proprio dalle fila di «Rivolta femminile» che emergerà direttamente una prima, e forse rabbiosa quanto acerba, manifestazione del voler rompere con un sistema educativo informale che trasmetteva alle bambine, vecchie e ormai, almeno per le femministe di allora, desuete modalità di essere donna.

C'è tuttavia ancora un passaggio fondamentale. Negli anni Settanta, il silenzio che a lungo ha pesato sul condizionamento infantile e femminile viene rotto, in Italia, da una pubblicazione che nel 1973 stravolge gli orizzonti di senso di una cultura che relegava il femminile ad un genere inferiore, marginalizzandolo e «sfruttandolo» subdolamente. L'opera *Dalla parte delle bambine*, viene pubblicata da Elena Gianini Belotti nel 1973 appunto, ma ha alle spalle anni in cui il femminismo si è sviluppato verso direzioni che hanno reso possibile un discorso critico sull'educazione formale, ma ancor più informale, di una bambina fortemente uniformata all'autorità di una società patriarcale.

Nel 1973, Elena Gianini Belotti attua quella che potrebbe essere definita una rottura epistemologica nei paradigmi dell'educazione, mettendo in discussione le radicate convinzioni sull'educazione delle bambine. Con la sua opera desacralizza, svelandoli, miti, credenze e tradizioni che accompagnando i bambini di ogni sesso fin dalla loro

procreazione, hanno perpetuato per secoli una mentalità basata sull'inferiorità del femminile.

L'educazione, a volte in modo diretto altre volte più sottilmente, ha contribuito alla schiavitù del femminile, ad un suo uso e consumo da parte maschile, ad alimentare, rendendolo desiderabile, un sentimento di dipendenza della donna dall'uomo, dipendenza mentale, psichica e relazionale, ancor prima che materiale.

La Belotti, criticando nella sua analisi anche le donne che perpetuano inconsciamente un'educazione dei bambini di entrambi i sessi, carica di miti e di modelli di subordinazione del femminile, le richiama ad una importante responsabilità. Il suo discorso «non vuole essere un atto d'accusa, ma una spinta a prendere coscienza dei condizionamenti subiti e a non trasmetterli a loro volta, e contemporaneamente a comprendere che possono modificarli»⁴¹⁶. La Belotti pone l'accento su come la cultura si serva di ogni mezzo per formare degli esseri umani conformati a cosa ci si aspetta dalla loro relativa appartenenza sessuale⁴¹⁷. La sua tesi, nata dall'osservazione della prima infanzia, è che già a quattro anni i bambini risultano fortemente condizionati, essendo già stati sottoposti a narrazioni ed esempi che ne plasmano in modo spesso subdolo la mentalità e gli atteggiamenti: «A tre, quattro anni, quanto lontano cioè può spingersi il ricordo di un individuo, tutto è già compiuto nel suo destino legato al sesso cui appartiene, perché in quel periodo non c'è lotta cosciente contro l'oppressore»⁴¹⁸. È la Belotti a porre esplicitamente l'accento sull'educazione. Con il suo testo intendeva denunciare un'influenza sociale che operava ai danni delle bambine, future donne. Un condizionamento che pesa sull'infanzia, ancor prima che nell'età adolescenziale e adulta, plagiando profondamente i bambini dei due sessi sin dai primi anni di vita. I dati analizzati dalla Belotti preoccupavano: la società in cambiamento si manteneva saldamente ancorata a una visione tradizionale del femminile, e aggiungerei, nonostante siano ancora in pieno tumulto le femministe, nonostante sia in corso una delle più grandi desacralizzazioni della storia, «siamo ancora lontanissimi da una idea di parità dei generi che sia minimamente "civica"»⁴¹⁹.

La Belotti fa notare come tutto, dalle antiche credenze sulla maternità e sulla gravidanza, scambiate per dati scientifici, per arrivare alla scuola, alla letteratura, le narrazioni e le fiabe, ai modelli reali, sia legato nell'educazione ad un'immagine femminile ornamentale, negata nell'intimo bisogno umano di vivere liberamente. Sono i giorni della seconda

⁴¹⁶ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, cit., p. 8.

⁴¹⁷ *Ivi*, p. 6.

⁴¹⁸ *Ibidem*.

⁴¹⁹ S. Sola, P. Vassalli, *I nostri anni Settanta. Libri per ragazzi in Italia*, Corraini, Mantova 2014, p. 59.

ondata del femminismo, gli anni in cui dall'America arriva in Italia e si sviluppa la pratica dell'autocoscienza nei gruppi di donne. Dal confronto tra donne emergono riflessioni critiche, ma soprattutto emerge consapevolezza. I gruppi di autocoscienza nel loro sviluppo come pratica politica, mostrano alla donna che non è sola, che quell'emarginazione di cui si sente vittima è tangibile e concreta per molte donne. Ci si confronta, emerge uno spazio di comprensione, di dialogo, di lotta, e comincia a emergere una riflessione su come da sempre, fin dall'infanzia la donna sia sottomessa al dominio maschile, fin dalla più tenera età sia educata a rivestire quel ruolo minore rispetto alla centralità e superiorità maschile.

La Belotti, dopo aver passato anni a osservare i bambini e le famiglie, nella primissima infanzia, fa emergere delle problematiche che spingono i soggetti educativi ad interrogarsi sulle finalità dell'educazione e sulla concezione non solo di maschile e femminile, ma sulla concezione stessa d'infanzia. Alla Belotti, che opera su una scia Montessoriana, non a caso dal 1960 al 1980 dirige il Centro Nascita Montessori, non sfugge quella svalutazione della prima infanzia che da più parti viene effettuata. Vengono analizzati dall'Autrice non solo i canali istituzionali di formazione, ancora in questa fascia di età affidati a una figura femminile che ricalchi sempre più la figura materna – e orientati al custodialismo, basato sulla cura e sull'amore spontaneo e non su un'intenzionale progettualità educativa –, ma anche quei canali educativi informali che da più parti minano la spontaneità e la libertà dell'infanzia.

Ma il bambino è una persona seria. È un formidabile, accanito, instancabile, attento, lucido, preciso lavoratore. Da quando viene al mondo, è un insaziabile, temerario, curiosissimo esploratore che usa sensi e intelletto come uno scienziato, teso con tutte le sue energie alla conoscenza. Prova e riprova, fallisce e ritenta con pazienza infinita finché non raggiunge una sua personale perfezione, sempre pronto a esporsi, a rischiare, in un mondo di adulti fatto per gli adulti che lo ostacola invece di favorirlo, sempre sottoposto al ridicolo, alla commiserazione, alla pietà, all'iperprotettività o all'indifferenza, sempre sul filo dello scoraggiamento e del fallimento, sempre cosciente della propria debolezza e della propria impotenza, sempre alle prese con persone, oggetti, situazioni difficili, sproporzionate, paurose. Ha l'istinto del vagabondo, che è curioso di qualsiasi cosa e desidera viverla, e proprio in quel momento. È fortemente spinto verso i propri simili e li affronta faccia a faccia, senza infingimenti e senza diplomazie. È attratto in maniera irresistibile dagli altri bambini e pur di passare il suo tempo con loro è disposto ad affrontare rischi, pericoli, ripulse violente, scontri cruenti, battaglie durissime. Conquiste faticose che non sono mai definitive e possono durare anche solo un momento. Ma lui non ci bada, è disposto a riprovarci, ogni volta si espone temerariamente,

affronta maltrattamenti, botte, morsi, graffi, con un coraggio che è soltanto suo e di quell'età e che è identico nei due sessi⁴²⁰.

Riporto fedelmente le parole della Belotti, perché dopo aver analizzato i bambini di entrambi i sessi e le loro interazioni con il mondo circostante, mostra quelle caratteristiche tipiche di ogni infanzia, sia essa maschile o femminile. Per il nostro discorso questo assunto diviene la premessa indispensabile da cui partire per osservare, come la stessa studiosa abbia contribuito alla decostruzione di tanti automatismi educativi basati su un sapere, e nello specifico un sapere educativo, stereotipato, volto a formare non il cittadino e la cittadina – un essere umano in grado di sviluppare al meglio tutte le sue potenzialità –, ma la futura gracile e docile donna, nonché moglie e madre, e il futuro uomo virile, potente e libero (non necessariamente padre o marito).

L'analisi della Belotti, rende palesi quei condizionamenti, operati sull'infanzia maschile e femminile, che trovano origine sul sistema di potere che regola i rapporti tra i due sessi, su quelle strutture psicologiche gerarchiche che «mutano con estrema lentezza»⁴²¹. Questo rapporto che vede un essere superiore che esercita il dominio contrapposto ad uno inferiore che lo subisce è un elemento che implica conseguenze importanti nel corso dello sviluppo esistenziale dei soggetti.

Chi ha il potere o è ammantato di prestigio, assurge a simbolo, ha il diritto e il dovere di realizzarsi al massimo, da lui ci si aspetta che diventi un individuo, è considerato per quello che sarà.

Dalla femmina ci si aspetta che diventi un oggetto, ed è considerata per quello che darà. Due destini del tutto diversi. Il primo destino implica la possibilità di utilizzare tutte le risorse personali, ambientali e altrui per realizzarsi, è il lasciapassare per il futuro, è il benessere per l'egoismo. Il secondo prevede invece la rinuncia alle aspirazioni personali e l'interiorizzazione delle proprie energie perché gli altri possano attingervi⁴²².

Dalle affermazioni della Belotti emergono quelle idee, convinzioni, stereotipi, pregiudizi che hanno regolato l'educazione di maschi e femmine. Le analisi della Belotti non si fermano ad acquisizioni di tipo teorico ma si basano, come già detto, su un'attenta osservazione dell'infanzia nei suoi primi momenti di sviluppo; ne risulta una

⁴²⁰ E. G. Belotti, *Dalla parte delle bambine*, cit., pp. 123–124.

⁴²¹ *Ivi*, p. 22.

⁴²² *Ibidem*.

differenziazione tra l'infanzia dei due sessi che investe ogni aspetto della vita dei bambini, dal gioco alla letteratura, al movimento sino alla repressione o estremizzazione, a seconda che si tratti dell'uno o dell'altro sesso, di vivacità caratteriali.

La studiosa colpisce quando, riportando un pensiero di Simone De Beauvoir, analizza i giochi di movimento dei bambini, che hanno caratterizzano fortemente la differenziazione sessuale tra i bambini. La De Beauvoir «descrive i sentimenti delle bambine private della possibilità di cimentarsi fisicamente nella conquista di obiettivi difficili»⁴²³.

Simone De Beauvoir affermava infatti nel 1949:

Esse invidiano doppiamente le attività mediante le quali i maschi conquistano una personalità: hanno uno spontaneo desiderio di affermare il proprio potere sul mondo e protestano contro la condizione di inferiorità in cui vengono confinate. Soffrono di non poter salire sugli alberi, sulle scale, sui tetti. Adler nota che i concetti di alto e basso hanno una grande importanza, perché l'idea di elevazione spaziale implica una superiorità spirituale come si vede attraverso molti riti eroici; raggiungere una cima, un culmine, vuol dire emergere sul mondo dato come oggetto sovrano; tra i ragazzi è un frequente argomento di sfida. La ragazzetta cui tali imprese sono vietate e che, seduta ai piedi di un albero o di una roccia, vede sopra di lei i maschi trionfanti, si sente inferiore nel corpo e nell'anima⁴²⁴.

La Belotti sposta l'accento su come questi comportamenti vengano interiorizzati come norma, proprio perché il deviare da tali consuetudini implicherebbe la disapprovazione non solo da parte degli adulti, ma anche da parte del gruppo dei pari, il che sfocerebbe in una conseguente esclusione dal proprio gruppo di appartenenza.

La bambina ritenuta più affettuosa, più grata, più «carina e civetta», soddisfacente nel vestire, ottima compagnia e aiuto domestico⁴²⁵, diviene quindi quasi un ornamento. Inoltre anche il modello interiorizzato, quello di un privato recluso nella casa, ed escluso da quel mistero che, come afferma l'Autrice, avvolge la figura maschile che esce di casa. Questa sfumatura di segretezza permette alla fantasia bambina di immaginare le più straordinarie avventure, recludendo allo stesso tempo l'attività fantastica delle bambine sulle attività tipicamente materne, che offrono un campo limitato di rappresentazioni ipotetiche. L'elemento chiave è l'interiorizzazione del modello che da più parti viene proposto all'infanzia.

⁴²³ *Ivi*, p. 99.

⁴²⁴ S. De Beauvoir, tr. it. *Il secondo sesso*, Il sagggiatore, Milano 1961, p. 32, cit. in E. G. Belotti, *Dalla parte delle bambine*, cit., p.99.

⁴²⁵ Cfr E. G. Belotti, *Dalla parte delle bambine*, cit., p. 23.

Questa creatività, questo pensiero e questo atteggiamento divergente, negli anni Settanta restava ancora qualcosa da reprimere nelle bambine;

La creatività della maggior parte delle bambine, a sei anni, all'ingresso nella scuola elementare, è definitivamente spenta. Solo poche ne conservano qualche traccia, ma anche quelle dovranno superare lo scoglio della pubertà e l'incontro affettivo con l'altro sesso con il conseguente dilemma tra la realizzazione di sé come individuo e il piegarsi alle esplicite richieste di «femminilità» da parte maschile che le costringeranno a comprimere ulteriormente la loro personalità creativa. Le molteplici ragioni dell'assenza di creatività nelle bambine si possono riassumere in una sola: la dipendenza, cui le bambine sono costrette molto più dei maschi, dal tipo di educazione che subiscono e che è incompatibile con la creatività, che presume, invece, per conservarsi e per produrre un'ampia dose di libertà⁴²⁶.

L'analisi della Belotti, che si inserisce pienamente nel contesto del femminismo italiano è sconcertante, in quanto disvela quei meccanismi che inconsapevolmente vengono messi in atto dai vari agenti educativi per far crescere la bambina in quella «mistica della femminilità» così ben argomentata dalla Friedan. Tuttavia l'intuizione della Belotti è stata proprio quella di puntare il dito sull'educazione e sull'infanzia. È proprio per questo che è possibile parlare di una «rivoluzione epistemologica». L'Autrice fa luce su degli aspetti rimasti troppo a lungo in ombra, su convinzioni giustificate con un ipotetico dato biologico, anche quando si trattava di credenze popolari che, non raramente, divenivano vere e proprie superstizioni.

L'indagine della Belotti non si limita all'educazione esplicita, ma esplora anche le radici di quell'educazione indiretta, che si trova tra le narrazioni, nella letteratura appunto; questo permette di ricollegare una volta in più il testo alla nostra analisi. La Belotti infatti guarda a quei modelli che attraverso la letteratura vengono proposti ai bambini di entrambi i sessi, modelli che molto spesso ricalcano i rapporti di potere e l'antinomia tra attività/passività, pubblico/privato riscontrabili nella cultura in cui quelle stesse narrazioni si inseriscono.

La studiosa fa riferimento a uno studio effettuato dalle femministe di Princeton, pubblicato sulla rivista «Panorama» nel 1971, dal quale emerge nella letteratura infantile, «uno schema comune: le attività eccitanti sono riservate ai maschietti mentre le femmine sono presentate come creature deliziosamente capaci o nobili aiutanti»⁴²⁷.

⁴²⁶ *Ivi*, p. 180.

⁴²⁷ «Panorama», 23 Ottobre 1971, cit. in *Ivi*, p. 104.

La letteratura per l'infanzia si pone quindi al centro, insieme ad altri media, di una riproduzione dei condizionamenti sociali, operando una formazione/deformazione precoce delle menti infantili. Lo fa attraverso la trasmissione di modelli.

Molto spesso si sottovaluta l'importanza di questo settore dell'universo letterario, poiché ancora nel 1978 la letteratura per l'infanzia viene definita da Francelia Butler «la grande esclusa»⁴²⁸. In realtà la letteratura dedicata all'infanzia, ed è questo l'assunto di base del presente lavoro, è tassello fondamentale nella costruzione dell'immaginario individuale, andando a influenzare profondamente il modo della bambina di percepirsi nel futuro. In tale contesto si colloca l'importanza della produzione letteraria per bambini di qualità, centrale per l'aver presentato un nuovo modo di essere ragazza, un modo grazie al quale percepire il valore di essere donne.

Tuttavia la Belotti, riprendendo le istanze di un sentimento condiviso in quegli anni di contestazione, punta il dito sulla fiaba, su questo macroscopico genere che, rivolgendosi ad una fascia di età principalmente prescolare, ma non in modo esclusivo, tende ad influenzare con i suoi modelli, spesso fortemente stereotipati, gli atteggiamenti dei bambini di entrambi i sessi. Non sconvolge in realtà questo modo di guardare alle fiabe, poiché sono narrazioni che traggono la loro origine dai racconti popolari e inevitabilmente portano con sé un bagaglio culturale tipico dell'epoca di elaborazione e poi di scrittura in cui si inseriscono. La fiaba è tipica del suo tempo, ma i suoi modelli tendono a riprodursi, e spesso in modo ancor più stereotipato, sulle generazioni di ogni età.

La Belotti afferma che le favole non si raccontano più tanto spesso ai bambini, talvolta sono sostituite dai nuovi media. Inoltre già negli anni Settanta, alcune tra le più celebri fiabe erano state opera di una migrazione dalla carta stampata verso nuovi canali comunicativi.

Nel testo l'Autrice si scaglia così contro le più celebri fiabe della tradizione, «cappuccetto rosso è la storia di una bambina al limite dell'insufficienza mentale che viene mandata da una madre irresponsabile per cupi boschi»⁴²⁹.

E si scaglia contro gli altri personaggi femminili: Biancaneve, una «stolida ochetta»⁴³⁰, nonché una fiaba in cui si rappresentano nuovamente i ruoli di genere, lei a casa a sfaccendare i nani a lavorare, Cenerentola, «il prototipo delle virtù domestiche [...]». Anche

⁴²⁸ F. Butler, *La grande esclusa*, Emme, Milano 1978.

⁴²⁹ *Ivi*, p. 119.

⁴³⁰ *Ibidem*.

lei non muove un dito per uscire da una situazione intollerabile[...], anche lei accetta il salvataggio»⁴³¹.

La Belotti divide così le protagoniste della fiaba in due categorie: «le buone inette e le malvage»⁴³², affermando che non esiste una protagonista attiva e intelligente, anche se per una tale affermazione servirebbe un'analisi molto più approfondita dell'universo, multiforme e variegato, del fiabesco.

La fiaba in quegli anni di contestazione viene attaccata sotto molteplici punti di vista, quello che si critica in massima parte, come si evidenzia anche in *Nos livres d'enfants on menti*, è che la fiaba non è soltanto narrazione, ma è un veicolo di modelli e, come sostiene Marco Dallari, di giudizi di valore. Dallari afferma che da un'analisi della fiaba tradizionale emerge sicuramente un suo uso scorretto: «si usa la suggestione magica per far passare giudizi di valore che non hanno a che vedere con la fiaba in sé, e che, in un certo senso, sono proprio la negazione di quella apertura verso il fantastico di cui la fiaba può potenzialmente essere portatrice»⁴³³. Lo stesso studioso infatti sostiene come la stessa fiaba possa trasformarsi in una trappola per il bambino.

L'Autore ci parla addirittura di «persuasione occulta»⁴³⁴. Tuttavia l'analisi dello studioso non manca di soffermarsi sulle trasposizioni cinematografiche delle fiabe ad opera della Disney, che relegano ancor più saldamente la donna e l'uomo a ruoli fortemente predefiniti, non solo ma privano le fiabe di quei passaggi spesso orrorifici che ne mitigano lo smielato e alquanto retrogrado *Happy and*. Sicuramente l'infanzia ha bisogno di fiabe ma sempre più spesso, rispetto ad una fiaba orale interagente, che non perde di vista il suo destinatario si usa presentare una fiaba multimediale, che propone gli stessi stereotipi della fiaba tradizionale ma li estremizza tacendone i significati nascosti e le importanti assonanze psicologiche. La mente infantile viene così nuovamente deviata su dei ruoli rigidamente prestabiliti: un «principe azzurro ottuso, ma che solo perché bello e ricco e munito del cavallo bianco [...] ha il diritto di strappare dalla casa nel bosco la fanciulla Biancaneve.[...] lo stesso modello femminile di Biancaneve che deve essere rapita e quindi in balia della volontà del maschio, che prima è nano poi Principe Azzurro»⁴³⁵. Questa ruolizzazione di una donna bella e buona che per migliorare la sua condizione deve essere salvata dall'uomo virile e potente pone nuovamente quell'antitesi di attività/passività di cui

⁴³¹ *Ivi*, p. 120.

⁴³² *Ibidem*.

⁴³³ M. Dallari, *La fata intenzionale. Per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*, La Nuova Italia, Firenze 1980, p. 37.

⁴³⁴ *Ivi*, p. 45.

⁴³⁵ *Ivi* pp. 45–46.

parla la Belotti. Diviene una trappola appunto, che le femministe degli anni Settanta non mancano di prendere in considerazione. La critica alla fiaba non si limita ai gruppi femminili ma va oltre, se ne mettono in discussione i canoni. Erano anni di contestazione, oggi tutto questo potrebbe essere canalizzato in un'analisi molto più variegata della fiaba, nonché delle sue riscritture e rielaborazioni, analisi che potrebbe portare a una rivalutazione del patrimonio fiabesco tradizionale. Sicuramente, come afferma Dallari, bisognerebbe «presentare la fiaba non come qualcosa di ineluttabile, ma di discutibile, come un gioco i cui pezzi possono essere smontati e ricomposti dal bambino, e non dalla censura dell'adulto»⁴³⁶. La fiaba, come afferma lo studioso, «risulta scomoda ma sacra»⁴³⁷. e ne è testimone il movimento che in quegli anni prende piede, un movimento che porterà alla creazione di nuove fiabe, meticciate e intrecciate stravolte e rielaborate in modo molto creativo⁴³⁸.

L'opera della Belotti cerca di indagare a tutto tondo, comprendendo nell'analisi la fiaba e le varie narrazioni. L'operazione che da più parti viene compiuta ai danni delle bambine, in modo teorico sfata i miti su cui si basa una errata concezione del maschile e del femminile, prendendo da un lato le istanze di cui il femminismo di quegli anni si faceva promotore, dall'altro coinvolgendo la letteratura per l'infanzia, che proprio in quegli anni in Italia era luogo di importanti rivisitazioni e innovazioni⁴³⁹.

3.5 Storie per un'infanzia libera: una nuova casa editrice per nuove fiabe

Come affermato in precedenza, uno dei condizionamenti che ancor più influenzano una bambina che comincia a essere consapevole e partecipa della realtà circostante, si ha nel momento in cui si comincia a instaurare il primo rapporto tra l'infanzia e l'ascolto di storie, con la fiaba. Le fiabe a ben vedere, come sostiene Emy Beseghi, non vanno interpretate come una negazione del femminile, o almeno non tutte⁴⁴⁰. C'è sempre un'attività, un darsi da fare da parte della protagonista per guadagnarsi il proprio riscatto, ma è pur vero che la percezione che si ha è sempre quella di una fanciulla che movimenta tutte le sue energie

⁴³⁶ M. Dallari, *Op. cit.*, p. 49.

⁴³⁷ *Ivi*, p. 101.

⁴³⁸ Si pensi all'opera di Rodari, alle fiabe della Solinas Donghi o a quelle della Valcarenghi.

⁴³⁹ Cfr. S. Sola, P. Vassalli, *Op. cit.*.

⁴⁴⁰ Cfr. E. Beseghi, *Ombre rosa*, cit.

per riscattarsi, anche se il riscatto completo, si avrà solo con l'arrivo del principe, presenza salvifica che porta la fanciulla verso il suo destino; essere felice e contenta tra le braccia del suo uomo. Emblematica è la fiaba di *Rosaspina*, meglio conosciuta come *La bella addormentata nel bosco*, in cui è solo l'arrivo salvifico del principe, reso ancor più evidente nelle versioni edulcorate che si propongono ai bambini, a salvare la bella dormiente. Le fiabe, oggetto di tante riflessioni nel '68 e luogo di discussione ancora oggi.

Era il 1975, i movimenti femministi erano in piena forza e diffusione e la volontà delle donne di liberarsi dal predominio maschile e di affermare una parità dei sessi, di dignità ancor prima che di diritti, porterà alla nascita delle storie per crescere bambini e bambine felici. Da un'idea di Adela Turín prende corpo la casa editrice «Dalla parte delle bambine» rivolta ai bambini di entrambi i sessi, volta a scardinare la tradizionale divisione dei ruoli tra maschi e femmine. La casa editrice si poneva come proposta alternativa a tanta letteratura precettistica, alla fiaba tradizionale che vedeva sempre più svilito il ruolo della donna e la libertà femminile, e a una realtà in cui il domestico e la privazione di sé erano le parole d'ordine per la vita femminile.

Lo scopo era quello di raccontare storie veicolando nuovi significati di genere, un nuovo modo di vita comune. Con una chiara e non celata impostazione femminista, le edizioni si diffondono velocemente in Europa. Nello stesso anno in Francia le Edizioni «Des femmes» danno vita alla collana «*Du côté des petit filles*», in un progetto di co-edizione con la casa editrice italiana; un anno dopo in Spagna «Lumen» di Barcellona, propone traduzioni dei testi italiani nella collana «*A favor de las Niñas*».

Lo scopo era dare alle bambine nuovi modelli tesi a smascherare quei preconcetti e pregiudizi che contribuivano alla stereotipizzazione della figura femminile nella società. Lo schema delle storie resta quasi sempre lo stesso, un maschio egocentrico e prevaricante tanta di imprigionare una donna libera e intraprendente, donne «molto decise a non farsi stritolare nel meccanismo che ha incastrato, solo una generazione prima, le loro madri». ⁴⁴¹

Da *Rosaconfetto* (1975), che ancora oggi resta tra le storie della collezione la più amata dalle bambine: una giovane elefantina determinata nel contrastare il dilagante rosa con cui erano vestite e circondate tutte le elefantine, per passare poi a *Una fortunata catastrofe* (1975), *La vera storia dei bonobo con gli occhiali* (1976), *Le cinque mogli di Barbabrizzolata* (1976), *Arturo e Clementina* (1976), *Mai e poi mai* (1977), *Melaraconti* (1977) e *Il gomitolo bianco* (1981).

⁴⁴¹ S. Sola, P. Vassalli, *Op. cit.*, p. 60.

Allo stesso tempo si pubblicano storie più elaborate come una diversa *Mignolina* (1978) o *Aurora* (1978), fumetto in cui si racconta la vita di George Sand, pseudonimo di Aurore Dupine, lei che per pubblicare i suoi libri ricorreva all'identità maschile.

A differenza della letteratura per l'infanzia tradizionale con protagoniste femminili, siamo qui su un terreno diverso, perché le protagoniste si dotano di un forte senso di ribellione e insubordinazione rispetto alle regole sociali. Si tratta di una letteratura diversa, impegnata, perché ha alla base la volontà esplicita di cambiare le cose, che nasce e si sviluppa in un contesto di donne politicamente coinvolte nello sradicamento di vecchie convinzioni e, ancor più, in un intenso movimento per modificare l'ingiustizia a partire da sé.

In un'intervista realizzata da Juan José Lage nel 2012 per la rivista «Platero»⁴⁴², Adela Turín ricorda come alla base del suo lavoro ci fosse la profonda convinzione di un sessismo che inizia precocemente in famiglia, durante l'infanzia «(*Haz lo que dice tu hermano, Papa no te autoriza, etc.*)».

La scrittrice che negli anni Settanta faceva parte del gruppo «Rivolta» a Milano, durante una delle riunioni del gruppo decise di dirigere la propria attenzione sulle bambine, seguita in questa impresa da Nella Bosnia, illustratrice delle storie presenti nella produzione. Nella stessa intervista emerge quanto quelle storie furono importanti per le bambine degli anni Settanta: «*Mujeres que me escriben para decirme que mis libro fueron muy importantes para ellas*»⁴⁴³.

I libri e le storie, acutamente elaborate, insistono molto sull'asimmetria dei ruoli e sulla predestinazione, sul voler orientare precocemente le bambine verso un «dover essere» condiviso socialmente e culturalmente:

Bambine – dicevano i papà – se non mangiate tutti gli anemoni e non finite tutte le peonie, non diventerete mai belle e rosa come la mamma, non avrete mai gli occhi brillanti, e nessuno vi vorrà sposare quando sarete grandi.[...] Fra tutte Pasqualina, malgrado le peonie, malgrado gli anemoni, non diventava rosa neanche un po'.

Questo fatto rattristava la mamma elefantina e faceva molto arrabbiare il papà elefante⁴⁴⁴.

Questo stralcio, tratto dalla fiaba *Rosaconfetto* si inserisce pienamente sia in un contesto di negazione del naturale sviluppo della soggettività, sia in uno in cui la crescita viene

⁴⁴² L'intervista è stata pubblicata sulla rivista «Platero», n. 185, Marzo 2012.

⁴⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴⁴ A. Turín, N. Bosnia, *Rosaconfetto e altre storie*, Motta, Firenze 2009, pp. 15–21.

forzatamente indirizzata verso un dover essere femmina, e conseguentemente e necessariamente «rosa».

La storia di Pasqualina diviene un inno alla libertà,

Pasqualina, felice, uscì dal recinto, si levò le scarpette, il colletto, il fiocco dalla coda, e se ne andò a scorrazzare per conto suo fra le erbe alte, sotto gli alberi carichi di frutti succulenti, e a sguazzare nelle belle pozzanghere di fango⁴⁴⁵.

Quel recinto diviene così il simbolo di un interno che disegnava i limiti del consentito, quella costrizione, per Pasqualina quella di mangiare peonie per diventare rosa, cui vengono educate le bambine in virtù di quella mistica femminile che le vedrà diventare donne splendide nella loro perfezione femminile. La ribellione, la deviazione dalla norma diviene per Pasqualina emblema della felicità, e anche le compagne, che in un primo momento la guardavano spaventate e preoccupate, forse come si guarda ad una anomalia, il terzo giorno iniziano ad essere invidiose e, con coraggio, alcune la seguono.

Libertà da cui non si torna indietro!

Nelle altre storie è sempre presente un forte richiamo alla divisione dei ruoli rigidamente schematizzata. Si legge in *Una sfortunata catastrofe*:

Non che la Signora Fiorentina si annoiasse. E nemmeno che le conoscesse tutte, le storie del Signor Ratti (ogni giorno poi ce n'era una nuova).

Ma a un certo punto poi in punta di piedi incominciava a rigovernare. E se cadeva un coperchio di una pentola o i piatti si urtavano facendo rumore, il Signor Ratti si interrompeva paziente e i bambini facevano:

Shhshhsht... il papà sta parlando!⁴⁴⁶

Torna così la forte sproporzione dei ruoli, e ancora poco più avanti:

Il fatto è che il Signor Ratti era stanco.

Voleva stare tranquillo, voleva il giornale, le pantofole, le notizie alla radio, un po' di calma, di ordine, i bambini zitti, un aperitivo, una sigaretta.

E la cena⁴⁴⁷.

⁴⁴⁵ *Ivi*, p.28.

⁴⁴⁶ *Ivi*. Pp. 118–119.

⁴⁴⁷ *Ivi*, p. 122.

In queste storie sono facilmente individuabili le radici della lotta femminista italiana di quegli anni. Nel Manifesto di Rivolta si leggeva infatti: «In tutte le forme di convivenza, alimentare, pulire, accudire e ogni momento del vivere quotidiano devono essere gesti reciproci»⁴⁴⁸.

Queste storie, calate nella battaglia femminista, hanno la loro origine in quel sentire comune che emergeva tra donne anche nei gruppi di autocoscienza, il loro essere relegate e chiuse in quel privato che rappresentava il loro mondo, la loro schiavitù. Anche ne *La vera storia dei Bonobi con gli occhiali* viene riprodotta un'ulteriore esclusione che ha pesato sull'universo femminile in secoli di storia: «Meglio così, se anche le bonobe si mettessero a insegnare le parole, chi raccoglierebbe i frutti e le bacche, le noci e i semi, le radici e i boccioli per noi e per i bonobini?»⁴⁴⁹ È così narrata l'esclusione delle donne dalla trasmissione del sapere, allo stesso tempo la storia riproduce la stessa dissimmetria presente all'interno dei rapporti di potere che vede un gruppo maschile istruito e per questo in una situazione di superiorità, opposto ad un gruppo femminile tenuto nell'ignoranza in una condizione di inferiorità con funzioni principalmente legate alla cura.

La storia riporta direttamente alle conseguenze di una mancata istruzione che a lungo ha pesato sulla distinzione tra i generi.

Come ricorda Antonella Cagnolati

In primo luogo le donne vengono private della possibilità di comprendere il mondo, di muoversi con sicurezza nelle complesse relazioni sociali, in assoluta autonomia e nell'indipendenza. In larga parte dunque la sottomissione e la subalternità nei confronti del sesso forte sono le risultanti più evidenti della condizione di ignoranza in cui le donne sono inizialmente costrette a vivere⁴⁵⁰.

Il voler considerare la donna come non destinata a ruoli importanti, o meglio non valutati adeguatamente – e questo è un ulteriore spunto di riflessione – dimostra come su di lei ancora pesa una considerazione d'inferiorità e un potenziale pericoloso.

Tuttavia nelle storie narrate la portata rivoluzionaria delle narrazioni si esprime nell'aver trasposto gli elementi politici di rivendicazione della libertà femminile in un'opera letteraria dedicata all'infanzia. Nel finale si rappresenta l'importanza di atteggiamenti

⁴⁴⁸ *Manifesto di Rivolta femminile*, 1970, cit., p. 91.

⁴⁴⁹ A. Turín, N. Bosnia, *Rosacafetto e altre storie*, cit., p. 57.

⁴⁵⁰ A. Cagnolati, *Tra vita e finzione. Le donne e la scrittura nell'Europa del XII secolo*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, p. 111.

ribelli che discostandosi dalla norma, e dalle norme comunemente condivise, portano tutte le protagoniste a cercare e trovare il proprio riscatto, una fuga, una strada alternativa da percorrere: per Pasqualina sarà la fuga dal recinto, il cominciare a brucare l'erba verde,

Nessuna elefantina, dopo aver provato l'erba verde, le docce fresche, i frutti dolcissimi, i giochi spensierati e le sieste all'ombra dei begli alberi frondosi, volle più in vita sua vedere una scarpetta, né mangiare una peonia, né entrare in un recinto⁴⁵¹.

La Signora Fiorentina vedrà ribaltarsi la sua situazione grazie a *Una fortunata catastrofe*, le Bonobe vanno via e trovano un loro modo, nuovo, di stare in comunità, Barbabrizzolata verrà deriso dal suo popolo e da quelle mogli, troppo poco perfette dalle quali aveva divorziato, e via dicendo.

La povera e soffocata tartaruga Clementina abbandonerà la sua casa, così carica di oggetti domestici di effetto da divenire una gabbia d'oro da cui evadere. La storia di *Arturo e Clementina*, sembra proprio rimandare a quel problema senza nome di cui parlava la Friedan, quell'insoddisfazione nell'apparente perfezione che sfocia in un problema identitario.

Il progetto tuttavia non manca di prendere in considerazione la fiaba tradizionale. Ed è dalle prime pagine della rielaborazione di *Mignolina* che troviamo la chiave di comprensione dell'intera produzione editoriale:

*La storia di Hans Christian Andersen
approdava a un matrimonio felice.*

*L'abbiamo dirottata
giusto in tempo:
non vogliamo più
raccontar favole
alle nostre bambine⁴⁵²*

Lo scopo era parlare alle bambine, raccontare loro la verità, rendendole libere dalla moralità di un senso comune che le vedeva malamente, al punto da escluderle e pregiudicarne il buon inserimento sociale, se non avessero seguito il loro ruolo di future mogli e madri, pronte a «vivere felici e contente» con il loro principe.

⁴⁵¹ A. Turin, N. Bosnia, *Rosaconfetto e altre storie*, cit., p. 37.

⁴⁵² H. Andersen, N. Claveloux, *Mignolina*, Edizioni dalla parte delle bambine, Milano 1978.

Emblematico a questo proposito diventa il finale, nuovo, della fiaba:

Dopo la proposta di matrimonio del principe del Regno dei Fiori:

«Se vuoi», gli disse Mignolina, «possiamo giocare insieme per un po', ma quando tornerà la primavera, io ripartirò per il nord con la mia amica rondine. Sai noi amiamo i viaggi e ci vogliamo tanto bene... »

E così fu: appena finito l'inverno, se ne tornarono verso la Danimarca, dove la rondine aveva il nido vicino alla finestra dell'uomo che racconta le storie ai bambini.

Mignolina e la rondine gli raccontarono la loro storia, ma l'uomo delle favole giudicò le due amiche troppo indipendenti e spensierate e raccontò la storia a modo suo, senza dire che Mignolina aveva rinunciato al Regno dei Fiori, pur di non perdere la sua libertà e la sua amica rondine⁴⁵³.

A ragion veduta parlo di un testo emblematico: Mignolina decide di scegliere un'altra strada, rispetto a quella intrapresa da tante principesse nel regno delle fiabe. Allo stesso tempo, l'uomo che raccontava le storie ai bambini, parte di quella società che pregiudica la donna, non è pronto a narrare un racconto simile, così come il mondo che lo circonda non è pronto ad accoglierlo, a capirlo.

Ovviamente non è possibile, né sarebbe corretto, puntare il dito su tutta quella produzione fiabesca trascritta da coloro che hanno reso quelle storie immortali. Non tutte veicolano una concezione femminile stereotipata, ma molte, e ancor più nelle versioni moderne e semplificate, spesso in modo banale, sono quelle che in modo accattivante hanno enfatizzato una figura femminile legata a ruoli tradizionalmente a lei destinati, in un comportamento quasi passivo che si risolverà con l'arrivo del principe in un felice e spesso irrealistico *Happy end*.

Le storie delle «Edizioni dalla parte delle bambine», la riscrittura di *Mignolina*, mostrano una letteratura per l'infanzia che allunga lo sguardo oltre l'orizzonte, guardando al futuro e influenzandolo.

Non si può prescindere, parlando della trasmissione di una visione sessista, dal conservatorismo o dall'innovazione della letteratura, e parlando della precoce formazione del carattere, non si può prescindere dal prendere in considerazione la letteratura per l'infanzia.

⁴⁵³ *Ibidem*.

La letteratura dedicata ai bambini e ai ragazzi è stata oggetto di attenzioni negli anni Settanta, nella direzione di una più equa distribuzione dei ruoli tra il maschile e il femminile.

L'attenzione è stata spesso portata sull'eliminazione di una visione sessista dai libri; nel 1974 la casa editrice statunitense McGraw Hill elaborava le «proposte per un trattamento non discriminatorio dei due sessi». Affermava:

Il nostro intento nella stesura di queste indicazioni di massima, è di contribuire a eliminare dalle pubblicazioni della casa editrice McGraw Hill certi presupposti sessisti e di offrire a ciascun individuo una maggiore libertà di perseguire i propri interessi e di realizzare le proprie potenzialità. In particolare ci proponiamo di far prendere coscienza al personale di redazione e agli scrittori della McGraw Hill delle varie maniere in cui maschi e femmine vengono stereotipati nelle pubblicazioni, di porre in rilievo il ruolo svolto dalla lingua nel rafforzare tali stereotipi, e di indicare soluzioni concrete volte a dare nelle nostre pubblicazioni un trattamento giusto, corretto ed equilibrato a entrambi i sessi⁴⁵⁴.

Si trattava di una tutela importante, un segnale di una sensibilità nuova che si diffondeva negli anni Settanta. Una tutela che sarebbe bene attuare anche oggi includendo i vari medium, dalla stampa alla tv, per arrivare ai videogiochi e alle pubblicità di vario genere.

Da quanto emerso sin qui è possibile affermare che gli anni Settanta vedono un'Italia protagonista, «risvegliata» e attiva in un importante movimento ricreativo che coinvolge i contesti culturali e sociali.

Ma da cosa nasce tutta questa innovazione italiana? Se dietro il testo della Belotti si possono rintracciare le influenze delle battaglie per la liberazione della donna di questi anni, dietro le «Edizioni dalla parte delle bambine» si intravede un doppio movimento sviluppatosi, da un lato proprio dal testo della Belotti, che disvela l'orizzonte silente del condizionamento di bambini e bambine, – con un accento su queste ultime –, dall'altro lato troviamo un movimento innovativo nell'ambito più generale della letteratura dedicata all'infanzia, un periodo di innovazione che mette la creatività come parola d'ordine del rinnovamento che, partendo dagli anni Cinquanta, raggiunge il suo momento più alto proprio in questo periodo di fermento culturale.

⁴⁵⁴ Cit.in I. Biemmi, *Sessismo nei testi scolastici. Una ricerca sui libri di lettura nelle scuole elementari*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile*, cit., p. 272.

Nel 1972 Umberto Eco pubblicava *I pampini bugiardi*, in cui denunciava il carattere falso dei libri di testo, ribadendo la denuncia che già era stata rivolta contro i libri utilizzati nelle scuole, definiti nocivi già qualche anno prima⁴⁵⁵.

Gli anni Settanta vedono autori, editori, illustratori schierarsi a favore di un'infanzia libera e creativa.

Paola Vassalli a proposito di questo decennio scrive:

In un decennio assai controverso ma ricco di uno slancio vitale, di una energia creatrice che è stata capace, in questo particolare ambito, di coniugare libertà e insieme identità. Libertà dai vecchi canoni espressivi, quando abbandona definitivamente l'idea di una illustrazione a esclusivo servizio del testo per un «albo» dove immagini e parole si rincorrono[...]. Identità perché in questi anni nasce e si consolida una generazione di autori, editori, librai, bibliotecari, critici, e lettori, che si riconoscono in una comunità⁴⁵⁶.

Una comunità che, continua la Vassalli, si riconosce in un progetto unico: «regalare ai bambini un libro di qualità, pensato per loro, che ne rispetti esigenze intelligenze e personalità»⁴⁵⁷. Sono affermazioni importanti se si inseriscono nel quadro tracciato sin qui. Se pensiamo a quello che sembra il lontano Ottocento in cui la libertà, soprattutto per le bambine, era una lontana utopia, un secolo che al termine «libertà» sostituiva il termine «educazione» nel suo senso più repressivo e normalizzante.

Potremmo dire che gli anni Settanta valorizzano la creatività mettendo l'accento su una letteratura che, rispetto a quella norma, diverge.

Sono gli anni della rodariana *Grammatica della fantasia* di *Guardare le figure* di Antonio Faeti, sono gli anni in cui nasce a Bologna la Fiera internazionale del libro per l'infanzia e la gioventù, e in cui viene aperta, nel 1972 a Milano da Roberto Denti e Gianna Vitali, La libreria per ragazzi.

Gli anni Settanta e la rivoluzione creativo–innovativa della letteratura per l'infanzia si inseriscono ancor più all'interno della presente indagine se si pensa che molte delle innovazioni, delle idee che hanno rivoluzionato in parte questo genere emergente, si deve a quelle che vengono definite le «Signore dell'editoria per ragazzi»⁴⁵⁸, non autrici ma delle acute editrici che hanno ricreato un nuovo terreno per nuovi autori e autrici.

⁴⁵⁵ Cfr P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma–Bari 1995.

⁴⁵⁶ S. Sola, P. Vassalli, *Op. cit.*, p. 27.

⁴⁵⁷ *Ibidem.*

⁴⁵⁸ *Ivi.*

Rosellina Archinto per Emme Edizioni. Gabriella Armando per le Nuove Edizioni Romane, Loredana Farina per La coccinella, sono donne e sono il segnale di una nuova sensibilità italiana che investe l'infanzia e i libri che ad essa si propongono.

L'intuizione e il coraggio di Rosellina Archinto, sarà fondamentale, anche ai fini della presente ricerca, importando in Italia, e soprattutto dandogli giusta collocazione e visibilità, gli albi illustrati, che rappresentano un'importante porzione della macro-areale della letteratura per bambini e ragazzi. Questo indica anche la nuova attenzione e sensibilità riservata all'infanzia prescolare, che è rimasta per troppo tempo immobile immagine di un non essere o di un essere solo in virtù del tempo che verrà.

Avremo modo di vedere come proprio l'albo illustrato, oggi sia uno dei prodotti artistici ed editoriali che più vanno nella direzione di una nuova libertà, per le bambine e, come si sottolineerà, per i bambini.

Capitolo quarto:

Dallo sguardo femminile all'ottica di genere; immaginario, letteratura e realtà nelle tendenze contemporanee.



Da S. Grillet, *Non sono femminista ma*, Mondadori, Milano 1999

4.1 Tra XX e XXI secolo: è ancora giusto parlare di condizione femminile?

Quasi mezzo secolo ci separa da quegli anni Settanta in cui tanto è cambiato, decenni sono passati dal famoso testo della Belotti, e altrettanti dalle «Edizioni dalla parte delle bambine».

Osservando questo spazio che ci separa da un passato così importante, viene naturale assumere uno sguardo critico rispetto a quel femminile, oggetto e soggetto di tante teorie e di mutamenti di prospettiva.

Quello che emerge ad una prima analisi della realtà che ci troviamo di fronte è una constatazione, forse azzardata e carica di implicazioni: qualcosa non ha funzionato, qualcosa forse ha smesso di funzionare.

Nel 2011 Pina Caporaso e Daniele Lazzara realizzano un documentario registrando parti di un progetto sull'identità di genere, realizzato all'interno di una classe V dell'istituto Galileo Galilei di Pistoia. Il progetto prende spunto dalle storie di Adela Turin che diventano il momento di avvio per un percorso che porterà i bambini a riflettere

sull'identità di genere, sugli stereotipi ad essa associati e infine ad osservare la realtà proposta dai vari media con un occhio diverso, critico. I bambini, maschi e femmine si confrontano, mettendo in atto un mondo in cui lo stereotipo si mischia a convinzioni ben radicate (già a dieci anni), e spesso inconscie, che direzionano lo sguardo. Attraverso le storie della Turin, si disvelano gradualmente i meccanismi che determinano una divisione dei ruoli ancora fortemente stereotipata. I bambini non mancano di criticare gli egocentrici atteggiamenti maschili, ma è lo sguardo riportato sulle loro realtà familiari a colpire, delle realtà che ancora una volta appaiono sessualmente determinate.

La realtà di bambini e bambine si compone di diversi ambienti, di diversi linguaggi, esperienze che passano per l'ambito familiare, per la televisione, i videogiochi, la pubblicità, la scuola e, non ultima, la letteratura. Sono ambienti che hanno una grande importanza nella costruzione dell'identità, luoghi abitati da modelli che, spesso acriticamente, vengono assorbiti. È quindi necessario, in un'analisi sulla letteratura per l'infanzia contemporanea, tenere conto del contesto in cui questa letteratura si inserisce; quello che i nostri bambini e le nostre bambine condividono, un universo che da più parti propone contesti fortemente normati e omologanti.

Siamo di fronte ad una realtà articolata, che si compone di molte voci e molti linguaggi.

Nel 2015 in Italia viene diffuso uno spot pubblicitario e la sua vicenda rende conto in parte del variegato e contraddittorio universo in cui sono immersi i bambini e le bambine. Lo spot, che è stato prontamente denunciato e poi ritirato, è quello dei pannolini Huggies, bimbo e bimba, progettati per la diversa conformazione fisica di maschi e femmine – e fin qui nulla da obiettare –, ma il testo pubblicitario affiancava le immagini di un bambino e di una bambina: «lei penserà a farsi bella, lui a fare goal, lei cercherà tenerezza, lui avventure, lei si farà correre dietro, lui ti cercherà, così piccoli già così diversi etc.». Lo spot testimonia come nel 2015 siamo ancora lontani da un'idea di parità tra i generi, da quell'ideale che vorrebbe permettere a tutti i bambini, maschi e femmine di svilupparsi secondo la propria indole. È evidente e necessaria la distinzione tra maschio e femmina: una distinzione ampia e variegata che non può essere ricondotta però all'avvenenza femminile e ai caratteri avventurieri dei bambini. Tali riduzioni determinano una realtà falsata e innaturale. Nella vicenda dello spot pubblicitario, l'attenzione è stata diretta sulle reazioni degli utenti: se infatti da un lato c'erano coloro che condannavano i contenuti pubblicitari, fortemente sessisti e stereotipati – e in molti e molte si sono chiesti che fine avessero fatto decenni di battaglie femministe – dall'altro c'è stata una buona parte

dell'utenza che non solo non ha colto la gravità del testo, ma appoggiava in pieno quella visione, aggiornata dello stereotipo di genere.

Prima di addentrarmi nell'indagine della letteratura e delle tendenze letterarie, contemporanee, è bene fare alcune precisazioni. L'Universo dell'identità di genere, in Italia, appare oggi contraddittorio e confuso quindi prima di procedere nell'analisi, è bene chiarire l'orientamento della ricerca definendo dei termini essenziali per la comprensione.

Si parla spesso oggi di stereotipi, di femminile, di genere, di identità di genere e di *gender*, si mischiano i livelli di comunicazione, da quello legislativo ad uno di uso più comune, si intrecciano approcci teorici e nuove acquisizioni in quello che potremmo definire il calderone del «*Gender*».

Si dimenticano così anni di battaglie, i motivi per cui si è combattuto, si mescolano identità e orientamento sessuale, innescando una profonda lotta tra più agenti: conservatori e ben pensanti, studiosi, comitati LGBT, che a vario titolo intervengono in un discorso che diviene unico, piuttosto che diramarsi, come sarebbe auspicabile, in più direzioni.

Dalla definizione di Simonetta Piccone Stella e Chiara Saraceno

il genere è un modo di classificare, di indicare l'esistenza di tipi. In particolare il genere propone un nome per il modo sessuato con cui gli esseri umani si presentano e sono percepiti nel mondo: nella società convivono due sessi e il termine «genere» segnala questa duplice presenza. Si tratta dunque di un termine binario, non univoco: gli uomini, come le donne costituiscono il genere⁴⁵⁹.

Il genere indica dunque sia il maschile che il femminile e le loro relazioni, inoltre con il termine genere, in inglese *Gender* – ma ben diverso dalla Teoria gender condannata oggi da buona parte dell'opinione pubblica – delinea quella costruzione sociale, quell'insieme di caratteristiche che culturalmente si costruiscono sul dato biologico⁴⁶⁰. Questo non equivale a dire che il maschile e femminile non esistono, ma significa porre un limite tra quanto è dato biologicamente e naturalmente, e quanto invece è costruito socialmente sugli

⁴⁵⁹ S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Il mulino, Bologna 1996, p. 8.

⁴⁶⁰ Il termine «genere», la sua storia, nonché i vari significati e le varie articolazioni che ha assunto nel tempo, richiedono un discorso molto più articolato, rispetto alle riduzioni cui viene sottoposto oggi.

Il termine «genere», dall'inglese «gender», viene utilizzato per la prima volta in un discorso pubblico da Gayle Rubin nel 1975, per indicare, come ricordato da Elisabetta Ruspini, «l'insieme dei processi e delle modalità di comportamento e di rapporto con i quali la società trasforma i corpi sessuati e organizza la divisione dei ruoli e dei compiti tra donne e uomini, differenziandoli socialmente l'uno dall'altro». E. Ruspini(2001), *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2016; Si veda anche S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Op. cit.*

«stereotipi di genere», caratteristiche prestabilite con cui si definiscono il maschile e il femminile.

Come afferma Irene Biemmi:

Gli stereotipi non sono altro che generalizzazioni, condotte su un gruppo di persone, in cui caratteristiche identiche vengono attribuite a tutti i membri del gruppo, senza tener conto delle variazioni fra i membri. Gli stereotipi bloccano l'attività critica e la visione dell'altro come individuo unico nelle sue peculiarità e solitamente vengono utilizzati per razionalizzare – e quindi giustificare – il trattamento di alcuni gruppi come inferiori. Gli stereotipi di genere costruiscono delle vere e proprie gabbie, culturalmente costruite, entro le quali lo sviluppo dei singoli viene forzato a plasmarsi in base ad aspettative sociali stringenti, che mirano a ricondurre la varietà delle differenze individuali in due macrocategorie polarizzate: il maschile e il femminile⁴⁶¹.

Ho parlato di stereotipi «di genere», in quanto lo stereotipo, con cui spesso si condiziona l'infanzia, è un elemento che non influenza solo la vita delle bambine, ma ha conseguenze profonde anche sulla vita dei bambini, sulla loro evoluzione e sul loro divenire uomini. Se per le bambine si sceglie il rosa, per i maschi si sceglie il celeste. Questo sarebbe ben poca cosa rispetto ai condizionamenti cui è costretta l'infanzia, maschile e femminile.

Per molto tempo, come sottolineano la Piccone Stella e la Saraceno, si è associato, erroneamente, il termine genere alla «condizione femminile» escludendo da questa visione «binaria» il maschile.

Se fin qui l'analisi si è focalizzata solo sul femminile, è utile e necessario, in questa situazione, permettere qualche incursione sul maschile, poiché dallo stereotipo ad uscire penalizzato è anche il maschio, bambino, che non risponde a quelle caratteristiche di virilità e potere che storicamente si sono attribuite all'immagine maschile, ma dimostra caratteri più vicini alle caratteristiche attribuite storicamente al sesso femminile, dalla tenerezza alla cura di sé.

Come afferma Graziella Priulla:

Bisogna aggiungere che i maschi sono più dissuasi delle femmine ad assumere un ruolo che non sia «adatto»: probabilmente perché l'omosessualità maschile è molto più temuta di quella femminile. È degno di nota il fatto che anche più tardi i ragazzi vengono fortemente scoraggiati

⁴⁶¹ I. Biemmi, *Educazione Sessista. Stereotipi di genere nei libri per le elementari*, Rosenberg & Sellier, Torino 2010, p. 31.

dalla scelta di una professione che si discosta dal modello maschile, mentre ciò non accade nella stessa misura per le ragazze: la scelta di una professione «femminile» da parte dei figli maschi incontra maggior resistenza nei genitori della scelta di una professione «maschile» da parte delle femmine⁴⁶².

L'infrazione dello stereotipo maschile diviene spesso molto più pesante da gestire rispetto alla trasgressione femminile, una donna trasgredisce e si avvicina ai tratti di quello che per secoli si è pensato fosse il sesso forte, è come se il bambino tradisse le attese abbassando invece la sua identità a un livello inferiore, quello appunto femminile.

Da quanto affermato, inoltre, si evince come abbia ancora senso parlare di femminile soprattutto in termini di identità di genere, ampliando il punto di vista in una visione binaria.

Ha ancora un senso porre l'accento sulle donne e le bambine, se ancora dire femminuccia ad un bambino ha un peso maggiore del dire ad una bambina, maschiaccio. Nel concetto di genere rientrano delle dinamiche di potere che si sono sempre attuate tra i due poli della relazione, dinamiche che vedevano la donna in una posizione subordinata rispetto all'uomo⁴⁶³.

Ma l'uomo e il bambino che non corrispondono e non vogliono corrispondere a quell'ideale di potenza che è loro richiesto?

Gisella Bozzi Tarizzo e Barbara Mapelli sottolineano questo disagio tutto maschile che, è possibile ipotizzare, derivi da un cambiamento del modo di essere della donna:

Se alle donne nel tempo è stato ingiunto il silenzio, l'assenza di parola pubblica e colta, agli uomini le regole rigide dei ruoli – da loro stessi rese norma per ambedue i generi – hanno invece intimato il silenzio dei sentimenti, la censura sulle fragilità, la latitanza dai luoghi del privato e dell'intimità⁴⁶⁴.

⁴⁶² G. Priulla, *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi, storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano 2013, p.212.

⁴⁶³ A dare un importante impulso all'assunzione di una visione di genere a più livelli del sapere è, negli anni Ottanta, J. W. Scott che ne *Il «genere»: un'utile categoria di analisi storica*, pone appunto il genere come imprescindibile categoria di analisi storica, che permette di indagare e comprendere nel lavoro storico, un'ottica relazionale, includendo quelle «manifestazioni di potere» che hanno storicamente regolato le relazioni tra i generi. Per un approfondimento si veda: J. W. Scott, *Il «genere»: un'utile categoria di analisi storica*, in «Rivista di storia contemporanea», anno XII, n. 4, 1987; C. Covato, *Idoli di bontà*, cit.; S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Op. cit.*; C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (a cura di) (2001), *Educare al genere*, Carocci, Roma 2015; E. Ruspini, *Le identità di genere*, cit.

⁴⁶⁴ G. Bozzi Tarozzi, B. Mapelli, *Generi e orientamento*, in E. Porzio Serravalle (a cura di) *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita*, Polite, Vademecum II, AIE, Milano 2001, pp. 133–134.

La battaglia oggi comprende una rivendicazione, per i bambini e per le bambine, del diritto a essere se stesse e se stessi, rispettando la propria indole, i propri desideri e le proprie potenzialità.

Da un'analisi degli studi e della letteratura, più o meno specializzata, pubblicati ad oggi sull'argomento, dall'indagine della legislazione nazionale ed internazionale⁴⁶⁵, emerge un quadro assai inquietante per i bambini e le bambine. Si rappresentano dati di realtà che se da un lato pongono una legislazione che si propone di superare lo stereotipo permettendo una reale libertà di sviluppo, dall'altro contrappongono la volontà di buona parte dell'opinione pubblica che, travisando spesso i contenuti legislativi e educativi, si oppone con forza a qualsiasi iniziativa nell'ambito della tutela dell'identità di genere. Qui, in quest'area di scontro la letteratura dedicata all'infanzia, o meglio la buona letteratura dedicata all'infanzia, può giocare, e di fatto gioca, un ruolo molto importante.

Dopo gli studi di Alma Sabatini, che rilevavano il sessismo presente nel linguaggio⁴⁶⁶, Rossana Pace negli anni Ottanta dimostrava quello presente nei libri scolastici per bambini⁴⁶⁷; nel 2010 Irene Biemmi propone una ricerca in cui si dimostra come ancora nel XXI secolo si propone attraverso i libri di testo un'immagine del maschile e del femminile ancora fortemente stereotipata⁴⁶⁸. Come già affermato entrambi i sessi ne escono danneggiati nel libero sviluppo, ma l'immagine della bambina colpisce ancora per il suo legame con stereotipi degradanti difficili da sradicare.

Abbiamo ancora donne e bambine «belle e vanitose», «donne che piangono», «donne con il principe azzurro», «nonne che cucinano», «bambine–donnine di casa», «mamme che si prendono cura della casa e dei figli», e, al polo opposto: «bambini movimentati e dispettosi», «uomini arrabbiati e violenti», «uomo che guida la macchina» e l'«uomo in poltrona»⁴⁶⁹. Sicuramente un tale immaginario pone in primo piano la libertà e il potere maschile rispetto a quello femminile, e tutto viene aggravato dalla mancanza quasi totale delle donne dai libri di testo per quanto riguarda la storia, la filosofia, le scienze. Ancora oggi il mondo femminile, imprigionato in «gabbie evolute», viene taciuto. Allora sì, ha

⁴⁶⁵ Si veda 4.2

⁴⁶⁶ Cfr A. Sabatini, *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua*, Presidenza del Consiglio dei ministri 1986, e *Il sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1986. Gli studi della Sabatini analizzano il linguaggio come rappresentazione e significazione dell'esistenza, dall'uso del maschile generico, ai nomi delle professioni; se ne deduce che tutto concorre alla rappresentazione dell'esistenza nella forma di un «maschile neutro».

⁴⁶⁷ Cfr R. Pace, *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Roma Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1986.

⁴⁶⁸ Cfr I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, cit.

⁴⁶⁹ *Ivi*, pp 111–112.

senso parlare ancora nel XXI secolo di immagine femminile, e chiederci, ancora una volta, quali modelli stiamo trasmettendo alle nostre bambine.

Nel 2011 Elena Gianini Belotti passava il testimone a Loredana Lipperini che in *Ancora dalla parte delle bambine*⁴⁷⁰, constatava la permanenza e la trasformazione di stereotipi che continuavano ad opprimere subdolamente il sesso femminile. Ancora sono presenti e il dato preoccupante è che spesso sono mascherati dietro un'immagine carica di attrattiva che rende desiderabile l'omologazione allo standard culturalmente approvato.

Ha senso parlare ancora alle bambine, ma forse oggi ha senso parlare all'infanzia, maschile e femminile. Parlare a bambini e bambine diviene necessario, ma per rendere efficace la comunicazione, concreta, che sappia tradursi in politiche e progetti educativi adeguati, è necessario chiederci che messaggio veicoliamo ai bambini, maschi e femmine. È necessario creare per loro spazi di confronto che gli permettano di costruire, insieme, nuovi percorsi per delle identità libere: liberamente maschi e liberamente femmine.

Come si legge in *Leggere senza stereotipi*, volume a cura dell'associazione SCOSSE,

Gli stereotipi sono il frutto di categorizzazioni operate per afferrare la realtà circostante e comprenderla; possono rivelarsi dunque meccanismi necessari a chi sta formando la propria sfera cognitiva, ma allo stesso modo risultano incapaci di rispecchiare la vastità del reale, la pluralità delle differenze individuali e potenziali.

In queste delicatissime condizioni il monito per noi, adulti e adulte, è rifuggire la semplificazione, la banalizzazione e la sottrazione⁴⁷¹.

Semplificare, banalizzare, categorizzare, sono azioni che spesso si mettono in atto, ma che rischiano di ridurre l'affascinante e articolata complessità del mondo.

È possibile parlare oggi di stereotipi evoluti, che mettono in primo piano il corpo e l'avvenenza fisica, stereotipi affascinanti che tagliano fuori chi non corrisponde agli elevati standard che premono sulle bambine già dalla prima infanzia. Sono figure, simboli, modelli che colpiscono l'immaginazione stravolgendo l'immaginario infantile già dai

⁴⁷⁰ L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2011. Loredana Lipperini nel 2011 attualizza le riflessioni della Belotti sottolineando unna stereotipizzazione che diviene più permeante attraverso i canali mediatici, che non sono tuttavia bersaglio; bersaglio diviene infatti proprio il sistema degli stereotipi, «scoprendo, nel caso, che qualcosa che giudicavamo un memento di anni lontani era tutt'altro che acquisito, tutt'altro che consolidato. Che unna questione apparentemente risolta in pochi anni come l'educazione al genere, e a un genere subalterno, è ancora apertissima. Che il rilancio, nel mondo adulto, di quella che è stata definita – e forse è – una nuova guerra contro le donne trova riscontri meno visibili, ma non meno forti, nell'immaginario che viene proposto all'infanzia. Che, insomma, bisogna tornare a porsi, ancora una volta, dalla parte delle bambine». L. Lipperini, *Op. cit.*, p. 23.

⁴⁷¹ Scosse (a cura di), *Leggere senza stereotipi. percorsi educativi 0–6 anni per rifigurarsi il futuro*, Settenove, Cagli (PU) 2015, p. 43.

primi anni, e in questo caso allora è necessario orientare lo sguardo anche ai bagliori televisivi, che attraverso disegni animati, telefilm e pubblicità orientano le scelte di bambini e bambine e il loro percepirsi, nonché il loro prefigurarsi nel futuro. Un medium, un linguaggio che non è estraneo alla ricerca sulla letteratura per l'infanzia, se nelle librerie, accanto a quelli che potremmo definire dei libri liberi di alta qualità, vediamo testi a stampa che propongono personaggi mutuati dal modello televisivo. Tutto concorre alla costruzione della personalità e alla percezione di sé, come maschio e femmina, dei nostri bambini. Dai modelli familiari a quelli televisivi, da quelli scolastici a quelli che si trovano in ambito informale, si dispiega un filo che costruisce e tiene insieme le identità personali e collettive. Oggi tutto si aggrava – dalle discriminazioni in base al sesso all'orientamento sessuale, sino alla divergenza dalla norma socialmente condivisa – nei titoli dei telegiornali e nella facilità della rete, che permette di condividere e ampliare qualsiasi evento e discriminazione, andando ad alimentare le maglie del cyberbullismo, che sempre più spesso ha per oggetto il diverso.

Guardando la televisione, le pubblicità, tanta letteratura commerciale in vendita nelle librerie, sentendo parlare i nostri bambini e le nostre bambine⁴⁷², viene spontaneo interrogarci sull'eredità del femminismo, che fine ha fatto? Che fine hanno fatto anni di battaglie così sentite dalle donne, se sono proprio le donne, spesso, le prime a tutelare un'immagine così stereotipata, che basa sull'avvenenza del proprio corpo e della propria estetica la propria capacità di essere nel mondo?

Dagli anni Novanta sembra si sia tornati indietro, sembra si siano cancellati anni di consapevolezza, percorsi che, seppur rimangono vivi nei contesti di ricerca e nei contesti accademici, assumono il carattere di un sapere e di una tematica comprensibile a pochi. Il femminismo si è trasformato in un femminismo diffuso che pur se presente in vari ambiti del sapere resta spesso ancorato a quei contesti. Sembra invece appartenere ad una mentalità diffusa ancora oggi, un altro pregiudizio relativo all'impegno femminista, ancora duro da sradicare. Le donne che si professano tali, infatti, vengono etichettate come se rifiutassero la propria femminilità. Una interpretazione che, ovviamente, a sua volta veicola proprio quegli stereotipi e pregiudizi sulla natura femminile, ideologicamente costruiti e lontani spesso dalla realtà.

⁴⁷² Cfr *Bomba libera tutti*; si veda anche la video inchiesta di Alessandra Ghimenti, *Ma il cielo è sempre più blu*.



Si è tornati indietro e per comprendere questa inversione di marcia basta guardare due pubblicità lego che propongono due concezioni diverse, la prima è una pubblicità degli anni Settanta che ritrae una bambina, in abiti comodi, maschili secondo i canoni culturali, che gioca con le costruzioni, gioco ancora associato ad un'attività ludica tipicamente maschile.

La stessa azienda negli ultimi anni propone poi dei nuovi prodotti, costruzioni a tema femminile,

specificamente indicato dalle immagini sulla parte superiore della scatola. L'affiancamento delle due immagini lascia perplessi, cosa direbbe la bambina degli anni Settanta di una proposta che incanala la sua attività su un qualcosa di già stabilito, su qualcosa che di fatto limita



la sua fantasia imbrigliando le sue potenzialità immaginative? Cosa ci ha portato tanto avanti negli anni Settanta? E cosa non ha funzionato al punto da riportarci tanto indietro oggi?

Educazione, scuola, bambini e bambine, sono i termini di un discorso avviato negli anni Settanta che spesso, fino a pochi anni fa, non trovava riscontro in una pratica che permettesse realmente di parlare all'infanzia, l'umanità che verrà.

La funzione dell'educazione come strumento con cui dare ai bambini e alle bambine una visione più ampia della realtà e la concezione della scuola pubblica come luogo in cui si formano le nuove generazioni – secondo i valori della cittadinanza democratica, secondo la cultura dell'uguaglianza e il rispetto della diversità – è oggi di fronte a nuove sfide⁴⁷³.

Si parla di nuove sfide in quanto si parla di una realtà complessa e articolata, in cui è necessario educare alle differenze che divengono sempre più plurime, e che rifuggono quell'etichette stereotipanti così chiare e semplificate. È necessario allora trasmettere ai bambini un senso del rispetto, insegnando loro a rispettare gli altri e se stessi, riconoscendo la propria irriducibile identità, sessuata ma sicuramente unica.

⁴⁷³ Scosse, Archivia, *La scuola fa differenza. Un anno di formazione sulle identità di genere in nidi e scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, 2014, p. 71.

È importante tuttavia chiarire che quando ci si riferisce all'educazione al genere, non si fa riferimento ad un insegnamento indifferenziato e omologante, in cui viene annullata la binarietà del maschile e del femminile, ma ad un'educazione consapevole delle differenze, non stereotipate e normate, ma libere⁴⁷⁴.

Sono vari gli agenti che entrano oggi, nel 2017 in questo discorso, dai legislatori, agli educatori, insegnanti, genitori, le associazioni femminili e femministe, le associazioni LGBT e non in ultimo gli editori e i librai e, in Italia soprattutto, chiara si fa sentire anche la voce della Chiesa – ma anche qui è alto il rischio di generalizzare⁴⁷⁵.

La ricerca si amplia per comprendere più realtà che concorrono, in vario modo, a una visione della letteratura come strumento di emancipazione; un necessario ampliamento che trova spiegazione nella complessità del reale, una complessità che va guardata con occhi nuovi e diversi:

Indagare il rapporto tra identità di genere e processi educativi, andare a leggere e decostruire gli stereotipi che condizionano la nostra vita, equivale a indossare delle lenti, che ci permettano di osservare e leggere la realtà in modo nuovo, più chiaro, più nitido, riuscendo a scorgere tra le righe anche i messaggi velati o nascosti. Queste «lenti» sono per noi la base di ogni percorso di formazione. Ma nostro obiettivo è quello di far indossare occhiali sempre diversi, perché si tratta di «occhiali artigianali», fatti su misura da modificare con l'evolversi della tecnica e delle tecnologie, con l'alzarsi e l'abbassarsi della vista di chi l'indossa, con lenti da vicino e da lontano, utili anche a ripararsi dagli abbagli⁴⁷⁶.

Nel variegato e complesso universo sin qui tratteggiato è doveroso domandarsi se può avere ancora senso leggere oggi testi come *Piccole donne* o *Piccoli uomini*, se ha ancora significati importanti mettere tra le mani e sotto gli occhi dell'infanzia *Il giardino segreto* o *La piccola principessa*. A cosa si appassiona oggi l'infanzia, quali modelli vengono proposti e più pubblicizzati?

Di cosa si veste l'immaginario dell'infanzia?

⁴⁷⁴ Come sostengono la Gamberi, la Maio e la Selmi «L'educare al genere diventa quindi un accompagnamento e un aiuto a divenire donne e divenire uomini». C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi, *Op. cit.*, p.22.

⁴⁷⁵ Il discorso si fa in questo contesto più complesso in virtù delle varie diramazioni prese dagli studi e dalle teorie che pongono il genere alla base del proprio discorso, per questo è necessario ribadire gli intenti e puntualizzare l'orientamento della ricerca, ponendo una importante distanza da quelle divagazioni che hanno portato, e penso alla *Queer theory*, a pensare il genere come categoria arbitraria; Si veda per un approfondimento L. Bernini, *Le teorie queer. Un'introduzione*, Mimesis, Milano 2017.

⁴⁷⁶ C. Gamberi, M. A. Maio M. , G. Selmi ,*Op. cit.*, pp. 11–12.

4.2 Strategie commerciali e boom mediatico

La letteratura dedicata all'infanzia è un luogo importante di inclusione, rappresenta un momento di scoperta che conduce alla conquista di nuove ricchezze. Se gli albi si dedicano alla proposta di modelli e processi che permettono ai bambini di identificarsi e riconoscersi oltre gli stereotipi, cosa accade nella letteratura dedicata ai bambini e alle bambine che iniziano il loro percorso scolastico?

Dall'indagine del mercato editoriale attuale, in una ipotizzabile fascia 6–12, emergono tendenze ambigue. La quantità di prodotti editoriali si amplia e un discorso sulla qualità dei testi si fa sempre più complesso. Tenendo conto di questa complessità e notevole articolazione del mercato è utile allora andare ad analizzare, piuttosto che le singole pubblicazioni – pur non prescindendo da queste – le tendenze. Questo giustifica la decisione di prendere in esame degli insiemi di opere, che al loro interno contengono testi diversi, ma riconducibili alla stessa tematica o ad una comune intenzione, commerciale ed editoriale.

Le tendenze che emergono si inseriscono inoltre all'interno di un discorso commerciale che vede tra i protagonisti principali gli addetti alla vendita, quindi le librerie e i librai. A questo proposito è necessario fare una distinzione tra librerie a grande distribuzione e piccole librerie indipendenti. Se le prime hanno una tendenza spiccatamente orientata alla vendita e al profitto, non è raro imbattersi in librerie per l'infanzia in cui l'attenzione alla vendita è dipendente da una diversa attenzione all'utenza e alla qualità della proposta.

Queste affermazioni emergono dall'osservazione dei luoghi, delle attività e delle proposte dei due diversi tipi di ambiente e, necessariamente, dalla professionalità ed intenzionalità che soggiace agli obiettivi di una libreria specializzata per l'infanzia.

Il libraio e la libraia, e con loro le librerie così come biblioteche e bibliotecari/e, hanno un'importante funzione di orientamento nelle letture delle bambine e dei bambini, di ragazzi e ragazze.

Tutto in una libreria è studiato e intenzionale, dalle vetrine all'esposizione dei libri sugli scaffali e questo determina già di per sé un primo suggerimento per le scelte del lettore. Nelle librerie delle grandi catene di distribuzione, si notava, fino a qualche anno fa, una tendenza a creare una netta distinzione tra testi più maschili e testi più femminili cui faceva riscontro un orientamento editoriale che, per indirizzare le scelte, vestiva di rosa, violetto,

glitter, con fiocchetti e fiorellini i testi dedicati alle bambine e di azzurro, verde, giallo quelli dedicati ai maschi, o semplicemente neutri. Si parla, prima di tutto, di un'intenzione editoriale che emerge chiaramente tra gli scaffali dei negozi, luoghi dove avviene la fase forse più delicata del processo di lettura: la scelta del libro. Sempre più spesso le case editrici più grandi orientano le loro produzioni su una netta divisione tra storie per bambini e storie per bambine. Se da un lato troviamo Geronimo Stilton, dall'altro troviamo, di rosa vestita, Tea Stilton, con il suo gruppo di amiche dai tratti molto «femminili». Ballerine e pattinatrici, cantanti, amanti dei cavalli e tanto altro abitano quello spazio rosa che attrae le bambine e allo stesso tempo limita lo sguardo maschile. Una precisazione è necessaria: in questo dilagante rosa, in questo dilagante celeste, è utile riflettere sull'effetto che farebbe vedere una bambina con in mano un libro di calcio giallo e blu e un bambino con in mano un libro sulla danza rosa e glitterato. È una riflessione che la presente ricerca vuole intenzionalmente lasciare aperta, con la visione di un importante dubbio che ci interroga ancora una volta sulle conseguenze che gli stereotipi di genere possono avere sui nostri bambini e sulle nostre bambine.

Non parlo del contenuto e della qualità dei testi ma del loro abito editoriale. Un abito che, di fatto, attrae e orienta la scelta del lettore e della lettrice.

Così, le grandi case editrici hanno pensato di dividere e vestire con gli stessi abiti le fiabe, le storie della Bibbia, le storie della buona notte e tanto altro. Si decide così aprioristicamente ciò che deve piacere ai bambini e ciò che deve piacere alle bambine. Questo abito determina allora un primo impatto, all'interno delle librerie, che è possibile immaginare come uno scaffale in cui spiccano delle zone fortemente «femminili». Dovremmo chiederci allora se è giusto porre questa netta separazione; che influenza ha sul bambino e sulla bambina l'esclusione e l'esclusività letteraria di certe attività, di determinate divisioni? È ancora giusto parlare di una letteratura per le bambine e una per i bambini?

Di fatto si parla di strategie commerciali, di operazioni che, ricalcando gli stereotipi più inconsci e radicati, puntano alla vendita attraverso la veste editoriale.

Questa è quella che potremmo definire una «tendenza commerciale», ma gli orientamenti sono diversi. Nello stesso intento, quindi con un orientamento basato molto sulla vendita di prodotti commerciali ad alto impatto «emotivo», rientra anche una parte della «carta stampata» – uso questa accezione per sottolineare una distanza rispetto alla letteratura per l'infanzia, ma allo stesso tempo una sua vicinanza dovuta al fatto che assorbe buona parte

delle vendite, e quindi degli acquisti dei bambini e delle bambine – riproduce personaggi e modelli trasposti dal linguaggio mediatico e audiovisivo.

Tra le varie tendenze che caratterizzano la produzione della letteratura dedicata all'infanzia, non si può prescindere, inoltre, da questo ampio spazio che assorbe buona parte delle vendite: quel luogo popolato dai personaggi televisivi, che dai telefilm, ai film d'animazione e ai cartoni animati trovano spazio tra le pagine dei libri che popolano gli scaffali delle librerie. Questa produzione conferma e radica modelli che già trovano una massiccia diffusione nei medium audiovisivi, ampliandone spesso la risonanza.

Ma quali sono questi modelli femminili, di donna e di bambina che veicoliamo a più livelli ai nostri bambini e alle nostre bambine?

Gran parte di questa zona editoriale è popolata da personaggi che traggono la loro origine nel mondo di Walt Disney, un'azienda che grazie al marketing e a strategie commerciali invade anche gli scaffali delle librerie. Basti pensare ai film d'animazione, di cui in libreria troviamo i libri con le illustrazioni dei film, «i librottini» cartonati piccoli e maneggevoli per le mani dei più piccoli, i fashion book – prodotto questo che lascia perplessi –, i libri da colorare, i libri con gli stickers etc. Mi sono chiesta a lungo se fosse giusto o meno inserire questo tipo di produzione editoriale nell'analisi, e dopo aver monitorato, per il periodo di ricerca, le classifiche del settimanale «La lettura» è emerso un dato allarmante: su dieci posizioni riguardanti la letteratura per ragazzi più della metà, tranne momenti di nuove e importanti uscite editoriali⁴⁷⁷, è occupata da prodotti che nascono su altri supporti, digitali e audiovisivi. A confortare e abbassare i dati tuttavia emerge un elemento importante, le classifiche sono redatte in base alle vendite delle grandi librerie, ad essere escluse sono quindi tutte le librerie indipendenti, spesso specializzate sulla letteratura dedicata all'infanzia, in cui fortunatamente è difficile trovare questo tipo di prodotto. Dico fortunatamente non perché siano prodotti negativi, ma sicuramente affiancarli a libri, che non raramente propongono una letteratura di alta qualità, è una mossa che si potrebbe definire scorretta. Il bambino o la bambina, che spesso non fa della lettura la sua attività favorita⁴⁷⁸, che si reca in libreria, spesso costretto, per scegliere un libro da leggere è molto probabile che senza una guida e un orientamento sceglierà quel prodotto piacevole, conosciuto e quindi familiare; ma questo è un discorso più ampio che richiederebbe ulteriori analisi.

⁴⁷⁷ Penso a *Il diario di una schiappa*, a *Storie della buonanotte per bambine ribelli* e altri.

⁴⁷⁸ Si rimanda ai dati Istat 2015 sulla lettura consultabili sul sito www.cepell.it (cons. il 15/06/2017).

Quali sono i modelli? Stiamo andando in nuove direzioni o stiamo creando dei nuovi quanto subdoli stereotipi? Per quanto riguarda i film d'animazione, la Disney ha fatto notevoli passi in avanti sulla rappresentazione del femminile; evoluzione che ha il suo momento centrale nel 1991, quando esce nelle sale *La bella e la bestia*: finalmente una ragazza compare in un cartone Disney con un libro in mano, una ragazza intelligente e con una fervida immaginazione che vive un'avventura al limite del fantastico e addirittura salva e redime la bestia. Ne risulta un importante segnale di cambiamento. Nonostante non sia assente un'esaltazione delle virtù femminili di cura, tenerezza e mitezza, Belle rappresenta la ragazza ribelle che gira le spalle al buon gusto, ha la determinazione e il coraggio di cercare e scegliere il proprio destino. Dopo di lei la Disney proporrà un'altra immagine di donna, come *Pocahontas* o *Mulan*, che addirittura veste panni maschili per andare a combattere al posto del padre e riesce a salvare la Cina, lei piccola donna cui era imposto un cauto e sottomesso silenzio. Il percorso è lungo e si arriva alle rappresentazioni più recenti. Merida in *The brave*, Malefica nel film *Maleficent* in cui non solo si stravolge la fiaba tradizionale creando una nuova storia, ma si rappresenta un diverso significato del «vero amore» attraverso un diverso e forse meno scontato *Happy ending*. L'elemento fondamentale di *Maleficent*, così come quello di *Frozen* e di *The brave* risiede da un lato nella proposta di nuovi modelli che si discostano dalla passività e dalla ricerca del famoso, ma ormai desueto, Principe Azzurro – sono eroine ribelli, determinate, artefici del proprio destino –, dall'altro troviamo una rappresentazione della relazione femminile, madre-figlia, donna adulta e ragazza, quella tra sorelle. Se da un lato si emancipa la ragazza, la figura maschile appare sempre più sullo sfondo, quando non nella funzione dell'antagonista. Una proposta importante è quella della casa di produzione DreamWorks animation che nel 2001 porta nelle sale *Shrek*, dall'omonima fiaba di William Steig, in cui la fiaba tradizionale viene stravolta nei suoi significati più profondi, le fiabe e i personaggi si intrecciano e la principessa stravolge gli stereotipi femminili rinunciando alla sua bellezza e avvenenza per assumere definitivamente i tratti, tradizionalmente brutti e orrifici, dell'orco.

Un altro importante spazio sugli scaffali è dedicato all'eroina del telefilm Disney di turno, c'è stata *Violetta*, oggi Tini, c'è *Soy Luna*, prima c'era *Il mondo di Patty*; un mondo televisivo dai tratti realistici invade la carta stampata. Compagno i photo book, gli approfondimenti tematici, i «manuali da ragazze». Ma quale modello veicolano?

In primo luogo è necessario fare un'osservazione ponendo da un lato l'età delle fruitrici, che va spesso dai 6, 7 anni fino ai 12, 13 e dall'altro l'età della protagonista; per fare un

esempio Karol Sevilla, che interpreta Luna nella serie *Soy Luna*, ha realmente 18 anni, già cantante e attrice affermata in Messico; stesso discorso vale per Violetta, oggi Tini, cantante che riscuote un grande successo tra le bambine e le preadolescenti.

Come sostiene Stefania Prestopino

programmi televisivi e prodotti editoriali, pubblicità e giocattoli vengono fruiti da fasce d'età inferiore a quelle cui sono apparentemente destinate grazie a strategie di marketing mirate. Tracciano già i contorni emotivi e sociali di un femminile da emulare, consoni agli ideali tradizionali di femminilità confinati ai vecchi stereotipi della realizzazione nell'ambito domestico e della seduttività, permettendo le disuguaglianze, scoraggiando un percorso di autonomia e conoscenza di sé e della propria unicità⁴⁷⁹.

Se da un lato la domesticità è abbandonata in favore di un'autonomia e di una determinazione positive, dall'altro si estremizza l'aspetto della seduttività, dell'avvenenza ampliando ancor più i bagliori del mondo televisivo, il tutto all'interno di situazioni amoroze e sentimentali.

Nel photo book di Violetta aprendo la prima pagina si legge:

Dopo le vacanze, per Violetta e i suoi amici inizia un nuovo anno scolastico, che in tv coincide con l'avvio della seconda serie. Quest'ultima, scandita dal ritmo di nuove canzoni e di nuovi passi di danza, è caratterizzata anche dall'arrivo di nuovi personaggi e da nuovi intrecci amorosi⁴⁸⁰.

Poco più avanti si legge: «i teenager si identificano con i personaggi di Violetta. Perché: Tutti ci siamo innamorati, abbiamo litigato, fatto una sciocchezza, inseguito un sogno. In Violetta c'è un po' di tutti noi»⁴⁸¹. Se non fosse che il pubblico che resta di fronte agli schermi televisivi non è composto solo da teenager, ma sempre più spesso abbassa l'età delle spettatrici fino ai 6, 7 anni; Stefania Prestopino a tale proposito parla di «adultizzazione dell'infanzia»⁴⁸². A colpire non sono i messaggi espliciti: la speranza, la necessità di esprimersi, di inseguire i propri sogni e adoperarsi per la loro realizzazione, ma i messaggi che veicolano implicitamente, un amore spesso melenso, a un'affermazione

⁴⁷⁹ S. Prestopino, *Piccole e belle cunegunde, non voglio mai diventare grunde*, in Hamelin, *Questioni di genere*, cit., pp. 24–25.

⁴⁸⁰ *Violetta photo book*, Disney libri, Milano 2013, p. 3.

⁴⁸¹ Ivi, p. 8.

⁴⁸² S. Prestopino, *Piccole e belle cunegunde, non voglio mai diventare grunde*, cit., p. 25.

personale che si intreccia in modo molto mascherato all'avvenenza e ad una impeccabile esteticità.

L'intento in questa panoramica delle tendenze editoriali attuali basate più su un orientamento commerciale, è importante proprio in funzione della sua pervasività; invade trasversalmente tutti gli spazi infantili, dallo schermo televisivo, ai libri, dai giochi agli accessori per la scuola, i trucchi, i vestiti, andando a permeare l'immaginazione infantile in modo omologante e massiccio. Qualcosa si sta muovendo e i mutamenti non tardano ad imporsi sulla scena nazionale. Ci si interroga a vari livelli e una nuova attenzione all'infanzia e alle istanze educative porta molti, legislatori, educatori e politici ad interrogarsi su nuove e urgenti necessità.

4.3 La legislazione internazionale e nazionale

Oggi su molti fronti l'Italia è impegnata in progetti contro la discriminazione di genere, a tutela delle differenze. È un percorso non facile che, se da un lato vede molti attori proponenti dall'altro vede molti oppositori.

L'origine di tale attenzione a queste tematiche viene da trattati e convenzioni europee che hanno messo tra le loro priorità proprio la prevenzione delle discriminazioni che si attua a più livelli, anche, e soprattutto, in ambito educativo. È utile quindi prima di analizzare la letteratura dedicata all'infanzia, o meglio le tendenze dell'editoria per bambini e bambine, allargare lo sguardo per comprendere il contesto in cui si inserisce.

Uno dei più importanti momenti legislativi si ha nel 1979 quando L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta la «*Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne*» (CEDAW) il cui obiettivo finale come ricorda la Biemmi è «far sì che le donne abbiano ovunque gli stessi diritti dell'uomo»⁴⁸³. La Convenzione si inserisce nel decennio delle Nazioni Unite per le donne: parità, sviluppo, pace (1976–1985).

Passano gli anni e si susseguono le conferenze mondiali delle donne. È utile ricordare la *IV Conferenza mondiale sulle donne: Azione per la parità, lo sviluppo, la pace*, tenutasi a Pechino nel 1995,

La conferenza, come osserva la Priulla

⁴⁸³ I. Biemmi. *Educazione sessista*, cit., p. 52.

ha sancito ufficialmente che la violenza di genere costituisce una violazione dei diritti umani fondamentali. Ne consegue, per gli Stati, l'obbligazione di garantire alle donne una vita libera da ogni forma di violenza solitamente declinata come «obbligazione delle 4P»: *to Promote*, promuovere una cultura che non discrimini le donne, *to Prevent*, adottare ogni misura idonea a prevenire la violenza maschile sulle donne, *to Protect*, proteggere le donne che vogliono fuggire dalla violenza maschile, *to Punish*, perseguire i crimini commessi nei confronti delle donne⁴⁸⁴.

A Pechino viene adottata una *Piattaforma d'azione* che vede 12 aree critiche, 12 obiettivi strategici tra cui compaiono istruzione e formazione, e Bambine.

Due punti della *Piattaforma* rappresentano un nodo centrale per l'attuazione di nuove strategie a favore di un'infanzia piena e libera:

Punto 69: L'istruzione è un diritto fondamentale e uno strumento essenziale per ottenere l'uguaglianza, lo sviluppo e la pace. Un'istruzione non discriminatoria arreca benefici sia alle ragazze che ai ragazzi, e perciò contribuisce a creare relazioni più paritarie tra donne e uomini

Punto 72: La creazione di un ambiente sociale e educativo sano, nel quale tutti gli esseri umani, donne e uomini, bambini e bambine, siano trattati in modo imparziale e costantemente incoraggiati ad esprimere appieno il loro potenziale, rispettando la loro libertà di pensiero, coscienza religione e di credo e dove gli strumenti educativi promuovono immagini non stereotipate di donne e uomini, sarebbe certamente efficace nell'eliminazione della discriminazione contro le donne e delle disuguaglianze tra donne e uomini⁴⁸⁵.

Il punto 72 esprime pienamente l'orientamento della presente indagine in questa fase, si parla di incoraggiare, bambini e bambine, ad esprimere il loro potenziale nel rispetto della loro libertà, si parla di immagini non stereotipate. È possibile comprendere la risonanza che tale obiettivo potrebbe avere nei contesti educativi, ancor più laddove la presenza stereotipante è altamente evidente.

Come riporta la Biemmi nel 2005 nell'ambito della V conferenza mondiale sulle donne, tenutasi a New York denominata «*Pechino+10*» per verificare il raggiungimento degli obiettivi previsti dalla *Piattaforma*,

L'Italia è stata criticata ufficialmente dal Comitato per l'eliminazione della discriminazione contro le donne. Il Comitato (organismo ONU appositamente creato per vigilare sull'attuazione della Convenzione del 1979) ha letteralmente espresso «forti preoccupazioni» per la condizione

⁴⁸⁴ G. Priulla, *Op. cit.*, p. 28.

⁴⁸⁵ Cfr I. Biemmi, *Educazione sessista*, cit., pp-53-54.

delle donne italiane. Donne ancora concepite come madri e come oggetti sessuali soprattutto attraverso i messaggi veicolati dalla pubblicità e dalla televisione; inserite marginalmente nella vita politica e spesso vittime di discriminazioni sul lavoro⁴⁸⁶.

Ancora nel 2010 «L'Italia viene annoverata all'interno di quei paesi sprovvisti di politiche sostanziali in materia di parità tra i sessi nel campo dell'istruzione»⁴⁸⁷.

Un anno dopo viene approvata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, la *Convenzione di Istanbul*, primo strumento internazionale completo per la tutela della donna contro qualsiasi forma di violenza. Si prende atto che «le donne e le ragazze sono maggiormente esposte al rischio di subire violenza di genere rispetto agli uomini»⁴⁸⁸.

Tra gli obiettivi della Convenzione c'è quello di «contribuire a eliminare ogni forma di discriminazione contro le donne e promuovere la concreta parità tra i sessi, ivi compresi rafforzando l'autonomia e l'autodeterminazione delle donne»⁴⁸⁹. Inoltre nell'articolo 3 si definisce in un documento ufficiale il termine «genere»: «con il termine “genere” ci si riferisce a ruoli, comportamenti e attività e attributi socialmente costruiti che una determinata società considera appropriati per donne e uomini»⁴⁹⁰.

I documenti successivi alla *Convenzione di Istanbul* testimoniano un nuovo orientamento Europeo, la lotta alla discriminazione e alla violenza contro le donne, si amplia e si inserisce nella lotta alle discriminazioni e alla violenza basata sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere. Il quadro si è ampliato, e a un aumento della complessità corrisponde spesso un aumento della confusione. Come già detto emergono nuove realtà, si inseriscono così all'interno del discorso le realtà LGBT, che danno un notevole impulso alla lotta contro gli stereotipi di genere, nella difesa di ciascuno ad essere se stesso «oltre gli stereotipi».

Nell'Aprile 2013 l'Italia elabora la *Strategia Nazionale per la Prevenzione e il Contrasto delle Discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere*, per il biennio 2013–2015. Una strategia che vede come attori principali la Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Pari Opportunità e l'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali a difesa delle differenze (UNAR). La strategia prevede quattro ambiti di intervento:

⁴⁸⁶ *Ivi*, cit., p. 54.

⁴⁸⁷ Cfr Rapporto della Commissione Europea, *Gender differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*, 2010, cit. in I. Biemmi, *Educazione sessista*, cit., p. 55.

⁴⁸⁸ *Convenzione di Istanbul*.

⁴⁸⁹ Si veda il testo della *Convenzione di Istanbul*, 2011; www.publicpolicy.it, (cons. il 10/5/2017).

⁴⁹⁰ *Ibidem*.

1–lavoro

2–scuola

3–media

4–sicurezza e carceri

Per quanto riguarda l'asse Educazione e Istruzione viene riportato nel documento l'allegato alla raccomandazione CM/Rec(2010) del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa:

VI Istruzione:

31. Tenendo nel debito conto l'interesse superiore del fanciullo, gli Stati membri dovrebbero adottare le misure legislative o di altro tipo appropriate, destinate al personale insegnante e agli allievi, al fine di garantire l'effettivo godimento del diritto all'istruzione, senza discriminazioni fondate sull'orientamento sessuale o sull'identità di genere; ciò comprende in particolare il rispetto del diritto dei bambini e dei giovani all'educazione in un ambiente scolastico sicuro, al riparo dalla violenza, dalle angherie, dall'esclusione sociale o da altre forme di trattamenti discriminatori e degradanti legati all'orientamento sessuale o all'identità di genere.

31. Tenendo nel debito conto l'interesse superiore del fanciullo, dovrebbero a tale scopo essere adottate misure appropriate a ogni livello per promuovere la tolleranza e il mutuo rispetto a scuola, a prescindere dall'orientamento sessuale o dall'identità di genere. Tali misure dovrebbero comprendere la comunicazione di informazioni oggettive sull'orientamento sessuale e l'identità di genere, per esempio nei programmi scolastici e nel materiale didattico, nonché la fornitura agli alunni e agli studenti delle informazioni, della protezione e del sostegno necessari per consentire loro di vivere secondo il proprio orientamento sessuale e la propria identità di genere. Gli Stati membri potrebbero inoltre predisporre e attuare politiche scolastiche e piani d'azione per promuovere l'uguaglianza e la sicurezza e garantire l'accesso a formazioni adeguate o a supporti e strumenti pedagogici appropriati per combattere la discriminazione. Tali misure dovrebbero tenere conto del diritto dei genitori di curare l'educazione dei propri figli⁴⁹¹.

La strategia, inoltre, riconosce alla scuola un ruolo privilegiato,

per l'aiuto che può offrire ai fini dell'elaborazione del processo di accettazione del proprio orientamento sessuale e della propria identità di genere, senza costringere all'invisibilità, favorendo un clima accogliente e sicuro nel quale la convivenza con le differenze possa

⁴⁹¹ *Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere*, Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento pari opportunità e UNAR

contribuire al benessere psicofisico delle singole persone e alla coesione partecipativa della società⁴⁹².

E andando avanti:

Occorre, altresì, progettare percorsi innovativi di formazione in materia di educazione alla affettività che partono dai primi gradi dell'istruzione, proprio per cominciare dagli asili nido e delle scuole dell'infanzia a costruire un modello educativo inclusivo, fondato sul rispetto delle differenze, che costituisca una risorsa non solo per chi fa parte delle persone LGBT ma per tutti i bambini⁴⁹³.

A seguito della Strategia prevista per il biennio 2013–2015, nell'agosto 2013 viene presentato il DDL 93.2013, convertito nella legge 119.2013 che all'art. 5, «piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere», comma 2 chiarisce le finalità del piano:

a) Prevenire il fenomeno della violenza contro le donne attraverso l'informazione e la sensibilizzazione della collettività, rafforzando la consapevolezza degli uomini e dei ragazzi nel processo di eliminazione della violenza contro le donne e nella soluzione dei conflitti nei rapporti interpersonali:

b) Sensibilizzare gli operatori del settore dei media per la realizzazione di una comunicazione e informazione, anche commerciale, rispettosa della rappresentazione di genere e, in particolare, della figura femminile anche attraverso l'adozione di codici di autoregolamentazione da parte degli operatori medesimi;

c) Promuovere un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e discriminazione di genere e promuovere, nell'ambito delle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, delle indicazioni nazionali per i licei e delle linee guida per gli istituti tecnici e professionali, nella programmazione didattica curricolare ed extracurricolare delle scuole di ogni ordine e grado, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione degli studenti al fine di prevenire la violenza nei confronti delle donne e la discriminazione di genere, anche attraverso un'adeguata valorizzazione della tematica nei libri di testo⁴⁹⁴.

⁴⁹² *Ivi.*

⁴⁹³ *Ivi.*

⁴⁹⁴ *Ddl 93.2013.*

Come si evince dagli stralci dei documenti riportati sin qui, si nota come dal 2013 la discussione e la lotta alla discriminazione nei confronti delle donne si sia affiancata a quella per l'identità di genere e l'orientamento sessuale, andando a comprendere al suo interno, oltre alle associazioni di donne, anche le associazioni LGBT. Questo dato rappresenta un elemento molto importante, in quanto le tendenze editoriali nel campo della letteratura per l'infanzia riflettono le varie realtà chiamate in causa da questo percorso. È altresì importante sottolineare, come di fatto lo stereotipo di genere investa maschi e femmine indistintamente, stereotipo che spesso associa l'identità di genere all'orientamento sessuale. Chiarendo, si pensa spesso che ad una deviazione dallo stereotipo di genere corrisponda una divergenza nell'orientamento sessuale. Per questo è necessario operare a più livelli, decostruendo in primo luogo gli stereotipi che vincolano l'appartenenza di genere a determinate caratteristiche implicitamente normative. È necessario formare e informare sulle differenze di genere, operando contemporaneamente delle strategie volte all'inclusione, all'accettazione e al rispetto delle differenze.

Le azioni a livello legislativo non si sono fermate al 2013, e in primo luogo hanno riguardato la scuola, nel decreto legge de *La Buona scuola*, all'articolo 16 si legge:

Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità dei sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni al fine di sensibilizzare e informare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate all'articolo 5 comma 2, del Decreto Legge 14 Agosto 2013, n. 93⁴⁹⁵.

L'articolo riportato è uno dei punti della legge su cui ancora oggi è in auge un profondo dibattito tra vari attori. L'accusa che si rivolge alle diverse leggi e strategie nonché ai numerosi progetti, che con fatica cercano di trovare attuazione nei contesti educativi e scolastici, è quella di indottrinare giovani e bambini all'ideologia *Gender*, termine con cui di fatto si nominano molte questioni diverse, ognuna importante ma con una propria peculiarità. Il dibattito non esula dalla presente ricerca in quanto ad essere attaccata è stata anche molta letteratura per l'infanzia che va proprio in questa direzione, orientata cioè ad una comprensione e accettazione delle differenze in un percorso di decostruzione degli

⁴⁹⁵ Legge 107.2015 (La Buona scuola).

stereotipi. Questo appare agli occhi di molti come una negazione della dualità maschile femminile e una negazione del dato biologico⁴⁹⁶.

È utile riportare un ulteriore documento, un progetto di Legge predisposto per l'esame: *Introduzione dell'educazione di genere nelle attività didattiche delle scuole del sistema nazionale d'istruzione*. A.C. 1230, A.C. 1510, A.C. 1944, A.C. 2585, A.C. 2667, A.C. 2783, A.C. 3022, A.C. 3423.

Le proposte di Legge prevedono iniziative in ambito scolastico volte a prevenire le discriminazioni contro ogni diversità. [...] In sintesi Gli A. C. 1230, 1944, 2585, e 3022 sono finalizzati a introdurre nelle scuole percorsi educativi inerenti l'educazione di genere – o l'educazione alle differenze di genere –, gli A.C. 1510 e 3423 intendono introdurre l'insegnamento, rispettivamente dell'educazione sentimentale e dell'educazione emotivo-sentimentale (riguardante anch'esse, la complementarità tra uomini), L'A.C. 2667 mira a inserire tra gli obiettivi specifici di apprendimento l'educazione alla parità di genere, all'affettività e alla sessualità consapevole, e A.C.2783 è volto a prevedere l'insegnamento dell'educazione socio-affettiva (riguardante sia l'educazione di genere, sia l'educazione sessuale)⁴⁹⁷.

Nello stesso documento si ricorda inoltre che

Il Consiglio d'Europa ha adottato conclusioni relative al Piano d'azione sulla parità di genere 2016–2020. Il piano è basato sul documento congiunto dei servizi della commissione e del Servizio europeo per l'azione esterna (SEAE) sul tema “Parità di genere ed emancipazione femminile: trasformare la vita delle donne e delle ragazze attraverso le relazioni esterne dell'UE (2016–2020)”. Nel nuovo piano d'azione sulla parità di genere si sottolinea, tra l'altro la necessità di realizzare pienamente il godimento, pieno e paritario, di tutti i diritti umani e le libertà fondamentali da parte delle donne e delle ragazze e il conseguimento della loro emancipazione e della parità di genere⁴⁹⁸.

Il quadro tracciato e l'accento al piano d'azione 2016–2020 per la parità di genere ed emancipazione femminile, rendono conto di come si parli di due questioni, in cui rientrano

⁴⁹⁶ Per un approfondimento sull'orientamento che potremmo definire anti gender, si veda T. Cantelmi, M. Scicchitano, *Educare al femminile, educare al maschile*, Paoline, Milano 2013; G. Amato, *Gender (d)istruzione. Le nuove forme dell'indottrinamento nelle scuole italiane*, Fede&cultura, Verona 2015.

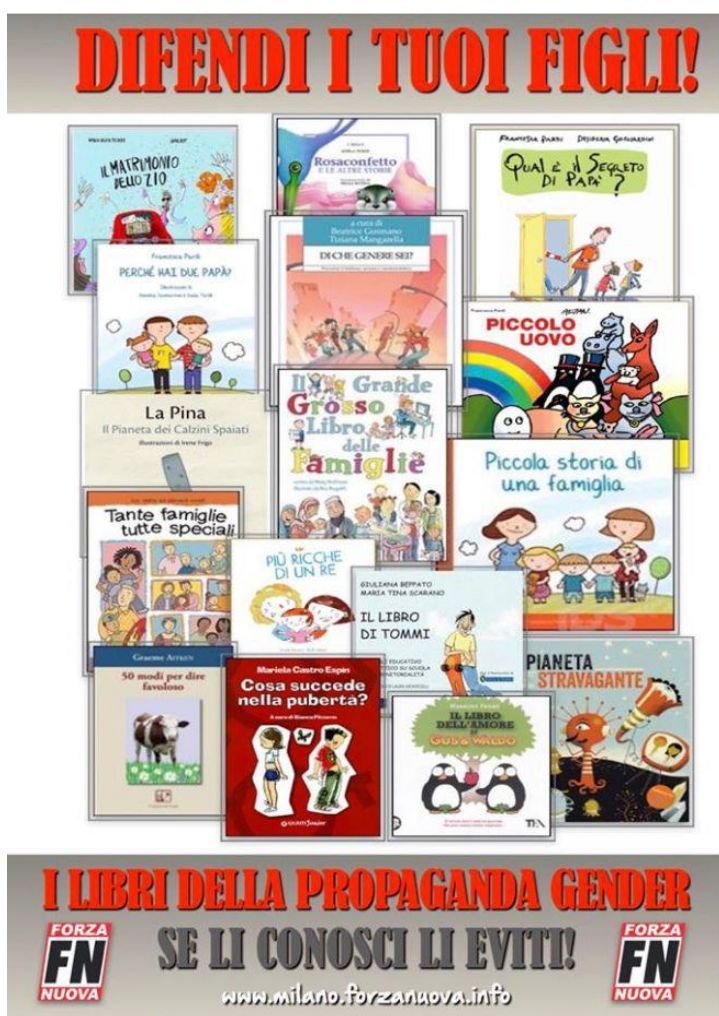
⁴⁹⁷ *Introduzione dell'educazione di genere nelle attività didattiche delle scuole del sistema nazionale d'istruzione*. A.C. 1230, A.C. 1510, A.C. 1944, A.C. 2585, A.C. 2667, A.C. 2783, A.C. 3022, A.C. 3423; Progetto di legge predisposto per l'esame, www.documenti.camera.it; (cons. il 12/5/2017).

⁴⁹⁸ *Ibidem*.

sia i soggetti LGBT che le donne, che procedono parallelamente, due ambiti che spesso per quanto riguarda la progettazione educativa procedono di pari passo.

I documenti citati rendono inoltre conto della situazione allarmante del nostro paese in cui femminicidio, omofobia, che non raramente assume le forme del bullismo e del cyberbullismo, – e spesso, come dimostrano i dati, specie per quanto riguarda la discriminazione su basi omofobiche, si registrano altissime percentuali di suicidi⁴⁹⁹– sono talmente estesi da richiedere disposizioni e risposte urgenti in ogni ambito della vita sociale, primo fra tutti quello formativo .

La letteratura per l’infanzia che ruolo ha in tutto questo discorso politico, giuridico e sociale? Come si colloca oggi questo luogo letterario nei confronti delle bambine e dei bambini e nella tutela dell’identità di genere?



Di fatto la letteratura dedicata all’infanzia non solo non è stata estranea al discorso sulle tematiche di genere ma è stata spesso motivo di scandalo e di censura.

Nella pagina seguente si riporta la lista dei libri proibiti dal Sindaco di Venezia Brugnaro, ritirati dagli scaffali scolastici perché: «Via i libri gender dalle aule di Venezia»⁵⁰⁰. Poco prima Forza Nuova diffondeva locandine mettendo in guardia le famiglie dai «libri della propaganda gender», tra i quali compare l’immagine di *Rosaconfetto* e altre storie, riedizione delle storie di Adela

Turin e Nella Bosnia pubblicato da Motta Junior. Nell’elenco del sindaco di Venezia se da un lato compaiono libri sulle nuove famiglie, sull’amore omosessuale, che ricordiamolo,

⁴⁹⁹ Cfr *Strategia nazionale per la prevenzione del contrasto delle discriminazioni basate sull’orientamento sessuale e sull’identità di genere*.

⁵⁰⁰ F. Furlan, *Il neo sindaco: «Via i libri gender dalle aule di Venezia»*, in www.repubblica.it (cons. il 12/5/2017)

sono a sostegno di una importante decodifica del reale all'interno di un progetto più esteso di accettazione delle differenze «oltre gli stereotipi», compaiono i grandi classici della letteratura dedicata all'infanzia come *Piccolo blu e piccolo giallo*, *Guizzino* etc.

LA LISTA DEI LIBRI

LISTA NIDI

1 ARMELLE MODERE, DIDIER DUFRESNE	IL SONNELLINO	LAPIS
2 ARMELLE MODERE, DIDIER DUFRESNE	IL DOTTORE	LAPIS
3 ARMELLE MODERE, DIDIER DUFRESNE	BUON COMPLEANNO!	LAPIS
4 LEO LIONNI	PICCOLO BLU E PICCOLO GIALLO	BABALIBRI
5 GENEVIEVE COTE'	IO E TE	NORD-SUD
6 KATRIN STANGL	FORTE COME UN ORSO	TOPIPISTORI
7 OPHELIE TEXIER	JEAN A DEUX MAMANS	ECOLE DES LOIS
8 LEO LIONNI	GUIZZINO	BABALIBRI
9 MARIO RAMOS	SONO IO IL PIU' BELLO	BABALIBRI
10 ERIC BATTUT	ROSSO MICIONE	BOHEM PRESS

LISTA SCUOLE DELL'INFANZIA

1 FRANCESCA PARDI	PICCOLA STORIA DI UNA FAMIGLIA	LO STAMPATELLI
2 CINZIA BARBERO	PIU' RICCHE DI UN RE	LO STAMPATELLI
3 JUSTIN RICHARDSON, PETER PARNELL, HENRY COLE	CON TANGO SIAMO IN TRE	JUNIOR
4 FRANCESCA PARDI, DESIDERIA GUICCIARDINI	QUAL E' IL SEGRETO DI PAPA'	LO STAMPATELLI
5 MONICA E ROSSANA COLLI, IRENE BEDINO	STORIA INCREDIBILE DI DUE PRINCIPESSE...	LAPIS
6 NICOLA CINQUETTI, SILVIA VIGNALE	SALVERO' LA PRINCIPESSA	LAPIS
7 MANUELA SALVI, FRANCESCA CAVALLARO	NEI PANNI DI ZAFF	FATATRAC
8 HARVEY FIERSTEIN	IL BELL'ANATROCCOLO	LO STAMPATELLI
9 RICHARD HAMILTON, BABETTE COLE	SE IO FOSSI TE	IL CASTORO
10 MICHAEL KOSEN, HELEN OXENBURY	A CACCIA DELL'ORSO	MONDADORI
11 MARIO RAMOS	IL SEGRETO DI LU	BABALIBRI
12 JUTTA LANGREUTER, QUENTIN GREBAN	LA PICCOLA PRINCIPESSA E IL SEGRETO...	IL CASTORO
13 TODD PARR	IL LIBRO DELLE FAMIGLIE	PIEMME
14 THAIS VANDERHEYDEN	TANTE FAMIGLIE, TUTTE SPECIALI	GRIBAUDDO
15 GILL PITTAR, CRIS MORRELL	MILLY, MOLLY E TANTI PAPA'	EDT
16 FRANCESCA PARDI, ALTAN	PICCOLO UOVO	LO STAMPATELLI
17 AMALTEA, GIULIA ORECCHIA	UNA GIORNATA SPECIALE	LO STAMPATELLI
18 ISABELLA PAGLIA	DI MAMMA CE N'E' UNA SOLA	FATATRAC
19 ISABELLA PAGLIA	CHE FORZA PAPA'	FATATRAC
20 MARY HOFFMANN	GRANDE GROSSO LIBRO DELLE FAMIGLIE	LO STAMPATELLI
21 JOSE' CAMPANARI, ROGER OLMOS	SEGUIMI! (UNA STORIA D'AMORE CHE NON HA...	LOGOS
22 ELEONORA BELLINI, MASSIMO CACCIA	NINNA NANNA PER UNA PECORELLA	TOPIPISTORI
23 GABRIELLE VINCENT	ERNEST E CELESTINE - ERNEST HA L'INFLUENZA	GALLUCCI
24 JULIA DONALDSON, AXEL SCHEFFLER	DOVE' LA MIA MAMMA	EMME EDIZIONE
25 JI-YUM SHIN	DOVE' IL MIO PAPA'?	EDITORIALE SCI
26 ANNA KEMP	I CANI NON SONO BALLERINE	NORD-SUD
27 ISABELLE CARRIER	IL PENTOLINO DI ANTONINO	KITE
28 LUANA VERGARI, MASSIMO SEMERANO	DIVERSO COME UGUALE	BECCO GIALLO
29 LAURA NOVELLO, MATTEO GAULE	LA COSA PIU' IMPORTANTE	MAMME ONLINE
30 EMME BROWNJOHN	TUTTI DIVERSI & TUTTI UGUALI	GRIBAUDDO
31 LYNNE RICKARDS, MARGARET CHAMBERLAIN	BENIAMINO	IL CASTORO
32 LEO LIONNI	FEZZETTINO	BABALIBRI
33 LUISA AGUILAR	ORECCHIE DI FARFALLA	KALANDRAKA
34 ANDRE' DAHAN	IL GATTO E IL PESCE	EQUILIBRI
35 MICHAEL ESCOFFIER, MATTHIEU MAUDET	BUONGIORNO POSTINO	BABALIBRI
36 GREGOIRE SOLOTAREFF	CESARE	BABALIBRI
37 JOSEPH JACQUET, PHILIPPE DURUY	I PAPA' BIS	LA MARGHERITA
38 SANDRO NATALINI	IN FAMIGLIA...	FATATRAC
39 JANIK COAT	IO NON SONO COME GLI ALTRI	LA MARGHERITA

Da www.nuovavenezia.gelocal.it (cons.il 12/5/2017)

Se come sin qui sostenuto, la letteratura dedicata all'infanzia è uno strumento di emancipazione, allora diviene un importante luogo su cui riflettere.

Ad oggi la letteratura dedicata a bambini e bambine è divenuta un luogo di attenzione pubblica, potremmo definirlo un nuovo luogo politico.

È allora necessario analizzare i termini di questa nuova politica, della nuova letteratura che, se da un lato concentra i suoi sforzi sullo sviluppo di una piena identità libera per i bambini e le bambine, dall'altro rivela tendenze contrapposte soprattutto per quanto riguarda il femminile.

4.5 Da donne, tra storia e storie

Arrivati a questo punto della ricerca è utile chiedersi dove sono quelle donne, quelle scrittrici che hanno messo il loro sapere di donne al servizio delle giovani. Dov'è finita quella trasmissione di un sapere e di un sentirsi donna in modo profondo e autodeterminato? Cosa le donne scrittrici oggi trasmettono alle nuove generazioni del loro sentire, del loro essere e del loro percorso?

Qual è il loro atteggiamento di fronte ad una storia che nei suoi canali ufficiali e istituzionali, quando si rivolge all'infanzia, nega metà della popolazione mondiale?

Non solo dai libri di storia è esclusa la condizione della donna, spesso solo accennata, come pure solo un accenno si fa alle battaglie delle donne e alla lotta femminista, ma questa assenza diviene trasversale andando a creare dei vuoti che trovano spazio in diversi ambiti del sapere. Dalla storia del pensiero alla letteratura l'assenza della visione delle donne manca nelle aule scolastiche.

accade pertanto, nella storia politica come nella storia delle lettere e delle arti, che la maggiore presenza femminile non venga ufficialmente registrata come significativa e che si rinunci addirittura a discutere, come problemi storici, il perché di questo fenomeno e le sue evidenti conseguenze sulla vita associata e sulla incompiutezza della democrazia.

Sotto questo profilo il messaggio che viene ancora una volta indirizzato ad autrici ed autori dei libri di testo è di rendere scoperti i processi di costruzione del sapere, anche storico, e della cultura, con indubbio vantaggio non solo e non tanto per la storia delle donne, ma per la storia e per ciò che essa costantemente rappresenta – e per tutti⁵⁰¹.

⁵⁰¹ E. Porzio Serravalle, *Op. cit.*, p. 14.

L'assenza delle donne dalla storia ufficiale viene registrata anche dalla Biemmi nella sua analisi⁵⁰², che non manca di sottolineare la distorsione del reale che se ne ricava.

La domanda che dunque mi sono posta è: Come si reagisce a questo? Come reagiscono le scrittrici a questo silenzio? Come reagiscono le donne e, ancora prima, cosa pensano di questo vuoto?

Se da un lato le giovani generazioni di donne sembrano irricoscenti⁵⁰³, rispetto alle battaglie femminili che le hanno precedute, dall'altro c'è una mancanza che rende silenti queste battaglie causando loro una visibilità limitata. Alle giovani generazioni spesso è precluso uno spazio di confronto; talvolta ignorano che la condizione delle donne e l'attuale situazione è il frutto di un percorso che ha origini lontane. Allo stesso modo senza questo capitale culturale si rende più complessa qualsiasi riflessione sull'attuale condizione e qualsiasi prospettiva che collochi nuove donne e nuovi uomini nella storia ancora da scrivere.

Come sostiene la Mapelli

La conoscenza di quanto è accaduto, di cosa è mutato, l'intreccio con l'esperienza delle altre generazioni, è un sapere che avvia a una competenza al vivere e che è dunque necessario a donne e uomini giovani per comprendere la storia, i saperi del proprio genere e dell'altro, per comprendere come, la costruzione dell'identità di ognuno si formi anche nelle differenze con l'altro⁵⁰⁴.

È importante allora per le donne riappropriarsi della storia e della propria immagine storica. Allo stesso modo diviene importante per bambini e bambine scoprire, anche nei testi scolastici, l'altra parte del mondo, acquisendo in tal modo una visione globale e democratica dell'ambiente culturale che abitano.

In questo spazio, in questo vuoto della storia ufficiale si inseriscono le scrittrici italiane.

Alcuni nomi importanti e alcune piccole ma ponderate case editrici, hanno pubblicato negli ultimi anni importanti volumi che finalmente disvelano a bambini e bambine le figure femminili che hanno popolato la storia.

La tendenza di questo tipo di letteratura assume una duplice direzione, se da un lato tende a reintegrare le figure di donne offuscate dalla cultura ufficiale dall'altro narra ai bambini e

⁵⁰² Cfr I. Biemmi, *Educazione sessista*, cit.

⁵⁰³ Cfr B. Mapelli, *Donne e uomini. Nuovi soggetti in educazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile*, cit.

⁵⁰⁴ *Ivi*, p. 204.

alle bambine le battaglie condotte dalle donne nella storia e i traguardi raggiunti, in un processo che porta a non dare per scontata una situazione su cui è ancora una volta necessario riflettere.

Questi progetti editoriali raccolgono spesso l'intenzione di più autrici di trasmettere un nuovo sapere alle nuove generazioni, di veicolare loro una nuova consapevolezza.

Il primo equivoco che si cerca di chiarire è proprio su un termine abusato e distorto, fino a diventare scomodo, pericoloso, a volte imbarazzante: «Femminista»⁵⁰⁵.

Nel 1999 Sophie Grillet pubblicava per Mondadori *Non sono femminista ma... tutto quello che bisogna sapere sulle battaglie delle donne*, un testo ben curato strutturato e accattivante che si presta ad una lettura giovanile. Nelle prime pagine si legge:

è femminista ogni donna che abbia lottato duramente per difendere i diritti del proprio sesso. Migliaia di donne si sono battute per l'uguaglianza, in modi e tempi diversi: sono donne del passato scoperte solo di recente oppure donne di altri paesi spesso sconosciute fuori dalla terra d'origine⁵⁰⁶.



E accanto l'immagine.

Allo stesso modo in maniera più approfondita nel 2012 Cecilia D'Elia, in *Nina e i diritti delle donne*, illustrato da Rachele Lo Piano scrive:

⁵⁰⁵ Afferma la Priulla: «è però in atto un curioso fenomeno. “Non sono femminista!” o “Non sono mai stata femminista!”, rivendicano giovani e meno giovani signore. Come se temessero di apparire nemiche degli uomini; o se si sentissero meno donne, nella migliore delle ipotesi, meno desiderabili, nella peggiore. Ma senza questa parola io non avrei il diritto di essere qui». G. Priulla, *Op. cit.*, p. 49.

⁵⁰⁶ S. Grillet, *Non sono femminista ma... tutto quello che bisogna sapere sulle battaglie delle donne*, Mondadori, Milano 1999, p. 5

Femminismo:

Come abbiamo visto negli anni Settanta del secolo scorso nonna Laura partecipò a un movimento di donne, il femminismo, grande e molto variegato. Coinvolse diverse realtà, e arrivò nelle fabbriche, nelle università, nelle case delle singole persone. Ne fecero parte gruppi che non parteciparono mai a manifestazioni perché le ritenevano sbagliate e centinaia di collettivi e comitati che diedero vita a cortei e manifestazioni per rivendicare un mondo a misura anche delle donne. Dal femminismo presero vita riviste, università delle donne, centri studi e librerie. Nacque un sapere e una ricerca, cambiò il modo di pensare e fare politica perché non si parlava più solo del lavoro o dell'economia, ma anche della famiglia, dell'amore della sessualità, del corpo e della salute, dei sentimenti: insomma delle persone nella loro interezza. Proprio mentre le cose stavano cambiando, e finalmente gli articoli della Costituzione venivano recepiti appieno dalle leggi dello Stato, le donne ormai emancipate cercavano la propria libertà⁵⁰⁷.



Il testo della D'Elia diviene un libro importante, ben curato nell'esposizione e preciso, con una perfetta integrazione di testi e immagini che diviene esplicativa e fondamentale per la comprensione. Si spiegano ai bambini attraverso testo e illustrazioni i gruppi di autocoscienza, elemento spesso rimasto in ombra – se non ad un'analisi più profonda – , in modo semplice e

chiaro emergono le donne, le loro battaglie, la loro condizione, le leggi che le riguardano e che in una visione più estesa ed includente, riguardano le relazioni tra i generi.

Fare chiarezza sul termine femminismo è importante, diviene il necessario punto da cui partire per conoscere e per cambiare.

⁵⁰⁷ C. D'Elia, R. Lo Piano, *Nina e i diritti delle donne*, Sinnos, Roma 2012, p. 30.

Nel testo di Carina Louart e Penelope Paicheler: *Ragazzi e ragazze La parità a piccoli passi*, si specifica nell'introduzione che «l'umanità si compone di uomini e donne» e, continua poco dopo, «ciò non significa che uomini e donne vivano sempre in una condizione di parità. Nella vita di tutti i giorni, infatti, idee e comportamenti non sono liberi da discriminazioni: a scuola, in famiglia o al lavoro i luoghi comuni sui due sessi sono duri a morire»⁵⁰⁸.

Questi testi, che come le autrici ci tengono a sottolineare, si rivolgono a bambini e bambine, analizzano i vari aspetti del femminismo, delle battaglie per le donne, dell'attuale condizione femminile, non mancano infatti chiarimenti sugli stereotipi, sui luoghi comuni, non mancano esplicitazioni sulle pubblicità sessiste



È proprio quest'ultimo libro che fa emergere la «scarsità di modelli femminili» rendendo l'infanzia consapevole di un'assenza ai loro danni:

Nelle favole, nei romanzi o nei libri di scuola, i personaggi femminili sono rari e hanno ruoli secondari. Nella letteratura, gli eroi uomini sono tre o quattro volte più numerosi delle donne. Quando compaiono, le donne hanno il ruolo di madri, mogli, di casalinghe, di infermiere o di insegnanti! Per quanto riguarda i libri di storia, a parte Giovanna D'Arco, Lucrezia Borgia o Anita Garibaldi, non vi è traccia di figure femminili! Secondo gli studiosi, le bambine non avrebbero modelli ai quali potersi ispirare e ciò potrebbe far loro pensare di non avere un vero e proprio ruolo da svolgere nella società⁵⁰⁹.

⁵⁰⁸ C. Louart, P. Paicheler, *Ragazzi e ragazze. La parità a piccoli passi*, Motta, Firenze 2008, p.5.

⁵⁰⁹ *Ivi*, p. 41.



Così se come afferma la Priulla «la critica profonda e corrosiva portata dal femminismo al patriarcato non ha trovato nella scuola una sponda forte»⁵¹⁰, le scrittrici si sono affidate alla letteratura dedicata all'infanzia per dimostrare a bambini e bambine la presenza

femminile nella storia.

L'altra tendenza di questi libri di «riappropriazione storica» è quella di far emergere personaggi femminili rimasti nell'ombra. La collana «Le sirene» della casa editrice EL nasce proprio con l'intento di far emergere con parole di donna le grandi figure femminili che hanno segnato la storia di popolazioni e culture. È un progetto ampio che raccoglie le voci di importanti autrici del panorama della letteratura per l'infanzia italiana, da Angela Nanetti a Beatrice Masini, Sabina Colloredo e altre. È un progetto ambizioso e lo spiega Orietta Fetucci, editore EL in un'intervista rilasciata per Alto Adige nel 2002. Afferma:

Sirene rappresenta un'idea programmaticamente nuova: parla solo «di» donne[...] una scelta consapevole sì, con origini e finalità precise. [...] Attorno a un tavolo un giorno ci siamo trovate a dirci: perché no? Siamo tante donne? Per una volta concediamoci il piacere di parlare solo di donne: la storia non è fatta solo dagli uomini.

[...]«Sirene» è una collana «storica». Di storia e di storie. Il senso è dunque quello di recuperare, nell'esperienza e nelle esperienze delle donne, il valore della cultura e della memoria, un invito a leggere per coltivare e affinare il proprio giudizio critico⁵¹¹.

⁵¹⁰ G. Priulla, *Op. cit.*, p. 12. La Priulla nel suo testo sottolinea spesso l'assenza storica delle donne, lasciando emergere con questo la negazione di una presenza reale, taciuta a livello scolastico, gli interrogativi che questa assenza lascia aperti sono plurimi, si legge: «Come si fa a contribuire all'evoluzione democratica di una società, se le competenze di chi va ad insegnare non prevedono le conoscenze del processo storico, culturale, sociale e politico di metà della popolazione? In che modo si possono formare giovani cittadini forti e consapevoli, quando le discipline scolastiche non parlano di loro? Non parlano a loro?» (p. 12).

⁵¹¹ *La storia al femminile*, Intervista a Orietta Fetucci, Alto Adige, 10/12/2002, in www.url.it (cons. il 16/5/2017)

Storie «di» donne, ma per bambine e bambini. Da Maria Montessori a Virginia Woolf, partendo dal passato più remoto con i due testi *Signore e signorine. Corale greca*, e *La spada e il cuore, donne della Bibbia*, che riporta alla luce personaggi rimasti spesso in ombra.

Tutte le Autrici nei libri della collana fanno parlare le protagoniste in prima persona, e le storie assumono il sapore di una voce lontana, una voce che grazie alla letteratura, alla buona letteratura dedicata all'infanzia, rivive e risuona nelle orecchie di bambini e bambine, spesso pronti ad accogliere panorami aperti.

Testi delicati in cui anche personaggi complessi sono spiegati con delicatezza e profonda sensibilità, e penso al personaggio di Medea, inserito nel volume *Signore e signorine. Corale greca*, scritto magistralmente da Beatrice Masini. Personaggi complessi che richiedono una non rapida e sbrigativa elaborazione. Ad oggi si trovano pochissimi volumi della collana ancora in vendita, anche nel catalogo EL ne troviamo solo tre. Una collana dunque estinta o in via di estinzione che meriterebbe forse una nuova veste editoriale, abbandonando il rosa delle copertine, che già in un secondo momento era stato messo da parte a favore di abiti più neutri⁵¹².

Altre due pubblicazioni si inseriscono in questa «tendenza storica», entrambi dei casi editoriali che hanno avuto notevole risonanza. Il primo, *Cattive ragazze*, edito da Sinnos,



vince il premio Andersen come miglior fumetto nel 2014, promosso e pubblicizzato molto bene dalla casa editrice, rappresenta un piccolo capolavoro. Non solo per l'intuizione di riportare donne come Marie Curie,

Angela Davis, Franca Viola davanti agli sguardi infantili e adolescenziali, di ragazzi e ragazze, ma anche per aver scelto un genere così sfaccettato e così accattivante come la *graphic novel*. Il testo colpisce già dalle pagine introduttive:

⁵¹² Penso ai volumi di *Marilyn Monroe* di Vanna Cercennà o a quello di *Pocahontas* scritto da Sabina Colloredo.

Quello che unisce le protagoniste di questi racconti è il loro essere donne. Non un piccolo particolare, ma una cosa che ti segna per sempre. La prima differenza tra gli esseri umani: si nasce maschi o femmine.

Un tempo questo poteva significare nascere liberi o con il destino già deciso. Oggi, quasi ovunque, non è più così. Nel secolo scorso i movimenti delle donne hanno cambiato tutto, e i desideri femminili sono diventati più forti. Ma il passato non passa facilmente e la libertà va scelta ogni giorno e ci chiede di essere tenaci e testarde⁵¹³.

Nel 2017 è poi la volta di Mondadori che pubblica *Storie della buonanotte per bambine ribelli. 100 vite di donne straordinarie*, un progetto nato e sviluppatosi grazie al *crowdfunding* che ha raccolto tante adesioni. Le donne narrate sono raccontate dalle immagini di 60 illustratrici provenienti da tutto il mondo. Tra le protagoniste troviamo combattenti, scrittrici, partigiane, regine, politiche, piratesse, paleontologhe, pugili, tatuatrici, e tante altre ancora. Il testo spesso risulta sentimentale e quel “per” bambine ribelli lascia un po’ perplessi, quasi a voler escludere l’esterno, l’altro, il bambino. Le accuse anche di un eccessivo semplicismo sembrano giustificate, ma di fatto il testo si iscrive pienamente in quella tendenza a rientrare nella storia che, di fatto, si traduce nell’attuazione di meccanismi di identificazione e proiezione, nella proposta di spazi aperti e nuove possibilità a bambine e bambini – perché forse quel «per» è l’elemento che più stona – che sono sempre alla incessante ricerca di puti di riferimento. La dedica:

*Alle bambine ribelli di tutto il mondo:
sognate in grande, puntate più in alto,
lottate con più energia.
E nel dubbio, ricordate:
avete ragione voi⁵¹⁴.*

In questa panoramica a catturare la mia attenzione sono state anche le introduzioni ai testi, tra le quali emerge sì un riferirsi ai bambini di entrambi i sessi, ma nelle dediche e tra le righe si legge una speciale intenzione di parlare alle bambine, di trasmettere la possibilità di «sognare in grande» di essere se stesse, trasmettendo per prima cosa il bisogno di credere nelle proprie idee.

⁵¹³ C. D’Elia, *Introduzione*, in A. Petricelli, S. Riccardi, *Cattive ragazze. 15 storie di donne audaci e creative*, Sinnos, Roma 2014, p. 3.

⁵¹⁴ E. Favilli, F. Cavallo, *Storie della buonanotte per bambine ribelli*, Mondadori, Milano 2017.

Non trovo errato in assoluto parlare alle bambine, specie quando si cerca di porre rimedio ad un errore, l'esclusione storica, che danneggia a diversi livelli. È necessario rialimentare l'immaginario delle bambine, la loro capacità di proiettarsi nel futuro, con i propri sogni, anche quando sembrano estremi. Da donna a bambina sembra che in questi testi si rinnovi quel legame che univa le scrittrici ottocentesche alle loro lettrici, un passaggio di esperienza, una narrazione emancipatrice. Non c'è da stupirsi se questo legame si mantenga intatto, e forse non è necessario negarlo.

Un bambino nel progetto proposto dall'associazione Scosse del comune di Roma ha detto:

«I colori sono di tutti»⁵¹⁵ la lettura segue forse lo stesso discorso, la lettura è di tutti e sarebbe bello poter pensare la stessa cosa anche della storia.

4.6 La libertà di dire io: una letteratura per riconoscersi oltre gli stereotipi

Gli albi illustrati rappresentano nell'analisi una zona molto interessante. Questo genere si presta alla trattazione di tematiche spesso delicate e profonde, forse proprio in virtù dell'ipotetico destinatario: il bambino e la bambina in età prescolare.

Gli albi illustrati oggi divengono il primo spazio in cui troviamo una letteratura sensibile alla decostruzione degli stereotipi.

Proprio in virtù di un lettore e di una lettrice molto piccoli, l'albo illustrato, si rivela di fatto uno strumento molto importante per affrontare con loro argomenti complessi, allo stesso tempo parliamo di un pubblico alla ricerca di risposte alle infinite domande che emergono sul mondo circostante e su se stessi.

L'associazione SCOSSE (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali), attiva sul territorio romano e nazionale, lavora molto facendo interagire l'educazione fuori dagli stereotipi con la lettura e, non raramente, concentra la sua attenzione proprio sugli albi illustrati.

Nel 2013 SCOSSE, con il patrocinio di Roma Capitale, attua il progetto *La Scuola fa differenza*, cui aderiscono 17 scuole e circa 200 educatori. La finalità «è il contrasto alla radice, fin dalla primissima età, delle condizioni culturali e sociali che favoriscono la

⁵¹⁵ Cfr Scosse, Archivia, *La scuola fa differenza*, cit.

violenza sulle donne, i fenomeni di omofobia e bullismo, proponendo modelli aperti e plurali di identità, famiglia e genitorialità»⁵¹⁶. Scosse ribadisce l'importanza di un intervento nelle fasce 0-3 e 0-6. Come sottolineano infatti

Il momento della percezione e della definizione della costanza dei generi, che interviene intorno al terzo anno di vita, rappresenta infatti uno spartiacque fondamentale nel percorso di scoperta di sé e dell'altro da sé, che si trova a fare i conti con un forte bisogno identitario, da accompagnare, da rispettare ed «educare»⁵¹⁷.

Nella profonda convinzione che la fascia 0-6 anni rappresenta una zona molto delicata nella costruzione dell'identità personale, è necessario più che educare all'identità, favorire l'incontro con orizzonti liberi da pregiudizi, senza gabbie stereotipanti e categoriche.

L'albo illustrato si inserisce allora proprio in questo spazio.

In questo genere, che rappresenta una grande parte della letteratura dedicata all'infanzia, numerose sono le proposte che mirano proprio alla decostruzione di preconcetti limitativi e alla trasmissione della «libertà di essere io» affermando la libertà, per citare Scosse, di «Leggere senza stereotipi»⁵¹⁸.

Ma quali proposte offrono gli albi illustrati, quali spazi aperti?

È doveroso ricordare la sensibilità degli editori a questo discorso, segnale di una consapevolezza che nel loro lavoro si esprime con prodotti attenti e studiati nei minimi dettagli.

La sensibilità alle tematiche di genere e alla decostruzione degli stereotipi è un'esigenza molto sentita. Gli ultimi anni hanno accolto nuove case editrici, nuove collane in edizioni preesistenti che ruotano proprio intorno a quella che potremmo definire una nuova emergenza educativa e culturale.

L'attenzione si focalizzerà dunque su queste edizioni che, con pro e contro, danno priorità ad un'educazione libera dagli stereotipi attraverso l'albo illustrato come prodotto artistico e letterario.

Settenove nasce nel 2013, «primo progetto editoriale italiano interamente dedicato alla prevenzione della discriminazione e della violenza di genere»⁵¹⁹. È una casa editrice in cui tutto, dalla scelta del nome editoriale al logo è studiato in questa prospettiva. Il nome

⁵¹⁶ Scosse, Archivia, *La scuola fa differenza*, cit., p. 14.

⁵¹⁷ *Ibidem*

⁵¹⁸ Scosse, *Leggere Senza stereotipi*, cit.

⁵¹⁹ www.settenove.it (cons. il 17/5/2017)

ricorda il 1979, «anno di adozione del CEDAW , la convenzione per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione e violenza contro le donne “che individua nello stereotipo di genere il seme della violenza”»⁵²⁰. È innegabile quindi una chiarezza negli intenti. Buona parte della produzione è composta da albi illustrati ma si trovano, all'interno del catalogo, testi diversi, per tutte le età e per tutti i gusti. Non mancano i saggi che mantengono tutti lo stesso orientamento⁵²¹.

Tra i titoli del catalogo ne troviamo alcuni molto interessanti; ho deciso di concentrare l'attenzione non su tutto il catalogo ma solo su parte dello stesso, analizzando quei titoli che oltre a sradicare gli stereotipi, risultano dei prodotti di ottima qualità ,che intrecciano storie non banali ad un'ottima veste grafica.

La traduzione dal francese di *Ettore l'uomo straordinariamente forte* di Magali Le Huce, edito da Settenove nel 2013, è un piccolo gioiello, un'intuizione sottile che scorre tra testo e immagini,

Nel circo straordinario ci sono persone straordinarie,

E infine c'è Ettore, l'uomo straordinariamente forte. Ettore è capace di cose incredibili, come sollevare con la sola forza dell'indice due lavatrici piene di vestiti bagnati, o addirittura tirare con la sola forza dei denti un carretto carico di elefanti⁵²².

E sin qui tutto rientra nella norma, ma come nelle migliori narrazioni l'elemento insolito arriva a stravolgere gli eventi.

Però una volta finito il suo numero, Ettore è un uomo solitario, perfino riservato. Ha parcheggiato la sua roulette a distanza, lontano da sguardi indiscreti, perché ha un segreto...



⁵²⁰ Ibidem.

⁵²¹ Cfr, Scosse, *Leggere senza stereotipi*, cit.; C. Cretella, I. M. Sánchez, *Lessico familiare. Per un dizionario della violenza contro le donne*, Settenove, Cagli (PU) 2014; N. Muscialini, *Di pari passo. Percorso educativo contro la violenza di genere*, Settenove, Cagli (PU) 2013.

⁵²² M. Le Huce, *Ettore l'uomo straordinariamente forte*, Settenove, Cagli (PU) 2013.

Più di tutto Ettore ama lavorare a maglia e fare l'uncinetto.

Di punti ne conosce tantissimi:

«Maglia a dritto, maglia a rovescio,

angora o mohair,

lana o cotone,

i gomitoli sono la mia passione»⁵²³



Lo sforzo, non troppo difficoltoso diviene allora quello di immaginare cosa accadrebbe se tra un gruppo di bambini maschi, sani e robusti, si venisse a scoprire che uno di loro ama fare l'uncinetto, o qualsiasi altra attività culturalmente associata all'universo femminile. La derisione sarebbe forse la prima reazione, ed è la prima reazione anche degli altri circensi



quando scoprono il segreto di Ettore

Il protagonista avrà la sua rivincita nel finale, riesce infatti ad emergere in tutta la sua totalità identitaria. La scelta di questo albo risiede proprio nella sua capacità di cogliere le sfumature. Ettore non è un personaggio che nasce e si presenta con caratteristiche deboli, Ettore è l'uomo straordinariamente forte. Accostare a questa caratteristica, culturalmente associata alla virilità maschile, un atteggiamento di mitezza e delicatezza legato all'immagine femminile, e associare ancora a questi tratti il desiderio di confezionare e

⁵²³ Ivi.

creare a maglia un regalo per la sua amata ballerina circense, mette in crisi i nostri pregiudizi.

È un albo degno di nota perché smaschera le nostre convinzioni con una delicatezza che lascia quasi disorientati. È possibile pensare che l'albo di Ettore sia il libro del possibile, allo stesso tempo, non è un libro noioso come rischiano di apparire molti testi dedicati a questa tematica. Questi testi che potremmo definire a tema, rappresentano un'arma potente ma spesso il rischio è quello, appunto, di annoiare il bambino e di sovraccaricarlo di significati.

Settenove ci propone anche un altro piccolo capolavoro, Di Fulvia D'Innocenti e Antonio Ferrara, *Io sono così*, pubblicato nel 2014. Il libro che già nel formato presenta delle sorprese, rivela solo nel finale e, nell'apertura a fisarmonica del libro il sesso del/della protagonista; in un primo momento scopriamo un personaggio a cui piace fare cose diverse, «Mi piace quando corro nel parco inseguendo un pallone, e poi miro alla porta, calcio forte forte e grido “Goal!”»⁵²⁴, oppure

Mi piace quando apro una nuova scatola di
mattoncini e li incastro uno sull'altro fino a costruire
un'astronave o un veliero vichingo

Mi piace quando mi arrampico sugli scogli e fingo di
essere un pirata sull'isola del tesoro⁵²⁵

E nell'ultima pagina, «Non mi piace quando mi
chiamano maschiaccio».

«Non mi piace perché io sono così

Una bambina.

Una bambina e basta»⁵²⁶.



Il testo compare tra i finalisti del premio Andersen 2015. Punta il dito sulle etichette, sulla negazione dell'identità sessuata di una bambina perché non conforme alla norma. Sono testi che come vorrebbe un buon libro dedicato all'infanzia non hanno limiti massimi di

⁵²⁴ F. D'Innocenti, A. Ferrara, *Io sono così*, Settenove Cagli (Pu) 2014.

⁵²⁵ *Ivi*.

⁵²⁶ *Ivi*.

età, e la loro lettura è utile ai bambini così come agli adulti, e agli adulti che educano – ma forse questa distinzione non dovrebbe essere necessaria—.

Da testi, così delicati si possono rintracciare libri più espliciti. È questo il caso di *Cosa faremo da grandi. Prontuario di mestieri per bambine e bambini*, edito da Settenove nel 2015. Dall'idea e dalle mani di Irene Biemmi e Lorenzo Terranera, il libro, di grande formato, propone nelle due pagine confinanti un bambino da un lato e una bambina dall'altro nei panni di ipotetici professionisti. I mestieri presentati e accostati sono simili, ma aprono le prospettive bambine slegando quella che potremmo definire immaginazione proiettiva: così vicino al ballerino di flamenco troviamo la ballerina di Hip Hop, vicino alla capotreno di un treno ad alta velocità, si affianca il capotreno di un treno a vapore, si accostano il vigile urbano e la vigile del fuoco.



Le immagini, con il linguaggio semplice e diretto tipico della comunicazione visiva, ben rappresenta l'idea di un futuro libero e ancor più di un immaginarsi in avanti che non mette limiti alla fantasia individuale.

Tra i testi che trattano l'argomento in modo diretto troviamo un'altra casa editrice, sempre molto schierata e impegnata nella battaglia contro le discriminazioni basate sull'identità di genere e sull'orientamento sessuale: LO STAMPATELLO che dirige i suoi interessi nella rappresentazione delle diversità e nell'accettazione delle differenze. Pubblica nel 2015 due libri: *La dichiarazione dei diritti dei maschi* e *La dichiarazione dei diritti delle femmine*, in cui se per le femmine si rivendica «Il diritto di essere stropicciate, spettinate, scatenate, sbrindellate»⁵²⁷, per i maschi si rivendica «il diritto di piangere e di farsi coccolare»⁵²⁸.

⁵²⁷ E. Brami, E. Billon-Spagnol, *La dichiarazione dei diritti delle femmine*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2015

⁵²⁸ E. Brami, E. Billon-Spagnol, *La dichiarazione dei diritti dei maschi*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2015.

Due testi, sempre editi da LO STAMPATELLO attirano la nostra attenzione, anche se nel catalogo sono numerosi quelli che si potrebbero prendere in considerazione.

Il bell'anatroccolo di Hervey Fierstein, illustrato da Henry Cole, in cui Elmer, l'anatroccolo protagonista, è un maschio, ma ama dedicarsi ad attività tipicamente femminili. Oltre alla conseguente derisione del gruppo dei pari, Elmer deve rivendicare la sua identità agli occhi paterni:

Se tu la smettessi di ragionare come uno spot pubblicitario, ti accorgeresti che Elmer è forte esattamente come qualsiasi altro anatroccolo”.

«Elmer è una femminuccia!»

«Elmer è tuo figlio!» protestò la mamma.

«Non è più mio figlio!» sentenziò il papà⁵²⁹.

Affermazioni importanti espresse da un padre in poltrona. Nel libro troviamo cenni al bullismo, l'accogliente amore materno, il riscatto e il riconoscimento dell'identità del figlio anche da parte del padre nel finale.

Il testo rappresenta significati profondi lasciando emergere un'emozione spesso negata e silente che si lega alla negazione pubblica del sé

Quando la mamma arrivò a metterlo a letto, Elmer si fece coraggio e le chiese:

«Perché mi dicono femminuccia?»

La mamma gli sedette vicino e gli spiegò: «i maschi chiamano femminuccia quelli che si comportano diversamente da loro».

«E come dovrei comportarmi secondo loro?»

«Semplicemente come loro!» disse la mamma sorridendo. «Invece tu sei speciale, Elmer, ed essere speciali a volte fa paura a chi non lo è».

«Io non voglio essere speciale»

«Ma lo sei» disse la mamma, abbracciandolo stretto. «E un giorno ci stupirai tutti».⁵³⁰

Viene espressa in queste righe anche la difficoltà di assumere la propria identità, il desiderio di essere accettati oltre le etichette.

In modo diverso è dura la vita di Margherita, protagonista di *Margherita a piedi nudi*, una bambina dai tratti stravaganti ed eccentrici, che solo per questo viene giudicata male

⁵²⁹ H. Fierstein H. Cole, *Il bell'anatroccolo*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2012.

⁵³⁰ Ivi, p. 14.

dagli adulti che la circondano, all'infuori della figura materna che nel testo assume la tutela delle stravaganze e dei sogni infantili.

Leggere questi testi all'infanzia e con l'infanzia diviene allora importante per dare a tutti, bambini e bambine, anche il coraggio di essere se stessi, anche quando a volte fa paura. Allo stesso tempo si trasmettono degli importanti messaggi sull'accettazione della diversità, di quella che potremmo definire deviazione dalla norma, una norma che se accettata acriticamente può portare alla discriminazione, con le degenerazioni che purtroppo oggi dilagano sempre di più.

Un'altra tendenza che le case editrici sono impegnate a diffondere è la decostruzione dell'immaginario tradizionale legato alla principessa. Il ribaltamento intreccia trasversalmente diverse case editrici, da Settenove⁵³¹, Coccole books, che pubblica il testo di I. Biemmi illustrato da Lucia Scudieri, *La principessa azzurra*, in cui a due bambini viene richiesto di rappresentare due personaggi, rispettivamente il principe e la principessa, poco in linea con le loro peculiarità. Per le edizioni Nord Sud troviamo *Olivia e le principesse* e *La principessa ribelle*, in cui Carlotta una volta incontrato il principe azzurro viene dallo stesso rinchiusa in una torre, dove vivrà di libri e di immaginazione, ma incontrerà un drago e insieme si libereranno dell'ottuso principe conquistando una vita di avventure. Con Babalibri, arriva *La principessa terribile* e con Edt Giralangolo e *La principessa e il drago* in cui sarà Elizabeth a riportare in salvo il principe. Edt giralangolo dà ampio spazio al ribaltamento degli stereotipi di genere, creando la collana Sottosopra, «è stata ideata con un preciso obiettivo: promuovere un immaginario alternativo attraverso libri illustrati espressamente orientati al principio della parità di genere, dell'educazione al rispetto e all'interscambiabilità dei ruoli maschili e femminili»⁵³², così tra i titoli compaiono *Il trattore della nonna*, *Una bambola per Alberto*, e altri e per le principesse *Cenerentola e le scarpette di pelo* e *Biancaneve e i 77 nani*, rivisitazioni estreme delle fiabe che pongono qualche dubbio sull'aura di perfezione delle fiabesche principesse cui sono abituati.

Ancora per LO STAMPATELLO *La principessa salvata dal principe dai libri*, in cui Rapunzel, la principessa residente all'ultimo piano di un palazzo è annoiata...

«Rapunzel, Rapunzel, sciogli i tuoi capelli...»

⁵³¹ Cfr , R. D. Reguera, *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?*, Settenove, Cagli (PU) 2014.

⁵³² Edt giralangolo, *catalogo*, 2017.

[...]

Ma Rapunzel non si muoveva.

Alla finestra immobile sedeva.

Non aveva niente da fare.

Non aveva nulla da dimostrare⁵³³.

È interessante notare la scelta linguistica: Rapunzel, immobile, annoiata, oziosa e servita, non ha nulla da «dimostrare», verbo che indica la necessità di affermazione, l'esigenza di dimostrare agli altri il proprio essere.

Sospirava la zia: «Se ne sta in questi modo

Lassù tutta sola e magra come un chiodo.

Rapunzel aspetta e non ha niente da fare.

Non ha niente da provare. Non ha posti dove andare.

E sognare tutto il giorno stando sempre lì seduta

Certamente è una cosa che a star bene non aiuta»⁵³⁴

Ma la situazione cambia e il colpo di scena è proprio nell'elemento salvifico:

Saltò su Rapunzel, buttò tutto per aria:

«Mi hanno appena assunto come bibliotecaria!»

E nel finale:

Era molto cambiata e le faceva strano

Pensare a quando stava con il pettine in mano,

seduta ad aspettare senza un posto dove andare

senza niente da dire

senza niente da fare⁵³⁵

e più avanti

Rapunzel da allora, non si è più fermata

⁵³³ W. Meddour, R. Ashdown, *La principessa salvata dal principe dai libri*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2014.

⁵³⁴ *Ivi.*

⁵³⁵ *Ivi.*

Lavora, è impegnata per tutta la giornata.
Non si guarda più i capelli crescere lentamente
Ma ha molti progetti e li insegue allegramente
Ormai nella vita
la via l'ha trovata
c'è tanto da scoprire, basta dare un'occhiata⁵³⁶

La storia alternativa di Rapunzel, isolata in un piano alto di un palazzo di città, stravolge totalmente il ruolo della principessa e mostra l'emotività, la solitudine e la noia del ruolo passivo cui tante principesse sono state destinate, di contro l'attività, che non casualmente trova nella biblioteca il suo punto nodale. Il luogo dell'avventura e del sapere, dell'immaginazione e della curiosità.

Sempre una bambina ci porta nel mondo dei libri e della fantasia nello splendido albo, vincitore del Bologna ragazzi Award, categoria fiction, 2017, *La bambina dei libri*, edito da Lapis, «Ho attraversato oceani di parole per chiederti vieni via con me?», accompagnato da splendide immagini e da quella che potremmo definire una metaletteratura molto particolare⁵³⁷, nelle illustrazioni scorrono come paesaggi i testi dei grandi classici della letteratura dedicata all'infanzia, dalla Alice di Lewis Carrol al Peter Pan di Barrie, illustrazioni che vanno oltre, molto significative, che ci indicano qualcosa di nascosto, di implicito che punta il dito su quegli adulti che ritengono banali i libri dedicati all'infanzia.



⁵³⁶ *Ivi.*

⁵³⁷ Cfr www.liber.it (cons. il 18/5/2017)

«La nostra casa sarà il regno della fantasia. Dove TUTTI, ma proprio TUTTI, possono entrare⁵³⁸».



Così viene naturale porre l'accento su quel «tutti», e allo stesso tempo su quei colori che nelle immagini identificano proprio la libertà e la rottura degli schemi che in questo piccolo percorso ho cercato di proporre.

Concludendo, questo breve *excursus* sulla letteratura «fuori dagli schemi e dagli stereotipi», una letteratura che andando in una direzione tematica corre il rischio di perdere un po' di quell'animosità e costruzione necessaria ad una buona storia, è possibile affermare che la strada presa sia un percorso importante, per i bambini, ma anche per chi di loro si prende cura. Un luogo di porte e finestre aperte, di muri battuti e come ci ricorda il logo Settenove, di parentesi aperte⁵³⁹

4.6.1 Tra classici e nuovi classici. *Bambine, extraterrestri e Bianca.*

Nel quadro delineato sin qui, dove si collocano i classici? Forse è possibile affermare che i classici hanno bisogno di essere rispolverati, riletti e rivissuti. Se come affermava Italo Calvino, “Un classico è un libro che non ha mai finito di dire quello che ha da dire”⁵⁴⁰, allora siamo di fronte a delle opere che oggi ancora possono parlare ai nostri bambini e alle nostre bambine. Tuttavia vanno forse proposti in modo diverso, contestualizzati, pensati e elaborati, discussi, magari dopo averli vissuti in profondità e nel silenzio della propria stanza.

Non raramente ci si imbatte nella proposta di brani tratti dai grandi classici, che maltrattati finiscono nelle antologie di letture scolastiche, come un qualcosa di vecchio e desueto che forse non attira più.

⁵³⁸O. Jeffers, S. Winston, *La bambina dei libri*, Lapis, Roma 2016.

⁵³⁹ Cfr www.settenove.it

⁵⁴⁰ I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 2006, p. 7.

Il fatto invece è che dei classici, dei grandi classici abbiamo ancora bisogno, sia per trasmettere ai bambini il senso del passato – per questo ho parlato di contestualizzazione – sia per dare nuova vita a quelle scritture, un nuovo respiro che per quanto riguarda i classici analizzati nel presente lavoro, può derivare prima di tutto da una nuova lettura. Da una lettura condivisa, di bambini e bambine, affinché riconoscano e accettino il valore della differenza e quello di un passato che è anche loro.

I classici hanno ancora molto da dire ai nostri bambini e alle nostre bambine, forse risiede anche lì la chiave immaginativa della loro libertà. Ma i giganti della letteratura sono ancora maltrattati, così come lo sono i nostri bambini, se ancora nelle scuole le liste delle letture proposte si dividono in due elenchi distinti: uno per i maschi, con Verne, Salgari, Barrie, e uno per le femmine, con la Alcott, la Burnett, e le altre inserite nel nostro discorso. È così scandaloso offrire una lettura espansa e condivisa di *Piccole donne*? Una lettura in cui i modelli femminili si moltiplicano, si ampliano e non escludono il femminile che si uniforma agli standard culturali; una lettura che propone modelli maschili importanti, e penso a Laurie, a Colin, a Dickon.

Da quanto detto sino a questo punto emerge chiaramente l'universalità della letteratura, e come da essa derivi una libertà immaginativa di cui i bambini hanno bisogno. I bambini ci chiedono implicitamente dei modelli, e non possiamo rispondere solo con dei modelli «stereotipati». Abbiamo bisogno inoltre di proporre relazioni, mondi relazionali in cui trovino eguale spazio uomini e donne, ragazzi e ragazze, bambini e bambine.

Quando la Blezza Picherle parla di «Shock da riconoscimento»⁵⁴¹, intende proprio uno stato di shock che pervade di colpo il lettore quando scopre che tra le pagine scritte c'è anche la sua vita, la sua storia. Può capitare con un classico, può capitare con protagonisti bambini e protagoniste bambine.

Oggi le protagoniste femminili sono molte e non è difficile trovare autori maschi che decidono di porre al centro delle proprie narrazioni delle bambine⁵⁴². Sembra anche che la bambina letteraria si sia emancipata ormai da una situazione di silenzio e marginalità.

Una scrittrice italiana, tradotta in tutto il mondo, ha contribuito notevolmente a portare le bambine di carta su un altro livello, una scrittrice che ha fatto tesoro di un'esperienza di bambina e l'ha mescolata alle sue storie.

⁵⁴¹ Cfr S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura*, Franco Angeli, Milano 2013

⁵⁴² Per citare i grandi nomi penso a Dahl, ad Almond, che non solo scelgono protagoniste bambine, ma le scelgono per portare avanti importanti significati come la critica alla scuola, al mondo adulto e profondi inni alla creatività e alla fantasia.

Un nome che emerge sulla scena della letteratura dedicata all'infanzia alla fine degli anni Settanta: Bianca Pitzorno. Autrice italiana che decide di dedicare la sua penna alle protagoniste bambine, non precludendo allo stesso tempo un pubblico maschile per le sue storie.

Come sottolinea la Beseghi,

La produzione di Bianca, infatti, si iscrive nel significativo antefatto descritto memorabilmente da Ellen Moers in *Grandi scrittrici, grandi letterate*, dove donne diverse per talento, storia e temi hanno dato voce a desideri muti o inespressi, creando un dialogo privilegiato con le loro lettrici.

E con i loro personaggi, le eroine, che hanno incarnato in modo diverso e nei diversi periodi storici, le realtà o le fantasie della vita femminile⁵⁴³.

Nella vastissima produzione della Pitzorno le bambine sono le protagoniste assolute, sono bambine che come la lindgreniana Pippi si prendono una importante rivincita nei confronti di un mondo bambino, protagonista assoluto dell'avventura e di un mondo adulto così normativo, soprattutto per le bambine.

La produzione dell'Autrice italiana porta le bambine in ogni spazio immaginifico, nel romanzo storico, nella televisione, porta forse per prima una bambina ad avvicinarsi ad un argomento tabù come l'universo escrementizio in *L'incredibile storia di Lavinia*⁵⁴⁴.

Non entrerò nel merito dell'intero *corpus* delle opere in quanto richiederebbe delle diverse chiavi interpretative⁵⁴⁵, vorrei però soffermare l'attenzione su un testo della Pitzorno, pubblicato per la prima volta nel 1979: *Extraterrestre alla pari*. Mo il protagonista del racconto arriva dal pianeta Daneb per trascorrere un periodo sulla terra. Il nucleo del romanzo non tarda a manifestarsi: sul pianeta extraterrestre fino a cinquant'anni (circa 16 terrestri) il sesso degli individui è ignoto. Fino a quel momento gli abitanti di Daneb risultano asessuati. È facile immaginare il trambusto che colpisce gli Olivieri, i coniugi che accolgono Mo. Come educarlo/a, come un bambino o come una bambina? Mo, che verrà educato dai terrestri come un ragazzo, con giochi, abiti e comportamenti maschili, si rivelerà essere in realtà una femmina; cambierà abitudini, giochi, letture, abiti: una diversa educazione. Il romanzo

⁵⁴³ E. Beseghi, *Introduzione*, in M. Casella, *Le voci segrete. Itinerari al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*, Mondadori, Milano 2006, p. 12.

⁵⁴⁴ B. Pitzorno, *L'incredibile storia di Lavinia*, Einaudi, Torino 2014.

⁵⁴⁵ Per un'analisi della produzione della Pitzorno si veda M. Casella, *Le voci segrete*, cit.

È un libro per maschi e per femmine, nel quale si narra la storia di un provvisorio ermafrodita che smaschera ipocrisie e pregiudizi legati alla predestinazione dei ruoli legati al genere. Il senso del romanzo (e del suo discorso) nasce dalle situazioni, dall'assurdo del nostro mondo osservato "dal di fuori", con gli occhi di Mo. L'extraterrestre, come tutti i diversi smaschera i crudeli pregiudizi, le insensatezze e le idiozie della mentalità dominante, e Bianca Pitzorno, donna autorevole, accompagna i giovani lettori nel difficile itinerario verso la presa di coscienza dell'identità personale⁵⁴⁶.

La Pitzorno come la stessa afferma scrive *Extraterrestre alla pari* nel 1979 ispirandosi al saggio della Belotti *Dalla parte delle bambine*. Effettivamente gli echi delle parole della Belotti risuonano per tutta la narrazione, ma di fatto siamo in un romanzo, e per di più in un testo dedicato all'infanzia. L'importanza di aver costruito una storia per bambini e bambine che mette in crisi le convenzioni che ruotano intorno all'appartenenza sessuale degli individui è tale che il libro un po' spaventa; spaventava allora, al punto da sembrare una «predicazione ideologica»⁵⁴⁷.

Effettivamente l'effetto è quello di un romanzo impegnato, un romanzo che in parte manca un po' della freschezza e della genuinità della sua produzione successiva. Ha il pregio tuttavia di essere molto diretto, in forma romanzata lancia molti messaggi espliciti:

Ti faccio un esempio: ogni padrone sarebbe molto fiero se il suo cane imparasse a parlare, scrivere e fare i calcoli, ma nessun cane e nessun padrone sarebbero contenti se un essere umano se ne andasse in giro abbaiando e camminando a quattro zampe...

–Cosa c'entra questo con il lavoro a maglia? – chiese Mo.

–C'entra che il lavoro a maglia è un lavoro «femminile» e tu, che lo hai fatto senza esservi costretto dalla necessità, e ti è anche piaciuto, ai loro occhi ti sei degradato. Potevi parlare e ti sei messo ad abbaiare. E questo non vale solo per il lavoro a maglia: ogni uomo che sceglie di somigliare in qualcosa a una donna sulla Terra viene disprezzato dai suoi simili, e spesso anche dalle stesse donne⁵⁴⁸.

Sono affermazioni chiare e precise e, non bisogna dimenticare che si tratta di un libro per l'infanzia.

⁵⁴⁶ *Ivi*, p. 77.

⁵⁴⁷ Cfr M. Casella, *Op. cit.*

⁵⁴⁸ B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, EL, Trieste 2016, p. 115.

Marcello Argilli affermava che il romanzo rischiava di semplificare troppo le teorizzazioni della Belotti. Così se da un lato sembra banalizzare e ironizzare su aspetti importanti, dall'altro veicola importanti significati. Forse è un testo che oggi dovrebbero leggere in molti, bambine e bambini, adulti benpensanti e adulti avanguardisti. Quello che forse è necessario in un approccio dell'infanzia al testo è una contestualizzazione dello stesso sia nell'ambito storico sia nell'area tematica che abita. Una lettura, autonoma e collettiva, presuppone un adulto pronto a rispondere a quegli interrogativi che il testo inevitabilmente scatena nella mente del lettore e della lettrice. Oggi un suo uso con l'infanzia permetterebbe forse di creare ambiti di discussione tra i ragazzi e le ragazze e tra gli stessi e il mondo adulto.

Extraterrestre alla pari rappresenta un piccolo tesoro, che come tutte le cose preziose va maneggiato con cura. Allo stesso modo le storie delle «Edizioni dalla parte delle bambine», si inseriscono in una letteratura tematica impegnata, che per essere assimilata richiede un'elaborazione che non raramente ha bisogno di confronto.

La scelta di soffermarmi su questo testo della Pitzorno, non è una scelta priva di fondamento. *Extraterrestre alla pari* ci lega in maniera esplicita a quel momento di svolta rappresentato dal testo della Belotti e crea un nesso che collega quell'importante presa di coscienza degli anni Settanta alla realtà più contemporanea, in cui ancora da più parti ci si batte per la decostruzione di stereotipi e condizionamenti. Un testo che sicuramente si inserisce nelle strategie per combattere le discriminazioni legate all'identità di genere, ma un testo che va necessariamente ponderato e discusso con l'infanzia, proprio come si richiederebbe per ogni lettura impegnata. Non nego la mia perplessità, tuttavia non nasce dal testo in sé, ben scritto e ben misurato, ma dall'impatto che una sua lettura "forte" e decontestualizzata potrebbe avere sull'infanzia. Parlare ai bambini e alle bambine di tematiche legate all'identità di genere assume oggi un'importanza cruciale, proprio in virtù del loro essere futuri cittadini e future cittadine. Forse il rischio di semplificare una realtà così articolata e complessa come quella attuale, ancor più parlando in un modo così diretto, rischia di sovraccaricare il bambino di consapevolezza che in primo luogo spettano all'adulto, che se cosciente proporrà dei nuovi modelli, parlerà con parole diverse, si mostrerà con atteggiamenti differenti inserendo la decostruzione degli stereotipi in discorsi più articolati.

La Pitzorno, nella produzione che segue *Extraterrestre alla pari*, dimostra tuttavia di assumere quei nuovi atteggiamenti, assume di sé quella nuova letteratura che dalla Michaelis e dalla Lindgren accompagna le bambine e spesso i bambini, non solo

rappresentando le bambine vestite dei più variegati e stravaganti abiti immaginifici, – bambine amazzoni, orfane, streghe, fiammiferaie con destini atipici e curiosi – ma, ricca di tanta letteratura che la precede scritta da donne con protagoniste bambine, non dimentica di scrivere di ciò che sa, di ciò che è, di ciò che è stata: una bambina.

Ecco, se dovessi definirmi in quanto scrittrice, potrei dire che sono una bambina che non ha rinnegato la sua patria d'origine e che, fornita di maggiori competenze tecniche rispetto ai suoi fratelli, usa le sue accresciute capacità di espressione e di padronanza della lingua scritta per cantare l'epos del popolo cui ancora appartiene, quello dell'infanzia, prima che venga distrutto dalla civiltà dei colonizzatori adulti.

Una bambina molto arrabbiata che usa la penna come arma d'offesa e di difesa⁵⁴⁹.

Le sue opere non sono scontate e forse tra le pagine si rivela quell'eco che partendo dall'opera della Belotti l'ha portata alla storia di Mo: una consapevolezza di essere bambina, di esserlo stata e di averne una memoria profonda; elementi che la fanno approdare ad una diversa concezione di infanzia, che si caratterizza in un ideale diverso, quello che Susanna Barsotti acutamente definisce «l'aspetto trasgressivo»⁵⁵⁰, che può essere identificato nella sua spinta a infrangere tabù, da quelli sessuali a quelli escrementizi, da un desiderio di libertà che intreccia nelle sue narrazioni a «una scrittura carica di emozioni»⁵⁵¹, quella che forse è in grado di scatenare nel lettore, ma in questo caso è doveroso dirlo, ancor più nella lettrice, quel riconoscimento così essenziale.

La sfera femminile viene esplorata indagando i sentimenti di inadeguatezza, e talvolta di rifiuto, che emergono di fronte ai cambiamenti anche fisici. I temi affrontati sono impegnativi e forti, temi di cui spesso è difficile parlare con gli adulti: la ricerca dell'identità, la difficoltà di accettazione, l'amore, l'amicizia, le separazioni. Questo puntare su tematiche complesse [e aggiungerei scomode] è però accompagnato da una scrittura carica di emozioni che attinge al filone delle storie di vita e che aiuta a esorcizzare le paure e i dubbi che nascono con l'ingresso nell'età adulta⁵⁵².

⁵⁴⁹ B. Pitzorno, *Storia delle mie storie*, Pratiche, Parma 1995, p. 36.

⁵⁵⁰ Cfr S. Barsotti, *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Unicopli, Milano 2006.

⁵⁵¹ *Ivi*, p. 169.

⁵⁵² *Ibidem*.

Questa carica emotiva diviene possibile mettendo il gioco il proprio io di scrittore che intenzionalmente ha scelto l'infanzia e di persona, soggetto, donna in questo caso, che ha deciso di mettersi in gioco e di scriversi bambina tra le pagine di alcuni che potremmo definire i nuovi classici della letteratura a protagonista femminile. Una protagonista che non categorizza o esclude la pluralità degli occhi curiosi che sfoglieranno con menti assetate le pagine dei suoi romanzi.

Una lettura aperta dunque che da quel 1978 continua a dire con le bambine, ma non solo per loro, di vivere profondamente, nella libertà.

4.5.2 *Contro il Gender*

Un giorno una bambina, guardando i fratelli maschi avventurarsi con il padre nella foresta per imparare i primi rudimenti della caccia si era sentita offesa e, dopo aver seguito per un po' il gruppetto, sconsolata, si era voltata ed era tornata a casa a testa bassa, lì aveva trovato il nonno che come accadeva di frequente era seduto vicino alla porta di casa. Spesso lo si poteva trovare lì, quando non si occupava del suo orto. Le venne spontaneo avvicinarsi e accoccolata sulle sue gambe rimase lì, un po' imbronciata.

Il nonno, che aveva assistito alla scena, la prese per mano. «Vieni» le disse, «andiamo a fare una passeggiata nell'orto. Ti va?». «Sì nonno, andiamo». Era bello camminare con il nonno, faceva sempre piccoli passi, uno dopo l'altro proprio come la bimba. I due, piano piano, s'incamminarono verso l'orto, entrarono nel piccolo recinto, e si infilarono nei filari. «guarda lì nonno! Sono rossi rossi!». «è vero, di questa stagione hanno proprio un bel colore i pomodori, guarda come è diverso da quello delle melanzane, quel viola che si trasforma in bianco come una magia, vedi?». Il nonno le faceva notare la varietà di tutte le piante, alcune imponenti e alte, altre piccole, alcune con i frutti grandi e pesanti, altre con steli e fusti sottili. La bimba era estasiata. «ora guarda, piccola, ogni pianta è diversa da un'altra, e a ognuna io do l'aiuto che ci vuole per farla crescere e dare frutti, e ogni aiuto è diverso, come ogni pianta è diversa». La bimba ascoltava, e il nonno proseguiva dicendo: «non posso trattarle tutte ugualmente, altrimenti non le aiuterei. Quanta acqua dare, quando darla, cosa potare o se mettere un sostegno al loro fusto, tutte queste cose io le decido conoscendole bene, nella loro diversità. E solo uno sguardo che vuole bene coglie le diversità. E le aiuta a crescere».

La bambina allora alzò gli occhi, incontrandosi con lo sguardo dolce e sorridente del nonno, e sentì che gli voleva bene⁵⁵³.

⁵⁵³ T. Cantelmi, M. Scicchitano, *Educare al femminile e al maschile*, Paoline, Milano 2013, pp. 10–11.

Trovo questo testo in un volume che dimostra, riportando studi e ricerche, che tra maschi e femmine esistono differenze psicologiche e sociali, affermando la necessità di educare l'infanzia favorendo queste differenze. Questo è uno dei diversi testi che si oppongono alle nuove disposizioni che introducono nella scuola l'educazione all'affettività e all'identità di genere.

Come si evince dal brano riportato si crede fermamente nella «necessità di *incanalare* le potenzialità dell'essere femmina o maschio»⁵⁵⁴, e si crede ancor più che educare all'identità di genere significhi insegnare ai bambini e alle bambine, ragazzi e ragazze, che non esistono differenze, e seguendo l'evoluzione dei discorsi sviluppatasi su quest'onda negli anni successivi che il genere e la suddivisione in maschile e femminile sia artificiale e arbitraria. Effettivamente esistono delle teorizzazioni sulle identità di genere che approdano a queste conclusioni⁵⁵⁵, ma affermare che l'Italia assume questo atteggiamento nei confronti del genere diviene fuorviante e contribuisce a creare confusione su quella decostruzione dello stereotipo che si sta cercando di porre in atto nel nostro sistema educativo.

Non è escluso che ci sia pur sempre il rischio di una degenerazione, ma questo resta valido in ogni ambito. Quello che è certo e che è necessario mostrare ai giovani che possono essere liberi di essere se stessi, oltre le etichette. La metafora dell'orto non è erronea in assoluto ma dovrebbe far riflettere su un confine labile che si traccia tra tesi ben articolate e degenerazioni. Questo permette, inoltre, di far emergere la necessità di chiarire i discorsi che si situano nella macroarea delle tematiche di genere. Non si sta affermando che la differenza sessuale non esiste, che l'essere maschio o femmina sia un dettaglio superfluo nella vita degli individui, ma si sta constatando la necessità di «liberare l'infanzia» da una visione limitante. È vero che ogni bambino ha bisogno di essere educato nella valorizzazione delle sue potenzialità e peculiarità, non è altrettanto vero che queste caratteristiche sono le stesse per tutti i bambini da un lato, e per tutte le bambine dall'altro. Abbiamo il dovere di consegnare ai nostri giovani le chiavi di un mondo con la consapevolezza di poter essere se stessi oltre gli stereotipi. Bisogna cogliere le diversità personali oltre le etichette, dire che i bambini e le bambine vanno educati in modo differente, nasconde il pericolo di consegnare agli stessi possibilità differenti di operare nel

⁵⁵⁴ Ivi.

⁵⁵⁵ Per un approfondimento della teoria queer si veda L. Bernini, *Op. cit.*

mondo. È urgente allora decostruire gli stereotipi e valorizzare le differenze nella libertà di poter scegliere liberamente la propria femminilità e la propria mascolinità.

Come afferma la Priulla

Disfare uno stereotipo significa non tanto tentare di annullarlo, quanto analizzarlo, cercare di capirne la storia e la composizione: nel caso degli stereotipi di genere le storie sono antiche e dense, ed entrarci può significare un apprendimento straordinario, un sapere di noi come portatrici e portatori di questi stessi pregiudizi⁵⁵⁶.

Disfare uno stereotipo allora richiede tempi lunghi e un'azione consapevole; azioni che quando si sono proposte attraverso progetti, hanno trovato anche nella letteratura dedicata all'infanzia una sponda forte. Nello specifico, per quanto riguarda la Capitale, molte sono state le critiche, soprattutto da parte cattolica al progetto di SCOSSE, *La scuola fa differenza* di cui già si è parlato. A tale proposito Gianfranco Amato riporta l'intervento del Vicariato apparso il 24 febbraio 2014 su Romasette in cui si legge:

Anche la scuola sembra uno sconfinato, desolato ospedale da campo, nel quale non si sa bene dove mettere le mani, tante sono le urgenze.

Proprio per questo lascia perplessi il fermento che agita da qualche tempo il mondo della scuola in relazione alle cosiddette «tematiche gender».

Fino a qualche anno fa i pedagogisti e gli insegnanti più avvertiti si battevano soprattutto per una scuola inclusiva, accogliente, attenta all'integrazione degli stranieri e al sostegno degli svantaggiati, oltre che – ovviamente – capace di attrezzare culturalmente gli alunni. Obiettivi nobili e meritori, e purtroppo ben lontani dall'essere raggiunti, ma ora passati in secondo piano.

La priorità emergente, il pensiero dominante sembra, già nella prima infanzia, la proposta dell'ideologia gender, ossia la dottrina secondo cui il dato biologico originario del dimorfismo sessuale è marginale rispetto alla costruzione dell'identità di genere. «Gli anni delle elementari – si legge in una pubblicazione del progetto “Educare alle diversità a scuola” recentemente introdotto nelle scuole italiane (poi sconfessato dal Ministero delle pari opportunità)⁵⁵⁷ – offrono una meravigliosa e importante opportunità di istillare e/o nutrire atteggiamenti positivi e rispettosi delle differenze individuali, familiari e culturali, comprese quelle relative all'orientamento sessuale, all'identità e all'espressione di genere».

⁵⁵⁶ G. Priulla, *Op. cit.*, p. 142.

⁵⁵⁷ Ci si riferisce ai libretti dell'UNAR, redatti e diffusi dall'istituto A. T. Beck, che effettivamente cadono in alcuni casi in derivate uniformanti e spesso semplicistiche; i libretti, in un primo momento affidati all'istituto dal ministero delle pari opportunità, vengono prontamente ritirati dallo stesso, che non ne aveva rivisto i contenuti finali.

Mettendo tutto in unico calderone: la doverosa accoglienza delle differenze individuali e l'impegno di «instillare atteggiamenti positivi» verso differenze di orientamento sessuale, identità sessuale e ruolo di genere.

Si vuole così avviare una vera rivoluzione culturale, di cui la maggioranza delle famiglie italiane, impegnata ad affrontare tanti problemi educativi con i loro figli, non sembra proprio sentire il bisogno⁵⁵⁸.

Non si può obiettare che un errore molto comune, ad entrambe le parti – che potremmo definire, appoggiandoci su una definizione sbagliata, pro gender a anti gender – sia quello della «logica del calderone» in cui diversi e complessi livelli di analisi si mescolano in un unico progetto educativo. D'altro canto è pur vero che il confine tra gli argomenti è molto labile, essendo gli stessi profondamente interconnessi. Non è possibile affermare inoltre che la famiglia non ha bisogno di questa rivoluzione culturale. La famiglia è inserita nella società e ne contribuisce alla costruzione, all'evoluzione e al miglioramento, e in questo senso si devono pensare i numerosi interventi che vanno nella direzione di un'apertura verso le differenze e verso la libera espressione e sviluppo del sé. Questo discorso diviene e rappresenta a tutti gli effetti un'emergenza educativa soprattutto quando dà luogo a più fenomeni sociali che alimentano le maglie del bullismo, della discriminazione e della violenza, basata non più solo sull'orientamento sessuale ma su basi stereotipiche che limitano la libertà degli individui. Per questo diviene urgente sensibilizzare e per riprendere il concetto della Priulla di fare gli stereotipi analizzandoli e prima di tutto conoscendoli e prendendoli in considerazione come pregiudizi.

Nel 1966 al liceo classico Parini di Milano fece clamore il caso del giornalino studentesco denunciato «per aver condotto fra le loro compagne un'inchiesta sull'educazione sessuale»⁵⁵⁹. Nel '66 era un argomento Tabù, oggi che cosa è cambiato? I giovani si pongono ancora domande e da educatori dovremmo ancora chiederci quali siano le conseguenze e gli interrogativi cui nessuno si preoccupa di rispondere. È urgente allora dare risposte o, ancora meglio, creare degli spazi di confronto e di co-costruzione di significati essenziali.

Così come la Gamberi, la Maio e la Selmi affermano,

⁵⁵⁸ Vicariato di Roma, Editoriale, Romasette 24/02/2014, in G. Amato, *Gender (d')istruzione. Le nuove forme d'indottrinamento nelle scuole italiane*, Fedecultura, Verona 2015, pp. 88–89.

⁵⁵⁹ Cfr G. Priulla, *Op. cit.*

L'obiettivo dell'educare al genere non è ovviamente quello di formare il «vero uomo» e la «vera donna», ma è quello di aprire uno spazio educativo simbolico, politico e di confronto, in cui ogni ragazzo e ragazza si senta libero/a di trasgredire i modelli dominanti. La scuola, e tutte le altre principali agenzie formative devono trovare questo spazio per consentire a studenti e studentesse quello scarto che conduce all'autonomia, alla consapevolezza dell'unicità del proprio percorso passato e futuro, e soprattutto alla capacità di saper attingere indistintamente alla configurazione culturale del maschile e del femminile. Il fine è che ciascuno e ciascuna si senta libero/a di aprire nuove strade, nuovi orizzonti per i quali il proprio progetto di vita non sia stretto nella dimensione normativa della mascolinità e della femminilità, ma diventi un'occasione di esplorazione e di sperimentazione di sé. Educare al genere, dunque, non per costruire il proprio destino, ma per esplorare i propri desideri e la propria vocazione, che divengono e creano realtà per tutta la vita⁵⁶⁰.

È proprio qui allora che si inserisce la letteratura per l'infanzia, che potremmo definire tematica – con tutte le conseguenze che ne derivano – mirante alla decostruzione degli stereotipi, nella creazione di uno spazio aperto, di confronto e di riflessione sul mondo e su di sé. Riprendere allora oggi testi degli anni Settanta, e penso ad *Extraterrestre alla pari*, alle «Edizioni dalla parte delle bambine», o nuovi testi di sensibili case editrici ha un significato importante proprio perché permettono nuovi spazi di dialogo in cui porre al centro quella relazione tra i generi che diviene urgente scoprire e ricostruire.

4.7 Per concludere: Giulia la sua storia e la sua ombra

Ho cercato con l'ultima parte di questo lavoro di ricerca di rendere conto dell'immensa articolazione del panorama attuale. Ho volutamente cercato di lasciare aperta la riflessione. L'immagine che, guardando l'intero percorso fatto, ho avuto nella mente è stata quella di un imbuto rovesciato. Dalla parte superiore è entrata una bambina, una donna, un silenzio, andando avanti nell'analisi la bambina ha acquisito una voce sempre più acuta, sempre più corposa e risonante. Il panorama si è via via ampliato andando a comprendere istanze storiche, culturali, legislative e nella parte inferiore di questo imbuto capovolto ritroviamo in uscita bambini e bambine, ragazzi e ragazze, nuovi panorami allargati che, attraverso l'intervento di più attori sociali, politici e istituzionali, e in cui la sua parte, una parte

⁵⁶⁰ C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (a cura di)(2010), *Op. cit.*, p. 19.

importante, la fa anche la letteratura dedicata all'infanzia, ci consegnano una realtà articolata, in cui molte sono le voci e grande la complessità.

Nella ricerca bibliografica per quanto riguarda i testi letterari di vario genere mi sono imbattuta in un testo, carico di significati e dai toni emotivamente drammatici, che un po' per quelle illustrazioni in cui il rosso spicca, per la sua storia e per la sua intensità, mi ha permesso di riannodare le fila del discorso. Per questo motivo ho deciso di concludere il lavoro con *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*, un testo che raccoglie e rende conto dell'ampiezza della tematica nella realtà contemporanea. Il testo ci ricorda come la letteratura per l'infanzia, la buona letteratura per l'infanzia, è di fatto una letteratura schierata, anche politicamente; lo è diventata da tempo, da quando ha deciso di parlare ai bambini sinceramente, da quando si è caricata delle istanze infantili e ne ha assunto il linguaggio lasciando cadere le intenzionalità educative, e assumendo lo sguardo infantile come chiave interpretativa. La letteratura per la gioventù così scende al fianco dell'infanzia, a favore di una nuova libertà che trova le sue radici proprio nell'immaginazione, in una fantasia libera e includente. La storia di Giulia ha origini nel 1975, non è una storia statica ma, come tutte le storie, evolve e cresce, arricchendosi delle istanze e della storia che ha incrociato durante il suo percorso.

La prima versione della storia è del 1974 e la riporto interamente:

Una ragazzina (chiamiamola Giulia per esempio).

Giulia non è civetta: si rifiuta di fare la graziosa, spesso è sporca e dice le parolacce come i maschi,

ai quali è ugualmente proibito ma essi facendolo ne ricavano un prestigio sociale...

Giulia quindi non è una ragazzina modello, i suoi genitori si lamentano

E le ripetono senza sosta che è un maschio mancato

Una mattina, Giulia si sveglia con un'ombra da bambino.

Quando fa dei giochi da femmine, la sua ombra fa giochi da maschi.

Quando fa dei giochi da maschi invece, la sua ombra la fa come i maschi.

Dato che Giulia è un maschio mancato, i genitori pensano che sia venuta bene solo la sua ombra,

con la logica tipica dei genitori, per i quali una cosa può essere solo o Bianca o nera...

e finiscono per volere che Giulia sia come la sua ombra:

«Dovresti prendere esempio dalla tua ombra, Giulia»,

«Giulia, la tua ombra è venuta bene, almeno lei!», eccetera.

Giulia piange sconsolata, vuole sbarazzarsi di quella maledetta ombra.

Inizia ad amare l'oscurità che la libera per un po' dalla sua sventura.

Di giorno, corre per disfarsene e prova a incastrarla tra gli sportelli della metropolitana.

Infine, scoraggiata, decide di infilarsi in una buca perché, sotto terra non c'è ombra.

Giulia è salvata e confortata da un gruppo di ragazzine che le raccontano che anch'esse in passato

Avevano ombra da maschi e che per sbarazzarsene era stato sufficiente ignorarle e comportarsi come desideravano.

Durante la discussione arriva un ragazzo, un orrendo ragazzino che prende a calci i gatti e tira i capelli a tutti. Giulia fa a botte con lui e lo sconfigge. Offeso, rosso e furioso, le urla contro che è un maschio mancato!

Lei scoppia a ridere, perché sa di non essere un maschio mancato, ma una femmina riuscita.

Tutte le ragazze si allontanano ridendo... ognuna con la propria ombra da femmina al seguito⁵⁶¹.

Nel 1974 si approdava così a dare alle bambine la libertà di essere se stesse tentando di liberarle da un'emancipazione che quando era in atto assumeva abiti maschili. Giulia afferma così il diritto ad essere liberamente femmina, lo afferma ritrovandosi nella storia delle altre, confrontandosi con le altre.

Il testo si inseriva nel contesto degli anni Settanta, il femminismo era attuale vivo e scoperto. Finalmente si parla per emancipare la bambina da una condizione di silenzio e di inferiorità, per liberare quella femminilità deviante, che si riferisce forse a quella «femmina riuscita» del testo, dall'estraneazione nei confronti del proprio essere sessuato ad opera di un mondo arroccato su convinzioni dure a morire.

Giulia oggi cosa direbbe, se ancora deve combattere contro quel pregiudizio che non vuole vedere il suo diverso modo di essere bambina?

⁵⁶¹ C. Bruel, A. Bozellec, Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino, Settenove, Cagli (PU) 2015; Il testo fa riferimento alla prima edizione del 1974 riportata nel testo edito da Settenove.



Giulia vorrebbe essere piccola, piccolissima.

Vorrebbe nascondersi in una tana per topi.

Sotto terra, i topi non hanno ombra, almeno loro.

Guarda, è vero, sotto terra, e sempre nero, non c'è ombra!⁵⁶²

La storia con un linguaggio spesso non facile e delle illustrazioni magnifiche ed emotivamente intense, mostra tutto il dramma della situazione che molti ragazzi e molte ragazze oggi vivono. Il dramma dovuto alla negazione del proprio sé che non viene riconosciuto ma anzi condannato perché non conforme alla norma, come viene vissuto dai giovani?

Ma oggi Giulia, non incontra delle ragazze, oggi il discorso si è ampliato, si è intensificato. Toccando delle profondità che non possono essere ignorate, oggi è necessario includere il maschile, i bambini, i ragazzi e gli uomini in un discorso sull'emancipazione dagli stereotipi e dai pregiudizi

–Beh... e tu perché piangi?
–Quando sono triste,
vengo qui a piangere
senza nessuno che
mi prenda in giro.
Tutti dicono che
Piango come le femmine.
Del resto tutti dicono
Che ho un cervello da



⁵⁶² C. Bruel, A. Bozellec, *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*, Settenove, Cagli (PU) 2015;

bambina...⁵⁶³

Poco più avanti nel confronto tra i due emerge una nuova consapevolezza:

La gente dice che le femmine devono comportarsi da femmine,
i maschi da maschi. Non si ha il diritto di fare una mossa sbagliata.
È come se ognuno dovesse stare nel suo vaso.

–Come i cetriolini?

–Si come i cetriolini–

I cetriofemmine dentro un vaso, i cetriomaschi dentro un altro,
e maschifemmine non si sa dove metterli.

Io credo che possiamo essere femmina e maschio, entrambi alla volta se si vuole.

Al diavolo le etichette. Abbiamo il diritto!

–Tu credi?

–Certo che abbiamo il diritto⁵⁶⁴.

Il diritto, l’emancipazione oggi riguarda tutti: entrambi i generi. La storia di Giulia, la nuova storia di Giulia diventa un richiamo forte alla necessità di entrare in relazione. C’è stato un momento in cui era necessario stare tra donne per poter cambiare, l’emancipazione era anche nei confronti di, e contro, un universo maschile che non riconosceva la soggettività femminile; oggi la lotta alla cultura patriarcale proviene allora anche da quella parte maschile che non si uniforma ai rapporti di potere, e vuole essere libera di mostrarsi nella propria totalità.

Ecco allora che questo imbuto rovesciato si allarga e comprende tutti:

⁵⁶³ *Ivi.*

⁵⁶⁴ *Ivi.*



–Torniamo a casa

–Sì. Ma cosa racconteremo?

–Diremo che ci siamo persi

E poi ci siamo ritrovati⁵⁶⁵.

⁵⁶⁵ *Ivi.*

Bibliografia e fonti

Opere critiche

- AA. VV., *Fiabe sui ruoli sessuali*, Savelli, Milano 1982
- Abbate F., *L'immaginazione al potere secondo Nussbaum: terapia delle passioni e autogoverno*, in G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014
- Alcott L. M., *Alternative Alcott*, Showalter E. (Edited), Rutgers University press, London 1997
- Alcott L. M. (1866), tr. it. *Dietro la maschera*, Robin, Roma 2009
- Alcott L. M., *On race, sex and slavery*, Elbert S. (edited), Northeastern University Press, Boston, Massachusetts 1997
- Aleramo S. (1906), *Una donna*, Feltrinelli, Milano 2013
- Alessandrini G., *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, in G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014
- Amato G., *Gender (d)istruzione. Le nuove forme dell'indottrinamento nella scuole italiane*, fede&cultura, Verona 2015
- Arru A., Chialant M. T. (a cura di), *Il racconto delle donne. Voci, autobiografie, figurazioni*, Liguori, Napoli 1990
- Baccini I., *La mia vita*, introduzione e cura di L. Cantatore, Unicopli, Milano 2004
- Badinter E., tr. it *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, Longanesi, Milano 1991
- Bernstein S. N., *Nan*, in Eiselein, A. K. Phillips (edited), *The Louisa May Alcott Encyclopedia*, Greenwood press, Westport 2001
- Barsotti S. *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pizorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Unicopli, Milano 2006
- Belotti E. G., *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Rizzoli, Milano 2005
- Belotti E. G. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2013
- Beseghi E. (a cura di), *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987
- Beseghi E., *Nel giardino di Gaia*, Mondadori, Milano 1994
- Beseghi E., *Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti*, in Beseghi E., *Pippi Clazelunghe icona dell'immaginario*, in Blezza Picherle S. (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi*, Del cerro, Tirrenia (Pisa) 2008

- Bianchini A. (1979), *Voce donna. Presenza e scrittura femminile nella storia sociale dell'Occidente*, Frassinelli, Piacenza 1996
- Biemmi I., *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri per le elementari*, Rosenberg & seller, Torino 2011
- Biemmi I., *Sessismo nei testi scolastici. Una ricerca sui libri di lettura delle elementari*, in Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007
- Biondi S., *Essere donna in un'Italia che cambia. Tre generazioni a confronto*, in Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007
- Blezza Picherle S., *Astrid Lindgren. Una scrittrice senza tempo e confini*, Pensa multimedia, Lecce 2016
- Blezza Picherle S., *Formare lettori, promuovere la lettura*, Franco Angeli, Milano 2013
- Blezza Picherle S., *L'anima nordica di Donatella Ziliotto*, in Blezza Picherle S. (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi*, Del cerro, Tirrenia (Pisa) 2008
- Blezza Picherle S. (a cura di), *Tra tradizione e innovazione*, in Blezza Picherle S. (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi*, Del cerro, Tirrenia (Pisa) 2008
- Blezza Picherle S., *Un'inedita e rivoluzionaria rappresentazione dei personaggi*, in Blezza Picherle S. (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi*, Del cerro, Tirrenia (Pisa) 2008
- Boero P. (a cura di), *Storie di donne. Contessa Lara – Anna Vertua Gentile – Ida Baccini – Jolanda: scrittura popolare e letteratura per l'infanzia fra Otto e Novecento*, Brigati, Genova 2002.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma–Bari 1995
- Borruso F., *Piccole donne crescono. La letteratura didattico–morale per la gioventù femminile*, in “History of education and children’s literature”, VII n. 1, 2012
- Bozza di piattaforma dei principi del M. D. L.* (1969), in Spagnoletti R. (a cura di), *I movimenti femministi in Italia*, Savelli, Roma 1971
- Bozzi Tarozzi G., Mapelli B., *Generi e orientamento*, Serravalle E. P. (a cura di), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita*, Vademecum II, Progetto POLITE, Associazione Italiane Editori, Milano 2001
- Braidotti R., *Soggetto nomade. Femminismo e crisi della modernità*, Donzelli, Roma 1994
- Brezzi F., *Oltre gli stereotipi: differenze di pensiero, differenze di linguaggio*, in L. Moschini (a cura di), *Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media*, Il paese delle donne, Roma 2005
- Briganti M. C., *L'individualità femminile. Percorsi formativi e di confronto con la tradizione*, in Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007

- Briganti M. C., *Immagini d'infanzia e virtù femminili a scuola, nella società, nei media*, in L. Moschini (a cura di), *Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media*, Il paese delle donne, Roma 2005
- Brontë C., *Ma la vita è una battaglia*, a cura di L. Ganzetti, L'orma, Roma 2016
- Bruner J., tr. it. *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma–Bari 2011
- Bruner J., tr. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma–Bari 2013
- Buongiorno T., *Dizionario della letteratura per ragazzi*, Fabbri, Milano 2001
- Butler F., tr. it. *La grande esclusa*, Emme, Milano 1978
- Cagnolati A., *Tra vita e finzione. Le donne e la scrittura nell'Europa del XVII secolo*, in Olivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007
- Califano F., *Bambine e bambini, monelle e monelli in A. Lindgren*, in Blezza Picherle S. (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi*, Del cerro, Tirrenia (Pisa) 2008
- Calvino I. (1995), *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 2006
- Cambi F., *Il femminile, la differenza e la filosofia dell'educazione. Contributi per un nuovo modello pedagogico*, in Beseghi E., Telmon V. (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Cambi F., *Un classico tra i classici*, in Blezza Picherle S. (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi*, Del cerro, Tirrenia (Pisa) 2008
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma–Bari...
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma–Bari 2011
- Cantatore L., *Parva sed apta mihi, studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Ets, Pisa 2015
- Cantatore L. (a cura di), *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Unicopli, Milano 2013
- Cantelmi T., Scicchitano M., *Educare al femminile, educare al maschile*, Paoline, Milano 2013
- Casella M., *Le voci segrete. Itinerari al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*, Mondadori, Milano 2006
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2011
- Cavarero A., F. Restaino F., *Le filosofie femministe*, Mondadori, Milano 2002
- Chambers A., tr. it. *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, equilibri, Modena 2011
- Chiosso G., *Alfabeti d'Italia. Lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Torino 2011
- Colaiacomo P., Cavi G. et al., *Come nello specchio. Saggi sulla figurazione del femminile*, La rosa, Torino 1981

Covato C., *Educare le bambine nell'Ottocento*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma–Bari 1999.

Covato C., *Educata a non istruirsi; un'introduzione al problema*, in Covato C., Leuzzi M. C. (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989

Covato C., *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996

Covato C., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2014

Covato C., *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2006

Covato C., *Sapere e pregiudizio*, Archivio Guido Izzi, Roma 1991

Covato C., Leuzzi M. C. (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989

Crevaschi E., *Karin «Bibi» Michaelis*, in AA. VV., *Da Pippi a Garman, la letteratura scandinava per l'infanzia*, Giannino Stoppani, Bologna 2007

Cretella C., Sánchez I. M., *Lessico familiare. Per un dizionario sulla violenza contro le donne*, Settenove, Cagli (PU) 2014

Cutrufelli M. R., *La creazione letteraria: generi, soggetti e fatti storici*, in L. Moschini (a cura di), *Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media*, Il paese delle donne, Roma 2005

Dallari M., *La fata intenzionale. Per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*, La Nuova Italia, Firenze 1980

Dauphin C., *Donne sole*, in Duby G., Perrot M. (a cura di), *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Laterza, Roma–Bari 2007

De Beauvoir S. (1949), tr. it. *Il secondo sesso*, Il saggiatore, Milano 1999

De Beauvoir S. (1958), tr. it. *Memorie di una ragazza perbene*, Einaudi, Torino 1994

De Petris, *Jane Eyre, ovvero il vizio della passione*, in Covato C. (a cura di), *Vizi privati, pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2010

De Serio B., *Scrittrici d'infanzia, dai libri per bambine ai romanzi per giovinette*, Progedit, Bari 2015

Di Bello G., *Le bambine tra ricordi e galatei nell'Italia liberale*, Ulivieri S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma–Bari 1999.

De Giorgio M., *Il modello cattolico*, in Duby G., Perrot M. (a cura di), *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Laterza, Roma–Bari 2007

Duby G., Perrot M. (a cura di), tr. it. *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Laterza, Roma–Bari 2007

Duby G., Perrot M. (a cura di), tr. it. *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, Laterza, Roma–Bari 2011

- Durst M., *Sessualità, sublimazione e creatività femminile. Un approccio formativo*, in Olivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007
- Eco U., *I pampini bugiardi*, Guaraldi, Rimini 1972
- Faeti A., *Dacci questo veleno. Fiabe, fumetti, feuilletons, bambine*, Mondadori, Milano 1998
- Fahy C. A., *Domestic life*, in . Eiselein, A. K. Phillips (edited), *The Louisa May Alcott Encyclopedia*, Greenwood press, Westport 2001
- Fatucci O., *Le edizioni EL. Per il piacere di leggere*, in Sola S., Vassalli P. (a cura di), *I nostri anni '70. Libri per ragazzi in Italia*, Corraini, Mantova 2014
- Fierli E., *Dalla parte delle bambine*, in Sola S., Vassalli P. (a cura di), *I nostri anni '70. Libri per ragazzi in Italia*, Corraini, Mantova 2014
- Fraire M., *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, Franco Angeli, Milano 2002
- Freire P. (1968), tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011
- Friedan B. (1962), tr. it *La mistica della femminilità*, Castelvecchi, Roma 2012
- Gamberi C., *Il genere, una performance*, in “Hamelin”, *Questioni di genere*, n. 29, 2001
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (a cura di), (2001) *Educare al genere*, Carocci, Roma 2015
- Gammel I., *Looking for Anne. How Lucy Maud Montgomery dreamed up a literary classic*, Key porter books, Toronto 2008
- Gaskell E.,(1857), tr. it *La vita di Charlotte Brontë*, Castelvecchi, Castel Gandolfo (RM) 2015.
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma–Bari 2007
- Godineau D., *Sulle due sponde dell'atlantico: pratiche rivoluzionarie femminili*, in Duby G., Perrot M. (a cura di), tr. it *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Laterza, Roma–Bari 2007
- Gordon L., tr. it *Charlotte Brontë: una vita appassionata*, Fai, Roma 2016
- Gruner R., *Cinderella, Marie Antoniette and Sara: roles and role model in A little princess*, in «The lion and the unicorn», V. 22, n. 2, 1998
- Grilli G., *In volo dietro la porta, Mary Popins e Pamela Lyndon Travers*, Il ponte vecchio, Firenze 2016
- Grilli G., *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in Beseghi E., G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2013
- Gruppo DEMAU (1967), in Spagnoletti R. (a cura di), *I movimenti femministi in Italia*, Savelli, Roma 1971
- Hamelin (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012
- Hobsbawm E., tr. it *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1997
- Intervista ad Adela Turin*, in «Platero», n. 185, Marzo 2012
- Hook–Demarle M. C., *Leggere e scrivere in Germania*, in Duby G., Perrot M. (a cura di), tr. it *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Laterza, Roma–Bari 2007
- Irigaray L. (1975), tr. it *Speculum. L'altra donna*, Feltrinelli, Milano 2010

- Irigaray L. (1977), tr. it. *Questo sesso che non è un sesso. Sulla condizione sessuale, sociale e culturale delle donne*, Feltrinelli, Milano 1978
- Irigaray L. (1992), tr. it. *Amo a te*, Bollati Boringhieri, Torino 2000
- Key E.(1900), tr. it. *Il secolo dei fanciulli*, F.lli Bocca, Torino 1921
- Lazzarato F., *Il rosa e il nero: produzione letteraria destinata alle bambine*, in Beseghi E. (a cura di), *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*, Giunti & Lisciani, Teramo 1987
- Lazzarato F., Moretti V., *La fiaba rosa. Itinerari di lettura attraverso i romanzi per signorine*, Bulzoni, Roma 1981
- Lazzarato F., Ziliotto D. (a cura di), *Bimbe, donne, bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Artemide, Roma 1987
- Levorato M. C., *Le emozioni della lettura*, Il mulino, Bologna 2000
- Lindgren A., Pippi e le sue sorelle, in Lazzarato F. Ziliotto D. (a cura di), *Bimbe, donne, bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Artemide, Roma 1987
- Lipperini L., *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano 2011
- Lonzi C. (1971), *Sputiamo su Hegel e altri scritti*, Et al, Milano 2010
- Lorenzetto A., *I diritti visibili e i diritti invisibili*, in Covato C., Leuzzi M. C. (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989
- Lurie A., tr. it. *Non ditelo ai grandi*, Mondadori, Milano 1993
- Manguel A., tr. it. *Una storia della lettura*, Feltrinelli, Milano 2009
- Manifesto del gruppo DEMAU* (1966), in Spagnoletti R. (a cura di), *I movimenti femministi in Italia*, Savelli, Roma 1971
- Manifesto di «Rivolta femminile» (1970)*, in Spagnoletti R. (a cura di), *I movimenti femministi in Italia*, Savelli, Roma 1971
- Mapelli B., *Donne e uomini. Nuovi soggetti ed educazione*, in Ulivieri S.(a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007
- Mapelli B., *Pubblico e privato nel dibattito femminista degli anni Settanta*, in Covato C. (a cura di), *Vizi privati, pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Guerini, Milano 2010
- Mapelli B., Seveso G. (a cura di), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini, Milano 2003
- Marone F., *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Unicopli, Milano 2003
- Miari E., Zucchini G., *Il giardino segreto di Frances Hodgson Burnett, metafora della crescita, metafora dell'adolescenza*, in P. Bertolino, E. Mieri, G. Zucchini, *Nel giardino segreto, nascondersi, perdersi, ritrovarsi. Itinerari nella tana dei giovani lettori*, Equilibri, Modena 2009
- Mill J. S.,(1869), *L'asservimento delle donne*, in Mill J. S., Taylor H., tr. it. *Sull'eguaglianza e l'emancipazione delle donne*, Einaudi, Torino 2001
- Moers E.(1963), tr. it. *Grandi scrittrici, grandi letterate*, Edizioni di comunità, Milano 1979

- Moschini L., *Canoni e dissonanze. Appunti su letteratura, cittadinanza, pensiero differente*, Aracne, Roma 2012
- Moschini L., *Presupposti storici e metodologici degli studi di genere*, in L. Moschini (a cura di), *Il genere tra le righe: gli stereotipi nei testi e nei media*, Il paese delle donne, Roma 2005
- Muraro L. (1991), *L'ordine simbolico della madre*, Editori Riuniti, Roma 2006
- Muscialini N., *Di pari passo. Percorso educativo contro la violenza di genere*, Settenove, Cagli (PU) 2013
- Nafisi A., tr. it. *Leggere Lolita a Teheran*, Adelphi, Milano 2004
- Nafisi A., tr. it. *La repubblica dell'immaginazione*, Adelphi, Milano 2014
- Nussbaum M., tr. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il mulino, Bologna 2001
- Nussbaum M., tr. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2012
- Nussbaum M., tr. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il mulino, Bologna 2014
- Nussbaum M., tr. it. *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Feltrinelli, Milano 1995.
- Pace R., *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Presidenza del consiglio dei ministri, 1986
- Palazzo M., *Riattraversare la storia dell'età contemporanea*, in Serravalle E. P. (a cura di), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita*, Vademecum II, Progetto POLITE, Associazione Italiane Editori, Milano 2001
- Palumbo A., *Itinerari formativi di piccole donne*, De Ferrari, Genova 2001
- Pederzoli R. *Adela Turin e la collana «Dalla parte delle bambine»: storia di alcuni albi illustrati militanti tra Italia e Francia, passato e presente*, in Cagnolati A. (a cura di), *Tessere trame, narrare storie. Le donne e la scrittura per l'infanzia*, Aracne, Roma 2013
- Perrot M., *Uscire*, in Duby G., Perrot M. (a cura di), tr. it. *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, Laterza, Roma-Bari 2007
- Petrino E. A., *Girlhood*, in . Eiselein, A. K. Phillips (edited), *The Louisa May Alcott Encyclopedia*, Greenwood press, Westport 2001
- Piccone Stella S., Saraceno C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Il mulino, Bologna 1996
- Pironi T., *Da Ellen Key a Maria Montessori. La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, «Ricerche di pedagogia e didattica», n. 5, 2010
- Pitzorno B., *Storia delle mie storie*, Pratiche, Parma 1995
- Pitzorno B., *Ho il diritto di pensare, disse Alice alla duchessa. Ne hai quanto i maiali di volare, rispose la duchessa*, in Provincia di Roma, Assessorato P. I., Centro sistema bibliotecario, *Bimbe, donne, bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Artemide, Roma 1987

- Poesio C., *Pippi Clazelunghe e il problema del gender*, in Blezza Picherle S. (a cura di), *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi*, Del cerro, Tirrenia (Pisa) 2008
- Prestopino S., *Piccole e belle cunegunde, non voglio diventare mai grunde*, in "Hamelin", *Questioni di genere*, n. 29, 2011
- Priulla G., *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi. Storie, corpi, immagini e parole*, Franco Angeli, Milano 2013
- Radway J. A. (1984), *Reading the romance, woman, patriarchy and popular literature*, The University of North Carolina press, Chapel Hill and London 1991
- Rasy E., *Le donne e la letteratura. Scrittrici, eroine ispiratrici nel mondo delle lettere*, Editori Riuniti, Roma 1984
- Rasy E., *La lingua della nutrice. Percorsi e tracce dell'espressione femminile*, Edizioni delle donne, Roma 1978
- Reggiani C., *Il volo di un martin pescatore. Donatella Ziliotto scrittrice per l'infanzia*, Einaudi, Torino 1998
- Reisen E., *Louisa May Alcott. The woman behind Little women*, Picador, New York 2009
- Rousseau J. J. (1762), tr. it. *L'Emilio*, La nuova Italia, Firenze 2002
- Ruspini E., *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2016
- Sabatini A., *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua*, Presidenza del consiglio dei Ministri, 1986
- Sabatini A., *Sessismo nella lingua italiana*, Presidenza del consiglio dei Ministri, 1986
- Sandrucci B., *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, ETS, Pisa 2005
- Santamaita S., *Storia della scuola*, Mondadori, Milano 2010
- Sasson D., tr. it. *La cultura degli europei dal 1800 a oggi*, Rizzoli, Milano 2008
- Scott J. W., *Il «genere»: un'utile categoria di analisi storica*, in «Rivista di storia contemporanea», anno XII, n. 4, 1987
- Serravalle E. P. (a cura di), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita*, Vademecum I, Progetto POLITE, Associazione Italiana Editori, Milano 2000
- Serravalle E. P. (a cura di), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita*, Vademecum II, Progetto POLITE, Associazione Italiana Editori, Milano 2001
- Seveso G., *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Unicopli, Milano 2001
- Vassalli P., *Pagine rivoluzionarie*, in Sola S., Vassalli P. (a cura di), *I nostri anni '70. Libri per ragazzi in Italia*, Corraini, Mantova 2014
- Scosse (a cura di), *Leggere senza stereotipi. percorsi educativi 0-6 anni per rifigurarsi il futuro*, Settenove, Cagli (PU) 2015

- Seveso G., *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano 2000
- Shelden M. L., *Gender*, in . Eiselein, A. K. Phillips (edited), *The Louisa May Alcott Encyclopedia*, Greenwood press, Westport 2001
- Showalter E., tr. it. *Una letteratura tutta per sé*, La Salamandra, Milano 1984
- Soldani S., *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano 1991
- Solinas Donghi B., *Breve difesa di Luoisia May Alcott*, in «Quaderni di Lg argomenti», n.3, 1983
- Solinas Donghi B., *La via al romanzo di L. M. Montgomery*, in Lg Argomenti, n. 6, 1988
- Solinas Donghi B. (1976), *La fiaba come racconto*, Mondadori, Milano 1993
- Spagnoletti R. (a cura di), *I movimenti femministi in Italia*, Savelli, Roma 1971
- Splendore P., *La difficoltà di dire "io", l'autobiografia come scrittura del limite*, in Arru A., Chialant M. T. (a cura di), *Il racconto delle donne. Voci, autobiografie, figurazioni*, Liguori, Napoli 1990
- Stallcup J. E., Education, . Eiselein, A. K. Phillips (edited), *The Louisa May Alcott Encyclopedia*, Greenwood press, Westport 2001
- Surdi E., *Emilia Villoresi scrittrice per ragazzi. Un viaggio tra poesia e traduzioni*, Vita e pensiero, Milano 2016
- Tasca L., *Galatei: buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Le lettere, Firenze 2004.
- Taylor H. (1851), *L'emancipazione delle donne*, in Mill J. S., Taylor H., tr. it. *Sull'eguaglianza e l'emancipazione delle donne*, Einaudi, Torino 2001
- Terrusi M., *Il mestiere dell'editore: conversazione con Rosellina Archinto*, in Sola S., Vassalli P. (a cura di), *I nostri anni '70. Libri per ragazzi in Italia*, Corraini, Mantova 2014
- Thwaite A. (1974), *Waiting for the party. The life of Frances Hodgson Burnett 1849-1924*, Faber and Faber, Boston 1994
- Ulivieri S., *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007
- Ulivieri S., *Il secolo delle bambine*, in Ead (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma–Bari 1999.
- Ulivieri S., *Il silenzio e la parola della donna*, in Ead (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007
- Urbinati N., *Alle origini del femminismo teorico*, , in Mill J. S., Taylor H., tr. it. *Sull'eguaglianza e l'emancipazione delle donne*, Einaudi, Torino 2001
- Valeri Manera A., *Pippi Clazelunghe. «Sola me la cavo sempre»*, Liber, n. 24, 1994
- Woolf V. (1929), tr. it. *Una stanza tutta per sé*, Mondadori, Milano 2010
- Wollstonecraft M., tr. it. *I diritti delle donne*, Edizioni Q, Roma 2008
- Yousafzai M., tr. it. *Io sono Malala*, Garzanti, Milano 2013

Zardi L., *L'isola nel cuore del bosco. Il giardino segreto di Frances Hodgson Burnett*, in Beseghi E., Telmon V. (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Ziliotto D., *Bibi e Karin Michaelis*, in «Il pepeverde», n. 27, 2006a

Ziliotto D., *Generazione Bibi, generazione Pippi*, in Lazzarato F., Ziliotto D. (a cura di), *Bimbe, donne, bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Artemide, Roma 1987

Ziliotto D., *Influenze della letteratura nordica, Dahl, Michaelis, Lindgren*, Lg Argomenti, n. 1, 2004

Ziliotto D., *Karin e Bibi, isole di libertà*, Andersen, n. 233, 2006a

Ziliotto D., *Karin Michaelis*, in Grilli M., Tartarini G., *Sotto il sole di mezzanotte. Protagoniste della letteratura scandinava per l'infanzia*, Biblioteca centro di documentazione delle donne, Bologna 1997

Ziliotto D., *Pippi e non solo*, «Liber», n. 51, 2001

Opere letterarie

Alcott L. M. (1868), tr. it.. *Piccole donne*, in Alcott L. M., *I quattro libri delle Piccole donne*, Einaudi

Alcott L. M. (1868),tr. it. *Piccole donne crescono*, in Alcott L. M., *I quattro libri delle Piccole donne*, Einaudi

Alcott L. M., tr. it. *Piccoli uomini*, in Alcott L. M., *I quattro libri delle Piccole donne*, Einaudi

Alcott L. M.,tr. it. *I ragazzi di Jo*, in Alcott L. M., *I quattro libri delle Piccole donne*, Einaudi

Almond D., tr. it. *Storia di Mina*, Salani, Milano 2010

Andersen H. C., Claveloux N. (1978), Tr. it. *Mignolina*, Edizioni dalla parte delle bambine, Milano.

Baccini I. (1875), *Le memorie di un pulcino*, Marzocco, Firenze 1952

Baccini I. (1880), *La fanciulla massaia*, Paggi, Firenze 1895

Ballista S., Carrer C., *Una stanza tutta per me*, Settenove, Cagli (PU), 2017

Barrie J. M. (1902),tr. it. *Peter pan*, Einaudi, Torino

Biemmi I., Scudieri L., *La principessa azzurra*, Coccole Books, (CS) 2014

Biemmi I. Terranera L., *Cosa faremo da grandi. Prontuario di mestieri per bambine e bambini*, Settenove, Cagli (PU) 2015

Brami E., Billon-Spagnol E., *La dichiarazione dei diritti delle femmine*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2015

- Brami E., Billon–Spagnol E., *La dichiarazione dei diritti dei maschi*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2015
- Brontë C. (1847), tr. it. *Jane Eyre*, Einaudi, Torino
- Bruel C., Bozellec A., tr. it. *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*, Settenove, Cagli (PU) 2015
- Burnett F. H. (1905), tr. it. *La piccola principessa*, Einaudi,
- Burnett F. H. (1908), tr. it. *Il giardino segreto*, Einaudi
- Calì D., Barbanègre R., *Biancaneve e i 77 nani*, Edt Giralangolo, Torino 2016
- Calì D., Barbanègre R., *Cenerentola e le scarpette di pelo*, Edt Giralangolo, Torino 2017 (in corso di stampa)
- Celi L., Scandella A., *L'angelo disubbidiente. La leggenda di Marlene Dietrich*, EL, Trieste 2004
- Cercennà V., Orciari E., *La rosa rossa. Il sogno di Rosa Luxemburg*, EL, Trieste 2004
- Collodi C. (1883), *Le avventure di Pinocchio*, Giunti, Firenze 2008
- Colloredo S., D'Altan P., *Pochaontas*, EL, Trieste 2007
- D'Elia C., Lo Piano R., *Nina e i diritti delle donne*, Sinnos, Roma 2012
- D'Innocenti F., *Io sono così*, Settenove, Cagli (PU) 2014
- Dahl R., *Matilde*, Salani, Milano 2005
- Dal corso M., Volpari D., *Amelia che sapeva volare*, Edt Giralangolo, Torino 2015
- Falconer I., *Olivia e le principesse*, Nord Sud, Milano 2014
- Favilli E., Cavallo F., *Storie delle buona notte per bambine ribelli*, Mondadori, Milano 2017
- Fierstein H., Cole H., *Il bell'anatroccolo*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2012
- Grillet S., *Non sono femminista ma... tutto quello che bisogna sapere sulla battaglia delle donne*, Mondadori, Milano 1999
- Ismail Y., *Sono una ragazza*, Edt giralangolo, Torino 2016
- Jefferson S., Winston S., tr. it. *La bambina dei libri*, Lapis, Roma 2016
- Kemp A., Ogilvie S., tr. it. *La principessa terribile*, Nord sud, Milano 2013
- Le Huce M., tr. it. *Ettore l'uomo straordinariamente forte*, Settenove, Cagli (PU) 2013
- Lindgren A. (1945), tr. it. *Pippi Calzelunghe*, Salani, Milano 2013
- Louart C., Paicheler P., *Ragazzi e Ragazze. La parità a piccoli passi*, Motta, Firenze 2008
- Masini B., Monaco O., *La spada e il cuore. Donne della Bibbia*, EL, Trieste 2003
- Masini B., Ponzi E., *Per amore delle parole. Vita e passioni di Virginia Woolf*, EL, Trieste 2005

Masini B., Monaco O., *Signore e signorine. Corale greca*, EL, Trieste 2002

Meddour W., Ashdown R., *La principessa salvata dal principe dai libri*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2014

Michaelis K.(1929), tr. it. *Bibi una bambina del nord*, Salani, Milano 2008

Montgomery L. M. (1908), tr. it., *Anna dai capelli rossi*, Mondadori, Milano

Munsch R. Martchenko, tr. it. *La principessa e il drago*, Edt Giralangolo, Torino 2014

Nadja, *La principessa terribile*, Babalibri, Mialno 2006

Nanetti A., Nidasio G., *Cristina Belgioioso una principessa italiana*, EL, Trieste 2002

Nava E., Guicciardini D., *Margherita a piedi nudi*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2013

Palumbo D., Vinci V., *Dalla parte dei bambini. La rivoluzione di Maria Montessori*, EL, Trieste 2004

Pardi F., *Piccolo uovo maschio o femmina?*, LO STAMPATELLO, Vicenza 2013

Petricelli A., Riccardi S., *Cattive ragazze. 15 storie di donne audaci e coraggiose*, Sinnos, Roma 2014

Pitzorno B. (1991), *Ascolta il mio cuore*, Mondadori, Milano 2010

Pitzorno B. (1979), *Extraterrestre alla pari*, EL, Trieste 2016

Pitzorno B. (1985), *L'incredibile storia di Lavinia*, Eianudi, Torino 2014

Pitzorno B. (1988), *Stregghetta mia*, Eianudi, Torino 2010

Pitzorno B. (1993), *Polissena del porcello*, Mondadori, Milano 2010

Porter E. (1913), tr. it. *Pollyanna*, DeAgostini, Novara 2016

Porter E. (1913), tr. it. *Pollyanna cresce*, DeAgostini, Novara 2016

Reguera R. D., tr. it. *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?*, Settenove, Cagli (PU) 2014

Roveda A., Domeniconi P., *Il trattore della nonna*, Edt Giralangolo, Torino 2014

Séгур S., tr. it. *Quella peste di Sophie*, Donzelli, Roma 2016

Travers P. L. (1934), tr. it. *Mary Poppins*, Rizzoli, Milano 2014

Turín A., Bosnia N., *Le cinque mogli di Barbabrizzolata*, Edizioni dalla Parte delle bambine, Milano 1976

Turín A., Bosnia N., (2009), *Rosaconfetto e altre storie*, Motta, Firenze.

Turín A., Goetzinger A., Cantarelli F., *Aurora*, Edizioni dalla parte delle bambine, Milano 1978.

Violetta. *Manuali da ragazze, Come e perché sopravvivere a scuola*, Disney libri, Milano 2013.

Violetta photo book, Disney libri, Milano 2013

Sitografia

Archivia, Scosse (a cura di), *La scuola fa differenza. Un anno di formazione sulle identità di genere in nidi e scuole dell'infanzia di Roma capitale*, 2014 www.scosse.org

CulturaL. K., *Emma Watson chiede: se non ora, quando? Il discorso tenuto dall'attrice alle Nazioni Unite sulla parità di genere, tradotto in italiano*, www.linkiesta.it

Dalnodar F. (a cura di), *Intervista a Donatella Ziliotto*, in www.raccontareancora.it

Furlan F., *Il neo sindaco «Via i libri gender dalle aule di Venezia»*, www.larepubblica.it,

Istituto A. T. Beck, *Educare alla diversità a scuola*, www.unar.it

La storia al femminile, Intervista a Orietta Fatucci, Alto Adige, 10/12/2002, in www.url.it
www.andersen.it

www.cepell.it

www.ilpepeverde.it

www.lgargomenti.it

www.liberweb.it

www.lostampatello.it

www.nuovavenezia.gelocal.it

www.scosse.org

www.settenove.it

www.societadelleletterate.it

www.lostampatello.it

Sitografia legislativa

Convenzione di Istanbul, 2011, www.publicpolicy.it

Ddl 93/2013, www.camera.it

Introduzione dell'educazione di genere nelle attività didattiche delle scuole del sistema nazionale d'istruzione, www.documenti.camera.it

Legge 107/2015, www.labuonascuola.gov.it

Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale, Presidenza del consiglio dei Ministri Dipartimento Pari Opportunità e UNAR; www.unar.it

Filmografia

La bella e la bestia, regia di Trousdale G., Wise K., Walt Disney production, USA 1991

Caporaso P. Lazzara D., *Bomba libera tutti*, www.youtube.it

Frozen il regno di ghiaccio, regia di Buck C., Lee J., Walt Disney production, USA 2013

Maleficent, regia di Stromberg R., Walt Disney production, USA 2014

Ghimenti A., *Ma il cielo è sempre più blu*, www.youtube.it

Mary Poppins, regia di Stevenson R., Walt Disney production, USA 1964

Mulan, regia di Cook B., Bancroft T., Walt Disney production, USA 1998

Shrek, regia di Adamson A., Jenson V., Dreamworks Animation, USA 2001

The brave. Ribelle, regia di Andrews M., Chapman B., Pixar animation studios, USA 2012