

THE BORDERS OF FANTASIA

ANTONELLA CAGNOLATI
(ED.)

 Ediciones

Collection Studio, n. 3. Series Educación, n. 3

Collection Studio, n. 3

Series Educación, n. 3

Published by

FahrenHouse
Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, Spain)
www.fahrenhouse.com

© For this edition:

FahrenHouse
and the Authors

All rights for this book reserved. Neither full nor part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of FahrenHouse, except for nonprofit and educational uses.

I.S.B.N.: 978-84-942675-9-8

Title

The borders of Fantasia

Editor

Antonella Cagnolati

Cover design

Paesaggio con stelle, by Adriana Assini

How to cite this book

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*. Salamanca: FahrenHouse.

IBIC Subject

JN - Education Pedagogy

Publication date: 12-06-2015

This publication has been supported by the University of Foggia – Department of Human Studies

All the essays in this book have undergone a double blind peer review

Scientific Board

Anna Antoniazzi (University of Genoa); Mercedes Arriaga Flórez (University of Sevilla); Anna Ascenzi (University of Macerata); Vittoria Bosna (University of Bari); Lorenzo Cantatore (Università of Rome Tre); Paola Dal Toso (University of Verona); Paola Maria Filippi (University of Bologna); Angela Giallongo (University of Urbino); Laura Lazzari (AAUW–Georgetown University); Joanna Partyka (Polish Academy of Science Warsaw); Roberta Pederzoli (University of Bologna); Debora Ricci (University of Lisbon); Carmen Sanchidrián (University of Malaga); Gabriella Seveso (University of Milan-Bicocca)

Table of Contents

Belonging to the Kingdom of Fantasia <i>Antonella Cagnolati</i>	5
Prendere parola, domandare senso. La relazione educativa nella letteratura contemporanea per adolescenti <i>Ilaria Filograsso</i>	7
From Basile to Barbie. Doll fantasies, toy princesses, and clockwork females <i>Laura Tosi</i>	27
La materia di Bretagna secondo Merlino: The <i>Crystal Cave</i> di Mary Stewart <i>Tiziana Ingravallo</i>	41
Eltern-Katalog. Kinderliteratur, Bilderbücher und neue Familien <i>Maria Teresa Trisciuzzi</i>	51
Hermynia Zur Mühlen: <i>Erase una vez ... y será</i> <i>Leonor Sáez Méndez</i>	67
Transformations of the Bildungsroman in Young Adult Literature in English <i>Šárka Bubíková</i>	83
Not only Princesses and Knights. How gender image changes in Italian picture books <i>Irene Biemmi</i>	99
Janusz Korczak tra pedagogia dell'impegno e letteratura per l'infanzia <i>Barbara De Serio</i>	119
Promoting readership in African languages: Swahili books for children and youth in East Africa <i>Flavia Aiello</i>	133
La búsqueda de identidad entre experiencias de vida y literatura <i>Francesco Lambiase</i>	153

page intentionally blank

Belonging to the Kingdom of Fantasia

Antonella Cagnolati

University of Foggia. Italy

e-mail: antonella.cagnolati@unifg.it

Bastian looked at the book. «I wonder», he said to himself, «what's in a book while it's closed. Oh, I know it's full of letters printed on paper, but all the same, something must be happening, because as soon as I open it, there's a whole story with people I don't know yet and all kinds of adventures, deeds and battles. And sometimes there are storms at sea, or it takes you to strange cities and countries. All those things are somehow shut in a book. Of course you have to read it to find out. But it's already there, that's the funny thing. I just wish I knew how it could be». Suddenly an almost festive mood came over him. He settled himself down, picked up the book, opened it to the first page, and began to read...

This is one of the most fascinating scene of Michael Ende's masterpiece *The Neverending Story*, a metaphor of the war between darkness and light, imagination and emptiness. Bastian, the main character of the novel, is the perfect hero of every book dedicated to children and young adult (and not only!). As another charming protagonist of the Third Millennium, that Harry famous all over the world, Bastian is a boy surrounded by a lot of problems, the typical problems of a child leaving his infancy and beginning adolescence. He does not like his body and his physical aspect; his relation with the classmates are dreadful, and he is not able to overcome the pain for the loss of his loving mother. In the best tradition of the fairy tale, he is an orphan and, according to Propp's *Morphology of the Folktale*, he surely will become a hero, as long to overcome a difficult series of obstacles and terrible initiation rites letting him to grow up, to be wise and lucky.

But, as Bastian asks himself, «what's in a book?», and – I add – why the books exert so strong an attraction? The answer is simple: while reading we are building a world made of precious words and fantastic creatures, wonderful landscapes attracting us just as a real universe in which it would be amazing to live. Fantasy

is a strange *cosmos* indeed: made of pale shadows and dreams, it appears to our minds of avid readers absolutely concrete and true. We can talk with animals, fly with birds, fight against the dangerous dragoon... as we are vivid characters living inside the story.

Normally some particular tools are required to become part of this world: we can mention a sincere heart, an innocent mind, a true faith in tales, and the strong will to belong to that magic Kingdom of Fantasia. As we see, no money, no envy, no wickedness are needed: just going and reading. So we are perfectly convinced each of us could change himself/herself in a pure citizen of this magic land where peace, friendship, honesty flourish. And we would like it quite a lot!

Unfortunately, the danger stands at the borders of Fantasia and it is waiting to destroy everything: it is the lack of creativeness, the darkness killing moral values, the loss of hope in the future. And in the *real* world is absolutely easy to leave all the good things behind to follow cruel prophets of death.

So, in these painful days, we need to restore and keep safe our fantasy, not only for us but for the next generations to which we commit our Earth: we clearly perceive it is the only wall of defense against savagery, barbarity and bloody cruelty.

Prendere parola, domandare senso. La relazione educativa nella letteratura contemporanea per adolescenti

Ilaria Filograsso

Università di Chieti-Pescara
e-mail: i.filograsso@unich.it

1. «Oso disturbare l'universo?»

Un ragazzo di quindici anni che non si nomina mai nelle pagine dell'intero racconto, e si presenta in un pomeriggio domenicale come tanti, mentre si prepara a tornare nel suo liceo-convitto che frequenta come studente interno. La valigia, il rito della partenza, l'angoscia dell'attesa, il senso di abbandono «blindato» nell'indifferenza familiare, il gelo esterno ad attenderlo nel grigio parigino, il treno, l'autobus, l'itinerario obbligato che ad ogni tappa rinnova la fatica di essere nel mondo, di mettersi in contatto con gli altri senza paura, di esporsi turbando una tranquillità fittizia e disperata:

Sì, è questo: bisogna che niente/accada mai. Tutta la vita/ resistere, chiudere ogni spiraglio, impedire ogni cambiamento./ L'ideale sarebbe una vita immobile, /sorda, muta, cieca./ Una vita più tranquilla della morte (Friot, 2010, p. 25).

Ogni avvenimento quotidiano, ogni gesto apparentemente insignificante è punteggiato da una voce incessante che rovescia in versi e periodi brevissimi, spezzati, quasi un flusso di coscienza «singhiozzante», il rovello dei pensieri, contraddittori, dolorosi, e l'urgenza delle emozioni, tra distacco siderale e bisogno di contatto umano, ansia di vivere e fascinazione della morte: il lettore, di qualsiasi età, sente il peso di una lenta elaborazione dell'adolescenza, con il suo senso profondo di non-adesione alle cose, l'inquietudine di una ricerca

che appare insensata, l'ingombro di un corpo «nemico» con cui fare i conti, che non consente di restare invisibili, virtuali. Il protagonista di *Un altro me* di Bernard Friot, racconto autobiografico che rappresenta, a detta dell'autore, uno strumento di riappropriazione catartica dell'adolescenza personale, tratteggia e mette a disposizione del giovane lettore contemporaneo un ritratto in cui è difficile non rintracciare elementi di vicinanza se non di identificazione, di condivisione empatica. L'autore, mentre compone al presente i suoi ricordi, non inquadra, teorizza, non offre cornici interpretative che promettano soluzioni e facili rassicurazioni. Restano le atmosfere e le percezioni di un «passaggio» indispensabile, in cui tutto ciò che si vorrebbe è *un altro sé*, di cui non avere paura, a cui chiedere di vivere il presente senza deleghe e di rendere pensabile il futuro:

Vorrei essere come loro. Smettere di spiarmi, di fare domande, non avere paura di me stesso e della mia ombra. Pretendere di amare me stesso sarebbe chiedere troppo, mi basterebbe essermi indifferente (Friot, 2010, p. 64).

Un'adolescenza raccontata dall'interno, «dal lato sbagliato» di chi trova conforto solo nelle parole su carta, che sono tregua e prigionia insieme, un resoconto tagliente non inseribile in un genere o in un filone letterario, certamente distante da stereotipi e sciatte dissemiati in molti «libri oltraggiosamente banali, ma capaci di una grottesca mimesi che i loro lettori sembrano apprezzare quanto un cancerogeno bigburger di plastica» (Lazzarato, 2007, p. 21). Le pagine di Friot sono espressione, piuttosto, di una scrittura capace di considerare i «giovani adulti» come interlocutori autentici e non come target commerciale, di gettare luce sui nodi pulsanti dell'adolescenza, con la sua solitudine, i suoi scacchi, la sua rabbia, mettendo a problema anche il difficile rapporto con l'autorità e l'antioriorità.

Le storie per adolescenti sembrano legate profondamente, sostiene R. Seelinger Trites (2000), alla questione del potere: nonostante esse diano forma, in prima istanza, a itinerari di crescita, questa è in genere inevitabilmente connessa a ciò che gli adolescenti hanno avuto modo di scoprire e di sperimentare sul potere. Senza esperienza diretta dell'esercizio del potere o della sua mancanza, l'adolescente non può maturare, perché è proprio in questo delicato momento della vita che i ragazzi cercano il proprio posto nella struttura sociale, imparano a negoziare con tutte le istituzioni che li formano, scuola, governo, religione, famiglia e, insieme, a bilanciare il proprio ruolo con quello dei genitori e delle altre figure autoritarie, comprendendo gradualmente la propria posizione, stimolati e limitati al tempo stesso da imperativi biologici come il sesso o la morte. Una condizione certamente scomoda, liminale: essi sono potenti (si pensi, ad esempio, al potere commerciale dei teenagers occidentali come consumatori) e al tempo stesso privi di potere (il riferimento della Trites è alla crescente *oggettificazione* del

corpo dell'adolescente che induce a perpetrare atti di violenza contro Sé o l'Altro, o allo scenario tipico di ribellioni per sfuggire l'oppressione di figure familiari autoritarie).

Riprendendo la duplice definizione del potere istituzionale di Foucault (1980), la prima di «schema di contratto-oppressione», per cui tutti gli individui detengono una certa quantità di potere a cui deliberatamente rinunciano per stare alle regole di un corpo governante, la seconda relativa al modello «dominazione-repressione», secondo la quale i soggetti esistono in una perpetua relazione di forze, legata alle dinamiche produttive e per questo in continuo movimento, la studiosa avanza l'ipotesi che i romanzi sugli adolescenti, a partire dagli anni Sessanta, si configurino come una revisione postmoderna del romanzo di formazione, proponendo storie di crescita ed iniziazione che essenzialmente si incaricano di rappresentare condizioni e modalità con le quali le istituzioni sociali «costruiscono» gli individui: la crescita è possibile nell'era postmoderna solo se risolta nella crescente consapevolezza delle forze che concorrono alla definizione della personalità, nell'accettazione del contesto e nella partecipazione progressiva alla logica del capitalismo. Di qui la «natura paradossale» della scrittura per adolescenti nella disamina critica della studiosa, certo non esente da estremismi: essa finirebbe per delegittimare l'adolescenza, insistendo sugli aspetti incompiuti di un'immaturità inaccettabile, anche quando l'intenzione apparente sarebbe, invece, la sua legittimazione. I testi plasmano questa svalutazione veicolando, attraverso la narrazione, il messaggio ideologico della necessità della crescita e dell'emancipazione dalla condizione culturalmente marcata di adolescenti: per maturare, infatti, essi hanno bisogno di «uccidere» il genitore che opprime il loro potere, che esso sia reale, surrogato, immaginario, in modo da potere accedere pienamente all'Ordine Simbolico.

«Oso sconvolgere l'universo?»: una citazione da T. S. Eliot campeggia sul poster appeso nell'armadietto dello studente di un collegio cattolico, Jerry Renault, protagonista de *La guerra dei cioccolatini* di Robert Cormier (1974, 2013), e sembra riassumere la cifra di un'ostinazione tipicamente adolescenziale, la tenacia di un dissenso che diventa una questione fondamentale per rivendicare la propria libertà, un aspetto cruciale per l'affermazione della propria personalità. «A un tratto capì il poster: l'uomo solitario, dritto in piedi sulla spiaggia, solo e senza paura, catturato nel momento in cui stava per farsi sentire e conoscere il mondo, nell'universo» (Cormier, 1974, 2013, p. 191).

Un romanzo controverso, esemplare, secondo R. Seelinger Trites, per la sua ambivalenza e per il messaggio di necessaria sconfitta dell'adolescenza di fronte alle forze sociali oppressive che pretendono una sua «correzione»: il racconto, in effetti, durissimo e dritto, che «non contiene un solo cucchiaino di miele, neppure mezza

zolletta di zucchero» (Faeti, 2013) inscena una vera guerra, una lotta seria, condotta in piena solitudine da un ragazzo come molti, che semplicemente si rifiuta di collaborare ad un ingranaggio di potere che coinvolge i Fratelli, gli insegnanti del Trinity, e i Vigilanti, studenti di un'associazione segreta che dettano legge, impongono regole e compiti, come quello di vendere scatole di cioccolatini per il finanziamento della scuola.

La scelta di Jerry non si ferma davanti a percosse, minacce, tradimenti, e giunge veloce all'epilogo, nella latitanza o nell'adeguamento generale di genitori, insegnanti, coetanei, e sembra sancire una violenta sconfitta. Picchiato a sangue in una sorta di esecuzione mascherata da finta lotteria, Jerry conquista, nonostante la crudeltà dell'iniziazione, il suo spazio di adolescente che problematizza il contesto in cui vive, mette in discussione famiglia e scuola per capire meglio se stesso, non si accontenta di risposte preconfezionate, lotta e si pone domande intense e precise, «sa guardare il brutto volto del Potere con gli occhi rivolti in avanti, non abbassa mai lo sguardo» (Faeti, 2013, pp. 260-1).

Un tema già affrontato, in fondo, più di cento anni fa da *I ragazzi della via Pàl*: anche Molnàr racconta una lotta finita in sconfitta, prefigurando il destino di una generazione che infrangerà i propri sogni nelle trincee della Grande Guerra e, pur scegliendo il gioco come luogo in cui si formano e si scontrano valori e mentalità contrapposti, il tema del romanzo è molto serio, non racconta solo la conquista ludica di un terreno, ma la messa alla prova, da parte dei giovani protagonisti, di ideali e speranze, nel tentativo di dimostrare, soprattutto a se stessi, di essere capaci, letteralmente, di crescere. Il romanzo esplora il territorio dell'adolescenza quando è alla fine delle sue illusioni e la ricerca di senso e di ruolo si imbatte traumaticamente con l'inadeguatezza dei padri, o delle figure che li sostituiscono nel dar corpo all'autorità: i ragazzi della via Pàl sono soli, «dovranno essere loro stessi a costruire una gerarchia, un mondo possibile, e addossarsene la responsabilità» (Moretti, 1987, p. 180).

In questo senso, è forse vero che molti dei racconti per gli adolescenti in ogni epoca ritraggono giovani protagonisti che disturbano o sono disturbati dalle istituzioni che costruiscono il loro universo. Se lo scenario di superficie che offrono i teenagers è cambiato, rimane immutata la natura più profonda del sottosuolo: «è nel terreno vulcanico del mondo interiore, più che in quello esterno, che si ritrova l'adolescente di sempre» (Vegetti Finzi, Battistin, 2000, p. 6).

Molti racconti dei migliori scrittori contemporanei per ragazzi, tuttavia, sembrano ribadire la crisi crescente del «principio di autorità-anteriorità», necessario per dare ordine all'evoluzione attraverso la trasmissione del sapere e la testimonianza adulta, e legittimare l'assunzione di responsabilità del giovane rispetto a ciò che è stato, è e sarà, autorizzandolo anche a trasformare le norme consolidate

nel rispetto della continuità sociale e in nome di un bene condiviso. Affinché possano svilupparsi l'esplorazione e il confronto con il principio di autorità, infatti, sono necessari contesti e quadri di riferimento protettivi e strutturanti che oggi sembrano profondamente instabili ed evanescenti, determinando un patologico prolungamento dell'adolescenza che assume i contorni di una più vasta crisi educativa e culturale (Benasayag, Schmit, 2004). Questo sfondo socio-culturale contrassegnato da una sostanziale indistinzione tra le età della vita e dallo sfumare della percezione di un *continuum* esistenziale che consenta il dispiegamento della personalità nel tempo, il cambiamento e la costruzione dell'identità in ogni diversa fase dell'esistenza, contribuisce a determinare la latitanza, nel panorama editoriale contemporaneo, di rappresentazioni metaforiche capaci di andare oltre il racconto frammentato e parcellizzato di momenti critici e apicali della formazione e della socializzazione, rinunciando a narrazioni di più largo respiro, in grado di «ricucire e tenere insieme le componenti storico-sociali e antropologico-culturali della realtà con gli aspetti più intimi e privati della personalità, per inserirli in un affresco tra le cui tessere possano viaggiare sapientemente e costruttivamente i giovani protagonisti» (Bernardi, 2011, pp. 190-191).

2. Oltre le icone mediatiche

Lo spessore e la complessità degli adolescenti rappresentati da Friot e da Cormier riescono a rendere giustizia a un'adolescenza restituita dai media, ma anche all'interno della produzione scientifica e culturale degli ultimi anni, come icona declinata unicamente al negativo, come età della mancanza, dell'assenza di caratteristiche peculiari della «compiutezza» adulta: anomia, apatia, afasia sembrano i tratti prevalenti di un analfabetismo etico, emotivo e relazionale che accomuna tutti gli adolescenti in un'indifferenziata connotazione patologizzante.

«Quando un adulto si prepara ad accanirsi sui ragazzi li chiama adolescenti», dice Stefano Laffi, ribadendo una tendenza piuttosto diffusa a collegare problemi e conflitti, forse anche preoccupazioni e minacce, ad un termine usato spesso come «codice, come se fosse una parola che contiene la spiegazione della devianza, e una volta pronunciata la semplice frase 'sono adolescenti' non può che derivarne un esito infausto, di oltraggio, trasgressione, strafottenza, vandalismo, nichilismo, autodistruzione... » (Laffi, 2010).

Un'adolescenza pensata e rappresentata come età pericolosa e ambivalente anche per la costitutiva problematicità di definizione e di descrizione, evidente già nelle prime teorizzazioni che hanno contribuito alla formulazione di ipotesi conoscitive su questa particolarissima fase della vita; si pensi agli studi di Stanley Hall (1904) e di Margaret Mead (1928), che tratteggiano i contorni di un'età

esistenziale proteiforme, capace di assumere connotati differenti a seconda del campo paradigmatico da cui è osservata, ora con l'accentuazione delle determinanti biologiche, fisiche e psichiche, ora con la sottolineatura delle categorie sociali e culturali. Ne consegue la necessità di ammettere lo scacco di costrutti e categorie che pretendono di avere validità universale, di fronte alla complessità di un'età che sembra costantemente allungare una linea d'ombra tra sé e la riduzione scientifica che intende descriverla, rendendo opaco lo sguardo del ricercatore, necessariamente disposto a tollerare lo scarto, accettare l'incompletezza della visione abituandosi a «sfuocare l'immagine», per non pre-scrivere gli adolescenti ma incontrarli autenticamente e lentamente, senza avere fretta di capire e di svelare (Barone, 2009).

Una linea d'ombra, un'ambivalenza che richiama lo spazio simbolico delle iniziazioni in età pre-moderna, la dimensione liminale del rito di passaggio all'età adulta che collocava gli adolescenti in una sorta di «terra di nessuno», dalla quale erano restituiti alla vita di ogni giorno profondamente cambiati.

Grazie agli studi epigenetici di Erikson (1984), che hanno gettato luce sul percorso di crescita come realizzazione di compiti evolutivi che si impongono attraverso il confronto con momenti critici dello sviluppo, dal punto di vista intrapsichico e sociale, e al contributo della psicologia culturale di Vygotskij e Bruner, che ha focalizzato l'attenzione sulla circolarità dinamica tra natura del sé, contesto culturale e costruzione del significato, l'idea di adolescenza come età del rischio, della fragilità, della crisi, nei confronti della quale è necessario prepararsi come all'arrivo di una inevitabile sciagura, è stata ampiamente ridimensionata.

La possibilità di adottare un modello integrato di osservazione dell'adolescenza come «fenomeno complesso di mutazione» si aggancia, per altro, all'approccio fenomenologico, che la considera nella sua esistenza integrale, in un intreccio di sfera psichica e sfera corporea, che mette in gioco il soggetto come parte intera, come materialità del corpo-presenza che si rapporta alle cose, ai contesti, e definisce gradualmente un confine tra un «dentro» e un «fuori», tra un interno e un esterno al corpo. La crisi non è interpretata come momento disastroso in un percorso di crescita lineare, ma come necessario attraversamento ricco di potenzialità, che attiva trasformazioni radicali del corpo e della mente, cruciali per la definizione delle condizioni materiali e simboliche che lo costituiranno come essere-nel-mondo, permettendogli di affrontare i temi esistenziali fondamentali per il proprio ciclo di vita: «attraversare la crisi nella sua duplice matrice di sofferenza e opportunità è un compito che non riguarda solo l'adolescenza in sé, ma coinvolge i diversi momenti apicali che nell'esistenza di ognuno costringono a confrontarsi con i temi della scelta e del cambiamento» (Barone, 2009, p. 91). Una terra di mezzo, dunque, ricca di possibilità, vero e proprio

laboratorio pedagogico per la sua qualità di età della sperimentazione, dell'esperienza, dell'innovazione.

Definire l'adolescenza come «sistema complesso di mutazione» implica la valutazione dell'intensità e della qualità dei cambiamenti che intervengono sul piano della corporeità, del pensiero, della spazialità e della temporalità, della ristrutturazione dei processi biologici, psichici, culturali e sociali che fondano le basi evolutive dell'approdo all'adulthood. Superare, quindi, una visione naturalizzante ed universale dell'adolescenza e riflettere sugli adolescenti al plurale, per il nesso inscindibile tra dimensione culturale e biologica, condizioni sociali e variabili economiche, aspetti materiali e traiettorie psicologiche di ogni individuo, richiede una presenza adulta dotata di sguardo attento, rispettosa dell'autonomia ma capace di responsabilità educativa, ostile alle categorie che chiudono il discorso, in grado piuttosto di pensare i giovani come soggetti in formazione e in ricerca, «portatori sani di desideri». Un lavoro educativo che può autorizzare l'esplorazione del «possibile» degli adolescenti, traducendolo in ricerca intenzionale e consapevole dell'orizzonte identitario su cui edificare la propria storia di adulti.

In questo senso, come precisa A. Marchesi (2010), l'educazione si dispone nei confronti dell'adolescente come «incubatore di futuro», processo che valorizza le potenzialità e la progettualità, creando le condizioni artificiali per favorire lo sviluppo di idee, propensioni, attitudini premature, e sostenere la nascita di progetti ed esperienze embrionali costantemente sottoposti al rischio dell'interruzione, dell'intermittenza, della frustrazione. Nella «bottega» dell'adulto competente che si fa carico della responsabilità di accompagnare l'adolescente nel suo processo di *restyling*, come sostiene Mittino (2013, p. 22), di ricostruzione di una casa sino a quel momento edificata e gestita da altri, rientra la capacità di favorire la «presa di parola» degli adolescenti, attraverso l'allestimento di contenitori narrativi che offrano occasioni autentiche di esprimersi con la certezza di essere ascoltati e presi sul serio, spazi che iniziano ad una fuoriuscita dalla minorità, mettendo in relazione parola e azione, discorso e responsabilità, trasformando l'esperienza in oggetto di riflessione ed elaborazione che sospende gli agiti per non subire passivamente la realtà, e poi farsi nuovamente atto decisionale ed azione consistente, valorizzando una «dimensione esperienziale» del linguaggio (Marchesi, 2010).

La narrazione però, prima ancora che racconto di sé, è letteratura e arte, interpretazione del mondo e dilatazione esperienziale, uno strumento prezioso per esplorare, ri-creare e ricercare i significati dell'esperienza umana, attraverso un processo di immersione ed identificazione altamente coinvolgente, tanto da produrre un vero cambiamento nel lettore, che si trova a vivere emozioni non sperimentate prima, a nominare emozioni che non riusciva a decifrare, o

a interpretare in modo nuovo il comportamento di un altro fino a quel punto oscuro e enigmatico.

Le narrazioni letterarie rappresentano in atto la complessità degli affetti, mettono in correlazione comportamenti e motivazioni umane, offrono un «doppio scenario» articolato nell'azione e nella soggettività dei personaggi (Bruner, 1988), spunti alla presupposizione che portano il lettore ad un ruolo attivo nella valutazione e nell'elaborazione di ciò che incontra nelle pagine, aiutando a penetrare nella vita e nell'intimità dei protagonisti, favorendo compassione, «comprensione umana», nel senso attribuito a questa espressione da Morin (2001), intendendo un processo di empatia, di identificazione e di proiezione, che richiede apertura, decentramento, generosità. Una dilatazione di confini resa possibile dal carattere intrinsecamente paradossale dell'esperienza letteraria: la possibilità di vivere come nostri i pensieri, i sentimenti e i punti di vista di esseri umani anche molto diversi da noi, può avvenire in una zona franca, che ci permette di provare e riconoscere emozioni intense, in un sottile equilibrio tra ragione e immaginazione, coinvolgimento e distacco.

Le storie scritte per loro, in grado di parlare di loro, comunicano ai giovani che vengono presi sul serio, fungono da specchio in cui ognuno rintraccia parti di sé, e, al riparo della finzione letteraria, attraversa conflitti e problemi, in un'evasione che prelude ad un ritorno alla realtà ripensata e rielaborata in un gioco di sottili rimandi. Come precisa Pietropolli Charmet (1999), la lettura di un libro adatto, in cui si parla di adolescenza con la distanza e il modo giusto, può rappresentare un'azione educativa di grandissima accortezza. Favorire l'identificazione con il protagonista di un libro al fine di rendere più consapevoli del conflitto è una prospettiva seria e attenta, molto più interessante che indicare delle generiche buone letture che in quel momento possono non interessare perché la testa è ingombra di altri angosciosi pensieri. La mancanza di parole è legata, secondo U. Galimberti (2007), alle carenze di una comunicazione emotiva ignorata da piccoli, non incontrata da adolescenti e da adulti severamente controllata, che permette al *gesto* di fare la sua comparsa, soprattutto quello violento, che si sostituisce a tutte le parole che non abbiamo scambiato né con gli altri per istintiva diffidenza, né con noi stessi per afasia emotiva.

La fruizione di storie e la narrazione di sé rappresentano, dunque, spazi simbolici essenziali, in cui si rende possibile e praticabile la dimensione di esercizio e di affinamento del proprio sguardo sulle cose, materializzando le tracce del vissuto emotivo e attivando strumenti di attribuzione di senso, da cui a poco a poco viene costituendosi una visione del mondo personale, in grado di confrontarsi ecologicamente con le visioni degli altri. La possibilità di riconoscere, nominare, oggettivare i sentimenti che fanno parte del corredo emozionale di ogni essere

umano è, infatti, una pre-condizione necessaria dell'educazione alla complessità dei futuri *cittadini del mondo* (Nussbaum, 1999).

3. Narrazioni dell'incertezza: storie di cadute, progetti, speranze

A fronte di un diffuso «ammutinamento pedagogico», che coincide con un rischioso deporre le armi dell'educazione e della sfida formativa, con l'allineamento su visioni semplificatrici che finiscono per imputare alla «natura» stessa degli adolescenti, narcisista, inerte se non deviante, nichilista, le cause del loro malessere, la migliore letteratura per ragazzi contemporanea sembra problematizzare e tematizzare il legame tra attenzione pedagogica e destinazione dei ragazzi, trasmissione del desiderio e domanda di senso, capacità adulta di testimoniare e progettazione del futuro (Marchesi, 2014).

Storie che sembrano denunciare, forse più efficacemente di molta saggistica sull'argomento, l'urgenza di una relazione educativa fondata sul senso dell'avventura, del rischio e del coinvolgimento in prima persona: il rapporto tra Angelo, protagonista di *Ero cattivo* di Antonio Ferrara (2012), e padre Costantino, che lo accoglie nella sua comunità dopo un evento drammatico di cui il ragazzo si è reso protagonista, ne rappresenta una mirabile esemplificazione. Un evento, la morte accidentale della professoressa di inglese dovuta ad uno scherzo imprudente del ragazzo, che sembra circoscrivere una volta per tutte la sua personalità, responsabilizzando la sua indole «cattiva» e costringendola ad una fossilizzazione identitaria dalla quale sembra non esserci via di uscita, come una coazione a ripetere, un destino ormai scritto e indubitabile.

Il prete con cui il ragazzo instaura una relazione inizialmente conflittuale, organizza il contesto e le condizioni per permettere alle sue emozioni di decantarsi e tradursi in parole, offrendogli occasioni per mettersi alla prova, sperimentarsi, protetto da una presenza che non eccede, non si sostituisce, ma si fa leggera, sensibile al desiderio di autonomia, capace di articolare altresì uno spazio autenticamente educativo, perché le relazioni si possano accendere dentro esperienze significative, e i compiti evolutivi possano realizzarsi senza traumi. Passo dopo passo, tra cadute e accensioni di speranza, Angelo trova nella comunità la sua «base sicura», il punto di partenza per esplorazioni e cambiamenti, perché si accorge di esistere nella mente dell'educatore, di essere pensato e sognato, ascoltato per la prima volta nei suoi desideri e nelle sue paure:

E mi sembrava che nessuno mi vedesse, finché non combinavo qualcosa. Non che non sapessi cavarmela da solo, ma a volte preferivo essere visto. Cosa può fare, un ragazzo, per farsi vedere? Io non lo so, questo. So che se solo il mondo fosse giusto, io sarei stato una persona buona e brava, il ragazzo che ero dentro, prima che tutto andasse storto e che ne fossi travolto (Ferrara, 2012, p. 151).

Padre Costantino, entrando in contatto profondo con interessi, propensioni, fragilità di Angelo, non solo prende sul serio le sue potenzialità nel presente, ma abbozza il suo ritratto futuro, funge da vettore orientativo del suo progetto esistenziale, alludendo alla possibilità sempre aperta di cambiare, di raccontare un'altra storia, un altro finale:

Quando Padre Costantino voltò la tavoletta verso di me mi venne come un buco alla bocca dello stomaco, perché sembravo io, sissignore, ma già da grande, da adulto. Una cosa strana, che dava una vertigine. Una cosa da pelle d'oca. - Bello - dissi allora - Ma non mi somiglia... - Non ancora - disse lui col suo sorriso bianco in mezzo alla barba nera. - Non ancora (Ferrara, 2012, p. 27).

Come scrive Bertolini, la forza dell'esempio non sta nel suo essere «pensiero forte», e cioè nella sua presunta capacità di presentare all'adolescente un modello preconstituito da seguire, ma nel suo essere «pensiero debole», nell'onestà della presentazione dei contenuti esperienziali dell'educatore, che nella loro stessa autenticità mostrano la loro imperfezione, ma anche la loro intrinseca apertura al futuro. Non un pacchetto confezionato di valori e strumenti, ma la sollecitazione alla costruzione di una propria personalità, «dalle analoghe consapevolezze autolimitative e dalle analoghe propensioni verso un proprio futuro» (Bertolini, 1988, p. 178).

Padre Costantino sceglie la parola, il dialogo accompagnato all'ascolto autentico, che esige accoglienza dell'altro senza valutazione preconcepita della sua interiorità e tutela della sua soggettività, come strumento privilegiato per «riorganizzare la speranza» di Angelo, traguardo che richiede, come precisa Mittino richiamando Franco Fornari (1997), *un'accensione d'anima* che riporta al legame originario con la madre, e presuppone la disponibilità a riconoscere e contenere le parti sofferenti, attivando quelle capacità tipiche del ruolo materno che avevano favorito il nascere della fiducia (Mittino, 2013, p. 122).

Nel contempo, il prete sa schiudere ai giovani della sua comunità la dimensione del desiderio come primo fondamento dell'apprendimento, legandolo alla condivisione, svincolandolo dall'utilitarismo, non proponendolo come metodo di sopravvivenza, ma come «ciò che pone in relazione con gli altri e, in tal senso, si accorda con le nozioni di molteplicità e di pluralità. Il desiderio pone in relazione, crea legami, mentre l'educazione finalizzata alla sopravvivenza implica che 'ci si salva da soli'. Nella sopravvivenza, prima o poi si è contro gli altri» (Benasayag, Schmit, 2004, p. 41).

Questo è anche il percorso tracciato da Aidan Chambers in uno dei suoi romanzi più recenti, *Muoio dalla voglia di conoscerti* (2012). Un diciottenne dislessico, Karl, tormentato e vulnerabile, afflitto dalla difficoltà di elaborare la morte del padre, chiede aiuto ad uno scrittore ultrasettantenne perché metta su

carta emozioni e pensieri da donare alla sua ragazza, desiderosa di penetrare il groviglio inespresso del suo mondo interiore. Subito lo scrittore si rende conto che la relazione di aiuto è reciproca, e che per entrare in contatto con il ragazzo è necessario tornare a ricordare la propria giovinezza: «Perché aiutarlo era come aiutare me stesso alla sua età e aiutare me stesso con le mie difficoltà attuali» (Chambers, 2012, p. 15).

E la dislessia è forse solo la metafora di un problema più grande, comune a molti coetanei di Karl, intelligenti, pieni di passioni, ma incapaci di parlare di sé:

Mi convinsi che tenesse compressa dentro di sé una miscela di sentimenti forti che voleva liberare senza riuscirci. Tre o quattro volte avevo avuto la sensazione che potesse esplodere. E in un'occasione era successo (Chambers, 2012, p. 65).

Lo scrittore non si pone come modello, non offre scorciatoie, i suoi pezzi scritti non servono soltanto a facilitare la comunicazione di Karl con la sua ragazza, ma rappresentano il tentativo di esplorare e conoscere una dimensione inedita e repressa, personale e insieme capace di diventare racconto condiviso, trasformandosi in relazione, attivando un processo di co-evoluzione che parte da un ascolto autentico e da una messa in gioco personale dell'adulto:

Com'era vivere dentro la sua testa? Che cosa pensava e che cosa sentiva, da veglio e da addormentato? Chi era? Conosceva se stesso? Se sì non lo lasciava trapelare [...] E comunque chi sa tutto di me? Nessuno. Com'è possibile che qualcuno mi conosca quando ho passato più di settant'anni cercando di capire chi sono e non conosco ancora la risposta tutta intera? (Chambers, 2012, p. 80).

Le pagine scritte per delega si configurano come uno specchio obliquo che rimanda al protagonista i suoi limiti, la sua forza, la sua ricerca disperata di identità, offrono uno spazio materiale ad un pensiero privato che va strutturandosi insieme ai cambiamenti del corpo, alla scoperta della sessualità:

Trascrivere ciò che disse nel modo tormentato in cui venne detto - ci ho provato - è complicato da leggere quanto lo fu per me ascoltarlo e per Karl pronunciarlo. Così ho costruito invece il suo monologo [...] come un discorso continuo che rende onore con precisione, spero, al suo significato, e usa le sue stesse parole per come me le ricordo - cosa non difficile perché il proclama di Karl fu così spietato verso se stesso e così fiducioso nei miei confronti che lo ricorderò per tutta la vita (Chambers, 2012, pp. 136-7).

Ancora una volta la forza delle parole e del dialogo accompagna il prendere forma graduale, nel protagonista, di un proprio sguardo sul mondo, l'emergere di desideri e passioni, l'urgenza di esprimersi che troverà nella scultura il linguaggio più congeniale. Il vecchio scrittore letteralmente testimonia il processo di disvelamento di ciò che il ragazzo è a se stesso, la sensazione di nuova libertà

che ne consegue, insieme alla necessità e all'urgenza di dover vivere assecondando «ciò che si è nati per essere». Nello stesso tempo, è proprio il totale e tormentato coinvolgimento del ragazzo nella sua nuova attività che spinge lo scrittore, in un dialogo serrato, a fare chiarezza su se stesso, a ritrovare le motivazioni della sua scrittura, apparentemente esaurite per il dolore della perdita della moglie:

Credo che la ragione principale sia che è il solo modo che (gli artisti) conoscono per dare un senso a se stessi e il solo modo in cui possono dare un senso alla vita. È il solo modo che conoscono per dire qualcosa su se stessi e sulla vita, qualcosa che sentono di dover dire (Chambers, 2012, p. 226).

Vita e scrittura confondono i piani, la sensibilità per le parole aiuta lo scrittore a capire meglio il percorso di Karl, a renderlo visibile, esercita un potere maieutico, chiarificatore, che trasforma in una struttura ordinata e razionale il flusso libero delle sue emozioni sconnesse e dirompenti, mentre la frequentazione assidua del ragazzo gli consente un decentramento costruttivo, un nuovo attaccamento alla vita che riattiva l'ispirazione:

Capii solo in quel momento che non era la scrittura che era morta quando era morta mia moglie, ma l'invenzione. Ne avevo avuto abbastanza di invenzione. I fatti della vita, la vita come si vive veramente, era tutto ciò che al momento mi sembrava importante, tutto ciò su cui volevo riflettere, tutto ciò di cui volevo scrivere. Quello che dovevo fare era scrivere il resoconto di ciò che sapevo di Karl e avevo sperimentato con lui. Sarebbe stata la sua storia, non la mia. E anche quello mi faceva piacere (Chambers, 2012, p. 185).

Anche in questo libro Chambers sperimenta uno stile complesso, raffinato, che utilizza tutte le potenzialità della lingua e mescola sapientemente narrazione in prima persona, flussi di coscienza, trascrizioni di messaggi, e-mail, momenti prosaici classici da narratore onnisciente e brani in cui i protagonisti prendono personalmente la parola. L'impasto tipico dei suoi libri, di cartoline, lettere, brani della letteratura della tradizione, diari intimi, rapporti scientifici, scambi stringati di *flash fiction*, come in *The Kissing Game* (2011), brevissimi testi di 1000 parole al massimo, incisivi come «lampi di luce», testimonianze, come suggerisce G. Grilli, un gusto postmoderno per la complessità che corrisponde all'idea stessa che l'autore restituisce della realtà, «dove 'niente è come sembra', dove si mescolano e si confondono sempre 'verità' e 'finzione', dove le apparenze ingannano e nessuna cosa, situazione, persona o emozione riesce a stare dentro le definizioni che sono a disposizione per descrivere il mondo, o dentro ad una soltanto» (Grilli, 2012, p. 77); una scelta sperimentale che esalta, insieme, il significato costruttivo e interpretativo della scrittura, proponendolo ai giovani lettori perché scoprano uno strumento tra i più efficaci per esplorare la ricongiunzione possibile tra emozioni, parole e azioni, stimolati dall'esempio dei protagonisti delle storie, impegnati

ostinatamente nella ricerca della verità, che può trovare nella scrittura di sé un potente strumento di auto-formazione:

Scrivere la storia mi ha cambiato; non l'averla vissuta.

Mi capisce? Probabilmente no. Non sono certo di capirmi nemmeno io. Penso che abbia qualcosa a che fare con il mettere le parole su carta. Diventi la tua stessa materia prima. Devi considerare quel che eri e fare qualcosa di ciò che ti è capitato.

Farlo sembra portarti ad una nuova visione di te (Chambers, 1982, 2008, p. 285).

Più drammaticamente, ma senza mai indulgere in toni retorici, la ricerca di senso accomuna Angelo e Karl ai protagonisti della trilogia di John Green, ormai libri di culto per gli adolescenti del globo: Alaska muore per un suicidio/incidente, o come lo definisce l'io narrante amico e innamorato Miles un «suicidente» (Green, 2006); Margo, in *Città di carta* (2009), fugge da tutto lasciando all'amico Quentin il compito di ritrovare le tracce in un lungo viaggio di formazione; la morte per tumore di Hazel in *Colpa delle stelle* (2012), non scelta, è «quasi metafora di una idiosincrasia radicale rispetto a un mondo in cui i ragazzi e le ragazze non hanno più un loro spazio. Sparizione, sospensione, morte sono forme di fuga da un futuro non più immaginabile, o al massimo è rimpianto di qualcosa che non si è potuto vivere» (Piccinini, 2013, p. 67).

Anche i quattro ragazzi protagonisti di *Quel che resta di te* (2012), di Keith Gray, sono costretti a confrontarsi con la morte dell'amico Ross, ancora un incidente che solo alla fine del racconto si rivela un vero e proprio suicidio. Un viaggio di formazione per rendere onore alla memoria dell'amico ma anche una difficile presa di consapevolezza, tra rimpianti, sensi di colpa, dolorose ammissioni, del significato di quella morte e della sua possibile elaborazione. Tutti i ragazzi coinvolti in queste narrazioni sono intelligenti, profondi, spesso raffinati lettori o scrittori, impegnati e sconfitti nel desiderio di lasciare traccia di sé, annichiliti da una temporalità schiacciata sul presente, spesso costretti in solitudine a farsi carico dell'onere di verificare le propria abilità al «passaggio».

Tradizionalmente l'adolescenza è collegata alle prove di coraggio, dunque si ritiene che la capacità di provare paura e di superarla sia una soglia attraverso la quale si diventa grandi. Simbolicamente l'incontro con le paure dei riti di iniziazione è l'incontro con la grande paura della morte. L'adolescenza è, in fondo, una *tanatologia in atto*:

e questo è pienamente comprensibile se si pensa che il processo di crescita affrontato dall'adolescente altro non è che una costellazione di esperienze di morte, che sconvolgono la sensibilità adolescenziale e la cui risoluzione serena costituisce la fondamentale sfida evolutiva per il giovane. Egli infatti deve *morire alla propria infanzia* per potersi pensare davvero adulto (Mantegazza, 2004, p. 132).

La tradizione fiabesca insegna che del dono paterno ci si deve disfare: l'avventura del futuro pretende un prezzo, che l'eroe adolescente pagherà con il doloroso ma necessario distacco dalle immagini infantili e rassicuranti delle figure parentali. La letteratura per ragazzi sta forse raccogliendo questa istanza: mentre la società adulta va declinando la responsabilità del proprio compito e preconfeziona e prosciuga il valore della conflittualità fra generazioni e lo sforzo maturativo dello scontro, i libri per ragazzi restituiscono drammaticità, credibilità e *status* al passaggio adolescenziale: un passaggio in cui si mette a rischio la propria identità (Antoniazzi, 2007).

La migliore letteratura per ragazzi contemporanea sembra ribadire una distinzione fondamentale, spesso smarrita dagli adulti: l'avvicinarsi alla morte, la ricerca del rischio in adolescenza, possono costituire la risposta solitaria del ragazzo o della ragazza in merito alla propria competenza a crescere, il tentativo di corrispondere, spesso faticosamente, all'immagine di adultità proiettata dalla società, la rassicurazione sulla propria «legittimità ad esistere» (Le Breton, 1005). Non si può sottovalutare, invece, la valenza pedagogica dell'esperienza iniziatica: senza rinunciare all'importanza del rischio che è sotteso alla prova necessaria per sancire il passaggio, il cambiamento, la trasformazione, essa lo inserisce in un contesto dove l'adulto diventa testimone riconosciuto e desiderato dall'adolescente, consentendo di elaborarne il significato educativo non in chiave di azione individuale ma all'interno di una relazione, in uno spazio finzionale e simbolico in cui valga la pena davvero di correre il rischio di crescere (Barone, 2013).

Ad unire i giovani protagonisti dei libri di Green e Chambers, Cormier, una sostanziale solitudine, certamente non ontologica, esistenziale, né funzionale, come accade in molti libri classici, in cui la scoperta di sé e del mondo è favorita dall'allontanamento provvisorio dal contesto familiare, ma una solitudine che è scacco senza prospettive, senso di inadeguatezza costante in tutti gli ambienti di vita, mancanza di maestri e di modelli, e dunque assenza di opportune fasi di passaggio, di attraversamento per l'acquisizione di una maturità emotiva e conoscitiva condivise.

In ogni caso, anche quanto i toni si fanno più duri, e il disagio adolescenziale si unisce a temi forti, dalla dipendenza dall'eroina all'isolamento dalla comunità o allo stupro, come accade nei libri di Melvin Burgess, autore inglese capace di narrazioni potenti e spiazzanti per l'assenza di filtri e per l'autenticità quasi disturbante, è la complessità la cifra caratterizzante dei personaggi e delle loro storie. Soprattutto nel recente *Kill all enemies* (2013) il quadro restituito è cangiante perché ogni capitolo interpreta a turno la voce di uno degli attori, i tre ragazzi Billie, Rob e Chris e l'assistente sociale, la loro particolare e limitata visione, che somiglia a quella del lettore, costretto nel corso della lettura, con la progressiva scoperta dei dettagli e delle motivazioni della desolazione di ognuno

dei personaggi, a dover rivedere opinioni e giudizi, a rimettere in discussione visioni codificate, a prendere tempo per tentare di costruire un quadro di insieme.

Assumere lo sguardo di «ragazzi difficili», cacciati da scuole e famiglie, violenti e incontrollabili, compenetrarsi nella loro lotta quotidiana per la vita, costringe ad ammettere l'ineluttabile problematicità del mondo, a schernire il nostro ingenuo bisogno di semplicità e ordine: non vi sono mai, nei romanzi di Burgess, i buoni e i cattivi, tutti paiono capaci di atti nobili e di meschinità. I tre ragazzi protagonisti, per motivi diversi esclusi dalla famiglia, dalla scuola, dalla società di cui sono scarti non recuperabili, sono adolescenti difficili e devianti, ma anche veri e propri «eroi» dei nostri giorni, costretti a farsi genitori dei propri genitori, a sostenere il peso di una quotidianità alienante, mentre «l'intero sistema gli piomba addosso come una tonnellata di mattoni», violenti e tenerissimi nel loro bisogno di attenzione. Sono i ritratti dei protagonisti, in particolare della imprevedibile e violenta Billie, stilati dall'assistente sociale, Hannah, nella sua umanissima ricerca di equilibrio tra distacco professionale e inevitabile coinvolgimento personale, a costringerci ad entrare in profondità nel loro dolore, a riconoscere la fragilità che si cela dietro la loro aggressività:

È lì, nel palmo della mia mano. E quando lo chiudo, lei non c'è più. È capace di amare, non può impedirsi di farlo. Ma non riesce a credere che qualcuno possa ricambiare davvero il suo amore. È questo il problema. Non è amare, ma essere amata. Deve lasciarsi voler bene da qualcuno. Finché non riuscirà a farlo, sarà sempre in pericolo. La prigionia. Il suicidio. La droga. La prostituzione. Sono tutti lì che l'aspettano. Sono così tante le mani che cercano di afferrarla. Così tante le persone che vogliono una ragazza come Billie, e lei non riesce a capire quali siano quelle giuste (Burgess, 2013, p. 114).

Il libro si chiude con uno spiraglio di speranza, di recupero, di attaccamento alla vita certamente favorito dalla presenza di adulti, professionisti, insegnanti, genitori affidatari, che si rivelano sorprendentemente capaci di ascolto e di aiuto, supporti necessari per elaborare le proprie esperienze, anche traumatiche, non smarrendo l'apertura del possibile, la dilatazione degli orizzonti: «Ogni evento educativo è centrato sulla dimensione temporale del futuro in quanto esso è volto, essenzialmente, a favorire nel ragazzo una progressiva e consapevole appropriazione del materiale di esperienza e a sollecitare la sua capacità di trascenderlo» (Bertolini, Caronia, 1993, p.73). Un ancoramento al passato e una memoria esperienziale resi impossibili e slegati dalla fiducia in un orizzonte futuro, nel tempo della «surmodernità», in una società bloccata sull'eternità del presente, fortemente deteriorata dalla compulsione al consumo (Augé, 1993).

L'assenza di una presenza adulta orientante e di ogni prospettiva riconoscibile paralizza, invece, in un vagare al quale è difficile attribuire senso, come la giovane Alaska del libro di Green spiega lucidamente:

Passi la vita inchiodato nel labirinto, pensando al modo in cui un giorno ne uscirai, e a come sarà fantastico, e immagini che il futuro ti trascinerà pian piano fuori di lì, ma non succede. È solo usare il futuro per sfuggire al presente (Green, 2006, p. 83).

Esplorare, al contrario, in un contesto sociale e culturale pervaso dalla minaccia di una catastrofe imminente, la dimensione del futuro per pro-gettarsi, anche attraverso il sogno ad occhi aperti, come possibilità pedagogica che abilita l'adolescente ad integrare mentalmente il desiderio e la realtà, e assume tutto il potenziale trasformativo che può condurre alla realizzazione di una propria collocazione nel mondo, facendosi leva di un processo che spinge alla ricerca concreta del proprio talento e delle proprie attitudini, è una grande responsabilità degli adulti: «Nel pro-gettarsi è implicata l'assunzione di un certo rischio esistenziale [...] Ecco perché non si può prescindere nel lavoro educativo da un recupero della dimensione del sogno ad occhi aperti come riconoscimento di uno spazio di transizione e di incubazione del potenziale creativo dell'adolescente» (Barone, 2009, p. 184).

Questa prospettiva è coltivata in modo ironico e leggero dalla scrittrice Marie-Aude Murail, nei suoi molti libri per adolescenti che, anche quando muovono dal racconto di situazioni altamente svantaggiate come in *Oh Boy!* (2011) e in *Mio fratello Simple* (2013), non cedono mai alla retorica e al ricatto emotivo ma, con una fine capacità di tratteggio psicologico, alludono sempre ad un possibile riscatto che non si risolve nell'accettazione di soluzioni normalizzanti e concilianti, bensì nel coraggio di perseguire ambizioni, desideri, sentimenti, anche contro le aspettative e le pressioni sociali: il giovane Bart, frivolo, omosessuale, apparentemente cinico e superficiale, imparerà ad essere un genitore adeguato dei tre fratellastri ben al di là delle aspettative sociali; Kléber riesce, tra mille difficoltà, a proteggere il fratello Simple, ritardato mentale, dal padre e dall'istituto in cui vorrebbe rinchiuderlo, trovando nella condivisione dell'appartamento con quattro studenti universitari un'occasione per cambiare vita e, indirettamente, rivoluzionare quella di tutti gli inquilini; Louis, quattordicenne dell'alta borghesia parigina piuttosto inadeguato a scuola, protagonista di *Nodi al pettine* (2011), scopre casualmente la sua passione e il suo talento di parrucchiere nel salone dove svolge uno *stage*, e da lì persegue il suo obiettivo tra bugie, piccoli drammi, ricatti e riconciliazioni, coinvolgendo il lettore nell'emozione della scoperta del proprio talento, della propria strada, di una passione autentica che diventa inevitabilmente progetto e futuro, a dispetto delle convenzioni sociali e delle imposizioni familiari.

In *Crack. Una anno in crisi* (2014) il sogno diventa inaspettatamente corale, non emerge dalla contrapposizione individuale e familiare, ma si traduce in progetto comune che risponde all'urgenza, condivisa silenziosamente da tutti

i membri della famiglia Doinel, di sottrarsi alle regole insostenibili della modernità, alle richieste, personali e lavorative, di un contesto disumanizzante e insensato. Le solitudini di tutti i componenti della famiglia sembrano trovare un unico terreno di confronto e di unione proprio nel sogno utopico della fuga in una yurta mongola, una grande tenda piantata in mezzo alla campagna bretone, simbolo esplicito di un'altra possibile vita. Il libro analizza in profondità e insieme con leggerezza i contorni della crisi che coinvolge ogni personaggio: l'incerta identità sessuale di Charline, la figlia adolescente, viene raccontata attraverso le iperboliche, implausibili, grottesche vicende dei personaggi manga; il bullismo di cui è vittima Esteban, il figlio minore, piccolo genio, si risolve con l'intervento di una tristissima ma efficace psicologa; il mondo del lavoro, la sua disumanizzazione, i miti dell'efficienza e della produttività che riguardano Marc, il padre, direttore d'azienda stravolto dall'assorbimento in una multinazionale, e in misura diversa Nadine, la madre, insegnante di scuola dell'infanzia irretita da una routine didattica cristallizzata e burocratica, viene descritto con realismo e, nello stesso tempo, con un umorismo che sconfina nel grottesco.

Il sogno diventa, in conclusione del racconto, progetto concreto, praticabile e realistico, e dischiude la tensione al rinnovamento e all'alternativa di uno sguardo sottratto agli automatismi quotidiani. Un nuovo impiego per il padre, più umano e gratificante, e un orizzonte di immersione nella natura e di riconciliazione personale per madre e figli, una parentesi vitale che irradia su ogni aspetto dell'esistenza il suo potere rigeneratore:

«Papà la yurta» esclamò il bambino. «È la yurta della foto!»

Era lì, splendente sotto il solo bretone in una prateria che odorava di pane caldo appena sfornato. Sui tavoli poggiati su cavalletti c'erano frutti, marmellate, dolci, formaggi rotondi che si dovevano alle tre capre che si aggiravano tra gli ospiti e che avevano appena partorito molti graziosi capretti. Tutto era allegro, verde e fiorito [...] Era un giorno in cui si poteva credere a qualsiasi utopia (Murail, 2014, p. 247).

4. Bibliografia

- Antoniazzi, A. (2007). Nel mondo senza rete. Frammenti di iniziazioni contemporanee. In «Hamelin» Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi* (pp. 87-99). CLUEB: Bologna.
- Augé, M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2004) *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

- Bernardi, M. (2011). *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Bertolini, P. (1988). *Lesistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., Caronia, L. (1993). *I ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Beseghi, E., Grilli, G. (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Burgess, M. (2013). *Kill all enemies*. Milano: Mondadori.
- Chambers, A. (1982/2008). *Danza sulla mia tomba*. Milano: BUR.
- Chambers, A. (2012). *Muoio dalla voglia di conoscerti*. Milano: Rizzoli.
- Cormier, R. (1974/2013). *La guerra dei cioccolatini*. Milano: BUR ragazzi.
- Erikson, E. H. (1984). *I cicli della vita*. Roma: Armando.
- Fabbrini A., Melucci, A. (1992). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Faeti, A. (1995). *I diamanti in cantina: Come leggere la letteratura per ragazzi*. Bompiani: Milano.
- Faeti, A. (2013). Postfazione a Courmier, R. *La guerra dei cioccolatini*. Milano: BUR ragazzi.
- Ferrara, A. (2012). *Ero cattivo*. Milano: San Paolo.
- Ferrara, A., Mittino, F. (2013). *Scappati di mano: Sei racconti per narrare l'adolescenza e i consigli per non perdere la strada*. Milano: San Paolo.
- Fornari, F. (1997). *Quattro saggi per crescere*. Milano: Unicopli.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings, 1972/1977*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Friot, B. (2010). *Un altro me*. Milano: Topipittori.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante: Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gray, K. (2012). *Quel che resta di te*. Milano: Piemme.
- Green, J. (2006). *Cercando Alaska*. Milano: Fabbri.
- Green, J. (2009). *Città di carta*. Milano: Rizzoli.
- Green, J. (2012). *Colpa delle stelle*. Milano: Rizzoli.
- Grilli, G. (2012). *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.

- Hall, S. G. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Laffi, S. (2010). Adolescentology: le rappresentazioni degli adolescenti come terapia degli adulti? *Hamelin*, n. 26. Consultato in <<http://hamelin.net/wpcontent/uploads/2014/07/N26-Adolescentology-Laffi.pdf>>.
- Laffi, S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Lazzarato, F. (2007). Siate curiosi, siate folli. Le offerte editoriali per giovani adulti. *Hamelin*, n. 18, a. 7, pp. 17-23.
- Le Breton, D. (1995). *Passione del rischio*. Torino: EGA.
- Marchesi, A. (2010). Adolescenza, storie di vita e sguardi educativi. In Biffi, E. (a cura di), *Educatori di storie: L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia* (pp. 73-120). Milano: FrancoAngeli.
- Marchesi, A. (2014). Incontrare l'adolescenza con un altro sguardo. *Pedagogika. it*, XVIII(3), pp. 17-21.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte*. Troina: Città Aperta Edizioni.
- Mead, M. (1928/2007). *L'adolescenza in Samoa*. Firenze: Giunti.
- Moretti, F. (1987). *Segni e stili del moderno*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Murail, M-A. (2011). *Oh Boy!* Milano: Giunti.
- Murail, M-A. (2011). *Nodi al pettine*. Milano: Giunti.
- Murail, M-A. (2013). *Mio fratello Simple*. Milano: Giunti.
- Murail, M-A. (2014). *Crack!: Un anno in crisi*. Milano: Giunti.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Pietropolli Charmet, P. (1999). *Segnali di allarme: Disagio durante la crescita*. Milano: Mondadori.
- Piccinini G., (2013). Immaginare il futuro sa di rimpianto. In *Hamelin. Sesso e altre bugie*, n. 34, a. 13, pp. 66-75.
- Seelinger Trites, R. (2000). *Disturbing the universe: Power and repression in adolescence literature*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Vegetti Finzi, S., Battistin, A. (2000). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Mondadori: Milano.

page intentionally blank

From Basile to Barbie. Doll fantasies, toy princesses, and clockwork females

Laura Tosi

University of Venice - Ca' Foscari. Italy

e-mail: tosilaur@unive.it

1. Toys in fantasy / Toys and fantasy

One of the most obvious advantages of fantasy is its openness to the impossible and the unexplainable – still within the limitations of logic and inner consistency, we can imagine and immerse ourselves in secondary worlds in which the rules of the primary world, in the famous distinction first drawn by Tolkien, simply do not apply. Or we can create new rules for these fantasy worlds. As literary critics, we know that «the rise of fantasy literature [...] from the eighteenth century is a response to the Enlightenment, and to the contemporaneous rise of literary and artistic mimesis» (Mendlesohn and James, p. 3). From a psychological point of view, fantasy «serves the basic plot in a way that conventional realism could not do» (Prickett, p. 53). This is very clear when we consider Charles Dickens's *A Christmas Carol* (1843) The techniques of fantasy make it perfectly believable that people (or characters) can change their morals and entire way of looking at the world, overnight. In a realistic novel, how many pages would the writer have needed to describe an inner change of this magnitude in consistent terms? But the paradox is that «this psychological credibility is only made possible by the techniques of fantasy» (Prickett, p. 59). The power of this genre is indeed remarkable.

The secondary world of fantasy may be closer to the child's own animistic perception of the world, a vision of the world in which a set of objects come alive and communicate with the child. Animism is a fundamental feature of

fantasy and children's literature and, obviously, of cinema. A recent example is the extraordinary success of the *Nights at the Museum* films (2006, 2009, 2014, inspired by the novel by Milan Trenc) which are almost exclusively concerned with the consequences of having a collection of objects and animals from the past, come alive and interact, often with comical results, with the human protagonists. The other obvious cinematic example is of course the animated Pixar series *Toy Story* (2006-2010), which tackles the very human issues of struggle for dignity, loyalty and survival, but also opens a vista on the secret world of inanimate toys, a mysterious liminal space at the margins of the human world.

Even if Hoffmann's *Nutcracker* (1816) is generally considered one of the first works to have treated at length the popular theme of anthropomorphic animals and animated toys and dolls in literature (Nikolajeva, p. 55), we know that myth, Christian legend and ballad got there first. And of course there is an established tradition in late eighteenth century English children's literature of object autobiographies: for example, we have moral tales narrated by a pin or a pincushion (such as Elizabeth Newbery's *The History of a Pin, as Related by Itself*, 1798 or Mary Ann Kilner's *The Adventures of a Pincushion*, 1780 and *Memoirs of a Peg-Top*, 1785).

In the nineteenth century and the beginning of the twentieth, doll autobiographies are common, from Richard Henry Horne's *Memoirs of a London Doll Written by herself* (1846) to Rachel Field's award winning *Hitty: Her first Hundred Years* (1930). Not unlike the earlier autobiographies, they combine picaresque adventures with a didactic intent, although the fact that the doll is totally dependent on humans for her choices and movements, may end up emphasising a connection with a construct of powerless female identity, even if this may not have been the original intention. All these works, as very often happens in this genre, provide an answer to the «what if?» question of fantasy – what if a pincushion could speak and tell us about his various mistresses and houses it visited? What if you were introduced to a joint or a pudding, like Alice, and then manners would prevent you from eating these courses? What if a toy or a teddy-bear could speak, like Winnie-the-Pooh, empowering the child who can act as a protective adult towards a bear of very little brain? In toy fantasies, toys often fantasize about coming alive and being independent – from the clockwork *Mouse and His Child* by Russell Hoban (1967), striving to be self-winding and scared of being discarded, to the Tin Woodman in the Land of Oz, to Pinocchio, who is rewarded with a human body. By contradicting natural laws, animals and toys can speak – this grants a degree of consciousness which is modelled on the human one. In narratives about speaking toys and animals, we follow their journey towards the development of a conscious self, as they become subjects more than objects, and even the protagonists of an adventure.

2. Dolls and female doubles

Toys, and dolls in particular are artefacts that have an educational purpose as they train the young in certain roles and identities – if toy soldiers provide a certain type of male role model, dolls provide girls with ways to be female. Even if they rarely have biological sexual markers, they instruct little girls on cultural constructions of femininity. As instruments of make-believe, they are often sites of projection of the child who plays with them – sometimes we find out about traumas in children by watching them make their dolls do something, like re-enacting the trauma or the abuse they have experienced.

So, dolls can be a double of the child – in fantasy narrative, for example, dolls can be helpers or/and doubles of the protagonist. I am referring of course to «adult dolls» – which have a long tradition: the best dressed dolls, representing neither babies nor older children but women, were sold in Paris starting from the fifteenth century. Baby dolls are more recent, as they were first introduced to the public in 1855 at a world exhibition in Paris (Rogers, p. 25).

Children's attachment to their dolls can go beyond leisure activity – they can have an emotional impact on their lives, which brings us to the question of identity. Robin Bernstein has written on the way many American nineteenth century white children were known to act scenes of violence against their black dolls, enacting racial and racist fantasies which were inspired by reading books about slavery. She wonders whether «animate dolls, in literature and play, raise slavery's most fundamental, disturbing, and lingering question: what is a person?» (p. 163). Children's make-believe activities set roles and scripts for themselves and for their dolls, often seeing the dolls as *adult persons*. The relationship between a child and an adult doll is therefore more complex than the girl-mother and the child-doll paradigm: the roles they assign to themselves and their dolls are part of a social performance which tends to reproduce adult role models. For example, the doll memoirs of the nineteenth century promote immobility and self-sacrifice – the *Angel-doll* of the House ideal – they are tools for societal gender modelling. And often dolls, then as now, appear and dress in a more adult way than their mistresses (Kuznets, p. 16). An obvious contemporary example of a gap in age and representation of femininity between doll and owner is the Barbie doll, which will be discussed later.

When the doll is not a baby, but a contemporary, or an adult, it can function, in narrative texts, as a problematic double – often the doll takes on an identity or a series of activities that the protagonist is not happy with. In this essay I examine two ways in which dolls «take over» in a selection of fantasy narratives of the last two centuries: 1) the doll can provide a *temporary* double and helper

for the female protagonist; 2) the doll becomes a *permanent* replacement for the protagonist: this can happen as the result, on the part of the female human, of a refusal to conform to socially accepted roles.

3. Dolls as temporary helpers/doubles for the protagonist

My first example comes from Basile's *Pentamerone*, the famous cycle of 50 tales published in Naples in 1634-6. In this collection the doll helper is part of the very complicated frame of the story, which starts with a heroine, *Zoza*, who cannot laugh or smile. After many attempts on the part of her doting father, at last she laughs at the ruinous fall of an old woman in the marketplace – particularly indecorous, and funny, as the peasant woman in question is not wearing any underwear. The old woman lays a curse on *Zoza* that she shall fall in love with a prince, Taddeo, who is buried in a tomb and can only be revived if you fill a jug with tears in three days, a suitable punishment for a young lady who laughed too much (Warner, pp. 148-152). More complications ensue, including a false heroine, a slave, who marries the prince by a trick. The undaunted heroine manages to smuggle in the prince's palace a doll who inspires in the usurping pregnant queen a craving for stories. The craving is so strong that the queen threatens to punch her pregnant belly and kill the unborn baby and heir if she doesn't have anyone who tells her fairy tales: «Se non venire gente e fiabe contare, mi pugni a ventre dare e Giorgettiello accecare» (Basile, p. 9). To prevent this, Prince Taddeo summons all the women of the area and picks the 10 best storytellers, who will tell the pregnant queen stories over 5 days. One of these women is *Zoza*, who tells her story at the end and exposes the slave, who confesses her guilt: order is restored, the slave is buried alive, and *Zoza* – at last, marries her prince. The doll has been instrumental in her plan: a precious object («una bambola che filava oro», p. 8), but also a magic helper, instilling a desire, which ultimately will bring about the slave's downfall and *Zoza's* final triumph. The doll, the initiator of the storytelling device which builds this collection, reminds us of Scheherazade, the other female voice that never satiates, but this time the recipient is not the Sultan, but a female villain who has usurped the rightful bride's place – and needs to be unmasked.

Another example of doll helper, as we move through the century, can be found in a version of Bluebeard, collected in Italo Calvino's *Fiabe Italiane*, first published in 1956. This folk tale variant is based on the conflation of three late nineteenth collections from Piedmont, Veneto and Emilia Romagna. Bluebeard is called «Naso d'Argento» (Silver Nose) and the wives are replaced by female servants. The religious connection is stronger in this Italian version, and Naso d'Argento is, really, the devil – when the girl opens the door to the bloody

chamber, she finds the mouth of hell, with smoke and burning damned souls. The heroine manages to escape with a trick: by making and then putting in her bed a life-size doll replica of herself: she even cuts her plaits and sews them onto the doll so that Silver Nose is persuaded that she is still sleeping in her bed. (One can't help thinking that the nineteenth century doll manufacturers Pierotti and Montanari, both working in London, encouraged their little customers when ordering their precious dolls, to send them a lock of their hair to be used for the doll) (Capuano, p. 54). In this tale, the doll, an ideal non inquiring female being, once again, is instrumental in providing a double for the heroine and assisting her in her escape – although this doll is not even animated or able to speak.

Continuing the theme of replacement, the doll becomes part of the battle against evil in a different cultural and national context, as in *Vasilisa the Fair*, Alexander Afanasyev's hybrid version of «Cinderella» and «Hansel and Gretel» (in a collection published in 1855-63). Before her death, Vasilisa's mother gives her daughter «a tiny wooden doll»:

«It is very precious, for there is no other like it in the whole world. Carry it always about with thee in thy pocket and never show it to anyone. When evil threatens thee or sorrows befalls thee, go into a corner, take it from thy pocket, and give it something to eat and drink. It will eat and drink a little, and then you mayest tell it thy trouble, and ask its advice, and I will tell thee how to act in thy time of need». So saying, she kissed her little daughter on the forehead, blessed her, and shortly after died (Afanasyev, pp. 4-5).

The doll is the equivalent of the fairy godmother for Cinderella in Perrault or the hazelnut tree in the Grimms' version¹ – but, paradoxically, this doll has to be nourished and taken care of – in return she will perform all the household tasks that the evil stepmother asks Vasilisa to do, as «a miniaturized version of herself or as a symbolic form for her mother» (Tatar, p. 173). Vasilisa would also like to be fed and looked after, but her mother is dead and can't do it for her so she takes on the motherly role towards the doll. Her stepmother and sisters are jealous of her and hope that hard work will affect her beauty but the doll makes sure that this doesn't happen: the doll is not just an efficient worker, she is also there as an adviser and an alter ego for Vasilisa's mother as well as the girl, who asks the doll to listen to her grief, among other things². When, in the second part of the tale,

¹ Vasilisa is not the first doll who appears after the protagonist's mother's death in fairy tales. In a tale collected in Straparola's *Le Piacevoli Notti* (1550-1575) the «poavola» (which meant «doll» in some Italian dialects) defecates money and gold thus helping her impoverished child owner. It is a magical helper who bonds with the little girl and calls her «mamma» – clearly a replacement for the lost mother-daughter relationship (see Mazzoni, p. 251).

² Christy Sharon Goerzen has investigated the roll of dolls in the lives of fictional orphan girls in her MA thesis *Narratives of Transformation: Orphan Girls, Dolls and Secret Spaces in Children's Literature*, submitted at the University of British Columbia in 2006, available online: <https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/32613/ubc_2007-0102a.pdf?sequence=4>.

she is sent by her stepsisters to the house of the Baba Yaga, the cannibalistic witch of Slavic folklore, she is also asked to perform household tasks, and cook for the insatiable witch, who threatens to eat her if she doesn't complete her tasks. But Vasilisa can rely on the help of the doll, who, once again, comes alive after she is fed. This reiterates the theme of nourishment, both material and spiritual, for the female: «Baba Yaga wants to consume Vasilisa, while Vasilisa has to feed her doll. And Vasilisa must fetch fire, the substance that turns the raw into the cooked» (Tatar, p. 177). In the end the Baba Yaga lets her go, but only after Vasilisa has revealed that she has been able to carry out the witch's orders only because the blessing of her dead mother has helped her. After this revelation the witch does not want anything to do with the girl – the power of the dead mother embodied by the doll is incompatible with the pagan – or diabolic – power of the witch.

So, the doll is a legacy of a mother, a double of Vasilisa, but also a talisman and an idol. According to Clarissa Pinkola Estés, Vasilisa is a story of «handing down the blessing on women's power of intuition from mother to daughter» (p. 76). The doll is

a small and glowing facsimile of the original Self. Superficially, it is just a doll. But inversely, it represents a little piece of the soul that carries all the knowledge of the larger soul-Self. [...] In this way the doll represents the inner spirit of us as women; the voice of inner reason, inner knowing, and inner consciousness. [...] There is no greater blessing a mother can give her daughter than a reliable sense of the veracity of her own intuition (Pinkola Estés, p. 85).

In this fairy tale the doll as double is overloaded with meaning, and represents, among other things, the best part of the legacy of the mother that the daughter must internalize if she wants to grow up. She also takes on the most characteristic female domestic role – she performs, in Vasilisa's place, what the stepmother wants her to become: a servant.

4. Dolls as Permanent Replacements

In the next two examples a century apart, Mary de Morgan's *A Toy Princess* (1877) and Angela Carter's version of *Beauty and the Beast* (1979) the doll will perform a role that is far more substantial than temporary help or temporary replacement. The doll will end up helping the protagonist, paradoxically, by taking her place, and becoming a socially acceptable version of the female protagonist. This may appear to be like a defeat, but the replacement will free the human protagonist from a conventional female role that she can't accept as true to herself.

In Mary De Morgan's Victorian fairy tale *A Toy Princess*, the doll is provided by a helper – a godmother instead of a mother – to free the heroine from a social

role that she finds alien to her nature, but the outcome is radically different than what we might expect – no marriage to the prince and integration in the court as happens to Vasilisa (who marries the Czar at the end of the tale). At a time in which the fairy tale had become the dominant form of fantasy in England (Manlove, p. 166), fairy tales by Victorian women writers constitute almost a tradition of their own, and anticipate feminist concerns and subversive female roles which would be a staple feature of a variety of contemporary fairy stories. As Honig has written,

While the feminist movement of the late nineteenth century was fighting bloody battles, the mode of fantasy was fostering a quiet rebellion fuelled only by pen and ink – one that held out great hope for the future equality of the sexes because it worked in a magical way in the minds and hearts of future generations (p. 2).

In De Morgan's tale, the fairy Taboret has a toy princess manufactured to replace Ursula, a young princess in a court in which noble women cannot voice their feelings and desires. Ursula's mother had died of pain and unhappiness, and her godmother tries to save the little girl from her deadly fate by exchanging her with a lifelike doll, who can only say «if you please», «No, thank you», «Certainly» and «Just so».

At court the replacement finds great favour:

In the morning, when the court ladies came to wake Princess Ursula, they found her sleeping as usual in her little bed, and little did they think it was not she, but a toy Princess placed there in her stead. Indeed the ladies were much pleased; for when they said, «It is time for your Royal Highness to arise,» she only answered, «Certainly,» and let herself be dressed without another word. And as the time passed, and she was never naughty, and scarcely ever spoke, all said she was vastly improved, and she grew to be a great favourite. The ladies all said that the young Princess bid fair to have the most elegant manners in the country, and the King smiled and noticed her with pleasure. In the meantime, in the fisherman's cottage far away, the real Ursula grew tall and straight as an alder, and merry and light-hearted as a bird. No one came to claim her, so the good fisherman and his wife kept her and brought her up among their own little ones. She played with them on the beach, and learned her lessons with them at school, and her old life had become like a dream she barely remembered (De Morgan, p. 114).

When, years later, the fairy has second thoughts and decides to reveal everything and restore the correct fairy tale order, things don't go according to plan. Ursula, raised happily in a family of poor fishermen in a hut by the sea, is very unhappy to resume her royal doll-like servitude. At the end of the tale the plain-speaking and unsophisticated princess is rejected by her Court in favour of the toy princess with perfect manners:

«Now, how is it,» she cried, «I find the Princess Ursula in tears? and I am sure you are making her unhappy. When you had that bit of wood-and-leather Princess, you could behave well enough to it, but now that you have a real flesh-and-blood woman, you none of you care for her.» [...] «I do believe,» she said, «that you would like to have the doll back again. Now I will give you your choice. Which will you have — my Princess Ursula, the real one, or your Princess Ursula, the sham?» The King sank back into his chair. «I am not equal to this,» he said: «summon the council, and let them settle it by vote.» So the council were summoned, and the fairy explained to them why they were wanted. [...] «Then vote,» said Taboret ; and they all voted, and every vote was for the sham Ursula, and not one for the real one. [...] «We will,» he cried, «at once make our arrangements for abdicating and leaving the government in the hands of our dear daughter» ; and on hearing this the courtiers all applauded again. But Taboret laughed scornfully, and taking up the real Ursula in her arms, flew back with her to Mark's cottage. In the evening the city was illuminated, and there were great rejoicings at the recovery of the Toy Princess but Ursula remained in the cottage and married Oliver, and lived happily with him for the rest of her life (De Morgan, pp. 126-128).

The satire of the tale is very transparent. De Morgan articulates harsh criticism of the empty formulas and the artificiality of social conventions in the education of girls – the tale is also an educational dystopias of how girls should *not* be brought up. As Tailarach-Vielmas (p. 93) has observed, «As a significant example of woman's commodification, de Morgan's princess underlines how the doll-like woman purveyed Victorian ideals of femininity, which 'real' women could hardly reach».

De Morgan may have been aware that Hoffmann had created a similar character, that of the successful toy replica for a woman, in *The Sandman* (1815-1816). In the tale Olympia is a beautiful and well-behaved automaton, who can be successfully introduced in high society circles. The only things she says are «good night» and «Ah Ah» and this is precisely why Nathaniel falls desperately in love with her:

«Oh, you gloriously, profound nature [...] only you, you alone, understand me completely. [...]» He trembled with inward delight when he reflected on the wonderful harmony which was day by day becoming even more apparent between his nature and Olympia's: it seemed to him that what Olympia said of his work, of his poetic talent in general, came from the depths of his own being, that her voice was indeed the voice of those very depths themselves (Hoffmann, p. 118).

While Olympia appears to satisfy the narcissism of Nathaniel, as the ideal mutely responsive woman who, like a mirror, reflects the image that man wants to see («Mirror Mirror on the wall, who is the Best Poet of them all?»), De Morgan's toy princess satisfies the requirements of an entire court which has very precise ideas on how a woman should behave – that is, like a socially acceptable double who can only respond to other people's «input», as it were. The ending of

«A Toy Princess» is a public defeat – the real woman must leave the court, the favoured female pattern being a static, compliant, and empty shell (although there is of course the «private» happy ending of Ursula going back to her fisherman and her cottage by the sea).

We can place *A Toy Princess* at the crossroads of several literary texts and cultural discourses about a close association between female roles and dolls. For example, it's illuminating to read *A Toy Princess* against Julia Charlotte Maitland's *The Doll and Her Friends: or Memoirs of Lady Seraphina* (1852), when the doll narrator says:

I belong to a race, the sole end of whose existence is to give pleasure to others. [...] neither example nor precept are in our power; our race cannot boast of intellectual endowments; and though there are few qualities, moral or mental, that have not in their turn been imputed to us by partial friends, truth obliges me to confess that they exist rather in the minds of our admirers than in our own persons. We are a race of mere dependents; some might even call us slaves. Unable to change our place, or move hand or foot at our own pleasure, and forced to submit to every caprice of our possessors, we cannot be said to have even a will of our own. [...] While a fidgetty child cannot keep still for two minutes at a time, I sit contentedly for days together in the same attitude; [...] I am never out of humor, never impatient, never mischievous, noisy, nor intrusive; Our very name is seldom mentioned without the epithet pretty (pp. 6, 7, 8. My emphasis).

What the doll Seraphina is depicting here is an image of female identity who should be seen and not heard – implicitly declaring that little girls should be more like dolls. And a few years before De Morgan wrote *A Toy Princess* and Maitland the story of the doll Seraphina, John Stuart Mill, the philosopher who became the first person in the history of Parliament to call for women to be given the right to vote, used the hothouse as a metaphor to convey the artificiality of the nature of women. In his essay *On the Subjection of Women* (1869), he uses words that are not entirely dissimilar from those of Maitland's doll:

What is now called the nature of women is an eminently artificial thing – [...] It may be asserted without scruple, that no other class of dependents have had their character so entirely distorted from its natural proportions by their relation with their masters; [...] in the case of women, a hot-house and stove cultivation has always been carried on of some of the capabilities of their nature, for the benefit and pleasure of their masters (p. 39).

A Toy Princess can also be read in the context of mid-Victorian experiments with automata. As has been observed,

the replacement of the real princess by a mechanical one becomes a means of voicing protest [...] the toy princess is an automaton which, if it bespeaks its society's manners and modes, also epitomizes human control over nature and brings to light

the conflict between nature and civilization, between the organic and the mechanistic (Tailarach-Vielmas, p. 71).

Thus, the toy princess in De Morgan's tale, a manufactured product of technology (as well as an animated doll), which replicates the real princess flawlessly, can represent an example of how «a feminine ideal is a construct modelled by society's mores and norms just as the doll is fashioned by machinery» (Tailarach-Vielmas, p. 73). The automaton is in stark contrast with the real Ursula, who thrives in her relationship to nature. In the tale, the adjective «bright» is what characterizes Ursula after her time spent by the sea, while «pale» is used to describe both the doll and Ursula and her mother when they are wasting away. It is clear that women who are educated indoors turn into living dolls, not all that different from mechanical toys.

About a hundred years later, the feminist writer Angela Carter, in her rewriting of *The Beauty and the Beast*, set in Italy, will conceive of a female identity that decides to embrace her animal nature – the tale doesn't end with the beast turning into a man, but with the woman changing into a beast:

And each stroke of his tongue ripped off skin after successive skin, all the skins of a life in the world, and left behind a nascent patina of shining hairs. My earrings turned back to water and tricked down my *shoulders*; *I shrugged the drops off my beautiful fur* (p. 67).

The journey into consciousness, in which the tiger's bride is lost to the beast at a game of cards between her ineffectual father and the beast, leads to the realization that she is only an object that can be bought and sold in a male world and a victim of the male gaze. Carter's emphasis on the objectification of the female body open to the gaze in all the tales of the collection *The Bloody Chamber*, can be related to the doll as the quintessential object, in a window shop, there to be contemplated before she is bought. It is not by chance that a key moment of awareness about female objectification, is precisely when, in the house of the beast in which she is the only human, the female protagonist meets a mechanical maid. She is a creation of make-up and clothing which produces a patriarchal and artificial construction of femininity with which the protagonist finds impossible to relate, although she calls her «this clockwork twin of mine» (p. 60):

The door swings open and out glides a soubrette from an operetta, with glossy, nut-brown curls, rosy cheeks, blue rolling eyes; it takes me a moment to recognize her, in her little cap, new white stockings, her frilled petticoats. She carries a looking glass in one hand and a powder puff in the other and there is a musical box where her heart should be (p. 59).

When the beast finally lets her go, the narrator decides to stay and send back to her father the mechanical doll: «I will dress her in my own clothes, wind her up, send her back to perform the part of my father's daughter» (p. 65). Carter's overtly feminist fairy tale is more explicit in her critique of female identity as a social and artificial construction – here as elsewhere in her work Carter has challenged the idea of a fixed identity and her deconstruction of fairy tale clichés is part of a feminist agenda. In this rewriting of the classic tale, the narrator and protagonist not only rejects the mechanical version of herself (the «clockwork twin»), as well as the cosmetics and tinsels of the female (her ear-rings turn back to water, skin is replaced by fur), but appropriates the beast's otherness as her own, implicitly setting her animal nature, with her «natural» desires, above social construction of the self. This metamorphosis, as Cristina Bacchilega (p. 99) has observed, «lets a female protagonist reject a self-effacing subjectivity, and embrace – literally – an exuberant and undomesticated one».

5. The Barbie doll as double in children's make believe vs. authored scripts

Naomi Wolf has explored the way images of beauty have been limiting for Western women and how «the beauty myth is always actually prescribing behaviour and not appearance» (p. 14). The Barbie doll, born in 1959 and in the last few years the protagonist of cartoons, magazines and books, is the example of a plastic incarnation of an influential beauty myth. The adult fascination with the Barbie doll is an interesting phenomenon in itself as for many women it is not even perceived as a doll – but as an ideal body image, despite the fact that it can't stand on her two feet and there is not space in her stomach for internal organs. The fact that there has been a lot of pressure over Mattel to produce a version of Barbie with a more realistic waistline and legs (and that, despite repeated promises, you can't nowadays find anything of the sort in the Barbie catalogue) is interesting in itself. Consumers (we should not forget that «she symbolizes the surfeit of things available in consumer economies» (Rogers, p. 62) with all sorts of accessories including houses, caravans, etc.) tend to forget that Barbie is, after all, a doll, and may not need to satisfy the requirements of realism any more than any other kind of doll.

However, the Barbie doll has become part of the collective Western psyche (although in the catalogue you find Asian and African American versions, still with the same body shape). Girls playing with her/it imagine themselves older, and she is clearly an older double for them: after all, Barbie has a steady boyfriend and many adult jobs and interests and is involved in adult activities that its younger owners can only dream about. She is comprised, as has been observed, «of two main components, physical object and invented personality» (Weissman,

p. 56) and most of the latter is possibly the result of projection and make believe. Barbie's style has been defined as «emphatic femininity» (Rogers, p. 14). However, she complements this ultra-feminine side with extreme independence which appears to deviate from standard motherly or wifely roles. The tension between emancipated woman and beauty/fashion victim seems to be unresolved. As has been observed, «Barbie was intentionally crafted to invoke a specific kind of imaginary role playing that went beyond the mothering and family scripts that had until then defined doll play», but at the same time Barbie belongs to «a female world where each is judged not so much for what the dolls can do but how they look» (Kline, pp. 251, 270).

So, Barbie can be anything she likes, when involved in a make believe game. But what about Barbie as a character in narrative? When she is part of a controlled scripted story, is she as free to provide a role model for the future girl astronauts, pilots or doctors?

The book *Barbie I can be a computer engineer* (2013) has caused controversy thanks to its sexist storyline. Barbie, who in books and cartoons is a character and not only just a doll, seems to have reverted to her helpless role. In the story, Barbie is designing a computer game for children, but she needs help doing the actual programming – then gets a virus on her computer, passes it to her sister by plugging her pen-drive into her computer, possibly not the kind of mistake a computer engineer would make. Then she asks two *male* friends to help her fix it. In Barbie's world, female would-be computer engineers are totally inadequate – after reading the story, one wonders whether Barbie should be *allowed* near a computer – perhaps she should really go back to being a doll and be pretty and let someone else do the intellectual work for her (the internet has produced spoofs as well as corrected versions of the story!).

Thus, Barbie, like many dolls in life and literature, continues to occupy the interstitial space between fantasy and reality – we can imagine a secondary world in which dolls speak, help, and provide different kinds of acceptable and unacceptable doubles for female characters, but they are also objects that belong to identity formation as females. Dolls in and outside literature are overloaded with meanings: they are such stuff as dreams are made on, but can become real in the world of make-believe and they are certainly real in the way they can affect their owners' feelings and behaviours. Adult women and younger girls' relationship with dolls are ultimately about a self that is not fixed, but can be refashioned and reinvented over time and in different places. This can be done when we read fantasy narratives, in which *real* dolls are characters and doubles and helpers, and in little girls' role-play activities, in which *real* dolls can be characters and doubles and helpers. Fantasy narratives and make-believe are both

worlds of the imagination, in which girl readers and girl players experiment with different roles for themselves and their dolls, and even invent new ones for the future.

6. Bibliography

- Afanasyev, A. (2002). *Vasilisa the Beautiful and Baba Yaga*. Marston Gate: The Planet.
- Bacchilega, C. (1997). *Postmodern Fairy Tales. Gender and Narrative Strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Basile, G. (2001). *Il pentamerone ossia la fiaba delle fiabe*. Bari: Laterza.
- Bernstein, R. (2011). Children's books, Dolls and the Performance of Race, or, the Possibility of Children's Literature. *PMLA* 126, pp. 160-169.
- Bryant, S. (1989). Re-Constructing Oedipus Through «Beauty and the Beast». *Criticism* 31, pp. 439-453.
- Calvino, I. (Ed.) (1968). *Fiabe Italiane*. Milano: Mondadori.
- Capuano, V. (Ed.) (2011). *Il museo del giocattolo di Napoli*. Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.
- Carter, A. (1979). The Tiger's Bride. In *The Bloody Chamber* (51-67). London: Vintage.
- De Morgan, M. (2003). A Toy Princess. In Tosi, L. (Ed.), *Draghi e Principesse. Fiabe impertinenti dell'800 inglese*. (97-129). Venezia: Marsilio.
- Fowler, J. (2005). The Golden Harp: Mary de Morgan's Centrality in Victorian Fairy-Tale Literature. *Children's Literature* 33, pp. 224-236.
- Hoffmann, E.T.A. (1982). *Tales of Hoffmann*. London: Penguin.
- Honig, L. E. (1988). *Breaking the Angelic Image. Woman Power in Victorian Children's Fantasy*. London: Greenwood Press.
- Kuznets, L.R. (1994). *When Toys Come Alive. Narratives of Animation, Metamorphosis, and Development*. New York and London: Yale University Press.
- Manlove, C. (1999). *The Fantasy Literature of England*. Basinstoke: Macmillan.
- Maitland, C. (1852). *The Doll and Her Friends: or Memoirs of Lady Seraphina*. Boston: Thurston, Torry and Emerson.
- Marenco, S. (2013). *Barbie I can be a computer engineer*. London: Random House.
- Mazzoni, C. (2012). Treasure to Trash. Trash to Treasure: On Dolls and Waste in Italian Children's Literature. *Children's Literature Association Quarterly* 37, pp. 250-265.

- Mendlesohn, F. and James, E. (2009). *A Short History of Fantasy*. Faringdon: Middlesex University Press.
- Nikolajeva, M. (2012). The Development of Children's Fantasy. In James, E. and Mendlesohn, F. (Eds.), *The Cambridge Companion to Fantasy Literature*. (50-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinkola Estés, C. (1992). *Women who Run with the Wolves. Contacting the Power of the Wild Woman*. London: Random House.
- Prickett, S. (1979). *Victorian Fantasy*. Waco: Baylor University Press.
- Rogers, M. F. (1999). *Barbie Culture*. London: Sage.
- Stuart Mill, J. (1869). *On the Subjection of Women*. London: Longmans, Green, Eader and Dyer.
- Tailarach-Vielmas, L. (2014). *Fairy Tales, Natural History and Victorian Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tatar, M. (2002). *The Annotated Classic Fairy Tales*. New York and London: Norton.
- Warner, M. (1994). *From the Beast to the Blonde. On Fairy Tales and their Tellers*. London: Vintage.
- Weissman, K. N. (1999). *Barbie. The Icon, the Image, the Ideal*. USA: Universal Publishers.
- Wolf, N. (1992). *The Beauty Myth: How Images of Beauty are Used Against Women*. New York: Anchor Books.

La materia di Bretagna secondo Merlino: The Crystal Cave di Mary Stewart

Tiziana Ingravallo

Università degli Studi di Foggia, Italia

e-mail: tiziana.ingravallo@unifg.it

1. Storia e magia

Un'opera per nulla storica. Un esercizio, invece, di pura immaginazione, ispirato alle regole della poesia. Su tali presupposti di poetica Mary Stewart intesse il racconto dell'infanzia e dell'adolescenza di Merlino. Nel solco della tradizione del *romance*, infatti, colloca il suo romanzo *The Crystal Cave* (1970) dichiarando nelle *Author's Notes* il suo debito esplicito verso Goffredo di Monmouth, maestro di quel genere che nel famoso ciclo di racconti sulla materia di Bretagna, *History of the Kings of Britain* (1136), oltrepassa gli orizzonti della cronaca mescolando fattuale e fantastico.

Geoffrey's name is, to serious historians, mud. From his Oxford study in the twelfth century he produced a long, racy hotch-potch of «history» from the Trojan war (where Brutus «the King of the Britons» fought) to the seventh century A.D., arranging his facts to suit his story, and when he got short on facts (which was on every page), inventing them out of the whole cloth. Historically speaking, the *Historia Regum Britanniae* is appalling, but as a story it is tremendous stuff [...] (Stewart, p. 462).

Dalla narrazione dell'ecclesiastico Goffredo, la Stewart desume anche la trama principale della storia, raccontata in prima persona da un Merlino, vecchio e ridotto quasi a essere uomo, con i poteri magici ormai mutati in trucchi banali. Fonte, dunque, del *Crystal Cave* è l'opera che ha diffuso la letteratura arturiana in tutta Europa e insieme ad essa la popolarità e le caratteristiche primarie della figura di Merlino. Oltretutto l'*Historia* salda il primo legame tra la leggenda di re

Artù e quella del mago fino ad allora indipendenti, facendo così confluire nella materia arturiana un mondo meno razionale e sovrannaturale (Rolland, p. 117).

Non è un caso che la rinascita arturiana del xx secolo si coniughi prevalentemente con la *fantasy*. Grazie ai suoi autori più rappresentativi, J. R. R. Tolkien e C. S. Lewis, tale produzione letteraria ha operato un decisivo *revival* del Medioevo e di riflesso della letteratura arturiana. Non stupisce, dunque, che la *fantasy* arturiana del Novecento ponga prevalentemente come protagonista di quei domini immaginifici la figura-simbolo del potere magico, lasciando, invece, sullo sfondo i personaggi legati alle trame e ai temi cortesi. Naturalmente è T. H. White con *The Once and Future King* (1958), peraltro il primo che riscrive la leggenda arturiana in un contesto *fantasy*, a consegnare alla tradizione letteraria e cinematografica l'immagine duratura dell'indovino gallesse.

In *The Crystal Cave*, concepita inizialmente come opera autonoma, cui seguirà, invece, una trilogia composta da *The Hollow Hills* (1973) e *The Last Enchantment* (1979), Merlino diviene epicentro indiscusso di un nuovo romanzo arturiano. Mary Stewart, infatti, diversamente da White, non scrive di Artù. Prima ancora di essere educatore e consigliere di Artù, cronista del suo regno e diretto responsabile della creazione e trasmissione di quella leggenda, Merlino è qui principale narratore dei suoi poteri da giovane e della sua stessa leggenda che si forma intorno a sé.

Il prologo dal titolo fiabesco, *The Prince of Darkness*, ripercorre i due nuclei tematici fondamentali consegnati dalla leggenda medievale, le origini e i poteri di Merlino. L'attendibilità del racconto retrospettivo in prima persona si legittima, infatti, per l'abilità posseduta in giovane età: il celebre dono della vista che consentiva a Merlino di conoscere presente, passato e futuro. In virtù di tale onniscienza temporale che ha reso vivida la memoria della lontana fanciullezza, può Merlino, persino ora che ha quasi perso i suoi poteri, evocare come in un sogno del passato la sua prima memoria prenatale: il suo concepimento che la tradizione vuole ignoto e innaturale. La storia della nascita del «figlio del diavolo» verrà evocata e raccontata più volte e da più voci nel corso del romanzo. Si comprenderanno le ragioni per cui quella storia sovrannaturale sia nata e si sia diffusa, consacrando il giovane Merlino a una precoce popolarità. Il narratore Merlino che testimonia di aver «visto» quel concepimento, può ora raccontare la storia «vera».

The first memory of all is dark and fireshot. It is not my own memory, but later you will understand how I know these things. You would call it, not memory so much as a dream of the past, something in the blood, something recalled from him, it may be, while he still bore me in his body. I believe that such things can be. So it seems to

me right that I should start with him who was before me, and who will be again when I am gone.

This is what happened that night. I saw it, and it is a true tale (Stewart, p. 12).

La veridicità della lunga e dettagliata narrazione di Merlino, che impronterà tutto il romanzo, dà conto e specula su eventi e azioni che il *romance* lascerebbe nel mistero e nell'indefinito. Questo *romance* di Merlino sembra, invece, contrastare l'aspettativa di un'immediata equazione con la *high fantasy*, che ha tra i suoi elementi costitutivi proprio i poteri magici e il privilegio della vista. Più volte gli studi critici hanno sottolineato la modalità narrativa prescelta dalla Stewart che fa coesistere il realismo con la *fantasy*, o per alcuni, che fa muovere il suo Merlino tutto umano in un contesto *fantasy*. Certamente mimetica è l'avidità registrazione della realtà effettuata dal giovane protagonista di eccezionale scaltrezza, intelligenza e curiosità che diventa eroe del suo stesso *bildungsroman* man mano che acquisisce consapevolezza dei suoi poteri. Necessariamente mimetica è la scrittura connaturata alla focalizzazione di un personaggio che ha la vista come sua dote principale e conoscenza privilegiata.

È indubbio che il racconto sia filtrato dal punto di vista tutto umano, prima del fanciullo che si aggira nella corte del nonno, re del Galles meridionale, e poi dell'adolescente che incontra il suo maestro e successivamente ritrova il padre. E altrettanto umana è la storia del suo concepimento, frutto dell'amore tra una giovane donna e un giovane uomo, identificati simbolicamente dopo il prologo come la principessa e il drago.

Il magico emana prevalentemente dall'elemento naturale che sovrasta il titolo e che il prologo anticipa come in una allegoria. Nella grotta si dà vita alla genealogia favolosa della Gran Bretagna. *The Crystal Cave* propone la revisione del mito arturiano da un punto di vista femminile. Nella seconda metà del Novecento sono le donne le principali scrittrici della letteratura arturiana contemporanea, definite per l'appunto da C. Spivack le «Merlin's daughters». E la Stewart, in particolare, lega il mito principale delle origini della cultura britannica a un'immagine archetipica del concepimento e della nascita. Merlino è concepito nella terra e nasce dalla terra. Nell'antro si inoltra la coppia misteriosa del prologo e dalla stessa cavità lo fa nascere a una vita di eletto il mago Galapas:

[...] he put an arm round her and led her towards the cave.

«Yes, let us go in» (Stewart, p. 14).

«Come out.» The man's voice, not loud, [...] was clear and brief with all the mystery of command. [...] I crept forward over the sharp crystals, and through the gap. Then I slowly pulled myself upright on the ledge, my back against the wall of the outer cave [...] (Stewart, p. 58).

Con un'altra nascita si conclude il romanzo, quella di Artù, generato dalla funzione riproduttiva vicaria di Merlino: «to make Arthur for Britain» (Stewart, p. 218). Merlino comprenderà appieno la missione di agente predestinato della Storia trasmessa con l'educazione e l'apprendistato presso la grotta di Galapas («the design that Galapas showed to me on a summer's day in Wales», p. 218) solo dopo il viaggio iniziatico alla ricerca della padre, il grande Ambrosius che pacificherà e unificherà la Britannia scacciando l'usurpatore Vortigern. Quel ritrovamento, non premeditato, «voluto dagli dèi», gli consentirà di maturare la sua identità a tutto tondo di servitore e profeta della Storia.

2. Merlino: oltre il genere e il gender

L'eroe del *Crystal Cave* ha, dunque, un padre e una madre, ma per tutti è un *changeling*, un bambino rapito dal ventre delle colline e la sua venuta al mondo, misteriosa e senza genitorialità. Il concepimento straordinario di Merlino è motivo, si è detto, che si sposterà su un altro personaggio, un bambino promesso ad un destino fuori del comune e generato per diventare un essere eccezionale. Prim'ancora che il cerchio del racconto possa riaprirsi con l'altra nascita, quella di Artù, il bambino fuori dall'ordinario è Merlino, diverso nel fisico e nel comportamento dalla propria stirpe. È il «bastardo» che deve essere estromesso dalla successione dinastica. Fin dal primo capitolo il grande tema della paternità, si declina con una doppia modulazione, sia con la narrazione folcloristica e popolare dello spirito che ha fatto visita alla giovane principessa, la figlia del re, sia con i resoconti storici che riferiscono un motivo tipico della *historical fiction*, le storie e le leggende genealogiche determinate da eventi bellici e lotte dinastiche. Non importa stabilire se il romanzo della Stewart sia un genere più limitrofo al romanzo storico o a quello fantastico o se sia possibile definire per esso una posizione intermedia tra le ricostruzioni storiche e la *fantasy* medievale alla maniera di White. Il racconto di Merlino narra simultaneamente due versioni della storia che necessariamente coesistono e non posso essere scisse – la Storia asservita alla magia e la magia asservita alla Storia – dipendenti dalla sua dualistica natura, il naturale e il sovrannaturale, e dalla polarità del suo ruolo, il maschile e il femminile. Da sua madre eredita il dono della veggenza e da sua madre apprende la modalità fantastica del narrare. È lei, Niniane, che ha creato la credenza del «figlio del diavolo». Al cospetto del sanguinario Vortigern e ignara delle intenzioni del re di sacrificare un bambino che non ha avuto padre, racconterà la storia del principe delle tenebre che attraversa porte, finestre e muri per giacere con lei:

When I was only young, about sixteen, and thinking, as girls do, of love, it happened one Martinmas Eve, after I and my women had gone to bed. [...] I could not

sleep. After a while I rose from my bed and went to the window. It was a clear night, with a moon. When I turn back to my bed-place I saw what I took to be a young man standing there, full in the middle of my bedchamber. [...]

I thought it had been a dream, or a girl's fancy bred of moonlight. I went to bed and told no one. But he came again. Not always at night; not always when I was alone. So I realized it was no dream, but a familiar spirit who desired something from me. I prayed, but still he came. [...] I would feel his touch on my arm, and his voice in my ear. But at these times I did not see him, and nobody heard him but I.

So all through that winter he came to me. And he came at night. I was never alone in my chamber, but he came through doors and windows and walls, and lay with me. I never saw him again, but heard his voice and felt his body. Then, in the summer, when I was heavy with child, he left me (Stewart, pp. 270-1).

La scaltra principessa racconta una storia adatta al regno del terrore e della superstizione di Vortigern e si appella ai preti e agli indovini del re affinché giudichino la veridicità: «Maugan, is this possible?». E tale è il verdetto del prete più importante: «Indeed, King Vortigern, this lady's story is true». Gli studi, i molti libri e gli antichi danno prova di questo genere di creature che frequentano l'aria notturna tra la terra e la luna e coabitano con le donne mortali assumendo la forma di uomini. Si decide, dunque, che Merlino è certamente figlio di una tale creatura, perché nessun uomo ha avvicinato la virtuosa principessa e per di più, ricorda il prete, molto si è mormorato di «strane cose» verificatesi durante la sua infanzia.

Il prete Maugan fa riferimento alle voci sui poteri infantili di Myrddin Emrys, il figlio della luce che appartiene agli dèi. Il significato di quel nome, e soprattutto la contraddizione rispetto alla natura della presunta genitura, li coglie Camlach, lo zio principe, tornato a casa dopo essere stato in guerra e al servizio del Sommo re. Dall'incontro con lo zio, avvenuto all'età di sei anni, parte la narrazione. Il primo prodigio avviene proprio sotto gli occhi sbigottiti del principe Camlach e avrà un riflesso sulla storia politica e monarchica del futuro regno. I poteri di Merlino, infatti, si manifestano solo in favore del destino della nazione per assecondare lo schema vitalistico insito nella materia di Bretagna che al buio debba sostituirsi la luce, alla «caduta della civiltà», alla disfatta e alla disgregazione debba succedere la salvezza di un popolo incarnata nella lotta e nel trionfo di un uomo.

Nel giardino del palazzo reale si riscrive in senso inverso la parabola biblica che lascia presagire il movimento agiografico da bambino isolato e prodigio a futuro profeta e fidato consigliere regale: Merlino non mangia il frutto avvelenato donato dallo zio. Ci «vede» il nero all'interno di quel frutto che invece è giallo come l'oro. Dopo aver fallito il tentativo di dare in sposa sua sorella al re Gorlan, per Camlach è minacciosa la presenza di quel piccolo principe in cui intravede

abilità e intelligenza. Emarginato nella corte del nonno, Merlino è dedito ai giochi solitari. Ignaro, asseconda e sviluppa le capacità di percepire le cause nascoste. Esercita la vista stando sugli alti rami proibiti di un melo come una sentinella su una torre di avvistamento e di notte si inoltra in un labirinto sotterraneo, ciò che resta di un vecchio impianto di riscaldamento romano sottostante il palazzo del nonno, in passato una grande dimora romana di campagna. Dapprima l'ipocausto è un nascondiglio segreto, un rifugio per sottrarsi ai rudi giochi guerreschi, uno spazio privato per star solo. L'odore della terra, però, ben presto diventa un richiamo. È un piacere stranamente intenso esplorare i labirinti bui di quella sua «grotta». Da quella profondità, attraverso la canna di un camino crollata, può giocare con il cielo scommettendo sulla realizzabilità dei suoi desideri a seconda dei movimenti della luna:

What mattered to me – I see it clearly now – was to be alone in the secret dark, where a man is his own master, except for death.

Mostly I went to what I called my 'cave'. This had been part of some main chimney-shaft, and the top of it had crumbled, so that one could see the sky. It had held magic for me since the day I had looked up at midday and had seen, faint but unmistakable, a star. Now, when I went in at night I would curl up on my bed of stolen stable-straw and watch the stars wheeling slowly across, and make my own bet with heaven, which was, if the moon should show over the shaft while I was there, the next day would bring me my heart's desire.

The moon was there that night. Full and shining, she stood clear in the centre of the shaft, the light pouring down on my upturned face so white and pure that it seemed I drank it in like water. I did not move till she had gone, and the little star dogs her (Stewart, pp. 24-5).

Il piccolo Merlino scopre il magico, o meglio il naturalismo magico, attraverso l'osmosi e la prossimità con gli elementi naturali che ben presto lo renderanno un *wild man* pronto ad abbandonare il giardino per dirigersi verso la foresta. D'altronde vicino al mondo animale è già il suo nome. Più volte negli scenari accuratamente naturalistici che inizierà ad esplorare, costanti presenze simboliche di un'ampia varietà di uccelli, secondo il motivo folcloristico degli animali che danno consigli, gli indicheranno i sentieri da seguire, ma diversamente dalla tradizione, non saranno parlanti. Anche il percorso narrativo da orfano a principe e profeta è scandita da cinque libri e in ognuno domina un'iconografia animale: *The Dove*; *The Falcon*; *The Wolf*; *The Red Dragon*; *The Coming of the Bear*. La natura, però, resta una forza superiore che lo ha scelto come mediatore. Il ragazzo a cui è toccata quella dote non diventerà mai divino. Umani restano i suoi comportamenti e i suoi affetti, insieme alla necessaria acquisizione di scienza e conoscenza (medicina, anatomia animale, geografia, lingue) rispetto alla magia ricevuta. È il tratto tipico del Merlino della Stewart. Con distaccato divertimento

guarda il vento venirgli in soccorso in un momento in cui crede di poter contare solo sulle sue facoltà mentali. La raffica che all'improvviso si leva porta ad effetto la pantomima di fingersi profeta agli occhi del terribile Vortigern. Lo stendardo del re voltegga fino a precipitare in una pozzanghera d'acqua come cattivo presagio. Un riuscito colpo di teatro che Merlino inscena avendo appena appreso da sua madre l'arte della dissimulazione. Con ardimento e spettacolarità assume il ruolo del profeta biblico come naturale proseguimento del racconto creato da sua madre per un re che ama le «metafore» invece della logica e la conoscenza.

«Well?» said Vortigern.

I took a step forward to the edge of the platform. I felt empty still, but somehow I would to speak. As I moved, the gust struck the pavilion, sharp as a blow. There came a crack, a flurry of sound like hounds worrying a deer, and a cry from someone, bitten short. Above our heads the king's banner whipped streaming out, then, caught in its ropes, bellied like a sail holding the full weight of the wind. The shaft, jerked sharply to and fro in soft ground loosened further by the thrown bucketful of water, tore suddenly free of the grabbing hands, to whirl over and down. It slapped flat on the sodden field at the King's feet.

The wind fled past, and in its wake was a lull. The banner lay flat, held heavy with water. The white dragon on a green field. As we watched, it sagged slowly into a pool, and the water washed over it. Some last faint ray from the sunset bloodied the water. Someone said fearfully, 'An omen,' and another voice, loudly, «Great Thor, the Dragon is down!» Others began to shout. The standard bearer, his face ashen, was already stooping, but I jumped off the platform in front of them all and threw up my arms.

«Can any doubt the god has spoken? Look up from the ground, and see where he speaks again!»

Across the dark east, burning white hot with a trail like a young comet, went a shooting star, the star men call the firedrake or dragon of fire.

«There it runs!» I shouted. «There it runs! The Red Dragon of the West! I tell you, King Vortigern, waste no more time here with these ignorant fools who babble of blood sacrifice and build a wall of stone for you, a foot a day! What wall will keep out the Dragon? I, Merlin, tell you, send these priests away and gather your captains round you, and get you away from the hills of Wales to your own country. King's Fort is not for you. [...]» (Stewart, pp. 302-3).

Quando Merlino giunge nel regno di Vortigern ha ormai maturato un altro dei suoi molteplici doni, saper riconoscere un grande re. Il forte, un tempo del glorioso Maccsen, che vanamente si tenta di riedificare, non può appartenere ad un re che col sangue e i sacrifici umani fa precipitare il Galles moderno indietro, ai riti dell'antica Babilonia. Merlino ha conosciuto un altro regno, raffinato, colto e romanizzato, quello di Ambrosius in Bretagna minore. Lì, lontano cinque anni da una Britannia maggiore travolta da lotte dinastiche e invasioni sassoni, vive nella terra della regalità e del buon governo, scopre di essere un principe

imperiale e trova un padre affettuoso che lo tratta con amorevolezza e attenzione. Ambrosius, infatti, predispone per Merlino la formazione del principe e del profeta avendo compreso che è un giovane indovino («an infant soothsayer»).

In realtà, il viaggio non premeditato attraverso lo Stretto, che si compie nell'imprevedibilità di un romanzo di avventura per segnare il passaggio e la crescita verso la fase *young adult*, risponde al desiderio primario di ricerca di un padre, ma anche alla vocazione che Merlino avverte sin da bambino, quella di servire un re. Confida per la prima volta la sua inclinazione al principe Camlach che invece vorrebbe isolare definitivamente il piccolo imbecille che non ha pratica d'armi a una vita sacerdotale: «I'll stay with you. If you cannot use me I – I'll run away to serve some other prince. But I would rather stay with you» (Stewart, p. 39). Un'importante premonizione resta inascoltata e precede di poche righe il tentativo di avvelenamento. Finalmente al cospetto del venerabile Ambrosius può dichiarare: «I must find a master». Leggendaria è la funzione complementare di Merlino. Benché principe, non vorrà mai essere un re, solo eroe, bardo, consigliere di re e principi per operare come interprete in un'epoca in cui si prepara la nascita della nazione moderna. Nel nome di tale missione il figlio del re della riconquistata Britannia vorrà dissipare l'antagonismo col vero principe ereditario Uther, fratello di Ambrosius, destinato a generare Artù: «it is no longer Uther of whom I write. It is the man who was the sum of us, who was all of us – Ambrosius, who made me; Uther, who worked with me; myself, who used him, as I used every man who came to my hand, to make Arthur for Britain» (Stewart, p. 218). Un avvento, infatti, è per Ambrosius l'arrivo in Bretagna minore di Merlino, quel figlio che «vede» il dio Mitra, mediatore tra il Dio e gli uomini, e condivide con lui la nascita dalla grotta. I preparativi per la riconquista della Britannia maggiore troveranno un nuovo vigore e una rinnovata speranza.

Nel primo incontro, Merlino, ancora ignaro dell'identità paterna del conte, racconta ad Ambrosius la sua storia. Molte sono le domande che il padre gli rivolge e il figlio riferisce i ricordi di infanzia, i discorsi ascoltati dall'ipocausto, la profezia del trionfo del ritorno («When you take Britain, [Camlach will] be dead») e anche messaggi cruciali che riguardano fatti recenti della Britannia che ha appreso mentre dormiva nella cavità della collina. Teme che Ambrosius non possa credergli: «All I have told is true». Il padre, però, ha forgiato maieuticamente il fitto dialogo e ora Merlino sa che la Vista ereditata dalla madre dovrà essere plasmata nel senso maschile della Storia ufficiale.

«Where do you get the Sight from? Your mother?»

Against all expectation, he believed me. I said eagerly: «Yes, but it is different. She saw only women's things, to do with love. Then she began to fear the power, and let it be.»

«Do you fear it?»

«I shall be a man» (Stewart, p. 155).

3. Bibliografia

- Ashe, G. (2006). *Merlin: The Prophet and his History*. Stroud: Sutton.
- Goodrich, P. H. (2003). *Merlin. A Casebook*. London: Routledge.
- Hildebrand, K. (2001). *The Female Reader at the Round Table: Religion and Women in Three Contemporary Arthurian texts*. Uppsala: Uppsala University.
- Howey, A. F. (2001). *Rewriting the Women of Camelot*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Hutton, R. (Ed.) (2003). *Witches, Druids and King Arthur: Studies in Paganism, Myth and Magic*. London: Hambledon.
- Jarman, A. O. H. (1976). *The Legend of Merlin*. Cardiff: University of Wales Press.
- Knight, S. T. (2009). *Merlin: Knowledge and Power through the Ages*. New York: Cornell University Press.
- Lacy, N. J. (ed.) (2006). *A History of Arthurian Scholarship*. Cambridge: Brewer.
- Pearsall, D. (2003). *Arthurian Romance: A Short Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Rolland, M. (2011). *Re Artù*. Bologna: il Mulino.
- Spivack, C. (1987). *Merlin's Daughters: Contemporary Women Writers of Fantasy*. New York: Greenwood Press.
- Stewart, M. (2012). *The Crystal Cave*. London: Hodder & Stoughton Ltd.
- Thompson, R. H. (1985). *The Return from Avalon: a Study of the Arthurian Legend in Modern Fiction*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Zussa, G. (2010). *Merlin. Un mythe médiéval recyclé dans la production culturelle contemporaine*. Genève: Editions Slatkine.

page intentionally blank

Eltern-Katalog. Kinderliteratur, Bilderbücher und neue Familien

Maria Teresa Trisciuzzi
University of Bologna. Italy
e-mail: teresa.trisciuzzi@unibo.it

1. Die Familie in den Picturebooks. Die Barbafamilie

Die Familien wandeln sich um, genauso wie die Bücher, die sie beschreiben. Die Geschichten, die durch Text und Bilder dargestellt werden, erzählen über Reisen von Jungen und Mädchen, über Erwachsene jeder Alter und Geschlecht und über anthropomorphe sprechende Tiere. Diese Bücher beschreiben die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern zwischen Erwachsenen, und sie tun das durch ein «neues Familienalphabet», das uns verstehen lässt, dass es viele Wege gibt, genauso wie es viele Familien gibt. Denn heute gibt es nicht mehr nur eine Art von Familie. Deshalb fragen wir uns: wie wurden Familien in den letzten 40 Jahren dargestellt? Und wie befasst man sich mit diesen Themen, diesen Fragen und diesen neuen und offenbaren Realitäten durch die Verlagsangebote für Kinder? Werfen wir einen Blick darauf.

Die Geschichte der Barbapapa fängt in den 70er Jahren dank der Zusammenarbeit von zwei Menschen an, einem Mann und einer Frau, die unabsichtlich einen der berühmtesten Figuren der letzten 40 Jahren hervorgebracht haben. Sie waren die französische Architektin und Designer Annette Tison und der amerikanische Mathematik Lehrer Talus Taylor. Barbapapa ist zufällig in einem Bistro von Paris geboren. Taylor erzählte, dass er und seine Gefährtin Annette während der französischen Mai-Unruhe sich mit Freunden in einem Bistro trafen.

¹ Alle Übersetzungen von Italienisch, Französisch u. Englisch sind die Verfasser des Aufsatzes.

Taylor zog von den Vereinigten Staaten nach Paris kurz davor und konnte noch nicht gut Französisch sprechen. Da er die langen politischen, sozialen und philosophischen Reden über die Revolution zwischen Annette und ihren Freunden nicht verstand, fing er an, eine seltsame und runde Figur auf eine Serviette zu zeichnen; später wurden weitere Details von Frau Tison eingeführt und so entstand der berühmte Barbapapa.

«Wir wollten nur etwas hervorbringen, dass auch vier- oder fünfjährigen zeichnen konnten. Stellen Sie sich vor, wie frustrierend es sein muss, eine komplizierte Figur zu zeichnen wie Donald Duck» (D' Alessandro, 2009), sagte Taylor.

Aber für den heutigen Barbapapa müssen wir einem kleinen Mädchen danken. Als die kleine Nichte von Taylor und Tison die damalige runde Figur mit Augen traf, kam sie mit einem neuen Aussehen «zum Leben»: das Mädchen spielte damit und veränderte die Form dieser Figur, die immer zurück zu ihren runden und tröstenden Aussehen wie durch zauber kehrte.

Der Name stammte zufällig (genauso wie die Figur) aus einem sprachlichen Missverständnis des französischen Wortes «barbe à papa» (Zuckerwatte) und wurde dann ausgewählt, damit Kinder ihn einfach aussprechen konnten, da die Konsonanten «B» und «P» die ersten sind, die kleine Kinder sagen.

Nachdem diese Figur einen Namen bekam, gingen die zwei Schöpfer zur Internationalen Kinderbuchmesse Bologna, wo sie einen Verleger fanden, dem die Idee und die Figur des Barbapapa gefiel. Die erste Geschichte erschien 1970 in Frankreich und 1976 in Italien. Schon nach kurzer Zeit wurde die Geschichte zu einer japanischen Zeichentrickserie (*Barbapapa sekai o mawaru*), was zu einer höheren Verbreitung der Figur brachte.

Barbapapa wird als Frucht der Erde geboren; dank Mutter Erde geht er im Garten eines Kindes auf, der Stefan heißt und der erste Freund von der Hauptfigur wird. Stefan ist der erste, der ihn findet, mit ihm Freundschaft schließt und, im Gegenteil zu den Erwachsenen, die ihn versuchen, abzuweisen, zu ihm freundlich ist. Die Angst der Erwachsenen stammt aus der Ignoranz, aber die Situation ändert sich sobald die Vorurteile verschwinden; sie verstehen, dass das Wesen, das vor ihnen steht, ist kein Ungeheuer ist (obwohl es anders als sie und nicht kategorisierbar ist) und akzeptieren es wie es ist. Von Kindern, in diesem Fall von Stefan, lernt man die Andersartigkeit.

Der Wendepunkt in der Geschichte von Barbapapa kommt als ein Arzt ihn untersucht und die Diagnose ‚Einsamkeit‘ lautet; er empfiehlt ihm, sich eine Gefährtin zu suchen. Das Abenteuer beginnt: Er sucht ein ähnliches Wesen überall auf der Welt und wird bei zwei Kindern dabei geholfen, aber ohne Ergebnisse. Traurig kehrt er nach Hause, wo er herausfindet, dass es nicht

nötig war, bis auf den Mond zu gehen, um seine Gefährtin zu finden, denn Mutter Erde kann jemanden belohnen, wenn sie geliebt ist. Genau da wo Barbapapa geboren wurde, stammt ein ähnliches Wesen wie eine Blume, das eine schwarze Barbamama ist; ihre Form und andere Details ähneln der Weiblichkeit. Barbapapa schenkt ihr frisch gepflückte Blumen, die sie einflechtet, damit sie zu einem Ringes bzw. einem Kranz werden, und das wird zum Symbol ihrer Liebe. Die Natur hat sie geboren und sie verbindet sie.

Was fehlt noch einem Barbapapa und einer Barbamama? Kinder, natürlich.

Sie entschließen sich, eine Familie zu gründen: sieben Eier werden geboren und zurück zu Mutter Erde gegeben. Sieben Barbakinder stammen daraus; jeder hat seine eigene Farbe und seinen eigenen Charakter: Barbabella ist lila und sehr hübsch aber auch eitel. Sie mag Schmuck, Kleider und Parfum und versucht immer trendy zu sein. Barbalala ist grün, liebt Musik und kann jedes Instrument spielen. Barbahelle ist blau und ist der Wissenschaftler der Familie: er weiß alles über Chemie, Astrophysik und Genetik. Ihm macht Spaß, seltsame Mischungen und verrückte Maschinen zu schaffen, jedoch verursachen sie oft auch Katastrophen. Barbazoo ist gelb; er liebt und beschützt Natur und Tiere. Er weiß alles über Pflanzen- und Tierwelt, Klima und Umweltverschmutzung. Barbabravo ist rot; er ist ein starker Sportler und gewinnt gerne. Barbasophie ist orange; sie ist eine Intellektuelle und eine Aktivistin. Sie ist immer zwischen Büchern zu finden und weiß viel. Barbabo ist schwarz und behaart und ist der Künstler der Familie. Egal ob malen, zeichnen oder modellieren – er weiß alles über Kunst.

Man merkt, dass jeder Familienmitglied, sowohl die Kinder als auch die Eltern – Barbamama «ist immer in Aktion. Sie kocht gerne für ihre sieben Kinder, kümmert sich auch gerne um Haus und Garten. Sie kann auch Dämme reparieren und Lava aus Vulkanen umleiten» – anders als die anderen ist. Gemeinsam haben sie aber eine zauberhafte Fähigkeit: jeder von ihnen kann sich in alle mögliche Formen nach Belieben verwandeln.

Mit wenigen Verwandlungen und eine glühende Einbildungskraft kann die Barbafamilie die schwierigsten Situationen meistern und erstaunliche Abenteuer erleben. Die Verwandlungen werden durch den berühmten Ausdruck «Ra-Ru-Rick Barbatrick» angekündigt, was eine Metapher ist, die die kreativen Fähigkeiten und Möglichkeiten jedes Menschen darstellt, damit man sich frei ausdrücken kann (Grandi, 2012).

Barbapapa und Barbamama sind zuvorkommende und liebevolle Eltern, die ihren Kindern Selbstlosigkeit und Meinungsfreiheit beibringen und sie zum Fragestellen und Lösung finden bewegen.

Von Anfang an behandeln die Geschichten pädagogisch bedeutende Themen, wie z.B. Identität, Andersartigkeit, Familie und Umweltschutz. Taylor sagte in einem Interview, dass «wir immer gedacht haben, dass die Umwelt zu schützen eine richtige Sache war. Aber wir beabsichtigten nicht, über Politik zu reden» (D'Alessandro, 2009).

Die Geschichten von Barbapapa entwickeln sich in den 70er Jahren und zeigen den Fortschritt der Industrialisierung und der Urbanisierung, die dieses Jahrzehnt gekennzeichnet haben. Die Umweltverschmutzung wird durch das Bild einer grauen Fabrik dargestellt, die im Laufe der Jahre der Barbafamilie immer Näher gezeichnet wird; es ist wie ein Schatten, der nur Tod und Zerstörung mit sich bringt. Barbapapa sind nicht gegen Industrialisierung, Maschinen und Fortschritt, sondern sie versuchen sogar sich anzupassen. Aber sie verstehen nicht, warum Menschen, im Gegenteil zu ihnen, Mutter Erde nicht beschützen, die sie geboren hat, indem sie einen Kompromiss zwischen Menschen und Natur suchen.

Sicherlich, haben Tison und Taylor diesen Erfolg nicht erwartet, vor allem 40 Jahre nach der ersten Erscheinung der Geschichte: sie behaupten, dass «es uns heute noch erstaunt; die Barbapapa sind schon wieder berühmt dank der Kinder der 70er Jahre, die heute Eltern sind. Und es ist sehr seltsam, wenn wir sie mit den gegenwärtigen Zeichentrickserien vergleichen, die sehr rasch und aggressiv sind. Ich glaube, dass der richtige Unterschied zwischen den Barbapapa und den heutigen Produktionen daran liegt, dass unsere Figur zufällig von zwei Künstlern ausgedacht wurde, die gar nicht an Marketing dachten. Im Gegenteil ist die gegenwärtige Animation ein Produkt eines multinationalen Unternehmens. Deswegen haben sie manchmal keine Seele» (D'Alessandro, 2009). Darüber hinaus regen diese Geschichten uns an, die Welt und uns in Bezug auf die Welt anders zu sehen, und es anzunehmen, was ändert und was uns verändert.

Die Rückkehr der Geschichten von Barbapapa ist sehr wichtig, da sie ein Werk ist, das immer noch hohe Anerkennung erhält und das bedeutende Werte darstellt, die heute noch für jüngere Generationen gelten. Ein gutes Buch ist überall und jederzeit gut.

Diese Geschichten verleihen dem Leser einen Blick auf das Thema «Familie», da sie eine Familiengemeinschaft darstellen, die der traditionellen Familie sehr ähnlich ist, obwohl sie einige sehr innovative Merkmale hat. Man muss beachten, dass die Barbafamilie in den 70er Jahren geschaffen wurde, als die sozialen Verwandlungen in den Rollen bzw. den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern bereits stattfanden. Barbapapa ist kein traditioneller Vater, dessen einzige Aufgabe ist, seine Familie zu unterhalten, sondern er wird als anwesender und aktiver Mitglied für das Tagtägliche seiner Familie dargestellt. Barbamama

beschäftigt sich mit ihren Kindern, ihrem Haushalt und ihrem Garten, wie bereits angedeutet; darüber hinaus begleitet sie aktiv ihre ganze Familie in das Abenteuer der Entdeckung. Wie man bereits vom Titel merken kann (*Barbapapa*), webt die Geschichte um den Vater; vielleicht will man damit herausstellen, dass diese elterliche Figur sich entwickelt, und heute wir ihn einen «Neuen Vater» definieren können. Wie es deutlich ist, sieht man in diesen Geschichten nicht zu, dass ein Elternstück eine wichtigere Rolle spielt als das Andere, oder dass die Mutter dem Vater untergeordnet ist, sondern man sieht eine neue erzieherische Zusammenarbeit, in der die Rollen der Eltern austauschbar sind (Grandi, 2012; Grandi, 2010).

2. Neue elterliche Paradigmen

Ab der 70er Jahren waren viele Geschichten voller Feingefühl und Überblick über neue Möglichkeiten; sie waren weder von Klischees noch von Vorurteilen unbeschwert und waren oft «auf der Seite der kleinen Mädchen» (Perderzoli, 2013; Associazione Culturale Hamelin, 2011).

1974 gründet Adela Turin den Verlag *Dalla parte delle Bambine* (Übersetzung: *Auf der Seite der kleinen Mädchen*) in Zusammenarbeit mit der Illustratorin Nella Bosnia und der Grafikerin Francesca Cantarelli in Mailand (Perderzoli, 2013). Zusammen haben sie Meisterwerke wie *Rosaconfetto e le altre storie* (Übersetzung: *Marzipan Rosa und andere Geschichten*) geschaffen², die heute von Motta Junior wieder herausgegeben ist. 1977 erscheint das von Turin geschriebene und Bosnia illustrierte Bilderbuch *Maiepoimai!* (Übersetz.: *Nieundnimmer!*)³, eine Kurzgeschichte, die viele Andeutungen sowohl an Märchen (Figuren und Hintergründe der Tradition, wie z.B. Könige und Königinnen, Schlösser und «Sie lebten glücklich miteinander bis ans Ende ihrer Tage») als auch an neue Traditionen hat, denn das Happyend existiert nur wenn die Geschichte mit der Hochzeit von Prinzessin Camelia und der Zauberin Clarissa endet.

Lesléa Newman ist die Autorin von mehr als 60 Publikationen (Bilderbücher, Kinderbücher und Bücher für Erwachsene) und hat für ihr Werk viele Preise gewonnen und Anerkennungen erhalten, da sie in ihren Büchern innovative, anerkannte doch umstrittene Themen behandelt hat, wie z.B. Aids, Eßstörungen,

² Die Sammlung beginnt mit der Geschichte von der kleinen Elefantin Pasqualina (in der Ital. Fassung) Sie hasst die rosa Socken und Schleifen, die alle Elefantinnen tragen müssen, um «gute Elefantinnen» zu sein. Deshalb beschließt sie, zur Freiheit zu entfliehen. Alle Geschichten, deren Protagonistinnen sehr stark und mutig sind, versuchen die Rollen umzukehren, die sie innerhalb der Familie und der Gesellschaft spielen müssen.

³ Das ist die Antwort einer Prinzessin auf den Heiratsantrag eines schönen und reichen Prinz. Das Bilderbuch wurde 2011 von Motta Junior in der Buchreihe «*I Velieri*» neu gedruckt.

sexuelle Missbräuche und das lesbian-theme. Die amerikanische Schriftstellerin veröffentlicht 1989 das Bilderbuch *Heather Has Two Mummies* (Übersetzung: *Heather hat zwei Mütter*), das eine Familie beschreibt, die aus ein Mädchen und zwei Mütter besteht; das Buch ist heute ein literarisches Phänomen und wurde als ein der in der Kinderliteratur meist umstrittene Bücher der 90er Jahre betrachtet. Am 19. Oktober 2009, zum Anlass des 20 jährigen Jubiläum des Buches, hat Newman ihre Eindrücke in einem Artikel von «Publisher Weekly» erzählt: sie hat über die Haltung von Lesern (sowohl Kinder als auch Erwachsene) sich auf die Geschichte von Heather bezogen, was ein Zeichen der tiefen sozialen und kulturellen Veränderungen ist, die man heute erlebt (Newman, 2009).

Zehn Jahre nach der Erscheinung von Newmans *Heather Has Two Mummies* wird 1999 in Frankreich das von Christian Bruel geschriebene und Nicole Claveloux illustrierte Bilderbuch *L'heure des parents* (Übersetzung: *Die Stunde der Eltern*) veröffentlicht. Das Bilderbuch wird von den Kritikern als literarisches Phänomen gehalten, weil es ein der ersten Bücher ist, das neue Typen von Familien beschreibt.

Christian Bruel wurde 1948 in Paris geboren und hat Psychologie, Soziologie und Linguistik studiert. Zwischen 1976 und 1996 hat er den Verlag «Le Sourire qui mord» (Übersetzung: «Das Lächeln, das beißt») gegründet und geführt, dann 1997 hat er den Verlag «Etre Edition» eröffnet (Vgl. <<http://christianbruel.chez-alice.fr>>; <www.etre-editions.com>; <www.riochet-jeunes.org>). 1999 erscheint *L'heure des parents*, das er in Zusammenarbeit mit der berühmten Illustratorin Nicole Claveloux geschrieben hat. Das Buch erzählt die Geschichte vom Traum des jungen Löwen Camille. Von Anfang an können die Leser des Bilderbuchs nicht verstehen, ob Camille ein Junge oder ein Mädchen ist, obwohl sie die Bilder sehr gut anschauen. Wahrscheinlich haben Bruel und Claveloux absichtlich den männlichen oder weibliche kleinen Leser sich vorstellen lassen, ob Camille ein Junge oder ein Mädchen und sich in den Löwen hineindenken, denn Camille ist ein Name für beide Geschlechter.

Im Buch folgen die Leser den Traum von Camille, der/die vor der Schule schläft und wartet, dass seine/ihre Eltern ihn/sie abholen; in diesem Traum treffen die Leser viele verschiedene Familien. Die Eltern von Camille sind... Mathilde und Hugo, die älter sind und Kinderbücher schreiben und illustrieren; aber auch «Juliette et... c'est tout», eine single Tigerin; und auch Alice und Maude, Regenbogenfamilie mit zwei Mütter usw. Der Traum ist wie ein Baum mit vielen Zweigen: wenn wir auf den Baum/den Traum von Camille klettern, treffen wir viele Familien, die unterschiedlich aber auch einzigartig sind, wie die Zweige, die sich voneinander unterscheiden. In den «Stunden der Eltern» zeigt uns Claveloux sowohl ihr privates als auch ihr öffentliches Leben. Wer sind diese Menschen?

Sie sind Schriftsteller, Lehrer, Spione, Tänzer, Maurer oder Ärzte; aber sie sind auch Väter und Mütter und verkörpern viele verschiedene Typen von Familie: ältere Eltern, Adoptiveltern, Stiefeltern, Pflegeeltern, Regenbogenfamilien oder Patchworkfamilien. Der Drehpunkt jeder Geschichte ist Camille, der/die in allen Familiendarstellung anwesend ist und immer geliebt, gepflegt und zugehört ist.

2013 wurde das Bilderbuch *L'heure des parents* von dem französischen Verlag Editions Thierry Magnier wieder herausgegeben (<www.editions-thierry-magnier.com>). Die neue Herausgabe hat an Echtheit und Spontaneität nicht verloren und macht es ein klassisches Werk der Kinderliteratur; das Buch wurde aber noch nicht ins Italienische übersetzt, doch ist es in Buchhandlungen und Bibliotheken auf Französisch zu finden.

2001 hat der französische Verlag «L'atelier du Posson Soluble» das Bilderbuch *Marius* vom Autor Stephane Poulin herausgegeben (Vgl. <www.stephanepoulin.com>). Das ist die Geschichte von einem Kind, Marius, und von der Veränderungen innerhalb seiner Familie.

Maintenant maman a un amoureux, et mon papa aussi. L'amoureux de maman n'aime pas qu'on lui coupe la parole et l'amoureux de papa rouspète quand je parle en meme temps que le monsieur de le télévision.

Das Werk von Poulin war ein der ersten Bilderbücher, das direkt vom Kind erzählt wird, der seine Gefühle, seine Sorgen und seine Gedanken über die Scheidung seiner Eltern äußert. In der Geschichte wird auch eine neue Figur eingeführt, und zwar die vaterseitige Großmutter von Marius. Das Kind spricht ungetrübt und ohne Vorurteile über seine neue Familiensituation (den neuen Gefährte seines Vaters) mit der geliebten Oma.

Durch starke und unkonventionelle Bilder erinnert uns Poulin, dass wir ab und zu «Piraten» wie Marius werden sollten. Vielleicht können wir eine Augenklappe tragen, damit wir die Welt anders ansehen. Durch solche Geschichten können wir lernen, dass Schwierigkeiten oft aus Unwissenheit und Vorurteile kommen.

In Buchhandlungen und Bibliotheken wird das Regal von neuen Bilderbücher und Bücher über das Thema «Familienalphabet» immer voller. Man versucht, jede Form von Beziehung zu beschreiben, so dass alle sich damit identifizieren können und niemand ausgeschlossen wird. In den Kinderbücher findet man die Darstellung der Familien, die durch bunte Bilder lebendig werden, und wo Menschen oder anthropomorphe Tiere Protagonisten von Geschichten sind, die von Kindern erzählt werden.

20 Jahre nach der ersten Erscheinung in den Vereinigten Staaten (1986), hat der Verlag La Margherita 2006 in Italien das bezaubernde von Eric Carle

geschriebene Bilderbuch *Papà, mi prendi la luna, per favore?* (Übersetz.: *Papa, bitte hol für mich den Mond vom Himmel*) herausgegeben.

Am Anfang hat Carle diese Geschichte für seine Tochter Cristen geschrieben, dann hat er ihr das Buch gewidmet. Wer dieses Bilderbuch liest, fragt sich, ob Cristen ihren Papa diese süße Frage gestellt hat, und er die liebevolle Geschichte als Antwort geschrieben hat. Carle ist der Verfasser von vielen sanften Büchern, deswegen ist er als einen der bedeutendsten Autoren von Kinderbücher der Welt gehalten.

Die Geschichte «entfaltet» sich langsam vor den Augen des Lesers, der durch fein aufgezeichnete Bilder mit dem Buch und seinen Seiten spielt, indem er sie in jede Richtung – senkrecht, waagrecht und in der Mitte – aufmachen kann. Die Protagonistin Monica möchte mit dem Mond oder zumindest mit einem kleinen Stück davon spielen und fragt ihn ihren Vater; er entschließt sich dann, abzureisen und ihn für sie zu nehmen.

Je weiter man liest, desto wichtiger der Mond wird; er wird zum Protagonist der Geschichte. Der Mond hat erstaunliche Farben und scheint im Sternenhimmel sowohl auf dem Buchdeckel als auch auf jeden Seite. Die Sterne haben unregelmäßige Formen, die der Autor abgeschnitten und bemalt hat. «Die Farben sehen bezaubernd aus; Carle hat den Illustratoren gezeigt, neue Wege wunderbare Collagen zu schaffen. Diese Methode wurde später mehrmals nachgemacht» (Dal Gobbo. 2007, <www.liberweb.it>, meine Übersetzung).

Es ist nicht einfach, bis auf den Mond zu klettern, trotzdem versucht der Vater von Monica auf eine Leiter zu steigen, die immer länger wird, so lang wie die Seiten des Buchs. Die Neugier des Lesers wird erweckt, und so beobachtet er diese Heldentat, die die Liebe der Vaters zu seiner Tochter zeigt. Er steigt aber nicht weiter, sobald er versteht, dass der Mond zu groß ist, um ihn zu tragen. Daher wartet der Vater, bis der Mond kleiner wird, um ihn zu nehmen. Die Wartezeit ist die Zeit der Liebe, die der Vater tatsächlich bzw. spaßeshalber seiner Tochter widmet.

2006 erschien das von der Autorin Isabel Minhós Martins und dem Illustrator Bernardo Carvalho Buch *Pê de Pai* (Übersetzung: *V wie Vater*), das von dem portugiesischen Verlag Platena Tangerina produziert und herausgegeben wurde. In Italien wurde das Werk 2011 vom Verlag Topipittori herausgegeben. Dies Buch behandelt das gleiche Thema von *Papa, bitte hol für mich den Mond vom Himmel*.

Man kann *Pê de Pai* als die männliche Version vom Picturebook *31 usi per una mamma* (Übersetzung: *31 Benutzungen für eine Mutter*) betrachten. In diesem Buch werden viele verschiedene lustige Möglichkeiten vorgeschlagen, um einen Vater wie einen Schweizer Taschenmesser zu benutzen, als ob er für

jedes Bedürfnis des Kindes befriedigen sollte. Das Werk zeigt uns viele mögliche Vaterfiguren; der Autor und der sehr begabte Illustrator zeigen uns, wie dies Elternstück versucht, sich zu jeder Gelegenheit zu verwandeln, damit das Kind einen fähigen Vater haben kann: er ist ein perfektes Versteck, ein geschickter Arzt und ein lustiger Tunnel. Der Vater wird ein Flugzeug oder ein Vogel, damit das Kind fliegen kann, oder ein Pferd, um das Kind rennen zu lassen, aber auch ein guter Zuhörer. Er ist ein liebevoller und anwesender Vater, der seine Fähigkeiten zeigt. Er spielt eine vielseitige Rolle, um zu zeigen, wie viele Väter in einem einzigen Mann existieren können.

3. Eltern-Katalog

Der hochbegabte Märchenerzähler Claude Ponti fing an, Kinderbücher zu schreiben, als seine Tochter Adèle geboren wurde. Er schreibt für sie und von ihr, indem sie die Protagonistin seiner Geschichten wird. 1986 bekam ein Verleger ein Buch von Ponti und entschloss, es herauszugeben. Seitdem hat der Autor nie aufgehört, für Adèle und viele andere kleine Leser zu schreiben. Ponti versteht und schreibt die Gefühle der Kinder in seine Geschichten ab. In seinem *Elternkatalog: Aussuchen – Bestellen – Ausprobieren* (Ponti, 2010) und andere Werke beschreibt er den Alltag und echte Ereignisse und führt uns zur Entdeckung neuer Welten, er schafft Geschichten oder Figuren, die jenseits vorherbestimmten Grenze gehen. Ponti bringt einen «Katalog» von Gelegenheiten hervor, indem er das Unwirkliche zu unserer Welt näher führt und es ermöglicht. Genau das macht das Buch so zauberhaft.

Im Pontis Werk lässt unsere Einbildungskraft die Kreativität und sich selbst entdecken, genauso wie die Leute, die uns umgeben. Wer hat nie das Bedürfnis gefühlt, seine Eltern körperlich oder charakterlich zu wechseln, damit sie so werden, wie das Kind sie möchten bzw. brauchen?

Normalerweise kann man nicht seine Eltern auswählen. Man kann nur seine Freunde nach einer gründliche Auswahl, aber auch auf den ersten Blick, auslesen, die unsere «Blutsbrüder und -Schwester» werden und uns lebenslang begleiten; wir wissen, dass sie diejenigen sind, die uns auf unserem Weg unterstützen bzw. von uns unterstützt werden. Im Gegenteil werden sowohl biologische als auch adaptiver Eltern uns «zuteil». Wir bekommen sie, ohne das zu wissen, unsichtbare Hände weben unser Schicksal und wir können nichts dagegen tun. Aber im Pontis Welt können Kinder ihre Familie auswählen und ändern, da es einen Katalog gibt, der den Kindern nach einem gründlichen Nachschlagen erlaubt, neue Eltern nach Wahl auszusuchen.

Die Frage, die sich das Kind stellt, lautet: Welche Eltern möchte ich? Was für Bedürfnisse habe ich? Beim Lesen dieses Buchs können Kinder ihre Mängel in einen Ansatzpunkt und gute Werte umwandeln, die sie schätzen und aufwerten können.

Was ist der Katalog©?

Sind deine Eltern unerträglich, lästig, ermüdend, klebrig, öde, nervend, heikel? TAUSCH SIE UM! Sind sie gejammerig, klatscherig, speichelig, popelig, langweilig? TAUSCH SIE UM! Nerven sie dich? Sind sie unterträglich? Hören sie dich nicht zu? Räumen sie dein Zimmer auf? Treten sie auf deine Spiele? Weigern sie sich, dich alleine zu Hause zu lassen? Zwingen sie dich, in Urlaub zu gehen? TAUSCH DEINE ELTERN UM! (Ponti, 2010, S. 6, meine Übersetzung).

Im Buch liest man, dass der Katalog von einer Firma zusammengestellt wurde, die nicht Seifen, Parfüme, Töpfe oder Pantoffeln herstellt, sondern Eltern. Er ist ein fein illustriertes Menü dieser Firma, die auf jeder Seite alle mögliche Familien ihren Kunden anbietet. Darüber hinaus bietet sie «Zubehöre» an, die mit den Eltern gekauft werden können. Zum Beispiel kann man ein «WOSINDSIERADAR kaufen, das dem Kind hilft, seine Eltern wiederzufinden, und das auf oder in sie kleben kann; es hat viele verschiedene Formate: Kontaktlinse, Zahn, Ring, Nagel, Haar oder Augenwimper. Farbe und Größe nach Wahl. Reichweite: 3000 Km» (Ponti, 2010, S. 40, meine Übersetzung).

Im Katalog© finden kleine Kunden ein Auftragsformular, das sie ausfüllen und der in der Fußnote geschriebene Adresse zusenden können, dann werden sie neue Eltern frei Haus geliefert bekommen. Die «echten» Eltern werden auf Kundenwunsch von der Firma abgeholt, aber nicht verschrottet. Wenn man die Nase voll von den neuen Eltern hat, kann man die alten ohne zusätzliche Kosten zurückbekommen.

Im Katalog© findet man viele verschiedene Sorten von Eltern, die jeden Geschmack und jedes Bedürfnis der kleinen künftigen Kunden widerspiegeln. «Ponti untersucht warum Kinder neue Eltern brauchen, und lässt uns die gegenseitige Projektion zwischen Erwachsenen und Kindern neu überdenken, indem er neue Elternfiguren erfindet» (Mirandola, Tontardini, 2010, S. 11). Durch seine Illustrationen, teilt uns Ponti mit, welche die Wünsche der Kinder sind, und das teilweise unausgedrückt Gefühl, dass seine Eltern anders als er sind oder dass er seine echte Persönlichkeit langsam entdeckt. Wer das Buch liest, untersucht unbewusst seine Identität und die von seinen Eltern; so deckt er widerstreitende Gefühle auf, die oft nicht geäußert werden und die nur durch die Seiten eines Buches höher Qualität wie «Eltern-Katalog» verstanden werden können.

Eltern, seien sie zu elegant bzw. zu sportlich, zu ab- bzw. zu anwesend, zu aggressiv bzw. zu zart, zu reich bzw. zu arm, zu wenige bzw. zu viele, können getauscht werden. Wen soll man dann wählen? Einige im *Katalog*© anwesende Typologien von Familien scheinen für jedes Kind maßgefertigt zu sein, indem sie dazu gerichtet sind, die Mängel des Kindes zu beheben, das ihr Kind/Einkäufer sein wird. Wenn ein Kind weinerlich ist (er ruft oft «Mutti!» oder «Vati!» und sie helfen ihm, selbstsicherer zu sein, und dass das Leben schwer ist und es sich daran gewöhnen soll) kann es die «EINHÜLENDE» (Ponti, 2010, S. 34, meine Übersetzung) kaufen, die wie Kraken aussehen und viele Fangarme haben, die berufsmäßige Umarmter sind und deren Umarmrekord 107 Jahre lang ist.

Es gibt die «TRAAAAAAURIGEN», die «sehr feucht und weinerlich sind», die «glauben, dass nichts angefangen werden soll, denn alles schlecht ausgehen wird. Sie glauben auch, dass nichts zu Ende geführt werden soll, weil es schlecht angefangen ist» (Ponti, 2010, S. 18, meine Übersetzung).

Auf diesen Riesenmenü findet man viele verschiedene Familiengemeinschaften jedes Typ und jeder Form: alleinerziehende Mütter und Väter, Familien mit vielen Mütter und Väter, große Familien mit mehr als 30 Elternstücke oder Eltern, deren Geschlecht absichtlich unverständlich ist, damit das Kind seine Phantasie antreiben kann.

Wenn Kinder den *Katalog*© lesen, fragen sie sich, welche Typologie von Eltern sie haben möchten oder zumindest welche sie bestellen würden, und die «echten» Eltern sind dazu gezwungen, sich zu fragen, welche Typologie von Eltern sie sein sollen; sie verstehen dann, dass der *Katalog*© wie ein «Handbuch für das Elternsein» gelesen werden kann und, «wenn man das vorliest, man in beide Richtungen Fragen stellen kann» (Mirandola, Tontardini, 2010, SS. 12-13, meine Übersetzung). Es ist eine gute Übung für das Lesen, das Zuhören und die Selbstbeobachtung von wem wir sind und wem wir sein könnten.

4. Alles Familie

Das Bilderbuch von Autorin Laetitia Bourget und Illustratorin Emmanuelle Houdart *Una lunga storia d'amore* (Übersetzung: *Eine lange Liebesgeschichte*) erschien 2008 und *Genitori felici* (Übersetzung: *Glückliche Eltern*) erschien 2012; beide Bücher wurden von Verlag Motta Junior herausgegeben.

Una lunga storia d'amore ist ein «bezaubernder Katalog von irrealen Formen, der Elementen der Natur, Tiere und anatomische Eigenheiten fein und ungeniert vermischt» (Dal Gobbo 2012, S. 36, meine Übersetzung). Es erzählt, was nach dem Happyend passiert und zeigt, welchen Schwierigkeiten Liebesbeziehungen entgegnetreten. Das ist die Geschichte eines Jungen und eines Mädchen, die durch

viele Erfahrungen zusammen aufwachsen und jeder mir seinem Bildungsgut erwachsen werden. «Wie kann ein Prinz charmant sein, wenn er in der Nacht schnarcht? Wie kann die Prinzessin wunderschön aussehen, wenn sie Pickel auf ihrem Gesicht hat?» (L. Bourget u. E. Houdart 2008, meine Übersetzung)

Die französische vielseitige Künstlerin Bourget und die schweizerische Illustratorin Houdart führen uns durch ein märchenhaftes Post-Happyend. In der Tat haben wir uns immer gefragt: Was passiert nach der Hochzeit? In *Genitori felici* (Bourget, Houdart, 2012) findet man die Antwort auf diese Frage. Das ist die Geschichte von einem Paar, das sich entscheidet, ein Kind zu bekommen; ihre Entscheidung macht sie glücklich, trotzdem müssen sie durch viele Schwierigkeiten gehen.

Die Bilder haben brillante Farben und feine Details und zeigen uns die Entwicklung der Liebesgeschichte des Paares: von Liebhaber, zu Brautpaar (die Bilder befinden sich auf einem erweiterten Vorsatzblatt, was uns direkt in die Geschichte einführt; sie zeigen das Anschneiden der Hochzeitstorte und die Blicke, die das Paar austauscht), Eltern und Großeltern.

Der Verlag Milan Jeunesse gab 2010 das faszinierende Bilderbuch *L'abécédaire de la famille* (das in Italien noch unveröffentlicht ist) heraus, das aus einer Rahmen- und einer Binnenhandlung besteht, die mit 27 Bilder erzählt werden. Es wurde von der Autorin Agnès de Lestrade und der italienischen Illustratorin Valeria Petrone hergestellt⁴. Das ist ein Alphabet, das benutzt wird, um die Familie durch die Augen eines Kindes zu beschreiben. Es fängt mit einem Kind an, der seinen Geburtstag feiert und stellt uns seine Familie mit Hilfe seiner Freunde der Plüschtiere vor, die lebendige Sprecher der Gedanken von Kindern sind.

Wir finden B-aby Haie ohne Zähne, ein C-hambre von Iltissen, deren Füße nach Camembert stinken, E-goïste Geschwister, ein N-ouveau Adoptivbruder und weitere bezaubernde Bilder, die solche Kategorien darstellen, mit dem ein Kind die Bedeutung von Familie auslegt: Haushalt, Liebe, Tod, Adoption, Scheidung aber auch Feten und «Bed-time stories».

Das Bilderbuch *Alles Familie!*, der von der Schriftstellerin Alexandra Maxeiner und der Illustratorin Anke Kuhl geschrieben und vom Klett Kinderbuch Verlag herausgegeben wurde, hat den Deutschen Jugendliteratur Preis gewonnen; *Benvenuti in famiglia* (Übersetzung: *Willkommen in der Familie*) von Mary Hoffman und Ros Asquith wurde 2014 in den USA und Großbritannien vom Verlag Frances Lincoln Children's Book und in Italien von Lo Stampatello herausgegeben. Diese zwei Bücher zeigen verschiedene Typologien von Familie: Familien mit vielen oder nur einem Mitglied, Stieffamilien, die von neuen

⁴ Petrone ist mit den Büchern von Bruno Munari und Gianni Rodari aufgewachsen und ist eine der weltberühmtesten Illustratorin von Bilderbüchern.

Verbände stammen, Familien mit Pflege- oder Adoptivkinder, Familien, in denen Geschwister verschiedene Eltern haben, Familien mit zwei Müttern oder zwei Vätern, Familien mit von In-Vitro-Fertilisation oder Leihmüttern geborene Kinder und so weiter. Von Zeit zu Zeit findet man zwischen den Seiten, die so viele Unterschiede erzählen, eine Seite, die uns eine Ähnlichkeit zeigt: jede Familie mag Beachtung, Lächeln und Umarmungen, in jeder Familien ist man traurig, wenn etwas gutes passiert, oder feiert man, wenn etwas guter passiert, in jeder Famile sind Geduld, Liebenswürdigkeit und Liebe nötig.

Alle Familien, egal wie unterschiedlich sie sein können, haben die Gefühle gemeinsam. Aber manchmal ist die Botschaft dieser Bücher zu viel gesüßt, wie z. B. am Ende von *Benvenuti in famiglia*, dessen Protagonistinnen zwei Mütter sind, egal ob Freundinnen oder Gefährtinnen, die ein Kuchen vorbereiten, und auf dem Umschlag des Rezeptbuchs ist den Satz «Rezepten für die perfekte Familie» zu lesen. Oft denken Eltern bzw. Erzieher, dass das Kind erfordert, beruhigt zu fühlen. Es gibt auch unehrerbietige Bilderbücher, wie z.B. *Bambina affittasi* (Übersetzung: *Mädchen zu vermieten*) von Jaqueline Wilson (Salani 1994), wo man die Wut und die Frustration der kleinen Tracy Beaker gegenüber ihrer Mutter, die sie in einem Waisenhaus ausgesetzt hat, und ihrer vielen Pflegeeltern zu spüren sind; danach wird das Buch aber süßlich und beruhigend (für wen? Erwachsene oder Kinder?), als man die Liebe auf den Gesichtern von Tracy und ihren Vater, die sich wiederumarmen, sieht und hinter sich die Pflegeeltern haben, die Hand in Hand sie anschauen und lächeln. Wie Emy Beseghi behauptet: «Wilson kann ihre Protagonistinnen, die sich in gefährlichen oder extremen Situationen befinden, Mut und Hoffnung verleihen» (Beseghi 2011, S. 339).

Es gibt viele verschiedene thematische Bilderbücher über Andersartigkeiten und Ähnlichkeiten der Familien, die junge und erwachsene Leser auf diese neuen Themen empfindlich machen, wie z. B. *Quante famiglie!* (Übersetzung: *So viele Familien!*) von Pico Floridi und Amelia Gatrace (Il Castoro Verlag 2010), *Tante famiglie, tutte speciali* (Übersetzung: *Viele besondere Familien*) von Rachel Fuller (Gribaudo Verlag 2011) und *Il grande grosso libro delle famiglie* (Übersetzung: *Das größte Buch der Familien*) von Mary Hoffman und Ros Asquith (Lo Stampatello 2012), das vor *Benvenuti in famiglia!* Herausgegeben wurde.

In den letzten Jahren entwickelt die Kinderliteratur eine höhere Beachtung durch Analyse, Forschung und Studien auf internationaler Ebene, die ahnen lassen, dass das Thema, das wir bisher behandelt haben, bedeutende Entwicklungsmöglichkeiten hat.

5. Bibliografie

5.1. Literaturkritik

- Associazione Culturale Hamelin (2011). *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*. Bologna: Hamelin.
- Cagnolati, A. (Herausgegeben von) (2013). *Tessere trame narrare storie. Le donne e la scrittura per l'infanzia*. Roma: Aracne.
- Dal Gobbo, A. (2007). *Piccolo capolavoro di colori. Papà, mi prendi la luna, per favore*, in Liberweb, nr. 75, in <www.liberweb.it>.
- Dal Gobbo, A. (2013). *Tu, di che genere sei? Storie del maschile e del femminile nei libri per bambini e per ragazzi. 2. Come tu mi vedi. Diversità, maschile e femminile, corpo, amore, famiglia*. Biblioteca Intercomunale di Vezzano Padergnone e Terlago.
- Avery, G. (1996). *The Family Story*. In P. Hunt, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge.
- Beseghi, E. (2011). Album di famiglia nei libri per l'infanzia. *Infanzia*, 5.
- Bimbi, F., Trifiletti, R. (2006). *Madri sole e nuove famiglie. Declinazioni inattese della genitorialità*. Roma: Edizioni Lavoro Verlag.
- Bleza Picherle, S. (2004). *L'albo illustrato. Immagini, significati, sensi*. In A. Campagnaro (a cura di), *Poche storie... si legge!*, Atti Primo Convegno Regionale Lazio, «Il Pepeverde», n. 20.
- Campagnaro, M., Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Grandi, W. (2010). Lessici familiari per piccoli occhi curiosi. *RPD - Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1).
- Grandi, W. (2012). *Raccontare l'utopia e osservare la realtà. Gli albi illustrati su infanzia e famiglia tra storia, grafica e narrazione*. In M. Contini (Herausgegeben von), *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Mirandola, G., Tontardini, I. (2010). *Catalogone numero 3. Altre parole e altre immagini. 17 esercizi di lettura*. Milano: Babalibri, La Margherita, Topipittori.
- Perderzoli, R. (2013). *Adele Turin e la collana «Dalla parte delle bambine»*. *Storia di alcuni libri illustrati militanti fra Italia e Francia, passato e presente*, S. 263-285. In A. Cagnolati (Herausgegeben von), *Tessere trame narrare storie. Le donne e la scrittura per l'infanzia*. Roma: Aracne.

5.2. Sitografie

D'Alessandro, J. (2009). *Barbapapà compie quarant'anni*. «*Quei giorni del maggio francese...*», 5, <www.repubblica.it>.

Newman, L. (19/10/2009). *Soapbox: The More Things Change...* 'Heather Has Two Mummies' turns 20, in <www.publisherweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-book-news/article/12905-soapbox-the-more-things-change.html>.

<www.barbapapa.com>.

<<http://christianbruel.chez-alice.fr>>.

<www.etre-editions.com>.

<www.riochet-jeunes.org>.

<www.editions-thierry-magnier.com>.

<www.stephanepoulin.com>.

5.3. Bilderbücher

Bourget, L. u. Houdart, E. (2008). *Una lunga storia d'amore* (Übersetzt: *Eine lange Liebesgeschichte*). Firenze: Motta Junior, Giunti Verlag.

Bourget, L. u. Houdart, E. (2012). *Genitori felici* (Übersetzt: *Glückliche Eltern*). Modena: Logos Verlag.

Bruel, C., Claveloux, N. (2013). *L'heure des parents*. Edition Thierry Magnier.

Brun-Cosme, N., Le Huche, M. (2012). *Avec moi s'est comm ça*. Paris: Flammarion.

Brun-Cosme, N., Le Huche, M. (2015). *Stasera sto con papà*. Firenze: Clichy Verlag.

Carle, E. (2015). *Papà, mi prendi la luna, per favore?* (Übersetzt.: *Papa, bitte hol für mich den Mond vom Himmel*). Milano: la Margherita Verlag.

De Lestrade, A. u. Petrone, V. (2010). *L'abécédaire de la famille*, Toulouse Cedex: Milan Jeunesse Verlag.

Fiordi, P. u. Gatrace, A. (2010). *Quante famiglie!* (Übersetzt.: *So viele Familien!*). Il Castoro Verlag.

Fuller, R. (2011). *Tante famiglie, tutte speciali* (Übersetzt.: *Viele besondere Familien*). Gribaudo.

Hoffman, M. u. Asquith, R. (2010). *The Great Big Book of Families*. London: Frances Lincoln Children's Books.

- Hoffman, M. u. Asquith, R. (2012). *Il grande grosso libro delle famiglie* (Übersetz.: *Das größte Buch der Familien*). Milano: Lo Stampatello.
- Hoffman, M. u. Asquith, R. (2014). *Benvenuti in famiglia!* (Übersetz.: *Willkommen in der Familie!*). Milano: Lo Stampatello.
- Lindenbaum, P. (2006). *Lill-Zlatan och morbror raring*. Sweden: Rabén & Sjögren Bokförlag.
- Lindenbaum, P. (2007). *Luzie Libero u. der süße Onkel*, Weinheim Basel: P. Lindenbaum (2007), Verlagsgruppe Beltz.
- Maxeiner, A., Kuhl, A. (2010). *Alles Familie!* Leipzig: Klett Kinderbuch Verlag.
- Minhós Martins, I., Carvalho, B. (2005). *Pê de pai*. Oerais: Platena Tangerina.
- Minhós Martins, I., Carvalho, B. (2011). *P di papà*. Milano: Topipittori.
- Ponti, C. (2008). *Catalogue de parents*. Paris: l'école des loisirs.
- Ponti, C. (2009). *Catalogo dei genitori per i bambini che vogliono cambiarli*. Milano: Babalibri.
- Ponti, C. (2010). *Elternkatalog: Aussuchen – Bestellen – Ausprobieren*. Gerstenberg Verlag.
- Wilson, J. (1994). *Bambina affittasi*, (Übersetzung: *Mädchen zu vermieten*). Milano: Salani.
- Ziefert, H., Doughty, R. (2004). *31 usi per una mamma*. Milano: Salani.

Hermynia Zur Mühlen: **Érase una vez ... y será¹**

Leonor Sáez Méndez
Universidad de Murcia. España
e-mail: leonorsaez@um.es

1. Introducción

Hermynia Zur Mühlen (1883-1951) tiene una biografía autoesculpida en lo personal, en lo político y en lo literario. Fue una de las escritoras reconocidas en la República de Weimar, aunque ya antes de su muerte en 1951 fue cayendo en el olvido y formando parte de las bibliotecas de círculos intelectuales muy concretos, a ello contribuyó, sin lugar a dudas, el Nacionalsocialismo. Fue una escritora prolífera, tradujo un centenar de novelas, dramas y otros escritos del ruso, del francés y del inglés americano al alemán y como escritora publicó novelas, artículos y literatura infantil. *Was Peterchens Freunde erzählen – Lo que cuentan los amigos del pequeño Peter* (1921) es una de sus recopilaciones de cuentos proletarios de su primera época. De esta obra, que es la que aquí nos ocupa, aparecieron no solo diferentes ediciones en alemán, sino que también se publicó en español, francés, inglés, inglés americano, ruso, japonés, chino, húngaro, serbocroata, y en esperanto. Su contribución a los cuentos infantiles recoge tanto los creados por ella, como los reescritos, tal es el caso de Caperucita y el lobo o la Cenicienta. En este campo también reelabora temas preexistentes no desde el plagio sino desde la crítica, así su Cenicienta no puede tener el final clasista y machista del cuento tradicional. En sus escritos teóricos sobre cuentos, que aparece con el nombre de *Junge-Mädchen-Literatur*, considera pasada de moda la literatura de

¹ Este es el título de una de las recopilaciones de sus cuentos, donde aparece *Was Peterchens Freunde erzählen – Lo que cuentan los amigos del pequeño Peter* (Zur Mühlen, 1930a).

su época para mujeres jóvenes. Su descalificación la expresa con claridad, dice de ellos que propagaban ideales hostiles a la vida:

[...] si se hojeara alguna vez en estos libros se observa, quien es erigido el héroe de la joven alma femenina – el hombre con la falda del emperador, el oficial, el asesino profesional. La más virtuosa heroína, rubia, con ojos azules y delicada recibe como premio de su virtud un teniente [...] Las madres de los héroes sacrifican «jubilosas» a sus hijos, las esposas de los héroes a los esposos por el emperador y la patria [...] La grandeza del ser alemán será enfatizada y nuevamente enfatizada, el que no es alemán es en el mejor de los casos una figura ridícula [...] Libros de «ética» fijan especialmente «notas de obras de caridad»: Jóvenes atractivas y bien vestidas condescienden con los pobres, honran a las desamparadas mujeres mayores con sus visitas indeseadas, cosen a los pobres niños (doblemente pobres) ropas de tejidos que ellas por nada del mundo se pondrían, tales mujeres jóvenes de la sociedad se casan con marineros, si son especialmente originales, con médicos; pero siempre es el hombre la recompensa de la virtud (Manczyk – Krygiel, 2011, pp. 131-143).

Todos sus cuentos tienen contenidos políticos-sociales, dónde su complejidad va más allá de la cultura política de un partido comunista en el que militó pocos años. Parte de su aportación a la literatura occidental se recoge en la Literatura de Exilio. La obra de Hermynia Zur Mühlen es un intento de denuncia, desde una visión universal compositiva². Ella pretende llevar a la práctica el «comunismo»³ en una zona que acababa de salir de la Primera Guerra Mundial y preparaba la Segunda. De ahí su intención en la escritura de cuentos. Ella espera, de esta forma, transmitir su ideología a través de sus textos.

Hermynia Zur Mühlen es una mujer compleja. Se puede cuestionar si una parte de su sufrimiento tuvo que ver con su carácter⁴, pero lo que no es en absoluto debatible es el sufrimiento innecesario de sus coetáneos y el gran talento para contarlo. Stefan Zweig en *Die Welt von Gestern* afirma que su contemporáneos pertenecía a esos ciudadanos agobiados por el peso de la historia. Una genera-

² Compositivo lo define la RAE como lo que forma voces compuestas. Aquí se le añade el matiz kantiano de lo que se define en contraste con lo retorsivo-analítico para sumar una tendencia de salir de lo crítico y buscar modos de plasmarse en la acción, en este caso en la pedagogía infantil.

³ La palabra comunismo va entrecomillada ya que la autora maneja el término con diferentes acepciones de ella, por una parte se refiere con ella al comunismo oficial del partido comunista alemán, por otra parte tiene su demanda comunista un sentido más cercano a la que posteriormente recogen las Teología de la Liberación, fundamentalmente en Sudamérica.

⁴ La interpretación de su sufrimiento puede también entenderse desde la reflexión que Kant hace de la intención de los amantes de las montañas. Relata el filósofo como un amante de la nieve de las montañas era visto por el bueno e inteligente aldeano saboyano como un loco, pero la intención de su acción estaba muy lejos de ello. Kant propone la siguiente cuestión: «¿Quién sabe si quizás no hubiera tenido razón [el aldeano], de haber arrojado aquel observador los peligros a que se expuso sólo por afición, como suelen hacer la mayoría de los viajeros, o para poder dar de ellos alguna vez una descripción patética? Pero su intención era la instrucción de los seres humanos, y aquel hombre eminente tuvo y dio además a los lectores de sus viajes una sensación que eleva las almas» (Kant, 1988b, p. B111 A110).

ción que no solo tenía cuestionamientos interiores propios de la edad, sino que estaba sujeta a las convulsiones de la época. Una de las convulsiones es la intensidad de la marginalidad y represión con la que se trató tanto en Austria como en Alemania la literatura escrita por mujeres, sobre todo se censura a aquellas revolucionarias escritoras que se enfrentaron al Nacionalsocialismo. Ese hecho escandaloso de la falta de recepción en la historia de la literatura de la mayoría de las escritoras ha favorecido que un gran número de ellas sean desconocidas en los programas de enseñanza superior y media. Son muy escasos los profesionales de la educación que actualmente en Austria conocen a Hermynia Zur Mühlen. Así se observa la ausencia de esta escritora incluso en aquellos volúmenes que le son más propicios, como es la literatura de exilio:

El volumen «Exilio y asilo en la CSR», Berlín 1981 no conoce su nombre, aunque ella y Stefan I. Klein del 1938 a 1939 vivieran en Bratislava y Piestany en el exilio, produjeron literatura e incluso tuvieron la nacionalidad checoslovaca. Los 7 volúmenes «Arte y Literatura en el Exilio antifascista» publicada por Reclam-Verlag Leipzig 1979 hasta 1981, conoce el nombre de Hermynia Zur Mühlen totalmente desde la periferia. La «Literatura Austriaca del siglo 20», Berlín 1988 [...] la menciona solo una sola vez [...] Pero también la Historia de la Literatura Infantil y Juvenil silencia su nombre y se refiere mejor en la época que abarca entre 1900 y 1945 a fuerzas tales como la de Franz Karl Ginsky, que fue cercano al movimiento austrofascista⁵.

Igualmente también leemos:

Hermynia Zur Mühlen es realmente un caso trágico [...] Mayormente se tiene noticia de ella en la consabida Historia de la Literatura y en la representaciones de la época en el periodo de entre Guerras sólo en las anotaciones al margen de la «Federación de Escritores Proletarios-Revolucionarios» (BPRS) o en la literatura juvenil o infantil proletaria, mientras que no aparecen referencias casi en ningún lugar de sus novelas y cuando aparece sólo mediante unas líneas⁶.

La ausencia que aquí se bosqueja, al igual que la de otras tantas mujeres, se debe, como apuntábamos, a que no respondían al canon masculino ni literariamente,

⁵ «Der Band «Exil und Asyl in der CSR», Berlin 1981, kennt ihren Namen überhaupt nicht, obwohl sie gemeinsam mit Stefan I. Klein von 1938 bis 1939 in Bratislava und Prestany im Exil gelebt, literarisch gewirkt und sogar die tschechoslowakische Staatsbürgerschaft erhalten hat. Die sieben Bände «Kunst und Literatur im antifaschistischen Exil», die der Reclam-Verlag Leipzig 1979 bis 1981 vorgelegt hat, kennen den Namen Hermynia Zur Mühlen nur ganz peripher. Die «Österreichische Literatur des 20. Jahrhunderts», Berlin 1988 [...] Aber auch die Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur verschweigt ihren Namen und beruft sich für den Zeitraum von 1900 bis 1945 lieber auf Kräfte wie Franz Karl Ginsky, der der austrofascistischen Bewegung nahestand.»

⁶ «Hermynia Zur Mühlen ist in der Tat ein tragischer Fall [...] In den bekannten Literaturgeschichten und Epochendarstellungen zur Zwischenkriegszeit figuriert sie meist nur in Randanmerkungen zum «Bund proletarisch-revolutionärer Schriftsteller» (BPRS) oder zum proletarischen Kinder- und Jugendbuch, während auf ihre Romane fast nirgendwo auch nur mit einigen Seilen Bezug genommen wird» (Altner, 1997, p. 10).

ni políticamente. Pero además en ella es también causa de esa ausencia su coherencia. La elección de sus traducciones y de las editoriales donde publicó era fruto de sus criterios ideológicos. Así declina públicamente la intimidación de una de sus editoriales para que no siguiera su participación pública contra el Nacionalsocialismo. A ella responde con una carta que se publica en el 26 de octubre de 1933 en el *Arbeiterzeitung* manifestando no solo su oposición contra el nacionalsocialismo, sino también su decisión a no dejarse intimidar:

[...] Yo prefiero frente a esta «mejor» sociedad la solidaridad con aquellos, que en el Tercer Reich por seguir su convencimiento fueron encerrados en campos de concentración o «matados a tiros en la huida». No se le puede hacer mejor servicio a Alemania y a su pueblo que luchar contra el Tercer Reich, esta historia de horror hecha realidad y, por ello, no se puede, lógicamente, describir esa lucha como enemiga de lo alemán por alguien que esté unido al pueblo y a la cultura alemana. Pero en lo que respecta a la recriminación de traición a la patria, si es que queremos usar esta palabra tan patética, así cometería, yo como austriaca, una traición a mi patria frente al comportamiento del Tercer Reich con Austria, si no combatiese al Tercer Reich con mis modestas fuerzas⁷.

Este enfrentamiento público le llevará a la prohibición de su obra y al exilio. Fueron años de silencio obligado y de penurias económicas de la pareja. Las fuerzas políticas austriacas evitaron sistemáticamente a partir del 1945 su retorno del exilio a Austria. Se han perdido parte de sus escritos. Tras la muerte de su segundo marido todo su legado póstumo fue arrojado a la basura. El que hoy en día se conozca donde fue enterrada se le debe al Sr. Clerk y a la S^a Roberta Floate. En su tumba no reza el nombre de Hermynia Zur Mühlen, sino Hermynia Kleinova, un cambio de nombre que deseó infructuosamente durante toda su vida.

Entre los pocos reconocimientos a ella y a su obra figura por una parte, el de la BBC con motivo del 60 aniversario de su nacimiento. La BBC le rindió tributo por su labor de escritora. Por otra parte, a mitad de los 70 sube el interés por la autora en Austria y Alemania. A finales de los 90 y principio del 2000 se reeditaron algunos de sus libros más significativos.

El objetivo de este trabajo es, además de contribuir a la presencia de una injusta ausencia, el reflexionar con esta pensadora por su actualidad. Actual la hace, igual que a Bertha von Suttner, entre otras, la crítica de las diferencias sociales y la descalificación de la guerra, así como la esperanza en una «Ilustración» que ayude a crear ciudadanos críticos y responsables del «cuidado del otro». Ellas⁸ desmontan las justificaciones que, servían para «explicar» el aumento de las desigualdades y el empobrecimiento de la mayor parte de la población europea. A ellas las une, en definitiva, el alertar de la manipulación de la emoción popular.

⁷ Altner, 1997, p. 10.

⁸ Sus comportamientos no fueron casos aislados, sino que forman parte de dos generaciones de autoras (Cfr. Spreitzer, 1999).

Ambas autoras coinciden que las guerras, como parte de las crisis, velan juegos de poder y observan que lejos de solucionar el conflicto de intereses disparan las desigualdades. Ambas literatas, siguiendo la demanda kantiana de la «Paz Perpetua», entienden que las repeticiones de guerras y crisis reflejan en Europa cierres falsos de conflictos de intereses. Los tratados de paz son simples armisticios que se presentan como verdaderos tratados de paz, o verdaderos acuerdos imprescindibles, cuando en realidad encubren juegos de poderes económicos. Ambas observan que los despliegues militares no aseguran sino un nuevo conflicto y el enriquecimiento de unos pocos.

La actualidad de la denuncia ontológica que Zur Mühlen hace al «ser» salvaje del capitalismo es fruto de su sentido ético de la justicia, así como de su capacidad de establecer pronósticos; habilidades ambas no muy transmitidas y ejercitadas en las facultades de economía o derecho de la época. De todas y todos es conocido que en el pensamiento que va desde el s. XVIII hasta el XX la unificación entre ética y derecho tiene grandes lagunas. Estas lagunas más su compromiso con la ética del cuidado y la justicia social le llevan a observar cómo se legitima la cuestión de la esperanza en momentos difíciles de mantener, no solo en la función pedagógica, sino en la denuncia pública.

Para trabajar la transmisión de todo ello nos centraremos aquí en sus primeros cuentos, que son además su primera creación literaria. De este modo se abre un espacio de reflexión entre el contraste de los presupuestos ideológico-dogmáticos y los planteamientos antropológicos «ilustrados». Pues sus cuentos proponen no sólo un individuo crítico, sujeto a los planteamientos del partido comunista y a la dirección de su órgano central, sino también presupuestos «ilustrados» desde la filosofía kantiana. Parámetros de creación de espacios justos y éticos son para ella los espacios organizados según «las máximas de la Ilustración» que, Kant ya en la *Crítica del Juicio* en la página B159 A157 del capítulo 41, enumera: 1. Pensar por uno mismo, ponerse en el lugar del otro y ser coherente. Implícitamente estas «Máximas» son recogidas formalmente en sus escritos. Zur Mühlen dibuja un marco de referencia en el que el perfil doctrinario de los cuentos, fruto del ideario del partido comunista, se difumina en la necesidad de que pensar por uno mismo es un acto complejo y no solo político que implica fuertes revoluciones y convulsiones del yo que piensa⁹. Un yo que para actuar tiene que tomar la distancia de la reflexión. Respecto a la segunda máxima: ponerse en el lugar del otro, lo entiende la autora por una parte desde el contraste «rico-pobre», por otra desde la perspectiva del otro «como fin y no como medio» (Kant, 1980c, p. BA74/75). Ambas perspectivas del «otro» no son subsumible en

⁹ Desde Descartes sabemos que «yo pienso, luego existo» es ampliable mediante un «yo pienso sobre algo» y sobretodo pienso en el lugar del otro donde la ética y la estética crean espacios de reflexión y acción que pueden humanizan.

el yo proletario, sino que la lleva en sus publicaciones posteriores a lo que ya está aquí en germen¹⁰, que ponerse en el lugar del otro abarca no sólo la dicotomía rico-pobre, sino que también nos exige actuar «desde y a través de la libertad». Con la actuación mediada «desde y a través de la libertad» se gana un espacio para orientar la acción. El problema económico no es mayor que el de la alfabetización en lo humano, lo que implica la responsabilidad social para salir de la «inmadurez de la infancia». Es decir, que se empieza a cuestionar en su ideario comunista el papel de la lucha de clases, como sujeto revolucionario. Ello le aporta a sus cuentos ciertos destellos de potenciación del individuo como miembro del colectivo, cuya responsabilidad social despertada por el reconocimiento del otro –despierta una empatía crítica y constructiva desde la individualidad, al tiempo que se matiza el ideario político dogmático del partido.

Su aportación es una entre las muchas que dejó la Resistencia Austriaca al Nacionalsocialismo. Lo anterior muestra que desde el siglo XIX se hace más consciente no sólo la complejidad del capitalismo incipiente y de los recidivantes conflictos causados por órdenes internacionales abusivos, sino que también surgieron nuevos germenos que exigen una solución «perpetua» (como demanda el opúsculo kantiano) de los conflictos. Su visión de los conflictos en Europa se puede simbolizar en dos fuerzas entrelazadas que conviven en pugna en la cultura europea: Una visión egocéntrica y atrincherada, cruel, bruta y grosera, con otra universal «Ilustrada» con presupuestos humanistas. Para Hermynia Zur Mühlen la vocación literaria tiene un fuerte componente pedagógico. Es la «Ilustración» de las nuevas generaciones sujetos de un mundo más justo, lo que la hace en los años 20 del siglo pasado que se dedicase a la escritura de cuentos infantiles. Mi crítica es que ella no recoge que enseñar es orientar y no adoctrinar.

2. Sus cuentos

Aquí no tratamos los cuentos cuyo tema se centra en criticar la educación de la mujer, sino los que se agrupan bajo *Was Peterchens Freunde erzählen – Lo que cuentan los amigos del pequeño Peter* (1930). En ellos se escribe como las diferencias económicas no son aceptables porque intrínseca a la definición de ser humano es la igualdad de oportunidades y por tanto la igualdad económica. Deteniéndonos en el título de esta recopilación de cuentos: *Érase una vez y . . . será*, donde se agrupan *Was Peterchens Freunde erzählen – Lo que cuentan los amigos del pequeño Peter* observamos, como manifiesta el Epílogo de esta edición, que durante la primera mitad del siglo XX la realidad estaba lejos de los paraísos que recogían los cuentos.

¹⁰ «Ahora creo solamente en las personas particulares, independientemente a que clase o casta pertenezcan». «Jetzt glaube ich da nur mehr an den einzelnen Menschen, einerlei, welcher Klasse und Kaste er angehört », Carta de Hermynia Zur Mühlen an Hubertus Prinz zu Löwenstein, 21.08.1938.

Se estaba bajo el shock de la Primera Guerra Mundial, las ideas socialistas allí donde parecían haberse implantado mostraban signo de autoritarismo y maltrato humano. El conflicto que le surge a una visión afiladamente crítica, coherente y visionaria como es la de Zur Mühlen avisa de que la proyección de la industrialización no iba a permitir de forma inmediata la felicidad del paraíso prometido. En tal desolador panorama Hermynia Zur Mühlen avisa de la importancia de frenar a los ricos, desmontar los sentimiento racistas, atender a las diferencias y garantizar la alimentación de todo el planeta. Desde sus posibilidades esta reflexión se materializa aquí en la creación de cuentos infantiles.

Entender que las crisis pueden mejoras de las relaciones humanas implicaba abrir perspectivas optimistas y nuevas cuestiones, superar la apatía y la desesperación. Para ella¹¹, al igual que para Longinus (Longinus, 2008, p. 148)¹² (a pesar de los años que los separa) la escritura tiene el sentido de mejorar la vida pública. Ella es un medio para transmitir su ideología, para mejorar las condiciones de vida de la clase trabajadora armándolos intelectualmente. Esto es lo que le da sentido a su creación literaria en general y al cuento en particular. El «será» habla de un mundo más justo y humanizado y de la rebeldía desde la conciencia intelectual. «Será» lo que ahora no es. Esta reflexión sobre la formación de ciudadanos críticos, coherentes y que tengan el cuidado del otro como orientación de su reflexión y actuación es una tarea difícil, como manifiesta Kant en su tratado: *Über Pädagogik* (Kant, 1988a, pp. AXV-AXVI). Este es el reto que se propone en sus cuentos Hermynia Zur Mühlen la transmisión de valores en la infancia con un fin tanto pedagógico como de expectativa social de cambio.

En este grupo de cuentos *Was Peterchens Freunde erzählen – Lo que cuentan los amigos del pequeño Peter* se entrelaza lo dogmático con una incipiente concepción antropológica y psicológica del individuo que legitima la esperanza de una sociedad más justa y equitativa a nivel global.

Como en la mayoría de los cuentos, la estructura de los de Hermynia Zur Mühlen siguen la lógica intrínseca al «mundo del cuento» (Lüthi, 1962), pero su final va a quedar abierto a la «Ilustración»¹³ del lector. Son muchos los autores de cuentos que empiezan sus narraciones con *erase una vez* pero pocos los que dejan el final al futuro y no al presente. Tampoco son muchos los que dejan el final feliz en manos de los lectores y menos los que, independiente de lo que tarde el lector en alcanzarlo, este está garantizado.

¹¹ Ambos comparte el sentido de su escritura y crítica a la apatía o a la indiferencia que encuentran en sus coetáneos.

¹² Nombre que se le atribuye al escritor que vivió en el s. I o III a. C. y que nos dejó el bello tratado sobre lo sublime. De él es esta cita: «[...] vamos a ver si entre nuestras investigaciones hay algo que pueda tener alguna utilidad para los hombres en su vida pública» (Longinus, 2008, p. 148).

¹³ Se debe entender «Ilustración» en el sentido kantiano que definíamos anteriormente.

Constatamos que al «será» lo preceden puntos suspensivos. El «será» es el final feliz que la mayoría de los cuentos tradicionales garantizan. Par Hermynia Zur Mühlen el «será» lo condiciona la reflexión sobre la esclavitud del modo de producción que conlleva la entonces reciente revolución industrial. Los puntos suspensivos están ahí para apuntar que es partiendo del *erases una vez* y siguiendo las «Maximas de la Ilustración» cómo el lector, mediante el aprendizaje que promueve el cuento, construirá el *será*. El cuento es, de tal modo, un medio para hacer consciente que la liberación de la explotación y de la injusticia no es solo la obra de los explotadores, sino también de los explotados. Este aporte es uno de los que van a ir matizando la ortodoxia del partido, la sospecha de que alcanzar el paraíso no pasa inexorablemente por la lucha de clases. Por ello, son sus cuentos un instrumento de aprendizaje para el lector y solo puede ser él como individuo «ilustrado» el que escriba el final feliz del cuento.

La siguiente diferencia respecto al cuento tradicional era que en los finales que promueven los cuentos de Grimm, por ejemplo, el final feliz está reservado principalmente a los protagonistas, a una pareja o a la familia o a una persona; en los de Hermynia Zur Mühlen el final feliz se condiciona a una felicidad colectiva fruto de la justicia social. Una cosa es clara, y difiere, por tanto, de la mayoría de los cuentos tradicionales, la felicidad en la que se orienta el cuento no es individual, sino colectiva y no es ajena a la historia del cuento puesto que él es un medio con un horizonte a medio y largo plazo para instruir, para llegar al alcanzable destino, es decir para hacer reflexionar a los lectores y que estos, mediante la «Ilustración» lleguen a la demanda y consecución, incluso desde la violencia, de una mayor justicia social¹⁴.

Es en el lector, por tanto, donde se pone la posibilidad de la deseada felicidad. La autora legitima la esperanza haciendo actores y sujetos de ella a las generaciones futuras. Por ello, su legitimidad está condicionada por una *ilustración* de la juventud e infancia para que sean esos nuevos sujetos «ilustrados» los que frenen a esa nueva organización social que va penetrando en las ciudades. Sus cuentos son medios del aprendizaje social desde la toma de conciencia individual. La simplificación de la estructura afectiva del individuo es lo que, según mi observación, resulta un elemento adoctrinador y la acerca a presupuestos del partido comunista alemán. Ello es lo que contrasta con elementos pedagógicos «Ilustrados», los cuales tienen más una base antropológica que de teoría de conocimiento, es decir, el hacer consciente el problema de desigualdades sociales no erradica ni a corto, medio o largo plazo el miedo, la resignación, la impotencia y la angustia, las limitaciones del lenguaje, las coyunturas sociales y las culturas nacionales; o sea, se desatiende la complejidad individual y social, pero además

¹⁴ Es claro que su creación literaria está unida a su compromiso político desde el Partido Comunista Alemán.

se infravalora la capacidad de auto inventarse y regenerarse del sistema capitalista. Si bien en aquel inicio para el análisis de las formas de acumulación del capital era difícil tener una agudeza visual como las que la técnica y el tiempo nos han previsto actualmente.

3. Algunos datos biográficos significativos: datos familiares

Hermynia Zur Mühlen, condesa de Folliot de Crenneville nace en Viena el 12 de diciembre de 1883, por tanto en los últimos años del imperio Austro-Húngaro. La casa de sus abuelos maternos estaba en la calle Richardgasse 5 ahora Jauresgasse (Altner 1997: 15). Comparte la Viena de Bertha von Suttner, de Rosa Mayreder, de Marie Ebner von Eschenbach, de Schütte-Lihotzky, y también la de Hugo von Hofmannsthal, de Oskar Kokoschka, Karl Kraus, Robert Musil, Stefan Zweig, Egon Schiele, Elias Canetti, etc. También fue contemporánea de otras luchadoras anónimas que al igual que ella se enfrentan al Nacionalsocialismo. Llega a tener una cierta reputación de escritora y traductora¹⁵ tanto en Austria como en Alemania. Tradujo del inglés, francés y ruso al alemán. Asimismo, escribió artículos, novelas y literatura infantil. Siempre desde la visión de injusticia social manifiesta en el Antisemitismo y en el Nacionalsocialismo. Pertenecía a familias aristócratas cultas militares y diplomáticas que formaban parte de las personas de confianza de la corte¹⁶. «La condesa roja» («Rote Gräfin») como se le nombraba en un tono peyorativo, crece, por tanto, en un ambiente de bienestar y riquezas. Desde esta situación desarrolla una actitud crítica contra la aristocracia a la que critica en sus libros y de la que se aparta y fue apartada.

En su genealogía, como proyecto identificador de Hermynia Zur Mühler, hay algunas puntualizaciones resaltables: hija única, cuya relación con sus progenitores fue siempre poco afectiva. La protección, por el contrario, provino de su abuela, la condesa Isabella Maria Widenbruck y su tío Christo Anton¹⁷, ambos por parte materna. Su tío que se le conocía en el ministerio de exteriores también como, el Conde Rojo, trabajó en la embajada de Londres. Varios biógrafos coinciden que esta figura representa una de las influencias más subversivas que recibe ella. Ambos comparten la predilección por la democracia y el desprecio por la violencia (Grossman, 2010). Aunque los diferencia el que el unía las ideas sociales de justicias con nociones románticas de expectativas.

¹⁵ Tradujo casi toda la obra de Upton Sinclair. Aunque sus relaciones, a pesar de su generosidad, se enturbiaron con él y la editorial. Cogiendo posteriormente su puesto de traductora Elias Canetti.

¹⁶ Su abuelo representó a Francisco José en el entierro de Grillparzer (Cfr. Altner, 1997, p. 17).

¹⁷ De él dice que para ella era la mayor autoridad en temas intelectuales, que cuando se sentía atacado, por alguna visita, por sus tendencias liberales la llamaba a ella y le preguntaba que a dónde le correspondía estar a la aristocracia a lo que ella contestaba: En una farola.

En sus memorias¹⁸ en 1929 presenta Hermynia la escasa relación afectiva con sus progenitores¹⁹, ocupados en una intensa vida social (y en su propia y difícil relación afectiva). Frente al trato amoroso de su abuela²⁰ y de su tío, destacan en los escritos biográficos la distancia de su madre, de la que frecuentemente oía descalificaciones e insultos²¹. El padre reduce su función a la educación, y especialmente a su dominio de idiomas²². Crece en varios idiomas, se dice que para ella el alemán, el inglés, francés o ruso eran, igualmente, lenguas maternas. En su juventud también aprendió español y algo de árabe (Altner, 1997, p. 35). Su abuela, la condesa Isabel Luisa Wydenbruck²³, con la que pasaba largas temporadas, es la figura femenina de referente. Una mujer de procedencia anglosajona, muy católica, con un sentido de la justicia y de la equidad fuertemente reflexionados. Era una liberal, «como las mujeres inglesas de su época», citaba su nieta. Rechazó los valores políticos y éticos de la aristocracia y de la burguesía vienesa de su época (Grossman, 2010). Defendía el voto femenino aunque sabía que parte de él irían a los partidos de derechas. En *Ende und Anfang*, refiriéndose a su abuela, expone Hermynia lo siguiente:

En nuestro domicilio privado de cristal la inteligente mano de mi abuela tenía, en cierto modo, una luna reluciente limpia mediante la cual yo podía observar afuera la realidad, y allí miré entonces como niña el problema de todos los problemas, la riqueza y la pobreza lo que entonces se llamaba «los pobres» [...] solo de una cosa estaba yo totalmente convencida: que de toda la miseria que hay en el mundo son culpables los aristócratas²⁴ (Zur Mühlen, 1929c, p. 28).

Además de sus críticas a la nobleza se postulan ciertos valores: la coherencia y la dignidad fueron referentes para la toma de decisiones en su familia. Así:

¹⁸ Publicadas primero en el periódico liberal *Frankfurter Zeitung*. Posteriormente en libro bajo el título de *Ende und Anfang ein Lebensbuch – fin y principio, un libro de la vida –*. Karl Kraus fue uno de los primeros admiradores del libro. El libro aparece un año más tarde en Nueva York y un año después se traduce al polaco y al español.

¹⁹ Lo que podría explicar la inseguridad en la que crece.

²⁰ En su obra autobiográfica *Riesennad* (1932) se muestra la abuela como único centro de apoyo y seguridad. Su abuela muere en 1900.

²¹ De ella se dice que era tan narcisista que cayó en el síndrome de la madrastra de Blancanieves. Significativo es que se refería a su hija en frecuentes ocasiones con el apelativo de idiota. (Cfr. Altner, 1997, p. 23).

²² «Totalmente independiente si [Hermynia] conversase con un alemán, un inglés, un italiano o alguien procedente de los países eslavos, le respondía en su idioma y la mayoría de veces con tal perfección, que era realmente difícil de decir cuál era su lengua materna». «Ganz einerlei, ob [Hermynia] mit einem Deutschen, einem Engländer, einem Italiener oder einem Angehörigen eines slawischen Volkes sich unterhielt – sie antwortete ihm in seiner Sprache und meist in einer so vollkommen Weise, daß es zu sagen schwer wa, welches eigentlich ihre Muttersprach sei» (Altner, 1997, p. 7).

²³ A quien tenía un gran afecto y respeto. Fue también inspiradora de personajes de sus obras.

²⁴ In unserem privaten Glashaus aber hatte gleichsam die kluge Hand der Großmutter eine Scheibe blank geputzt, durch die ich in die Wirklichkeit hinaussehen konnte, und da erblickte ich schon als Kind das Problem aller Probleme, Reichtum und Armut, oder was man damals die «Armen Leute» nannte.

su bisabuelo por parte paterna fue un emigrante aristócrata francés [...]. En la Restauración Luis XVIII le pidió reiteradamente que volviese a Francia, prometiéndole que sería bien compensado por las propiedades confiscadas durante la Revolución [...] rehusó. «Yo seré pobre» declara pero permaneceré leal a aquellos de los que he recibido muchos honores [...] llegué a ser un austriaco y seguiré siendo uno de ellos igual que mis hijos²⁵.

Ella habla de sí como una niña precoz aportando que a la edad de 8 años en sus escritos, consideraba que el gobierno siempre se equivocaba. A los trece años crea la «Sociedad para la mejora del mundo» «Anker -Verein». Nuevamente aquí se muestra la distancia con sus progenitores, ellos se lo toman a broma. Esta sociedad contaba con una publicación mensual, participaban algunas primas y compañeras de ella. Destaca la participación de su abuela aceptando ser la primer miembro honorario, así como influyendo ideológicamente en el periódico. Propaga, desde el cristianismo, la convicción de que todos los humanos son iguales a los ojos de Dios y de la responsabilidad personal del bienestar del otro.

Estas experiencias marcan no solo su pronta sensibilización por temas de injusticia social, sino también la creación literaria de Hermynia Zur Mühlen. Posteriormente se reconocen en sus escritos la transmisión de una ideología gestada desde esas vivencias. En ellos está, tanto la posición positiva y constructiva de su abuela, como lo sarcástico y destructivo de su tío.

En este complejo entorno familiar y paisajístico, pues vive en Lisboa (1891), Milán (1893), Alger (1897), Dresde (1898), Tánger (1901), crece. Estudió magisterio, aunque no lo ejerció posiblemente por la oposición de su padre desde una perspectiva clasista. En 1905, cuando tenía 22 años, contacta con Natascha, una estudiante de medicina rusa. Ella le proporciona otra visión de lo social fuera de la aristocracia. Una estancia en Meran, obligada por su padre²⁶, le trae dos importantes experiencias: su primera publicación que la hace en el suplemento cultural del periódico «Meraner Zeitung» y su primera experiencia con el mundo laboral. Hizo una formación de una semana de encuadernación (cada día 8 horas). Las 8 horas de su jornada laboral no le parecían ningún ideal de vida: «Esta semana me ha instruido más que los gruesos tomos sobre cuestiones sociales» (Zur Mühlen, 1929b, p. 121).

En 1908 se casa²⁷ con el terrateniente Victor von zur Mühlen²⁸. Desde el inicio es una boda sin perspectiva. El era un hidalgo provinciano conservador

²⁵ «I will be poor», he declared, «but I will remain loyal to my ruler, from whom I have received many honours and marks of favour, and to his house. After the death of my King [Louis XVI], I became an Austrian and I shall remain one, as will my sons» (Grossman, 2010).

²⁶ Quería presentarle un futuro marido.

²⁷ Para ello abandona la religión católica y se hace evangelista (lo que la aristocracia vienesa entiende como una rebeldía ofensiva) al tiempo que coge la nacionalidad rusa.

²⁸ Según sus biógrafos, la boda es más el fruto del enfrentamiento con los progenitores y la aristocracia austriaca del momento, que una elección amorosa.

sin gran curiosidad o interés por la cultura. Ella misma lo expresa así: «Si nos hubiésemos buscado nosotros hasta los últimos confines del mundo, ninguno de nosotros hubiese podido encontrar a otra persona que le fuese menos idónea. No había nada en lo que nuestras opiniones no fuesen totalmente contrarias» (Zur Mühlen, 1929 b, p. 122)²⁹.

En los cinco años que reside con su marido de 1908 a 1913 comprueba y crítica la explotación que sufren los jornaleros. Las diferencias con su marido son tales que en otro párrafo de la misma obra encontramos la extraña acusación que su marido da a la convicción política de ella: «Tu apoyas al populacho solo por cobardía. Porque crees que pronto cogerá el poder y como lo defiendes no te sucederá nada. Esto es curioso, pues tú no eres para otras cosas tan cobarde»³⁰ (Zur Mühlen, 2001b, p. 163).

Entre 1913 y 1919, por prescripción médica, se traslada a Davos debido al clima del báltico y al ambiente para ella opresivo que le rodea. En Davos conocería a su segundo marido el traductor Stefan Isidor Klein, bastante más joven que ella, procedía de una familia judía. Era un crítico de literatura y también traductor. Los unía la ideología. Es a través de él como inicia la vinculación al partido comunista. El la apoya en su trabajo. A partir del divorcio se ve obligada a trabajar para mantenerse. Durante esta estancia en Davos traduce del inglés al alemán la primera novela del escritor norteamericano Upton Sinclair³¹, a quien ella empieza a admirar y con el que mantendría correspondencia. También se dedica a su producción literaria. Tras la primera Guerra Mundial afianza su posición pacifista y su oposición a la guerra. Aquí empieza a escribir literatura infantil (elementos biográficos con contenido ideológico) pues entiende que solo mediante la ilustración podrían las nuevas generaciones alcanzar un futuro mejor y en paz (Altner, 1997, p. 61). Es en esta época también, cuando rompe el contacto con su familia y con ello la seguridad económica.

Posteriormente la pareja se traslada a Frankfurt por motivos políticos y por ser esta un centro de editoriales también. En 1919 entra a formar parte del Partido comunista. Aquí inicia la relación con la editorial Malik. Hermynia Zur Mühlen escoge sus traducciones y editoriales en relación a la posición ideológica. Un ejemplo de ello fue el rechazo de una oferta económicamente ventajosa de la editorial Kurt-Wolff-Verlag para la traducción de la obra de Sinclair. Aceptó, sin embargo, la oferta de la editorial Malik³² que ideológicamente era más cercana

²⁹ «Würden wir beide die ganze Welt abgesucht haben, keines von uns hätte einen schlechter zu ihm passenden Menschen finden können. Es gab nichts, worüber sich unsere Ansichten nicht völlig widersprochen hätten».

³⁰ «Du hältst nur aus Feigheit zum Pöbel. Weil du glaubst, dass ser bald an die Macht gelangen und dir, da du jetzt für ihn eintrittst, nichts geschehen wird. Merkwürdig, du bist doch sonst nicht so feige».

³¹ Era la forma de descubrir las injusticias del capitalismo en América.

³² Malik Verlag una editorial socialista en Berlín. Estuvo activa de 1919 hasta 1947. Se le conoce por

aunque menos rentable (Kuehs, 2002a). En ella editaría también la primera colección de cuentos *Was Peterchens Freunde erzählen* escrito en 1921.

En lo referente a su capacidad de trabajo observamos que en mitad de los 20 su gran actividad la lleva a cabo descuidando su tuberculosis. Los bajos honorarios como traductora no podían sufragar los gastos ni los cuidados que demandaba la enfermedad. En esta época son sus años de una gran actividad intelectual. Escribe el libro de cuentos, ilustrado por George Grosz en su primera edición: *Was Peterchens Freunde erzählen –Lo que cuentan los amigos del pequeño Peter* y algunos de sus cuentos y novelas³³. También traduce la mayor parte de la obra de Upton Sinclair y lo introduce en el país como un escritor moderno y de gran peso intelectual y toma parte activa en los debates culturales y literarios.

Comprobamos que Karl Krause en 1929 recoge el en su revista *Fackelheft*, una cita de la obra *Ende und Anfang* para criticar la situación en Viena. Observa en la escritora la fuerza de la palabra frente a lo irracional de la realidad del momento en la ciudad. Karl Kraus fue uno de los primero admiradores de este libro. Entre 1932-1933 consigue una notable fama como escritora. Es la época, también, en la que surgen las diferencias con Herzfelde por motivo de las traducciones de Sinclair.

Entre los años 1931 y 1933³⁴ abandona Hermynia Zur Mühlen el partido comunista por la opresión de Stalin y por el propio dogmatismo del partido comunista alemán, al que le critica el haber encontrado más importante luchar contra los socialdemócratas que contra el Nacionalsocialismo. En 1933 tras la toma de poder del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán con Hitler a la cabeza la pareja abandona Alemania y se marcha a Viena donde llegaron el 1 de abril, ella como asilada en su propio país. En Viena sigue manifestando públicamente su oposición al Nacionalsocialismo en varios periódicos.

Su obra pasa a la lista de obras censuradas que aparece en Leipzig en 1939. Sus críticas del régimen la recoge su obra literaria donde se posiciona y critica el antisemitismo en la sociedad austriaca, observando que la falta de humanidad de sus compatriotas sobrepasa el concepto de clase social. Con la publicación de su obra *Unsere Töchter die Nazinen* había denunciado ya como se había ido implantando el Nacionalsocialismo en Alemania.

la tendencia socialista y comunista de sus publicaciones. Allí conoció a George Grosz, ilustrador de sus cuentos. A pesar de la consideración de la traductora con la editorial sufrirá una gran decepción en especial con su creador Wieland Herzfelde. También con Sinclair surgirán diferencias. De los 32 títulos que se publican de él en Malik, 24 los tradujo ella. El resto de la obra, entre otros, los tradujo Elias Canetti, Paul Baudisch, etc.

³³ Además de la creación de novelas policíacas que las publica bajo el seudónimo Lawrence H. Desberry y como traducciones del inglés.

³⁴ No hay un dato concreto de su salida. Se conoce al respecto la carta a Hubertus príncipe de Löwenstein. Es también en una carta a él donde ella confiesa su confianza en el individuo y no en colectivo.

Entre el 1938 y 1939 inicia los primeros trabajos de la trilogía *Ewiges Schattenspiel*. La situación en Austria se le hace a la pareja insostenible y comienzan el exilio a Checoslovaquia, donde se casa con Klein en Bratislava. El 29 de mayo de 1939 huye a través de Budapest, Yugoslavia, Italia, Suiza y Francia a Londres, con la nacionalidad checoslovaca por su matrimonio. Llega el 19 de junio de 1939. Los costes del viaje fueron a cargo de la Arden Society³⁵. En la salida de Austria renuncia coherentemente, a pesar de su situación económica precaria en que viven, a su herencia materna. Se niega a firmar los documentos oficiales, como en el momento se obligaba, con el apelativo «auténtica aria». La Gestapo le cierra sus cuentas bancarias. Si hubiese aceptado el chantaje habría podido transferir su dinero a Checoslovaquia, pero habría tenido que aceptar las condiciones de esa *Schweinerei* – cerdada, apelativo con el que ella se refería al Nacionalsocialismo. Inicia así una nueva época de proyectos tras el parón en su trabajo literario en los últimos años en Austria. La publicación de su novela *Ewiges Schattenspiel* entra dentro del epígrafe literatura de exilio.

En 1948 se marchan de Londres a Readletten en una situación precaria y ella gravemente enferma. Sin que se tuviera un reconocimiento especial de su obra. En el 1945 se vuelve a recaer en la escritora en Austria y Alemania, pero solo en la editorial Globus, la editorial del partido comunista.

4. Lo que los amigos le cuentan a Peter

El cuento se publica, como decíamos, internacionalmente en varios idiomas y en varias ediciones. Primeramente apareció cada historia individualmente en revistas, siendo la primera edición conjunta en 1921, posteriormente en 1924 y la 3ª en 1930, esta es la que aparece bajo el título *Érase una vez ... y será* cuyo ilustrador será H. Vogeler y no Grosz. La autora logra hacer más sencilla la complejidad del capitalismo y su superación desde la solidaridad y la fraternidad «Ilustrada». Peter es un niño cuya madre se ve obligada a trabajar de sol a sol para sobrevivir. El se rompe una pierna y tiene que permanecer en cama. La descripción del cuarto o casa donde viven es demoledora. En el silencio de la imagen del frío y la tristeza 6 objetos inanimados reciben vida transmitiéndole a Peter aquellos conocimientos que lo «ilustrarán» en la crítica a un sistema de producción que se percibe creador de injusticias intolerables. El carbón le explica las injusticias del sistema de trabajo en la mina y la inhumanidad grosera del jefe. La caja de cerillas, desde su experiencia como árbol, añade a la injusticia la rebeldía desde la fuerza que genera la unión de los indignados. La botella, junto a la caja de

³⁵ Una asociación de ayuda a artistas e intelectuales exiliados que subvencionaba el arzobispo de Canterbury y York y otros prominentes de la sociedad inglesa.

cerillas las más inteligentes y cultivadas, denuncia la industrialización salvaje. La manta con poca inteligencia y un corazón noble les hace que sistematicen todas las experiencias conjuntamente. La olla llama la atención a los otros amigos de que es imposible para Peter entender un vocabulario tan complejo. Luego añade haber tenido como compañera en casa de un intelectual humanista e incoherente a una tetera feminista-instruida, que sabe cómo mantener la esperanza. Cuenta su solidaridad con el sufrimiento de los pobres. Por último, es la Campanilla de las Nieves la que legitima la esperanza. O bien desde el enfrentamiento consciente contra los que viven sin trabajar a costa de los que trabajan y les roban la vida, o bien como les pasa a algunas flores sin saber cómo, desde una *insociable sociabilidad*, por una fuerza desconocida que pone en juego el otro, del que se abusa, hace sorpresivamente que se derrumbe el capitalismo entre las flores. Las crisis también traen en su germen las posibilidades de una primavera, es el mensaje de la Campanilla de las Nieves y lo que *érase una vez deja de ser cuento ... y será*.

5. Bibliografía

- Altner, M. (1997). *Hermynia Zur Mühlen. Eine Biographie*. Bern: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Fernández Bueno, M. (2002). *El pasado Literario en la Obra de Christoph Hein* (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/fl/ucm-t26165.pdf>>.
- Grossman, L. (2010). *Remembering Hermynia zur Mühlen*. Recuperado de: <<http://books.openedition.org/obp/433?lang=es&format=toc>>.
- Kant, I. (1988a). *Über Pädagogik*. Frankfurt an Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Kant, I. (1988b). *Kritik der Urteilkraft*. Frankfurt an Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Kant, I. (1988c). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Frankfurt an Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Kuch, P-H. (2002a). *Hermynia Zur Mühlen (1883-1951)-Eine Späte Reverenz* Recuperado de: <<http://www.literaturepochen.at/exil/multimedia/pdf/zurmuehlenprimus1.pdf>>.
- Kuch, P-H.(2002 b). *Hermynia Zur Mühlen -Eine notwendige und bereichernde Lektüre*. Recuperado de: <<http://www.literaturepochen.at/exil/multimedia/pdf/zurmuehlenresumee.pdf>>.
- Kuehs, W. (2002). *Hermynia Zur Mühlen (1883-1952), Österreichische Literatur im Exil*. Salzburg: Universität Salzburg.

- Longinus, D. (2008). *Sobre lo sublime*. Madrid: Gredos.
- Manczyk – Krygiel, M. (2011). *Genossin Aschenbrödel. Zu den proletarischen Märchen von Hermynia Zur Mühlen*. En Knafel, A. (Ed.), *En Gedichte und Geschichte*. Wien: Praesens Verlag.
- Sáez-Méndez, L. (2013). *Rebeldía y Esperanza el fruto de una Visionaria*. Recuperado de: <<http://www.escritorasyescrituras.com/revista-detalle.php/13/189/rebeldia-y-esperanza-el-fruto-de-una-visionaria-bertha-von-suttner>>.
- Spreitzer, B. (1999). *Texturen. Die österreichische Moderne von Frauen*. Wien: Passagen.
- Zur Mühlen, H. (1930a). *Es war einmal ... und es wird sein*. Berlin: Verlag der Jungeninternationale.
- Zur Mühlen, H. (1929b). *Ein Lebensbuch*. Berlin: S. Fischer.
- Zur Mühlen, H. (2001c). *Ende und Anfang. Ein Lebensbuch*. Wien: Sisyphus.

Transformations of the Bildungsroman in Young Adult Literature in English

Šárka Bubíková

University of Pardubice, Czech Republic

e-mail: Sarka.Bubikova@upce.cz

1. Young Adult Fiction

It is almost impossible to draw a precise demarcation line dividing literature for adults from literature targeted to young adults. Young adult (YA) novels are written with young adult readers in mind and/or they are marketed specifically for them. Surveying the reading practices of American teenagers, Betty Carter points out that although many teenagers and young adult readers read books written specifically for their age group, they are just as often interested in works by established writers of adult works. She therefore concludes that «books are designated adult or young adult merely to distinguish the publishing divisions they come from, not to set absolute boundaries which define readership» (Carter, 1997, p. 63) and she stresses that the real difference between the adult and young adult book lies in the way it is marketed (p. 64). An interesting aspect of this division is mentioned by Roman Trušník, who points out that designating a novel as a teenage or young adult reading is sometimes seen as implying some «inferior literary quality» and as such it causes a «lot of bad blood among critics, reviewers, authors, as well as readers» (Trušník, 2009, p. 167). Thus for example the well-established British author of children and YA books Michelle Magorian claims on her webpage that her book *Just Henry* (2008) was aimed at anyone between ages fourteen to ninety-four and, interestingly enough that she was distressed to find it in a bookstore in the 9-12 section (Magorian, 2008). Such remonstrance comes as a surprise from an author well acquainted with both the quality of YA

literature and with marketing strategies, as imagining YA titles to be of lesser literary quality than adult novels shows a lack of recognition that young adult literature, as Trušník puts it, «constitutes an independent category, with its own characteristics, features, and development» (Trušník, 2009, p. 167).

YA novels (written for adolescent readers) tend to be shorter and less complicated in their structure than novels written with an adult readership in mind; they usually adopt a straightforward narration with a chronological plot, a single narrator and a limited amount of characters. They also frequently contain didactic elements – passages, dialogues, or situations designed specifically to provide lessons to young readers. Nevertheless, there are many YA titles which employ complicated plots, a variety of characters, shifts in time and perspective, and many other complex literary means and techniques (one just needs to think of the *Harry Potter* series with its multitude of characters, and with the later volumes reaching some 800 pages).

The Oxford Companion to Children's Literature defines young adult novels as generally a modern phenomenon; although there had certainly been earlier works written with older child readers in mind, the genre's origins are mostly traced to the 1960s wave of American teenage fiction, heavily influenced by J. D. Salinger's *The Catcher in the Rye* (1951). The *Companion* considers young adult fiction as still a mostly American phenomenon, naming only a handful of British authors, such as John Rowe Townsend and Jill Paton Walsh (Carpenter, Prichard, 1999, p. 518-19). This surprising omission of British young adult literature might in part be due to the fact that the 1999 edition of the *Companion* was published before the tremendous success of the British fantasy *Harry Potter* series by J. K. Rowling, which are also YA Bildungsromane¹. A more current view, represented for example by Rachel Falconer in *The Routledge Companion to Children's Literature* names, apart from J.D. Salinger's novel, also George Orwell's *Animal Farm* (1945), William Golding's *Lord of the Flies* (1954), and Harper Lee's *To Kill a Mocking Bird* (1960) among the founding texts of YA literature (Falconer, 2010, p. 87). With the exception of Orwell's allegoric anti-utopia, all the novels have the form of a Bildungsroman and the aim of the current paper is to show how rich is both the British and the American tradition of YA fiction written in this genre.

¹ I am using the German plural form *Bildungsromane* because it is in common use even in English academic texts on the genre of the Bildungsroman.

2. Young Adult Fiction and the Bildungsroman

Most literary historians agree that the tradition of the genre of Bildungsroman can be traced back to the end of the eighteenth century and reflects an important paradigmatic shift both in the understanding of the importance of childhood and youth for the formation of the individual as well as in the understanding of time and history. With the dramatic changes of industrialization and urbanization that began changing the world drastically from one generation to the next, it was no longer possible to grow up simply by replicating the norms, roles, modes of behavior of a previous generation within a localized community. Thus in his discussion of the genre Franco Moretti describes how the very process of growing up becomes a problem, «one that makes youth itself problematic» (Moretti, 2000, p. 4). A new kind of protagonist then enters literature – a young hero depicted in an often painful and difficult stage of transition from childhood to adulthood. This is not to say that young literary figures had never existed before, but there came a new focus on youth as important stage of life, one that to a large degree determines what the adult will be. As Tobias Boes has pointed out, this corresponds to another important aspect of the paradigmatic change, namely to a shift in the understanding of history, to the birth of «the idea that ‘history’ might itself have a ‘story’, and that its basic determining factors might themselves be in motion» (Boes, 2008, p. 273). In reference to the protagonists of the Bildungsroman, Bakhtin therefore outlines how «Time is introduced into man, enters into his very image, changing in a fundamental way the significance of all aspects of his destiny and life» (Bakhtin, 1986, p. 21). The temporal then becomes the Bildungsroman’s main focus, its main theme thereof emerging as the «image of *man in the process of becoming*» and as such the Bildungsroman is «the novel of human *emergence*» (Bakhtin, 1986, p. 21, emphasis in original). Gunilla Theander Kester explains how in this emergence the *Bildung* involves a double process – that of inner development (*Anbildung*) through which individuals emerge as unique beings with their own characteristics, qualities, talents, and shortcomings, along with the process of outer enveloping (*Ausbildung*) in which a society accepts and embraces the individual as part of itself (Kester, 1995, p. 8).

Although Bildungsroman as a literary form came into existence at a specific time of paradigmatic shift and the first works written in the genre were German novels, the form itself enabled the expression of new concepts and concerns that were far more universal, and the form was soon adopted into other literatures. Probably the first comprehensive attempt to use the German concept of the Bildungsroman to characterize features of the British literary tradition comes from the 1930s’ work of Susanne Howe, *Wilhelm Meister and His English Kins-*

men: Apprentices to Life. Here she defines the genre as having a straightforward sequencing, a generally optimistic form of development and informal educational objectives achieved by selected mentors, through a narrative mapping of the process from inexperience to experience. However, as Susan Freiman has pointed out, Howe characterizes the genre in «emphatically masculine terms – for the contemporaneous heroine’s relation to choice, mentors and mastery is rather different» since the «myth of bourgeois opportunity has little place for the middle-class female protagonist» (Freiman, 1993, p. 5-6).

Another definition and theory of the Bildungsroman genre within British literary tradition comes from Jerome Hamilton Buckley’s *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Although similar in his understanding of the genre to Howe, Ellen McWilliams points out how Buckley’s study «made a powerful case for the existence of a canon of Bildungsromane in English» (McWilliams, 2009, p. 12). Following Howe’s and Buckley’s lead, discussions of the genre moved across the Atlantic and, as Samina Najmi remonstrates, similarly centered on «texts written by and about white men, such as Mark Twain’s *Huckleberry Finn* [...], works by Henry James, F. Scott Fitzgerald, Ernest Hemingway, J.D. Salinger, etc.» (Najmi, 2005, p. 211).

On the other hand, there has been another long tradition of the female Bildungsroman that was not fully recognized until the second wave of feminist criticism. Susan Freiman for example identifies the narration of female development presented in conduct and courtesy books written between 1760s and 1840s as the source of the female Bildungsroman of the 19th century, as these books «mark out a discursive context» for later works written by female authors about a female protagonist’s development into adulthood (Freiman, 1993, p. 13). Eve Tavor Bannet sees the emergence of the female tradition of the Bildungsroman as closely connected with the rise of the novel itself. Rita Felski considers the genre’s rising popularity in the second half of the twentieth century connected with opening of opportunities for women to study and to have a career, and also as a parallel to the decline of the traditional male Bildungsroman happening at the same time. It is therefore not surprising to find Ellen Morgan in the early 1970s claiming the female Bildungsroman as «the most salient form for literature influenced by neo-feminism» (Morgan, 1972, p. 185) and thus a platform for female empowerment; a decade later Barbara Anne White considers it «the most popular form of feminist fiction» (White, 1985, p. 195).

Throughout its development, the genre of the Bildungsroman has undergone changes both in its form and in its critical reception. Because the Bildungsroman depicts the transition from childhood to adulthood, it has lent itself as highly suitable genre for young adult (teenage) readers who are themselves on

the verge of such a transition. Therefore there are many Bildungsromane written purposefully for young adult readers and in fact many Bildungsromane that were not necessarily intended for a YA audience nonetheless appeal to them.

Roberta Seelinger Trites sees the close connection between YA and the Bildungsroman in historical perspective, claiming that young adult novels «evolved historically from the Bildungsroman» (Trites, 2000, p. 10). She places the main difference between YA novel and the Bildungsroman in the way the individual and his / her relationship to society is reflected: «The YA novel, with its questioning of social institutions and how they construct individuals, was not possible until the postmodern era influenced authors to explore what it means if we define people as socially constructed subjects rather than self-contained individuals bound by their identities» (Trites, 2000, p. 16). But just as «the YA novel allows for postmodern questions about authority, power, repression, and the nature of growth in ways that traditional Bildungsromane do not» (Trites, 2000, p. 19), the contemporary postmodern Bildungsromane almost always challenge authority (parental, social, political, cultural) as well as a wide range of other aspects or phenomena of the postmodern world the protagonists inhabit. The contemporary Bildungsromane also differ from the traditional form in their understanding of subject or individual, in addressing the issue of the constructedness of identity. Therefore the difference in the way of depicting the individual's relationship to society does not mark the difference between YA novel and the Bildungsroman, but merely between the traditional Bildungsroman and contemporary examples, be they written/ marketed for a YA or adult readership.

The main difference between the YA novel, which depicts the coming-of-age of an adolescent protagonist, and the Bildungsroman remains more in the sphere of readership and age-appropriate formal strategies than in the treatment of the protagonist and issues depicted.

3. The YA Bildungsroman and the Crossover Novel

To illustrate differences in narrative strategies, we can analyze and compare two British YA Bildungsromane – Michelle Magorian's *Just Henry* and Siobhan Dowd's *Bog Child*. Published in 2008, both novels were advertised as young adult novels and were well received by readers and critics alike². Both novels are set in a distinct historical era which they reflect realistically and both evolve around themes of marginality and marginalization, responsibility and (political) involvement. The setting of Magorian's novel is post-WWII Britain with its

² Shortlisted for the Irish book of the decade award, Dowd's *Bog Child* has won, among other prizes, the 2009 Carnegie Medal. Magorian's novel won the 2008 Costa Children's Book award.

rationing, stiffness, sharp class consciousness and ever present prejudices. For the novels' protagonist Henry and his peers as well as for many adults, cinema provides a welcome escape. Henry's father died a war hero but his mother has remarried and Henry has a hard time accepting his step-father. The situation is complicated by the fact that Henry's paternal grandmother lives with them in the same household and she is also unable to accept Henry's stepfather, a fact resulting both in constant quarrels with Henry's mother and in her coldness towards Henry's toddler half-sister. To add more difficulties into his life, to complete a school project Henry's new teacher Mr. Finch teams him up with two boys he never associates with: Jeffries is a son of a deserter, and Morgan, nicknamed Pip, «was born on the wrong side of the blanket» (out of wedlock) and as Henry explains the class does not «mix with boys like him» (Magorian, 2008, p. 44). Thus from the very beginning of Magorian's novel the issue of marginality, stigmatization and ostracizing is clearly spelled out.

At the novels' opening, Henry simply repeats what he hears at home, particularly from his grandmother whom he deeply loves and in fact prefers to his mother. But with the help of enlightened adults such as his teacher Mr. Finch, Henry learns to question his grandmother's views and opinions. In this way, Magorian presents the post-war period as a time of a significant generational clash of values. However, being a child of a war deserter and an illegitimate child are not the only examples of marginalized characters in the novel. Magorian also introduces the character of Grace, a girl who is considered «the family disgrace» (words she chants whenever she introduces herself) (Magorian, p. 75) because of long series of expulsions from schools for lack of effort. However, it is eventually discovered that she is exceptionally smart, her school failures caused by dyslexia. Also her deep voice for which she is bullied («she's got a voice like a man!», p. 87) is appreciated in London among jazz musicians.

Magorian's novel is built on binary oppositions and irony. Everything is revealed eventually as the opposite of what was originally expected and it is made perfectly clear to Henry (and Magorian's readers) that things and people may appear exactly the opposite from what they really are. The ironic oppositions can be structured in this way:

Character:	Originally seemed:	Really is/ revealed as:
Henry's father	war hero	criminal, deserter
Henry's mother	cause of quarrels with granny	victim of granny's plotting
Jeffries's father	deserter	crime victim, hero
Jeffries	son of a deserter	loyal friend
Morgan (Pip)	illegitimate, «bad luck» boy	loyal friend
Half-sister Moly	spoiled brat	lovely, brave girl
Granny	caring grandmother	malicious, prejudiced informer
Step-father	thief of Henry's mother	caring, hardworking, studying to improve himself

In fact, the world of *Just Henry* resembles that of a fairy-tale with its morally-unambiguous contrasts. Henry's grandmother is then an evil witch through whom most of the misfortunes come and the way she has brainwashed Henry at the beginning can be compared to an evil spell. The spell and the misfortunes are set right with the help of the good fairy Mrs. Beaumont. Unlike traditional fairies, Mrs. Beaumont does not work through spells and magic, but with lots of money and connections. She knows people who can provide prized information for Henry's school project; she knows the kind of performing artists who can appreciate Grace's unique voice and promote her career; she knows doctors who can diagnose dyslexia and give advice on how Grace's education should be structured; she can employ Henry's mother as a typist and provide accommodation as well as find jobs for Jeffries's and Morgan's mothers; and of course she can pay for it all.

The black-and-white structure of the novel makes the plot and character development soon rather predictable. Therefore despite a number of adult enthusiasts remarking on their enjoyment of *Just Henry* in internet discussions, the novel's structure and devices used makes the above mentioned bookstore placement of *Just Henry* in the 9-12 section highly justifiable because this seems precisely the age group that would enjoy and benefit most from reading it. *Just Henry* teaches tolerance and challenges prejudice from the point of view of a maturing teenager who is learning to recognize and overcome it. In terms of its readership, it can be labeled as a single target audience book.

Dowd's *Bog Child* is also set in a particular historical situation – in the summer of the year 1981 near the north-south border of Ireland and the Troubles (the ethnic, nationalistic and separatist conflict in Northern Ireland) form not only a background but an important agent of the plot. The novel's story is multilayered

– on one level the main protagonist eighteen year old Fergus McCan is like many teenagers: he goes running, prepares for his A-levels, dreams of going to a university, questions the religion of his parents, falls in love and undergoes his first sexual experience. However, there are three major aspects of his life which make his coming-of-age both very complicated and unique – his brother Joye has been incarcerated in the Maze Prison (the H-bloc) for his activities in the IRA and has joined a prison hunger strike demanding that the IRA detainees be given a special status of political prisoners (a demand that Margaret Thatcher repeatedly refused to grant). Joye's participation in the hunger strike divides the family – his father is proud of him while his mother is desperate. As they count the days of Joye's hunger strike, Fergus learns to fear the future: «Time was the enemy. At home, Mam was white and drawn, her own appetite gone. [...] Da was grim and calm. He kept saying, like a broken record, how Joye was a grown man and this strike was his right and he for one was proud of him. He may as well have punched Mam in the belly. [...] The house was a stricken place.» (Dowd, 2008, p. 112-3). How much Fergus has matured becomes revealed in the final stage of Joye's hunger strike. When Joye goes into coma, the prison chaplain advises the family that they can request a medical intervention which might save Joye's life. And although Fergus was not successful in persuading his brother not to continue in the hunger strike, he now presents a powerful argument to his father: «We do more harm by the sins of omission than by the sins of commission» (Dowd, 2008, p. 293). «It may be a sin to intervene with Joe, Da. But it's a worse sin if we don't. If we do nothing, there'll be no forgiveness. Never. The future will go wrong. Everything will go wrong» (Dowd, 2008, p. 294).

Unlike his peers who either voluntarily join the Provos or decide to stay uninvolved, Fergus is forced into involvement for the sake of his brother. When he is asked to carry packages of unrevealed content across the border during his running sessions, Fergus is faced with a dilemma – on the one hand, he disagrees with the violent ways of the IRA, on the other he hopes that by doing them a favor he might get Joye ordered off the hunger strike. While running across the border with the packages, Fergus makes a personal connection with Owain, one of the guards stationed at the border checkpoint. Refusing to see Owain as an enemy, he regards him as a fellow human being. Had they met under different circumstances, Fergus and Owain could become friends. The trafficking challenges Fergus's integrity and he finally decides to take action when there is another bombing killing innocent civilians. He turns himself in to Owain but when the soldier unpacks the package, he finds no material for bomb making, only contraception pills. Fergus conscience is relieved because although he had smuggled contraceptives across the border he had no part, not even indirectly, in the IRA's bomb attacks.

The third unique aspect of Fergus's coming-of-age is his accidental discovery of a body of a small girl buried in peat. What seems to start as a crime story soon turns into an exciting but troubling archaeological research, as the body is dated back to the Iron Age. The subplot involving the archaeological discovery forms a strand of magic realism when the girl comes to Fergus in his dreams and reveals the story of her life. This makes Fergus face the questions of marginalization, violence, victimization, and sacrifice on yet another level.

Although *Bog Child* was marketed as young adult novel, the complexity of its themes, its multilevel plot line and absence of easy solutions make the novel interesting for adult experienced readers as well. As such, *Bog Child* represents a fine example of the contemporary phenomenon of the crossover novel, i.e. a book that attracts both YA and adult readers. Exploring YA gay fiction, Roman Trušník indicates how the «border between young adult and adult titles had been fluid for some time,» with this fluidity becoming openly acknowledged in the 1990s (Trušník, 2010, p. 178). One of the reasons for the rising popularity of YA titles among adult readers is, as Falconer explains, the fact that YA fiction «by its very emphasis on transience, [has] bec[o]me a kind of cultural lightning rod, attracting to its conductive space questions and debates about what it means to be human in the twenty-first century» (Falconer, 2010, p. 88). Suspended between childhood and adulthood, adolescence is a threshold, liminal state and therefore it may be appealing to adult readers who feel they are themselves living in a volatile world of constant transition, never reaching a point of stability. Another reason might just as well be the high literary quality of current YA novels, which provide a complex, exciting reading experience to even practiced and demanding readers.

4. Ethnic Bildungsroman

One of the «edges» of being or liminal position explored in the Bildungsroman is that of hybrid identity. In recent decades, many female ethnic Bildungsromane have been published, i.e. novels that focus on the growing up of a female member of ethnic minority. The recent interest in ethnic and racial identity as expressed in the Bildungsroman genre is natural, since, as Georgia Warnke explains, «racial identifications and identities are ways of understanding who and what we and others are» (Warnke, 2007, p. 118); these issues are both an inevitable part of the coming-of-age process and a topic of great importance to young adult readers. Most of the following novels were not necessarily written for young adults, yet in portraying a teenage or adolescent protagonist they have also eventually come to appeal to YA audiences. Most can now be found in various internet lists of recommended YA reading as well as in college reading lists.

Gwendolyn Brooks's novel *Maud Martha* (1953)³ can be regarded as a forerunner to many American black female Bildungsromane. In its treatment of a first encounter with racism as initiation, its depiction of the world divided into binary oppositions of black and white, working and middle class, domestic and public, it precedes Paule Marshall's *Brown Girl, Brownstones* (1959), Toni Morrison's *The Bluest Eye* (1970) and *Sula* (1973), Ntozake Shange's *Sassafrass, Cypress, and Indigo* (1982) and *Betsy Brown* (1985). Set during the 1940s on Chicago's South Side, Brooks's *Maud Martha* depicts a progression from childhood to adulthood, to marriage and motherhood of a young African-American protagonist whose prospects in life are limited by her gender, her color and by poverty. The rich architectural language is woven through with motifs of Maud Martha's ambitions, anger and frustration – feelings that she unflinchingly tries to mask and tame. Written in the form of short poetic vignettes, the novel describes the protagonist's initial security in her family's home, her school years and friendships, and focuses on her realization of her racially and gender-based position in society. Constant exposure to racially based classifications of beauty as well as to implicit and explicit racial insults turn a great deal of Maud Martha's life into a battle and cause her to spend a lot of energy either taming her anger or otherwise coping with frustrations. In the segregated world, even the most casual situations (such as a high school date, a visit to the movie theater, shopping for a hat, or meeting Santa Claus in a toy shop) can suddenly turn into yet another painful moment of denigration. Maud Martha somehow always manages to contain her anger from both spilling out at her white insulters as well as from damaging her own family. Concluding that she remains a passive victim of social prejudices would be, however, quite off the mark. Although the novel has been characterized, as Geta LeSeur puts it, by its «lack of the heavy-handed protest mode,» (LeSeur, 1995, p. 103) its protagonist dissents in her own way, well pointed out by Valerie Frazer who claimed that Maud Martha is «fight[ing] a war against sexism, classism, and racism to establish her identity» (Frazier, 2005, p. 134).

Other now classic examples of ethnic Bildungsromane which appeal to YA readers include Maxine Hong Kingston's *The Woman Warrior* (1977), a novel about a Chinese-American girl coming to terms with her bi-cultural heritage. *The House on Mango Street* (1984) by Sandra Cisneros presents the coming-of-age story of an impoverished Latina girl. The poetic tone and formal structuring of Cisneros' novel into short episodes had also been anticipated in *Maud Martha*. *Annie John* (1985) by Jamaica Kincaid deals with a Caribbean childhood; its eponymous protagonist grows up in an environment in which she no longer

³ For a more detailed discussion of the novel as part of the tradition of American Bildungsromane see Šárka Bubíková, «*Maud Martha* and the tradition of ethnic female Bildungsroman», *Litteraria Pragensia*, 21.41 (2011): 7-21.

needs to fight overt racism but where the colonial past still casts its long shadow over her life, if not in political terms, than undoubtedly in cultural ones. Thus Annie needs to negotiate her identity against the cultural and educational norms of the white mainstream (the former colonial power) of which she is very critical. However, her struggle is ambivalent because although Annie might in fact be alienated from her native culture by the imposing Victorian ideology, she does not seek her ethnic roots in order to find herself and her position in the world, but finally runs away to England which, paradoxically, can offer her education and career.

The late 1990s saw the publication of Gish Jen's *Mona in the Promised Land* (1997), a truly multicultural Bildungsroman in which the Chinese-American female teenage protagonist is no longer exposed to racism but freely explores identity as a mixture of inborn, adapted and chosen features. The novel illustrates the paradigmatic shift in the acceptance of ethnicity within American culture, the contemporary celebration of it, the fashionable «going ethnic»⁴.

In 1999, Louise Erdrich published *The Birchbark House*⁵, the first book in the Birchbark series, followed by *The Game of Silence* in 2005, and *The Porcupine Year* in 2008. The books follow the life of a Native American (Ojibwe) girl in the mid-19th century. Apart from describing her growing up process, it also provides rich cultural and historical context and can be read as an antidote to the famous Laura Ingalls Wilder's *Little House* series, particularly to Wilder's *Little House on the Prairie* (1935). While Wilder's novel deals with the white homesteaders' life on the Kansas prairie on land still officially owned by Native Americans, Erdrich's 1999 novel describes similar historical events from the point of view of the indigenous peoples.

The ethnic Bildungsroman has gradually taken its place in the British literary tradition as well. *The Unbelonging* (1985) by Joan Riley not only relates the story of an individual girl's coming of age but also provided at the time of its publication the Afro-Caribbean community in Britain with literary visibility. The protagonist, eleven-year-old Hyacinth, faces racial abuse after she moves from Jamaica to Britain. Not accepted by her stepmother and feeling unwelcome by her classmates, Hyacinth's innocence is finally crippled by sexual abuse from her father. Set in the 1970s, some of the book's issues parallel those of Toni Morrison's highly acclaimed novel *The Bluest Eye* (1970), a Bildungsroman addressing the devastating effects of internalized racism on the maturation process of an African-American girl.

⁴ For more on Gish Jen's novel see Šárka Bubíková, «Growing Up and the Quest for Identity,» in *Literary Childhoods*, Šárka Bubíková et al. (Pavel Mervart & Univerzita Pardubice, 2008), 97-114.

⁵ The novel was a finalist for the 1999 National Book Award for young people's fiction.

Another example of British ethnic Bildungsroman is Meera Syal's *Anita and Me* (1996). The novel tells the story of Meena Kumar, daughter of Indian immigrants living in a small town in the English Midlands, and addresses complex issues of the ethnic child's emerging individuality: her struggle with bi-culturalism, the influence of peer pressure on her maturation and how the realization of otherness and experiences with racism function as rites of passage in the protagonist's transition from childhood to adolescence. Similarly, *(Un)arranged Marriage* (2001) by Bali Rai, while describing the formative years in the life of a second-generation Panjabi-British boy Manny, contains implicit discussions of what constitutes Britishness at the turn of the millennium, proposing – contrary to a national identity defined in terms of common ethnicity and language, a shared history, religion and culture – a new version of a nation, Habermasian⁶ in its stress on the voluntary and desired membership in a community, and postnationalistic⁷ in its discussion of identity formed on the basis of democratic citizenship. In that respect, in Rai's Bildungsroman themes resonate which are common in American ethnic Bildungsromane: the questioning of received assumptions about citizenship by the foregrounding of protagonists to whom civil rights are circumscribed on the basis of their skin color.

5. Conclusion – The Possibilities of the YA Bildungsroman

While the ethnic Bildungsroman written in realistic mode is a very potent literary form which appeals to both YA and adult readers, it is not the only currently popular form. Another theme within the Bildungsroman genre worth mentioning is certainly the coming-of-age of protagonists who have been subjected to emotional, physical and / or sexual abuse. Just a handful of the numerous examples include Dorothy Allison's *Bastard out of Carolina* (1992) and *The Glass Castle* (2005) by Jeannette Walls, which feature female protagonists in badly dysfunctional, poverty stricken and abusive families. *The Age of Consent* (1995) by Geoffrey Wolff and *Vaclav and Lena* (2011) by Haley Tanner depict young people struggling with sexual abuse; Siobhan Dowd's *Solace of the Road* (2009) and *The Language of Flowers* (2011) by Vanessa Diffenbaugh focus on the difficulties of growing up in foster homes.

A different category beyond the scope of this discussion is represented by non-realistic YA Bildungsromane, such as the already-mentioned J.K. Rowling's

⁶ A similar classification is made by Laila Amine in «A House with Two Doors? Creole Nationalism and Nomadism in Multicultural London,» *Culture, Theory & Critique* 48.1 (2007): 72. For further discussion see Jürgen Habermas, *The Postnational Constellation. Political Essays*, edited and translated by M. Pensky, Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

⁷ See for example Dominique Leydet, «Citizenship», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2009 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/citizenship/>>.

Harry Potter series (1997-2007), the *His Dark Materials* trilogy (1995-2000) by Philip Pullman, Louis Lowry's *The Giver* (1993), Kazuo Ishiguro's *Never Let Me Go* (2005), Veronica Roth's *Divergent* (2012), along with many others.

The last decades have witnessed an unprecedented flourishing of literature focused on teenage and adolescent protagonists, written and/or marketed for this age-group specifically or written with adult readership in mind but embraced by young adult readers just as well. For its thematic flexibility, the genre of Bildungsroman seems to be among the central forms employed by writers of YA fiction, and although the current paper has focused mainly on the realistic Bildungsroman, the form is probably equally frequent in fantasy and dystopic kind of YA literature. Should the YA Bildungsroman retain its high literary quality, its bald focus on threshold issues, it will certainly continue to attract a wide readership in almost any age category.

6. Bibliography

- Amine, L. (2007). A House with Two Doors? Creole Nationalism and Nomadism in Multicultural London. In *Culture, Theory & Critique* 48.1, 72. 71-85.
- Bakhtin, M. (1986). The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism (Toward a Historical Typology of the Novel). In *Speech Genres and Other Late Essays*. (Vern W. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press. 10-58.
- Boes, T. (2008). Apprenticeship of the Novel: The *Bildungsroman* and the Invention of History, CA. 1770-1820. *Comparative Literature Studies*, 45(3), 269-288.
- Bubíková, Š. (2008). Growing Up and the Quest for Identity. In Šárka Bubíková *et al.*, *Literary Childhoods* (pp. 97-114). Červený Kostelec & Pardubice: Pavel Mervart & Univerzita Pardubice.
- Bubíková, Š. (2011). *Maud Martha* and the tradition of ethnic female Bildungsroman. *Litteraria Pragensia* 21.41, 7-21.
- Buckley, J. H. (1975). *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. 2nd edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpenter, H., and Prichard, M. (1999). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, B. (1997). Adult Books for Young Adults. *English Journal*, 86(3), 63-66.
- Dowd, S. (2008). *Bog Child*. Oxford, New York: David Fickling Books, 2010.
- Falconer, R. (2010). Young adult fiction and the crossover phenomenon. In David Rudd (Ed.), *The Routledge Companion to Children's Literature* (pp. 87-

- 99). London and New York: Routledge.
- Frazier, V. (2005). Domestic Epic Warfare in *Maud Martha*. *African American Review*, 39(1-2), 133-141.
- Freiman, S. (1993). *Unbecoming Women: British Women Novelist and the Novel of Development*. New York: Columbia University Press.
- Habermas, J. (2001). *The Postnational Constellation. Political Essays*. (M. Pensky, Ed. and Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kester, G. T. (1995). *Writing Subject: Bildung and the African American Text*. New York: Peter Lang.
- LeSeur, G. (1995). *Ten Is the Age of Darkness: The Black Bildungsroman*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press.
- Leydet, D. (2009). Citizenship. In Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/citizenship/>>.
- Magorian, M. (2008). Just Henry. In *Michelle Magorian: author and actress*. Available at: <<http://www.michellemagorian.com/just-henry/>>. Accessed March 19, 2014.
- Magorian, M. (2008). *Just Henry*. London: Egmont.
- McWilliams, E. (2009). *Margaret Atwood and the Female Bildungsroman*. Farnham: Ashgate.
- Moretti, F. (2000). *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. (Albert Sbragia, Trans.). London, New York: Verso.
- Morgan, E. (1972). Humanbecoming: Form and Focus in the Neo-Feminist Novel. In Susan Koppelman Cornillon, (Ed.), *Images of Women in Fiction: Feminist Perspective* (pp. 183-205). Bowling Green: Bowling Green University Popular Press.
- Najmi, S. (2005). Decolonizing the Bildungsroman. In Zhou Xiaojing and Samina Najmi, (Eds.), *Form and Transformation in Asian American Literature* (pp. 209-229). Seattle & London: University of Washington Press.
- Trites, R. S. (2000). *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Trušník, R. (2009). Young Adult Novel: The Bane of American Gay Fiction? *Ostrava Journal of English Philology*, 1, 167-173.
- Trušník, R. (2010). How to Use a Bookworm: Michael Cart's *My Father's Scar* as a Crossover Novel. In Roman Trušník and Katarína Nemčoková (Eds.), *Theories in Practice: Proceedings of the First International Conference on English and American Studies* (pp. 177-181). Zlín: Tomas Bata University in Zlín.

Warnke, G. (2007). *After Identity: Rethinking Race, Sex, and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, B. A. (1985). *Growing up Female: Adolescent Girlhood in American Fiction*. Westport: Greenwood Press.

page intentionally blank

Not only Princesses and Knights. How gender image changes in Italian picture books

Irene Biemmi

University of Florence. Italy

e-mail: irene.biemmi@gmail.com

1. Before Pippi: Silent Girls, Protagonist Boys

«Before and after Pippi. This is the new criteria for dating contemporary children's literature», writes Bianca Pitzorno, commemorating the passing of the Swedish writer Astrid Lindgren (Pitzorno, 2002). She continues, «Today Pippi Longstocking is a milestone, even a watershed, for scholars of children's literature. Saccharine and edifying children's books, where the adults are always right and the children must only obey and learn to behave as they should, end for good with Pippi». The subjugation of the children's world to that of the adults, accompanied by a general disinterest in the lives of children (Covato & Ulivieri, 2001), is magnified when one speaks of girls (Ulivieri, 1999). Girls «before Pippi» appear as silent shadows (Beseghi, 1987). They are relegated to marginal roles, of little interest, and often represented in the role of the «little persecuted and oppressed one» (Ulivieri, 1995). Indeed:

Before the hurricane arrived from Sweden there were very few girls, in books, who were truly protagonists of their own lives, strong, pursuing their own spiritual and physical desires, with the reins in their hands, as was the case for boys. In fact, with only a few splendid exceptions, if girls did appear in a novel they had to be silent, without stain. In short they were beautiful statues. They appeared only in the domestic environment, far from any prospect of adventure or entertainment, which they could not even see on the horizon (Galli Laforest, 2011, p. 36).

In Italy, *Pippi Longstocking* was published at the end of the nineteen fifties (Lindgren, 1958), a period when the adequate cultural background necessary for welcoming this important innovator and her message did not yet exist in our country, above all for the potentially explosive effects of building a new image of women. This young heroin of extraordinary strength remained for various years a sui generis character, an almost isolated and conflicting case. Then the seventies arrived and the scene began to change. The subject of a sexist outlook transmitted by children's literature remained unexplored for much time, but finally became a topic of investigation and reflection. In 1978, a few years after the essay *Dalla parte delle bambine* (Gianini Belotti, 1973), Elena Gianini Belotti published *Sessismo nei libri per bambini* (1978). In this volume the author reports the results of studies and research conducted internationally (in particular in France, Great Britain, and the United States) where the question of equitable representation of gender in children's books and scholastic texts was recognized and analyzed as a priority for policies aimed at the promotion of gender equality. Belotti writes:

We mistakenly believe stories for children to be much more innocuous than they truly are. In actuality, they are a means by which the cultural values of the society in which we live are transmitted. That is to say, they are precise indicators of how we live or how we should or would like to live. They indicate that which is good and that which is bad; that which is beautiful and that which is ugly; that which is attractive and that which is not. And it is through their capacity to identify with the characters and events in the stories they experience that children internalize these values and make them their own. Children's literature, far from the mere means for entertaining the child that we commonly presume it to be, is in fact an extremely powerful agent for the transmission of cultural values that resonate with us all (Gianini Belotti, 1978, p. 8).

The stories told to boys and girls have a strong influence on the development of their identities because they provide simplified role models easy to identify with. In particular, regarding gender identity, the stories propose models of masculinity-femininity and implicitly ask their readers to support these roles by identifying with the characters belonging to their own genders. Such role models are extremely rigid, stereotyped, and even anachronistic: this is a hard problem to solve. While the condition of women changes, children's books seem not to acknowledge it and continue to perpetuate stories more tied to the past than the present, imprinted with tradition more than change or a reading that has been updated by reality.

Children's literature paints a world that no longer exists, and that is to some degree unrealistic. Firstly, both in the text and in the illustrations, there is a clear predominance of male protagonists. The women and girls are practically invisible and when they do appear they have insignificant peripheral roles, while all attention is directed to the males (boys and adult men) and their astonishing endeavors:

It is impossible to examine the image of women portrayed in children's books without first observing that, de facto, women in these books are not seen. In the titles, in the main roles, in the illustrations and in the stories (...) female characters are represented to a decidedly lesser extent. Most of the children's books speak of young boys, men, and male animals. The adventures described are male adventures. Most of the illustrations show men, alone or in groups. Even when a woman is present in these books, she most often has an insignificant role and remains without a face and without a name (Weitzman *et al.*, 1978, p. 16).

This invisibility, or marginality, of women certainly does not go unobserved by the young male and female readers who will surely draw conclusions about the cause of this strange absence. The most obvious hypothesis is that no one bothers to speak of females and their activities because women and girls don't matter much in reality and their activities are not interesting or socially important. The opposite conclusion can be drawn for males. Their overwhelming numerical superiority in the texts can easily be interpreted by male and female readers as a sign of their actual supremacy in the real world.

Another important observation concerns the differences between activities reserved for boy protagonists and those reserved for girl protagonists. In short, there is a sharp distinction: boys are supposed to be active while girls are supposed to be passive. Boys are presented as spirited and adventurous. They are involved in various activities connected with action and movement and they demand more independence. Girls are depicted as more passive and sedentary and are often portrayed in the home. This segregation by location clearly places another limitation on the potential adventures and the activities of the girls. While the boys play outside in the real world, the girls sit and watch them, separated from the real world by windows, porches, and fences.

In addition to these images of boys and girls, the representation of the adult world in children's books has a significant importance.

The adult role models are another woeful element in children's gender-role education. By observing adult men and women, boys and girls learn what people expect from them. When they become adults, they will tend to identify with adults of the same gender and want to be like them. In other words, the role models not only provide the child with an image of his or her future self, they also influence his or her aspirations and goals (Weitzman *et al.*, 1978, p. 25).

In almost all of the stories women are represented by their role in the family, as wives and mothers. Rarely they have a profession and, in those few instances, their jobs conform to the traditional clichés of the few occupations suitable for women: professions of care or service such as waitress, nurse, secretary, and housewife.

At the beginning of 2000 «How Many Women Can You Become», a project promoted by the Municipality of Turin, once again highlighted the relevance of this subject, publishing the *Guida agli stereotipi sessisti negli albi*¹ (Guide to Sexist Stereotypes in the Registers). In the preface edited by Adela Turin, we read:

At the age of three or four, when children start going to nursery school, boys and girls already identify with gender roles. Nevertheless, picture books, an important teaching aid in nursery classes, complete this process of identification. The books say that the women's role is to take care of the house and children while the role of men is to earn money. According to the pictures, men are creative, heroic, loyal, and capable of friendship without ulterior motivations. On the other hand, women are less intelligent and less educated than men. They are often superficial, opportunistic, spend-thrift, and spiteful. The only exceptions are the mothers, who are sources of attention, comfort and, above all, housework (Turin, 2003, p. 3).

The study, sponsored by the Municipality of Turin, highlights a recurring problem that appears across the board in several international studies (Crabb & Bielawski, 1994; Hamilton et al., 2006; Taylor, 2003). The problem is the anachronistic gender representations in works of fiction for children and adolescents, the lack of adherence to reality, and the significant delay before the social changes occurred in the lives of both males and females reflected in the books. Adela Turin states:

These images are crippling for the girls and also have a negative impact on the boys. Actually, symmetry implies that the characteristics and behavior ascribed to one gender are simultaneously denied to the other. So, in response to the reassuring schema of complementarity, active and brave boys will coexist with shy and passive girls. If the girls are sensitive and affectionate, the boys must be violent (Turin, 2003, p. 3).

When discussing the need to eliminate gender stereotypes in early childhood education and socialization processes, one usually sides with the girls, assuming that they are more damaged by a sexist education². In truth, one needs to realize both boys and girls are victims of the premature adoption of gender roles and that they are all deprived of the freedom to behave, play, think, get dressed, and dream without gendered conditioning.

¹ See: <<http://www.comune.torino.it/quantedonne>>.

² It is not by accident that in Italy gender issues are interpreted as problems for women that should be analyzed, discussed, and decided «between women». A clear indication of this interpretation is the fact that in the field of Education, studies and research on gender equality focus primarily on girls' education. See Beseghi & Telmon, 1992; Cipollone, 1991; Piussi & Bianchi, 1995; Ulivieri, 1992. As a matter of fact, «gender» is a clearly binary term that contains both the male and the female and is based on the relationship between the two. The Italian word is the English translation of «gender», a word coined by the American feminists during the 70s as antithetical to the term «sex», which refers to «the sexed nature of people's psychological and sociocultural identities, of roles in the family and in society, of relationships between the sexes» (Iori, 2001, p. 52).

For this reason, it is of primary importance to avoid labeling certain behaviors or attitudes as «da maschio» (male) or «da femmina» (female). One should instead offer a wider range of role models to both boys and girls, which they can use to develop their own identities in the most unrestricted and forthright way possible. Children's literature, traditionally the accomplice of sexist stereotypes, today proves to be extremely useful for this project of redefining male and female gender roles. It is not by chance that in Italy there is a flurry in the field of publishing for children and adolescents. The field aims to promote itself as a means for propagating not only new models of masculinity and femininity, but also different gender relationships.

2. Towards New Gender Images: Results of a Study

In the last few years (from 2011 to 2014) many publishing houses (*Settenove*³, *Lo Stampatello*⁴) and series of books (*Sottosopra*, edizioni EDT-Giralangolo⁵) have appeared which are entirely focused on overcoming sexist stereotypes, promoting equality, eradicating the cultural roots of gender violence, and presenting representations of the family and couples. Progressive stories can be found, not only in publishing houses and series dedicated to this subject but scattered here and there in the catalogues of other Italian publishers. The association «Scosse», in collaboration with *Archivia (Casa delle Donne di Rome)*, as part of the project *Leggere senza stereotipi (Read Without Stereotypes)*⁶ created a bibliographical archive consisting of texts for children that propose new views of gender, gender roles free from stereotypes (in daily activities, in relationships, in the family and in society). While reading these books, young boys and girls interact with characters that deviate from the norm and, precisely for this reason, appear as more true.

I chose a sample of fifty children's books from Scosse, Settenove, Lo Stampatello, EDT-Giralangolo, and my personal research. Published between the end of the '90s and 2015, these books offer updated gender representations. The study analyzes the way in which gender representations are evolving in children's literature, the newly proposed role models of femininity and masculinity, and relationships between the genders.

³ <<http://settenove.wordpress.com/>>.

⁴ <<http://www.lostampatello.com/index.html>>.

⁵ <<http://www.edt.it/aree/giralangolo-sottosopra/>>.

⁶ <<http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>>.

2.1. *Stories that Explicitly Deal With The Topics of Gender Identity and Male and Female Stereotypes*

Some books deal with the subject of gender identity and stereotypes for boys and girls. For example, a teacher of the Planet Glatifus asks her class, «How do you distinguish between girls and boys? How do you recognize girls from boys?» This instantly brings to light a delicate matter that is treated with spontaneous and ironic language in *Il pianeta stravagante* (Keraval, 2014). The book aims to debunk, one after another, some of the most popular prejudices about gender differences. «Boys have short hair while girls have long hair»; «girls have clothes with only one leg, boys do not»; «boys chase a round thing, knocking against it» (the soccer ball); «girls often paint their faces»; «girls often have water coming out from their eyes». All of these popular stereotypes and this «common knowledge» are without fail debunked by the Glatifusian teacher through a simple but very effective strategy. It consists in disproving the rule through counter-examples: boys can have long hair too, girls also wear trousers and some boys wear a kilt or a tunic, girls play football and some boys paint their faces. More than anything else, «everyone can shed water from their eyes» (that is to say, everyone can cry). The question remains unanswered until, in the last picture, one sees a young boy and a young girl under the shower. It is in this moment, through the nakedness of their bodies, that the only real difference between boys and girls emerges. The moral of the tale: a sexual, biological difference exists. It is the difference upon which society constructed, over the years, another series of differences that go beyond biological factors and are a clear cultural byproduct. This is demonstrated by the fact that gender differences change over time and space and it is the reason why masculinity and femininity change in relation to history and geography (Piccone Stella & Saraceno, 1996).

In every age, ours included, socialization processes are based on gender roles that are (in a more or less concrete way) aimed at introducing new generations to the roles and characteristics that are «appropriate» for their gender. *Federica e Federico* is about this early education (Biemmi, 2014). The two main characters, a sister and a brother who are also twins, are born and live together but, starting from birth, they have different destinies: a pink outfit for her, light blue for him; pink bedroom for her, light blue for him; toys «for girls» for her, toys «for boys» for him. The problem is that Federica doesn't feel comfortable in her pink world and would like to run, jump, and play football. Federico also doesn't feel comfortable in his light blue world and would enjoy playing with his sister's toys. The two main characters explain their needs to their parents who get angry at first. Later they are surprised, and finally the parents are convinced of the good sense

of the proposal. The story has a happy ending. Federica and Federico can share toys and colors in a room that will have all the colors of the rainbow.

Gender identity and differences between males and females are also addressed, with great clarity, in another text. This is *Zazì ha lo zizi?* (Little Zazi) (Lenain, 1999). At the beginning Max, the young protagonist of the novel, has very clear ideas about the differences between boys and girls. They are based on a physical difference: «First: there are the With-Zizi. Second: there are the Without-Zizi Third: With-Zizi are stronger than Without-Zizi. This is normal considering that they have a Zizi!». But things get more complicated when a young girl arrives at Max's school who absolutely doesn't fit the Without-Zizi model. She draws mammoths, climbs up trees, fights with boys (and wins!). Max is disoriented. He really cannot understand how such a girl can exist until, finally, he is struck by a thought: «Zazì is a girl with a Zizi! A Without-Zizi with a Zizi». Max plans to investigate and finally one day, with no swimming suits, he finds out the truth: Zazi has not a Zizi but a Zizetta. He is forced to revise his initial theory: «First there were the With-Zizi and the Without-Zizi. Now there are the With-Zizi and the With-Zizetta. Oh yes! ... young girls also are not missing anything!». Young boys and young girls are anatomically different but this difference has no relevance to any hierarchical plan. Males have something more compared to females but this means a real equality.

Stereotypes and prejudices are socially useful because, simplifying and classifying reality allows for an enormous savings of cognitive function. Gender stereotypes, for instance, are soon internalized by young boys and girls who use them to create a portrait of the «other sex». Using irony, Vittoria Facchini shew it in *Le femmine non mi piacciono perché* (1998a) and *I maschi non mi piacciono perché* (1998b). Boys express their radical difference from girls («they are covered with bows, strange dresses, rings and make up»; «they are always crying from evening to morning»; «they always talk, and stay silent only when they want to act like princesses»). Girls have a similar group of attitudes towards the boys («they are often a bit dirty and with messy hair»; «they always fight for the cards and often ... they are so stupid! ... they give each other black eyes»). These two texts are useful in the classroom because they provide interesting input to begin deconstructing stereotypes (Brown 1995).

In other books the stereotypes are debunked by the story itself. This happens in *Piccole Pesti* (Olten, 2014) where the behavior of the two young protagonists belies the «brave male myth» that is counterpart to the myth of the «fearful females». Something similar happens in *Beniamino* (Rickards, 2011), the pink penguin who, in order to make his schoolfellows accept his diversity, («males are not pink!») must first begin a voyage of initiation which makes him accept his

«diversity». Lastly, *Nei panni di Zaff* (Salvi, 2005) tells the story of a child who, against everything and everyone, cultivates a very atypical desire for a boy: to be a princess. Luckily, on his way he meets a girl who is also different from «the norm». She wants to become the goalkeeper of a football team. Their friendship quiets the gossip and the two children are able to achieve their desires.

2.2. *New Role Models for Young Girls: The Anti-Princesses and the Astronauts*

When one analyzes the new role models for girls, it is evident that there is a desire to get away from the role model of the princess. There is a long series of stories about princesses who are unsatisfied by their roles and destinies and who are willing to live a free and adventurous life.

C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa? (Is there anything more boring than being a pink princess?) (Diaz Reguera, 2013). This is the question that princess Carlotta asks herself. She «dreamed of solving mysteries, building paper airplanes, riding a dolphin, following carrier pigeons and discovering the boundaries of the earth while traveling in a hot-hair balloon». Elizabeth, the intelligent main character of *La principessa e il drago* (Munsch, 2014), slyly defeats a dragon to save her intended husband but later finds out that she is happier without him. There is also *La principessa Azzurra* (Biemmi, 2014), which is about a young girl, Azzurra, who is forced to play the role of «Sleeping Beauty» in the end-of-the-year school play. She would feel much more comfortable in Prince Charming's shoes. We have also: *Storia incredibile di due principesse che sono arcistufe di essere oppresse* (Colli & Colli, 2006), *La piccola principessa e il segreto del Drago* (Langreuter, 2005), and *Una principessa piccola così, ma...* (Masini, 1999).

These heroines instantly destroy the cliché of Sleeping Beauty and exemplify extremely lively, proactive, brave, astute, autonomous female characters. These attributes are traditionally ascribed to males. Moreover, and perhaps most interestingly, the lives of these princesses do not involve dreaming and waiting for Prince Charming and marriage. The new princesses have autonomous life goals and dreams that are well outside the confines of the domestic-family sphere, and open out onto the world.

As the goal of having a family begins to be a bit limiting for the new «bambine di carta» heroines, their professional opportunities increase. As we know, the professional world is full of gender stereotypes. We are used to thinking that there are professions which are more suitable for men and others for women and this belief is corroborated by reality, where men can choose between a very wide range of professions and women are employed in a more limited number of fields, mainly in education and the service industry. Division of labor based on

gender operates on two levels. Besides a vertical division of work (with disparities in prestigious positions and salaries) we have an horizontal division (division based on the «gender» of jobs and careers that generate male and female occupations) (Sartori, 2009).

Confirmation of this prejudice can also be found in the schools. In school-books for primary school, for instance, there is a clear message to young boys and young girls about which opportunities are reserved for one gender and which are reserved for the other. Fifty different professions are assigned to the male protagonists in the stories; among these are king, knight, teacher, railwayman, sailor, wizard, writer, doctor, poet, journalist, engineer, geologist, explorer, sculptor, architect, librarian, scientist, doctor, conductor, and more. The female protagonists hold only fifteen professions. «Teacher» is by far the most frequent, followed by witch, enchantress, fairy, princess, housewife, and so on. It is evident that these texts do not offer equal opportunities to all readers for shaping their professional aspirations. Males have a wide range of professions from which to choose. Some of them are particularly attractive and prestigious (doctor, scientist, explorer, geologist), while females have a very small number of opportunities, most of which are not very socially prestigious (Biemmi, 2010).

The plans of boys and girls for their futures cannot help but be influenced by this cultural background, as is demonstrated by a study by Bellafronte (2003) on compositions written by young boys and girls in primary school. When they have to respond to the question, «What would you like to be when you grow up?», boys have wide and ambitious aspirations. They dream of becoming pilots, astronauts, or paratroopers. Girls «seem to look for reassurance in the performance of repetitive and subordinate activities in a limited and protected area». They limit their possibilities to jobs as beauticians, hairdressers, cooks, and confectioners (Bellafronte, 2003, p. 139).

Recent publications for children have brought a breath of fresh air to this demoralizing and impoverished landscape, with stories that open new horizons for girls. *Rossociliegia's dream* (Bridges, 2005) is to go to university. The dreams of little Mimi, main character of *Mamma, chi sono io?* (Valentine & Giordano, 2006) are still undefined but open to infinite possibility: to become an artist, a painter, a story-teller, a sculptor, an alchemist, a thinker, or a scientist. *Agata* (Casas, 2008) on the other hand, loves music and, although she is «thin and small like a doll,» she wants to learn to play the cello. *Sofia la mucca musicista* (Sofia the Cow Musician) (Pennart, 2001) decides to go to the city to try her luck auditioning for an orchestra. Young Juanita, combative heroine of *Se io fossi sindaco* (Kim, 2013) decides to write a letter to the new mayoral candidate of her city, Brasilia, to give him wise suggestions. Firstly she writes, «If I were mayor, all the citizens

would have the right to food!». There are also *June and Lea* (Bonini, 2013), two sisters so similar in their physical appearance, their height and manners, that they could be mistaken for twins. Together they dream of their future. They want to become glass-blowers, florists, librarians, expert thieves, and trapeze artists, until June goes to high school and, growing up, gradually starts to break away from her younger sister and to abandon the childhood fantasies, transforming them into more realistic, but still ambitious, projects.

This parade of persevering, keen, curious, brave girls brings an important message to young readers: invest in your dreams and plans without feeling limited by your gender. *The Big Book of Jobs* (Puybaret, 2014) has an even clearer message: women and men can perform exactly the same jobs and it is important to start precisely «naming» professions using the «feminine» form when needed⁷. In the text and in the illustrations, we see a «veterinario» (male veterinarian) and a «veterinaia» (female veterinarian), «un cosmonauta» (a male astronaut) and «una cosmonauta» (a female astronaut), «un aviatore» (a male pilot) and «un'aviatrice» (a female pilot), «un capitano» (a male captain of a ship) and «una capitana» (a female captain of a ship), «un esploratore» (a male explorer) and «un'espoloratrice» (a female explorer). In this way, young male and female readers have equal opportunity to imagine themselves in a wide and varied number of roles, identifying with the main characters, boys or girls, of the story.

2.3. *The New Mothers*

With the growing number of new role models for girls that are free from traditional clichés, it is shocking that there is such a small number of stories centered around equally unconventional adult women. Adult women are still usually portrayed as mothers – even if, as we will see, these mothers are sometimes portrayed in a new light –. At the same time, little to no attention is given to the new social and professional roles of women.

An obvious inconsistency in the message given to young female readers becomes evident. As we noticed, on the one hand young girls are encouraged to lead a free and autonomous life and to cultivate professional goals that are equal to those of boys. On the other hand, the role model of girl or adult woman who is focused on her maternal home-centered role is still repeated without offering meaningful representations of professional women. The contradiction comes from the fact that women are, in turn, role models for young girls and these girls

⁷ Defining professional titles for women still represents one of the most controversial issues within the area of study of linguistic sexism, introduced in Italy by Alma Sabatini in the mid '80s (Sabatini, 1987). Feminine names that are equivalent to the masculine names used to label positions, professions, jobs, and titles, are still missing from the Italian language or are yet to be accepted into common usage.

are in a «blind alley»: they are told to be different from their most important role models.

The only change is a different representation of the maternal role model. If there is an update, it is within this framework that is reassuring and faithful to tradition. This is the case for «Mamma Canguro». The main character of *Piccolo canguro* (Genechten, 2007) tries in every way to push her little kangaroo to leave the pouch to explore in freedom («The world is much bigger and nicer than my pouch»). But, when he finally decides to leave her pouch, she cannot help but give the usual advice of a protective mother («Listen, only do not go too far away!»)

The mother of Anthony Browne (2013a) also oscillates between change and tradition, transformation and reassurance. She is «the strongest woman in the world,» «tough as a rhino» but, at the same time, «beautiful like a butterfly» and «comfortable like an armchair». She is a mother who could have done anything (been a dancer, astronaut, or movie star) but decided to be only a mother and for this reason she is considered to be a «supermother». *La gallinella rossa*, recently adapted and republished by Kalandraka (Martínez, 2012), is another example of a strong and tenacious, but at the same time protective, mother. Because the *gallinella rossa* (red young hen) can not count on the help of an idle dog, a sleepy-headed cat and a fun-loving duck, she plants the corn, harvests the crops, brings the grain to the mill to grind, and finally bakes the bread for her three chicks all alone. And lastly there is *La gatta vagabonda* (Pervik, 2014) a traveling cat who decides to stop to find a house for her soon to be born little kittens. Playing a maternal role necessitates a change in the life of the cat: «It is easy to live a vagabond, wandering life while one is alone. You can go around carefree with one flower behind your ear or a garland on your head. But when the kittens are born, you absolutely need a house where they can grow up in tranquility». But sedentary life really does not fit the mother cat and quite soon she decides to leave again, together with her kittens, to travel around the world and «to wander about all together!»

Finally, *Voglio una mamma-robot* (Cali, 2007) presents the irreverent experiment of a child who, dissatisfied with his mother, decides to replace her with a robot. In this way the text criticizes, though ironically, working mothers. «My mother always leaves me alone» are the opening words of the story. Everyday she goes to the office, even on Saturdays. At home, when I come back from school, I find the lunch ready and a note that always has the same message: «Wash your teeth, do your homework and clean up your room. A KISS Mamma». The mamma-robot experiment does not succeed for technical reasons (mamma-robot «has only one fault: she is not warm like my real mother!»). So the child accepts his real mother back even though she works.

2.4. *How the Male Role Model Evolves: The Leadership of the New Dads.*

In new representations of male role models we find the opposite situation to that of female characters: the stereotypes that are overturned rarely relate to children. More often they concern adult men and, in particular, the reevaluation of the paternal role.

While with young girls we see a proliferation of heroines who overturn traditional stereotypes, stories about young boys who go against the current are much more rare. Their presence, although limited, nevertheless creates a disruptive effect. There are children who break male taboos by expressing discomfort and fear. This happens to Giacomo, the main character of *Giacomo & Scaglia e la paura della piscina* (Barbato, 2010) and to Roberto in *Quando avevo paura del buio* (Allancé, 2009). There are also other children who express tastes, preferences, and desires that had always been thought to be unsuitable for their gender. *Tito Lupotti* (Judes, 2014) would like to become a florist but his father flies into a rage. («Wolf-cub have been hunters for fifty generations! You have to follow family tradition!»). He tries in every way, though unsuccessfully, to correct the «deviant» taste of his son. In *Una bambola per Alberto* (Zolotow, 2014) the young hero would like to have a doll «to hold her, rock her, give her a bottle, walk her to the park, push her on a swing, and finally bring her home, change her, and put her to bed». Nothing could be more natural, considering that this is exactly what young fathers do with their children, but this small request triggers violent reactions from his peers («A doll» says his brother, «Do not make me laugh!» «Sissy, sissy, sissy!»). The boys living next door and the adult world make fun of him. His father tries to dissuade him and buys him a basketball and, later, a little train. Alberto's wish appears to be absolutely improper and impossible until an unexpected person appears, his grandmother. She solves the problem with extreme simplicity. She goes to a shop and buys a doll with her grandson, and pacifies the anxieties of Alberto's father with intelligence and wisdom. This is the dialogue between the two:

The father is not happy about it. «He is a male!» he says to the grandmother. «He has got a basketball, an electric train and a desk to build a lot of things. What does he need a doll for?» Alberto's grandmother smiles. «He needs it,» she says, «to hold her, rock her, and bring her to the park. So that when he will be a father, like you, he will know how to take care of his child, feed him, love him, and give him the things he really desires. Like a doll for instance, to train him to be a good father.

The grandmother's words define a new male, paternal, genealogy that is ready to listen, care, and be tender⁸. These characteristics perfectly fit with those

⁸ According to a metaphor of Erving Goffman (1959) social life is created, like the theatre, of a stage

of many new fathers, the heroes of many stories such as *A letto, piccolo mostro!* (Ramos, 2005), *Buona notte, Nilo!* (Pfister, 2008), *Dov'è il mio papà?* (Shin, 2008), *Un papà su misura* (Calì, 2005), *P di papà* (Martins & Carvalho, 2011), *Gioietta e il suo papà* (Ionesco, 2006), *Papà aspetta un bimbo* (Loew, 2013), *La mia mamma/Il mio papà* (Browne, 2013a), and *Il papà che aveva dieci bambini* (Guettier, 2003).

In all these books there is at least one image of a father who holds, rocks, cuddles, kisses, caresses, smiles, reads a book, or tuck his child in bed. It does not matter if these fathers sometimes look a bit clumsy and awkward, not yet completely able to naturally perform the caregiving activities that are still unfamiliar to their gender. What is important, for the sons and daughters in the stories, is that they are able to give love, ready to listen, patient and available. These new fathers are successful people, new heroes of our times. They replace, on equal terms, the traditional models of men as bold, strong, brave fathers who are too cold hearted and too distant from reality.

Ettore. L'uomo straordinariamente forte (Le Huche, 2013) is not a father but he is surely an adult male different from the norm. On stage he is «capable of incredible things, like lifting two washing machines full of wet dresses» but privately, he secretly cultivates another talent, knitting and crocheting, and a great love (never confessed because of his shyness) for Leopoldina the dancer. The story of Ettore plays on the ambivalence that the hero experiences, due to his public and his private lives. In a public-working environment Ettore is known for his physical strength, and it is thanks to this strength that he obtains public approval and social esteem. As soon as we move to his private life, a completely different scenario appears. The extraordinary strong man is revealed to be a sweet, delicate person who has a passion that he must keep secret if he wants to protect his public image⁹. Ettore is forced to live this double-life because of gender stereotypes that confine him to a model of masculinity that does not correspond to his true self. This demonstrates, once again, how gender «cages» can be restrictive, painful and limiting, not only in the construction of female identity but for male identity as well¹⁰.

(or front of stage) where the performance takes place and a back stage, hidden from the public, where one can exhibit different behavior, behavior that clashes with that presented on stage.

⁹ Recent years have seen the beginning of a scientific literature on the evolution of the paternal role, also in Italy. By way of an example: Murgia & Poggio, 2012; Stramaglia, 2009.

¹⁰ Beginning in the 1970s, with a real boom in the '90s, an area of study began on a national level – *men's studies* – which proposes a new reading of the masculine, no longer considering it as a universal and total category but as a partial category that is complementary to the female gender. For further information see: Bourdieu, 1998; Connell, 1995; Farrell, 1996; Mosse, 1996; Seidler, 1989. In recent years interesting studies have also been conducted on this topic in Italy, including: Bellasai, 2004; Ciccone, 2009; Deiana & Greco, 2012.

2.5. *The Family, the Families*

A large part of the texts precisely planned to dismantle sexist stereotypes and demolish traditional gender roles are dedicated to reassessing the concept of family by making it more complex and diversified, more in conformity with the changes of recent years¹¹.

These changes are manifested in a stable framework, the traditional nuclear family, where a readjustment of the domestic and care giving roles of the spouses is needed (taking into consideration the new professional and extra-domestic obligations of women). The changes are also manifested in the construction of new and ever more complex models of familial aggregation. These are: «de facto» families, blended families, single-parent families, and same sex parent families. In the stories for children, new models of the family predominate, particularly stories about same sex parents. Very rarely we talk about transformation of gender roles in relation to a traditional family. In other words, it is more frequent to read of families with two mothers or two fathers than of traditional families where the father sets the table or washes the dishes while the mother comes home late from work or repairs an electrical appliance. It is for this reason that the beginning of *La famiglia C* (Bruno, 2010), with its striking simplicity, provokes the most shocking effect. «Each morning my father prepares breakfast while my mother reads the newspaper». A similar effect occurs in *Il trattore della nonna* (Roveda, 2014) where we find an interesting mix between gender and generational variables. Grandmother and grandfather have breakfast together. Later grandmother wears boots, takes the tractor and goes to work the field while grandpa, at home, does the washing, enjoys dealing with the computer, and later prepares a tasty jam tart with cherries to eat with the grandmother when she comes back from the fields. If the characters described above are peaceful and consenting examples of division of marital roles, the situation described in *Il maialibro* (Browne, 2013b) is different. Here, Ms. Maialozzi, fed up with cleaning and tidying up the house while her husband and sons are sprawled on the sofa, decides to go away for a while, just long enough for the three men to learn about dealing with housework.

Moving on to the subject of new models of the family, we find them in several stories. They are represented in language that is suitable for children, with animals as the main characters, as in *In famiglia* (Natalini, 2011), *Il libro delle famiglie speciali* (Vanderheiden, 2013), and *Piccolo uovo* (Pardi, 2011). But there are human heroes as well in *Il Grande Grosso Libro delle Famiglie* (Hoffman, 2012). In these books the family with same sex parents appears within a more

¹¹ For a pedagogic and sociological analysis of new familial models see: Gigli, 2007; Contini & Ulivieri, 2010.

wide framework of family models. In other examples it is the unique subject. These include *E con tango siamo in tre* (Richardson & Parnel, 2010), *Perché hai due mamme?* (Pardi, 2012), and *Perché hai due papà?* (Pardi, 2014), *Più ricche di un re* (Barbero, 2011).

The objective of providing young readers, especially during their early years, with a wide, social, familiar, varied, backdrop that responds to the changes occurring in our society and is widely shareable. It could become a valid guideline, not only for gender issues, but for children's publishing itself.

2.6. A Proposed Explanation

After this brief overview, it would be useful to try to interpret the data that emerged from the research. We saw that in the representation of the feminine world the young heroines of the stories become a means for change and role models for young female readers, who see them as intelligent, brave, determined, and confident about the future. Adult woman, on the other hand, remain a bit on the periphery and, when they happen to be in the center of the story, they continue to be represented in the traditional maternal role with little attention paid to their societal and professional roles. It is exactly the opposite for the representation of the male world. The rules of masculinity are frequently infringed upon by men (especially as fathers). At the same time, there are very few examples of «deviations» in stories dealing with boys. It appears to be more complicated and dangerous to represent a child who plays with dolls or dreams of becoming a florist than a dad who changes the diaper of his child and who may be a florist.

Why does this happen? I think at the root is a homophobic attitude that affects boys more than girls and, among males, children more than adult men. Especially if they have given supposed proof of their heterosexuality by becoming fathers. A child who plays with a doll is perceived to be socially at risk (of homosexuality). As if the use of traditionally female games could predict homosexuality, or be a fertile ground for it to «take root». It is not by chance that when a boy manifests tastes and attitudes attributed to the other gender he is without fail called a «femminuccia» (sissy)¹². This word, as opposed to «tomboy»¹³ for a

¹² See definition: «Sissy (derived from sister; also sissy baby, sissy boy, sissy man, etc.) is a pejorative term for a boy or man who violates or does not meet the standard male gender role. Generally, sissy implies a lack of courage, strength, coordination, testosterone, male libido, and stoicism, which have traditionally been important to the male role. A man might also be considered a sissy for being interested in traditionally feminine hobbies or employment (e.g., being fond of fashion), displaying effeminate behavior (e.g. using hair products or displaying limp wrists), being unathletic, or being homosexual». (<<http://en.wikipedia.org/wiki/Sissy>>, accessed on February 4, 2015). As we see from this definition, the word immediately recalls the subject of homosexuality.

¹³ See definition: «A tomboy is a girl who exhibits characteristics or behaviors considered typical of a

girl, has a clear negative connotation. It implies that a child (or a man) is weak, shy, sensitive, fearful, cries easily, and has homosexual tendencies. «Don't be a sissy» is a clear social warning to deter tastes and attitudes that are not consistent with a «real male». This can include procedures of masculinity training, based on a progressive separation from everything that recalls femininity or homosexuality. Giuseppe Burgio writes: «Homosexual represents, besides the woman, the symbolic counterpart of masculinity. There is a very close tie between the social construction of masculinity and sexual orientation (a man, to be so defined, can only be heterosexual) (Burgio, 2007: 327).

Returning to our stories for children, this hypothesis would provide an explanation for the lack of representations of effeminate children. This would not happen in the case of representations of adult males who are busy with typically feminine activities (rocking, cuddling, caregiving). Obviously this can be achieved only after these men have shown their virility and heterosexuality: To be a father, a heterosexual father, is a source of great reassurance. This would explain the overabundance of new fathers that we mentioned earlier and the small number of children like Alberto, or men like Ettore (a man who knits, even though he is in love with a female dancer, still generates some doubt about his real masculinity, virility). The case is different when we look at women. Tomboy girls or, if we prefer, Pippi Longstockings, are well accepted because they do not carry the specter of homosexuality, as do their male peers. Taboos are strongly related to social and professional female roles. The natural order of things is for the mother to take care of the home, her children, and husband, even though when she was a child she dreamed of becoming an astronaut.

In conclusion, I would say that, in the sample of stories that we analyzed, significant and positive changes in gender roles have been registered. But also the most capable publishing projects risk falling yet again into the old-new gender cages, which are difficult to recognize because they are transparent, reassuring, and ordered. But real life is the exact opposite of that image.

3. Bibliography

- Bellafronte, F. (2003). *Bambine (mal) educate. L'identità di genere trent'anni dopo*. Bari: Palomar.
- Bellassai, S. (2004). *La mascolinità contemporanea*. Rome: Carocci.

boy, including wearing masculine clothing and engaging in games and activities that are physical in nature and are considered in many cultures to be the domain of boys». (<<http://en.wikipedia.org/wiki/Sissy>>, accessed on February 4, 2015). The word «Tomboy» in no way alludes to homosexuality, the center being social behavior. For an in-dept study, Cf. Clark 1996.

- Beseghi, E. (Ed.) (1987). *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Beseghi, E. & Telmon, V. (Eds.) (1992). *Educazione femminile. Dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Brown R. (1995). *Prejudice: Its Social Psychology*. Blackwell Publishers: Oxford.
- Burgio, G. (2007). Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione. In Ulivieri S. (Ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 314-335). Milano: Guerini.
- Ciccone, S. (2009). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Cipollone, L. (Ed.) (1991). *Bambine e donne in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Clark, B. L. (1996). *Regendering the School Story: Sassy Sissies and Tattling Tomboys*. London: Routledge.
- Crabb, P. B. & Bielawski D. (1994). The Social Representation of Material Culture and Gender in Children's Books. *Sex Roles*, 30(1/2), pp. 69-79.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Contini, C. & Ulivieri, S. (Eds.) (2010). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- Covato, C. & Ulivieri, S. (Eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Deiana, S. & Greco, M. M. (Eds.) (2012). *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Assisi: Cittadella Editore.
- Farrell, W. (1996). *The Myth of Male Power*. New York: Simon & Schuster.
- Galli Laforest, N. (2011). Il club delle schiappe. I maschi nella narrativa contemporanea per ragazzi. *Hamelin*, 29, pp. 36-40.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Gianini Belotti, E. (Ed.) (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Gigli, A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Goffman, (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday.

- Hamilton, M. C. *et al.* (2006). Gender stereotyping and underrepresentation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles: A Journal of Research*, 55(11/12), pp. 757-765.
- Iori, V. (2001). La differenza di genere: alcune questioni. In AA. VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere* (pp. 43-72). Milano: Guerini.
- Lindgren, A. (1958). *Pippilotta Pesanella Tapparella Succiamenta*. Firenze: Vallecchi.
- Mosse, G. L. (1996). *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*. New York: Oxford University Press.
- Murgia, A. & Poggio, B. (Eds.) (2012). *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane*. Pisa: ETS.
- Piccone Stella S. & Saraceno C. (Eds.) (1996). *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: il Mulino.
- Pitzorno, B. (2002, 29 July). Una scandalosa monella. *Repubblica*. Accessed on 29/06/2015, at <<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2002/01/29/una-scandalosa-monella.html>>.
- Piussi, A. M. & Bianchi, L. (Eds.) (1995), *Sapere di sapere. Donne in educazione*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Sabatini, A. (1987), *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Sartori, F. (2009). *Differenze e diseguglianze di genere*. Bologna: il Mulino.
- Seidler, V. J. (1989). *Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality*. London: Routledge.
- Stramaglia, M. (2009). *I nuovi padri: per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Taylor, F. (2003). Content Analysis and Gender Stereotypes in Children's Books. *American Sociological Association: Teaching Sociology*, 31(3), pp. 300-311.
- Turin, A. (2003), Prefazione. In *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino: Città di Torino.
- Olivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Olivieri, S. (Ed.) (1992). *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Olivieri, S. (Ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Weitzman, L. et al. (1978). L'educazione ai ruoli sessuali nei libri illustrate per bambini in età pre-scolare. In Gianini Belotti, E. (Ed.), *Sessismo nei libri per bambini* (pp. 13-34). Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.

4. Picture books analyzed

- Allancé, M. (2009). *Quando avevo paura del buio*. Milano: Babalibri.
- Barbero, C. (2011). *Più ricche di un re*. Milano: Lo Stampatello.
- Barbato, D. (2010). *Giacomo & Scaglia e la paura della piscina*. Torino: Adnav edizioni.
- Biemmi, I. (2014). *Federica e Federico*. Firenze: Giunti.
- Biemmi, I. (2014). *La principessa Azzurra*. Belvedere Marittimo: Coccole Books.
- Bonini, S. (2013). *June e Lea*. Cagliari: Settenove.
- Bridges, S. Y. (2005). *Il sogno di Rossociliegia*. Firenze: Motta Junior.
- Browne, A. (2013a). *La mia mamma / Il mio papà*. Roma: Donzelli.
- Browne, A. (2013b). *Il maialibro*. Firenze: Kalandraka Italia.
- Bruno, P. (2010). *La famiglia C*. Firenze: Kalandraka Italia.
- Cali, D. (2005). *Un papà su misura*. Milano: Edizioni Arka.
- Cali, D. (2007). *Voglio una mamma-robot*. Milano: Edizioni Arka.
- Casas, L. (2008). *Agata*. Roma: Edizioni Lapis.
- Colli, M. & Colli, R. (2006). *Storia incredibile di due principesse che sono arcistufe di essere oppresse*. Roma: Edizioni Lapis.
- Diaz Reguera, R. (2013). *C'è qualcosa di più noioso che essere una principessa rosa?* Cagliari: Settenove.
- Genechten, G. (2007). *Piccolo canguro*. Torino: EDT-Giralangolo.
- Guettier, B. (2003). *Il papà che aveva dieci bambini*. Milano: Ape.
- Hoffman, M. (2012). *Il Grande Grosso Libro delle Famiglie*. Milano: Lo Stampatello.
- Ionesco, E. (2006). *Giosetta e il suo papà*. Milano: Il Castoro.
- Judes, M.-O. (2014). *Tito Lupotti*. Torino: EDT-Giralangolo.
- Keraval, G. (2014). *Il pianeta stravagante*. Torino: EDT-Giralangolo.
- Kim, C. (2013). *Se io fossi il sindaco*. Milano: Sironi ragazzi.
- Le Huche, M. (2014). *Ettore. L'uomo straordinariamente forte*. Cagliari: Settenove.
- Langreuter, J. (2005). *La piccola principessa e il segreto del Drago*. Milano: Il Castoro.
- Lenain, T. (1999). *Zazì ha lo zizi?* Bergamo: Edizioni Larus.
- Loew, F. (2013). *Papà aspetta un bimbo!* Cagliari: Settenove.
- Facchini, V. (1998a). *Le femmine non mi piacciono perché*. Firenze: Fatatrac.

- Facchini, V. (1998b). *I maschi non mi piacciono perché*. Firenze: Fatatrac.
- Martínez, P. (2012). *La gallinella rossa*. Firenze: Kalandraka Italia.
- Martins, I. M. & Carvalho, B. (2011). *P di papa*. Milano: Topipittori.
- Masini, B. (1999). *Una principessa piccola così, ma...* Milano: Arka.
- Munsch, R. (2014). *La principessa e il drago*. Torino: EDT-Giralangolo.
- Natalini, S. (2011). *In famiglia*. Firenze: Fatatrac.
- Olten, M. (2014). *Piccole pesti*. Torino: EDT-Giralangolo.
- Pardi, F. (2011). *Piccolo uovo*. Milano: Lo Stampatello.
- Pardi, F. (2012). *Perché hai due mamme?* Milano: Lo Stampatello.
- Pardi, F. (2014). *Perché hai due papà?* Milano: Lo Stampatello.
- Pennart, G. (2001). *Sofia la mucca musicista*. Milano: Babalibri.
- Pervik, A. (2014). *La gatta vagabonda*. Roma: Sinnos.
- Pfister, M. (2008). *Buona notte, Nilo!* Milano: Nord-Sud edizioni.
- Puybaret, È. (2014). *Il grande libro dei mestieri*. Torino: EDT-Giralangolo.
- Ramos, M. (2005). *A letto, piccolo mostro!* Milano: Babalibri.
- Richardson, J. & Parnell, P. (2010). *E con tango siamo in tre*. Azzano San Paolo: Junior.
- Rickards, L. (2011). *Beniamino*. Milano: Il Castoro.
- Roveda, A. (2014). *Il trattore della nonna*. Torino: EDT-Giralangolo.
- Salvi, M. (2005). *Nei panni di Zaff*. Firenze: Fatatrac.
- Shin, J.-Y. (2008). *Dov'è il mio papà?* Trieste: Editoriale Scienza.
- Valentine, M. & Giordano, P. (2006). *Mamma, chi sono io?* Reggio Emilia: Zoolibri.
- Vanderheiden, T. (2013). *Il libro delle famiglie speciali*. Milano: Clavis.
- Zolotow, C. (2014). *Una bambola per Alberto*, Torino: EDT-Giralangolo.

Janusz Korczak tra pedagogia dell'impegno e letteratura per l'infanzia

Barbara De Serio

Università di Foggia. Italia

e-mail: barbara.deserio@unifg.it

1. Perché leggere è un diritto: la libertà di espressione nell'infanzia

Secondo le «Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» (2012) leggere migliora la tendenza dei bambini alla curiosità, amplifica l'interesse verso ciò che li circonda, sviluppa la sete di conoscenza e il bisogno di ricerca e assicura molteplici occasioni di incontro: con gli altri, attraverso il confronto tra i protagonisti delle storie, e con se stessi, mediante l'immedesimazione con uno dei personaggi, che diventa un eroe per il lettore che lo sceglie. La possibilità di paragonare le storie e di immedesimarsi nei racconti evidenzia la grande portata autobiografica della lettura che, a qualunque genere appartenga e a qualunque pubblico si rivolga, consente sempre e comunque un ritorno a sé e un recupero delle proprie esperienze di vita. Affinché si possa cogliere la dimensione riflessiva della lettura occorre analizzare la sua capacità di formare menti complesse, plurali, disponibili all'ascolto, alla discussione e alla ricerca a partire dalla primissima età. Tutti i documenti nazionali più recenti sulla valenza formativa della lettura (Associazione Forum del Libro, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2013) chiariscono la necessità che l'incontro con il libro avvenga a partire dall'infanzia che rappresenta la fascia d'età in cui si leggono più libri. Anche in rapporto a questa consapevolezza le «Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» richiamano l'attenzione sulla necessità di moltiplicare le iniziative di promozione della lettura in ambito scolastico, il contesto educativo che raccoglie il maggior numero di «piccoli lettori», che a loro

volta potrebbero farsi portavoce del valore della lettura con gli adulti. È forse questo il motivo per cui sta decisamente aumentando in commercio il numero di libri destinati all'infanzia? Ed è per questo motivo che negli scrittori appare sempre più evidente il bisogno di rivolgersi alla prima età per costruire nuovi e più significativi rapporti tra bambini e adulti?

Nessun contesto è in grado di facilitare l'incontro di punti di vista differenti quale quello che viene a crearsi nello spazio della lettura e della scrittura, che si configura come il principale strumento per l'affermazione del diritto alla libertà di espressione, comune a bambini e ad adulti. Alfredo Carlo Moro lo considera il «fondamentale diritto a vedere sostenuto il proprio sforzo per la realizzazione in sé di una compiutezza umana che li racchiude tutti» (Moro, 2002, p. 192). Attorno a questo diritto sembrano infatti dispiegarsi tutti gli altri bisogni, tra cui il diritto dell'essere umano di ricevere protezione, di essere circondato da una rete affettiva che supporterà il suo processo di crescita a partire dalla nascita, di essere se stesso, di esprimersi secondo le proprie capacità, di vedere valorizzate le proprie specificità individuali. Si tratta dunque di un diritto trasversale, alla base di uno sviluppo equilibrato e sistemico dell'essere umano, che viene preso in considerazione da tutti i documenti di tutela dei diritti dell'infanzia, a partire dalla «Carta dell'Infanzia» del 1942, che ha anticipato di quasi cinquant'anni la più recente «Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia», del 1989. A promuoverla è stato Janusz Korczak¹, un grande scrittore per l'infanzia, noto a livello internazionale come l'educatore che ha speso la sua vita a comprendere i bambini e a cercare di salvarli dal tentativo adulto di pianificare le loro vite rendendoli «schiavi».

L'opera che più di tutte anticipa i principi alla base della «Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia» è *Prawo Dziecka do Szacunku*, pubblicata nel 1929 e tradotta in italiano col titolo *Il diritto del bambino al rispetto*. La riflessione su questi principi indusse Korczak a redigere una carta dei diritti dei bambini, la «Magna Charta Libertatis», che sembra essere stato il documento promotore della «Carta dell'Infanzia», firmata a Londra nel 1942 dalla Lega Internazionale per l'Educazione Nuova. In una delle sue opere più note e più significative sul piano pedagogico - *Jak kochać dziecko* (*Come amare il bambino*) - lui stesso definiva questo documento un importante strumento politico per la tutela dei bisogni dell'infanzia (Korczak, 1929/2004; 1913/1996).

¹ Medico e pedagogista polacco, Janusz Korczak nacque a Varsavia, probabilmente nel 1878, e morì nel 1942 presso il campo di sterminio di Treblinka. Noto in tutto il mondo come pediatra, Korczak è meno conosciuto come educatore e scrittore per l'infanzia, nonostante la sua grande passione per la scrittura, maturata già in età adolescenziale, quando cominciò a lavorare come volontario presso le biblioteche popolari della sua città. In questi luoghi che «custodiscono» libri – secondo i suoi stessi racconti – scopri di amare la lettura più della professione medica, che anche per questo motivo decise di mettere al servizio dell'educazione.

La volontà di dare voce all'infanzia, assicurando ai minori il diritto di parola, indusse Korczak a scrivere per i bambini: per conoscere i loro bisogni, per farli conoscere agli adulti e per aiutare i bambini stessi a comunicarli senza il timore di doverli sempre reprimere, perché considerati spesso di poco conto. Educare – sosteneva Korczak – significa prendersi cura di qualcuno, proteggerlo, tutelarlo, renderlo consapevole dei suoi bisogni e delle sue potenzialità, creargli occasioni in cui poter manifestare pienamente se stesso (Korczak, 1958/1997)². In altri termini il dovere dell'adulto nei confronti del bambino è racchiuso nell'atto educativo con cui l'adulto è chiamato a guidare il bambino verso l'autonomia. Fu proprio tale consapevolezza a indurlo a cogliere nella scrittura lo strumento educativo per eccellenza e a fare dei suoi romanzi lo spazio privilegiato della cura di sé e di coloro ai quali questi scritti si rivolgevano. Da qui anche la particolare predilezione per il genere letterario dell'autobiografia, evidente in numerosi suoi scritti, compresi quelle giovanili (Arkel, 2009; Rella, 1998). Tra i tanti è opportuno ricordare il suo primo romanzo, *Dzieci Ulicy (Il bambino di strada)*, dedicato all'analisi delle condizioni di vita dei bambini e dei ragazzi di strada e pubblicato nel 1900 nella rivista «Bibliothèque pour tous». Lo studio delle condizioni di vita disagiate di alcuni bambini, preliminare alla scrittura del romanzo, gli consentì di coniugare le sue conoscenze mediche sui rischi connessi ad alcune malattie con gli studi pedagogici relativi all'influenza del contesto ambientale sui disagi emotivi dei bambini più poveri. Nel 1904 fu pubblicato il romanzo *Dzieko Salonu (Il bambino da salotto)*, apparso a puntate nella rivista «Glos», nel quale Korczak volle denunciare le condizioni di abbandono dei bambini, compresi quelli appartenenti ai ceti borghesi, spesso privati di cure da parte di adulti troppo indaffarati ad occuparsi di altro per dedicare loro attenzioni. Significativi, infine, i ricordi delle esperienze residenziali da lui vissute presso due colonie per bambini orfani, ebrei e cattolici, durante le quali ha imparato a valorizzare le differenze. Ricordi che compaiono in molte opere e che Korczak ha spesso utilizzato per evidenziare un concetto fondamentale alla base del suo modello pedagogico: per incontrare l'altro, comprenderlo ed educarlo è necessario innanzitutto conoscere se stessi e prendere coscienza della propria personalità e di ciò che in modo latente rimane racchiuso nella propria interiorità.

Fu questo lavoro di riflessione interiore a indurre Korczak a riconoscersi «cittadino del mondo», né polacco né ebreo, un uomo dalla personalità poliedrica, capace di mediare tra mondi complessi e spesso incomunicabili perché costituita da una pluralità di appartenenze. Tale consapevolezza maturò nello scrittore il desiderio di approfondire, in un'ottica transculturale, il tema dell'incontro, non solo tra popoli lontani, ma anche tra generazioni ed età differenti. Anche

² Scritto nel 1942, il *Diario del ghetto* fu pubblicato nel 1958 grazie ad Igor Newerly, allievo di Korczak, che ne ha curato la conservazione, la traduzione e la stessa pubblicazione postuma.

per questo motivo, nonostante gli studi scientifici e la scelta della professione medica, che continuò a svolgere a favore dei più bisognosi, Korczak decise di dedicarsi alla scrittura, scegliendo come pubblico privilegiato i bambini. Nei libri intravedeva quello spazio reciproco che consente al lettore e allo scrittore di parlarsi e incontrarsi, pur non conoscendosi, attraverso lo sguardo introspettivo dei protagonisti dei racconti, nel quale tanto il lettore quanto lo scrittore si immedesimano.

«La parola salva», sembra ripetere Korczak nei suoi scritti, poiché rende autentici e disponibili all'ascolto, quindi al confronto, che presuppone la comprensione e il rispetto dell'altro. Salvare l'umanità attraverso le parole, che «nutrono» la mente e «guariscono» il cuore. Questo lo scopo di Korczak che nel potere catartico della scrittura – e della lettura – riuscì a trovare il giusto connubio tra medicina e letteratura; questa la finalità insita in tutti i suoi scritti, che parlano di un uomo che ha educato menti e cuori grazie al lavoro sociale, attivo e impegnato, in direzione della formazione di un mondo nuovo. «Bisogna crescere uomini, non intellettuali». È questo il principio che ha spinto Korczak a dedicarsi alla cura e all'educazione dell'infanzia, con particolare riferimento a quella più infelice. Desiderava che i bambini non provassero più alcuna forma di rifiuto e umiliazione, entrambe cause di grandi sofferenze. Egli stesso aveva sofferto tanto da bambino, quando i compagni lo emarginavano impedendogli di giocare con loro. E sempre al periodo dell'infanzia risalgono le più sconcertanti rivelazioni relative alle sue origini ebraiche. Korczak scoprì di essere ebreo per caso, quando il figlio del portiere, con il quale giocava frequentemente in quel cortile, gli vietò di seppellire il suo canarino e di apporre una croce sulla sua tomba perché la croce è un simbolo cristiano, mentre lui era appunto ebreo (Korczak, 1958/1997). Un ricordo che ricorre anche in altre opere (1924/1995; 1923/1978), nelle quali Korczak ha raccontato spesso storie di tradimenti, di sconfitte e di infanzie negate, accompagnate da un terribile desiderio di combattere il mondo e coraggiosamente ricostruirlo. Storie di emarginazione e di esclusione, che per certi versi riportano al suo passato di bambino ricco, cui veniva proibito di socializzare con i figli dei ceti poveri che abitavano i quartieri ebraici. Nell'infanzia Korczak coglieva una fase imprescindibile dello sviluppo umano, nei confronti della quale non sempre si è disposti ad assicurare la necessaria tutela. Alla scoperta di questo bisogno, rafforzato dalla necessità di combattere le violenze e le discriminazioni sociali connesse alle differenti appartenenze etnico-culturali, si deve l'istituzione, nel 1912, della «Casa degli Orfani», il più grande orfanotrofio per bambini ebrei, da lui diretto per trent'anni. Dall'intimità di questa casa hanno progressivamente preso forma i racconti di un'infanzia meno nota e per questo motivo più preziosa. Racconti che hanno presto fatto il giro del mondo e si sono tradotti in carte dell'infanzia e documenti di tutela dei diritti dei bambini, che lo scrittore polacco

considerava tra i soggetti più emarginati della storia e dell'umanità. Per questo motivo riteneva importante parlare dell'infanzia, perché gli adulti potessero pian piano prendere consapevolezza della necessità di tutelarne i diritti, così come riteneva necessario confrontarsi sulla centralità della prima età con i bambini, che prima o poi sarebbero diventati adulti. A loro affidava il dovere di non dimenticare la propria infanzia, di raccontare i propri bisogni, di riconoscerli, da adulti, nei bambini che a vario titolo sarebbero stati loro affidati.

Il tema del diritto alla comunicazione e alla libertà di espressione torna frequentemente negli scritti di Korczak, che si rivolgeva spesso ai bambini, che gli consentivano di utilizzare un linguaggio fuori dal comune, una «grammatica della fantasia», (Rodari, 1997), dove niente è impossibile e tutto è consentito. Nel diritto alla libertà di espressione Korczak ha creduto fino in fondo, senza scendere mai a compromessi e preferendo la morte a un agire poco coerente con il bisogno di libertà. La stessa libertà che ha sempre insegnato ai bambini, invitandoli a raccontarsi senza paure e senza limiti. In tal senso la «Casa degli Orfani» da lui istituita può essere considerata un laboratorio narrativo, capace di dare forma alle voci inascoltate e di farne una «fabbrica» di pensieri e parole su cui è andato progressivamente costruendosi un nuovo modello pedagogico di tutela dei diritti della prima età. Gli adulti – scriveva già nel 1904³ – possono inibire le azioni dei bambini perché sono più forti e sono quindi capaci di frenare la loro iniziativa, punendo continuamente ed erroneamente la loro sete di conoscenza, frequentemente confusa con un'ostentata esuberanza. Quello che però gli adulti non fanno, o fingono di non sapere, è che anche nel «bambino da salotto», composto, dai movimenti impostati e assolutamente prevedibili perché imposti da una rigida disciplina, il pensiero matura autonomamente e grazie all'inesorabile utilizzo della creatività, che il bambino sembra possedere in modo quasi innato, «cresce libero» e crea le condizioni per sviluppare la sua mente e liberarla dai vincoli del pregiudizio e dell'agire omologante.

2. Re Matteuccio I. Re bambino e re dei bambini

Il tema della convivenza tra due mondi diversi e apparentemente incomunicabili – quali sono spesso il mondo adulto e quello dell'infanzia – costituisce la trama principale di una delle opere più note di Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*, tradotta in lingua italiana col titolo *Re Matteuccio I* (Milano, 1978 [ed. or. 1923])⁴. Nel romanzo, per certi versi autobiografico, lo scrittore polacco affida

³ Il riferimento è al romanzo *Dzieko Salonu*.

⁴ Si tratta del romanzo che ha sicuramente ottenuto i maggiori riconoscimenti a livello internazionale e che lo ha reso noto come scrittore di libri per bambini. La versione tradotta e pubblicata dalla Emme Edizioni corrisponde alla prima parte del romanzo. Nel 2014 è stata invece pubblicata con la casa editrice

a un bambino il dovere di ristabilire la pace e di combattere l'odio, la guerra e l'ingiustizia che nascono nel momento in cui gli uomini non sono in grado di accogliersi, di mettere da parte il proprio egoismo e di decentrarsi per comprendere che esistono altri punti di vista e altri bisogni da rispettare. Un libro scritto per i bambini – ha più volte detto Korczak – che può però essere letto anche dagli adulti, soprattutto da coloro che vogliono mettersi nei panni dei bambini per imparare a comprendere realmente i loro vissuti interiori. Il romanzo focalizza infatti l'attenzione sulle differenze tra adulti e bambini, che se adeguatamente interiorizzate possono diventare uno stimolo alla comprensione, allo scambio reciproco, alla ricerca di una relazione, che a prescindere dalle specificità individuali, e senza la pretesa di annullarle, si costruisce sullo sforzo comune di comprendere i rispettivi bisogni (Caroni, Iori, 1989).

Matteuccio, già orfano di madre, diventa re prima del previsto, in seguito alla morte del padre. Seppure impaurito dall'idea di governare decide presto di accettare questa sfida, contro la volontà degli adulti che gravitano attorno a lui a Palazzo, perché coglie nella sua ascesa al trono uno strumento di riscatto sociale a favore dei bambini, dei cui bisogni e diritti ritiene che un re debba farsi carico, grande o piccolo che sia. I bambini non possono portare la corona – ripetono spesso ministri e re nemici, indignati – non conoscono leggi, né tradizioni. Eppure – pensa Matteuccio – solo i bambini sanno quale forza deriva dalla fiducia nelle potenzialità umane, dall'unione e dal confronto, soprattutto quando ci sono disordine e inimicizie. Peraltro neppure lui sembra amare la corona fino a quando comprende che re è soprattutto colui che agisce per il bene del suo popolo. Allora decide di indossarla, non come Matteuccio, ma come rappresentante del suo popolo, con particolare riferimento alle fasce più deboli e più bisognose, che Matteuccio vuole difendere. Per il loro bene si convince di poter cambiare il mondo e fa di tutto per dimostrare a se stesso e agli altri di potercela fare, arrivando al punto di vestire coraggiosamente i panni del soldato⁵ per combattere contro gli eserciti dei re nemici o di mettersi in viaggio verso il Paese africano nonostante la leggendaria convinzione della cattiveria dei suoi abitanti, storicamente considerati «cannibali». Nella possibilità di regnare Matteuccio scopre il

Progedit un'edizione rivista e illustrata della versione integrale del romanzo, che si inserisce in un progetto editoriale più ampio, che prevede la traduzione in lingua italiana e la pubblicazione della prima e della seconda parte dell'opera nonché quella del romanzo intitolato *Król Maciuś na Wyspie Bezludnej* (*Re Matteuccio sull'isola deserta*), mai tradotto nella lingua italiana e pubblicato nello stesso anno di *Re Matteuccio I*, con il quale è in continuità quanto a trama e contenuti. Per ulteriori approfondimenti sull'edizione rivista e illustrata del romanzo *Re Matteuccio I*, di recente pubblicazione, cfr. J. Korczak, 2014.

⁵ Anche in questo caso sono evidenti i rimandi autobiografici ai racconti giovanili, nei quali Korczak ha ricordato spesso di aver accettato l'incarico di medico militare durante il periodo della guerra russo-giapponese in estremo oriente nel tentativo di supportare le sofferenze della parte più povera della popolazione civile, doppiamente penalizzata dallo stato di guerra perché costretta a vivere in condizioni sociali disumane e perché privata delle basilari cure igieniche e medico-sanitarie.

valore del servizio e se ne fa interprete e mediatore: un re non può che fare la felicità del suo popolo (Modugno, 2014, in Quercioli Mincer, Battaglia, pp. 100-118). «Perché non ci sono solo re cattivi», sembra voler dire Korczak attraverso Matteuccio. I re più amati sono quelli che scelgono la via della solidarietà e della democrazia, che preferiscono l'autorevolezza all'autorità e che non intendono usare il loro potere nella direzione del comando, mostrando piuttosto la volontà di costruire il proprio agire attraverso il confronto con l'altro. Questo l'impegno di Korczak; questo lo scopo dei personaggi dei suoi romanzi, a partire da «Matteuccio re», nel quale coesistono due età: l'infanzia e l'adulthood. Matteuccio è un re, un bambino cresciuto in fretta, un adulto che vuole continuare a essere un bambino perché non è l'età che rende maturi, quanto la fiducia nelle proprie risorse e potenzialità nonostante le debolezze e gli errori propri dell'essere umano⁶, ma è anche un bambino quando chiede aiuto e consiglio e lascia che siano gli adulti, che hanno più esperienza, a prendersi cura di lui.

Nella tutela dei diritti dell'infanzia Matteuccio, che in quanto re personifica l'autorevolezza del mondo adulto, mette in evidenza una chiave di lettura significativa del processo educativo, che si fonda sulla reciprocità della comunicazione e sulla dialettica, che è alla base della formazione reciproca, a prescindere dai ruoli che i soggetti coinvolti nel processo educativo ricoprono. I bambini sono cittadini al pari degli adulti – fa dire Korczak al suo re bambino – per cui hanno anche loro il diritto di esprimere le proprie idee e di vedere realizzati i propri progetti, soprattutto se si tratta di iniziative che li riguardano in modo diretto. In un brano significativo del romanzo Matteuccio decide di trasferire il suo potere decisionale a tutti i minori del Regno, istituendo per loro un «Parlamento dei Bambini», che avrebbe potuto assumere decisioni e proporre iniziative al pari di quello degli adulti e che mai, nelle intenzioni di Matteuccio, avrebbe dovuto sostituire il «Parlamento degli Adulti». Così come gli adulti sono in grado di varare leggi perché conoscono i loro diritti e doveri, allo stesso modo i bambini devono poter esercitare il proprio diritto di cittadinanza perché sanno certamente meglio degli adulti ciò di cui hanno bisogno. È vero – dice Matteuccio – che gli adulti sono stati bambini, ma non lo ricordano, per cui è giusto che siano i bambini a stabilire le proprie regole nel rispetto dei diritti altrui. Questo «mini Parlamento» rappresenta l'apice del pensiero democratico di Korczak, che fa dire a Matteuccio, indispettito dal costante atteggiamento di indifferenza dei parlamentari adulti nei confronti dei bisogni dei bambini: «Voi avete dimenticato che la Na-

⁶ Il riferimento è a un episodio particolarmente significativo ai fini della trama del romanzo, che rimanda in modo impressionante alla vita dello scrittore e a tutti i momenti in cui lui stesso ha raccontato di essersi sentito solo: Felice, il suo migliore amico, a un certo punto tradisce la sua fiducia, poiché lo accusa ingiustamente di essere un ribelle fomentatore di rivolte e comincia a ignorarlo, esortando gli altri a comportarsi allo stesso modo. Sarà questo tradimento a decidere l'esilio di Matteuccio e a condurre la trama del romanzo nella direzione di un finale inaspettato.

zione non è unicamente formata di adulti, ma che bisogna tenere conto anche dei ragazzi. Ci sono milioni di ragazzi: anche loro devono poter governare. Esigo quindi che entrino in funzione due Parlamenti: uno per gli adulti con deputati, Ministri adulti; un secondo per i ragazzi con ragazzi deputati e Ministri. Io sono il Re degli adulti e dei ragazzi, ma se gli adulti decidono che sono troppo giovane per loro, eleggano un Re alla loro misura e io rimarrò il Re dei ragazzi» (Korczak, 1923/1978, p. 119).

Pari diritti per tutti; pari libertà di stabilire le priorità da parte dei reali fruitori di questi diritti: da un lato i bambini, dall'altro lato gli adulti. Esattamente quanto avvenne realmente nel suo orfanotrofio, dove Korczak istituì un «Tribunale dei Pari», costituito esclusivamente da bambini eletti dagli altri ospiti allo scopo di risolvere eventuali controversie senza la necessità dell'intervento di un adulto, che spesso è più distruttivo dello stesso conflitto che può venire a crearsi tra coetanei. Per favorire il diritto di espressione dei bambini fece costruire anche una cassetta delle lettere, nella quale i bambini più timidi avrebbero potuto inserire lettere eventualmente anonime con specifiche richieste che non erano in grado di fare direttamente agli educatori. In altri termini avrebbero potuto raccontarsi in assoluta intimità, ritrovando nella scrittura lo spazio privilegiato dell'incontro con se stessi. Diritto di parola ai bambini. Perché solo loro hanno il potere di trasformare il mondo; perché solo loro conoscono il valore delle differenze e su questo puntano per costruire la pace: non un annullamento del mondo adulto a vantaggio di quello dell'infanzia, ma un ripensamento dei bisogni di entrambi, adulti e bambini, perché sulla solidarietà e sul confronto costruttivo di punti di vista differenti si possono costruire le fondamenta di un mondo più giusto. Per lo stesso motivo Korczak decise di dar vita a una rivista gestita direttamente dagli ospiti del suo istituto, che di volta in volta ne erano autori e redattori.

Il diritto all'istruzione assume una particolare centralità in questo romanzo, nel quale più volte si ribadisce la necessità di imparare a leggere e a scrivere per poter comunicare: Matteuccio studia per poter governare, i bambini del Paese africano accettano la proposta di recarsi nel suo Regno per frequentare la scuola e farsi mediatori del progresso e della civilizzazione per il loro popolo, lui stesso, durante l'esilio su un'isola deserta⁷, ritrova il piacere della lettura, che lo aiuta ancora una volta a considerare l'isolamento un'opportunità di arricchimento personale, in questo caso culturale, visto che oltre a fargli compagnia e ad aiutarlo a vincere l'amezzatura della solitudine i libri gli consentono di interrogarsi continuamente sull'esistenza umana. Una riflessione accompagnata dall'amara consapevolezza di un mondo che non vuole cambiare, né sul piano politico né su quello

⁷ L'«isola deserta» è il contesto ambientale dal quale prende il titolo la seconda parte del romanzo, *Król Maciuś na Wyspie Bezludnej*.

etico. Il romanzo si conclude quindi con un'amara sconfitta: Matteuccio, che pur essendo un bambino ha vinto tante guerre e visitato tanti Paesi, anche lontani e pericolosi, alla fine perde la battaglia più importante, quella contro il tradimento, l'ingiustizia e la cattiveria umana. Allora comprende che occorre ricominciare dal momento in cui ha creduto nell'umanità e capisce che ciò che deve davvero cambiare è la percezione del mondo che ognuno ha dentro di sé: «deve accettare la propria caduta, ma dalle ceneri del suo progetto nasce una duplice consapevolezza che, se non avesse attraversato il fallimento, forse non avrebbe avuto l'opportunità di acquisire: da un lato le riforme di cui c'è bisogno e che gli stanno a cuore vanno attuate ad un altro livello, quello educativo; dall'altro, se la guerra tra popoli è inevitabile e la pace è indispensabile, c'è un altro tipo di guerra da combattere, quella che si gioca nell'intimo dell'uomo per impedire che in esso alberghino l'odio, la prevaricazione, l'invidia e l'ignoranza, vera radice della sofferenza umana» (Modugno, 2014, in Quercioli Mincer, Battaglia, p. 108).

Le sconfitte fanno crescere e migliorano l'essere umano. Per questo motivo Matteuccio accetta l'esilio senza ribellarsi, tanto più che verrà da lui vissuto come occasione per riflettere su di sé e sulle esperienze che, nel bene e nel male, la vita gli ha donato. La pena per l'errore che tutti pensano che Matteuccio abbia commesso, il castigo che i re vincitori gli riservano è l'isolamento, che Korczak fa vivere a Matteuccio come un'occasione di trasformazione. La solitudine può ferire, ma la consapevolezza di poter resistere a questa condizione esistenziale forzata e certamente non voluta contribuisce a rendere resilienti, garantendo un buon livello di autostima, necessario per «riprendere tra le mani» la propria vita e cominciare a riorganizzarla, ricomponendo le varie esperienze per attribuirgli un nuovo senso. Proprio durante quell'esilio, lontano dal mondo e solo con se stesso, Matteuccio scoprirà l'importanza di tornare a sé, più volte ribadita da Korczak in diverse opere (1924/1995), per riflettere sul cambiamento individuale e sulla necessità di riconciliarsi con se stessi prima di incontrare l'altro. Una riflessione che lo arricchirà sul piano personale e lo convincerà a tornare ancora una volta nella sua patria, alla quale continua a rimanere profondamente legato e alla quale sente di dover dare ancora tanto, proprio a partire dal punto in cui è stato costretto ad allontanarsene, quando aveva finalmente avviato un piano di riforme per i bambini.

Anche il secondo romanzo sembra autobiograficamente ripercorrere alcune scelte di vita fatte da Korczak, che da medico, figlio di una famiglia di avvocati, ha preferito «ritirarsi» dal mondo per vivere in un orfanotrofio e per trascorrere la sua vita a prendersi cura degli orfani ebrei, doppiamente sfortunati. Con loro ha scelto di morire, accompagnandoli nel campo di concentramento di Treblinka piuttosto che accettare la libertà che il governo nazista voleva concedergli in virtù della sua celebrità. Coerente con la sua scelta di vita fino alla fine della

sua esistenza, che lo vide morire tra quella stessa gente comune con cui Korczak aveva scelto di vivere. Proprio come Matteuccio, che morirà per un incidente in fabbrica, dove lavorava come operaio, uno dei lavori più umili e al tempo stesso più nobili della storia.

3. Talvolta, come per magia, si può trasformare il mondo

Negli anni Trenta Korczak sembra riproporre la stessa trama di *Re Matteuccio I* in un altro romanzo per bambini. Il titolo di quest'opera, mai tradotta nella lingua italiana, è *Kajtuś Czarodziej*⁸ (*Gaetanuccio il Mago*). Il romanzo racconta la storia di un mago bambino che scopre di avere poteri magici e che pian piano impara a utilizzarli, talvolta sbagliando e creando disordini. Esattamente quello che un bambino deve fare per crescere e diventare autonomo: da un lato occorre che impari a utilizzare la creatività per «inventare» il suo mondo, che sarà certamente il migliore dei mondi possibili; dall'altro lato è necessario a un certo punto mettere da parte l'immaginazione e provare a vivere, seppure creativamente, nel mondo reale, che non sempre riserva esperienze piacevoli e che spesso è causa dei più comuni errori umani. Sono quelli, però, gli errori che fanno crescere e che segnano il passaggio alla maturità. Per questo motivo occorre garantire al bambino il diritto alla libertà di pensare e di agire, perché solo pensando «da sé» si impara a «costruire la propria testa» e a «creare» la realtà. La stessa ambientazione del romanzo, a metà strada tra fantasia e realtà, sembra segua le consuete modalità ed espressioni del pensiero infantile, che si spinge verso ed oltre l'immaginazione per fare ritorno al proprio mondo arricchito dall'ampliamento delle sue capacità simboliche.

Il diritto all'errore è anche diritto a sperimentare i limiti umani e a provare la sofferenza connessa a questi limiti, che anche i bambini devono conoscere perché come gli adulti devono imparare a «venirne a patti». «Non si conoscono che le cose che si addomesticano» – scriveva Antoine de Saint-Exupéry ne *Il Piccolo Principe* (1943/1984). E se è vero che solo «addomesticando» si «metabolizzano» gli eventi, è dunque opportuno che l'adulto non commetta l'errore di sostituirsi al bambino nell'affrontare piccoli e grandi problemi. Da qui l'invito di Korczak a parlare con i bambini di tutto, liberamente, a non negare loro racconti che apparentemente rischiano di causare sofferenze, perché sono questi racconti a maturare nell'essere umano il potere di trasformare il mondo, a partire dall'infanzia. Nella magia, che è la chiave di lettura di questo romanzo, è dunque racchiuso il senso più profondo del rischio: la capacità di accettare che qualcosa nell'incantesimo

⁸ Non essendovi traduzioni di *Kajtuś Czarodziej* nella lingua italiana in questa sede si fa riferimento alla traduzione inglese dal titolo *Kaytek the Wizard*, pubblicata dalla Penlight Publications nel 2012. Per ulteriori approfondimenti cfr. Korczak, 1934/2012; Amenta, 2014. In Quercioli Mincer, Battaglia, pp. 219-235.

sfugga al controllo e che le cose non possano più tornare com'erano. Letto in termini positivi il riferimento è qui al coraggio di cambiare il mondo senza pentirsi.

La seconda parte del romanzo sembra ripercorrere una trama molto simile a quella di *Re Matteuccio I*. Dopo aver maturato la consapevolezza di non poter cambiare il mondo e di non poterlo migliorare neanche con la magia, Gaetanuccio decide di abbandonare il proprio Paese, alla ricerca di nuovi incontri e di nuove ragioni di vita. Un vero e proprio romanzo di formazione, come evidenziato in diverse parti del racconto, con particolare riferimento agli episodi che chiudono la storia e che descrivono un chiaro passaggio dall'infanzia all'età adulta. Centrale, in questo rito iniziatico, è sempre la magia, non più intesa come un bisogno egocentrico di fare incantesimi o di giocare a fare il mago, ma come capacità di vivere la vita in modo ludiforme, provando a cogliere quanto di piacevole la stessa è in grado di offrire e sperimentandosi ogni giorno capaci di contribuire a fare il bene per migliorare il proprio stare al mondo. In fondo che la magia rappresenti la capacità infantile di utilizzare la creatività per costruire la propria immagine di mondo è evidente sin dall'inizio del romanzo, quando Gaetanuccio prova a utilizzare l'incantesimo per far tornare in vita la nonna, alla quale era molto affezionato. E quando i bambini utilizzano la creatività per «dare un nome» alla realtà, in questo caso a una realtà molto dolorosa, che solo la fantasia può forse riuscire a ridimensionare, sanno esattamente che si tratta di un gioco, che la realtà è diversa; lo sanno tanto bene che colgono nel gioco di ruolo non uno strumento per fuggire dalla realtà, ma un dispositivo euristico per imparare a comprenderla e ad accettarla qualora risulti realmente impossibile cambiarla. In fondo è questa la vera essenza del gioco, che offre la possibilità di allontanarsi dal mondo e di tornarvi quando lo si desidera o quando ci si sente pronti, che consente di vivere in uno spazio e in un tempo diversi da quelli reali e che, soprattutto nel caso del gioco infantile, permette ai bambini di diventare padroni del proprio mondo immaginario, nel quale a nessuno è permesso di entrare né di imporre regole che i bambini non possano condividere. Unici protagonisti sono loro, nel gioco come nella vita. Gli unici a non saperlo sono gli adulti.

Anche in questo romanzo viene dunque approfondito il tema della morte, sul quale i bambini sono invitati a riflettere. Un tema limite, trasversale a molte opere dell'autore polacco, che con il rischio della morte ha dovuto confrontarsi spesso e in più occasioni, fino al punto di accettarla prima del tempo, nella consapevolezza che accogliere l'idea del limite significa venire a patti con la vita e «com-prendere» fino in fondo l'essenza umana, cogliendo nella morte il principio della rinascita. In un brano importante del romanzo Gaetanuccio si accorge tristemente che nessuna magia riesce a vincere la morte e che la nonna, il suo grande punto di riferimento, può solo rinascere nel suo cuore, dove il bambino continuerà a trovarla, sul piano spirituale, tutte le volte in cui avrà bisogno di

lei. In questo come in altri episodi è evidente il senso del romanzo: Gaetanuccio spera di poter migliorare il mondo con la magia fino a quando si rende conto che l'unica possibilità di trasformarlo realmente è credere nelle proprie capacità anche quando gli altri non ci credono e tendono a sminuirle. Il riferimento è soprattutto agli adulti, che fraintendono l'esuberanza di Gaetanuccio scambiandola per una forma eccessiva di egocentrismo. A questo punto il protagonista principale dell'opera coglie il senso dell'essere «magico»: nella creatività e nel pensiero divergente si nasconde il potere di guardare il mondo da un punto di vista differente, come solo i bambini sanno fare⁹.

Come *Re Matteuccio I*, e come quasi tutti gli scritti di Korczak, *Kajtuś Czarodziej* è un romanzo che si ispira a esperienze realmente vissute. A confermarlo è proprio Korczak, che racconta di non averlo scritto da solo, ma in collaborazione con gli ospiti del suo orfanotrofio, perché quando le storie sono scritte «per» i bambini devono parlare «ai» bambini «dei» bambini. E solo i più piccoli sanno quale linguaggio utilizzare per esprimere i propri bisogni. Si tratta dunque di un romanzo scritto dai «suoi» bambini, che secondo quanto racconta Korczak parla di alcuni di loro e mette in evidenza le numerose personalità che hanno convissuto nel suo istituto, ovvero le diverse infanzie che abitano il mondo.

4. Bibliografia

- Amenta, A. (2014). *Kajtuś il piccolo mago*. In Quercioli Mincer, L & Battaglia, L. (a cura di). *Janusz Korczak. Un'utopia per il tempo presente*, «Quaderni di Palazzo Serra». Genova: Università di Genova, pp. 219-235.
- Arkel, D. (2009). *Ascoltare la luce. Vita e pedagogia di Janusz Korczak*. Brescia: Ati Editore.
- Associazione Forum del Libro, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria della Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Rapporto sulla promozione della lettura in Italia*, 2013.
- Becchi, E. & Julia, D. (a cura di) (1996). *Storia dell'infanzia. Dall'antichità al Seicento*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, E. & Julia, D. (a cura di) (1996). *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

⁹ Gaetanuccio rappresenta l'infanzia molto più del suo coetaneo Matteuccio, protagonista del romanzo scritto circa dieci anni prima. La scelta del nome non è casuale dal momento che in passato il nome «Kajtuś» veniva utilizzato in Polonia per definire genericamente «un qualsiasi bambino». Lo scrive Antonia Lloyd-Jones, traduttrice, nell'edizione inglese del romanzo e lo conferma Alessandro Amenta nel suo recente saggio dedicato a questo tema, dove scrive, appunto, che «Kajtuś non è solo un bambino, ma è il bambino per antonomasia», quasi che Korczak abbia voluto evidenziare a partire dal nome «il valore universale del suo personaggio» e quindi dell'infanzia (Amenta, 2014. In Quercioli Mincer, Battaglia, p. 221).

- Becchi, E. & Semeraro, A. (a cura di) (2001). *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*. Milano: La Nuova Italia.
- Becchi, E. (a cura di) (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Bobbio, A. (2002). *Pedagogia dell'infanzia. Verso una nuova cultura dei diritti del bambino*. Brescia: La Scuola.
- Cambi, F. & Olivieri, S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. & Olivieri, S. (a cura di) (1992). *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cunningham, H. (1997). *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1995).
- de Saint-Exupéry, A. (1984). *Il Piccolo Principe*. Milano: Bompiani. (Original work published 1943).
- De Serio, B. (2011). *Educare alla libertà. Janusz Korczak e l'etica della solidarietà*. In Grębowiec, Baffoni, J. U. *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione*. A cura di Annacontini, G. Bari: Progedit.
- De Serio, B. (2013). *Ridiventare bambini per riscoprire l'infanzia. Una riflessione sul pensiero pedagogico di Janusz Korczak*. In De Serio, B. & Caso, R. (a cura di). *Viaggiare tra le storie. Letteratura per l'infanzia e promozione della lettura*. Roma: Aracne.
- Franklin, B. (a cura di) (1986). *The rights of children*. Oxford: Basil Blackwell.
- Korczak, J. (1978). *Re Matteuccio I*. Milano: Emme Edizioni. (Original work published 1923).
- Korczak, J. (1995). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni Editrice. (Original work published 1924).
- Korczak, J. (1996). *Come amare il bambino*. Milano: Luni Editrice. (Original work published 1913).
- Korczak, J. (1997). *Diario del ghetto*. Milano: Luni Editrice. (Original work published 1940).
- Korczak, J. (2004). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni Editrice. (Original work published 1929).
- Korczak, J. (2012). *Kaytek the Wizard*. Brooklyn: Czytelnik. (Original work published 1934).
- Korczak, J. (2014). *Re Matteuccio I. Il Re bambino*. A cura di De Serio, B. Bari: Progedit.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.
- Modugno, A. (2014). *Esplorazioni teoretiche sui racconti di Re Matteuccio di Janusz Korczak*. In Quercioli Mincer, L. & Battaglia, L. (a cura di). *Janusz Korczak. Un'utopia per il tempo presente*, «Quaderni di Palazzo Serra». Genova: Università di Genova, pp. 100-118.
- Moro, A. C. (2002). *Minori in situazione di disagio*. In Caritas Italiana Fondazione E. Zancan. *Cittadini invisibili. Rapporto 2002 su esclusione sociale e diritti di cittadinanza*. Milano: Feltrinelli.
- Mortkowicz Olczakowa, H. (1978). *Janusz Korczak*. Warszawa: Czytelnik.
- Rella, A. T. (1998). *Janusz Korczak. Una vita per l'infanzia*. Milano: Archinto.
- Rodari, G. (1997). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Trisciuzzi, L. (1990). *Il mito dell'infanzia. dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.
- Ulivieri, S. (a cura di) (1999). *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Unicef (1998). *Implementation handbook for the Convention on the rights of the child*. New York: Unicef.
- Unicef (2014). *The state of the world's children 2014 in numbers. Every child counts. Revealing disparities, advancing children's rights*. New York: Unicef.

Promoting readership in African languages: Swahili books for children and youth in East Africa

Flavia Aiello

University of Naples – L'Orientale. Italy

e-mail: faIELLO@unior.it

1. Introduction

As it is widely known, language and education policies have, generally speaking, privileged former colonial languages in most post-independence Africa, to the expense of people's literacy and readership in African languages (Brock–Utne & Skattum, 2009: 16). Within this context, the Swahili language, *kiswahili* for its speakers, is in some way a different case. Swahili is an extensively spoken language in East Africa: while the Swahili people (*Waswahili*) live along the coast and on the islands, the language is presently used by approximately 80,000,000 people due to its historical diffusion in the interior of the continent¹. As a consequence, Swahili currently plays a not insignificant role in education in East Africa, particularly in Kenya and Tanzania. This circumstance has led to the need to produce more educational readers, including storybooks, in Swahili. Since the 1990s, with the support of the governments and of a number of international organisations, the publishing of children's and youth literature in Swahili is considerably increasing in the area. As it will be highlighted in the following pages, a number of East African writers and educators have actively committed themselves to the development of this new form of Swahili writing, which is being mainly distributed through primary school libraries and didactic

¹ Swahili is the national and/or official language in Tanzania, Kenya, Uganda and the Democratic Republic of Congo. It is also spoken in Rwanda, Burundi, and, to a lesser degree, in Somalia, the Comoro Islands, Mozambique, Malawi, Southern Sudan and Zambia (Ricard 2009: 12).

activities, with the aim of improving pupils' language abilities and, more in general, encouraging their reading habits.

2. The growth of Swahili literature for children and youth

Swahili-language children's and youth literature never fully developed in independent East Africa before the 1990s. On the one hand, in Tanzania, where Swahili was presented as a fundamental medium for the construction of a national identity, Swahili creative writing remained substantially a product aimed at adults or skilled, secondary school students. During the years of *ujamaa*², indeed, most Tanzanian writers began to devote themselves to the creation of a corpus of modern literature in Swahili, such as poetry in free verse, short stories, novels and plays. Much of this literature was published as part of an effort to renew the secondary school curriculum, which at the beginning of the 1960s was still largely British (Blommaert, 1999: 139). Children's literature, though, was only an occasional activity for these writers. In primary schools, where the language of instruction (LOI) was Swahili, the pupils mainly handled written Swahili in form of textbooks, because the government could not afford to fund further reading for primary school children (Moshi, 1998: 127). Verbal creativity was only experienced in oral form: the most popular genres were a kind of dramatised poetry called *ngonjera* and *ngoma* performances.³ This practice was consistent with Nyerere's idea that the school system should be linked to the life of the local communities (Kamera, 1983).

In Kenya, on the other hand, the national language policy was centred on English and modern Swahili literature, particularly prose, initially developed at a slower pace than in Tanzania, remaining in the shadow of the more visible Anglophone production. The production of Swahili creative writing has increased rapidly from the 1990s onwards, with many new authors coming onto the scene. Some of these literary works have been published in order to support secondary school or tertiary curricula, following the progressive enhancing of Swahili in education (Bertoncini Zúbková et al. 2009: 3). Here too, up to the 1990s, few children's readers were published in Swahili (Chakava, 1998: 44). As in Tanzania, the oral arts were highly valued as a way to promote pride in African culture, and school drama and festivals increasingly included songs and plays in Swahili or ethnic languages (Ogot & Ochieng', 1995: 141).

² The Swahili term *ujamaa*, employed by the first President of Tanzania, Julius Nyerere, to define African socialism, means brotherhood, sense of cohesion amongst the members of a family or, more broadly, of a community.

³ *Ngoma* (a Swahili word which literally means 'drum') are happenings during which music, dance and song act together to create performances relating to the most important rites in the cycle of social life (see Brunotti 2005).

The development of a more specialised East African production of children's literature in Swahili is a rather recent phenomenon, inherently tied to the expansion of educational publishing which has been developing in Kenya and, at a slower pace, in Tanzania in response to the governments' commitment to improving the textbook–pupil ratio and, more in general, the quality of education in primary schools (Sifuna, 2007: 696).

This commitment has particularly been true in Kenya since 2003, when the government took responsibility for providing textbooks and supplementary readers to all of the 18,901 public primary schools with the goal of having one text book for every three pupils and one storybook in each of the two languages, English and Swahili, for every two pupils. With the financial support of the Government, and the cooperation of DFID (UK Government Department for International Development), CODE (Canadian Organisation for Development through Education) and other non–governmental organisations, publishing of textbooks and storybooks for children has increased tremendously (Chakava, 1998: 45). Furthermore, in 2002, through the Kenya Institute of Education (K.I.E.), the Ministry of Education created a new syllabus for Swahili language courses which emphasised the integration of the Swahili language with children's literature from class one to class eight. The aim of this was to improve language skills, encourage children's reading habits and promote a positive attitude towards Swahili as the national language, given that it is still often associated with poor education and low social status (Ngugi, 2009: 54). These factors have led to an increase in the number of storybooks in Swahili which, although still lower than those for readers in English, are steadily growing. A number of Kenyan publishing houses (which since the 1970s comprise many private and public indigenous companies beside the over-sea based publishers) have increased the number of children's readers in Swahili in their catalogues. These include Oxford University Press, East African Educational Publishers, Longhorn Publishers, Sasa Sema Publishers, Phoenix Publishers, and Kenya Literature Bureau.

Differently from Kenya, in Tanzania the publishing sector (including the educational texts, which constitute the majority of publications) has been under government control for thirty years. In the 1990s, as a consequence of the change in donors' attitude, which to some extent influenced the school textbook policy of the Minister of Education, some private publishers have emerged in the area of educational publishing (Brock-Utne, 2000: 78). These include international companies like Macmillan and Oxford University Press, and local publishers who, even though at a disadvantage in a competitive world with «free market» prices, are producing books of quality (Brock-Utne, 2000: 79). Some examples of local private publishing houses are Mkuki na Nyota, E&D Publishing limited and Heko Publishers. These often manage to invest in children's literature with

the support of donor-funded projects, especially the Children's Book Project, launched in 1991 and financed by CODE, later assisted by other institutions, such as SIDA (Swedish International Development Cooperation Agency), British Council, etc. (Madumulla, 2001: 176). These projects have had some success, producing a large number of children's books, mostly in Swahili⁴, the language of primary education (the CBP alone has printed 237 children's titles and distributed them to 3,642 primary schools), opening school libraries and promoting good quality publishing.

3. Swahili writing for children

The development of children's literatures in post-independence Africa is intrinsically related to the process of decolonisation in the sector of education and to the purpose of providing creative books for African younger readers. On a cultural level, children's readers are often regarded as a medium to promote national culture, which, of course, can be the forum for different and at times competing articulations of meaning. Furthermore, readers are gradually becoming viewed as a necessary pedagogic means, also in primary education, to strengthen language competence and to encourage reading. This trend has also occurred in East Africa, where Swahili literature for children is developing in Kenya and Tanzania alongside the publishing of children's readers in English. With regard to the creators of this new trend, it should be noticed that professional writers of children's (and adult) fiction are very rare in East Africa, given the paucity of the book sales. Generally speaking, writers in Kenya and Tanzania are often educators, i.e. school teachers and university lecturers, or other skilled categories, such as journalists, publishers and civil servants. Many authors of Swahili books for children are (often primarily) committed to literature for adults (S. A. Mohamed, A. Lihamba, W. Mkufya, etc.) while others are devoted exclusively to books for children (P. Ngugi, N. Mpesha, etc.).

Swahili storybooks which have been published since the 1990s have been edited bearing in mind its main target audience, that is primary schools pupils, and their application in school libraries or the classroom. At the end of the stories, we often find a lexicon of difficult words (*msamiati*) and, in some cases, suggestions for the teacher regarding the elaboration of a didactic unit. Books are classified into different levels according to age and both the themes and language of the texts should be appropriate to each level (Kahigi, 1995).

Contemporary children's literature in Swahili can be essentially divided into original works, namely picture books for smaller children and short stories and

⁴ Local Tanzanian publishers, though, are diversifying their work by producing also readers in English in order to reach different audiences, such as pupils of private schools, tourists, and Internet users.

novels for young readers, and translations of foreign literature for children and young people. This essay, although recognising that translated works, especially when they are decoded with literary sensibility, prompt a more inclusive definition of Swahili literature for children, is focused on original stories, which presently constitute the majority of children's literature written in Swahili. These children's books can be classified not only according to the age-group of their target readership, but also with regard to their literary style, distinguishing between stories which are inspired by the oral arts, often in fable-like form, and realistic fiction, mainly educational, detective and historical stories.

3.1. Orality and children's books

Oral traditions and verbal arts are a fundamental vector of enormous, longstanding and ongoing creativity in Africa. In some circumstances coexisting with music and dance, orality is expressed through an extraordinary range of genres, which participate in the constant shaping and reshaping of power, ideology and aesthetics (Gunner, 2007: 67). It would be misleading, though, to set up a sharp dichotomy between orality and literacy by depicting Africa as a purely «oral continent» and assuming written literature to be only the result of cultural hybridisations in Western languages which have been manifested since the late 1950s (Barber, 1994: 9). African societies, in fact, had produced written literary creations a long time before independence, creations which were interwoven with the existing prevalent oral forms. Writing traditions include «classical» output, such as the *ajami* productions in West Africa and along the Swahili coast, as well as Geez and Amharic manuscripts in Ethiopia, and the works published after the introduction of Roman literacy during colonial times, not only in Western but also African languages (Irele, 2007: 79).

The study of African oral traditions and verbal arts, initially influenced by the wide-spread evolutionist views of the colonial period, was completely renewed in the last century as part of the new scholarly climate, «the linguistic turn» in literature and history (Irele, 2007: 74). Crucially this occurred in tandem with the involvement of African intellectuals and writers who, after political independence made their contribution to highlighting the artistic quality of the oral literature. This work was carried out in various ways, such as translations, adaptations and literary exploitations (Okpewho, 1992: 83).

Also in East Africa many scholars and writers devoted themselves to the collection and transcription of oral arts (narratives, proverbs, riddles, etc.). Some collections focused on the verbal arts of individual ethnic groups, but more often they juxtaposed the oral traditions of different regions within the framework of

national unification (Ohly, 1985: 468). These were translated either into English or into Swahili, as was the case of most Tanzanian researchers. Their works published in Swahili drew on the culturally and linguistically heterogeneous oratures of the Tanzanian populations⁵ in a different way from the collections put together by Europeans since early colonial times, which concentrated upon the verbal arts of the coastal Swahili people. In Tanzania, indeed, *ujamaa* ideology was firmly anti-colonial and rooted in an idealised African tradition and, for this reason, the traditions of the various communities were proudly valued as part of the national culture. At the same time, this political thought was deeply unifying, de-tribalising and modernising, so a more radical view would soon emerge among intellectuals (Blommaert, 1999: 134) which was very selective with regard to those local rituals and oral traditions that did not fit into this ideological frame.

During the Kenyatta era in Kenya, many efforts were also made to create a national culture by Africanising cultural activities (performative arts, mass media, promotion of Kenyan authorship and publishing), although the varied cultural heritages of Kenya's ethnic groups were difficult to bring together without linguistic or ideological catalysing forces, as was the case with Tanzania's «Swahili-speaking» African Socialism. However, since independence, a number of Kenyan scholars and writers have striven to strengthen the status of Swahili in the national arena and some of them have also been devoted to the publication of oral collections in Swahili.

Exposed as they are to both the oral arts and their written mediation *via* the impressive work of European and East African scholars, contemporary writers producing children's books (especially picture books) in Swahili are often inspired by the oral narratives. There are different terms for oral narrative in Swahili, principally *ngano*, *hekaya*, *kisa*, *hadithi* and *masimulizi*. These, though, do not accurately reflect English-language distinctions between tales, fables, myths and legends. Several efforts have been made to classify different genres, but there is still a great deal of overlapping in their use. *Hadithi* is the most generic term and is also used in modern written literature to mean «short story». *Kisa* are more or less short moral tales, sometimes fictional and even with a modern setting. *Ngano*, *hekaya* and, less often, *masimulizi* are employed for short tales involving animals, spirits, and human beings, mostly containing elements of fantasy (Bertoncini Zúbková *et al.*, 2009: 12-3).

The handling of oral motifs in Swahili children's books is heterogeneous. Animal stories where the animals are described as thinking and acting like human

⁵ Some instances are *Misemo na methali kutoka Tanzania* (Sayings and proverbs from Tanzania, 1975) by C. K. Omari, E. Kezilahabi and W. D. Kamera, *Fasibi-simulizi ya Mwanania* (Tanzanian Oral literature, 1981) by S. Y. A. Ngole, T. S. Y. Sengo, L. N. Honero, and *Hadithi za Bibi* (Grand-mother's tales, 1970) by C. Omari.

beings are very frequent. They are often in the form of etiological narratives and, implicitly or explicitly, convey a moral lesson. One picture book which explains a physical characteristic of an animal is *Fisi na Kucha za Simba* (The hyena and the lion's claws, 2003) by Marco Musa, where an injured lion gives his claws to the hyena who, in turn, promises to hunt to feed the lion's family. The greedy hyena betrays his friends and the lioness bites him on the back of his neck as a punishment, so leaving the hyena's characteristic mane. The story *Twiga alivyokosa Ufalme* (How Giraffe missed Kingship, 1995) by Angelina Mdari explains the long neck of the giraffe as being the result of its extreme narcissism and continuous inspection of its body.

Animal stories always show a clear message, such as the respect for parents in *Chui Wadogo* (The young leopards, 1993) by D. P. Mganga and *Njiwa na kindi mkaidi* (The pigeon and the obstinate chick, 1994) by Pascal Shija, the importance of collaborative behaviour in *Nyuki na vipepeo* (The bees and the butterflies, 2005) by Senator E. L. Matemu, and the condemnation of greed in *Malkia Mroho* (The greedy queen, 2004) by Rahma Mahmoud. Another theme is the victory of cleverness over physical force. In fact, a common element in African animal fables is the emphasis on animal tricksters. The animal hero varies according to the area; amongst East African peoples the most common is the little hare (in Swahili *sungura*), but there are also other little tricksters who are able to outwit large, powerful beasts (Bertoncini Zúbková *et al.*, 2009: 14). Examples of this are found in *Mfalme chura* (The king Frog, 2004) by Ali K. Shaali, where the frog wins a running competition with the lion thanks to the trick of positioning other frogs along the path, and *Nahodha Chui* (The captain Leopard, 2004) by the Zanzibari poet Haji G. Haji. This tale, set in a maritime context typical of the Swahili coast, shows how the arrogance of the leopard, a ship's captain, is punished by his crew (made up of an elephant, a giraffe, a rhino, a baboon, etc.) thanks to the cleverness of the rat.

Some writers have a more innovative approach to this oral genre and use animal characters to create a story which deviates from the usual motifs, for example Walter Bgoya and his *Kinyonga mdogo ambaye hakuweza kubadilika rangi yake* (The little chameleon who could not change his colour, 2003). This tale is built around modern, «individualistic» themes, i.e. respect for others and the value of what may appear to be a handicap to «normal» people. Another form of modernisation is the creation of «ecological stories» so as to make children more aware of environmental and animal issues. One example is *Mtawa na Binti Mfalme* (The Hermit and the Princess, 2002), written by the novelist William E. Mkufya, where the main character, Alifeo, a hermit living in the savannah who is vegetarian and is able to talk to animals, succeeds in convincing a princess and her father that it is not wise to kill the animals of the savannah simply to use

their ivory and leather to create ornaments. Other instances are *Nyani mvuvi* (The fisher baboon, 2003) by Johansen N. Machume, a condemnation of illegal fishing methods, or *Aleso na Tumbiri* (Aleso and the vervet monkey, 2007) by Francis Atulo, where a little girl saves a monkey from a hunter's trap.

In other tales, human characters are the leading characters. Supernatural and fantastic elements often appear in this sort of children's books. For instance, the illustrated narrative *Katope* (2004) by W. Bgoya is the story of a boy who is magically created from dark brown soil by his old parents, but his life is interrupted when he gets soaked in the rain and returns to his former condition.

Ua la Zalizali (The Zalizali flower, 2003) by Mehta Abeid and *Joka lenye vichwa saba* (The huge snake with seven heads, 2005) by Chrisant M. Mzindakaya are set in legendary kingdoms where a young hero goes through a series of tests and ordeals during an adventure, which can be regarded as his symbolic initiation rite according to Proppean interpretation. The ogre is another fantastic character from Bantu oral traditions which appears at times in children's books. This fearsome character is also found in an original creation by Kyallo W. Wamitila, *Zimwi la leo* (Today's ogre, 2002). The writer of this long storybook for intermediate and advanced readers sets the tale in a contemporary context. Two children, Kilo and Kelu, are told a tale about a terrifying ogre with many mouths and a huge belly by their grandfather, Mzee Veritas Kanzi. The ogre has many names: Zimwi, Kabaila (overlord), Bepari (capitalist), Beberu (imperialist). The whole story is, indeed, an allusive representation of colonialism, capitalist economy, neo-colonialism and African elites.

Another example of the creative production of oral-type stories is the story *Zawadi ya Bwana Mjali* (Bwana Mjali's present, 2009) by the famous Zanzibari writer Said Ahmed Mohamed, aimed at children and youth with advanced reading competence. After having saved a dolphin, a man, Mjali, is transported to a submarine land where he discovers that the fish was in reality a princess. He accepts her proposal of marriage, with the promise to never return home again. After three days, sick with nostalgia, he asks his wife for permission to make a brief visit to his parents and neighbours. The princess gives him a chest as a present for her parents-in-law. Once back home, Mjali is astonished to find that his village has become a big traffic-jammed city. Three hundred years had actually passed by, his parents are dead and he is only a legendary figure in local stories. Upon opening the chest, he suddenly gets older and dies. The manipulation of «traditional» fantastic elements (speaking animals, a princess, magic, temporal distortion, etc.) which clash, at times, with the contemporary setting, interestingly creates a defamiliarising effect in this story. This presents some analogies with Mohamed's most recent novels, which experiment with

various techniques, often close to postmodernism or magical realism, in order to disrupt the linearity and rationality of the mainstream realist mode (Bertoncini Zúbková, 2002: 25).

Some children's books take materials from Arabic folklore, including motifs of Persian and Indian origin. Some examples of this are *Ali Baba na majangili arobaini* (Ali Baba and the Forty Thieves, 2004) and *Hekaya za Abunuwas na Hadithi nyingine* (The tales of Abunuwas and other stories, 2003). The latter is a re-edition of a collection of «Swahili stories told and written down by Africans» during colonial times (1935). These oriental stories were, presumably, very well-known along the Swahili coast, both in oral form and Arabic writing, long before they were diffused as a corpus through Johnson and Brenn's translation of *A Thousand and One Nights* (Geider, 2008: 74). This hypothesis is confirmed when one looks at the Swahili tales that were told to Europeans in the nineteenth century, where several connections to the *Arabian nights* can be traced, such as in Edward Steere's *Swahili Tales* (1870). Arabic and oriental oral motifs are, indeed, deeply rooted in their verbal arts and have often been re-elaborated and contaminated by other oral genres. One case in point is the human character of Abunuwas⁶, the inspiration for a number of Swahili tales in which he figures as a prankster, who is sometimes transformed into Kibunuwasi, a hare (Madumulla, 2001: 173). Very interestingly, these tales have inspired the comic-style storybook *Abunuwasi* (1996), created by the Tanzanian cartoonist Gado (Godfried Mwampembwa).

Another genre from the Swahili coast in the inclusive literary space constituted by contemporary children's literature in Swahili, is the *utenzi* (also *utendi*), which challenges the sharp distinctions between African oral and written forms. This type of extended narrative poetry has a long tradition of interweaving oral productions and *ajami* writing in Swahili towns, often developing hagiographic or didactic themes. An example is the well-known *Utenzi wa Mwana Kupona* by Mwana Kupona binti Mshamu (1810-1860) which was edited in 2000 by Kitula Kin'gei for children and younger readers. Composed in 1858 shortly before her death, the poem was conceived of as an educative message for her daughter, Mwana Hashima binti Mataka, regarding the place, roles, duties and responsibilities of a woman with respect to her husband. This famous poem has also found its place in East African women studies, interpreted controversially as a reinforcement of the patriarchal order or as a subtle anti-hegemonic discourse (Mazrui, 2007: 17). Some children's books have also interestingly conflated *utenzi* narrative poetry and animal folktales into original creations. In *Utenzi wa*

⁶ The original Abu Nuwas was a court poet in Baghdad in the VIII century. In *A Thousand and One Nights*, he is portrayed as a libertine character who is inclined towards wine and homosexuality. These features are absent from the description of the Swahili Abunuwas, although he is recognisable as a foreign character and still presented as a familiar member of the court of Harun al-Rashid.

Sungura (The *utenzi* of the hare, 1996) by Amina A. Mohamed and Munawar J. Ukki, the main character of the *utenzi* is the hare, an animal which, as already mentioned, is typical of East African oral traditions where he is a symbol of cleverness and cunning. Beginning as a classical tale: *Hapo zama za zamani / Wanyama wote porini / Walishi kwa amani / Kazi walijifanya* (Once upon a time / all the animals in the savannah / lived in harmony / each one doing its work), the book narrates in 188 strophes the tricks used by the lazy hare in order to cheat the other animals.

It is important to underline the fact that not only oral arts have influenced the thematic choice of many children's authors, they have also been manipulated from a stylistic point of view. Although these children's stories are not reminiscent of the oral style from the perspective of verbal and syntactic features, as they are deeply entrenched in Swahili written prose, they present a number of oral elements that are cleverly inserted into the narrative structure of the text. These children's narratives have some common ingredients such as *hapo zamani za kale* (once upon a time) and its variations, songs (*nyimbo*), proverbs (*methali*), riddles (*vitendawili*), and expressions with hidden meanings (*mafumbo*), an important feature of the expressive culture of Swahili communities. Another stylistic device is to let the implicit pseudo oral narrator speak out and address the reading child, as happens at the end of Bgoya's *Hadithi ya Kunguru na Kaa* (The story of the crow and the crab, 2004): «*Kwa heri rafiki mdogo, na mimi nakwenda kulala na pengine nitakuota*» (Good bye little friend, I go to sleep and maybe I will dream of you).

3.2. Realistic fictions

The other important trend in Swahili literature for children and adolescents is represented by narratives which are presented realistically. Realistic fiction had a central, though not exclusive, role in the development of African modern prose in the post-independence period, and can be regarded as intrinsically related to the development of national discursive practices, not only through the reconstruction of the history and the cultural dignity of African societies, but also as a vehicle of social and political satire (Lindfors, 2010: 25). Starting from the period after independence, modern Swahili fiction too, especially the novel, has made great use of realistic techniques, sometimes infused with «deviating» elements, in its description of contemporary urban or rural society and, to a lesser extent, for historical narratives. Besides novels, shorter prose texts, i.e. novelettes and short stories in Swahili have had a certain diffusion in East Africa because of their being transmitted via radio, printed in news-papers and magazines and used in secondary school or university lessons (Bertoncini Zúbková *et al.*, 2009: 86). Modern short stories have also been generally built around realistic features,

depicting in detail the «ordinary» aspects of society through narrative coherency and unity (Msokile, 1992: 13). The same is happening with a number of writers of children's books in Swahili, who prefer to create an original story and employ the characterisation tools and narrative organisation of realistic prose to depict the common experience of children, predominantly in a school or family context, as is true of a great deal of African children's literature (Osazee Fayose, 2004: 5-6).

Home stories are commonly portrayed in picture books and are generally educational narratives. They often concern issues of upbringing and the transmission of appropriate behaviour. «*Paka*» *asiyependa maziwa* (The «cat» who did not like milk, unknown date) by A. Mohamed, for instance, shows a clever, non-authoritative way of discouraging laziness. This is the story of a little boy, Juma, who loves playing with his cat Mili, but not going to school. One morning he tells his mother that he wishes to be a cat which doesn't need education. The mother agrees to this idea of pretending to be a cat; she immediately gives him some milk, although he detests it, and doesn't allow him to have a bath. After a long day spent in the courtyard with Mili, Juma lies down on his bed, but, when his mother chases him outside to sleep with Mili, he finally admits to preferring being a boy and going to school.

The boundaries between realistic and oral-type narrations are not always clear-cut, as hinted at in the previous paragraph where it was indicated that folktale-like stories can be «historicised» and put into a contemporary setting. Similarly, supernatural elements can enter a realistic narrative, often in the form of magic animals, like birds. In *Matilda na Salama* (Matilda and Salama, 1997) by Judith Jefwa, for instance, Matilda, the cat, is maltreated by Salama every day. A magic bird transforms Matilda into a human being and Salama into a cat, so that she will realise the gravity of her actions.

Illustrated stories dealing with the home experience, which are mainly educational and address, more or less explicitly, behavioural and inter-relational questions, can also be used as instructional, didactic tools in support of the school learning process. This is the case with *Saa ngapi?* (What time is it?, 2004) by Sauda S. Kilumanga, where a short text about the daily life of a school girl, Maya, is coordinated with pictures and watch-like images in an attempt to help primary pupils to get familiar with watch reading. The acquisition of this competence, apparently simple for those adults who have forgotten their childhood, is complicated in the case of Swahili by the fact that the speakers of the language, like the ancient Greeks, Romans and Jews, calculate the hours from one to twelve, starting with the sunrise at six o'clock (Bertoncini Zúbková, 2009: 223), whilst the watches and clocks which they use follow the modern western system of counting the hours from midnight.

Other home-based stories explore socially sensitive issues. In *Karamu ya Lina* (Lina's party, 2007) by Rebecca Nandwa, Lina, a child in a wheelchair with all the consequential daily problems and frustrations, is greatly supported by her family and friends of the neighbourhood. Drug-addiction is dealt with in *Asiyesikia la mkuu* (The one who does not listen to his elders, 2004) by Mariam Abdi, the story of a bull-headed boy who becomes an addict and a thief and risks being killed by a crowd which catches him. The direct moral message is also given through the title, which is the beginning of a very popular Swahili proverb, *Asiyesikia la mkuu huvunjika mguu* (he/she who does not listen to his elders will break his leg).

The calamity of AIDS has inspired, amongst others, a children's reader targeting advanced primary pupils, *Pendo katika Shari* (Pendo in adversity, 2008) by Clara Momanyi: the love of Pendo for her husband is negatively affected by the AIDS virus he passes on to her, totally ignorant as he is about the disease despite being an educated middle class man. Pendo's children, who are more aware of it thanks to school education, help their mother to care for her health and to struggle against prejudice.

A number of stories deal with the issue of children's schooling. After the worsening of education standards resulting from the «liberal» reforms introduced around the mid-1980s, the Governments of Kenya and Tanzania have, since 2000, shared a common commitment to broadening access to basic education and to improving teaching quality. The challenge of reinforcing State education and the struggle against regional, social and gender inequalities are, though, still issues which affect the lives of many children in the two countries and a number of school stories deal with these problems. The picture book *Zuhura na redio ya ajabu* (Zuhura and the extraordinary radio, 2007) by Jackson Kalindimya, for instance, approaches the question of gender bias with regard to education. Zuhura, a little, clever and curious girl, loves reading and listening to radio programmes. She accidentally breaks her parents' radio and is punished, but she is able to repair it thanks to her technical skills, notwithstanding the prejudices demonstrated by her father and the mockery of her class mates.

A reader targeting a slightly older audience, *Ajira* (2006) by Zena Mshenga, focuses on the economic constraints of poor families which cause children, especially girls who are often sent to work as maids in wealthy homes, to drop-out from school. The main character of this story, Ajira, who has to stop studying at the age of eight notwithstanding her school success, starts her struggle for education on the day she hears the radio speaker announcing the introduction of free primary education from 1st January 2003. The author frequently inserts short songs or poems into the narrative structure, sometimes voicing characters'

feelings, as in the bitter lines recited by Ajira's father: *Sina ng'ombe sina mbuzi / sina jana sina leo/ sina shina sina mizizi... / Mtarithi nini wanangu? / Labda kazi za sulubu!* (I haven't got a cow, a goat / I haven't got yesterday nor today / I have no branches, no roots... / What will you inherit, my children? / Maybe hard work! (Mshenga 2006: 11).

Realistic stories for younger readers often come in the form of detective or suspense stories where children are the protagonists. Together with love stories, thrillers make up the bulk of popular literature (*fasihi pendwa*); from 1980 till 2000, the number of titles in this category comprised nearly half of all Swahili fiction published (Gromov, 2008: 5). This type of Swahili fiction was labelled «popular» not because of the large amounts of copies sold – the reading public in East Africa still remains numerically humble and concentrated mainly in urban areas –, but to distinguish it from what has been called «serious literature» (Bertoncini Zúbková *et al.*, 2009) or «*fasihi dhati*» (Mlacha & Madumulla, 1991). The difference between the two productions is often presented through binary opposition, like artistry vs. entertainment, civil commitment vs. commercial activity or academic vs. non-academic writers, but in reality the boundaries are much more fluid and challenge moral or aesthetic (often pejorative) preconceptions.

This kind of fiction first flourished in Tanzania, where it continues to develop, during the 1980s and was aimed substantially at two main groups of readers, the middle class and lower social groups with a much lower level of education. Due to (until recently) Swahili's secondary status, popular fiction in Swahili did not enjoy the same availability in Kenya as in neighbouring Tanzania and, consequently, the Kenyan reading public was generally 'fed' with entertaining prose in English, something which is still abundant in the country.

In most thriller stories in Swahili for younger readers, children brilliantly carry out investigations or take actions by themselves. In *Kipofu mwenye miwani myeusi* (The blind man in sunglasses, 1998) by the late Ben Mtobwa, one of the most well-known writers in Tanzanian popular literature, the main characters are two children who start to investigate a blind man, eventually discovering that he is a policeman and helping him in his investigation. This book was published by Heko Publishers (Mtobwa's own firm) within a series for intermediate readers called «*Mashujaa wa Kufikirika*» (Imagined Heroes), which includes a good number of detective and crime stories.

Another example is *Safari ya Prospa* (Prospa's journey, 1995) the first children's book written by Elieshi Lema, the founder of the Tanzanian publishing house E&D, which is devoted to advanced junior readers. Prospa is a little boy who tries to find his kidnapped nephew alone. His journey, symbolically covering all

Tanzania, from Moshi to Zanzibar, passing through the rural areas populated by the *Wapare* and the big city, Dar es Salaam, is very hard, but successful thanks to the help of Sara, a lonely girl discriminated against because of an ugly wounded eye, and to a group of street children. This adventure is also the occasion to discuss some gender and social prejudices, for instance in the cases of Prospa and Sara's building their friendship regardless of gender stereotypes and uncle Felix's overcoming his mistrust of street children.

In the book *Bibi mwenye macho mekundu* (The lady with red eyes, 2005) by Renatus Mahimbali, we find a theme which has been common in Swahili literature, namely the condemnation of superstition and of the belief in magic or witchcraft. Once again the main characters are two children, Tina and Musa, who save their grandmother from being killed by a man who is convinced that she is a witch who has poisoned his daughter. The man is supported in this belief by some local medicine men, who also point out that the old lady has red eyes. In reality, though, the poor old lady has red eyes because she has cooked over a wood fire all her life, and the investigation of the two children will reveal that the daughter of the medicine man died because she had not received appropriate vaccinations.

Indeed, this new production of detective stories for younger audiences appears to be negotiating with popular culture, and no longer stigmatising it as a commercial production which is extraneous to that true art which should be committed to socio-political issues relevant to the masses, as was particularly true in socialist Tanzania (Blommaert, 1999: 139).

Realistic narratives for children and youth also include a few books dealing with historical memories and aimed at advanced readers. The colonial experience is dealt with in a series of historical novels written by Mugyabuso M. Mulokozi, *Ngoma ya Mianzi* (The dance of bamboos, 1991), *Ngome ya Mianzi* (The fortress of bamboos, 1990), and *Moto ya Mianzi* (The fire of bamboos, 1996). The narratives are set during the years of the Hehe resistance, under the leadership of chief Mukwawa, to German rule, between 1891-1898. In Mulokozi's series, a number of characters and the principal events of the Hehe rebellion such as the defeating of the German expedition at Lugalo (1891), the destruction of the Hehe fort at Kalenga (1894), the flight of *Mutwa* Mukwawa, etc are historically true. They are combined with some imaginative episodes and characters, like the young boy Mugoha and his «sister» Nyawelu, both left as orphans by the destruction of Lugalo, who will heroically help Mukwawa's son, Sapi, until his capture.

In Kenya, the memory of the Mau Mau rebellion and the consequent State of Emergency was one of the fundamental themes of post-independence literature, both in English and Swahili, in reaction to the solicitations of Kenyatta

who invited his compatriots to leave the Mau Mau years behind in the name of national unity (Ogude, 2003: 270). Mau Mau fighters have also a role as national heroes in contemporary Kenyan youth literature: examples of this are *Dedan Kimathi: Leader of the Mau Mau* by David Njeng'ere (2003) and the re-edition of a Swahili work, *Kaburi bila msalaba* (Grave without a cross) by P. M. Kareithi (first published in 1969) in the recent Phoenix Publishers' catalogue of children's and youth readers.

4. Conclusion: the challenge of readership

From the picture depicted above, it is clear that the publishing of children's literature in Swahili is developing in both Kenya and Tanzania and is bringing together different modes, styles and genres, thus often re-formulating juxtapositions such as tradition/modernity, orality/literacy and elite/popular literature that were moulded in the colonial era and in nationalist discursive practises (Barber 1995: 1). This begs the question, though, of how widely available the literary production is and to what extent it reaches East African children. The issue of dissemination is, in fact, a serious challenge for publishers and writers involved in this sector. Although Swahili literacy levels have been raised in the two countries, the reading habits of children, as well as those of the adult population, are constrained by cultural and economic factors. To begin with, education is essentially textbook-centred and is seen a means to acquire better job opportunities. Once this goal is achieved, people often stop reading (Ogechi, Bosire-Ogechi, 2002: 169). Most crucially, meagre incomes do not allow families to spend money on books for leisure. There are not many bookshops and the few that exist are mainly concentrated in urban centres (Bgoya, 2008; Odaga, 1998).

Swahili literature for children is, therefore, mainly targeting primary school pupils, who can access these books during teaching hours or in school and public libraries. With regard to this, the research carried out by Pamela Ngugi into the state of children's literature in Swahili in Kenyan primary schools (2009) has evinced that, although children have shown a positive attitude towards the integration of literature into the teaching of Swahili, and that there has been a consequent improvement in language skills, many problems inhibit the implementation of this programme and the diffusion of reading. These include a lack of funds for school libraries, an absence of specific teacher training regarding the use of children's literature in language teaching and a scarcity of adult literary models (Ngugi, 2009: 159). In order to cope with these problems, alternative techniques have been employed in Kenya, such as children's reading tents, specialised children's book fairs, mobile libraries, children's book clubs, etc. (Lawal-Solarin, 1998: 63).

In Tanzania, official initiatives have not yet been adopted in order to integrate children's literature into language teaching. Following the economic crisis of the 1980s, public libraries practically lost their funding and this situation has not changed a lot. To a great extent, they have to rely on book donations and these titles are mostly in English. School libraries collapsed even earlier and are still lacking in most schools, especially in rural areas (Bgoya, 2008: 91). Alternative initiatives to promote readership have been developed, although still with a limited impact, for instance those by Elieshi Lema, who launched some of her books on TV (Hanak, 2001: 74), and her collaborator Demere Kitunga who opened the Soma Book Café («soma» means to read in Swahili), which hosts the Soma Bookshop in Dar es Salaam.

5. Bibliography

- Barber, K. (1995). African–Language Literature and Postcolonial Criticism. *Research in African Literature* 26(4), 3-30.
- Bertoncini Zúbková, E. (2002). When Grandfather came to Life again: Said Ahmed Mohamed's New Novel beyond Realism. *Afrikanistische Arbeitspapiere (Swahili Forum IX)*, 72, 25-33.
- Bertoncini Zúbková, E., and Gromov, M. D., Khamis, S. A. M., Wamitila, K. W. (2009). *Outline of Swahili Literature*. Leiden: Brill.
- Bertoncini Zúbková, E. (2009). *Kiswahili kwa Furaha* (vol. 1). Roma: Aracne Editrice.
- Bgoya, W. (2008). The endeavour of publishing: its limits of success with Swahili readers. In A. Oed, & U. Reuster–Jahn (Eds.), *Beyond the Language Issue. The Production, Mediation and Reception of Creative Writing in African Languages* (pp. 87-94). Köln: Rüdiger Köppe Verlag.
- Blommaert, J. (1999). *State Ideology and Language in Tanzania*. Köln: Rüdiger Köppe Verlag.
- Brock–Utne, B., & Skattum, I. (2009). Introduction. Languages and Education in Africa: a transdisciplinary discussion. In B. Brock–Utne, & I. Skattum (Eds.), *Languages and Education in Africa* (pp. 15-54). Oxford: Symposium Books.
- Brunotti, I. (2005). Chake/Wete in Ng'ambo: Ngoma e costruzioni identitarie a Zanzibar in età contemporanea. Ph.D. diss., Università degli Studi di Napoli «L'Orientale».
- Chakava, H. (1998). Children's Books: Kenya. A Decade of African Publishing for Children (1988-1998). In *Indaba 98. Books and Children* (pp. 42-46). Harare: Zimbabwe International Book Fair Trust.

- Geider, T. (2008). A survey of world literature translated into Swahili. In A. Oed, & U. Reuster-Jahn (Eds.), *Beyond the Language Issue. The Production, Mediation and Reception of Creative Writing in African Languages* (pp. 67-86). Köln: Rüdiger Köppe Verlag.
- Gromov, M. D. (2008). Swahili Popular Literature in Recent Years. *Swahili Forum XV*, 5-13.
- Gunner, L. (2007). Africa and Orality. In T. Olaniyan and A. Quayson (Eds.), *African Literature. An Anthology of Criticism and Theory* (pp. 67-73). Malden: Blackwell Publishing.
- Hanak, I. (2001). Kuandika kwa ajili ya watoto. [Interview with Elieshi Lema]. *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Africastudien*, 1, 56-79.
- Irele, A. (2007). Orality, Literacy, and African Literature. In T. Olaniyan and A. Quayson (Eds.), *African Literature. An Anthology of Criticism and Theory* (pp. 74-82). Malden: Blackwell Publishing.
- Kahigi, K. K. (1995). Lugha katika Vitabu vya Watoto. *Kioo cha Lugha*, 1, 21-36.
- Kamera, W. D. (1983). Fasihi–Simulizi na Uandishi katika Shule za Msingi. In *Fasihi. Makala za Semina ya Kimataifa ya Waandishi wa Kiswahili* (pp. 39-54). Dar es salaam: Taasisi ya Uchunguzi wa Kiswahili.
- Lawal–Solarin, O. M. (1998). Books and Children. In *Indaba 98. Books and Children* (pp. 59-63). Harare: Zimbabwe International Book Fair Trust.
- Lindfors, B. (2007). Politics, Culture, and Literary Form. In T. Olaniyan and A. Quayson (Eds.), *African Literature. An Anthology of Criticism and Theory* (pp. 22-30). Malden: Blackwell Publishing.
- Madumulla, J. S. (2001). Hali ya Vitabu vya Watoto katika Tanzania. *Swahili Forum VIII*, 171-183.
- Mazrui, A. (2007). *Swahili beyond the Boundaries*. Athens: Ohio University Press.
- Mlacha, S. A. K., & Madumulla, J. S. (1991). *Riwaya ya Kiswahili*. Dar es Salaam: Dar es Salaam University Press.
- Moshi, E. A. (1998). Books and Children in Tanzania. In *Indaba 98. Books and Children* (pp. 127-128). Harare: Zimbabwe International Book Fair Trust.
- Msokile, M. (1992). *Misingi ya Hadithi Fupi*. Dar es Salaam: Dar es Salaam University Press.
- Ngugi, P. (2009). Language and Literary Education: The State of Children's Literature in Kiswahili in Primary Schools in Kenya. Ph.D. diss., University of Wien.

- Odaga, A. B. (1998). The excitement and Challenges of Publishing for Kenyan Children: A Writer's Perspective. In M. Khorana (Ed.), *Critical Perspectives on Postcolonial African Children's and Young Adult Literature* (pp. 15-26). Westport: Greenwood Press.
- Ogechi, N. O., & Bosire–Ogechi, E. (2002). Educational Publishing in African Languages, with a Focus on Swahili in Kenya. *Nordic Journal of African Studies*, 11(2), 167-184.
- Ogot, B. A., & Ochieng', W. R. (1995). *Decolonization & Independence in Kenya*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Ogude, J. (2003). The nation and the narration: the truths of the nation and the changing image of Mau Mau in Kenyan literature. In A. Odhiambo, and J. Lonsdale (Eds.), *Mau Mau Nationhood* (pp. 268-283). Oxford: James Currey Ltd.
- Ohly, R. (1985). Literature in Swahili. In B. W. Andrejewski, S. Pilaszewicz, & W. Tyloch (Eds.), *Literatures in African Languages. Theoretical Issues and Sample Surveys* (pp. 460-492). Warsaw: Cambridge University Press and Wiedza Powszechna.
- Okpewho, I. (1992). *African Oral Literature: Backgrounds, Character and Continuity*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Osazee, F. (2004). Not only Books for Africa but a Reading Culture too. *Keynote Address Presented at the 29th IBBY Congress*. Cape Town, 5-9 September. <www.sacbf.org.za/2004%20papers/Osazee%20Fayose.rtf>.
- Ricard, A. (2009). *Le Kiswahili, une langue moderne*. Paris: Editions Karthala.
- Sifuna, D. N. (2007). The Challenge of Increasing Access and Improving Quality: An Analysis of Universal Primary Education Interventions in Kenya and Tanzania since the 1970s. *International Review of Education*, 53(5-6), 687-699.

6. Cited books for children in Swahili

- Authors/editors not cited. (2003). *Hadithi za Abunuwas na Hadithi nyingine*. Nairobi: Macmillan.
- Abdi, M. (2004). *Asiyesikia la mkuu*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Abeid, M. (2003). *Ua la Zalizali*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Adam, H. (2004). *Ali Baba namajangili arobaini*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Atulo, F. (2007). *Aleso na Tumbiri*. Nairobi: East African Educational Publishers.

- Bgoya, W. (2003). *Kinyonga mdogo ambaye hakuweza kubadilika rangi yake*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Bgoya, W. (2004). *Hadithi ya Katope, mtoto aliyeyumbwa kwa udongo mwekundu*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Bgoya, W. (2004). *Hadithi ya kunguru na Kaa*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Bren, E. W., & Saidi, A. (2005). *Mazungumzo ya Alfu Lela Ulela* (three volumes). Nairobi: Longhorn Publishers. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Gado [Mwampembwa, G.] (1996). *Abunuwasi*. Nairobi: Sasa Sema Publications.
- Haji, G. H. (2004). *Nahodha Chui*. Dar es Salaam: Oxford University Press.
- Jefwa, J. (1997). *Matilda na Salama*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Kalindimya, J. (1997). *Zuhura na redio ya ajabu*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Kareithi, P. M. (1969). *Kaburi bila msalaba*. Nairobi: East African Publishing House [new edition 1990. Nairobi: Phoenix Publishers].
- Kilumanga, S. S. (2004). *Saa ngapi?* Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- King'ei, K. (2000). *Mwana Kupona: Poetess from Lamu*. Nairobi: Sasa sema Publications.
- Lema, E. (1995). *Safari ya Prospa*. Dar es Salaam: E&D Limited.
- Machume, J. N. (2001). *Nyani mvuvi*. Dar es Salaam: National Printing Company Ltd.
- Mahimbali, R. (2005). *Bibi mwenye macho mekundu*. Dar es Salaam: Ruvu Publishers.
- Mahmoud, R. (2004). *Malkia mroho*. Dar es Salaam: Ruvu Publishers.
- Matemu, S. E. L. (2005). *Nyuki na vipepeo*. Dar es Salaam: Ruvu Publishers.
- Mdari, A. (1995). *Twiga alivyokosa Ufalme*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Mganga, D. P. (2004). *Chui wadogo*, Tanzania Publishing House, Dar es Salaam.
- Mkufya, W. E. (2002). *Mtawa na Binti Mfalme*. Dar es Salaam: Ruvu Publishers.
- Mohamed, A. [unknown date]. «Paka» *Asiyependa Maziwa*. Dar es Salaam: Oxford University Press.
- Mohamed, A., & Ukki, M. J. (2002). *Utenzi wa Sungura*. Dar es Salaam: Oxford University Press.
- Mohamed, S. A. (2009). *Zawadi ya Bwana Mjali*. Nairobi: The Jomo Kenyatta Foundation.

- Momanyi, C. (2008). *Pendo katika shari*. Nairobi: Sasa Sema Publications/ Longhorn Publishers.
- Mshenga, Z. (2006). *Ajira*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Mtobwa, B. R. (1998). *Kipofu mwenye miwani myeusi*. Dar es Salaam: Heko Publishers Ltd.
- Mulokozi, M. M. (1991). *Ngoma ya Mianzi*. Dar es Salaam: Tanzania Publishing House.
- Mulokozi, M. M. (1996). *Moto wa Mianzi*. Morogoro: ECOL Publications.
- Mulokozi, M. M. (2000). *Ngome ya Mianzi*. Dar es Salaam: MPB Enterprises.
- Musa, M. (2003). *Fisi na Kucha za Simba*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Mzindakaya, C. (2005). *Joka lenye Vichwa Saba*. Dar es Salaam: Heko Publishers.
- Nandwa, R. (2007). *Karamu ya Lina*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Shaali, A. K. (2004). *Mfalme chura*. Dar es Salaam: Oxford University Press.
- Shija, P. (1994). *Njiwa na Kinda mkaidi*. Dar es Salaam: Tanzania Publishing House.
- Wamitila, K.W. (2002). *Zimwi la leo*. Nairobi: Sasa Sema Publications.

La búsqueda de identidad entre experiencias de vida y literatura

Francesco Lambiase

Universidad de Sevilla/Universidad de Foggia

e-mail: francesco.lambiase@unifg.it

El largo camino de la literatura infantil abarca una cantidad relevante de temáticas que conciernen la formación y la educación de niños, niñas y adolescentes. Por medio de los personajes que caracterizan esta tipología de cuentos, se destaca una identificación que puede, sin duda, ayudar en la ruta de la construcción de la identidad.

El objetivo es contestar a la pregunta “¿Quién soy en realidad?”. En el periodo entre niñez y adolescencia es necesario desarrollar valores, opiniones e intereses propios, y no solo limitarse a la repetición de los de los padres. Es imprescindible descubrir lo que se puede hacer y sentirse orgullosos de los logros conseguidos. Ser amados y respetados es un constante deseo de la adolescencia, útil para responder a la pregunta antecedente.

Las niñas y los niños logran su identidad mediante un proceso de identificación con los demás, alrededor de su propio mundo. De esta manera, durante la fase de la niñez, valores e ideas de otros se convierten en peculiares de cada individuo.

Los adolescentes, en cambio, tiene que formar su propia identidad y ser ellos mismos. Uno de los aspectos más relevantes de esta búsqueda de identidad consiste en que profesión o carrera desean emprender. En este ámbito entra en juego, también, otro tópico, es decir, la cuestión de la identidad de género. Desafortunadamente, la mayoría de los libros dedicados a los infantes sigue sugiriendo estereotipos y roles determinados.

Se destaca la marginalidad y la invisibilidad de las mujeres, relegadas a ser madres y ángeles del hogar. Se perpetua la diferencia entre trabajos y tareas

reservadas a los hombres, que delimitan la acción de las mujeres. Asimismo, esto no afecta solamente a las mujeres, ya que además la definición del rol de los hombres en el contexto doméstico ha sido revaluado. Pero, a pesar de esta nueva perspectiva y de nuevos textos que intentar plantear la igualdad y la paridad entre los géneros, los estereotipos de natura milenaria siguen siendo actuales. La confusión de la identidad, típica de la adolescencia, lleva los individuos a agruparse entre ellos y a no tolerar bien las diferencias, como mecanismos de defensa ante la confusión de este período.

A veces, los adolescentes, muestran esta confusión actuando de manera infantil e irresponsable, como medio para evitar la resolución de conflictos. Otras veces, en cambio, proceden en modo impulsivo y sin sentido.

Búsqueda de la identidad es un viaje que dura toda la vida: el punto de partida es la niñez, el momento de aceleración de este camino es la adolescencia. La identificación empieza con el moldeamiento de la persona por parte de pares, que pueden determinar actitudes y comportamientos que pueden desembocar en tendencias positivas, abiertas a la diversidad, a la pluralidad y a la tolerancia. Pero no hay que engañarse, puesto que no faltan, además, las tendencias negativas que provocan violencias.

Los adolescentes arriesgan de entrar en una etapa determinada por crisis de identidades. Dentro de esta fase analizan sus opciones, y buscan a comprometerse con algo coincidente con sus intereses. Muy frecuentemente, estos compromisos, de carácter ideológico o personal, echan un cable en la formación de la identidad y modelan la vida de los años siguientes. De la crisis de identidad surgen sentimientos trascendentales como la fidelidad a algo, la lealtad, la constancia o la fe y un sentido de pertenencia.

Si bien en el período infantil es importante confiar en otras personas, y particularmente en los padres, durante la adolescencia es fundamental iniciar a confiar en si mismo. El traslado de la confianza de los padres a otros individuos, como amigos y colegas, es un aspecto básico, que tiene que marcar esta etapa de vida.

Al mismo tiempo, el amor es parte del camino hacia la identidad. Al compartir sus pensamientos y sentimientos con otros en que confía, el adolescente explora su identidad posible, y la ve reflejada en la otra persona, a través de la cual intenta aclarar quien es. Sin duda, la intimidad madura, que implica compromiso, sacrificio y entrega no es alcanzable hasta el logro de una identidad estable.

En el ámbito de esta búsqueda de identidad, es imprescindible el conseguimiento de la autoestima y de la autonomía de decidir y saber elegir. El adolescente, por esto, tiene que realizar tareas específicas. Debe responder a los conflictos emocionales, contra los cuales se enfrenta, para poder constituir un clara identidad personal y que conlleva el conocimiento de sus gustos, preferencias,

el manejo de sus emociones. Esto implica incluso, equivocarse algunas veces y enfrentarse a la consecuente frustración. De esta manera se va fortaleciendo la capacidad de discernir.

Tiene que buscar siempre un foco de afecto sincero y de escucha, que debe ser cubierto, preferiblemente por los padres, o, a lo mejor, por algún otro familiar, como un tío, un primo, o un buen amigo o amiga.

Debe proponerse de establecer amistades que lo ayuden a crecer y ser una persona más auténtica cada día, siempre observando y evaluando constantemente las actitudes de sus amigas y amigos y como es que éstos deciden orientarse en la vida, para determinar si sus ideales son similares a los suyos propios.

Estas prácticas, entre otras, se demuestran de gran relevancia para el desarrollo adolescente, permitiendo de construir una identidad y lograr la tan ansiada independencia, pero cuidando de tener una fuerte carga de madurez emocional.

Es importante comprender que los seres humanos somos eminentemente sociables, y es por esta razón que la búsqueda de aceptación, junto a la sensación de inclusión dentro de un grupo, concurren a la definición de uno mismo. Las personas tienen el derecho de ser lo que desean, sin verse expuestas a sensaciones raras y extrañas. Por esto, se hace falta acompañar y tratar de estar la más cercano posibles a los adolescentes, tanto en sus triunfos como en sus fracasos.

En el ámbito moral de la conducta del ser humano, es posible afirmar cada persona está obligada a reflejarse como quiera. Es indudable la relación que hay entre identidad y autoconocimiento, y en este último, en el verdadero conocerse a sí mismo, está la llave que abre todas las puertas de la vida junto con la identidad.

Los individuos pueden ajustarse a su ambiente cambiante sólo si se conoce a sí mismo, si sabe cuáles son sus deseos, sus impulsos, sus motivos y necesidades. Tiene que volverse más prudente, más juiciosos y más autónomo. En otras palabras, tiene que volverse más maduro.

La consolidación de la propia identidad es una etapa normal por la que pasa cualquier niño y niña al llegar a la adolescencia, cuando inicia la búsqueda de su propia esencia. En esta búsqueda juegan un rol fundamental muchas preguntas importantes de la vida que impulsan a buscar nuevas alternativas: por qué soy como soy, cuál ha sido mi experiencia, qué quiero preservar de mi historia, en qué me parezco a mis padres y de eso qué tengo en común con ellos, qué es lo que realmente quiero conservar.

La tarea de guiar el desarrollo de los niños y de las niñas para que puedan hacer frente a las exigencias de la vida no es fácil. Y aunque los padres tienen que desempeñar un papel imprescindible, no serán capaces de realizar por sí solos esta tarea.

La identidad es una lucha que no es atravesada solo, si no junto a la familia, amigos y la interacción con estos, es por eso que es de suma importancia que tanto el plano familiar como social sean medianamente centrados, ya que según esos patrones el adolescente consigue rescatar características y costumbres y así se dará la forma de ser del individuo en el entorno que lo rodea.

Cada adolescente tiene ante sí esta tarea primordial: padres y maestros pueden ayudar ofreciéndole alternativas y ejemplos, pero es cada uno, con base en sus tenencias, inclinaciones, anhelos y experiencias personales y de su grupo de amigos, quien determina cuáles son sus modelos a seguir.

Actualmente los medios de comunicación principalmente la televisión, el cine y la publicidad conjugan elementos ideológicos y comerciales para ofrecer valores, modelos y tipos ideales tanto para hombres como para mujeres, con los cuales muchos adolescentes se comparan y tratan de imitar, siendo estos estereotipos los que están contribuyendo a formar la imagen e identidad de las nuevas generaciones.

En el proceso de educación y formación de los y las jóvenes, la literatura infantil quiere otorgar instrumentos útiles para que las aventuras de los y las protagonistas ejerzan una influencia que favorezca el proceso de crecimiento, y, por consiguiente, la determinación de la identidad. Desarrolla la fantasía, la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, el conocimiento y la adquisición de capacidades de razonamiento durante la niñez.

La discusión sobre qué tanto o para qué sirve la esta tipología de literatura ve dos corrientes: hay quienes no le dan valor alguno y hay otros que la consideran la gran solución, la panacea, que incluso piensan que quien lee será mejor persona. Lo cierto es que los beneficios de la lectura son personales, cada ser humano es individual e irreplicable, y lo que a uno beneficie o perjudique de cierta manera al otro, seguramente, le causará efectos muy distintos. Así pues no hay recetas ni reglas escritas.

La literatura infantil no por intentar ser infantil ha de dejar de ser literatura. Siempre hay y siempre habrá productos, o mejor subproductos, a los que también podrá negárseles la condición literaria. Pero este rechazo pierde actualidad y vigencia ante gran parte de la producción que se considera literatura infantil que, como es comprobable, cada vez está más cuidada como literatura y cada día busca más afanosamente a los niños y las niñas. La simplificación de quienes amparándose en que todo es literatura niegan la necesidad de introducir en su seno clasificaciones parece ignorar la existencia de una amplia gama de producciones literarias cuya característica es precisamente tener como destinatario la niñez y la adolescencia y servir a sus necesidades íntimas desde supuestos psicopedagógicos. Si existe esta parcela, habrá que reconocerle el derecho a una denominación

específica. Es indudable que estas clasificaciones literarias no se formulan exclusivamente por sus temas o contenidos, sino por el tratamiento.

La literatura infantil constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura, la integración de las áreas del saber: historia, música, arte, psicología, sociología, etc., el enriquecimiento de los universos conceptuales y la formación en valores. Además, la literatura cumple un papel fundamental en la escuela y el hogar como herramienta que favorece un acercamiento a los procesos de lectura y escritura. Las lecturas adecuadas refuerzan igualmente la moralidad y los valores. Los padres que les leen a sus hijos y razonan con ellos los enseñan a resolver problemas por sí mismos.

Reconocer la importancia de la literatura infantil, es incentivar un camino que lleva a los niños y las niñas a fomentar la imaginación, a expresar emociones y sentimientos, de forma placentera y significativa. Su contribución en el desarrollo social, emocional y cognitivo de la niñez es sumamente importante. A lo largo de los años, la educación se preocupa en contribuir a la formación de una persona crítica, responsable e interactiva con la sociedad, pero sin dejar de lado las escuelas, es decir, las primeras instituciones encargadas de la educación, y los padres.

En el proceso de educación y formación, la literatura se presenta como medio esencial. En este período de búsqueda de identidad, leer e identificarse con un personaje específico, puede trazar un camino que conlleve un crecimiento importante, ya que los comportamientos y las actitudes de los protagonistas llegan a compensar la falta de referencias eficaces y ayudan en el adelantamiento del periodo de confusión que determina el pasaje de la niñez a la adolescencia a la adultez.

Muchos individuos encuentran en los protagonistas de los cuentos patrones y valores ideales para el desarrollo de su propia personalidad. Como no hablar del fenómeno de *Harry Potter*. Mediante la saga de J.K. Rowling niñas y niños han tenido la oportunidad de crecer con los personajes de Harry, Hermione y Ron, y de identificarse con ellos, heredando conocimientos y valores que, finalmente, han establecido una guía en la larga marcha de la vida. Otros ejemplos son, sin falta, *Pippi Calzaslargas*, con su brío y espíritu de aventura; los cuentos *fantasy* como *El Señor de los Anillos* y *Las Crónicas de Narnia*.

La literatura infantil viene desde épocas muy remotas y en su transcurso ha tenido numerosos cambios en su redacción y orientación tratando de hacerlas más acordes para sus lectores, enfocándolas a lo tradicional y la historia, sin convertirlas en un manual de buenas costumbres. Algunos de los géneros que la componen, como las leyendas, se han convertido en una tradición de los pueblos que las acogen durante mucho tiempo.

El término de literatura infantil tiene gran debate al deducirse tomándose en cuenta de a quién va guiado este tipo de texto, es decir del receptor y no del interior del texto, es decir de su contenido como se ha hecho comúnmente. Tiene gran influencia sobre el comportamiento y la educación de las personas al representar en ella valores y enseñanzas de lo que se debe y no hacer.

La literatura infantil va encaminada a representar para niños y adolescentes la visión del mundo. Es una de las formas del arte que cumple, en realidad, una profunda acción transformadora. La infancia, por sus propias y especiales características espirituales asimila con más sinceridad los variados mensajes que contiene este género literario.

La opción para acceder al fascinante mundo de la lectura se encuentra a través de las diversas expresiones que asume la literatura infantil, que, en esta manera, se transforma en la más valiosa lección de axiología para el mundo infantil. Al efectuar cualquier tipo de lectura infantil es necesario enmarcar lo que se busca enseñar a través de ella, para escoger un texto acorde a la edad, al receptor y a lo que se quiere instruir.

Así, desde esta perspectiva, el valor de la literatura infantil resulta social y culturalmente relevante. Se convierte en la base que servirá de soporte a la cultura definitiva de la niñez y de la adolescencia, y se convierte en factor determinante de la personalidad infantil.

OTHER PUBLICATIONS OF FAHRENHOUSE

www.fahrenheit.com

BOOKS

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: FahrenHouse.

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: FahrenHouse.

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenHouse.

JOURNALS

Foro de Educación
(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación
(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado
(www.elfuturodelpasado.com)

Fantasy is a strange *cosmos* indeed: made of pale shadows and dreams, it appears to our minds of avid readers absolutely concrete and true. We can talk with animals, fly with birds, fight against the dangerous dragoon... as we are vivid characters living inside the story. Normally some particular tools are required to become part of this world: we can mention a sincere heart, an innocent mind, a true faith in tales, and the strong will to belong to that magic Kingdom of Fantasia. As we see, no money, no envy, no wickedness are needed: just going and reading. So we are perfectly convinced each of us could change himself/herself in a pure citizen of this magic land where peace, friendship, honesty flourish. And we would like it quite a lot! Unfortunately, the danger stands at the borders of Fantasia and it is waiting to destroy everything: it is the lack of creativeness, the darkness killing moral values, the loss of hope in the future. And in the *real* world is absolutely easy to leave all the good things behind to follow cruel prophets of death. So, in these painful days, we need to restore and keep safe our fantasy, not only for us but for the next generations to which we commit our Earth: we clearly perceive it is the only wall of defense against savagery, barbarity and bloody cruelty. The essays presented in this volume aim at deeply exploring the fascinating Kingdom we love so much, starting from picture books for little children and ending with literature for young adults.