

“Let’s have a pachanga!”: comunità e rappresentazione nei libri per l’infanzia chicana

Renata Morresi*

“I got an A on my poem!” I yell to everyone
in the front yard where Mama gives Papi a haircut.

I show Gabino my paper
as I fly through the kitchen to the backyard.

“Listen,” I sing to the baby chicks,
with my hands up as if I am a famous music conductor.

I sprinkle corn kernels and sing out my poem.
Each fuzzy chick gets a name:
“Beethoven! You are the one with the bushy head!
Mozart! You jumpy black-spotted hen!
Joahn Sebastian! Tiny red rooster, dance, dance!”¹

Ecco come Juanito, il piccolo protagonista di *The Upside Down Boy* comincia a scrivere: sta imparando i primi rudimenti dell’inglese, a fatica, con la paura di bloccarsi e che la sua lingua diventi di pietra; ma a scuola l’insegnante intuisce il suo talento e lo autorizza a mescolare peperoncini e parole, soli giganti fatti col palmo della mano, cetrioli a forma di sombrero, i genitori che ballano e i grandi compositori. Pian piano la lingua si scioglie e Juanito crea la sua prima poesia in inglese, la piccola storia di una trasformazione interculturale.

La scuola, la presenza di un’insegnante che fa da mediatore, il supporto genitoriale, i libri, le parole, le ansie riguardo l’immagine di sé, il timore di cambiare casa

* Renata Morresi è dottore di ricerca in letterature comparate e insegna Lingua e traduzione Anglo-Americana all’Università di Macerata. Ha curato con Marina Camboni la raccolta di saggi e traduzioni poetiche *Incontri transnazionali: modernità, poesia, sperimentazione, polilinguismo* (Le Monnier, Firenze 2005). Nel 2007 è apparsa la sua prima monografia critica: *Nancy Cunard: America, modernismo, negritudine* (QuattroVenti, Urbino 2007).

1. “Ho preso una A per la mia poesia!” grido esultante a tutti / nel cortile dove mamma sta tagliando i capelli a papà. / Mostro a Gabi-

no il compito / mentre volo per la cucina verso il retro. / “Ascoltate”, e canto ai pulcini / con le mani alzate come un famoso direttore d’orchestra. / Spargo i semi di granturco e canto la mia poesia. / Ogni pollo spelacchiato prende un nome: / “Beethoven! Tu con la testa cespugliosa! / Mozart! Tu gallinella saltellante a macchie! / Johann Sebastian! Galletto rosso, balla, balla!” Juan Felipe Herrera, *The Upside Down Boy/El niño de cabeza*, ill. di Elizabeth Gomez, Children’s Books Press, San Francisco 2000, p. 27.

e paese, di inserirsi in un nuovo contesto, il mescolarsi di lingue e culture: già nella storia di Juanito si danno alcuni degli elementi fondamentali di una delle letterature dell'infanzia più interessanti in area nordamericana, per questioni di lingua, rappresentazione e riflessione sociale, ovvero i libri illustrati dei chicani. Come ha preso forma e quali sono le caratteristiche salienti di questo corpus di testi della narrativa chicana? Per rispondere alla domanda si farà riferimento ad alcune questioni di metodo, riguardanti la letteratura per l'infanzia, che aiutano a esplorare quale tipo di impegno è affidato ai libri per bambini della comunità chicana, che cosa comporta il bilinguismo, come e se si possono mettere in discussione gli stereotipi senza ricadere nell'essenzialismo, quali sono le peculiarità del *crosswriting*, ovvero quelle che sorgono dal fatto che alcuni testi viaggiano attraverso diversi confini, non solo generazionali, rivolgendosi a una utenza differenziata (di bambini e di adulti, di estrazione popolare e d'élite, ecc.).²

La grande svolta per i bambini chicani risale al 1974, quando, grazie al Bilingual Education Act, la possibilità dell'istruzione bilingue ha dato il via a una produzione di testi in spagnolo e in inglese riguardanti temi significativi per i piccoli esposti a una lingua, a una storia, a formazioni e memorie comunitarie diverse dalla cultura statunitense anglofona. Di pari passo, organismi quali il Curriculum Adaptation Network for Bilingual/Bicultural Education o il Council on Interracial Books for Children sovvenzionavano ricerche sulla didattica interculturale, sul bilinguismo, sull'integrazione nel sistema scolastico, sul razzismo dei testi scolastici, che rendevano note le distorsioni discriminatorie dell'apparato educativo. Educatori e attivisti, come Ernesto Galarza coi suoi Mini-Libros, si impegnarono a colmare i vuoti, riflettere sui pregiudizi e ripensare una nuova relazione tra giovani *latinos*, libri e istruzione.³

Col tempo, fondazioni quali la Andrew Mellon Foundation e il National Endowment for the Arts hanno favorito piccole case editrici di testi bilingui, come Curbstone, o case editrici accademiche come la Arte Público, cui si deve la collana dei Piñata Books, e man mano molti altri editori hanno investito nella produzione di testi multiculturali: grandi come Puffin, Harper Collins, Harcourt Brace e Disney, e più piccoli quali Children's Book Press, Lee & Low Books, Luna Rising, Cinco Puntos Press, Ediciones Lerner, e molti altri *imprints* specializzati nelle culture ispaniche degli USA sudoccidentali e del confine.⁴

Associazioni quali il CLASP (Consortium of Latin American Studies Program), che si dedica alla diffusione degli studi latino americani, istituzioni culturali come Reforma, l'associazione nazionale per la promozione di servizi culturali, informativi e bibliotecari rivolti a *latinos* e ispanofoni, e premi letterari come il Pura Belpré

2. Sul *crosswriting* si veda Donelle Rae Ruwe, a cura di, *Culturing the Child, 1690-1914: Essays in Memory of Mitzi Myers*, Scarecrow Press, Lanham 2005, p. vii.

3. Su Galarza si veda Richard Chabran, *Activism and Intellectual Struggle in the Life of Ernesto Galarza (1905-1984)*, "Hispanic Journal

of Behavioral Sciences", VII, 2 (1985), pp. 135-152.

4. Si veda Nicolas Kanellos, Katharine Capshaw Smith, Margaret R. Higonet, *Bilingual Books for Children: An Interview with Nicolas Kanellos, Director of Piñata Press*, "MELUS", XXVII, 2 (2000), pp. 217-224.

Award, promosso da Reforma insieme alla ALSC (Association for Library Services to Children) e attribuito a libri per bambini che hanno a cuore la realtà dei *latinos* negli USA, l'Américas Book Award for Children's and Young Adult Literature, sostenuto dal CLASP, o il Tomás Rivera Award, dedicato all'esperienza chicana, partecipano, insieme ad autori, illustratori ed editori, alla creazione di un campo specifico, legato alle identità e alla formazione socio-culturale e linguistica dei bambini ispanici. Il corpus più significativo è costituito dai libri bilingui, che sono distribuiti nelle librerie, nelle biblioteche, nei programmi d'inserimento per immigrati, nei *community centers*, nelle scuole. Sebbene possano naturalmente avere un uso ludico e di intrattenimento, la funzione didattico-pedagogica di questi testi è esplicita: essi hanno l'obiettivo di favorire l'apprendimento dell'inglese negli immigrati di lingua spagnola, di consolidare lo spagnolo nei figli o nei nipoti di immigrati, e al tempo stesso sono d'aiuto agli anglofoni che desiderano imparare una seconda lingua. Insomma, questi testi fungono da "ponte" nel passaggio da una lingua all'altra, soprattutto dallo spagnolo all'inglese, anche se il loro obiettivo non è solo squisitamente linguistico, ma più estesamente culturale: preservare la storia, il folklore e le usanze dei *latinos*, valorizzare la cultura comunitaria d'origine e il senso di sé dei bambini ispanici, autorizzare la loro interazione sociale al di fuori del *mainstream*, creare una cultura della tolleranza e della convivenza, esplorare le condizioni della migrazione e della cittadinanza, decostruendo gli stereotipi e contrastando le discriminazioni ancora in atto. I temi affrontati afferiscono naturalmente a questi motivi: vengono così privilegiati i racconti che celebrano l'unità familiare, la ricca vita comunitaria, le usanze culinarie, la riunificazione della famiglia dopo una migrazione, le riscritture della tradizione popolare, le biografie romanzate di personaggi rappresentativi, come, per esempio, César Chávez, Frida Kahlo, Gabriela Mistral, Gabriel García Márquez, la cantante Celia Cruz, il danzatore José Limón e persino Sor Juana Inés de la Cruz. Molto amate sono, infine, le storie di successo scolastico, di inserimento in una nuova scuola, di amore per la lettura e la creatività, di lotta contro la marginalizzazione e di superamento dei pregiudizi.

L'attacco degli ultimi decenni alle politiche dell'identità tende a presentare questi testi come il prodotto di un'impropria politicizzazione di opere che, essendo destinate ai bambini, non dovrebbero esporli a problemi che molti reputano a loro inadatti. In realtà, la nascita e lo sviluppo della tradizione chicana per bambini segue un corso tipico nella formazione della letteratura per l'infanzia, in cui, secondo Zohar Shavit, si possono rinvenire fattori culturali e fasi di sviluppo ricorrenti: un certo atteggiamento epistemologico, una data valorizzazione dell'educazione, nonché la comparsa di istituzioni volte a sostenerla, compongono, a livello transnazionale e trans-storico, lo spazio in cui viene ammessa, creata e resa fruibile la produzione di quella parte della letteratura (scritta) che si rivolge ai giovani e giovanissimi (o, meglio, a una porzione, spesso privilegiata, di questi).⁵ Di norma, quin-

5. Si veda Zohar Shavit, *The Historical Model of the Development of Children's Literature*, in Maria Nikolajeva, a cura di, *Aspects and Issues*

in the History of Children's Literature, Greenwood, Westport 2005, pp. 27-38.

di, l'attuazione di una riforma educativa, che deriva dall'idea che occorra investire nelle generazioni future e regolare le modalità con cui queste verranno istruite, comporta lo sviluppo di un sistema produttivo e genera la necessità di libri specificamente fatti per i bambini, che via via si congegnano nelle più svariate forme. Si va dagli abbecedari ai sussidiari, ai fumetti, alle filastrocche, al merchandising letterario legato ai grandi film d'animazione, alle storie nate dai giochi di ruolo, ovvero tutta l'inesauribile produzione di testi a stampa, in cui i bimbi chicanos trovano un genere a loro espressamente dedicato: il libro bilingue. Di fronte a tanta quantità sorge la domanda su cosa sia giusto o sbagliato leggere per i bambini, che cosa essi vogliano leggere e che cosa invece debbano. Secondo gli adulti, naturalmente.

A lungo gli studiosi di letteratura hanno discusso non solo circa la natura di un testo per l'infanzia, (cosa rende un testo adatto ai bambini?) e i motivi delle preferenze dei suoi utenti principali (perché i bambini amano certi libri piuttosto che altri?), ma anche sulla natura dell'amore per un libro da parte di un bambino o una bambina (si può davvero parlare di apprezzamento estetico per loro? E in cosa consisterebbe la qualità di questo piacere, dopotutto?), nonché sulla qualità letteraria dei testi in questione. Peter Hunt lamenta il fatto che "l'establishment letterario si è occupato della letteratura per l'infanzia riservandole lo stesso trattamento che un tempo dava (e tuttora dà) alle letterature coloniali",⁶ ovvero come strumenti di propaganda, piuttosto che come prodotti estetici. Le letterature multiculturali per l'infanzia moltiplicano gli interrogativi poiché il loro affermarsi, mosso da scopi psicosociali, didattici e culturali di inclusione della molteplicità nella rappresentazione dell'esperienza, vuole essere programmaticamente emancipatorio. Quanta e quale ideologia vi è in un testo "semplice" come il libro illustrato, per esempio? E in che misura essa contamina, orienta, domina l'immaginario del bambino?

Come ricorda Jacqueline Rose, "l'idea che la qualità precipua della 'letteratura per l'infanzia' sia che parli ai bambini, a tutti i bambini, ignora le distinzioni socio-economiche, politiche e culturali in cui tutte le componenti della società, bambini e linguaggio inclusi, sono immerse".⁷ Tenendo conto delle peculiarità e delle differenze dell'infanzia come esperienza, ritengo che si possa parlare di questa letteratura senza rinunciare all'idea che essa sia un fenomeno legato al tempo umano e senza dover postulare una conformità dell'esperienza stessa. Piuttosto, la qualità trasversale e ricorrente dei libri per bambini sembra essere il loro tentativo di affermare le visioni del mondo che gli adulti stessi costruiscono come naturali: se c'è una caratteristica ricorrente in questi testi, essa è forse la spinta, da parti diverse, per l'affermazione di questa o quella prospettiva su quali siano i "valori" da trasmettere all'infanzia.

Per sua natura la letteratura per l'infanzia rende manifesta la portata contestuale del fare i libri, che risulta essere non una questione meramente estetica tra chi leg-

6. Peter Hunt, *Children's Literature*, Blackwell, Oxford-Malden 2001, p. 259.

7. Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan*,

or *the Impossibility of Children's Fiction*, University of Philadelphia Press, Philadelphia 1992, p. 10.

ge e chi scrive (come sembrerebbe nel caso della letteratura “generale”), ma una più complessa negoziazione tra chi scrive, chi illustra, chi cura, chi pubblica, chi compra, chi spiega, chi legifera, chi legge e chi legge a chi. A decidere cosa stia sotto l’ombrello “letteratura dell’infanzia” è un folto gruppo di persone, categorie e istituzioni che fanno parte della rete sociale in cui si articola il sistema di educazione, formazione e cura dei più piccoli e le filosofie che lo istruiscono: autori, editori, critici, librai e catene di librerie, distributori, insegnanti, scuole, biblioteche, psicologi, genitori, ecc. Tutti, naturalmente, con ruoli e interessi diversi rispetto ai libri, che vanno dal prevedere le vendite, allo stabilire i valori letterari, a valutarne l’uso per i programmi scolastici. Ecco che i libri per bambini sono particolarmente legati alle circostanze storico-culturali e politico-economiche in cui sono inseriti. Come ricorda Peter Hunt, “il grande problema sottaciuto riguardo la letteratura per l’infanzia è che nessuno sa esattamente a chi appartenga.”⁸

I diretti interessati sono forse gli ultimi della catena socio-culturale che stabilisce i limiti della categoria e gli oggetti che vi appartengono. E, ovviamente, non sono affatto facilmente identificabili nelle loro modalità di lettura e nel tipo di cognizioni possedute: come sono i bambini chicani che leggono? La loro estrazione sociale è prevalentemente *working-class* o borghese? Sono bilingui? Monolingui? E se sì, in quale lingua? Vogliono leggere o guardare? O non sono affatto bambini, ma adulti che cercano di imparare un’altra lingua? Preferiscono il “realistico”, in cui poter riconoscere la propria vita, non diffusamente rappresentata nel resto dei media nazionali, o il “meraviglioso”, in cui identificarsi per esorcizzare le paure e gratificare i propri desideri? Vedremo che i libri per bambini chicani prediligono il tono realistico-sociale, rifuggendo dal possibile escapismo della più immaginifica fiaba, anche se vi sono significative eccezioni: per esempio, le poesie di Francisco X. Alarcón, in cui compaiono ortaggi e animali parlanti.⁹

I libri illustrati, valorizzando l’intelligenza visiva insieme a quella linguistica, privilegiano un apprendimento dinamico dei significati, che si sviluppa nell’interdipendenza di testo e parole. La particolare esperienza sinestetica stimolata dai *picture books*, in cui la fruizione si sviluppa come esperienza conoscitiva prevalentemente visiva, fa di essi un’ottima cartina di tornasole per misurare le dinamiche di esclusione, la presenza di razzismi e il riconoscimento dei diritti proprio nella qualità della rappresentazione e della partecipazione alla narrazione.

La legge sull’educazione bilingue risale al 1974 e non è casuale che i primi libri per bambini chicani e i primi testi critici ad essi dedicati seguano di poco l’affer-

8. Peter Hunt, *Children’s Literature: An Illustrated History*, Oxford University Press, Oxford-New York 1995, p. x.

9. Di Alarcón si vedano *Animal Poems de Iguazu/Animalario de Iguazu* (2008), *Laughing Tomatoes and Other Spring Poems* (2005) e tutta la serie dedicata alle stagioni, editi da Children’s Book Press. Alla tendenza lirica che media tra realismo e fantastico appartiene

Hairs/Pelitos di Sandra Cisneros (Knopf, New York 1994, con illustrazioni di Terry Ybañez), tratto da un capitolo di *The House on Mango Street*. La molteplicità della dimensione etnica viene resa dalla ricca tavolozza dei colori più vari (viola, verde, blu, arancio, rosa, nero, ecc.) usata per caratterizzare la carnagione e i capelli dei personaggi.

marsi del movimento chicano per i diritti civili.¹⁰ Gli attivisti non hanno tardato a capire che la potenza delle egemonie e degli imperialismi, oltre che nella geopolitica, nasce anche nell'insistenza con cui certi modelli vengono configurati e trasmessi fin dalla più tenera età.¹¹ Un'altra questione cruciale riguarda il modo di immaginare e rappresentare l'identità dell'infanzia e dell'adolescenza interculturale in un tipo di letteratura così carico di tradizioni nazionalistiche e così decisivo per il costituirsi della consapevolezza della comunità a cui si appartiene e per la diffusione dei suoi valori caratterizzanti.

Notoriamente, la letteratura dell'infanzia comincia a svilupparsi in modo riconoscibile in corrispondenza del consolidamento degli stati moderni: l'immagine del bambino, il cittadino futuro, deve molto all'idea di come si vuole progettare, restaurare, trasformare, perpetuare la nazione. È facile pensare ai fratelli Grimm, alla loro raccolta di storie folcloriche come ricerca delle radici e dello spirito del popolo, o ai piccoli imperialisti di Kipling; ma vi sono anche altre figure, apparentemente meno associabili alla costruzione della nazione, in cui si riproducono, latenti, analoghi rapporti di potere e gerarchia legati all'appartenenza nazionale.¹²

Date tali premesse, fino agli anni Sessanta e al movimento per i diritti civili, bambini e bambine chicani avevano poche occasioni di identificarsi, per provenienza, lingua e cultura familiare, con i protagonisti delle storie per l'infanzia più diffuse, mentre i bambini e le bambine WASP avevano altrettanto poche occasioni di rinvenire in quei testi dei passaggi per sconfinare fuori dalla cultura anglofona *mainstream*. Non mancavano personaggi di origine messicana, la cui trattazione però era solitamente paternalistica e stereotipante; si pensi a titoli quali *The Burro That Had a Name* (1939), di Lorraine and Jerrold Beim, e *Taco: The Snoring Burro* (1957), di Helen Holland Graham, testi nei quali il massimo sogno dei giovani protagonisti è quello di possedere un asino e dove si riscontra la tendenza ad associare l'ispanicità alla ruralità, alla scarsa intraprendenza, al rifiuto della modernità statunitense. L'inettitudine e l'ignoranza sono compensate dall'efficienza e dalla voglia di vivere americane, come avviene in *Carlos of Mexico* (1964), di Betty Cavanna, storia di Carlos e del suo asino, miracolato dal dottore statunitense e dalla sua bionda moglie. I personaggi di origine messicana appaiono ridicoli o impotenti o inebetiti di fronte alla bellezza e all'energia americane, come accade in *Manuela's Birthday in*

10. Si vedano Ernest A. Martínez, *Chicano Children's Literature Annotated Bibliography*, Sonoma State College, Rohnert Park, CA 1972; Oscar Uribe Jr. e Joseph S. Martínez, *Analyzing Children's Books from a Chicano Perspective*, Far West Laboratory for Educational Research and Development, San Francisco 1975; Rubén Sandoval, *Games, Games, Games=Juegos, Juegos, Juegos: Chicano Children at Play: Games and Rhymes*, Doubleday, Garden City 1977.

11. Innumerevoli, per esempio, le biografie illustrate di César Chávez oggi in commercio.

12. Nelle storie di Winnie the Pooh, per es-

empio, si distingue una nostalgica romanticizzazione dell'ordine imperialista, con la tigre Tigger a rappresentare l'India, l'alterità da soggiogare con un minaccioso bagnetto, lo strano "efelante" Heffalump che rimanda all'Africa, misteriosa e inconfondibile, e la mamma canguro Kanga che richiama l'Australia, la più domestica e addomesticata delle colonie britanniche. Si veda in M. Daphn Kutzer, *Empire's Children: Empire and Imperialism in Classic British Children's Books*, Routledge, London-New York 2000, il capitolo *Imperial Fantasies: Lofting and Milne*, pp. 79-105.

Old Mexico (1939), di Laura Bannon, dove la piccola protagonista sogna di ricevere in regalo una bambola con i capelli biondi e gli occhi azzurri, ma con suo grande rammarico i genitori le donano (guarda caso) un asino; solo in seguito una coppia statunitense riuscirà a realizzare il suo più grande desiderio.

Mostrare "l'altro" in maniera astorica e stereotipata rimane un metodo di assimilazione e di imposizione parallelo alla negazione preventiva della sua alterità. Non si tratta di un atteggiamento scomparso con l'avvento di una consapevolezza politica chicana più organizzata. Come ricorda Gabriel Gutiérrez, anche un'opera più vicina ai nostri giorni quale il film d'animazione Disney *The Lion King* (1994), fa leva su categorie discriminatorie ben note: le iene, doppiate da Whoopy Goldberg e Cheech Marin, celebre attore chicano, rappresentano le minoranze afroamericana e ispanica come immature, corrotte e incapaci, e il mescolamento etnico e culturale con esse diventa sinonimo di decadenza.¹³

Come ricorda Manuel M. Martín-Rodríguez, in nessuno dei libri di tema e ambiente chicano scritti da autori anglo-americani compariva un bambino o un adulto intenti a leggere. Occorre aspettare gli anni Settanta per trovare immagini di braccianti agricoli immersi nella lettura del quotidiano o dei loro contratti di lavoro, di ragazzi con un libro in mano o che sognano una professione intellettuale piuttosto che "the omnipresent burro".¹⁴ Non sorprende che quando autori e autrici chicani si dedicano alle storie per l'infanzia cerchino in molteplici modi di riscattare il genere da simili pregiudizi e da raffigurazioni denigranti, proponendo modelli di recupero positivo delle tradizioni rurali, genealogiche e di appartenenza di genere, nonché figure costruttive, equilibrate, non in collisione col proprio gruppo familiare.

Questa ricostruzione in chiave totalmente affermativa e conciliatoria sembra, d'altra parte, sottrarre qualcosa al gusto del "subversive" insito in tanti libri per l'infanzia.¹⁵ Prendiamo l'esempio di *The Bakery Lady/La señora de la panadería*, di Pat Mora (2001), una storia festosa di amore per il cibo e le tradizioni. In essa si ricorda la festa *de los Reyes*, il sei Gennaio, quando si cucinano i *Roscas de Reyes*, in cui va nascosto *el Niño*, il Gesù bambino, che porterà fortuna a chi lo troverà.¹⁶ Un racconto semplice e delicato che intercala all'inglese espressioni in spagnolo e segue i sogni della piccola Monica, che ama i nonni fornai e spera di seguirne i passi. Il rischio è che un racconto in cui è totale l'adesione alle usanze, alla ripartizione dei ruoli di genere tradizionalmente identificati col "maschile" e il "femminile" e alla cultura ricevuta, diventi un racconto senza crisi, senza trasformazione, una rap-

13. Gabriel Gutiérrez, *Deconstructing Disney: Chicano/a Children and Critical Race Theory*, "Aztlán", XXV, 1 (2000), pp. 7-46.

14. Manuel M. Martín-Rodríguez, *Chicano/a Children's Literature: A Transatlantic Reader's History*, in "Journal of American Studies of Turkey", 23 (2006), p. 25.

15. Alison Lurie sostiene che la letteratura per bambini che esalta il sogno a occhi aperti,

la trasgressione, la ribellione, la fuga dal mondo degli adulti abbia una forte componente di critica sociale e di resistenza all'ordine costituito; si veda *Don't Tell the Grown-Ups: The Subversive Power of Children's Literature*, Little Brown, Boston 1990.

16. Pat Mora, *The Bakery Lady/La señora de la panadería*, ill. di Pablo Torrecilla, Piñata Books, Houston 2001.

presentazione dell'identità chicana lungo categorie date e note, ma troppo statica per ammettere il fascino di personaggi in divenire. A volte, naturalmente, la riscrittura dei cliché ereditati ha effetti esilaranti di distorsione: nel 2000 i guerriglieri zapatisti del Chiapas adottano l'icona di Speedy Gonzales, il topo messicano della Warner Bros reso famoso dalla sua velocità, che Cartoon Network l'anno precedente aveva escluso dai palinsesti per ragioni di correttezza politica (Speedy è infatti un macho, "friend of everybody's sister", e i suoi amici sono notoriamente dei topi pigri e inetti, interessati per lo più al cibo).¹⁷ Così Speedy appare sulla pagina web dell'EZLN, il fronte zapatista di liberazione nazionale, nella caratteristica tenuta del Subcomandante Marcos, con il passamontagna nero e la pipa in bocca, a rivendicare per sé le doti di furbizia e inafferrabilità del topino, e a ribadire la dimensione sfuggente ma sovversiva del movimento per l'indipendenza del Chiapas.¹⁸ La causa di Speedy è stata poi abbracciata anche dalla League of United Latin American Citizens, che ne ha rivendicato la tradizione e le virtù ottenendo il suo ritorno sugli schermi.¹⁹

E, d'altro canto, il subcomandante Marcos ha incluso tra le sue inconsuete strategie sovversive anche la pubblicazione di un libro per bambini: *The History of Colors/La Historia de los Colores: A Bilingual Folktale from the Jungle of Chiapas* (1999). La letteratura dell'infanzia è vicina alla politica più di quanto sembri a un primo sguardo: essa è strettamente connessa alle forme e alla forza dell'intervento degli adulti sul sistema scolastico, sulle istituzioni formative, sull'editoria e la legislazione nel campo della scuola e dell'educazione, ed è consapevole del proprio peso nel formare le menti dei giovanissimi (anche quando si propone di averne pochissimo) e nell'orientare il loro futuro ruolo nella società (anche quando propone la libertà dai ruoli sociali).

Ecco dunque che i testi per l'infanzia portano spesso in modo più evidente che altrove le tracce delle ideologie del proprio tempo. Lo fanno, secondo Peter Hollindale, su almeno tre livelli.²⁰ Il primo è esplicito e deliberato: il libro diventa il mezzo per inviare messaggi sul giusto comportamento, per dare istruzioni, a volte manifestamente moralistiche o di ordine religioso. Nel secondo livello l'ideologia è latente, non espressamente enunciata perché data per scontata, come nella postura delle bambine nei libri illustrati dell'Ottocento, o nella gestione degli spazi domestici che appare in molte pubblicazioni per l'infanzia, anche dei nostri giorni (la mamma in cucina, il padre a leggere il giornale). A un livello ancora più profondo vi è un processo di relazione tra chi scrive e chi legge: gli autori per l'infanzia trasmettono le visioni del mondo di cui sono partecipi, più o meno consapevolmente,

17. Il primo episodio di Speedy Gonzales nella sua versione più nota va in onda il 17 settembre 1955, per la regia di Isadore "Friz" Freileng.

18. Si veda Jan McGirk, *Speedy Gonzales adopted by guerrillas*, 23 January 2000, <http://www.independent.co.uk>.

19. La notizia è stata seguita soprattutto da

Fox News, si veda Michael Y. Park, *Hispanic-American Group Wants Speedy Free*, 4 April 2002, e *Speedy Reaches the Finish Line*, 21 June 2002, in <http://www.foxnews.com>.

20. Peter Hollindale, *Ideology and the Children's Book*, Thimble Press, South Woodchester 2000.

ma non hanno il controllo assoluto sugli effetti che produrranno; la loro facoltà di ri-formare la realtà è limitata, lo spazio di esperienza e comprensione che condividono con i loro lettori è frastagliato, ineguale, tanto più dal momento che si rivolgono a una utenza inesperta, che non ha coscienza delle dinamiche, delle situazioni sociali trasversali o marginali in cui vive.

Tale spazio di imprevedibilità è ciò che ci permette di leggere i libri per l'infanzia come letteratura, poiché è nella lacuna, nel *telling gap*, che chi legge viene invitato a partecipare e non costituisce semplicemente il bersaglio di un messaggio, di un'intenzione. È anche il motivo che sembra rendere più complicato, per esempio, produrre dei testi manifestamente antirazzisti: se chi scrive addita direttamente espressioni e comportamenti razzisti, finirà per essere meramente didattico e non fornirà gli strumenti per individuare un sentire molto più complicato e pervasivo; se dipinge una realtà dove gli attriti etnici e razziali non esistono e tutti sono "uguali", ne risulterà un mondo ingenuamente stereotipato e lontano dalla percezione dei rapporti reali. Come si rappresenta dunque il conflitto o la difficoltà nei casi in cui occorre essere chiari e piacevoli, senza esempi brutali o riduzioni semplicistiche? Come si può lasciare intatta la ricchezza dello spazio immaginativo cercando di rendere conto di circostanze sociali, quali la migrazione, lo spaesamento linguistico, l'adattamento culturale, enormemente significative per i bambini? Tali questioni sono ben presenti alle autrici e agli autori chicani, che tentano di far fronte ad esse in vari modi, sempre cercando di presentare l'esperienza chicana in modo ricco e coinvolgente.

Il modello di *Bildung* tipico, il viaggio che prende avvio da un cambiamento cruciale dello stato iniziale e corrisponde a un processo di formazione che si conclude con un ritorno alla sicurezza, a una sopraggiunta maturazione, trova proprio nell'esperienza migratoria e di frontiera chicana una condizione privilegiata di corrispondenza, con varianti particolari. Testi come *My Diary from Here to There/Mi Diario de aquí hasta allá* di Amada Irma Pérez (2002) e *Friends from the Other Side/Amigos del otro lado* di Gloria Anzaldúa (1995) mostrano, sin dal titolo, la giustapposizione tra due luoghi culturali, due spazi interiori e geografici, e due lingue, che quasi mai si ripartiscono uniformemente secondo criteri di cittadinanza, anzi si specchiano, convivono, dialogano e moltiplicano, rifrangendola in molti dilemmi, l'avventura interculturale.

My Diary from Here to There è la cronaca di un viaggio avvenuto negli anni Sessanta, da Ciudad Juarez a Los Angeles, con tappe a Mexicali, Tijuana e San Ysidro. Il papà di Amada, la protagonista, decide di emigrare negli Stati Uniti per cercare lavoro e la famiglia si trasferisce sul confine messicano in attesa di ottenere il permesso di ingresso per tutti. Amada confida al diario i suoi timori e la sua vulnerabilità, i piccoli attriti coi numerosi fratelli, la paura di perdere le persone amate e la nostalgia per il padre lontano, che presto si lega al movimento sindacale di Chávez. La narrazione è intima, femminile, commovente, e si offre nel testo in inglese, quasi sempre nella parte superiore della pagina, e nel testo in spagnolo, mescolandosi ai colori pieni, accessi e pastosi delle illustrazioni realizzate da Maya Christina Gonzalez con il tratto naif tipico dei murales. Il momento culminante è il passaggio della frontiera. "Tutti spingevano e cercavano di farsi largo. I bambini piangevano e la gente si contendeva i primi posti della fila. Noi ci tenemmo la mano per

tutto il tempo”:²¹ l’ansietà presente nelle parole di Amada viene mitigata dall’illustrazione, in cui la folla appare colorata e composta, serena e misurata. La storia si chiude con la piccola protagonista che, seduta a osservare il tramonto col diario appoggiato sulle ginocchia, comprende come la terra d’origine e i cari che li ha lasciato le siano vicini, non solo nei ricordi, ma anche nelle pagine che scrive, nella lingua che usa, nella persona che è diventata. Il viaggio “from here to there” si compie quindi in un idillio di comprensione pienamente realizzata. Le paure di Amada (“Cosa succederà se non ci permettono di parlare spagnolo? E se non riesco a imparare l’inglese? Rivedrò mai Michi? E se non potessimo più tornare indietro?”)²² si dissolvono completamente e la vicenda, che era cominciata con la bambina che scriveva nel diario sotto le coperte, si richiude nel mondo circoscritto e perfettamente controllato del soggetto.

La narrazione circolare, in cui si ritorna alla sicurezza dello stato iniziale ma con una consapevolezza amplificata, è una delle tradizioni dominanti nel racconto di formazione per l’infanzia. Più rara nella tradizione dei libri per bambini è invece la narrazione aperta, in cui il ritorno non è possibile e il finale si apre a una prospettiva non prevedibile; con essa si è misurata Gloria Anzaldúa. A differenza del successivo *Prietita and the Ghost Woman/Prietita y la Llorona* (2001) illustrato da Maya Christina Gonzalez, in cui Anzaldúa rivisita con forza mitografica la leggenda della Llorona, *Friends from the Other Side/Amigos del Otro Lado*, illustrato da Consuelo Mendez, racconta in termini del tutto realistici la vicenda di un *mojadito*, un piccolo immigrato arrivato da clandestino sul suolo statunitense.²³ Disegnata con stile descrittivo-folcloristico (con elementi del paesaggio e della casa tipicizzanti, come agavi, lucertole e iguane, San José e la Vergine di Guadalupe, le erbe medicinali appese in cucina), con colori non compatti ma tratteggiati e sfumati, ad accompagnare più appropriatamente un tema molto serio, *Friends/Amigos* narra dell’incontro tra Prietita, una bambina che vive nel South Texas, e Joaquín, clandestino e sofferente per le ferite causate dal travagliato attraversamento del confine. Joaquín viene scacciato dai ragazzi del posto e Prietita prende le difese del suo nuovo amico contro il gruppetto di “machos” che lo molestano. Prietita è una figura di mediazione, spesso presente nelle storie chicane per bambini dove è rappresentata di solito da un adulto, la *abuela* o l’insegnante a scuola, un personaggio che consente la negoziazione e la composizione di mondi inizialmente in attrito. Nel racconto di Anzaldúa tale funzione è svolta anche dalla *curandera*: Prietita protegge Joaquín, diventa sua compagna di giochi, sostiene lui e sua madre, li aiuta a inserirsi nella comunità stabile e li presenta, appunto, alla “herb woman”, che li nasconde in casa al passaggio della *migra*, la polizia di frontiera. Scampato il pericolo la *curandera* invita i bambini a seguirla nei campi, dove insegnerà a Prietita come riconosce-

21. Amada Irma Pérez, *My Diary from Here to There / Mi diario de aquí hasta allá*, ill. di Maya Christina Gonzalez, Children’s Book Press, San Francisco 2002, pp. 24-5.

22. Ivi, p. 9.

23. Gloria Anzaldúa, *Friends from the Other Side/Amigos del Otro Lado*, ill. di Consuelo Mendez, Children’s Book Press, San Francisco 2002.

re le erbe che guariranno le ferite di Joaquín. La narrazione è molto sobria, non lascia spazio al compiacimento e arriva a raffigurare la tetra recinzione che segna il confine con il Messico e le baracche dei clandestini, chiudendosi nell'incertezza riguardo il destino del piccolo immigrato. Il libro nasce come strumento di discussione, per introdurre una serie di temi sociali potenti e delicatissimi e chiarire simboli e figure tipiche, come Don Pedrito, il guaritore messicano, presentato accanto ai santi e alle madonne, o la *calaca*, il teschio della festa dei morti, appoggiato sul comodino. Mentre in *My Diary* il problema fondamentale era entrare a far parte di una cultura altra mantenendo i legami e la memoria di quella d'origine, il testo di Anzaldúa ritrae la frontiera, le sue intime caratteristiche e i modi in cui è attraversata dalle forze politico-amministrative e dagli attriti fra identità e cittadinanza.

La complessità delle relazioni è un tema caro agli autori chicani, ed è un modo di introdurre il pubblico dei piccoli nei problemi morali del mondo adulto, ma pure di uscire dalle caratterizzazioni espressamente etniche e proporre modelli di superamento della crisi che riguardano molti nodi della vita sociale. *Antonio's Card/La Tarjeta de Antonio*, di Rigoberto Gonzalez (2005), presenta la vicenda di un bambino figlio di una coppia lesbica: Antonio si trova ad affrontare i compagni di scuola che lo deridono, ma pian piano supera il disagio e la paura prendendo coscienza della bellezza e dell'amore della sua famiglia.²⁴ *Featherless/Desplumado*, di Juan Felipe Herrera (2004), racconta invece di Tomasito, un bambino immobilizzato su una sedia a rotelle, che riceve in regalo dal padre un uccellino che non può volare.²⁵ L'intento è quello di educare alla molteplicità e alla accettazione della differenza, che può non essere solo quella linguistica e culturale, anche se essa rimane certamente il fronte più ampio di dibattito e rappresentazione nei libri chicani.

[...] I'll hear you, words, loud as searoar's
purple crash, hushed
as *gatitos* curled in sleep,
as the last goldlullaby.
I'll see you long and dark as tunnels,
bright as rainbows,
playful as chestnutwind.
I'll watch you, words, rise and dance and spin.
I'll say, say, say you
in English,
in Spanish,
I'll find you.
Hold you.
Toss you.
I'm free too.
I say *yo soy libre*,

24. Rigoberto Gonzalez, *Antonio's Card/La Tarjeta de Antonio*, ill. di Cecilia Alvarez, Children's Book Press, San Francisco 2005.

25. Juan Felipe Herrera, *Featherless/Desplumado*, ill. di Ernesto Cuevas Jr., Children's Book Press, San Francisco 2004.

I am free
free, free,
free as confetti.²⁶

Dei cinquantacinque milioni di americani che a casa parlano una lingua diversa dall'inglese, quelli che si esprimono in spagnolo sono trentaquattro e rappresentano la più grande minoranza linguistica degli Stati Uniti.²⁷ La proiezione per il 2020 è di cinquantanove milioni di abitanti di origini ispaniche negli Stati Uniti, e di centodieci milioni nel 2050. Oggi, dei cinquantatre milioni di ragazzi americani tra i 5 e i 17 anni ve ne sono dieci che parlano una lingua diversa dall'inglese, la maggioranza dei quali si esprime in spagnolo (circa sette milioni). La percentuale di bambini e ragazzi sotto i 17 anni che vengono da "linguistically isolated households" è del 12 per cento circa.

Tuttavia, i numeri che riguardano la popolazione non sono gli stessi che concernono la lingua: esistono, sì, trentaquattro milioni di ispanofoni, ma la popolazione attuale di origine ispaniche è di quarantaquattro milioni di persone, il che significa dieci milioni di individui di ascendenza latinoamericana che non parlano abitualmente lo spagnolo. È difficile prevedere se la forbice si allargherà o restringerà nei prossimi anni. Si può immaginare che molto dipenderà dalle politiche scolastiche. Mentre scrivo è in attesa di essere discussa al Congresso la proposta di un *English Language Unity Act*, che intende promuovere l'inglese come lingua ufficiale degli Stati Uniti e vuole ridurre le risorse per il multilinguismo investendo solo sull'assimilazione dell'inglese, al cui ritardato apprendimento molti imputano le difficoltà occupazionali delle comunità ispaniche e l'alta percentuale di abbandono degli studi.²⁸ L'apprendimento dell'inglese è ancora visto come strumento cruciale per l'americанизazione, anche se non mancano linguisti e studiosi di didattica della lingua secondo i quali consolidare le abilità cognitive di lettura e scrittura nella lingua nativa è il metodo più rapido per acquisirne una seconda. Non stupisce, dunque, che la lingua sia una delle "ossessioni" degli autori chicani per l'infanzia.

Juan Felipe Herrera, in *The Upside Down Boy/En niño de cabeza*, racconta la storia di Juanito, ovvero, la sua stessa storia di bambino messicano arrivato dalla campagna a San Diego negli anni Cinquanta: il testo mette in scena il senso di spaesamento del ragazzo, giunto in città da un mondo rurale di libertà e giocosa creatività vissute insieme agli altri membri della famiglia. L'inserimento a scuola è pieno di difficoltà: Juanito si sente diverso, non riesce a parlare, viene preso in giro. Ma il bambino è sostenuto dai genitori, che vorrebbero per lui l'istruzione che non

26. "Vi sento, parole, forti come il ruggito del mare / che s'infrange avvampando, quiete / come *gatitos* accoccolati nel sonno / come l'ultima ninna nanna dorata. / Vi vedo lunghe e scure come gallerie, / vivide come arcobaleni / gaie come sonagli di castagne al vento / Vi guardo, parole, alzarvi e danzare e roteare. / Vi dico, dico, dico / in inglese / in spagnolo / Vi trovo. / Vi tengo. / Vi lancio. / Anche io sono lib-

era. / Vi dico *yo soy libre*, / sono libera, / libera, libera, / libera come i coriandoli." Pat Mora, *Confetti: Poems for Children*, Lee & Low Books, New York 1996, pp. 23-24.

27. Si vedano i dati aggiornati dal Census Bureau, www.census.gov.

28. Si veda il progetto di legge nell'archivio della Library of Congress dedicato alle attività del Congresso: <http://thomas.loc.gov/>.

hanno avuto e credono nella bellezza delle parole: "Ogni parola, ogni lingua ha la sua magia",²⁹ gli dice suo padre. Un giorno la maestra scopre il dono di Juanito per le parole e il canto e lo incoraggia: l'orgoglio e la felicità di aver trovato un modo di espressione e comunicazione in un'altra lingua vengono condivise da tutta la famiglia e, alla fine, nel *Día de la Comunidad*, dai bambini, gli insegnanti e i genitori radunati insieme per festeggiare la scuola. Il testo di Herrera è particolarmente interessante per il *code-mixing* linguistico e visivo che propone: il disorientamento di Juanito è visualizzato con il bambino che vola a testa in giù sopra il campo di baseball, o che confonde "recess" con "reses", parola che in spagnolo significa "bestiame"; l'euforia nel comporre la prima poesia viene raffigurata come un ballo tra i genitori, in cui i baffi del padre si allungano e arricciano fino a diventare la parola "moustache" e i capelli della madre diventano fragole. Il cammino verso una serena accettazione di sé ha inizio quando l'ambiente rurale e il mondo linguistico d'origine incontrano quelli del quartiere cittadino e della nuova lingua. Anche in *The Upside Down Boy* l'obiettivo è la convivenza tra l'acquisizione di una cultura e una lingua nuove, da una parte, e, dall'altra, il rispetto nei propri confronti e per la realtà familiare e comunitaria in cui si è nati.

In alcuni casi, il contesto in cui si vive è pervaso da molteplici commistioni ed è assai poco ripartibile nei due poli di cultura ispanica e cultura anglofona. Questa miscela di elementi metropolitani, di vita delle comunità latine dei *barrios*, di reinventate tradizioni mesoamericane, riferimenti all'hip-hop, ispirazioni politiche contemporanee, pop inglese e quant'altro è presente nella serie dedicata al gatto chicano Chato, creata da Gary Soto e illustrata da Susan Guevara. Le storie di Chato non sono bilingui, esistono in versione inglese o spagnola. Il testo inglese è prevalentemente monolingue, con una buona dose di *slang*, *code-switching* e colloquialismi.

Il gatto Chato non è un santo, di certo è un simpatico compagno di avventure, cui piace indossare pantaloni a vita bassa e cappello portato con la visiera all'indietro, spassarsela con gli amici del *barrio*, gatti, topi, cavalli, galline, cani chicani come lui, e, naturalmente, organizzare feste col deejay e la *piñata* da fare a pezzi, come quando prepara la festa di compleanno per l'amico Novio Boy, che non l'ha mai avuta perché trovatello. "Pobrecito. Tutti devono avere una festa per il compleanno", diceva Chato tra sé e sé tornando a casa. "Farò io una festa per il mio *carnal!*" Chato telefonò al Fornaio Blanca. Ordinò una grande torta coperta di glassa al gusto di topo. "E sopra mettimi un paio di canarini", aggiunse".³⁰

Nelle illustrazioni di Chato si incontra di tutto: stivali texani e gatti con la bandana, *Help* dei Beatles, e i dischi di Santana e di Tower of Power, la band Mariachi, lo slogan di Chávez "Sí, se puede" e il mural "We Are Not a Minority" dedicato a Che Guevara che si trova a Monterey Park, East L.A., l'*arbol de la vida* di tradizione mesoamericana, e gli scheletri del *Día de los muertos*. Soto celebra le ibridazioni della cultura metropolitana, che offrono ai protagonisti occasioni d'avventura e rendizione probabilmente più eccitanti del successo scolastico, e sicuramente meno

29. Herrera, *The Upside Down Boy*, cit., p. 23. ill. di Susan Guevara, Puffin, New York 2000.

30. Gary Soto, *Chato and the Party Animals*,

legate alla preoccupazione per l'assimilazione della cultura anglo-americana *mainstream*. Rimane il fatto che l'inglese è la lingua dominante. La presenza all'inizio dei libri di un piccolo glossario di parole spagnole fa pensare che il destinatario privilegiato di questi testi sia un pubblico anglofono con ascendenze ispaniche, ma non necessariamente con una conoscenza reale dello spagnolo. In realtà entrambe le versioni dei testi di Soto hanno il merito di sottolineare il particolare status della comunità latina, che – costituita da una vasta realtà di migrazioni ancora in atto, di provenienze nazionali e abilità linguistiche molto diverse, ma pure da una vasta cittadinanza ispanica di seconda o terza generazione – è di per sé molteplice. In Soto si riduce la tendenza più didattica degli altri testi che, come abbiamo visto, incoraggiano la possibilità del passaggio sereno dalla cultura d'origine a quella di arrivo, senza indagarne troppo la zona ibrida e popolare in cui invero prospera la cultura chicana.

Tutti i testi qui discussi guardano alla molteplicità come ricchezza e la esplorano con varie modalità. Rimangono comunque aperte e quanto mai attuali le questioni del come costruire narrazioni per l'infanzia che valorizzino la comunità chicana, che abbiano memoria delle tradizioni messicane, che definiscano l'appartenenza a una nazione multiculturale. In questo caso, la doppia utenza dei libri giovanili, fatta da adulti (che producono e comprano i libri) e bambini (a cui quei libri vengono proposti), si rifrange ulteriormente, se si considerano le discrepanze nel grado di alfabetizzazione degli adulti, il contesto rurale o urbano, il diverso senso di appartenenza alla nazione e alla comunità, le diverse prospettive riguardo l'americanizzazione. Sarà interessante vedere in quale direzione si evolverà la scrittura per l'infanzia chicana, di certo un testimone importante dei modi in cui, più o meno consciamente, si cerca di immaginare e plasmare gli Stati Uniti che verranno.