

Chi ha paura dei libri per bambini/e? I presupposti della critica: una questione politica

Giulia Zanfabro

Piccolo Uovo era stanco e soddisfatto. Aveva conosciuto tanti tipi di famiglie: tutte sembravano un bel posto dove crescere. E quante altre ne avrebbe potute incontrare ancora! Chissà come sarebbe stata la sua... Era venuto il momento di andare a vedere!

Francesca Pardi, *Piccolo Uovo*
(illustrato da Altan)

«Literature is a difficult word» (Williams 1976: 183), scrive Raymond Williams alla voce “literature” in *Keywords*; e lo è, dice, anche in virtù del fatto che il suo significato ordinario sembra così facile da afferrare: siamo pur disposti a parlare di letteratura contemporanea e di letteratura inglese, scrive Williams. Quando però, continua la voce, ci si interroga su quali libri, quali romanzi, quali autori e quali autrici debbano rientrare nella categoria “letteratura”, inevitabilmente, emergono i primi problemi. Nelle parole chiave di Williams la voce infanzia non c’è, e non c’è neanche quella di bambino/a. Sia nella parola infanzia sia in quella di bambino/a, però, è possibile rintracciare un simile grado di complessità, una sfuggevolezza che, come accade per letteratura, non si coglie tanto nell’uso, ma emerge, invece, quando ci si interroga su ciò che, di volta

in volta, queste parole possono significare. La questione si complica ulteriormente se l'oggetto della propria indagine è la letteratura per l'infanzia¹, una categoria di libri la cui esistenza dipende proprio da una serie di supposte relazioni con un particolare pubblico, quello dei bambini/e (Lesnik-Oberstein 2002: 15).

L'articolo è strutturato in tre parti:

1. Nella prima parte, dopo aver situato la letteratura per l'infanzia all'interno del sistema letterario contemporaneo, mi concentrerò sulla centralità del pubblico cui questa letteratura si rivolge: la letteratura per l'infanzia, infatti, si definisce proprio a partire dall'esplicitazione, dalla selezione e dalla creazione del suo pubblico: i/le bambini/e. Renderò inoltre esplicita l'asimmetria tra la letteratura – e, di conseguenza, tutti gli/le agenti coinvolti/e nella sua produzione e nella sua distribuzione – e i/le bambini/e – che occupano, dall'altro lato, il posto della ricezione.
2. Nella seconda parte cercherò di esplicitare il contenuto dei presupposti di parte della critica che si occupa di letteratura per l'infanzia e le idee di bambino/a (e di letteratura) da cui essi dipendono.
3. Nella terza e ultima parte renderò esplicite le ragioni per cui mettere in questione questi presupposti è una questione politica: le argomentazioni di quelle forze politiche che, in Italia, vogliono limitare e censurare la diffusione di libri per bambini/e come *Piccolo Uovo* si basano, infatti, proprio sugli stessi presupposti di gran parte della critica che si occupa di

¹ I modi in cui si sceglie di identificare questa categoria di libri possono essere molto diversi: letteratura per l'infanzia, letteratura infantile, letteratura giovanile, letteratura per bambini/e, letteratura per ragazzi/e,... In questo articolo parlerò di letteratura per l'infanzia sia perché, in Italia, è il modo in cui, più di frequente, ci si riferisce a questa categoria di libri, sia perché l'utilizzo di questa etichetta mi permetterà di esplicitare meglio alcuni problemi di natura critica.

letteratura per l'infanzia, soprattutto di quella che si situa in ambito pedagogico.

Marginalità e asimmetrie: che cos'è la letteratura per l'infanzia?

La letteratura per l'infanzia è ambigua e contraddittoria così come lo è la critica che se ne occupa. Ambigua perché la letteratura per l'infanzia mette in relazione due concetti, quello di letteratura e quello di infanzia, e non sempre è chiaro ciò che, di volta in volta, si intende per letteratura, per infanzia e per letteratura per l'infanzia. Contraddittoria perché, nonostante il settore dei libri che si rivolgono all'infanzia sia tra quelli più produttivi all'interno del mercato editoriale (cfr. AIE, Istat e *Liber*), la letteratura per l'infanzia continua a soffrire di una serie di pregiudizi che la identificano come letteratura troppo semplice, mediocre, in ogni caso diversa dalla letteratura *reale* (West 1986: 103), quella che si suppone "per adulti" e che non ha bisogno di specificare il proprio pubblico. Nell'editoria, invece, il vero e proprio spartiacque, ciò che ha cambiato non solo la percezione del libro per bambini/e tra il pubblico, ma anche la consapevolezza degli editori e delle editrici del suo potenziale successo è stato *Harry Potter* (cfr. Beckett 2009, Blake 2002, Eccleshare 2002). Prima del successo planetario di *Harry Potter*, infatti, i libri per bambini/e erano esclusi dalla letteratura "reale" ed erano considerati un genere minore o, al massimo, un sottogenere (Beckett 2009: 11). Il successo di *Harry Potter* è stato, invece, probabilmente al di là di ogni previsione, «the literary jackpot of all time» (Beckett 2009: 206).

Ma se il successo di *Harry Potter* ha cambiato la percezione della letteratura per l'infanzia nel pubblico e nelle case editrici, non altrettanto sembra essere accaduto agli studi letterari che continuano a essere piuttosto scettici nei confronti della letteratura per l'infanzia e del suo statuto letterario (cfr. Lundin 2004, Lesnik-Oberstein 2002 e 2004). Esclusa o ai margini degli studi letterari, la letteratura per l'infanzia è, invece, centrale in ambito educativo, e questo soprattutto

in Italia²: i corsi di *teoria e storia della letteratura per l'infanzia*, *letteratura per l'infanzia* e *storia della letteratura giovanile* sono infatti identificati dal settore scientifico-disciplinare di storia della pedagogia, M-PED/02 (Ascenzi – Caroli – Pomane – Sani 2014: 827).

Ci sono, ovviamente, delle ragioni storiche che hanno fatto sì che, soprattutto in Italia, alla letteratura per l'infanzia venisse riconosciuto un ruolo così marginale all'interno del sistema letterario: Carta ricorda, per esempio, il rifiuto di Manzoni, nel 1836, di scrivere inni per bambini/e, nella ferma convinzione che ogni finalità pedagogica avrebbe limitato la sua arte (Carta 2012: 48), o quello forse più famoso di Croce: «L'arte per bambini non sarà mai arte vera» (Croce 1974: 116). Sia il pregiudizio di Manzoni che quello di Croce, presupponendo un legame costitutivo tra letteratura per l'infanzia e finalità didattiche, hanno di fatto escluso la letteratura per l'infanzia dal canone letterario: dal momento che la vera arte non ha uno scopo, la letteratura per l'infanzia non può essere vera arte. Questo giudizio e l'autorità di chi lo ha espresso hanno a lungo determinato l'isolamento della letteratura per l'infanzia in ambito pedagogico e hanno alimentato un pregiudizio estetico su cui si è poi basata gran parte della critica letteraria italiana (cfr. Boero – De Luca 2009: viii). All'interno del contesto nazionale italiano, infatti, la letteratura per l'infanzia non forma un sistema distinto, ma, al contrario, è definita e dipende da altri sistemi come la letteratura per adulti, la pedagogia, il mercato (Carta 2012: 45). La marginalità, scrive Carta, deriva da molteplici fattori che dipendono proprio dalla struttura di questo polisistema, all'interno del quale:

- i) la letteratura per l'infanzia, proprio perché strettamente legata a una categoria che, storicamente, ha occupato una posizione subalterna, occupa essa stessa una posizione molto simile al pubblico cui si rivolge;

² Nel 2008, dei 34 corsi di letteratura per l'infanzia proposti dalle università italiane, 4 sono stati offerti dalle *Facoltà di Lettere e Filosofia*, 29 dalle *Facoltà della Formazione Primaria* e 1 da quelle di *Scienze Umane e Sociali* (Montino 2008).

- ii) il sistema principale della letteratura non ascrive un grande valore alla letteratura per l'infanzia e, di conseguenza, lo studio della letteratura per l'infanzia, all'interno del sistema, è considerato di minore importanza;
- iii) la letteratura per l'infanzia viene costitutivamente legata all'istruzione e, quindi, a delle finalità genericamente didattiche; la componente didattica, però, è considerata, nel sistema, «a handicap to a full appreciation of its aesthetic value» (Carta 2012: 46) ed è parte integrante di ciò che concorre a posizionare la letteratura per l'infanzia ai margini del sistema stesso.

Carta sottolinea inoltre come l'istituzionalizzazione della letteratura per l'infanzia sia avvenuta proprio quando la riforma Gentile, nel 1923, includendo la letteratura per l'infanzia tra le conoscenze necessarie per ottenere l'abilitazione da insegnante, trasformò ufficialmente la letteratura per l'infanzia in uno strumento didattico.

Marginalità della letteratura per l'infanzia all'interno del sistema letterario, marginalità della critica che si occupa della letteratura per l'infanzia all'interno degli studi letterari, ma anche marginalità della letteratura all'interno del sistema culturale: quando si parla di letteratura per l'infanzia non si può, infatti, non considerare che il libro per bambini/e non è che uno dei prodotti che l'industria culturale produce per l'infanzia e l'adolescenza³. Esiste infatti un mercato genericamente culturale che ha dimensioni planetarie e che,

³ Già nel 1977 Faeti situa la sua analisi nell'ambito dello studio e dell'analisi delle comunicazioni di massa (Faeti 1977: 1). Secondo il critico, infatti, «il libro per l'infanzia non può certo essere considerato, attualmente, come l'unico *medium*» (ivi). Per Faeti gli altri media sono il cinema e i fumetti. È chiaro che, più di trent'anni dopo, la situazione si è complicata e a cinema e fumetti devono essere aggiunti almeno tv, videogiochi, giocattoli, gadget di vario tipo: all'interno del mercato globale contemporaneo la letteratura per l'infanzia non è che un prodotto (*commodity*) in mezzo a tanti altri (Sarland 2002: 39).

identificando, scegliendo e, di fatto, creando l'infanzia e l'adolescenza come target predefinito, confeziona per questo target tutta una serie di prodotti che, in qualche modo, si citano: adattamenti, riscritture, *spin-off*, videogiochi, magliette, bambole, penne, *gadget* di vario tipo,... fanno tutti parte di quel mercato culturale individuato proprio dal pubblico cui si rivolge. In questo contesto il libro diventa un prodotto culturale tra tanti e la marginalità della letteratura, un fenomeno che non riguarda soltanto la letteratura per l'infanzia, diventa, nel caso della letteratura per l'infanzia, ancora più evidente.

La critica che si occupa di letteratura per l'infanzia non concorda né sui modi in cui ci si deve riferire alla letteratura per l'infanzia, né sul suo oggetto, né tantomeno sul suo statuto ontologico. Indipendentemente, però, dalla prospettiva critica che si sceglie di adottare, ciò che accomuna i possibili approcci di chi si occupa di letteratura per l'infanzia è la centralità del pubblico cui essa esplicitamente si rivolge. Sotto all'etichetta letteratura per l'infanzia si raccoglie infatti una categoria di libri la cui esistenza dipende da una serie di supposte relazioni con un particolare pubblico, il pubblico dei/delle bambini/e (Lesnik-Oberstein 2002: 15).

Innocenti individua tre significati principali di letteratura giovanile: una letteratura "di educazione"; una letteratura di "elezione" e la produzione letteraria giovanile (Innocenti 2000: 8-9). Nella maggior parte dei casi la critica, quando parla di letteratura per l'infanzia o di letteratura giovanile, si riferisce alla prima di queste tre voci, a quel *corpus* di testi che, cioè, gli adulti scrivono per i/le giovani⁴

⁴ Per una critica che si occupa di letteratura per l'infanzia dal punto di vista della storia della ricezione cfr. Lerer 2008. Per una critica che analizza i diversi modi in cui gruppi specifici di bambini/e hanno *effettivamente* risposto a testi considerati parte della letteratura per l'infanzia cfr. Christian-Smith 1993, Millis 1994, Negri 2012, Sarland 1994. Per una prospettiva esplicitamente pedagogica sulla letteratura per l'infanzia e sui/sulle suoi/sue lettori/lettrici cfr. Beseghi 2003, Blezza Picherle 2002, 2013, Faeti 1977, Nobile, Giancane, Marini 2011. Questi riferimenti non vogliono essere esaustivi, ma semplicemente esemplificativi del complesso panorama critico-teorico della

(*ibid.*, cfr. anche Grenby 2011, Hunt 1991, 2001, Prince 2009, Townsend 1971). Il *per* è la preposizione chiave. Ciò che la preposizione *per* rende evidente è infatti una inevitabile asimmetria tra la letteratura – e, di conseguenza, tutti gli/le agenti coinvolti/e nella sua produzione e nella sua distribuzione (case editrici, autori/autrici, librerie, scuole, genitori,...) – e i/le bambini/e – che occupano, dall'altro lato, il posto della ricezione. Rose, tra le prime ad aver riflettuto criticamente su questa asimmetria, si è spinta fino a decretare l'effettiva impossibilità dell'esistenza della letteratura per bambini/e: «Children's fiction is impossible, [...] it hangs on an impossibility, [...] the impossible relation between adult and child» (Rose 1993: 1).

Similmente, analizzando il genitivo sassone in *children's literature* e attribuendogli l'originario significato di possesso, Zipes ha decretato non solo l'impossibilità dell'esistenza di una letteratura per l'infanzia, ma anche dell'infanzia stessa (Zipes 2001: 40). Nell'analisi di Zipes "bambino/a" e "infanzia" sono due categorie contingenti, determinate da particolari e variabili condizioni socioeconomiche. È chiaro che, di conseguenza, anche il concetto di letteratura per l'infanzia è altrettanto mutevole dal momento che si riferisce a ciò che gruppi composti in larga misura da adulti hanno costruito come proprio sistema di riferimento (*ibid.*). Quando, arbitrariamente, ci riferiamo a un determinato *corpus* di testi con l'appellativo di letteratura per l'infanzia, dice Zipes, ci stiamo riferendo, in realtà, a un'istituzione letteraria, un'istituzione letteraria che opera nella dimensione

critica che si occupa di letteratura per l'infanzia. In questo articolo la mia prospettiva è quella teorizzata da Lesnik-Oberstein. La definizione di Lesnik-Oberstein ha infatti il merito di descrivere la letteratura per l'infanzia per mezzo di una definizione che è contestuale e non normativa e che nulla implica rispetto alla natura delle relazioni o all'idea di letteratura e di infanzia che la letteratura per l'infanzia può presupporre, ma che, anzi, rende immediatamente evidente che è proprio su questo piano, sul piano delle supposte relazioni tra infanzia e letteratura, che è interessante analizzare la letteratura per l'infanzia e il sistema culturale all'interno del quale viene prodotta, distribuita e ricevuta.

industriale del mercato editoriale (cfr. anche Rudd 2004 e Lerer 2008). L'argomentazione di Zipes sull'inesistenza della letteratura per l'infanzia – se non in quanto istituzione – continua con l'analisi dei soggetti coinvolti nelle varie fasi che attraversa il libro prima di giungere al suo pubblico (produzione, distribuzione, ricezione): in questo sistema di produzione, non solo insegnanti, scuola, genitori, editori ed editrici si interpongono tra i/le bambini/e e ciò che leggono; la critica è, ovviamente, una degli intermediari principali, colei che, stabilendo un valore letterario, concorre a creare un canone, e quindi una serie di norme che agiscono su ciò che può o non può essere considerato letteratura per l'infanzia.

Se, da un lato, la letteratura per l'infanzia è un'istituzione e, in quanto tale, si costruisce attraverso determinati canoni, norme, premi, scelte editoriali e critiche, dall'altro, la letteratura per bambini/e è anche parte di quella serie di pratiche, messe in atto dagli adulti, che contribuiscono a far sì che l'infanzia venga raccontata in un dato modo (Zornado 2001: xiv): i libri per bambini/e insegnano ai/alle bambini/e a essere tali (*child-like*) e questo *essere tali* non è altro che l'aderenza a ciò che una determinata cultura considera *naturale* dell'infanzia (Nodelman 2002: 77).

Il *per* che unisce letteratura a infanzia continua a essere fondamentale per la comprensione di ciò che si intende con letteratura per l'infanzia. La preposizione *per*, infatti, rende evidenti almeno due aspetti fondamentali della letteratura per l'infanzia:

1. l'asimmetria tra gli aspetti legati alla produzione del libro, da un lato, e quelli legati alla ricezione, dall'altro (e, quindi, tra adulti e bambini/e): sono gli adulti coloro che, di fatto, controllano la produzione della letteratura per bambini/e, e questo indipendentemente da quanto sovversiva la lettura dei/delle bambini/e possa essere (Hunt 2002: 6);
2. l'idea di una finalità espressa da parte di chi occupa la posizione di potere in questa relazione asimmetrica – gli adulti – nei confronti di coloro che, invece, non solo sono i/le destinatari di questa letteratura, ma anche delle

preoccupazioni rispetto agli effetti che, su di loro, questa letteratura potrebbe avere.

Questa particolare attenzione alle finalità della letteratura per l'infanzia deriva proprio dalle caratteristiche del pubblico cui essa si rivolge ed è il risultato delle rappresentazioni che gli adulti hanno dei/delle bambini/e e del posto che a essi/e riconoscono all'interno della società (Sarland 2002: 39). Sembra allora che l'asimmetria tra adulto e bambino/a non solo sia inevitabile, ma si basi proprio sul presupposto per cui «the adult can “make” the child a good person» (Zornado 2001: xviii). In questo contesto, la preoccupazione principale della critica non può che risiedere nell'individuazione e nella definizione di quali sono i libri buoni per i/le bambini/e e, nello specifico, «good in terms of emotional and moral values» (Lesnik-Oberstein 2002: 16). Quasi sempre, però, *buoni* significa *adatti*: è attraverso le idee di bambino/a che vengono strutturati i dibattiti su ciò che è adatto all'infanzia e su ciò che, invece, non lo è.

I presupposti della critica: che cosa fa la letteratura per l'infanzia?

L'intento di chi studia la letteratura per l'infanzia – quello di operare delle scelte rispetto ai libri buoni per bambini/e – non sembra cambiare da critico/a a critico/a: «the final goal of children's literature criticism itself – knowing how to choose the right book for the child – remains constant and unaffected» (Lesnik-Oberstein 2004: 5). La letteratura per l'infanzia sembra infatti essere riconosciuta come tale solo quando «is good for children» (Lesnik-Oberstein 2002: 21).

Quando un/a critico/a fa affermazioni del tipo “questo è un buon libro per bambini/e”, sta in realtà affermando che quel determinato libro è un buon libro in virtù di alcuni specifici effetti che potrebbe avere sul/la suo/a lettore/lettrice e, di conseguenza, sta veicolando, più o meno implicitamente, qual è la propria idea di bambino/a. Ma quando un/a critico/a fa affermazioni del tipo “questo è un buon libro per bambini/e” quasi sempre finisce per presupporre:

- i) l'esistenza di un bambino lettore: «the assumption that there is such a thing as a unified, consistent, "objective", "child reader"» (Lesnik-Oberstein 2005: 21) e
- ii) la supposta capacità di un critico o di una critica di conoscerlo/la meglio degli/delle altri/e, di sapere quali sono le sue "reali" necessità, i suoi "reali" bisogni, i suoi "reali" desideri.

E questo vale anche per quella critica che si autodefinisce letteraria – molto spesso in opposizione a quella pedagogica – dal momento che «the literary is defined in terms of how the book is supposed to affect the child» (*ibid.*: 21). Sembra allora che ogni discorso critico sulla letteratura per l'infanzia si fondi su determinate idee di letteratura e di infanzia, idee che non sempre vengono esplicitate, ma che assumono un'importanza fondamentale nella comprensione di ciò che si intende con letteratura per l'infanzia.

È chiaro che, quando si parla di letteratura per l'infanzia, una qualche idea di bambino/a è sempre presupposta: «Children's literature and children's literature criticism define themselves as existing because of, and for, 'children'» (Lesnik-Oberstein 2002: 27).

Esiste, tuttavia, una differenza fondamentale nel modo in cui l'infanzia viene considerata (e prodotta come tale). Operando una semplificazione, si può dire che la critica si divide a partire dal concetto di infanzia che decide, più o meno esplicitamente, di fare proprio: da un lato, coloro che credono in una differenza fondamentale tra l'infanzia e l'età adulta e che, di conseguenza, fanno appello all'autenticità del bambino o della bambina nella letteratura per l'infanzia, spesso argomentando il valore letterario di un dato libro con affermazioni rispetto alla capacità dell'autore o dell'autrice di adottare un punto di vista infantile in cui il bambino o la bambina reali possano più facilmente identificarsi (Blezza Picherle 2002, Grilli 2011, Nobile – Giancane – Marini 2014, Antoniazzi, Gasparini 2009, Calabrese 2013, Beseghi 2003); dall'altro, coloro che mettono in questione l'esistenza di una "vera" e "autentica" infanzia sottolineando che l'infanzia, e quindi l'idea di bambino e bambina che ne deriva, è una costruzione o, quantomeno, un concetto che varia nel tempo e nello spazio e rispetto

al quale, quindi, sarebbe bene non parlare di autenticità (Lesnik-Oberstein 2002, Hunt 2002, Rose 1993, Zipes 2001).

L'*impasse* inevitabile sembra però essere lo stesso: il/la bambino/a reale esce dalla porta per rientrare dalla finestra quando è proprio a lui/lei che si fa appello in quanto destinatario/a – reale – dei buoni libri da leggere, e questo vale anche per quei critici e quelle critiche che dicono di non essere interessati ai/alle bambini/e reali, ma alle loro rappresentazioni. Lesnik-Oberstein fa, a questo proposito, l'esempio di Rudd e Nodelman: se, da un lato, le argomentazioni dei due critici sono esplicitamente volte a sottolineare il carattere costruito dell'infanzia, dall'altro finiscono entrambi per fare riferimento a un "bambino reale" (Lesnik-Oberstein 2004: 13). Lesnik-Oberstein sottolinea che questo tipo di debolezza argomentativa si riscontra, in realtà, nella maggior parte della critica. Il riferimento a un'infanzia reale viene implicato anche dai discorsi critici che chiamano in causa i bisogni dell'infanzia⁵. Nella critica, l'attenzione ai presunti bisogni dell'infanzia è così alta che, molto spesso, si producono discorsi sulla letteratura per l'infanzia come se i libri che la compongono fossero stati scritti dai/dalle bambini/e stessi/e, bambini e bambine che in essi avrebbero espresso i propri bisogni, i propri desideri, le proprie emozioni, le proprie esperienze (Lesnik-Oberstein 2002: 23).

Molto spesso questo tipo di critica definisce la letteratura per l'infanzia in termini evolucionistici: la "vera" letteratura per l'infanzia è allora quella letteratura che si muove verso un'inclusione sempre più accurata del/la "vero/a" bambino/a nel libro:

consciously or unconsciously "children's literature" is described as progressing towards an even better and more

⁵ Cfr. Zornado 2001: xiv, *corsivo mio*: «an adult culture long gone blind to the child and the child's most basic biological and emotional *needs*»; Blezza Picherle 2002: l'«adulto-mediatore [...] dovrebbe dimostrare di saper ascoltare effettivamente i *reali bisogni*» dei bambini (28, *corsivo mio*) e «capire, e quindi [...] soddisfare, i loro *desideri e bisogni essenziali*» (33).

accurate inclusion of the “child” in the book. (Lesnik-Oberstein 2002: 24)

Per Blezza Picherle il paradigma evolucionistico si traduce in un miglioramento delle capacità dei libri della letteratura per l’infanzia di mettere in scena *il bambino reale*: «La narrativa per l’infanzia inizia a trasformarsi profondamente quando i personaggi bambini e adolescenti vengono rappresentati in modo più *autentico* rispetto al passato» (Blezza Picherle 2002: 156, *corsivo mio*) ed è proprio «una rappresentazione più *autentica* del bambino e dell’adolescente» ciò che rende la letteratura più recente «così affascinante per i giovani lettori» (6, *corsivo mio*).

Anche per Grilli, come per Blezza Picherle, la “vera” letteratura per l’infanzia è rappresentata dai libri scritti da quegli autori e quelle autrici che

Cercano attraverso la letteratura di rappresentare e rendere questa età per come veramente è, sottolineandone la specificità e differenza e dando spazio al suo mondo interiore, rispetto ai libri scritti da autori (o programmati a tavolino da editori) che all’infanzia in sé non sono minimamente interessati. (*ibid.*: 22)

Presupponendo l’esistenza di un bambino reale e autentico, i desideri e i bisogni del quale sono accessibili all’adulto che sa guardare, si considera “vera”, “buona” e “autentica” la letteratura che, a giudizio dell’adulto che scrive, meglio rappresenta l’infanzia. La supposta capacità degli adulti di scegliere quali sono i libri buoni per i bambini/e dipende dall’asimmetria della relazione tra gli adulti, da una parte, e i/le bambini/e, dall’altra. In questo sistema di potere l’infanzia occupa una posizione di subalternità che non può che essere riprodotta dal momento che l’infanzia, a differenza dell’età adulta, non produce direttamente discorsi su se stessa o, comunque, occupa una posizione, in qualche modo, depotenziata nella produzione dei discorsi. La letteratura per l’infanzia è, inoltre, essa stessa una delle pratiche che contribuiscono a far sì che l’infanzia venga raccontata e prodotta in un

dato modo (Zornado 2001: xiv). La cornice asimmetrica all'interno della quale l'infanzia esiste e l'effetto di naturalità⁶ che viene prodotto dai discorsi sull'infanzia fanno sì che all'infanzia vengano riconosciute due qualità: la fragilità e l'innocenza.

Alla fragilità (*fragilitas*⁷) e all'innocenza sono legati sia il riconoscimento di diritti e di tutele, due dei cardini delle società moderne, sia la responsabilità che, in queste società, gli adulti esercitano nei confronti dell'infanzia (Bradford – Mallan – Stephens – McCallum 2008: 131). Questa responsabilità si è tradotta, in termini politici, nello sviluppo, da parte dei governi, di tutta una serie di risorse e di servizi, inclusi l'educazione e il sistema di *welfare*. Le finalità di queste misure per l'infanzia risiedono proprio nella convinzione che dei bambini e delle bambine ci si debba occupare sia materialmente, sia legalmente. È infatti in virtù della fragilità che ai bambini e alle bambine vengono riconosciuti dei diritti specifici (e non dei doveri). L'infanzia diventa allora quella categoria a cui gli adulti riconoscono determinati diritti, determinati bisogni, determinate necessità. Da Aristotele in poi, l'uguaglianza giuridica si presenta «in termini di disuguaglianze considerate naturali perché derivanti dalla natura delle cose» (Arnaud-Duc 1991: 51). In questo senso, la definizione dell'infanzia come un'età altra rispetto all'età adulta istituisce una disuguaglianza tra adulti e bambini/e, una disuguaglianza che si traduce, ancora una volta, in un'asimmetria: da una parte gli adulti che hanno una propria idea di infanzia e che, a seconda della propria idea di infanzia, tutelano quelli che credono essere, in un determinato tempo e in un determinato luogo, i diritti fondamentali dei bambini e delle bambine e proiettano su di loro i

⁶ Con "effetto di naturalità" mi riferisco al risultato di quelle pratiche discorsive che, iterate, rendono apparentemente naturali alcune caratteristiche dell'infanzia. Judith Butler ha analizzato l'effetto di naturalità in relazione al genere in Butler 1990 e 1993 e in altri lavori successivi.

⁷ La *fragilitas* è un concetto mutuato dal diritto romano. Essa non costituisce tanto una forma di infermità naturale, quanto «il motivo per cui un minore deve essere protetto» (Arnaud-Duc 1991: 70).

bisogni, i diritti e i desideri che considerano specifici di quella categoria; dall'altra i bambini e le bambine che sono i soggetti sui quali vengono applicati questi diritti, questi bisogni e queste necessità, come se questi diritti, questi bisogni e queste necessità fossero loro diretta espressione.

Le scelte che gli/le adulti (genitori, insegnanti, critica,...) operano, mediando e, quindi, controllando, ciò che i/le bambini/e possono o non possono leggere, si basano, quindi, non solo sulla convinzione che esiste una differenza fondamentale tra l'età adulta e l'infanzia, ma su almeno altri cinque presupposti:

1. esistono libri buoni e libri cattivi;
2. gli/le adulti hanno le capacità necessarie per scegliere quali sono i libri buoni per bambini/e;
3. i libri buoni avranno degli effetti positivi sui/sulle bambini/e che li leggeranno⁸;
4. sono libri buoni quei libri in cui i/le bambini/e possono meglio immedesimarsi;
5. permettono l'immedesimazione solo quei libri che rappresentano un'infanzia più "reale" e più "autentica".

L'immedesimazione⁹ è una questione particolarmente problematica nella critica che si occupa di letteratura per l'infanzia.

⁸ Cfr. Grenby – Reynolds 2011, Coats 2004, McCallum 1999, Sarland 2002. Il fatto che la letteratura possa avere degli effetti benefici sul suo pubblico è anche alla base della cosiddetta biblioterapia (*bibliotherapy*), cfr. Crago 2005.

⁹ L'immedesimazione e la possibilità di resistere all'immedesimazione sono due questioni teoriche molto controverse sia in teoria della letteratura, sia in altri ambiti disciplinari (cfr., per esempio, Attridge 2004, Elliott, Attridge 2011, Culler 1982 e 1997, Gilbert, Gubar 1979, Morrison 1992, Spivak 1988a, 1988b). Per una presentazione dei problemi chiamati in causa dal concetto di immedesimazione all'interno della critica che si occupa di letteratura per l'infanzia cfr. il capitolo "Identification" in Sarland 2005: 49. Non è tra gli scopi di questo articolo analizzare i modi in cui sono stati definiti l'immedesimazione e il suo funzionamento, né come e se il lettore o la lettrice possono resistere all'immedesimazione suggerita e guidata dalla

Molto spesso, infatti, si fa appello all'immedesimazione proprio per fornire delle ragioni rispetto alle scelte di lettura di un/a bambino/a. L'immedesimazione, o meglio, la possibilità che il processo di immedesimazione abbia luogo diventa, in questo senso, quasi la prova del fatto che un determinato libro rappresenta meglio il/la suo/a lettore/lettrice: "migliore" rappresentazione del/la lettore/lettrice

focalizzazione (Bal 2001, Spivak 2002). Ciò che mi preme sottolineare in questo articolo è, invece, che una generica idea di immedesimazione è presupposta come necessaria in parte della critica che si occupa di letteratura per l'infanzia e questa immedesimazione, più che a una modalità o a una possibilità del testo letterario, è pensata in termini di aderenza tra il bambino o la bambina che legge e il tipo di personaggio che viene letto. In questo modo: *i*) si presuppone l'esistenza di due identità, quella del/la bambino/a che legge e quella dei personaggi finzionali; *ii*) queste due identità vengono sovrapposte in una logica per cui si suppone che un bambino debba necessariamente essere più interessato a leggere un libro in cui può riconoscersi. In questo tipo di critica non sono i lettori e le lettrici a venire ideologicamente costruiti/e per mezzo dell'immedesimazione (un'immedesimazione che può presupporre letture più o meno problematiche, più o meno previste, più o meno *aberranti*) con un personaggio (Sarland 2005), ma, viceversa, si attribuisce ai/alle lettori/lettrici un particolare tipo di identità e si presuppone che l'immedesimazione è facilitata da personaggi che rispecchiano quel particolare tipo di identità e, in ultima analisi, quella particolare idea di infanzia: «i bambini non ancora influenzati da quelle che per gli adulti sono le ideologie, le convenzioni, le mode, l'esposizione ai mezzi di comunicazione, le convenienze, le fedi, le aspettative precise [...] privi di pregiudizi, di preconcetti, di previsioni da confermare, sono semplicemente aperti, attenti e lucidi» (Grilli 2003: 121); oppure «la curiosità sta [...] alla base della letteratura per l'infanzia per come nel tempo si è andata evolvendo, e soprattutto dei suoi testi diventati più famosi, quelli che hanno continuato a piacere ai bambini i quali riconoscono espressa in essi evidentemente la loro stessa ottica» (128-129); o ancora «...ci sono autori che, nel rispetto di questa età per come è davvero, con tutta la sua abissale complessità ontologica ed emotiva, non temono di scrivere libri in cui i bambini possano riconoscersi anche per ciò che di angosciante, misterioso, doloroso o spaventoso vivono» (Grilli 2012: 39).

significa allora rappresentazione di infanzia più “autentica” e più “reale” dal momento che «the child is supposed to be inherently and voluntarily attracted to books in which it recognizes itself» (Lesnik-Oberstein 2002: 25). Di conseguenza, non solo i libri buoni per bambini/e saranno quei libri in cui il/la bambino/a viene “meglio” rappresentato, ma la prova di questa rappresentazione più “autentica” sarà proprio il piacere che il/la lettore/lettrice avrà nel riconoscersi e nell’immedesimarsi in ciò che legge.

Nell’immedesimazione, però, la realtà dell’infanzia viene ancora una volta presupposta come ciò che rende possibile l’immedesimazione. È chiaro come, ancora una volta, il presupposto dell’immedesimazione e della possibilità, per la critica, di appellarsi, resta sempre il/la bambino/a reale: «the whole discussion [...] emphasises the persistence and depth of the assumption of the existence of an essential ‘child’» (*ibid.*: 25). Dal momento che il processo di immedesimazione dipende proprio dal tipo di idea di bambino/a che la critica sceglie di utilizzare, diverse definizioni di infanzia porteranno a diversi tipi di valutazione rispetto alla supposta capacità di un libro di rappresentare l’infanzia e di guidare il/la lettore/lettrice nel processo di identificazione. In altre parole, nella valutazione di un “buon libro per bambini/e” l’idea di infanzia del/la critico/a sarà fondamentale. A seconda di quella che sarà, infatti, la sua idea di infanzia, il/la critico/a riconoscerà (o meno) quell’infanzia nelle pagine del libro e valuterà come possibile (o meno) l’immedesimazione da parte del/la giovane lettore/lettrice.

Ciò che è importante sottolineare è che questo tipo di critica non solo essenzializza il punto di vista dell’infanzia, ma, facendo riferimento a un’infanzia autentica, reale e chiamando in causa i reali bisogni dell’infanzia per legittimare le sue scelte, non fa altro che irrigidire le norme all’interno delle quali può esistere l’infanzia. E questo anche se chi scrive manifesta l’intenzione di andare nella direzione opposta, verso, cioè, una maggiore inclusione di ciò che si considera infanzia.

A seconda di ciò che viene riconosciuto come un diritto dell’infanzia, come legittimo dell’infanzia, l’infanzia si materializza

all'interno di una data cornice di potere: la distinzione tra ciò che è infanzia e ciò che non lo è ha sempre un carattere normativo. L'infanzia non è, però, una semplice costruzione: non sono le pratiche discorsive a far sì che l'infanzia esista, ma, tuttavia, è solo all'interno di determinate pratiche e di un determinato sistema di potere che *una data* infanzia può materializzarsi.

Quando la critica afferma di un dato libro che è un buon libro per bambini/e, lo fa sulla base di alcuni presupposti, tra cui un'idea di bambino/a ben precisa e una supposta capacità da parte della critica di riconoscere quali sono le reali necessità di quel/la bambino/a, i suoi reali bisogni. Tuttavia, i bisogni e le necessità che vengono considerati propri dell'infanzia variano al variare dell'idea di infanzia del singolo adulto o del gruppo di adulti che producono discorsi sull'infanzia (legislatore, educatori ed educatrici, genitori, insegnanti,...). I bisogni e le necessità dei/delle bambini/e, proprio come l'infanzia, hanno essi stessi una storia. Non sempre la critica che si occupa di infanzia è consapevole del carattere costruito (costruito nel senso delineato fino a ora) dell'infanzia, dei suoi bisogni e delle sue necessità. Il quadro si complica ulteriormente quando a entrare in gioco sono alcuni temi che per l'infanzia sono spesso considerati tabù proprio perché, storicamente, l'infanzia è stata usata come metafora dell'autenticità e della purezza: pensare all'infanzia come autentica rende ancora più difficile mettere in evidenza gli effetti di naturalità che la riguardano; individuare la purezza come caratteristica peculiare dell'infanzia complica la riflessione sul desiderio, sull'affettività e su tutti quei temi che rischiano, a seconda del periodo storico, di diventare, appunto, tabù. Ciò che viene considerato adatto o meno all'infanzia molto spesso ha a che fare proprio con ciò che una determinata cultura considera tabù. Il problema si gioca proprio su quell' "adatti": che cosa significa adatti? In virtù di quale idea di bambino/a scegliamo ciò che è adatto e ciò che non lo è? Che cosa fa sì che un libro venga riconosciuto come "adatto" a un pubblico di bambini/e e che, invece, un altro, non lo sia?

Chi ha paura dei libri per bambini/e?

Piccolo Uovo non è ancora nato ed è pure un po' preoccupato perché non sa in quale famiglia andrà a finire, anzi, in realtà non sa neanche bene cosa sia, una famiglia. Decide allora di andare a vedere. Nel suo viaggio Piccolo Uovo incontra tante famiglie diverse: mamma e papà coniglio con tre coniglietti, due mamme gatto e il loro gattino, un papà ippopotamo,... tutte sembrano proprio un bel posto dove vivere. Piccolo Uovo torna a casa soddisfatto e pronto per conoscere la sua famiglia.

Fin dal momento della sua pubblicazione *Piccolo Uovo*¹⁰ è stato al centro di una serie di dibattiti il cui contenuto si è strutturato attorno a due assi principali:

1. i possibili effetti che questo libro avrebbe potuto avere sui bambini e sulle bambine che lo avrebbero letto;
2. la legittimità e l'appropriatezza della sua diffusione nelle scuole pubbliche.

I presupposti su cui si sono basati i denigratori¹¹ di *Piccolo Uovo* – e delle sue editrici – sono, però, gli stessi su cui si basa la maggior parte della critica:

¹⁰ Faccio riferimento a *Piccolo Uovo* per costruire la mia argomentazione perché è stato sicuramente uno dei libri più discussi nel dibattito che si è recentemente creato in Italia attorno ai libri per bambini/e. *Piccolo Uovo* è un albo illustrato, ma il fatto che lo sia non è rilevante ai fini di questo articolo. Per quanto, infatti, le immagini siano fondamentali nella lettura di questo testo e di ogni albo illustrato, questo articolo non si propone di analizzare *Piccolo Uovo*, ma cerca di esplicitare la sostanziale continuità delle argomentazioni di chi se ne è occupato (sostenendolo o auspicandone la censura) con quella che sembra essere la preoccupazione principale di parte della critica.

¹¹ *Piccolo Uovo* ha scatenato un dibattito politico piuttosto acceso. Ho scelto esplicitamente di non ricostruirne le dinamiche per due ragioni: *i*) la ricostruzione del dibattito sulle questioni di genere va al di là degli scopi di questo articolo e, per non essere banalizzata, richiederebbe uno spazio molto più ampio; *ii*) la mia analisi si concentra sul tipo di argomentazioni più che

1. esistono libri buoni e libri cattivi: *Piccolo Uovo* è un libro cattivo;
2. gli/le adulti hanno le capacità necessarie per scegliere quali sono i libri buoni per bambini/e: *Piccolo Uovo* non è adatto ai/alle bambini/e così piccoli/e;
3. i libri buoni avranno degli effetti positivi sui/sulle bambini/e che li leggeranno: *Piccolo Uovo* avrà degli effetti negativi su chi lo leggerà (produrrà confusione, omosessualizzazione, ideologizzazione di genere);
4. sono libri buoni quei libri in cui i/le bambini/e possono meglio immedesimarsi: l'infanzia rappresentata in *Piccolo Uovo*, per molti di coloro che hanno preso parte al dibattito, *non esiste* e, quindi, non deve essere rappresentata;
5. permettono l'immedesimazione solo quei libri che rappresentano un'infanzia più "reale" e più "autentica": l'infanzia di *Piccolo Uovo* non è reale e, se anche lo fosse, di certo non sarebbe "autentica", costituirebbe, anzi, un pericolo per tutte quelle infanzie che, invece, sono autentiche.

È chiaro allora che se accettassimo i presupposti di questa parte della critica, dovremmo allora considerare accettabili, o quantomeno giustificate, le argomentazioni di chi non ritiene adatti a un pubblico di bambini/e libri come *Piccolo Uovo*. È probabile che gran parte della critica sarebbe contraria al tipo di censura auspicata da quelle forze politiche che oggi in Italia giudicano libri come *Piccolo Uovo* inadatti o addirittura pericolosi per un pubblico di giovani lettori e giovani lettrici.

Se il criterio che identifica la buona letteratura per l'infanzia è l'appropriatezza, allora ciò che viene giudicato più o meno appropriato dipenderà da una particolare idea di infanzia. L'idea di infanzia che regola la scelta di ciò che è auspicabile leggere e ciò che non lo è, le norme che regolano le pratiche di lettura, la letteratura per l'infanzia

sul loro contenuto specifico nella convinzione che, spesso, coloro che sostengono e coloro che denigrano testi come *Piccolo Uovo* si basano, in realtà, sugli stessi presupposti.

stessa diventano allora anche una questione politica, una questione politica che la critica non può evitare di affrontare in termini, appunto, politici. La questione è politica anche perché, molto spesso, è attraverso le idee di bambino/a che vengono strutturati i dibattiti contemporanei rispetto alle problematiche di tipo sociale, e questo perché l'infanzia e i/le bambini/e si trovano in una posizione fondamentale e fondativa all'interno della società:

the child is the discursive node of stories of origin, teleology and its determinacies, and the complex overlapping ideologies of subjectivity, emotion and the bourgeois family in Western capitalism. (Lesnik-Oberstein – Stephen 2002: 36)

I/la bambino/a rappresenta, problematicamente, il futuro e la trasmissione di una data ideologia è necessariamente legata all'appropriazione, da parte dell'infanzia, dei valori di quella stessa ideologia che si vuole perpetuare (Pugh 2011: 3), e questo indipendentemente dal tipo di ideologia in gioco¹².

¹² Ideologia è un termine ambiguo e fortemente connotato. Nella prospettiva di Sarland, poiché la letteratura per l'infanzia si trova al crocevia di una serie di discorsi, la riflessione sulle ideologie nella letteratura per l'infanzia implica, di fatto, una serie piuttosto numerosa di questioni: questioni di definizione (che cos'è la letteratura per l'infanzia?); questioni di finalità (o di rifiuto di finalità), finalità che dipendono dalle caratteristiche che si riconoscono al pubblico di questa letteratura e dal posto che a questo pubblico viene riconosciuto; questioni che hanno a che fare con lo squilibrio di potere tra adulti, da un lato, e bambini/e, dall'altro; questioni più esplicitamente ideologiche come la classe, il genere, la provenienza geografica, le disabilità,...; questioni che hanno a che fare con l'impatto del sistema di valori nei diversi testi di finzione sui/sulle bambini/e che li leggono; e, infine, questioni economiche all'interno di un mercato globale in cui il libro è un prodotto controllato da un numero relativamente piccolo di case editrici internazionali (Sarland 2005: 39, cfr. anche Sarland 2002, Zornado 2001).

Il punto non è certo quello di abdicare alla possibilità di operare delle scelte per l'infanzia: la componente asimmetrica del rapporto adulto-bambino/a è ineliminabile e, per come il polisistema è strutturato, saranno sempre gli adulti (editor, genitori, critici/critiche, giurie di premi letterari, riviste,...) a operare delle scelte per i/le bambini/e. Riconosciuta, allora, l'inevitabilità di questa asimmetria, il punto è mettere in questione le categorie apparentemente neutre di cui ci serviamo, nella consapevolezza che la stessa letteratura per l'infanzia e la critica che se ne occupa sono parte integrante di quelle pratiche che contribuiscono a raccontare l'infanzia in un determinato modo e che insegnano ai/alle bambini/e a essere tali, dove *essere tali* non è altro che l'aderenza a ciò che una determinata cultura considera *naturale* dell'infanzia (Nodelman 2002: 77). La principale preoccupazione della critica che si occupa di letteratura per l'infanzia non è, allora, occuparsi della individuazione dei buoni libri per bambini/e, ma decostruire l'effetto di naturalità che le pratiche discorsive hanno prodotto sulle categorie di cui si serve, categorie come *infanzia*, *bambino/a*, *desiderio*, *identità*. L'immedesimazione, fondamentale in un sistema che considera centrale l'aderenza dell'infanzia reale alla letteratura, lascia il posto alle idee di rappresentazione e rappresentabilità, non necessariamente legate a un/a bambino/a reale e aperte alla possibilità: chi viene narrato/a? (e chi no?) Chi viene rappresentato/a? In che modo vengono narrate le identità dei personaggi? Che tipo di identità presuppongono? Quali possibilità derivano dalla letteratura per l'infanzia? Quanto meno normativo sarà il tipo di *infanzia* rappresentata, tanto più questa sarà interessante, non in base a supposte relazioni di autenticità con un presunto bambino/a reale, ma, al contrario, per le sue possibilità. L'universalità, l'inclusività di ciò che viene rappresentato è una questione politica fondamentale. L'universalità¹³, infatti, è l'unica categoria *aperta* e *non-sostanziale* che ci permette, almeno in parte, di mettere in questione le categorie di cui, in ogni caso, non possiamo fare a meno:

¹³Cfr. Adamo 2007, Butler, Laclau, Žižek 2000.

the assertion of universality can be proleptic and performative, conjuring a reality that does not yet exist, and holding out the possibility for a convergence of cultural horizons that have not yet met. (Butler 1999: xviii)

Bibliografia

- Adamo, Sergia (ed.), *Culture planetarie? Prospettive e limiti della teoria e della critica culturale*, Roma, Meltemi, 2007.
- Antoniazzi, Anna - Gasparini, Adalinda, *Nella stanza dei bambini. Tra letteratura per l'infanzia e psicoanalisi*, Bologna, Clueb, 2009.
- Arnaud-Duc, Nicole, "Le contraddizioni del diritto", *Storia delle donne. L'Ottocento*, Ed. Georges Duby - Michelle Perrot, Bari, Laterza, 1991: 51-88.
- Ascenzi, Anna - Caroli, Dorena - Pomante, Luigiaurelio - Sani, Roberto, "History of education and children's literature in the Italian universities (1988- 2013)", *History of Education & Children's Literature*, 9.2 (2014): 825-831.
- Attridge, Derek, *J. M. Coetzee and the Ethics of Reading*, Chicago, Chicago University Press, 2004.
- Attridge, Derek - Elliott, Jane (ed.), *Theory After "Theory"*, London - New York, Routledge, 2011.
- Bal, Mieke, "Legal Lust: Literary Litigations", *Australian Feminist Law Journal*, 15. 1 (2001): 1-22.
- Beckett, Sandra L., *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*, London - New York, Routledge, 2009.
- Beseghi, Emy (ed.), *Infanzia e racconto*, Bologna, Bononia University Press, 2003.
- Blake, Andrew, *The Irresistible Rise of Harry Potter*, New York, Verso, 2002.
- Bleza Picherle, Silvia, *Libri bambini ragazzi. Momenti di evoluzione*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2002.
- Id., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Milano, Franco Angeli, 2013.

- Boero, Pino - De Luca, Carmine, *La letteratura per l'infanzia* (1995), Milano, Laterza, 2009.
- Bradford, Clare - Mallan, Kerry - Stephens, John - McCallum, Robyn, *New World Orders in Contemporary Children's Literature. Utopian Transformations*, New York, Palgrave Macmillan, 2008.
- Butler, Judith, *Gender Trouble* (1990), London - New York, Routledge, 1999.
- Id., *Bodies that Matter*, London - New York, Routledge, 1993.
- Butler, Judith - Laclau, Ernesto - Slavoj, Žižek (ed.), *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues On The Left*, London - New York, Verso, 2000.
- Calabrese, Stefano, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, racconto di formazione, crossover*, Milano, Università Bruno Mondadori, 2013.
- Carta, Giorgia, *The Other Half of The Story: The Interaction Between Indigenous and Translated Literature for Children in Italy*, PhD Thesis, University of Warwick, May 2012.
- Christian-Smith, Linda (ed.), *Texts of Desire: Essays on Fiction, Femininity and Schooling*, London, The Falmer Press, 1993.
- Coats, Karen, *Looking Glasses and Neverlands. Lacan, Desire and Subjectivity in Children's Literature*, Iowa City, University of Iowa Press, 2004.
- Crago, Hugh, "Bibliotherapy and Psychology", *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (1996), Ed. Peter Hunt, London - New York, Routledge, 2005: 627-636.
- Croce, Benedetto, *La letteratura della nuova Italia*, vol. 5, Bari, Laterza 1974.
- Culler, Jonathan, *On Deconstruction*, Ithaca, Cornell University Press, 1982.
- Id., *Literary Theory: A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Eccleshare, Julia, *A Guide to Harry Potter Novels*, London - New York, Continuum, 2002.
- Faeti, Antonio, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Gilbert, Sandra - Gubar, Susan, *The Madwoman in the Attic*, New Haven - London, Yale University Press, 1979.

- Grenby, M.O. - Reynolds, Kimberley, *Children's Literature Studies. A Research Handbook*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2011.
- Grilli, Giorgia, "Le maschere del mondo e i buchi delle serrature", *Infanzia e racconto*, Ed. Emy Beseghi, Bologna, Bononia University Press, 2003: 95-130.
- Id., "Bambini, insetti, fate e Charles Darwin", *La letteratura invisibile*, Ed. Emy Beseghi - Giorgia Grilli, Roma, Carocci, 2011: 21-57.
- Id., *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*, Roma, Carocci, 2012.
- Hunt, Peter, *Criticism, Theory and Children's Literature*, Oxford, Blackwell, 1991.
- Id., *Children's Literature*, Oxford, Blackwell, 2001.
- Hunt, Peter (ed.), *Understanding Children's Literature*, London - New York, Routledge, 2002.
- Id., *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (1996), London - New York, Routledge, 2005.
- Innocenti, Orsetta, *La letteratura giovanile*, Bari, Laterza, 2000.
- Lerer, Seth, *Children's Literature. A Reader's History from Aesop to Harry Potter*, Chicago, Chicago University Press, 2008.
- Lesnik-Oberstein, Karín, "Defining Children's Literature and Childhood", *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (1996), Ed. Peter Hunt, London - New York, Routledge, 2005: 15-29.
- Id., "Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood?", *Understanding Children's Literature*, Ed. Peter Hunt, London - New York, Routledge, 2002: 15-29.
- Lesnik-Oberstein, Karín (ed.), *Children's Literature. New Approaches*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2004.
- Lesnik-Oberstein, Karín - Thompson, Stephen, "What is Queer Theory Doing with the Child?", *Parallax* 8.1 (2002): 35-46.
- Lundin, Anne, *Constructing the Canon of Children's Literature*, London - New York, Routledge, 2004.
- Nobile, Angelo - Giancane, Daniele - Marini, Carlo, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Brescia, La Scuola, 2014.

- McCallum, Robyn, *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction. The Dialogic Construction of Subjectivity*, New York - London, Garland Publishing, 1999.
- Millis, Sara (ed.), *Gendering the Reader*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1994.
- Montino, Davide, "La letteratura per l'infanzia nell'università italiana", *Andersen*, 27 (2008): 30.
- Morrison, Toni, "Disturbing Nurses and the Kindness of Sharks", *Playing in the Dark*, Cambridge, Harvard University Press, 1992: 63-91.
- Negri, Martino, *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*, Trento, Erikson, 2012.
- Nodelman, Perry, "Decoding the Images: Illustration and Picture Books", *Understanding Children's Literature*, Ed. Peter Hunt, London - New York, Routledge, 2002: 69-80.
- Pardi, Francesca, *Piccolo Uovo*, Milano, Lo Stampatello, 2011 (illustrato da Altan).
- Prince, Nathalie (ed.), *La Littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- Pugh, Tison, *Innocence, Heterosexuality, and The Queerness of Children's Literature*, London - New York, Routledge, 2011.
- Sarland, Roger Meredith, *Private Practices. Girls Reading Fiction and Constructing Identity*, London, Taylor and Francis, 1994.
- Rose, Jacqueline, *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction* (1984), Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1993.
- Rudd, David, "Theorising and Theories: The Conditions of Possibility of Children's Literature", *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (1996), Ed. Peter Hunt, London - New York, Routledge, 2005: 29-43.
- Id., *The Routledge Companion to Children's Literature*, London - New York, Routledge, 2010.
- Sarland, Charles, "Ideology", *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (1996), Ed. Peter Hunt, London - New York, Routledge, 2005: 39-55.

Giulia Zanafabro, *Chi ha paura dei libri per bambinile?*

Id., "The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children's Literature", *Understanding Children's Literature*, Ed. Peter Hunt, London - New York, Routledge, 2002: 39-55.

Spivak, Gayatri Chakravorty, "Can the Subaltern Speak?", *Marxism and the Interpretation of Culture*, Ed. Cary Nelson - Lawrence Grossberg, Urbana, University of Illinois Press, 1988a: 271-313.

Id., *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, London - New York, Routledge, 1988b.

Id., "Ethics and Politics in Tagore, Coetzee and Certain Scenes of Teaching", *Diacritics*, 3.4 (2002): 17-31.

Townsend, John Rowe, *A Sense of Story: Essays on Contemporary Writers for Children*, Philadelphia, J.B. Lippincott, 1971.

West, Mark I., "Censorship", *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (1996), Ed. Peter Hunt, London - New York, Routledge, 2005: 491-500.

West, Rebecca, "Come One, Come All: Luigi Malerba's Diffuse Fictions", *The Lion and The Unicorn*, 10 (1986): 95-107.

Williams, Raymond, *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, New York, Oxford University Press, 1976.

Zipes, Jack, *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from "Slovenly Peter" to "Harry Potter"*, London - New York, Routledge, 2001.

Zornado, Joseph L., *Inventing the Child: Culture, Ideology, and the Story of Childhood*, New York, Garland, 2001.

L'autrice

Giulia Zanafabro

Giulia Zanafabro sta ultimando una tesi di dottorato sulla letteratura per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Trieste. Con Chiara Mengozzi e Francesca Valentini ha curato per «Between» (vol II, n. 3, Maggio 2012) gli atti del convegno di Compalit *Davanti alla legge*. Assieme a Marianna Ginocchietti ha scritto un articolo su filosofia e

letteratura (*What Do We Do With Words? Framing What Is at Stake in Dealing with Literature*) che uscirà in Andrea Selleri, Philip Gaydon (eds.): *Literary Studies and the Philosophy of Literature: New Interdisciplinary Directions* (London, Palgrave Macmillan, 2016).

L'articolo

Data invio: 15/05/2015

Data accettazione: 30/09/2015

Data pubblicazione: 30/11/2015

Come citare questo articolo

Zanfabro, Giulia, "Chi ha paura dei libri per bambini/e? I presupposti della critica: una questione politica", *L'immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*, Eds. S. Albertazzi, F. Bertoni, E. Piga, L. Raimondi, G. Tinelli, *Between*, V.10 (2015), <http://www.Betweenjournal.it/>