

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN

Letterature e Culture dei Paesi di Lingua Inglese

Ciclo **XXIII**

SSD: **L-LIN/10 LETTERATURA INGLESE**

INFANZIE MIGRANTI

***La narrativa per ragazzi nelle opere di scrittrici indiane
residenti nel Regno Unito e in Canada.***

Presentata da: **Klara Uhlirova**

Coordinatore Dottorato:

Prof. **Gino Scatasta**

Relatrice:

Prof.ssa **Donata Meneghelli**

Co-relatore:

Prof. **Franco Minganti**

Esame finale anno 2012

a Giulia

Indice

<i>Introduzione</i>	p. 7
<i>1. Premesse teoriche e metodologiche: che cos'è la letteratura per l'infanzia?</i>	
1.1. Il genere della letteratura per l'infanzia	p. 17
1.2. L'editoria della letteratura per l'infanzia	p. 28
1.3. Una lettura postcoloniale della letteratura per l'infanzia?	p. 35
<i>2. Identità ibride</i>	
2.1. Identità indo-britanniche e identità indo-canadesi nella letteratura per l'infanzia	p. 51
2.2. "Seconde generazioni": la terminologia	p. 62
<i>3. Essere, appartenere e trasformare</i>	
3.1. Dialoghi intergenerazionali: raccontare il passato, vivere il presente	p. 73
3.2. Guardarsi, essere guardati e guardare l'Altro: la percezione della diversità	p. 106
3.3. Identità e abbigliamento: oltre le apparenze, l'appartenenza	p. 130

4. *Lo spazio, il viaggio e le significazioni postcoloniali* p. 147

4.1. Spazio, confini e liminalità p. 149

4.2. Viaggi reali, immaginari, iniziatici e generazionali p. 166

4.3. Dialettica degli spazi p. 180

Bibliografia p. 189

Introduzione

L'oggetto dell'analisi si situa all'intersezione di diversi ambiti disciplinari: letteratura, scienze dell'educazione, sociologia, psicologia. Nel presente lavoro, verrà privilegiata un'analisi tematica della narrativa e la definizione identitaria delle "infanziae migranti" verrà declinata seguendo percorsi di lettura che mettano in risalto alcune prospettive ricorrenti nei romanzi.

L'approccio sincronico si ritiene più funzionale rispetto a quello diacronico per l'analisi di alcune opere scelte all'interno del panorama letterario contemporaneo e la loro comparazione, senza per questo tralasciare alcune considerazioni relative all'aspetto diacronico, agli elementi storici e sociologici che fanno da sfondo alla narrativa presa in considerazione.

Inoltre, tenendo presente che i due approcci andrebbero sempre considerati in modo complementare, il lavoro è affrontato con modalità più deduttiva che induttiva, partendo da una lettura dei romanzi in chiave postcoloniale.

Per quanto riguarda l'organizzazione della presente tesi, il primo capitolo è dedicato alla costruzione di una metodologia di base e, a tal fine, ad un tentativo di definizione della narrativa per l'infanzia anche in ambito postcoloniale e dell'editoria ad essa collegata, mentre il terzo e il quarto capitolo si propongono di analizzare alcune opere e di mettere alla prova gli strumenti metodologici.

Per la selezione del *corpus* abbiamo adottato essenzialmente due criteri: innanzitutto, abbiamo deciso di prediligere le autrici di provenienza indiana che hanno pubblicato in lingua inglese nel Regno Unito o in Canada, anche se non mancheranno riferimenti ad altre scrittrici e scrittori per confronti tematici e stilistici; inoltre, abbiamo scelto la narrativa femminile, accomunata qui dalla volontà di tramandare storie e da un'intrinseca finalità educativa.

Il progetto di occuparci di scrittrici contemporanee per l'infanzia nasce da diversi stimoli: in primo luogo, la definizione del *corpus* letterario deriva dalla lettura della rivista di narrativa per l'infanzia dell'Asia meridionale "Kahani", ricca di recensioni delle nuove opere di narrativa e di linee guida per docenti e ragazzi. La *mission* esplicita di "Kahani" – che in lingua hindi significa *storia* – è "to empower and

educate global citizens”¹, mentre l’intento è quello di diffondere e proporre un’analisi della narrativa per le giovani lettrici:

a wish for more, a wish to enrich a little girl’s life with literature rich in characters and plots through which she saw her everyday reflected. From that special grandma far away to the neighborhood friends she plays with, the little girl could read about her life, her unique experiences of growing up in overlapping cultures².

Un’ulteriore motivazione della scelta del *corpus* risale alla volontà di ampliare le ricerche condotte nel corso di un precedente lavoro dedicato all’immagine del maestro nella narrativa inglese, indiana e italiana, il quale ci aveva consentito di avvicinarci alla narrativa per l’infanzia, a partire dalla letteratura legata alle *Public Schools* britanniche per giungere alle istituzioni di stampo coloniale ampiamente diffuse nello scorso secolo in India. Tale narrativa, scritta da autori che hanno abilmente descritto le avventure e gli stati d’animo dei ragazzi, ha omesso pressoché completamente la presenza femminile. Il desiderio di approfondire ulteriormente la letteratura per l’infanzia, soffermandoci però sulle figure delle bambine per completare il quadro, ci ha portato ad analizzare la narrativa contemporanea di alcune scrittrici di origine indiana.

I romanzi presentano, con rare eccezioni, protagoniste bambine o ragazze con le quali le lettrici possano facilmente identificarsi. Che la narrazione avvenga in prima persona o che intervenga un narratore in terza persona, il punto di vista è quello divertito e talvolta irriverente dei ragazzi. Tale strategia permette alle scrittrici di esprimere le considerazioni relative alle relazioni familiari e alla situazione socio-politica dell’India o del Regno Unito o del Canada con maggiore libertà. Tra le strategie che permettono alle autrici di incontrare un pubblico più ampio e multiculturale troviamo, ad esempio, l’uso di termini e paragoni facilmente comprensibili a tutti, spesso raggiunto mediante l’accorgimento narrativo di lasciar rispondere i nonni ai curiosi interrogativi dei giovani protagonisti sulla Storia e sulle loro storie. La presentazione dei fatti storici si intreccia con la trama dei romanzi, alternando il tempo presente al passato e le ambientazioni occidentali a quelle orientali. L’intento pedagogico che spesso trapela, più o meno esplicitamente, dai romanzi, risulta così celato o minimizzato. In alcuni casi, tuttavia, le scrittrici ricorrono a note esplicative o

¹ Cfr. <http://kahani.com> (ultima consultazione 10.10.2011).

² Cfr. <http://kahani.com/story.php> (ultima consultazione 10.10.2011).

approfondimenti per rendere comprensibile una cultura “altra” ad un pubblico di bambini di diverse provenienze.

I romanzi analizzati trovano inoltre un ampio uso nel contesto scolastico britannico e canadese, in particolar modo nelle classi interculturali, come testimoniano i percorsi di lettura proposti sui siti internet delle scrittrici, ad accompagnamento dell’analisi guidata dagli insegnanti, nonché i frequenti incontri all’interno delle scuole cui si dedica la maggior parte delle scrittrici. Mentre i destinatari dei romanzi di Banerjee, Gavin, Gilmore, Khan e Randhawa sono esplicitamente dei bambini o ragazzi di diverse culture che ci si attende possano trovare punti di convergenza e confronto tra le storie narrate e il loro vissuto personale, l’opera di Syal è stata originariamente concepita per un pubblico di adulti.

A livello contenutistico, tutti i romanzi dimostrano come si possa preservare la tradizione familiare senza cristallizzarla, aprendola anzi a un’ibridazione tra culture in equilibrio.

Nel primo capitolo tratteremo le premesse teoriche e metodologiche del lavoro, definendo il genere della letteratura per l’infanzia e interrogandoci sulle sue specificità in un contesto postcoloniale qual è quello indiano. Il breve capitolo di apertura è quindi volto a delineare alcuni dei tratti principali che caratterizzano il genere – o meglio i generi – della letteratura per l’infanzia con esempi tratti dalle riflessioni di critici prevalentemente italiani, britannici e canadesi. In questo capitolo, verrà anche affrontato il problema di descrivere quel campo sfaccettato e talvolta difficilmente definibile che è la specificità della letteratura per l’infanzia indiana, molto spesso influenzata dalle spinte politiche per una società migliore, tollerante e multiculturale, tanto sul territorio di un paese indipendente dal 1947 quanto soprattutto in contesto transoceanico, come avremo modo di argomentare. Anche il *corpus* di romanzi scritti da sole autrici donne si iscrive appieno nella tendenza della letteratura per l’infanzia indiana, indipendentemente dal luogo di pubblicazione dei romanzi presi in esame.

Il secondo capitolo sarà dedicato alla definizione identitaria delle seconde generazioni, in particolar modo di quelle indo-britanniche e indo-canadesi, cui appartengono i protagonisti dei romanzi presi in esame.

Nel terzo capitolo verrà posta attenzione agli elementi che concorrono alla definizione identitaria dei giovani protagonisti dei romanzi, i quali si interrogano sul loro essere e sull’appartenenza interculturale. I dialoghi intergenerazionali tra i protagonisti e i nonni - o altre figure di guida - permettono alle scrittrici di raccontare la

storia dell'India coloniale e della lotta per l'indipendenza dal punto di vista degli esclusi dalla storiografia ufficiale. Particolare attenzione verrà posta alla definizione identitaria attraverso la scelta delle amicizie e dell'abbigliamento, nonché alle relazioni familiari, oltre a riflettere sull'educazione familiare e su quella scolastica. È proprio allontanandosi dalle mura domestiche ed entrando nel contesto scolastico che l'“altro” può dare avvio alle riflessioni sul pregiudizio e sul razzismo.

Nel capitolo conclusivo avremo invece modo di vedere come la definizione identitaria si attui per mezzo dello spazio, tramite l'appartenenza ai luoghi, spazi carichi di significato, e per mezzo del viaggio. Una delle prospettive di lettura all'interno del presente lavoro sarà la rilevazione della contrapposizione tra lo spazio interno, raffigurato dalla sfera protettiva della casa, dai familiari e membri di una comunità, e lo spazio esterno, rappresentato dalla scuola, o ancora, dalla città ibrida e multietnica in cui si proiettano i personaggi. Verrà analizzata la relazione che si sviluppa tra i giovani protagonisti e lo spazio della casa, del quartiere, della città che generano storie e conducono alla conoscenza della Storia, la quale si delinea a partire dai racconti dei familiari detentori della memoria da un lato e dai luoghi che svelano il passato dei territori di origine. Il viaggio, infine, può essere compiuto realmente o con l'immaginazione, visitando un paese lontano di cui si è solo sentito narrare oppure compiendo un viaggio transoceanico alla ricerca di un familiare. Il viaggio però è spesso anche iniziatico, caratterizzato da elementi tradizionalmente riconducibili a un rito di iniziazione e al raggiungimento della maturità, o generazionale, nel senso che solitamente è mediato da una figura anziana e autorevole. In tutti i casi, il viaggio porta alla scoperta del Sé, di un'identità ibrida e molteplice da parte dei personaggi.

Già da una decina di anni la critica ha rilevato la presenza crescente di romanzi per ragazzi scritti soprattutto da donne di origine indiana, e Rajan ha sottolineato quanto sia importante notare come questi “signal change, or the desire for change, in the situation of and attitude towards children”³. La narrativa diasporica indiana permette di analizzare la società contemporanea, tanto quella del subcontinente indiano quanto quella transnazionale della quale ci occupiamo nel presente lavoro. A partire da questo sviluppo della letteratura per l'infanzia in ambito indo-britannico e indo-canadese, in questo lavoro si è scelto di soffermarsi su alcuni romanzi scritti in lingua inglese da sei scrittrici di origine indiana, in particolare Jamila Gavin, Rachna Gilmore, Anjali

³ Rajeswari Sunder Rajan, “Fictions of Difference: Contemporary Indian Stories for Children”, in Beverly Lyon Clark (ed.), *Girls, Boys, Books, Toys*, Baltimore, Johns Hopkins UP, 2003, p. 101.

Banerjee, Rukhsana Khan, Ravinder Randhawa e Meera Syal, autrici rappresentative di alcune tendenze più generali. Inoltre, si è deciso di concentrarsi sui romanzi pubblicati tra il 1989 e il 2009.

Khorana osserva come le prime opere letterarie pubblicate in India fossero rivolte ai figli delle famiglie diasporiche indiane e si proponessero di indirizzarli “to their cultural and spiritual roots in India”⁴. La tendenza ad ambientare i romanzi nel nuovo paese cominciò a prender piede, nel Regno Unito, negli anni settanta e ottanta⁵. Negli Stati Uniti, altra realtà analizzata da Khorana, la narrativa multiculturale per ragazzi prende piede solo in un momento successivo rispetto all’Inghilterra, rivolgendosi ad un pubblico non asiatico:

These novels reflect the changing attitude of the American towards India, from that of India as an exotic land of spirituality and wildlife to a newly-independent nation with insurmountable problems of poverty, illiteracy and lack of technology to the recent examination of the validity of Indian values, beliefs and behaviours”⁶.

In questi romanzi, al di là dell’ambientazione, emerge come centrale il rapporto con l’indianità, che costituisce uno degli assi tematici fondamentali su cui tutte le narrazioni sono costruite. Per questo, si è deciso di mettere in risalto soprattutto gli elementi comuni ai testi; di conseguenza, la distinzione tra testi inglesi e canadesi non costituisce uno degli elementi portanti della tesi, anche se sono state messe in luce alcune delle differenze rilevanti dei due contesti.

Il criterio di scelta del *corpus* letterario, inoltre, prevede che le opere siano interculturali, applicando i criteri che, come testimonia Khorana, vengono comunemente usati nell’ambito della letteratura per l’infanzia per attestarne il valore culturale:

in addition to examining each novel according to literary criteria, they also evaluate the novel’s sensitivity to multicultural and International issues. For instance: Does the book

⁴ Meena Khorana, “Break Your Silence: A Call to Asian Indian Children’s Writers”, *Library Trends* 41.3, 1993, p. 402.

⁵ A titolo esemplificativo si vedano, a questo proposito, *East End at Your Feet* (1976) di Farrukh Dhondy e *Sumitra’s Story* (1982) di Rukhsana Smith.

⁶ Meena Khorana, “The Image of India in American Children’s Fiction”, *Writer and Illustrator* 8.1, 1988, p. 5.

reflect an ethnocentric attitude? Are cultural details presented respectfully? Is there stereotyping in characterisation, plot, and themes? Is there any distortion of facts?⁷

La letteratura per l'infanzia cui facciamo riferimento è quella definita, ad esempio, nell'analisi svolta da Pamela Gates e Dianne Hall Mark in *Cultural Journeys: Multicultural Literature for Children and Young Adults* (2006), in cui possiamo leggere che la letteratura interculturale è

a body of literature that spans all literary genres but generally focuses on primary characters who are members of underrepresented groups whose racial, ethnic, religious, sexual orientation, or cultural status historically has been marginalized or misrepresented by the dominant culture⁸.

Come osserva Mingshui Cai, il *corpus* della letteratura per l'infanzia nei contesti interculturali spesso tende ad essere di per sé fortemente connotato didatticamente:

Books depicting experiences of non-mainstream cultures can help children from those cultures to develop cultural identity and pride in their cultural heritage. The inclusion of such books in the curriculum can boost these children's self-esteem and enable them to experience successes in school. Furthermore, multicultural literature provides opportunities for all students to understand and appreciate different cultures, thus learning to respect each other and live in harmony⁹.

Dal presente lavoro sono state escluse le raccolte di poesie e di fiabe nonché quasi totalmente i libri illustrati per la prima infanzia, privilegiando la narrativa, che ben si presta a una lettura problematizzata della definizione identitaria. La maggior parte dei romanzi analizzati rientra in quelli che Joseph Zornado, nel saggio *Inventing the Child* (2001), definisce "innocent-seeming texts", osservando come le storie per ragazzi non siano mai del tutto innocenti: "rather, their innocence is an ideological projection"¹⁰.

⁷ *Ibidem*, p. viii.

⁸ Pamela S. Gates e Dianne L. Hall Mark, *Cultural Journeys: Multicultural Literature for Children and Young Adults*, Lanham, MD: Scarecrow, 2006, p. 3.

⁹ Mingshui Cai, *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*, Westport, CT, Greenwood, 2002, p. 19.

¹⁰ Joseph L. Zornado, *Inventing the Child: Culture, Ideology, and the Story of Childhood*, <http://www.mylibrary.com.proxy.ufv.ca:2048>, p. 3 (ultima consultazione 10.10.2011).

Similmente, in *Language and Ideology in Children's Fiction* (1992), John Stephens afferma: “fiction must be regarded as a special site for ideological effect, with a potentially powerful capacity for shaping audience attitudes”; scrivere per bambini è “usually purposeful, its intention being to foster in the child reader a positive apperception of some socio-cultural values which, it is assumed, are shared by author and audience¹¹”.

Date queste premesse, il romanzo non solo rivestirebbe la capacità di modellare e affinare costrutti sociali e politici al pari o in misura superiore rispetto ai *mass media*, ma avrebbe un ruolo cruciale in quest'attività, permettendo la costruzione delle comunità immaginarie. Benedict Anderson sviluppa la teoria in base alla quale una nazione può essere considerata “an imagined political community”¹², argomentando che, anche se la maggior parte dei membri di una nazione non si incontreranno mai, la nazione esiste “in the minds of each”¹³, come “the image of their communion”¹⁴ e per questo si definisce immaginaria. Si tratta di una comunità poiché, “regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as a deep, horizontal comradeship”¹⁵. La teoria di Anderson è ripresa da Timothy Brennan, il quale sostiene che le nazioni sono “imaginary constructs that depend for their existence on an apparatus of cultural fictions in which imaginative literature plays a decisive role” e sottolinea come la nascita del nazionalismo in Europa coincida con la nascita del genere del romanzo¹⁶. I romanzi per l'infanzia concorrono alla definizione di una nazione, una patria immaginaria e sono capaci di contenere “one, yet many of national life” che imitano e riproducono “the structure of the nation” e permettono alle persone di immaginare “the special community” della nazione¹⁷. Quest'idea è centrale per il concetto di “unity in diversity”¹⁸ sostenuto da Superle.

Se i romanzi analizzati possono apparire più o meno innocentemente idealistici, spesso dimostrando come sia possibile raggiungere i propri obiettivi e migliorare il presente, la tendenza in cui rischiano di cadere è quella di semplificare oltremodo e

¹¹ John Stephens, *Ideology and Language in Children's Fiction*, London, Longman, 1992, p. 3.

¹² Benedict Anderson (ed.), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London/New York, Verso, 1991, p. 5.

¹³ *Ibidem*, p. 6.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 7.

¹⁶ Timothy Brennan, “The National Longing for Form”, in Homi Bhabha (ed.), *Nation and Narration*, London/New York, Routledge, 1990, p. 49.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Michelle Superle, *Contemporary English-language Indian Children's Literature. Representations of Nation, Culture, and the New Indian Girl*, New York/London, Routledge, 2011, p. 4.

omogeneizzare la realtà. Sebbene un'alquanto semplificata distinzione tra opposti caratterizzi buona parte della narrativa per l'infanzia, i romanzi per ragazzi scritti dalle autrici di origine indiana qui prese in esame rischiano di proporre una visione stereotipata o esotica dell'indianità nella definizione identitaria delle giovani protagoniste.

La scelta di analizzare romanzi di sole autrici è motivata da una forte similarità che li accomuna: il ruolo centrale è riservato quasi sempre ai personaggi femminili, specie alle protagoniste bambine, ai gruppi di bambine o, come nel caso della trilogia di Surya di Jamila Gavin, a una coppia di fratellini, in cui la piccola Marvinder svolge il ruolo di protagonista, guidando nelle avventure transoceaniche il fratellino Jaspal, che veste i panni del co-protagonista.

Le scrittrici, che rappresentano oltre l'ottanta per cento dell'ampio *corpus* preso in esame anche da Superle, offrono una rappresentazione delle bambine “shaped by feminist value systems”¹⁹ e in apparente contrasto con una cultura che sino a pochi decenni fa ha tradizionalmente privilegiato la rappresentazione maschile nella letteratura per l'infanzia. A tale proposito, basti vedere i testi sulle *Public Schools* che venivano proposti ai ragazzi – unici ad avere accesso all'istruzione in queste ultime – dapprima nella narrativa di origine britannica, successivamente anche dagli scrittori indiani. In *Musing on Indian Writing in English (Fiction)* (2003), Sharda Iyer rimarca come in India “literature all along has been tuned to the point of view of the male element. Woman is often ‘marginalized’, ‘repressed’ or ‘silenced’ in literary work”²⁰. I critici di letteratura infantile si sono spesso interrogati sulla connessione tra scrittura femminile e produzione per l'infanzia. Relativamente alla letteratura per l'infanzia indiana, Sunder Rajan osserva: “the majority of Indian writers of children’s fiction are women, for reasons that undoubtedly have to do with their putative under standing of the child’s ‘sensitivity’”²¹.

Nella società indiana tradizionale, inoltre, le donne – e soprattutto le nonne, che nel *corpus* qui analizzato svolgono un ruolo fondamentale – rivestivano il ruolo di narratrici di storie, tramandando saperi spesso rivestiti di fiabesco. Questo sembra influenzare anche la narrativa contemporanea di autrici di origine indiana, perlomeno nella scelta della voce cui affidare l'importante compito di fungere da tramite tra una

¹⁹ *Ibidem*, p. 38.

²⁰ Sharda Iyer, *Musing on Indian Writing in English (Fiction)*, New Delhi, Sarup, 2003, p. 80.

²¹ Sunder Rajan, *op. cit.*, p. 102.

tradizione e una storia apparentemente lontane e la realtà del presente in cui vivono le giovani protagoniste. Roderick McGillis vede nella volontà di dar voce ai subalterni, propria del postcolonialismo, la frequente scelta da parte delle autrici di rivolgersi all'infanzia, per non rischiare di far cadere nell'oblio la memoria familiare e culturale che trapela dai loro testi: le pubblicazioni permettono di dar voce a coloro che “have been powerless to take part in the conversations of cultural and other forms of political activity”²². Inoltre, McGillis sottolinea la rilevanza del “desire for recognition on the part of people who have been either invisible or unfairly constructed or both” e conclude che “the connection with children and women seems inevitable”²³. Il raffronto tra la scrittura femminile e il contesto postcoloniale è riscontrato anche, ad esempio, da Griffiths e Tiffin in *The Empire Writes Back* (1989): “the parallel between the situation of postcolonial writing and that of feminist writing is striking”²⁴. Nella letteratura contemporanea delle scrittrici di origine indiana, dunque, trovano tanto spazio le nonne, a rappresentanza di una società tradizionale di cui preservare i valori, quanto le bambine, che spesso combattono per l'emancipazione, e non di rado – come vedremo ad esempio in Gavin – sono persino caricate di responsabilità per il futuro di un paese.

Laddove nella letteratura tradizionale indiana le bambine rivestivano ruoli secondari o erano del tutto assenti²⁵, la forte presenza di protagoniste bambine dalla spiccata *agency* è divenuta un tratto significativo nella letteratura su cui si concentra questo lavoro, “where girls are central characters and initiate action are, therefore, a common feature in contemporary children’s literature”²⁶. Susie Tharu e K. Lalita, in *Women Writing in India* (1993), affermano che la scrittura femminile è interpretabile “as documents that display what is at stake in the embattled practices of self and agency [...] at the margins of patriarchies”²⁷.

Oltre a quello di tramandare la storia, alle donne viene frequentemente riconosciuto il ruolo di tessere relazioni sociali e reti interfamiliari. Le ragazze ritratte

²² Roderick McGillis, “Introduction”, in *Voices of the Other: Children’s Literature and the Postcolonial Context*, New York, Garland, 2000, p. xxi.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, New York/London, Routledge, 2002, p. 7.

²⁵ Cfr. Jasbir Jain, *Writing Women Across Cultures*, New Delhi, Rawat, 2002, p. 1; Manorama Jafa, “Women in Children’s Literature of India”, in *Writer and Illustrator* 14.2, 1995, p. 1.

²⁶ Suchismita Banerjee, “Contemporary Children’s Literature in India: New Trajectories”, in *Journal of Children’s Literature* 2.2, 2008, p. 6.

²⁷ Susie J. Tharu e J. Lalita (eds.), *Women Writing in India: 600 B.C. to the Present, Vol. 1, 600 B.C. to the Early Twentieth Century*, New York, Feminist Press at the City University of New York, Talman Co, 1991, p. 39.

nei romanzi analizzati, comunque, appartengono sempre a un ceto che potremmo definire medio-alto, con genitori lavoratori che nutrono grandi aspettative per le figlie, e spesso hanno preso la decisione di lasciare l'India per poter garantire loro un'educazione e un futuro migliori. Come osserva Viney Kirpal in *The Girl Child in 20th Century Indian Literature* (1992),

there is one gaping hiatus in the portraits of this period. They do not depict the victimisation and violence upon the girl child in today's India. There is a telling silence about present day cruelties and oppressive practices that mar the life of the growing Indian girl. Depictions of emancipated girls are restricted to portrayals of girls from the upper/middle classes²⁸.

Sebbene vi siano numerosi parallelismi tra le rappresentazioni delle bambine nei testi presi in esame, avremo modo di osservare come il ruolo delle protagoniste vari a seconda dell'età e della situazione di partenza: nella maggior parte dei casi, le preadolescenti e adolescenti vivono in un contesto familiare in cui l'emancipazione femminile è data per acquisita, poiché le loro madri si sono già battute per raggiungerla e trasmetterla alle figlie. In *Gavin*, dove la protagonista è ancora un bambina di circa dieci anni, l'emancipazione invece va definendosi nella vita della piccola man mano che incontra personaggi orientali e occidentali, si confronta con i loro stili e riflette sulla vita della madre, descritta come asservita a una tradizione fortemente maschilista sin dalle prime pagine della trilogia di Surya. Data la sua forte capacità di azione, sarà la bambina piuttosto che la madre a riuscire nell'ardua impresa di ricongiungere la famiglia dopo la partizione. In *Invisible Lives* di Banerjee, invece, troveremo una protagonista oramai adulta che sin dalle prime battute sarà convinta dei valori tradizionali appresi in un contesto familiare sereno e apparentemente privo di scontri generazionali. Sono però proprio i conflitti familiari e generazionali che, nelle opere analizzate, favoriscono una crescita consapevole e problematizzata e modellano la percezione di sé dei personaggi infantili e adolescenziali.

²⁸ Viney Kirpal, *The Girl Child in 20th Century Indian Literature*, New Delhi, Sterling Publishers, c1992, p. x.

1. Premesse teoriche e metodologiche: che cos'è la letteratura per l'infanzia?

1.1. Il genere della letteratura per l'infanzia

Children's literature is a bit unusual as a genre and an academic discipline. Not only is the study often claimed by one of three disciplinary camps in different departments (although it is sometimes practiced by more than one department on more fortunate campuses), it is a bit unusual within the course construction models of most departments of English²⁹.

Lo studio e l'insegnamento della letteratura per l'infanzia sono pertinenti a tre diverse aree disciplinari. Inoltre, prosegue argomentando Cadden con riferimento al contesto accademico britannico, generalmente non sono centrati sulla testualità e sulla contestualità come, ad esempio, la letteratura femminile, la letteratura caraibica o quella britannica del XIX secolo, focalizzate "on the producers rather than (or in addition to) the consumers of the text"³⁰. Tra gli studiosi delle diverse aree, poi, argomenta McGillis, sorgono spesso diffidenze e pregiudizi:

Because the texts upon which critics of children's literature write are for children, [...] children's literature critics find themselves looked upon with some suspicion by academic critics who work on mainstream literature. From the other end, the teachers, librarians, parents and children whereas children's literature look with some suspicion to those who spend their lives intellectualizing these ostensibly simple books. This double engaging of the children's literature critic puts him or her in an awkward position: wanting to speak to those both within and without the academy and finding, if not hostility, then at least disrespect from both groups³¹.

Vi sono poi critici che sostengono persino che la narrativa per l'infanzia non esista, poiché includerebbe tra i destinatari gli adulti – oppure è principalmente rivolta ad essi. È il caso di Jaqueline Rose³² e di Jack Zipes. Rose argomenta come la narrativa per ragazzi non sia che un costrutto creato dagli scrittori adulti, dagli editori e dagli

²⁹ Michael Cadden, *Telling Children's Stories. Narrative Theory and Children's Literature*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2011, p. XIV.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Roderick McGillis, *The Nimble Reader: Literary Theory and Children's Literature*, New York, Twayne, 1996, p. 17.

³² Si veda anche il significativo titolo Rose Jaqueline, *The Case of Peter Pan: Or the Impossibility of Children's Fiction*, New York, Macmillan, 1984.

educatori. Similmente, nel terzo capitolo di *Sticks and Stones*, intitolato provocatoriamente “Why Children’s Literature Does Not Exist”, Zipes afferma:

“Children” and “childhood” are social constructs that have been determined by socioeconomic conditions and have different meanings for different cultures. Thus the concept of children’s literature is also imaginary³³.

I libri scritti espressamente per i ragazzi, in questa prospettiva, sarebbero fortemente influenzati dalle scelte editoriali:

Recent conversations about the child as audience and the importance of being able to read the clues in intertextuality further point to complex issues about defining authentic readership for children’s literature when exploring the critical practices of adults who interpret children’s literature. Forced to acknowledge that there are inexperienced readers who have first claim on this literature, critics who study children’s literature find they must try to resolve questions about intentional readership and authorial design while discussing possible implied socio-cultural meanings in texts³⁴.

Secondo questa ipotesi i ragazzi, intesi come espliciti destinatari, sarebbero trattati come ingenui lettori ai quali proporre romanzi pedagogici e modelli di comportamento. Nel corso degli anni, inoltre, la censura di libri come *The Wizard of Oz* o *The Catcher in the Rye*³⁵ ha contribuito a dipingere erroneamente i bambini e i ragazzi come “simple-minded, unable to take a balanced view of, for example, sexual or racial issues, unless the balance is explicitly stated”³⁶.

In linea con i dibattiti che dimostrano quanto l’idea di intendere i romanzi per un pubblico di bambini o di ragazzi sia riduttiva e fuorviante, se non del tutto errata, Natalia Ginzburg fa risalire la nascita, o meglio l’invenzione della narrativa scritta appositamente per i ragazzi, ad un intento educativo degli adulti, i quali decidono cosa è bene e cosa è male far leggere e far conoscere loro. Eppure vi sono generazioni

³³ Jack Zipes, *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children’s Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*, New York, Routledge, 2001, p. 40.

³⁴ Jill P. May, *Theory and Textual Interpretation: Children’s Literature and Critical Theory: Reading and Writing for Understanding*, New York/Oxford, Oxford University Press, 1995, p. 81.

³⁵ Cfr. Ad esempio Nancy McCracken, “The Censorship Connection”, in *The Alan Review*, vol. 21, n. 2, 1994, <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/winter94/CenCONN.html> (ultima consultazione 22.01.2012); Hana Field, Years of Censoring ‘Oz’, in *Chicago Tribune*, 8 maggio 2000, http://articles.chicagotribune.com/2000-05-08/news/0005080072_1_tin-woodman-oz-wizard (ultima consultazione 22.01.2012).

³⁶ Peter Hunt (ed.), *Understanding Children’s Literature: Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*, New York, Routledge, 1999, p. 7.

cresciute, ad esempio, con i romanzi spesso sconsigliati di Emma Perodi, come la stessa Ginzburg, che sostiene:

Noi questa letteratura infantile del nostro passato prossimo, l'abbiamo in genere decretata pessima; essa è un nostro bersaglio abituale; vi abbiamo visto vizi e difetti e l'abbiamo incolpata di ogni nostro vizio giudicandola diseducativa. Essa usava impaurirci, e difatti noi siamo stati, nel corso della nostra esistenza, spesso vili; usava commuoverci, e difatti siamo queruli, lamentosi e sentimentali; usava essere ipocrita; noi forse non siamo ipocriti, l'ipocrisia non è fra le nostre proprietà essenziali: però abbiamo certamente corso nell'infanzia il pericolo dell'ipocrisia³⁷.

Come argomentano Ascenzi e Picherle e come testimonia la rivista *Hamelin*, a partire dai primi anni ottanta ha preso avvio un nuovo modo di guardare alla letteratura per l'infanzia:

una rilettura del libro per l'infanzia e la gioventù che ne ha messo in rilievo la ricchezza e la complessità, le origini articolate e la struttura nient'affatto elementare, il pluralismo semantico e la funzione ideologica e culturale tutt'altro che marginale.³⁸

Per Ginzburg la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza spesso proposta alla fine del XX secolo ai ragazzi dall'industria editoriale perde parte della sua spontaneità e della capacità di affascinare i più giovani per via delle riflessioni sempre più elaborate che stanno alla sua base:

Pensando costantemente ai bambini, ai problemi psicologici dei bambini, e ai problemi dell'educazione, noi non siamo oggi in grado di scrivere nulla per loro. Il mondo nel quale viviamo, non sappiamo né dipingerlo né raccontarlo ai bambini. Non sappiamo raccontarlo sia perché ci sembra complicato, sia perché i nostri rapporti con i bambini sono oggi dolorosi e innaturali; il pensiero dei bambini genera in noi apprensione e inquietudine, o qualcosa che è ancora di più dell'apprensione e inquietudine, una sorta di desolazione vertiginosa; non sappiamo quale potrà essere il loro e il nostro futuro; mentre i rapporti con i bambini, nel passato prossimo, erano sbandati, distratti e naturali³⁹.

³⁷ Natalia Ginzburg, "Nel fantastico mondo delle fiabe. Il piacere d'aver paura", in *Corriere della Sera*, Domenica 24 novembre 1974, s.i.p.

³⁸ Anna Ascenzi, "La letteratura per l'infanzia allo specchio", in Anna Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano, 2004, p. 87. Si veda anche Silvia Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, V&P Università, 2004.

³⁹ Ginzburg, *op. cit.*, s.i.p.

Per Antonio Faeti, si parla di narrativa per l'infanzia facendo riferimento alle opere letterarie specificatamente rivolte al pubblico di lettori più giovani, spesso con accorgimenti che le rendano, se non proprio educative e portatrici di messaggi positivi, quantomeno non diseducative. Eppure, i bambini hanno sempre letto i libri: semplicemente, gli adulti e l'industria editoriale non prestavano loro tutta l'attenzione che oggi viene riservata a questo target di lettori con la promozione di collane e messaggi *ad hoc*, e di frequente i romanzi più affascinanti erano proprio quelli meno raccomandati.

“Disciplina di confine” o “di frontiera”⁴⁰, la letteratura per l'infanzia comprende oggi vari generi letterari – dall'horror al *fantasy*, dal *graphic novel* al libro illustrato, per non citarne che alcuni – e, da quando ha visto riconosciuto il proprio ruolo peculiare, ha un proprio mercato editoriale, biblioteche e librerie specializzate, proprie riviste, premi e insegnamenti universitari. Tuttavia, non sempre è stato così: a inizio del XX secolo Benedetto Croce sosteneva che la vera e autentica arte non potesse ammettere altri scopi oltre quello del pieno godimento estetico. Nel quadro di un simile approccio, le istanze di mediazione didattica e gli intenti palesemente educativi di gran parte delle opere letterarie dell'epoca, scritte per bambini e ragazzi, ne compromettevano inevitabilmente la dimensione estetica, relegando questa letteratura in un ruolo marginale e subalterno tra i diversi generi letterari.⁴¹ Numerosi autori, tra cui le scrittrici che analizziamo nel presente lavoro, rivendicano il “primato della letteratura sulla pedagogia”⁴² e scrivono non per trasmettere insegnamenti e regole di vita ai bambini, ma per il bisogno di raccontare loro, forse memori della propria infanzia e adolescenza, ciò che li stimola e li incalza, cioè idee, pensieri, desideri, emozioni, sentimenti, ed “è merito di queste scritture ricche e accurate se la letteratura per ragazzi ha acquistato una dignità artistica, uscendo così da un orizzonte asfittico e pesante, in sostanza da una avvilente posizione di minorità”⁴³.

Il cambiamento più significativo nella letteratura per ragazzi, comunque, ha riguardato la scrittura. La cura stilistica, l'attenzione al dettaglio nelle descrizioni

⁴⁰ Pino Boero, *Alla frontiera: momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1997, p. 10.

⁴¹ Benedetto Croce, “Note sulla letteratura italiana nella seconda metà del secolo XIX”, in *La Critica*, n. 3, 1905, in Pietro Pancrazi (a cura di), *La letteratura della nuova Italia, III*, Laterza, Bari, 1913, pp. 352-53.

⁴² Silvia Blezza Picherle, “E' lo stile che fa la differenza”, in Id. (a cura di), *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, p. 198.

⁴³ Silvia Blezza Picherle, *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, V&P, 2007, p. 198.

paesaggistiche, il ritmo narrativo lento e disteso utilizzato per le ambientazioni negli spazi aperti e le riflessioni dei protagonisti, sapientemente alternato al ritmo incalzante della vita cittadina caratterizzano, a titolo esemplificativo, la narrativa di Syal e Gavin. Nel presente lavoro ci occupiamo di romanzi contemporanei basati sulle vicissitudini quotidiane, sulle relazioni interpersonali e sui conflitti dei giovani protagonisti. Tali tematiche portano spesso a proporre i romanzi all'interno delle classi interculturali, favorendo una lettura prevalentemente pedagogico-didattica delle opere.

Come risulta evidente dal peritesto dei romanzi, spesso è invece il mercato editoriale – oltre al contesto politico indiano, in questo caso – a integrare le opere degli scrittori per l'infanzia con un apparato didattico, con guide alla lettura rivolte agli insegnanti e con note a piè di pagina per spiegare meglio alcuni termini in lingua straniera proposti dagli scrittori migranti, proponendo i romanzi o le raccolte di storie in oggetto come letture consigliate nei contesti interculturali all'interno dei cataloghi delle case editrici.

Nella letteratura per l'infanzia, inoltre, rientrano sia i libri rivolti alla prima infanzia sia quelli scritti per gli adolescenti, includendo tra i destinatari giovani con gusti e interessi assai diversi. Inoltre, la distinzione tra letteratura per ragazzi e letteratura per adulti non sempre è netta: ci sono, ad esempio, opere che hanno come primi destinatari i bambini ed appaiono semplici ad un primo sguardo, ma che lette con attenzione rivelano la loro complessità e significati non immediatamente visibili. Come argomenta Valentino Merletti,

un buon libro per ragazzi dovrebbe piacere anche agli adulti. Non solo perché questi sono i necessari (anche se a volte non desiderati) intermediari della proposta, ma perché la possibilità di qualunque prodotto artistico di comunicare a più livelli indica la buona qualità dello stesso. La necessaria semplificazione dei codici di comunicazione di cui è composto non dovrebbe essere sinonimo di banalizzazione o appiattimento. Esistono oggi, ma di fatto sono sempre esistiti, libri per ragazzi apprezzati indipendentemente dall'età di fruizione.⁴⁴

La letteratura per l'infanzia viene spesso designata con termini diversi tra loro, talvolta fuorvianti, spesso forgiati in funzione di finalità commerciali. In ambito anglofono, le case editrici si propongono spesso al pubblico definendo i potenziali lettori come “cross over” o “young adults”. Tuttavia, come afferma Luatti,

⁴⁴ Rita Valentino Merletti, *Libri per ragazzi: come valutarli?*, Mondadori, Milano, 1999, p. 9.

Il fenomeno editoriale dei cross-over o “young adults”, cioè di libri pensati per adolescenti che strizzano l’occhio agli adulti o viceversa – non è sempre facile capire da quale direzione parta il movimento – ha esplicitato e incentivato queste “appropriazioni”, non più spontanee o legate alla casualità, ma abilmente ricercate da editori e autori.⁴⁵

Vi sono, dunque, libri scritti intenzionalmente per i giovani, collocati in collane per bambini e ragazzi, conseguentemente proposti tra gli scaffali ad essi dedicati nelle biblioteche e nelle librerie. Nel presente lavoro, la maggior parte dei romanzi rientra tra questi ultimi. Tuttavia, ricordiamo come il romanzo di Syal, *Anita and Me*, sia stato scritto per un pubblico di lettori adulti. Non mancheranno riferimenti a ulteriori opere di narrativa per ragazzi ma anche a romanzi scritti per un pubblico di lettori adulti come, a titolo esemplificativo, *Midnight’s Children* di Rushdie e *Lord of the Flies* di Golding.

Anche nella lingua italiana il termine “Letteratura per l’infanzia” può dar adito a diverse interpretazioni, come è avvenuto nel corso dei decenni. Si ritiene opportuno, quindi, soffermarsi sulla terminologia. Ne *I diamanti in cantina*, Faeti si sofferma sulla terminologia adottata per designare i romanzi dedicati ai “giovanissimi”, ai “giovani adulti”, e sui libri illustrati rivolti alla prima infanzia, dei quali si occupa “solo sporadicamente”. Le stesse cattedre universitarie italiane, a suo avviso, portano una definizione imprecisa e la dizione “Letteratura per l’Infanzia” andrebbe completata con l’aggiunta di “e per l’Adolescenza”⁴⁶, che “sarebbe più adatta a dar conto di come si è evoluto e potenziato questo spazio editoriale e così, forse, porrebbe nuovi ma inevitabili problemi di qualificazione e differenziazione”⁴⁷. Inoltre, riferendosi alle professoresse di lettere che vietavano Emilio Salgari perché “scaldava la testa e scriveva male”⁴⁸, Faeti afferma che una lettura “corporale, e da tossicodipendenti del leggere, è l’unica accettabile e propinabile forma di lettura per chi vuol far leggere i giovani, ipotetici non lettori”⁴⁹. L’adulto che vuole far leggere i ragazzi dev’essere perciò convinto dell’intrinseca bontà dell’atto di leggere, come un “disincantato missionario gesuita che va lieto e sereno verso gli indios, e trasformerebbe, come è detto in *Mission*, un film

⁴⁵ Francesca Lazzarato, “Siate curiosi, siate folli. Le offerte editoriali per giovani adulti”, in *Hamelin. Storie, figure, pedagogia*, n. 18, 2007, pp. 17-23. Rispetto all’editoria per ragazzi si veda inoltre, tra gli altri, Ilaria Conni, “Ascesa e declino dell’editoria per ragazzi italiana”, in *Hamelin Associazione culturale* (a cura di), *Contare le stelle: venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, CLUEB, 2007, p. 66.

⁴⁶ Antonio Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Milano, Bompiani, 1995, p. XI.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 27.

⁴⁹ *Ibidem*.

molto pedagogico, tutti gli alberi della foresta equatoriale in canne d'organo, se scoprisse che gli indios si evangelizzano con la musica"⁵⁰.

Prendendo ad esempio il caso italiano, inoltre, notiamo come la "Letteratura per l'infanzia", intesa come disciplina autonoma, ambito di ricerca specifico e produzione editoriale, nel corso degli anni sia stata denominata in diversi modi dagli studiosi del settore⁵¹. In un primo periodo, tra il 1900 e il 1960, le dizioni più utilizzate sono state quelle di "letteratura infantile" o "letteratura per l'infanzia"; successivamente si propose di utilizzare la denominazione "Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza", ritenendola più adeguata a indicare le diverse fasce d'età dei destinatari. Dagli anni Sessanta alla fine degli anni Ottanta del Novecento, il termine più utilizzato fu quello di "letteratura giovanile", includendo sia i lettori bambini sia gli adolescenti. La denominazione "Letteratura per l'infanzia", comunque, non venne meno in quegli anni, tanto che Antonio Faeti, nel 1977, intitolò proprio così il suo volume.

Oggi, pertanto, coesistono più espressioni per denominare una disciplina e un settore della produzione editoriale che si rivolge prevalentemente a un pubblico compreso tra pochi anni e quattordici, sedici o talvolta diciotto anni: "Letteratura per l'infanzia", "Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza", "Letteratura giovanile" e "Letteratura per ragazzi". Il panorama editoriale comprende opere di narrativa o *fiction*, divulgazione o non *fiction*, illustrazione per l'infanzia, giornalini e fumetti per bambini e ragazzi nonché testi teatrali. Nella suddivisione proposta da Picherle, la *fiction*, a sua volta, include tutti i generi letterari, dalla fiaba alla favola, dal mito alla leggenda, dal romanzo storico e avventuroso al fantasy e al giallo, "puri o in forma contaminata", le opere classiche di generi diversi scritte perlopiù per gli adulti e adattate ad un pubblico di ragazzi, come è avvenuto per numerose fiabe e favole e per romanzi come *Robinson Crusoe* di Defoe o *White Fang* di Jack London⁵².

La narrativa presa in esame nel presente lavoro è quella di origine indiana, diffusa in contesto britannico e canadese, entrambi particolarmente ricchi di esempi di romanzi per ragazzi che affrontano tematiche interculturali. Nel caso dell'Inghilterra, si ricorda quanto questa sia forte di una storia di narrativa per ragazzi e di classici spesso rivisitati da autori contemporanei. Gli autori di cui si occupa Alison Lurie in *Don't Tell*

⁵⁰ *Ibidem*, p. 25.

⁵¹ Cfr. Silvia Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero Università, 2007.

⁵² Cfr. Silvia Blezza Picherle, *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2003, pp. 5-19.

the Grown-ups e in *Boys and Girls Forever* sono tanti, assai diversi tra loro e conquistano il loro spazio nei saggi della studiosa per un merito ancor più grande – quello di aver conquistato essi stessi i più piccoli, grazie ai personaggi accattivanti e sovversivi. I testi “sacri” all’infanzia sono di rado quelli raccomandati dagli adulti, e Lurie osserva:

But there was another sort of children’s literature, I discovered. Some of these books, like *Tom Sawyer*, *Little Women*, *Peter Pan*, and *Alice’s Adventures in Wonderland*, were on the shelves of the library; others, like *The Wizard of Oz* and the Nancy Drew series, had been judged unworthy and had to be bought in shops or borrowed from friends. These were the sacred texts of childhood, whose authors had not forgotten what it is like to be a child. To read them was to feel a shock of recognition, a rush of liberating energy⁵³.

Nell’ambito dei romanzi scritti specificatamente per i più giovani, le storie che incontrano maggiormente i gusti del pubblico cui sono rivolti sono quelle più sovversive, spesso lette segretamente, mentre i testi proposti loro per una finalità didattica o morale riscuotono minor successo.

La letteratura per ragazzi non è da ritenersi un genere minore, meno importante rispetto agli altri tipi di letteratura per il suo carattere talvolta divertito e divertente, materia “di serie B, poiché qualsiasi testo, qualsiasi disegnacchio [vanno] bene”⁵⁴. Al contempo, non è neppure possibile ricondurla esclusivamente all’ambito accademico, svincolandola dal contesto nel quale si sviluppa e dal destinatario cui si rivolge. Emma Beseghi afferma:

Il libro per bambini è un vasto universo comunicativo, dai confini aperti, capace di stringere sorprendenti collegamenti con altre discipline e di offrire allo sguardo curioso e appassionato dello studioso un immenso potenziale⁵⁵.

Inoltre, la letteratura per l’infanzia è una “disciplina di confine, caratterizzata da una serie di rimandi”⁵⁶ e “il libro per bambini, sottratto alla separatezza di un genere

⁵³ Alison Lurie, *Don’t Tell the Grown-ups: Subversive Children’s Literature*, Boston, Little, Brown, 1990, p. 200.

⁵⁴ Rossellina Archinto, “Perché un libro illustrato per bambini?”, in Silvia Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora: la scrittura e l’editoria per ragazzi*, Vita e Pensiero Università, Milano, 2007, p. 251.

⁵⁵ Emma Beseghi, “Confini. La letteratura per l’infanzia e le sue possibili intersezioni”, in Anna Ascenzi (a cura di), *La Letteratura per l’infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d’indagine e prospettive di ricerca*, Vita e Pensiero Università, Milano, 2002, p. 69.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 70.

considerato a torto minore, costituisce un aspetto davvero importante della creazione letteraria”⁵⁷.

Lo studio della letteratura per l’infanzia richiede, dunque, un approccio interdisciplinare:

Quali strumenti attivare per un’attenta esplorazione del libro per ragazzi? La metodologia deve tenere conto di una pluralità di approcci. Infatti, il contesto della letteratura per l’infanzia è storico, l’ambito è letterario, le fondamenta sono filosofiche, la specificità del destinatario è pedagogica, i rimandi sono iconografici, i prolungamenti massmediologici⁵⁸.

In linea con la tesi di Beseghi, Stephens e McGillis sviluppano “Critical Approaches to Children’s Literature”⁵⁹, una prospettiva interdisciplinare che richiede al critico di spaziare tra diversi ambiti di studio. In particolare, John Stephens sottolinea l’importanza di analizzare tanto la complessità intrinseca, ovvero interna al testo, quanto quella estrinseca, che lega la letteratura per l’infanzia al mondo reale di cui è rappresentazione e a cui torna, attraverso l’influenza esercitata sui giovani lettori. Se una particolare attenzione va riservata alla rappresentazione dei personaggi, all’identificazione con essi, alle relazioni che allacciano e al modo in cui si muovono all’interno della storia, per Stephens l’analisi degli aspetti contenutistici deve essere accompagnata dallo studio degli aspetti formali e della struttura del *plot*.

In *Criticism, Theory, and Children’s Literature* (1991), Peter Hunt nota invece “a neglect of language itself” nei testi di critica della letteratura per l’infanzia, a favore di una “emphasis placed on the use of children’s literature”. Questo porta ad una “concentration on affect, which has led in turn to some very simplistic models of the reading process, and concentration on thematic analysis”⁶⁰. Dai numerosi articoli pubblicati su riviste di letteratura per l’infanzia, quali ad esempio *The Lion and the Unicorn*, *Children’s Literature*, *Children’s Literature in Education* e *Children’s Literature Association Quarterly*, possiamo notare un proliferare di studi centrati, ad esempio, sulla descrizione della violenza, sul ruolo dei genitori o dei nonni, o ancora sul razzismo e sui rapporti interculturali. In una simile prospettiva, spesso viene meno una

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 72.

⁵⁹ John Stephens, Roderick McGillis, “Critical Approaches to Children’s Literature”, in Jack Zipes (ed.), *The Oxford Encyclopedia of Children’s Literature*, vol. 1, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 367.

⁶⁰ Peter Hunt, *Criticism, Theory, and Children’s Literature*, Oxford, Blackwell, 1991, p. 71.

lettura problematizzata, messa in relazione con la storia del paese in cui si sviluppa, con le politiche sociali e con i flussi migratori, come invece avviene ampiamente per l'analisi della letteratura rivolta ad un pubblico adulto.

La letteratura per l'infanzia può essere letta anche come ambito di confine che intreccia la letteratura in quanto tale e la rappresentazione dell'infanzia. Il libro per ragazzi funge da specchio in cui il bambino può vedere parti riflesse di sé, riconoscersi o vedersi attraverso gli occhi del protagonista.

Inoltre, la narrativa per l'infanzia talvolta presenta caratteri che la avvicinano alla poetica della *Bildung* e alle rappresentazioni narrative del *continuum* esistenziale delle età giovanili della vita: la prima si intreccia con il ricordo d'infanzia, con il racconto d'infanzia e con la letteratura autobiografica, mentre il romanzo di formazione, quando include il racconto dell'epoca infantile, si avvicina all'autobiografia e talvolta confluisce nella letteratura per ragazzi. Come osserva Milena Bernardi,

nell'accostamento tra letteratura per l'infanzia e poetica della *Bildung* [è] individuabile il legame metaforico che aiuta a ricomporre la rappresentazione narrativa e letteraria del *continuum* esistenziale delle età giovanili, senza escludere, o dimenticare, o tagliar fuori l'infanzia⁶¹.

I romanzi per ragazzi possono essere propedeutici e anticipatori rispetto al romanzo di formazione, e partecipi di alcuni importanti condivisioni con quel modello narrativo⁶²: i principali filoni tematici che denotano il romanzo di formazione come forma simbolica⁶³ e che includono, ad esempio, il tempo, l'esperienza di iniziazione, l'apprendimento, il viaggio, il rapporto tra sé e il mondo, sono difatti riscontrabili anche nella letteratura per l'infanzia. “Questi e altri temi” – aggiunge Bernardi – si tengono in una “visione d'insieme in cui germoglia l'avventura dell'identità sull'addestramento alla vita e in cui si parlano i linguaggi specifici, differenti ma intrecciati dell'iniziazione e della formazione”⁶⁴.

La narrativa per l'infanzia è di per sé iniziatica e formativa nel rapporto con bambine, bambini, ragazze e ragazzi lettori: essa si propone come esperienza d'iniziazione per il lettore che può usufruire di vissuti anticipatori con cui misurarsi;

⁶¹ Milena Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Milano, Edizioni Unicopli, 2011, p. 25.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Cfr. Franco Moretti, *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.

⁶⁴ Bernardi, *op. cit.*, p. 25.

allo stesso tempo, la dimensione formativa “si esplica nel processo di evoluzione sentimentale, emozionale e conoscitiva che accompagna il lettore nei suoi ripetuti viaggi metaforici da una storia all’altra, mentre procede nel proprio itinerario esistenziale”⁶⁵.

Infine, la letteratura per l’infanzia ha il vantaggio di presentare tratti non censurabili perché spesso rappresenta un settore marginale, meno controllato e meno studiato e guadagna ampi spazi di libertà. Molti scrittori hanno trovato modo di dare voce alle denunce socio-politiche e alle riflessioni sovversive proprio in questo genere, che svolge una funzione di anticipazione rispetto al resto della letteratura.

⁶⁵ Ibidem, p. 30.

1.2. L'editoria della letteratura per l'infanzia

Blezza Picherle lamenta come le collane di narrativa per gli adolescenti e i giovani adulti tendano a ridurre i titoli in commercio di giorno in giorno, riferendosi, ad esempio, ad “Ex Libris”, “Corti” e “Frontiere” della EL, oppure “Shorts” e “Supertrend” della Mondadori all'interno del panorama letterario italiano. “Di fatto questi romanzi scompaiono prima che la maggioranza dei ragazzi italiani abbia avuto la possibilità di conoscerli, a causa soprattutto della loro scarsa diffusione e vendita”⁶⁶. Eppure, aggiunge la studiosa, tali romanzi brevi le sono sempre sembrati

una formula vincente, perché erano romanzi brevi adatti ai nostri giovani di oggi dalla *mens* multimediale, frettolosi e restii a leggere testi multimediali.⁶⁷

La necessità di motivare alla lettura i giovani viene percepita anche da Faeti, che da diversi anni propone a Bologna cicli di lezioni su come far leggere i ragazzi, analizzando i romanzi “classici”, rivolgendosi ad un pubblico formato prevalentemente da insegnanti di scuole medie e da accademici.

La scelta di numerose case editrici per intercettare anche il pubblico di lettori solo occasionali e trarne profitto va sempre più verso l'abuso di proposte seriali di *fantasy*, mistero, magia o vampirismo, che però, argomenta Blezza Picherle, sono “troppo commerciali, troppo costruite su interessi adolescenziali effimeri e pilotati abilmente dai media commerciali”⁶⁸. Tutti i libri, specie quando fruibili anche dai ragazzi, dovrebbero invece servire per “crescere umanamente e non soltanto per alimentare i profitti di una gran quantità di adulti che vedono nel bambino e nel ragazzo solo un potenziale consumatore, una fonte di guadagno, più o meno sostanzioso”⁶⁹. Inoltre, di anno in anno le fiere propongono dei veri e propri “filoni di mercato”⁷⁰, che vanno dall'*horror* alle fiabe multiculturali, dal *fantasy* al libro illustrato, rendendo i ragazzi sempre più consumatori che lettori. Le nuove tendenze vedono anche nuovi tipi

⁶⁶ Silvia Blezza Picherle, “Tra rimpianti e perplessità. Che ne sarà della letteratura per ragazzi?”, ne *Il Pepeverde*, n. 27/2006, gennaio-marzo, Arti Grafiche Tofani, Alatri (FR), pp. 21-24.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 22.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 23.

di albi illustrati, pensati per un lettore già maturo, giovane o addirittura adulto, con la finalità di attirare i lettori adolescenti, talvolta restii ad avvicinarsi al libro⁷¹. L'innovativa e un po' azzardata proposta di lettura di Denti nei confronti dei libri in cui l'elemento iconico assume altrettanta importanza di quello della parola è la seguente:

a me pare che questi libri illustrati siano molto spesso più interessanti della maggior parte di quelli che l'editoria propone specificatamente per adulti. I quali potranno quindi trovare elementi di particolare emozione a leggerli con la 'scusa' di doversene occupare per aiutare ragazzi e adolescenti a ritornare ad accostarsi alla pagina scritta e illustrata⁷².

Nel saggio intitolato *Sbirciando nei libri per bambini*, anche Walter Benjamin si soffermava sui libri illustrati per sostenere:

Non sono tanto le cose fuoriuscendo dalle pagine a farsi incontro al bambino, fantasticamente alle prese con le immagini, ma è piuttosto il bambino stesso che guardandole penetra in esse come nube che si appaga dello splendore cromatico dell'universo creativo⁷³.

Le questioni connesse alle strategie editoriali trovano spazio anche nelle riflessioni delle stesse scrittrici prese in esame. Rukhsana Khan, ad esempio, nell'articolo "Multicultural Backlash?"⁷⁴, afferma che l'aspetto interculturale nei romanzi per ragazzi è un *trend* recente delle case editrici, suscettibile di una repentina

⁷¹ Gli "albi illustrati", o "letteratura illustrata" o anche "letteratura a colori" (in inglese *picture books*) raccontano una storia, rappresentano oggetti e ambienti o espongono concetti mediante le sole immagini o, più frequentemente, mediante l'accostamento del testo alle illustrazioni. Questa produzione, rivolta in passato esclusivamente ad un pubblico in età prescolare o nella prima scolarità, ai giorni nostri – grazie alla cura grafico-estetica e alla complessità narrativo-concettuale proposta – costituisce un interessante materiale di lettura per ragazzi, adolescenti e adulti, rappresentando un settore in grande espansione, in termini di varietà delle proposte editoriali quanto di ampiezza delle fasce di età a cui sono rivolti. Un numero crescente di studi e analisi critiche si focalizzano su questo ambito specifico della Letteratura per l'infanzia, rendendolo terreno di confronto interdisciplinare di particolare ricchezza, attualità e rilevanza. Nel presente lavoro, tuttavia, gli albi illustrati non verranno analizzati nello specifico.

⁷² Roberto Denti, "Cambiamenti inattesi nell'editoria per bambini e ragazzi e nei suoi lettori", in Silvia Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*, Vita e Pensiero Università, Milano, 2007, pp. 269-70.

⁷³ Walter Benjamin, *Sbirciando nei libri per bambini*, in Giulio Schiavoni (a cura di), *Orbis Pictus: scritti sulla letteratura infantile*, Milano, Emme Edizioni, 1981.

⁷⁴ Rukhsana Khan, "Multicultural Backlash?", www.rukhsanakhan.com (ultima consultazione 01.03.2011).

inversione di tendenza: “Muslim stories may become saturated and folktales are back in vogue. These are just the vagaries of the business”⁷⁵.

Procederemo ora a una rapida ricognizione basata sulle categorie proposte da Genette in *Soglie*⁷⁶. Il peritesto editoriale delle opere di Gavin, Banerjee, Khan e Gilmore rimanda esplicitamente ad un pubblico di ragazzi. Le illustrazioni stampate sulle copertine dei romanzi di Gilmore, Banerjee e soprattutto quelli di Gavin rimandano esplicitamente a un mondo orientaleggiante, esotico, ritraendo ad esempio elefanti stilizzati, il Taj Mahal o scene riconducibili alla vita indiana. Ciononostante, i romanzi sono ambientati prevalentemente nel Regno Unito o in Canada, mentre l’India rappresenta il paese di cui le giovani protagoniste o, più raramente, i giovani protagonisti hanno spesso sentito parlare ma, per la maggior parte, non hanno ancora mai visitato. Tale scelta potrebbe essere imputabile alla volontà dell’editore di incuriosire e affascinare i lettori, oppure potrebbe semplicemente alludere all’importanza dell’elemento tradizionale all’interno delle trame, che spaziano tra l’occidente e l’oriente, intendendo offrire una lettura interculturale.

Più sobrie sono invece le copertine dei romanzi di Randhawa e Syal, che propongono, con tratti realistici, l’immagine della protagonista su uno sfondo monocoloro. Come abbiamo già detto, *Anita and Me*, che ha visto diciassette ristampe, non è nato come testo rivolto ad un pubblico di ragazzi. Difatti, lo stile narrativo, il linguaggio utilizzato e, a livello paratestuale, le dimensioni dei caratteri e l’impaginazione di questo romanzo rimandano ai tascabili per adulti. I restanti romanzi presi in esame in questa sede, invece, presentano caratteri più grandi, adatti ad un pubblico di bambini che potrebbero avere ancora qualche difficoltà a leggere autonomamente. Se tutti i romanzi sono accomunati dalla suddivisione in capitoli, i libri rivolti specificamente per i più giovani si differenziano per la presenza di miniature⁷⁷, raffigurazioni della stessa protagonista⁷⁸, cornici che inquadrano la pagina iniziale di ciascun capitolo⁷⁹ o semplicemente caratteri particolarmente evidenti. Inoltre, il formato dei romanzi per i lettori più grandi rientra nelle dimensioni standard dei tascabili della maggior parte delle collane, mentre i libri illustrati per bambini si presentano con

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ Gérard Genette, *Soglie: i dintorni del testo*, a cura di Camilla Maria Cederna, Torino, G. Einaudi, 1989 (nella versione originale: Gérard Genette, *Seuils*, Paris, Editions du seuil, 1987).

⁷⁷ Si vedano, a titolo esemplificativo, Jamila Gavin, *The Singing Bowls*, London, Methuen Children’s, 1989 e Anjali Banerjee, *Rani and the Fashion Divas*, Newport, Mirror Stone, 2005.

⁷⁸ Si veda, ad esempio, Jamila Gavin, *Out of India: an Anglo-Indian Childhood*, London, Hodder Children’s, 2002.

⁷⁹ Si veda, ad esempio, Rachna Gilmore, *A Group of One*, New York, Henry Holt & Company, 2001.

formati molto grandi, spesso di forma quadrata piuttosto che rettangolare, per dare maggior spazio e rilievo alle illustrazioni e per agevolare la lettura.

Con riferimento al nome delle autrici ed eventuali usi di pseudonimi, poi, laddove Anjali Banerjee, Rukhsana Khan e Ravinder Randhawa utilizzano i loro nomi veri, Meera Syal nasce come Feroza Syal, mentre Jamila Gavin firma tutti i romanzi semplificando e in parte rendendo più occidentale il suo nome completo, Jamila Elisabeth Khushal-Singh. Il caso più curioso è quello di Rachna Gilmore, la quale si avvale dello pseudonimo Rachna Mara quando scrive narrativa per adulti, quasi a voler mostrare una duplice caratterizzazione delle trame, dei personaggi e del grado di rappresentazione della realtà proposti ad un pubblico di ragazzi – per i quali si firma col nome vero – piuttosto che ai lettori adulti.

Come avremo modo di osservare nel corso dell'analisi, i romanzi che compongono la trilogia di Gavin sono preceduti da un'epigrafe composta da alcuni versi tratti dai tradizionali componimenti del *Rig-Veda*, riguardante lo Spirito umano, il primo, del *Ramayana*, uno dei più grandi poemi della tradizione induista, il secondo, e delle *Leggi di Manu*, il più importante e antico testo sacro della tradizione Dharmaśāstra dell'induismo, il terzo. Quest'ultimo volume presenta anche un breve prologo, assente in tutti gli altri romanzi, consistente in un verso del *Rag Sarang* e della descrizione di un mendicante, o un santone solitario, con la funzione di introdurre la caratterizzazione del paesaggio dopo la guerra per l'indipendenza dell'India. Allo stesso modo, le epigrafi dei tre romanzi intendono suggerire un legame tra i testi della tradizione indiana e gli episodi di vita ordinaria che i protagonisti conducono in India e nel Regno Unito.

Banerjee, Gavin, Gilmore, Khan e Randhawa propongono percorsi di letture guidate alle classi interculturali britanniche o canadesi che vogliano avvicinarsi ai testi con un approccio critico, analizzando le vicissitudini e gli stati d'animo dei protagonisti, le relazioni tra i personaggi e le problematiche affrontate dalle scrittrici. I destinatari dei romanzi delle cinque scrittrici sopracitate, dunque, sono i bambini o i ragazzi, oltre, naturalmente, agli adulti che partecipano alla loro diffusione, e dunque alla loro ricezione, soprattutto gli insegnanti. I siti web delle scrittrici propongono, oltre ad elementi ricorrenti quali le biografie, le bibliografie, la rassegna stampa, le riflessioni delle stesse e le interviste più significative, articolate guide alla lettura ai romanzi per bambini e per ragazzi. Gli insegnanti che intendono proporli agli alunni possono trovare suggerimenti per l'analisi dei romanzi nonché spunti di riflessione per discussioni e confronti interculturali da avviare in classe, oltre all'indicazione puntuale del

destinatario previsto dalle scrittrici. È il caso, ad esempio, dei libri di Khan, suddivisi per fascia d'età e accompagnati da manuali per esercitazioni in classe.

Inoltre, alle storie contenute in *Muslim Child. Understanding Islam through Stories and Poems*⁸⁰, ambientate in vari paesi, dal Canada al Pakistan, dagli Stati Uniti alla Nigeria e all'Arabia Saudita, vengono intercalati elementi didattici e didascalici, tra cui alcune poesie della stessa Rukhsana Khan, schede sui profeti o stralci di capitoli del Corano, oltre alle ricette delle *samosas* e alle indicazioni su come preparare le cartoline di auguri per l'*Eid Mubarak*. Le illustrazioni accompagnano anche le schede didattiche, indulgiando sui dettagli dell'abbigliamento e degli oggetti di uso comune nella religione islamica, come l'acqua, simbolo della depurazione, o le prelibatezze culinarie. Un ulteriore accorgimento didattico, volto a facilitare la comprensione della terminologia utilizzata nelle storie, consiste in note semplici ma esaustive ai margini delle pagine per la spiegazione delle parole riportate nel testo con il corsivo. Oltre ai sostantivi propri della religione islamica, le note includono descrizioni dell'abbigliamento per le donne, gli uomini e i bambini, nonché accorgimenti per non scrivere erroneamente alcune parole – come ad esempio *Moslem* per *Muslim*. Alcune delle storie, come si addice alla narrativa didattica per ragazzi, terminano con una precisa morale, evidenziata con i caratteri più grandi, mentre una guida alla corretta pronuncia dei termini appresi, inclusiva delle traslitterazioni dalla lingua araba, chiude il libro. Il romanzo *Coming to Canada* di Khan, poi, è riproposto, come avremo modo di vedere, su commissione dello stesso Governo canadese, in un'edizione illustrata dall'iraniana Nasrin Khosravi dal titolo *A New Life*⁸¹ per essere distribuito nelle scuole elementari ai figli dei nuovi migranti. La scelta di proporre una scrittura didattica e celebrativa della commistione culturale può trovare motivazione nelle scelte editoriali legate a una produzione ricercatamente multiculturale, oppure, in secondo luogo, alla prerogativa della letteratura per l'infanzia prodotta negli anni successivi all'indipendenza del paese⁸².

Laddove non siano le stesse scrittrici a definire l'età del destinatario atteso, sono i critici a precisarlo. Il romanzo *Looking for Bapu*⁸³, ad esempio, sebbene ambientato in un contesto fittizio del nord-ovest statunitense, presenta aspetti relazionati con la definizione identitaria canadese e potrebbe essere, conclude Superle, “a rewarding

⁸⁰ Rukhsana Khan, *Muslim Child. Understanding Islam through Stories and Poems*, New York, Scholastic Inc., 1999.

⁸¹ Rukhsana Khan, *A New Life*, Toronto, Groundwood, 2009.

⁸² Cfr. Sezione dedicata alla lettura postcoloniale della letteratura per l'infanzia.

⁸³ Anjali Banerjee, *Looking for Bapu*, New York, Wendy Lamb Books, 2006.

addition to any Canadian study of multiculturalism for Grades Three through Five”⁸⁴. I romanzi presi in esame, perciò, sono accomunati anche dall’utilizzo che ne viene fatto all’interno delle classi interculturali britanniche e canadesi.

Inoltre, le scrittrici sono attive, oltre che nella scrittura, in azioni sociali quali la partecipazione ad incontri con le scuole oppure in progetti educativi finalizzati a ridurre il rischio di devianza, abbandono e scarso successo scolastico, lavorando prevalentemente con le famiglie asiatiche e offrendo un supporto ai bambini in età scolare. Si veda, a questo proposito, l’impegno di Randhawa, principalmente nota per il romanzo per adulti *A Wicked Old Woman*⁸⁵, con il “Southall Black Sisters”, un’associazione che aiuta le vittime di violenze domestiche, oppure la partecipazione a incontri settimanali al “Black Ink”, libreria e casa editrice di Lambeth, in cui si incontravano scrittori di origini perlopiù afro-caraibiche. Il “Black Ink” rappresenta un modello per lo “Asian Women Writers' Workshop” – successivamente denominato “Asian Women Writers' Collective” o AWWC – fondato dalla stessa Randhawa nel 1984 per rispondere a una crescente presenza di scrittrici emergenti che riflettono sulla quotidianità e sulle problematiche della società britannica degli anni settanta e ottanta. Tutte queste scrittrici partecipano comunque ad un fenomeno che possiamo chiamare “editoria multiculturale”, una definizione non esente da problemi e da contraddizioni, come vedremo adesso e, più nello specifico, nel corso del terzo capitolo. Talvolta vengono definiti “multiculturali” libri che in realtà presentano una sola cultura dominante, mentre “in fact they’re ‘unicultural’ in that they deal with only one culture and provide almost a showcase for that culture”⁸⁶. Altre volte il termine fa riferimento a storie che includono personaggi di un’altra cultura – generalmente identificata con quella generica “non white” – senza per questo presentare aspetti di confronto: “A truly multicultural book would show the interaction of characters from multiple backgrounds, multiple cultures, and how they get along or clash”⁸⁷. Inserire nei programmi scolastici libri che illustrano, in modo problematizzato, più di una cultura, lasciando interagire personaggi di diversa provenienza, religione o aspetto lascia fiorire una “cross-

⁸⁴ A. Banerjee, “Biography”, www.anjalibanerjee.com, <http://www.anjalibanerjee.com/abanerjee-bio.htm> (ultima consultazione 01.03.2011).

⁸⁵ Ravinder Randhawa, *A Wicked Old Woman*, London, Women’s Press, 1987.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ *Ibidem*.

pollination of cultural ideas”⁸⁸ tra gli studenti, portandoli a riflettere sulle tematiche proposte anche con la guida di un insegnante. Rukhsana Khan, come altre scrittrici per l’infanzia, visita spesso le scuole canadesi per promuovere la lettura, dimostrando al pubblico di giovani lettori che i libri letti, o proposti, sono davvero scritti da persone reali e fornendo strumenti utili per letture dalle diverse angolazioni e percorsi multipli di riflessione. A supporto dei docenti che desiderano ricevere la visita di uno scrittore per l’infanzia, o di un artista, suggerisce fonti di finanziamento nazionali quali “The Canada Council for the Arts”, “The Writers’ Union of Canada”, “The Royal Conservatory of Music”, “The Storytellers’ School of Toronto”, o ancora “Writers in Electronic Residence”, facendo ricorso anche ai mezzi di comunicazione informatica.

Tuttavia, il presente lavoro, piuttosto che indugiare sull’operato delle scrittrici in campo sociale ed educativo, si concentrerà sulla narrativa delle stesse, senza omettere del tutto alcune considerazioni sulla finalità didattica con la quale i testi vengono proposti ai ragazzi, indifferentemente dal *target* iniziale per il quale sono stati scritti.

⁸⁸ Rukhsana Khan, “Freedom of Speech Versus Cultural Sensitivity: Balancing the Right to Create Freely vs. the Need of People to be Respected”, 31st IBBY Congress, Copenhagen, Denmark, September 2008, www.rukhsanakhan.com (ultima consultazione 01.03.2011).

1.3. Una letteratura per l'infanzia postcoloniale?

Nell'introduzione a *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Context* (2000), Roderick McGillis argomenta quali siano le peculiarità della letteratura per l'infanzia nata nel contesto postcoloniale rispetto a quella "tradizionale", non influenzata dall'esperienza coloniale dello scrittore e del paese d'origine. Tra queste specificità, ricordiamo ad esempio l'attenzione riservata alla narrazione del passato, all'allegoria dello spazio, ai viaggi, ai confini e alle liminalità⁸⁹.

Se il postcolonialismo in letteratura "refers to a self-consciousness on the part of emerging peoples of a history, a culture, and an identity separate from and just as important as those of the imperial "masters", allora lo scrittore postcoloniale "desires to take his or her place as a historical subject"⁹⁰. Lo stesso atto di scrivere, aggiunge Boehmer, "critically scrutinizes the colonial relationship. It is writing that sets out in one way or another to resist colonialist perspectives"⁹¹.

Nei contesti che hanno vissuto il colonialismo, l'identità nazionale e la definizione di un'identità personale ibrida o quantomeno binaria sono spesso "at the forefront of the themes [...] writers take up"⁹². Per giungere a tale definizione identitaria, la letteratura diasporica, piuttosto che mirare a preservare un passato mitico cristallizzato, si focalizza sulla negoziazione culturale. Quest'ultima differisce dall'assimilazione in una nuova cultura in quanto "resists acceptance of universal patterns of behavior and thinking"⁹³. La tendenza contraria – quella di ricondurre il tutto a una cultura *mainstream* – condurrebbe difatti a ciò che Chow definisce "rhetoric of universals", la quale "ensures the ghettoized experience of the other, be it in the form of a different culture, religion, race, or sex"⁹⁴. La letteratura diasporica, invece, non

⁸⁹ Cfr. Roderick McGillis, *op. cit.*, p. xxiii.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ Elleke Boehmer, *Stories of Women: Gender and Narrative in the Postcolonial Nation*, Manchester, Manchester UP, 2005, p. 3.

⁹² Roderick McGillis, *cit.*, p. xxiii.

⁹³ *Ibidem*, p. xxvi.

⁹⁴ Rey Chow, *Writing Diaspora: Tactics of Intervention in Contemporary Cultural Studies*, Bloomington, Indiana UP, 1993, p. 101.

propone un modello omogeneizzante, privilegiando “historical forces in their indivisible or *irreducible relations with one another*”⁹⁵.

C'è una contraddizione fondamentale al cuore di qualunque lettura postcoloniale della letteratura per l'infanzia. Quest'ultima, infatti, specie quando si propone di far conoscere la storia e mettere in scena modelli di condotte esemplari, rischia di trattare i bambini come soggetto coloniale⁹⁶. Rispetto alla teoria illustrata da Perry Nodelman, l'adulto scrivente vestirebbe dunque i panni del colonizzatore, impartendo una lezione all'ingenuo lettore. Parlando delle proprie “imperial tendencies”, Nodelman ammette: “in order to combat colonialism, I am recommending a benevolently helpful colonising attitude towards children”⁹⁷. Ancora, Mavis Reimer osserva, con sguardo critico: “Written for children by adults, children's literature is built on the assumption that children are an identifiable group that requires a particular kind of text written for it by a superior group. [...] In this sense children's literature as a whole is usefully understood as a colonial text”⁹⁸.

Abbiamo visto nel paragrafo precedente come il modello di letteratura per l'infanzia volto ad esternare una finalità didattica o didattico-allegorica si consideri ampiamente superato sin dai tempi del Modernismo, perlomeno nella letteratura occidentale⁹⁹. Tale affermazione non è universalmente corretta, specie in presenza di una letteratura nata a seguito dell'indipendenza dal colonizzatore, in un paese che cerca la propria ridefinizione per mezzo delle arti. Meena G. Khorana, a questo proposito, osserva:

When I began researching Indian children's literature in the 1980s, I noted that the production of children's books was heavily influenced by political ideology and a nationalist agenda. Whether it was through novels, biographies, or traditional stories, the intention was to foster pride in Indian achievements, umph over obstacles in order to fulfil national and personal goals.¹⁰⁰

⁹⁵ *Ibidem*, p. 97.

⁹⁶ Cfr., tra gli altri, Jacqueline Rose, *op. cit.*

⁹⁷ Perry Nodelman, “The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature”, in *ChLA Quarterly* 17, 1992, p. 34.

⁹⁸ Maris Reimer, “Making Princesses, Re-making A Little Princess”, in Roderick McGillis, *cit.*, p. 111.

⁹⁹ A differenza di quanto riscontrato nella letteratura presa in esame nel presente lavoro, il Modernismo prevede inoltre la frammentazione delle idee tradizionali di luogo e di tempo, la rottura dei generi tradizionali e la caduta dell'intreccio tradizionale, il distacco dell'artista dall'opera, che non deve essere espressione dell'interiorità dell'artista, bensì creazione perfettamente oggettivata e autosufficiente.

¹⁰⁰ Meena G. Khorana, “Foreword”, in Michelle Superle, *Contemporary English-language Indian Children's Literature. Representations of Nation, Culture, and the New Indian Girl*, New York/London, Routledge, 2011, p. xi.

Tuttora, evidenzia anche Michelle Superle, la narrativa per l'infanzia scritta da autori indiani o di origine indiana tende spesso a manifestare un approccio didattico, volto ad educare le nuove generazioni per un futuro migliore, quando non persino paternalistico o neocolonialista:

it is adults who intentionally place children in the role of problem solvers. Adults both position children as the hope for the future in many real societies, and, as children's authors, imagine child characters whose status as children automatically grants them a kind of power.¹⁰¹

Libri per ragazzi apparentemente innocenti sono frequentemente costruiti su un'idea di infanzia innocente e ingenua, rispondendo alle richieste del mercato editoriale e alla volontà degli stessi autori: "As well as meeting market demands and perpetuating widespread constructions of childhood, such innocence, simplicity, and optimism function effectively to mask other deep-seated cultural values embedded within the texts"¹⁰².

In *The Pleasures of Children's Literature* (2003), Perry Nodelman e Mavis Reimer descrivono alcune tendenze che caratterizzano la letteratura per l'infanzia, tra cui le opposizioni binarie¹⁰³, la semplicità¹⁰⁴ e un tono generale di speranza, ottimismo, incoronato da un frequente ricorso al lieto fine¹⁰⁵. Naturalmente, non mancano esempi di romanzi dalla struttura complessa, che mettono in scena personaggi problematici. L'osservazione dei due critici, tuttavia, motiva e giustifica l'ampio ricorso alla scrittura ottimista e moraleggiante dei romanzi per l'infanzia delle autrici di origine indiana. Inoltre, sostengono Nodelman e Reimer, i romanzi per l'infanzia che rincorrono un lieto fine rasserenante spesso "tend to try to persuade children that [...] the world is in fact as idyllic as children's books suggest"¹⁰⁶. La mancanza di realismo constatata da Nodelman e Reimer¹⁰⁷ a favore di una visione più marcatamente idealistica è vista come un problema anche, ad esempio, da Navin Menon, editore di Children's Book Trust (CBT),

¹⁰¹ Michelle Superle, *Contemporary English-language Indian Children's Literature. Representations of Nation, Culture, and the New Indian Girl*, New York/London, Routledge, 2011, p. 7.

¹⁰² *Ibidem*, p. 9.

¹⁰³ Perry Nodelman, Mavis Reimer, *The Pleasures of Children's Literature*, Boston, Allyn, 2003, p. 199.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 203.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 209.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 210.

¹⁰⁷ Cfr. Perry Nodelman, Mavis Reimer, cit., p. 210.

una delle principali case editrici indiane di romanzi per l'infanzia scritti in lingua inglese. Egli osserva:

In the past, there were certain set and rigid ideas about what should be given to children – an element of overprotection. Lately one finds a change in this attitude. [...] The leaning is more towards realistic stories to project to the child that literature does reflect real life.¹⁰⁸

Numerosi scrittori per l'infanzia sono “invested in their work and seem to view it as a fulfilling social mission”¹⁰⁹. Uno dei frequenti interrogativi dei critici di letteratura per l'infanzia è proprio se sia ragionevole attendersi una “complexity and expertise” estetica e letteraria da questi testi. Gates e Hall Mark osservano che i messaggi di speranza non debbano essere “didactic or simplistic”, e nemmeno “distort the realities of life”¹¹⁰, concludendo che “to expect any less is to sell our children short”¹¹¹.

Sebbene la presenza dell'elemento intenzionalmente didattico sia stata ampiamente discussa dai critici di narrativa per l'infanzia in generale e spesso giudicata inopportuna per un buon romanzo dal punto di vista estetico, stando alle ricerche di Berry¹¹², Saxena¹¹³, Khorana¹¹⁴ e Superle, in India gli storici e gli autori convengono che lo scopo della letteratura per l'infanzia sia sempre stato e tuttora rimanga “primarily didactic”¹¹⁵. Sin dalle origini della letteratura per l'infanzia del subcontinente indiano, riconducibili al *Panchatantra*, un antico testo sanscrito rivolto ai bambini, questa è stata spiccatamente orientata a insegnare ai più piccoli. Le oltre ottanta storie di animali che compongono il *Panchatantra*, come vuole la leggenda, sono state commissionate da un re per istruire, intrattenendoli, i propri tre figli. Il presidente di IBBY (International Board on Books for Young People) India, Manorama Jafa, afferma che queste storie servivano come “enlightenment of the young”, designate per rappresentare “capsules of learning” per guidare i giovani principi alla sovranità grazie al “*Niti* – the art of

¹⁰⁸ Navin Menon, *Children's Literature in India*, New Delhi, CBT, 1999, p. 57.

¹⁰⁹ Superle, cit., p. 16.

¹¹⁰ Pamela S. Gates e Dianne L. Hall Mark, *Cultural Journeys: Multicultural Literature for Children and Young Adults*, Lanham, Scarecrow, 2006, p. 16.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² Cfr. Nita Berry, “Value-Based Writing”, in Id. (ed.), *Children's Literature in India*, New Delhi, CBT, 1999, p. 178.

¹¹³ Cfr. Ira Saxena, “Indian Children's Stories through the Centuries”, *Bookbird* 37.2, 1999, p. 61.

¹¹⁴ Cfr. Meena Khorana, “The English Language Novel Set in Post-Independence India”, *Writer and Illustrator* 81., 1988, p. 5.

¹¹⁵ Superle, *op. cit.*, p. 20.

intelligent living”¹¹⁶. Similmente, altri capolavori sanscriti come il *Mahabharata* e il *Ramayana* idealizzano i valori etici e spirituali, sebbene i loro destinatari originari non siano principalmente o unicamente i bambini.

In un articolo dal titolo “The English Language Novel” (1988), Meena Khorana osserva che “Indian youth reflects the promise of a New India after 200 years of foreign domination” e rappresenta “a symbol for the moment of change for India”¹¹⁷. Alla letteratura per l’infanzia indiana viene attribuito il ruolo di veicolatrice di ideologie e risulta così naturale che questa abbia “a special significance” che riflette “the totality of the mentality and values held by the society”¹¹⁸. Dopo il 1947, in un paese che nelle scuole proponeva ai bambini romanzi scritti da autori britannici, spesso con un taglio colonialista, si avvertì l’esigenza di incoraggiare la proliferazione di romanzi per ragazzi che mettessero in scena gli avvenimenti storici dal punto di vista subalterno dell’ex-colonizzato, dando così voce a coloro che erano stati trascurati dalla storiografia ufficiale e anche dalla narrativa, poiché

There was not enough indigenous literature for children in India apart from the epics and folklore and myths and legends. They were brought up on Western writing. [...] As a result these children were more conversant with Western styles than with the way of life of children in other parts of their own country.¹¹⁹

E la lingua inglese, in un’India caratterizzata da molteplici religioni, lingue e sfaccettature, era quella che maggiormente si prestava per raggiungere il più ampio possibile numero di lettori. L’editoria per l’infanzia è dunque fortemente influenzata dall’ideologia politica, ma anche dal fattore economico:

¹¹⁶ Manorama Jafa, “The National Seminar and Exhibition on the Panchatantra Inaugural Address”, *Writer and Illustrator* 16.3, 1997, p. 10.

¹¹⁷ Khorana, *op. cit.*, p. 8.

¹¹⁸ Meera Bhatnagar, “Western Influence on Children’s Literature in English 1979-1991”, *Writer and Illustrator* 12.1, 1992, p. 19.

¹¹⁹ Ravi Shankar, “Profile of a Publishing House”, *Children’s Literature in India*, New Delhi, CBT, 1999, p. 260.

It is crucial to consider that publishing English-language books is not only a political but also a capitalist – or socialist – enterprise requiring sustained effort and involvement from publishers.¹²⁰

L'impresa ebbe tanto successo che, nel 1980, le case editrici indiane avevano pubblicato quasi duemila libri per bambini¹²¹. La Children's Book Trust, casa editrice fondata nel 1957 e in parte sovvenzionata dal governo indiano, mirava a "help the child to see the world through Indian eyes"¹²² ed aveva cominciato proprio con le riedizioni del *Panchatantra*, del *Ramayana* e del *Mahabharata* per i bambini.

I romanzi presi in esame mettono in rilievo la presenza multi e interculturale, offrendo esempi di amicizie interculturali ed elogi di tolleranza intercomunitaria. Le amicizie interculturali che quasi sempre affiancano alle protagoniste indiane dalla pelle olivastra personaggi caucasici dai capelli biondo cherubino e gli occhi azzurri¹²³ si propongono promuovere un modello sociale che rigetti il razzismo e la xenofobia, tanto a livello di territorio indiano – a seguito della Partizione e dell'ideale di convivenza multi-etnica da perseguire – quanto, a maggior ragione, a livello transnazionale. L'unità e la fraternità si raggiungono accettando le differenze, e la messa in scena delle amicizie tra bambini di diversa provenienza permette di trasmettere determinati valori. Gore osserva:

Unity in diversity thus is not a contemporary social reality. It probably reflects the best of [Indian] cultural aspirations. What is more, it is a precondition, in the present context, to our achieving a peaceable society in the midst of plurality. If unity in diversity does not exist, we must make every effort to bring it about.¹²⁴

Nella letteratura per l'infanzia pubblicata in India negli anni quaranta e cinquanta, inoltre, ai bambini dunque è spesso affidato il compito di ergersi a rappresentanti del futuro della nazione. Come afferma Sunder Rajan, i bambini sono spesso visti come "different from – and superior to – adult human beings, with their hegemonic

¹²⁰ Superle, *op. cit.*, pp. 23-24.

¹²¹ Prema Srinivasan, *Children's Fiction in English in India: Trends and Motifs*, Chennai, T.R. Publications, 1998, p. 4.

¹²² Navin Menon, "A Historical Survey", in *Children's Literature in India*, New Delhi, CBT, 1999, p. 36.

¹²³ Si vedano, a titolo esemplificativo, Meera Syal, *Anita and Me*, London, Flamingo, 1996; Anjali Banerjee, *Rani and the Fashion Divas*, Newport, Mirror Stone, 2005 e Rukhsana Khan, *Dahling, If You Luv Me Would You Please, Please Smile*, New York, Stoddart Kids, 1999.

¹²⁴ M. S. Gore, *Unity in Diversity: The Indian Experience in Nation-Building*, New Delhi, Rawat, 2002, p. 178.

constructions of difference”¹²⁵. E i bambini della letteratura postcoloniale qui esaminata, per dirla con Faeti, diventano “Alfieri onirici di un «dopo» pieno di speranza, loro che prima non c’erano, loro che non subirono il dominio, loro che possono essere nuovi”¹²⁶.

Menon osserva come la letteratura per l’infanzia Indiana meriti un capitolo a sè, in quanto “it is heartening to note, that India has developed its own unique children’s literature that promotes national pride and culture. This culture or the love of it makes up the soul of India”¹²⁷. Alla letteratura per l’infanzia nata nel contesto di un’India agli albori dell’indipendenza veniva dunque attribuito il potere di contribuire a delineare una nuova nazione che potesse promuovere valori di eguaglianza, tolleranza e convivenza multietnica e plurilinguistica. Diversi critici hanno constatato come parte della letteratura per l’infanzia indiana abbia avuto – e tuttora abbia – lo scopo di rafforzare l’orgoglio nazionale¹²⁸. In *Goodly Is Our Heritage: Children’s Literature, Empire, and the Certitude of Character* (2004), Rachna Singh esamina la letteratura coloniale britannica scritta per i bambini, soffermandosi sulla capacità di modellare le menti dei più giovani instillando in loro valori propri del colonizzatore: “courage, cooperation, discipline, a strong sense of duty, endurance, responsibility, resolve, resourcefulness, and a vast reserve of Energy”¹²⁹. La stessa tesi può essere applicata all’India postcoloniale, in cui i personaggi tipizzati possono risultare funzionali a “construct a child that both embodies and performs the nation” col risultato che “the nation is personified in the child”¹³⁰. Le protagoniste dei romanzi analizzati intrecciano con i compagni, la comunità e la società rapporti che possono essere visti come azioni svolte all’interno di una nazione in microcosmo. Mentre la rappresentazione delle protagoniste è spesso problematizzata, gli altri personaggi vengono volutamente lasciati sullo sfondo ed esclusi dalla linea narrativa centrale, che si snoda secondo il punto di vista subalterno infantile.

Sebbene i bambini della letteratura di origine indiana dimostrino una forte *agency*, è anche vero che essi spesso “absorb passively the hegemonic value systems of the

¹²⁵ Rajeswari Sunder Rajan, “Fictions of Difference: Contemporary Indian Stories for Children”, in Beverly Lyon Clark (ed.), *Girls, Boys, Books, Toys*, Kohn Hopkins UP, Baltimore, 2003, p. 106.

¹²⁶ Antonio Faeti, “Prefazione. Sogni al bivio, finzioni al crocevia”, p. 7, in Silvia Albertazzi e Adalinda Gasparini, *Il romanzo new global: storie di intolleranza, fiabe di comunità*, Pisa, ETS, 2003.

¹²⁷ Menon, *Children’s Literature in India*, cit., p. 54.

¹²⁸ Cfr. Navin Menon, *Children’s Literature in India* cit., p. 54 e Ira Saxena, “Fiction”, in *Children’s Literature in India*, New Delhi, CBT, 1999, p. 119.

¹²⁹ Rachna B. Singh, *Goodly is Our Heritage: Children’s Literature, Empire, and the Certitude of Character*, Lanham, MD, Scarecrow, 2004, p. 203.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 312.

authority”¹³¹. Stephens definisce i valori condivisi come “contemporary morality and ethics, a sense of what is valuable in the culture’s past [...] and aspirations about the present and future” e osserva come gli autori di narrativa per l’infanzia cerchino di “mould audience attitudes into ‘desirable’ forms, which can mean either an attempt to perpetuate certain values or to resist socially dominant values which particular writers oppose”¹³². Spesso, sostiene David Rudd, i protagonisti dei romanzi per ragazzi fungono da “powerless objects of adult discourse”¹³³ e vengono descritti come se fossero una “*tabula rasa* – an ‘empty’ being on which society attempts to inscribe a particular identity”¹³⁴. Similmente, in Berry leggiamo che “a child’s book is a message, a communication between an adult and a child” che può “mould young minds and help them to grow and think on right lines”, in particolare quando promuove “modern values”¹³⁵ quali, ad esempio, l’eliminazione delle caste e la lotta alla corruzione. È però vero, osserva ancora Rudd, che il bambino non può essere solamente un costrutto, poiché il romanzo adotta il suo punto di vista. Il protagonista, dunque, è “necessarily both constructed and constructive”¹³⁶.

I romanzi per bambini pubblicati in India – ma molto frequentemente anche quelli pubblicati oltreoceano da scrittori di origine indiana – vengono visti come funzionali alla costruzione di una nuova nazione, ma anche – ed è il caso specifico della narrativa diasporica qui presa in esame – come romanzi volti a diffondere la multiculturalità in contesti pluri-etnici. La letteratura per ragazzi che propone un deciso taglio multiculturale proietta frequentemente un forte senso di identità culturale sulle giovani protagoniste mediante accorgimenti narrativi che vanno dall’attenzione all’abbigliamento alla scelta delle amicizie, all’ambientazione degli episodi e all’inserimento di oggetti tipici della tradizione indiana. Ci si potrebbe chiedere, a questo proposito, quale appartenenza si possa rappresentare, data la pluralità etnica, linguistica e religiosa che caratterizza il subcontinente indiano nonostante la dottrina di Gandhi e di Nehru che auspicavano il raggiungimento di un’equilibrata unità nella diversità indiana. Proprio questa moltitudine di elementi riconducibili all’India fa sì che spesso i ritratti siano tipizzati, semplificati, fortemente connotati culturalmente e talvolta

¹³¹ Superle, *op. cit.*, p. 95.

¹³² Stephens, *Ideology and Language in Children’s Fiction*, cit., p. 3.

¹³³ David Rudd, “Theorising and Theories: the Condition and Possibility of Children’s Literature”, in Peter Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*, vol. 1, London, Routledge, 2004, p. 31.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 35.

¹³⁵ Berry, *op. cit.*, pp. 178-80.

¹³⁶ Rudd, *op. cit.*, p. 39.

resi persino esotici. In mancanza di una rappresentazione unitaria e univoca, per raffigurare la cultura indiana occorre infatti porre accento sugli aspetti che si ritengono maggiormente significativi delle diverse etnie indiane. Tali elementi subiscono frequentemente una stereotipizzazione e acquistano connotati esotici agli occhi dell'osservatore occidentale. Per esemplificare questa affermazione, si riporta un passaggio significativo del romanzo *Maya Running* (2005) di Anjali Banerjee:

Dad is a hip version of Einstein without the frizzy white hair or wrinkles. He drinks Glenlivet, smokes sweet-smelling pipes, listens to *Hair* the Broadway musical, goes to parties. Dad is one of a kind. Indianness is also rubbed into him like permanent dye. He taps his fingers to ragas, wear Kolapuri chappal sandals and drinks Darjeeling tea brimming with milk¹³⁷.

Gli oggetti che entrano nei romanzi per l'infanzia per dare un inequivocabile sentore di "indianità" possono essere rappresentati da statuine buddiste – come avviene in *Looking for Bapu* di Anjali Banerjee e *Anita and Me* di Meera Syal – strumenti musicali – nuovamente, si veda *Anita and Me* e, più ampiamente, *A Group of One* di Rachna Gilmore – e dal vestiario, come avremo modo di vedere più in dettaglio nel corso del lavoro. Anche la frequente attenzione alle pietanze è funzionale ad accrescere il senso di autenticità del romanzo. Se in tutti i romanzi analizzati si fa riferimento a piatti indiani preparati dalle madri o dalle nonne delle protagoniste, queste ultime si limitano a consumarli, con più o meno interesse. Tale atteggiamento passivo può essere riconducibile alla frequente mancanza di *agency* nei capitoli iniziali dei romanzi, quando ancora l'indianità è da riscoprire per mezzo dei racconti degli adulti. Significativamente, in *A Group of One* la presa di coscienza dell'appartenenza indiana, oltre che canadese, si definisce nella protagonista dal momento in cui ella si presta ad aiutare la nonna nell'elaborazione di un piatto indiano. Le lacrime che scendono sul volto della protagonista mentre taglia la cipolla saranno le stesse che ella farà fatica a trattenere quando a scuola le verrà chiesto di leggere un tema sulla storia della giovinezza della nonna, intrecciato alla storia dell'indipendenza indiana. L'atto di partecipare alla preparazione di un piatto tradizionale indiano, dunque, segna il passaggio da una fase di ascolto a una fase più attiva di definizione identitaria negoziata e ibrida.

¹³⁷ Anjali Banerjee, *Maya Running*, New York, Wendy Lamb, 2005, pp. 41-42.

La figura di un'anziana che detiene e tramanda i valori tradizionali è ripresa nel saggio di Ritu Menon e Kamla Bhasin¹³⁸, uno studio che porta alla luce il contributo delle donne nei racconti sulla Partizione, sui temi dei confini, della vedovanza e del prendere parola in una storiografia predominantemente maschile. La pratica orale di trasmissione storica, l'enunciazione di episodi quotidiani legati alla sfera familiare e collettiva, le testimonianze e interviste rilasciate si affiancano alla scrittura della storia, completandone le lacune. Menon e Bhasin argomentano:

Hardly ever, and hardly anywhere, have women «written history». They have left few accounts, personal or otherwise, and have committed much less to writing than men. Women historians have noted this absence and emphasized the importance of retrieving women's history through oral sources. Because women have used speech much more widely than in interviews and testimonies a rich vein to mine and to surface what, so far, has been hidden from history.¹³⁹

Le donne di Stree Shakti Sanghatana, uno dei primi gruppi di ricerca sulla storia indiana ad aver utilizzato fonti orali per arricchire la storia della resistenza armata del distretto di Telengana, nello stato dell'Andhra Pradesh, in *'We Were Making History': Life Stories of Women in the Telangana People's Struggle*, testimoniano:

We are able to document experiences that traditional history would have ignored or even dismissed, to appreciate the issues as they appeared to the actors at the time, and set their responses .. against the backdrop of that understanding¹⁴⁰.

Nei romanzi presi in esame la trasmissione orale della tradizione richiama un ruolo della donna tesa a “mother and educate humanity”¹⁴¹. Le stesse autrici, nate o cresciute nel Regno Unito o in Canada, evocano figure di genitori e nonni – in particolar modo nonne – che hanno tramandato loro parte della tradizione del loro paese natò.

¹³⁸ Ritu Menon e Kamla Bhasin, *Borders & Boundaries. Women in India's Partition*, New Brunswick - New Jersey, Rutgers University Press, 1998.

¹³⁹ Vasantha Kannabiran et al (eds.), *'We Were Making History': Life Stories of Women in the Telangana People's Struggle*, London, Zed, 1989, p. 14.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ Lila Abu-Lughod (ed.), *Remaking Women. Feminist and Modernity in the Middle East*, Princeton, Princeton Studies in Culture/ Power/ History, 1998, p. 108.

La strategia politica indiana, che dà adito a una letteratura che vuole insegnare e tramandare la storia del paese dal punto di vista dei subalterni – tra cui le donne e i bambini – si intreccia a una tendenza che accomuna numerosi scrittori migranti: la testimonianza dell’esperienza diasporica vissuta. Sebbene le autrici prese in esame non definiscano la propria scrittura autobiografica o di testimonianza, il riferimento alla vita del paese di origine e all’esperienza migratoria sono sorgente di profonda ispirazione nelle loro opere. Lorenzo Luatti, con riferimento alla letteratura migrante italiana, osserva:

Questi testi letterari sono espressione di quel bisogno di alcuni intellettuali migranti di farsi ascoltare, di comunicare e di incontrarsi anche sulla “carta” con il pubblico [...] degli adulti e dei giovani. Il gesto di donare la propria storia attraverso un percorso di ricerca e rielaborazione interiore, attraverso un lavoro di scavo nella memoria, mai banale e indolore, diviene richiesta esplicita di riconoscimento e ospitalità nel mondo estraneo a cui si è approdati, ed è un invito allo scambio delle memorie¹⁴².

Da una parte, questo porta alla coscienza dell’identità narrativa nello scrivente, dall’altro, invita a comprendere le storie degli altri e a dialogare con loro, “nell’assumere, con immaginazione e simpatia, la storia dell’altro attraverso i racconti di vita che lo riguardano”¹⁴³. I racconti parlano spesso di guerre, indipendenza dal colonizzatore, diritti negati, ma anche di affetti e nostalgie, facendo emergere le difficoltà, ma anche le aspettative e le conquiste in un frequente confronto tra paese d’origine e paese di accoglienza.

Nei testi analizzati, il paese di origine viene spesso evocato nei ricordi dei nonni, che narrano storie del luogo di nascita, in cui hanno trascorso la loro infanzia e giovinezza, intrecciando alle storie familiari avvenimenti della Storia nazionale. Nella maggior parte dei romanzi presi in esame è dunque riscontrabile una componente biografica, che però viene affiancata da una forte componente creativa, di fantasia e da una rielaborazione dei vissuti personali che riconducono le opere al genere della *fiction* piuttosto che al racconto di testimonianza o all’autobiografia. Nelle storie delle autrici rivolte a un pubblico giovane emergono differenti strategie identitarie, che possono spaziare al ritorno alle origini alla solitudine e al cosmopolitismo. Emerge spesso

¹⁴² Lorenzo Luatti, *E noi? Il posto degli scrittori migranti nella narrativa per ragazzi*, Roma, Sinnos, 2010, p. 85.

¹⁴³ Paul Ricœur, *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, a cura di A. Danese, Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole, 1994, p. 99.

un'impossibilità di riconoscersi in una costruzione identitaria precostituita da cui scaturisce il sentirsi "fuori luogo" evidenziato in molti dei racconti. Pur vivendo e, in molti casi, essendo nati nel Regno Unito o in Canada, si trovano a confrontarsi con le definizioni altrui che li riconducono a un paese straniero e lontano. Allo stesso tempo, però, non rinnegano le origini, ma si riservano di parlarne attraverso la voce altrui, ad esempio quella dei nonni: "figli di tutti e di nessuno, rappresentano nella loro individualità quel rimescolamento irripetibile e originale che si vorrebbe raffreddare e confezionare nelle cosiddette "differenze culturali"¹⁴⁴.

I protagonisti più maturi dei romanzi rivendicano una doppia appartenenza culturale, evidenziando come si possa

mantenere le radici in un paese e fare crescere i rami all'estero; sono forti di un'identità non lacerata ma serenamente complessa, attenta a mitigare le aspirazioni con le aspettative delle loro famiglie; hanno sviluppato spesso un senso critico molto forte, proprio perché si sono dovuti porre delle domande sulla loro identità; fanno dell'incontro-scontro tra i diversi aspetti culturali uno dei fulcri principali delle loro riflessioni¹⁴⁵.

In queste narrazioni, torna ancora una forte immedesimazione con le situazioni e i personaggi e l'ispirazione autobiografica risulta centrale,

ma si tratta di un'autobiografia che quasi costantemente deborda nella *fiction*, nell'invenzione narrativa, in quanto la tensione per la ricerca di un'identità, spesso contraddittoria e insoddisfatta, fa sì che su questa immagine autobiografica incerta e frastagliata vengano anche caricati decisivi aspetti di desiderio, di sogno, di fantasia, verso una condizione che risulta irraggiungibile nel vivere concreto¹⁴⁶.

Come avremo modo di vedere ad esempio nella prosa di Meera Syal, il linguaggio è molto vicino ai giovani e al colloquiale, con frequenti inserimenti di espressioni gergali, per cercare un maggior coinvolgimento e comprensione del lettore; la narrazione è scandita da frequenti dialoghi e il ritmo è spesso rapido se non concitato.

¹⁴⁴ Milena Santerini, *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma, 2008. p. 137.

¹⁴⁵ Luatti, *op. cit.*, p. 165.

¹⁴⁶ Fulvio Pezzarossa, "Testi di seconda generazione nelle scritture di migrazione in Italia", in *Trickster. Rivista del Master di Studi Interculturali*, n. 6/2008, monografico G2 generazioni alla seconda (<http://trickster.lettere.unipd.it>, ultima consultazione 11.03.2011).

Addentrando in alcuni passaggi dei romanzi per esemplificare ulteriormente quanto la tendenza educativa della letteratura per l'infanzia indiana influenzi anche le autrici diasporiche e le case editrici oltreoceano, notiamo come ad esempio in *Out of India* (2002) di Jamila Gavin, la protagonista bambina sia affiancata, pedagogicamente, ad un narratore adulto, onnisciente e funzionale dal punto di vista didattico per i giovani lettori, a costo di togliere un po' di fascino dell'avventura alla storia narrata in prima persona. L'intento didattico, espresso per mezzo di un'autobiografia narrata da una voce adulta, è evidente nel capitolo intitolato "The beginning of the end of an Empire", il cui incipit è volto a contestualizzare la storia personale nel periodo storico di cui i lettori avranno probabilmente letto nei libri di storia: "So where are we now? It is 1945 and I am four years old"¹⁴⁷. Tuttavia, l'impaginazione della casa editrice, il carattere particolarmente grande e la veste grafica di titoli dei capitoli, tutti elementi che riconducono a una pubblicazione per l'infanzia o adolescenza, dimostrano come il testo in oggetto non rientri nel genere dell'autobiografia. Espressioni quali "At this point I should quote" permettono di sancire un distacco dalla storia funzionale ad avvertire il lettore dell'introduzione di un fatto realmente accaduto cui credere, come quando lo narrano gli adulti.

Invisible Lives (2006) di Anjali Banerjee invece propone una protagonista oramai adulta. Ciononostante, è dichiaratamente rivolto a un pubblico di giovani lettori – o piuttosto lettrici. Le pagine poste in appendice includono spunti di riflessione per la lettura guidata in classe, offrendo suggerimenti per trattare temi quali la diversità culturale, il razzismo, i matrimoni combinati e la definizione identitaria attraverso la scelta dell'abbigliamento. Sebbene ambientato negli Stati Uniti piuttosto che in Canada, si è creduto opportuno far riferimento anche a questo romanzo di facile e scorrevole lettura per meglio delineare la produzione letteraria di Banerjee, la quale si definisce interculturale e desidera trasmettere la commistione di diversi luoghi in cui ha vissuto e che l'hanno formata piuttosto che focalizzare la propria attenzione su una realtà ben delineata e cristallizzata.

La scrittura di Rukhsana Khan è volta alla sensibilizzazione dei lettori, affrontando, in particolare, temi quali la diversità religiosa, le origini interculturali delle classi canadesi e, come avviene in *King of the Skies* (2001), la disabilità. I glossari proposti a chiusura dei libri, come in *A New Life* (2009), oppure al margine delle

¹⁴⁷ Jamila Gavin, *Out of India: an Anglo-Indian Childhood*, London, Hodder Children's, 2002, p. 48.

pagine, come in *Muslim Child. Understanding Islam through Stories and Poems* (1999), permettono ai ragazzi di diverse provenienze di avvicinarsi al linguaggio proprio del subcontinente indiano oppure della fede islamica. I termini proposti in traduzione verso l'inglese, o spiegati con parafrasi facilmente comprensibili ai giovani lettori, vanno da sinonimi legati alla sfera familiare, maggiormente radicati nella lingua madre e, per questo, difficilmente trasponibili, a quella alimentare, spesso per mancanza di un corrispettivo nella lingua inglese. Le guide alla lettura, proposte in schede pubblicate sul sito dell'autrice, permettono agli insegnanti di impostare alcune lezioni partendo dall'analisi di un libro illustrato con allievi di un'età compresa tra i tre anni e i dodici anni, a seconda della rilevanza e della complessità del tema trattato. Il confronto delle vicissitudini degli alunni con i romanzi dà avvio a discussioni sui temi religiosi e sulle ricorrenze e festività principali, sulle diverse modalità di celebrazione – o non celebrazione – di un compleanno o, ancora, sul sentirsi ben accettati in famiglia e in classe, prestando attenzione alle diversità culturali e linguistiche dei paesi di provenienza, nonché ai compagni diversamente abili. Se nei romanzi il punto di vista adottato è sempre quello di un bambino dallo sguardo acuto e, talvolta, ingenuo, i percorsi di lettura riportano i personaggi e le storie a un contesto didattico, lasciando inalterata la prosa immediata e ironica e attribuendo alle guide per insegnanti il ruolo formativo e di analisi. Le classi vengono così sollecitate, ad esempio, a confrontarsi sulle lingue parlate dai compagni, individuando le aree sulla cartina geografica, riflettendo sulle politiche di preservazione della diversità linguistica del Governo canadese, fingendo di dover emigrare in un paese a propria scelta e preparandosi ai costumi, al clima, alla moneta e all'abbigliamento che dovranno mettere in valigia o, ancora, colorare e decorare gli abiti indiani riportati sulle schede. Per i ragazzi più grandi, gli esercizi possono variare dalla stesura di una storia su alcuni aspetti tradizionali della propria cultura o religione alla diversa angolazione del punto di vista e alla modifica dei finali, improvvisandosi *editor* e cercando di incontrare i gusti e le aspettative del pubblico.

Se in *Many Windows* sei amici di diverse fedi – buddista, cristiana, induista, ebraica e islamica – portano i lettori a conoscenza delle celebrazioni religiose per mezzo della narrazione di episodi legati alle festività che accentuavano la bellezza delle diverse comunità, in *Muslim Child* Rukhsana Khan riflette sulla fede islamica, rielaborando dal punto di vista dei bambini i preconcetti e le false interpretazioni che può assumere in diversi contesti. Le illustrazioni in bianco e nero della canadese Patty Gallinger si

soffermano sui dettagli del vestiario degli uomini e delle donne, dalle forme dei cappelli alle pieghe dei *burka*, sull'architettura e sulle decorazioni delle moschee, affiancando ai saggi adulti bambini sorridenti che diano il buon esempio di condotta ai compagni. La raccolta di storie, premette l'autrice, vuole soddisfare le curiosità dei bambini che le rivolgono numerose domande sulla religione che la porta a visitare le scuole con il velo: in tal modo, riporta i tratti apparentemente esotici e alieni dell'islam alle comuni radici del cristianesimo e della religione ebraica per mezzo di storie di vissuto quotidiano che aiutino a comprendere i compagni appartenenti a diverse fedi.

Rispetto alla narrativa rivolta alla prima infanzia, nei romanzi per adolescenti la problematizzazione e la messa in discussione delle tradizioni apprese è indispensabile per poterle accettare ed adattare al contesto quotidiano. Se in *When-I-Was-A-Little-Girl* (2006) di Rachna Gilmore alla protagonista venivano offerti esempi di condotta encomiabile tratti dall'infanzia della madre e si rendeva necessario l'intervento della nonna per bilanciare la situazione e restituire uno spazio personale per la definizione identitaria alla nipotina, nel romanzo di Rukhsana Khan la maturazione e il raggiungimento di un atteggiamento giudizioso devono passare attraverso le difficoltà e gli ostacoli legati all'adolescenza e al contesto interculturale non immediatamente accogliente e rasserenante. Il finale del romanzo non può che essere positivo ed alludere ad una maturazione interiore. Zainab, lavandosi per poter pregare, si osserva allo specchio e si vede diversa: più carina e sorridente. L'esperienza di crescita le ha infuso una gioia interiore, e la frase che le viene in mente guardando il suo volto sorridente è: "Dahling, if you luv me, would you please, please smile?"¹⁴⁸

La conclusione dei romanzi, però, non può consistere in un'esaltazione dei valori tradizionali a discapito delle relazioni intessute nel Regno Unito o in Canada. Allo stesso modo, la scoperta partecipata degli avvenimenti familiari di un passato misterioso, ma non tanto lontano, non può essere trascurata completamente. Alcuni romanzi e brevi storie vedono un finale moraleggiante che insegna ai protagonisti e ai giovani lettori a rispettare gli anziani, la famiglia e gli altri per migliorare il proprio destino. Tuttavia, la maggior parte dei finali presenta il raggiungimento di una situazione di riuscita negoziazione identitaria ed equilibrio tra "tradizione" e "modernità". Inoltre, siccome proprio il fatto che posseggano una fine è uno dei maggiori motivi di fascino dei libri e poiché noi non chiediamo ai libri di procedere

¹⁴⁸ Rukhsana Khan, *Dahling, If You Luv Me Would You Please, Please Smile*, New York, Stoddart Kids, 1999, p. 206.

verso la fine esattamente nei modi che abbiamo immaginato¹⁴⁹, i finali spesso tradiscono le aspettative dei lettori, sorprendendoli con rivincite di personaggi trasgressivi oppure al contrario indottrinandoli e probabilmente deludendoli con epiloghi all'insegna del poco avvincente modello del bambino perfetto.

Ne possiamo concludere che, nella prospettiva educativa sovraccitata, se la finalità della letteratura per l'infanzia scritta dagli autori indiani è quella di educare una nuova generazione per una nuova nazione multiculturale, allora la veridicità delle storie raccontate passa in secondo luogo, cedendo spazio al racconto volto ad offrire una lezione di vita, in quanto "it is in the writers's power (and may be his duty) to recommend an improve world, reflecting not what is but what he hopes it might be"¹⁵⁰. In base a questa teoria, le scrittrici prese in esame avrebbero quindi assolto il proprio compito. In particolare, osserva Superle,

contemporary Indian women writers for children have been extremely dutiful in their creation of the empowered new Indian girl, an imagined construct that defies and redefines traditional boundaries of Indian girlhood according to a liberal feminist value system¹⁵¹.

La specificità della letteratura femminile per l'infanzia risiede dunque nella volontà, più o meno esplicita, di tramandare un passato che, se non fissato nella scrittura, rischierebbe di venire dimenticato. Le bambine protagoniste delle storie divengono così metafora di ciò che è sbagliato e la promessa di un modo di essere ideale¹⁵². In alcuni casi, potremmo parlare di un vero e proprio intento educativo dei testi, ma per la maggior parte delle autrici i valori positivi e la capacità di *empowerment* emergono trasversalmente tra le righe di romanzi evocativi di un passato in cui esse si riconoscono. La scelta di un punto di vista infantile consente l'adozione di una prospettiva critica nei confronti delle vicende narrate, alimentando un proficuo confronto interculturale e intergenerazionale.

¹⁴⁹ Cfr. Frank Kermode, *The Sense of an Ending: Studies in the Theory of Fiction*, New York, Oxford University Press, 1967, pp. 23-24.

¹⁵⁰ Peter Hollindale, *Ideology and the Children's Book*, Stroud, Glos, Thimble, 1988, p. 15.

¹⁵¹ Michelle Superle, *Contemporary English-language Indian Children's Literature. Representations of Nation, Culture, and the New Indian Girl*, New York/London, Routledge, 2011, p. 178.

¹⁵² Cfr. Milena Bernardi, *Infanzia e fiaba: le avventure del fiabesco fra bambini, letteratura per l'infanzia, narrazione teatrale e cinema*, Bologna, Bononia university press, 2005, p. 14.

2. Identità ibride

2.1. Identità indo-britanniche e identità indo-canadesi nella letteratura per l'infanzia

Those teenage years that sometimes still hover within me are about not being Canadian enough, not being Indian enough, not being white enough .. not being. Not being the right kind of daughter, not the right clothes or hair or skin¹⁵³.

Le protagoniste dei romanzi presi in esame in questo lavoro offrono esempi di problematiche nella definizione identitaria ai lettori e soprattutto alle lettrici che si possono rispecchiare nelle situazioni familiari e sociali illustrate. Nati nel Regno Unito o in Canada, la prima definizione identitaria che i protagonisti desiderano dare di se stessi è semplicemente britannica o canadese, a dispetto degli insegnanti o delle persone al di fuori del contesto familiare, che frequentemente li interrogano, con curiosità o intrinseco razzismo, sul “paese da cui vengono”. Spesso l’India, agli occhi dei bambini, non è che il paese lontano e in qualche modo misterioso di cui sentono narrare dagli adulti, talvolta attraverso le fessure delle porte¹⁵⁴; con cui familiarizzano grazie alle immagini degli album fotografici in bianco e nero, e di cui vanno scoprendo abitudini e regole comportamentali attraverso i precetti e le imposizioni dei genitori. La stessa definizione di “prima” e di “seconda generazione”, ricorrente in numerosi testi critici e con ancor maggiore frequenza nei discorsi dei media, si presta a riflessioni e necessita di delucidazioni. La descrizione mediatica cui i ragazzi hanno prevalentemente accesso,

¹⁵³ Amita Handa, *Of Silk Saris and Mini-Skirts: South Asian Girls Walk the Tightrope of Culture*, Toronto, Women’s Press, 2003, p. 2.

¹⁵⁴ Cfr. Meera Syal, *Anita and Me*, London, Flamingo, 1996.

infatti, non sempre permette di sviluppare riflessioni e soffermarsi sulla complessità e positiva varietà di culture sul territorio. Inoltre, come sottolinea Lorenzo Luatti nella consultazione delle bibliografie sugli scrittori migranti,

succede spesso che un autore sia presente con le opere per adulti, ma non con i suoi testi per ragazzi. Come a significare: sei conosciuto come scrittore per adulti, e quindi scrittore ‘vero’, anche se occasionalmente scrivi per ragazzi¹⁵⁵.

Anche Pino Boero e Carmine De Luca osservano nel loro volume dedicato alla letteratura per l’infanzia che

è del tutto normale che anche le biografie più accurate dei nostri narratori e poeti omettano le opere scritte per l’infanzia. Nella lista dei libri di Tommaso Landolfi, ad esempio, spesso è assente quel capolavoro che è *Il principe infelice*, pubblicato per la prima volta nel 1943.¹⁵⁶

Gli studi critici sulla letteratura della migrazione, aggiunge Luatti, mostrano una scarsa attenzione allo specifico ambito delle scritture per ragazzi:

L’incoerenza e la casualità con cui sono citate le prove narrative [...] rivolte al mondo dell’infanzia e dell’adolescenza ci dicono che non c’è consapevolezza (non c’è ancora) sul “posto” da riconoscere alla letteratura italoфона per ragazzi e ai loro autori. [...] In primo luogo, bisogna riconoscere che la letteratura per ragazzi non ha trovato molti scrittori della migrazione (e neppure critici attenti) che si siano dedicati con continuità a questo tipo di scrittura; si tratta quindi di un “fenomeno” meno visibile di quello che guarda agli adulti, considerato più “maturo” e corale. Il gruppo di autori che ha scritto e scrive per i più giovani è decisamente circoscritto e sembra formato da tante voci soliste.¹⁵⁷

Se la letteratura italoфона per bambini e ragazzi scritta dai migranti di “seconda generazione” si è sviluppata solo negli ultimi anni, nei paesi a tradizione migratoria e coloniale gli scrittori migranti che pubblicano per i giovani vedono una presenza più forte e longeva: nel Regno Unito, negli Stati Uniti e in Canada, per non citarne che

¹⁵⁵ Lorenzo Luatti, *E noi? Il posto degli scrittori migranti nella narrativa per ragazzi*, Roma, Sinnos, 2010, p. 24

¹⁵⁶ Pino Boero, Carmine De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. vii-viii.

¹⁵⁷ Luatti, *op. cit.*, p. 25.

alcuni, la narrativa per ragazzi è ricca di voci migranti di seconda generazione e operate in contesti interculturali.¹⁵⁸

Ad accomunare i romanzi di Anjali Banerjee, Rachna Gilmore e Jamila Gavin, presi ad esempio tra diverse altre opere alle quali avremo occasione di far riferimento, vi sono tematiche legate all'appartenenza comunitaria, alla trasmissione della memoria, alla ricostruzione della Storia per mezzo di storie e vissuti familiari, alla negoziazione identitaria, alla definizione di sé per mezzo delle amicizie e dell'abbigliamento. All'interno della produzione letteraria rivolta all'infanzia, o al pubblico di adulti, si è scelto di prendere in esame principalmente quei testi i cui protagonisti si affacciano all'adolescenza, essendo questa l'età che maggiormente si presta ad un'analisi problematizzata dell'identità. Durante l'adolescenza, i ragazzi percepiscono maggiormente la complessità della loro appartenenza e cominciano ad affrontare e cercare di risolvere una sensazione di duplice appartenenza culturale in una definizione più fluida e completa. Handa riporta critiche che la definiscono come una persona intrappolata tra due culture diverse, situata a metà strada tra due estremi mediante i quali allo sguardo dell'altro risulta più semplice categorizzare e semplificare le vite dei figli di migranti: "caught between cultures, half-breed, halfway"¹⁵⁹. Tornando in età adulta alle problematiche adolescenziali che ha vissuto nella Toronto che si popolava di migranti e che si confrontava con un paesaggio che andava modificandosi, la sociologa riporta come i dibattiti degli anni Novanta all'interno delle comunità asiatiche fossero incentrati su questioni di conservazione della tradizione, di esperienza diasporica e di autenticità culturale, mentre si profilava il concetto di individuo ibrido, colui che trascende i confini territoriali e le identità nettamente delineate. Citando Arjun Appadurai, la migrazione consiste in una deterritorializzazione che porta a trascendere confini e identità circoscritte e statiche: "we as an ethnic group increasingly operate in

¹⁵⁸ Armando Gnisci, come vedremo meglio nella prossima sezione, sostiene che non è corretto parlare per gli scrittori migranti di "prima e seconda generazione", poiché chi è nato in Italia non ha fatto nessun viaggio migratorio e dunque non può essere definito migrante; "ma se qualcuno vuole parlare ad ogni costo di "seconda generazione" di scrittori migranti, ricordi, e non lo dimentichi più, che *di migranti c'è sempre una sola generazione*"; la seconda [...] fa già parte di un'altra storia, nuova e inesorabilmente successiva, quella dei creoli. Ma bisogna aspettarli i creoli, non assimilandoli dissennatamente alla nostra "povertà spirituale" prima del tempo" (Armando Gnisci, *Allattati dalla lupa. Scritture migranti*, Roma, Sinnos, 2005, p. 12).

¹⁵⁹ Amita Handa, *Of Silk Saris and Mini-Skirts: South Asian Girls Walk the Tightrope of Culture*, Toronto, Women's Press, 2003, p. 3.

ways that transcend specific territorial boundaries and identities”¹⁶⁰. La ricerca di un passato ancorato ad un paese perlopiù ignoto, una patria immaginaria, come avremo modo di sviluppare nel corso del terzo capitolo, argomenta Handa, prende avvio dall’atteggiamento implicitamente razzista e assimilazionista adottato dalla cultura anglo-canadese.

Dinanzi a una generazione nata e cresciuta nel Regno Unito o in Canada, nonostante le origini familiari che ne determinano il colore della pelle, Stuart Hall osserva quanto non solo la comunità asiatica, ma la stessa definizione dell’appartenenza nazionale canadese risultino destabilizzate e necessitino di una riformulazione¹⁶¹. Il protezionismo canadese del secondo dopoguerra aveva, difatti, stabilito un’errata rappresentazione della nazionalità canadese, attribuendola al soggetto occidentale, mentre la presenza di una “seconda generazione” di giovani canadesi provenienti da famiglie asiatiche dà avvio a riflessioni sulle rotture e contraddizioni tra “moderno” e “tradizionale”. Come la definizione di indianità e di appartenenza canadese, anche le categorie di modernità e di preservazione della tradizione rifuggono dalle definizioni binarie. Contrariamente alla credenza che oltreoceano esista una patria immutabile e immaginaria e una cultura autenticamente tradizionale, le pratiche culturali non restano mai statiche, nemmeno “back there”¹⁶², in quanto “culture is not static, but constantly being reconstructed and reimagined in relation to and in combination with other cultural sensibilities, narratives, and practices”¹⁶³.

Per Handa, nel mondo occidentale la tensione non può essere attribuita al conflitto tra due culture, intese come valori, comportamenti e abitudini. Nel caso dei figli di migranti la sfida è quindi imputata al riuscire a definire una propria identità negoziando tra i valori di molteplici tradizioni¹⁶⁴, e gli adolescenti asiatici vengono spesso definiti come soggetti “torn” o “caught”¹⁶⁵, tra una cultura “tradizionale” e una “moderna”, quasi a significare che la cultura indiana sarebbe rimasta cristallizzata dal momento della migrazione dei loro genitori. Secondo un approccio assimilazionista, il

¹⁶⁰ Arjun Appadurai, *Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology*, in *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, R. G. Fox (ed.), Santa Fe - New Mexico, School of American Research Press, 1991, p. 192.

¹⁶¹ Stuart Hall, *New Ethnicities*, in James Donald e Ali Rattansi (eds.), “Race”, *Culture and Difference*, London, Sage Publications, 1992.

¹⁶² Handa, *op. cit.*, p. 6.

¹⁶³ *Ibidem*, pp. 6-7.

¹⁶⁴ Giuliana Giovanna Colalillo, *Value Structures within Italian Immigrant Families: Continuity or Conflict?*, Toronto, University of Toronto, 1981; N. T. Feather, “Assimilation of Values in Migrants”, in M. Rokeach (ed.), *Understanding Human Values*, New York, The Free Press, 1979.

¹⁶⁵ Handa, *op. cit.*, pp. 6-7.

successo di un asiatico di seconda generazione è dato dal grado di integrazione all'interno della cultura dominante, ad esempio quella canadese. In una società in cui ci si attende che i soggetti che provengono da contesti familiari migranti si conformino alla cultura bianca, i ragazzi che mettono in evidenza l'appartenenza ad una cultura diversa restano esclusi dal sistema politico, economico e culturale dominante, vedendo diminuite le opportunità di successo professionale¹⁶⁶. Nel capitolo conclusivo avremo invece occasione di vedere come, in accordo con la nozione di turista proposta da Puar Jasbir per indicare gli asiatici di seconda generazione¹⁶⁷, i figli dei migranti possano presentarsi in veste di turisti o, al contrario, di abitanti di luoghi mai visitati ma *déjà vu*. La produzione letteraria di Jamila Gavin offre esempi di viaggi interculturali reali e immaginari, trasformando avventurosi viaggi transoceanici di bambini senza guida, alla ricerca della figura paterna, in uno strumento per la definizione identitaria che tenga conto della complessità dell'appartenenza e si risolva in una negoziazione di modelli che non escluda il protagonista dagli "altri".

L'identità in Canada viene vista come un mosaico. Lo stesso paese, spesso rappresentato come un mosaico di regioni e privo di un centro geografico, è caratterizzato da una forte popolazione eterogenea, costituita, oltre che da una ristretta minoranza indigena, da una forte componente europea del primo insediamento e della seconda ondata migratoria del dopoguerra, arricchitasi negli ultimi decenni di numerosi migranti di varia provenienza. L'esempio canadese dimostra come il regionalismo passa rappresentare una dimensione alternativa e al contempo una parte integrante dell'identità nazionale, offrendo un modello in cui la prerogativa regionale e locale non è in conflitto con quella nazionale e la stessa identità nazionale è nutrita dalla coesistenza di regioni che continuano a relazionarsi tra loro.

Diverso è l'esempio dell'Inghilterra, associata nell'immaginario collettivo del migrante alla "madrepatria", al "centro" politico, sociale e culturale e spesso caricata di aspettative deluse, come testimoniano i numerosi esempi letterari di scritture migranti. Laddove in Canada vengono utilizzati i termini "Indo-Canadian", "South Asian" o "South Asian Canadian", nel Regno Unito viene spesso utilizzato semplicemente il termine "Asian" per definire le persone di provenienza sud asiatica e, per esteso, indiana, pachistana o bengalese. Tuttavia, non vi è un consenso sull'uso dei termini, che

¹⁶⁶ Anne Campbell, "Self Definition by Rejection: The Case of Gang Girls", in *Social Problems*, vol. 34, n.5, University of California Press (Dicembre 1987), p. 452.

¹⁶⁷ Puar Jasbir "Writing My Way 'Home'?: Traveling South Asian Bodies and Diasporic Journeys", in *Socialist Review* (Special Issue: The Traveling Nation: India and its Diaspora) n. 4, 1994, p. 24.

sono tuttora oggetto di dibattiti politici in cui non ci addentriamo. Sripurna Basu, parlando di seconde generazioni indo-britanniche, osserva:

The word Asian in itself causes problems in definition. It is a description imposed on us by the British majority – lumping Indians, Pakistanis and Bangladeshi's and others all together. Without the realisation that each of these groups vastly differ in socio-politics and religions. Here we are being defined by our skin, ethnic and cultural heritage which becomes more important than being assimilated into a new British Asian identity. [...] Is the mainstream the only culture we should be happy with? Most of us describe integration as wanting to belong. We grew up surrounded by British things and British idea. It was British-ness that we aspired to. We wanted to be and do all the things we saw growing up and because we lived in Britain those things were British.¹⁶⁸

Dati gli importanti flussi migratori dalle ex colonie verso la “ex madrepatria”, nel Regno Unito è possibile riscontrare un'ampia produzione artistica, in particolare letteraria e cinematografica, legata all'esperienza di giovani dalle origini asiatiche di seconda o terza generazione:

The Asian Renaissance in British culture is rooted in the experience of second and third generation Asians in Britain and spans various cultural forms, ranging from Bollywood-style films and their spoof recreation on West-End stages.

Ricordiamo le serie televisive *Goodness Gracious Me* e *The Kumars at n.42*, trasmesse dalla BBC e da altre emittenti a partire dalla fine degli anni novanta, ma anche lungometraggi dal successo internazionale come *East is East* e *Bend it like Beckham*. La cultura asiatica, in particolare quella indiana, è ampiamente presente anche tra gli eventi culturali, come il London Mela e l'Indian Summer Festival, che vedono una forte affluenza nelle estati londinesi. Come osserva il musicista Natin Sawhney,

wherever we look right now, the arts are brimming with contributions from British-Asians [...] receiving mainstream support and acknowledgement, providing that East is East was more than just one off¹⁶⁹.

Similmente, Sripurna Basu testimonia:

¹⁶⁸ Sripurna Basu, “British or Indian? The Identity Crisis”, in *DesiBlitz*, 1 agosto 2010, <http://www.desiblitz.com/content/british-or-asian-the-identity-crisis> (ultima consultazione 10.10.2011).

¹⁶⁹ Natin Sawhney, “Subcontinental drift. British Asian culture has won a place in our hearts – and about time too”, in *The Observer*, Sunday 28 July 2002, in <http://www.guardian.co.uk/theobserver/2002/jul/28/featuresreview.review3> (ultima consultazione 01.03.2011).

We play a full part in the culture of the country from Jay Sean and Meera Syal, to Jimmy Mistry, Krishnan Guru-Murthy and Shruti Vadera. Indian music rhythms are used in television theme tunes and radio jingles. Bindis and henna tattoos are suddenly cool. It's great to 'love' Bollywood since hits like *Slumdog Millionaire*. Asian fashion is also on the catwalk. Thinking about it, multicultural Britain has allowed us to express our culture and live our lives here¹⁷⁰.

Come osserva Meera Syal, l'attuale interesse per la cultura asiatica nel Regno Unito ha portato a una profonda rivalutazione della rappresentazione stereotipica della popolazione asiatica residente nel Regno Unito. Il successo di *Goodness Gracious Me*¹⁷¹, per esempio, sfida e rovescia gli stereotipi. Come afferma Sarita Malik in un'antologia dedicata alla rappresentazione televisiva dei migranti neri e asiatici, *Goodness Gracious Me* "frequently laughs at 'old Britain' in a style that could only have materialised from this distinctly hybrid British-Asian comic register"¹⁷². Ed è proprio la condizione ibrida del migrante contemporaneo che permette di superare la rigidità dello stereotipo, come argomenta Homi Bhabha nel celebre articolo "The Other Question", pubblicato su *Screen* nel 1983. Per Bhabha, lo stereotipo è una strategia discorsiva, strumentale alla costruzione del concetto di fissità, il quale rappresenta una falsa rappresentazione, semplificata.¹⁷³

Goodness Gracious Me gioca dunque provocatoriamente con gli stereotipi nuovi e con quelli radicati, contribuendo a far emergere la cultura indoo-britannica, che ha visto un'esponentiale crescita di film indipendenti e documentari televisivi negli ultimi decenni, come documenta ampiamente Malik. Le rappresentazioni mediatiche, argomenta Giovanna Buonanno, hanno chiaramente un'insita capacità di influenzare "both the perception and formation of identity", sfociando in un "crucial site of cultural negotiation"¹⁷⁴. In un articolo dal titolo emblematico "Identities on parade", Homi Bhabha e Bikhu Parekh riflettono sulla presenza delle identità ibride, contraddistinte

¹⁷⁰ Basu, *op. cit.*, s.i.p.

¹⁷¹ *Goodness Gracious Me* è una *sketch comedy* trasmessa inizialmente da BBC Radio 4 e BBC Two. Dal 1996 al 1998 è stata trasmessa come commedia radiofonica, mentre dal 1998 al 2001 è stata riadattata al piccolo schermo, vedendo la partecipazione di quattro attori indo-britannici: Sanjeev Bhaskar, Kulvinder Ghir, Nina Wadia e la stessa Meera Syal, che ha curato anche le sceneggiature. Il titolo della serie è basato sul testo di un'omonima commedia cantata da Peter Sellers e Sophia Loren che, a loro volta, riprendono il film *The Millionairess* (1960), interpretando il primo un medico indiano e la seconda una paziente italiana. Gli *sketch* della serie televisiva *Goodness Gracious Me* mettono in scena il conflitto tra la cultura indiana e quella britannica, affrontando la tematica dell'integrazione asiatica, proponendo il punto di vista degli indiani sugli inglesi e rovesciando gli stereotipi.

¹⁷² Sarita Malik, *Representing Black Britain*, London, Sage, 2002, p. 103.

¹⁷³ Homi Bhabha, "The Other Question", in *Screen* 24, 1983, pp. 18-36.

¹⁷⁴ Giovanna Buonanno, "Paradigm British-Asian Identities", in Silver, Mark e Buonanno, Giovanna (eds.), *Cross-Cultural Encounters: Identity, Gender, Representation*, Roma, Officina, 2005, p. 40.

dalla presenza di un trattino grafico, nella società britannica contemporanea. Essi suggeriscono di superare una visione cristallizzante delle comunità etniche che abitano nel Regno Unito per dar spazio ad un “public space in which these communities are able to interact, enrich the existing culture and create a new consensual culture in which they recognise reflections of their own identity”¹⁷⁵.

Numerosi autori migranti, come ad esempio Meera Syal e Ravinder Randhawa, dunque, si misurano con una spinta creativa in senso lato, comprensiva di altri linguaggi, tra cui le arti figurative, il cinema, il video, la musica e le risorse elettroniche¹⁷⁶, producendo narrazioni in cui il tema autobiografico è centrale.

Restando in ambito letterario, la definizione identitaria tra i giovani indo-britannici rappresenta uno dei temi trainanti di Hanif Kureishi. Questi, nel semi-autobiografico *The Rainbow Sign*, riflette sugli stereotipi di cui erano vittime gli indiani negli anni sessanta, spesso derivanti da immagini distorte offerte dal mondo cinematografico e mediatico:

In the mid-1960s, Pakistanis were a risible subject in England, derided on television and exploited by politicians. [...] Some of them had difficulties with the language. They were despised and out of place [...] At school, one teacher always spoke to me in a ‘Peter Sellers’ Indian accent. Another refused to call me by my name, calling me Pakistani Pete.¹⁷⁷

I romanzi *The Buddha of Suburbia* (1990) e *The Black Album* (1995), per non citare che qualche esempio, svilupperanno ulteriormente l’importanza della rappresentazione, della percezione e dello sguardo altrui nella definizione identitaria dei giovani migranti. Nel primo romanzo, il teatro londinese assegnerà al giovane protagonista il ruolo di Mowgli, in linea con lo stereotipo britannico dell’India selvaggia. Ad aumentare la visione distorta del migrante di provenienza asiatica interverrà la richiesta di fingere un ‘autentico’ accento indiano, sebbene il protagonista venga dalla periferia londinese di Orpington:

¹⁷⁵ Bikhu Parekh, Homi Bhabha, “Identities on Parade. A Conversation”, *Marxism Today*, June, 1989, p. 27.

¹⁷⁶ A.G. Hargraves, “Street Culture: Dead End of Global Highway”, in Sandra Ponzaresi, Daniela Merolla (a cura di), *Migrant Cartographies: New Cultural and Literary Spaces in Postcolonial Europe*, Lanham, Lexington Books, 2005, pp. 205-216.

¹⁷⁷ Hanif Kureishi, *The Rainbow Sign* (1986), in *My Beautiful Laundrette and Other Writings*, London, Faber & Faber, 1996, p. 73.

‘A word about the accent, Karim. I think it should be an authentic accent.’
 ‘What d’you mean authentic?’
 ‘Where was our Mowgli born?’
 ‘India.’
 ‘Yes. Not Orpington. What accent do they have in India?’
 ‘Indian accents.’
 ‘Ten out of ten.’
 ‘No, Jeremy. Please, no.’
 ‘Karim, you have been cast for authenticity not for experience.’¹⁷⁸

Ravinder Randhawa, di cui nel presente lavoro analizzeremo un romanzo per *young adults*, intitolato *Hari-jan* (1992), sfida l’invisibilità degli asiatici in Inghilterra nel suo primo romanzo, *A Wicked Old Woman* (1987), con la caratterizzazione del personaggio di Anup. Qui l’indiano invisibile, come osserva Buonanno, è quasi paradossalmente colui che non rientra negli stereotipi del “looser” o del “misfit”¹⁷⁹. Leggiamo in un passaggio:

A gold plaque shone by the door announcing Anup’s residence to the world. ‘Hello. I’m University Lecturer/Research Scientist, First Class Honours, Ph.D-anup.’ That wasn’t what the plaque said but if he could with decency that’s how Anup would want himself introduced, how he would want to be seen by the world [...] We have Indian royalty living here, millionaires, professionals who are experts in their fields, the rising Buppie class ...’ ‘Buppie? Buppie what? [...] Black Yuppies [...] The successful Indians, They are the ones who are invisiblised...’¹⁸⁰

La protagonista del romanzo, Kulwant, rappresenta invece una metafora del travestimento, assumendo le sembianze di un’anziana trasandata e rifiutando tanto l’assimilazione ai modelli bianchi e borghesi quanto la preservazione di una cultura di origine esotizzante. Kulwant “wanted to be Indian and English: wanted to choose for herself what she wanted out of both”¹⁸¹. Confrontandosi sull’appartenenza con un’altra donna indiana, resta contrariata dalla sua affermazione: “we have to leave a legacy for

¹⁷⁸ Hanif Kureishi, *The Buddha of Suburbia*, London, Faber & Faber, 1995, p. 147.

¹⁷⁹ Buonanno, *op. cit.*, p. 42.

¹⁸⁰ *Ibidem*, pp. 99-100.

¹⁸¹ Randhawa, Ravinder, *A Wicked Old Woman*, London, Women’s Press, 1987, p. 29.

the future, for the children to whom India will be just another country. Immigration part of their history. They'll be British by birth, but never by colour"¹⁸².

In una conversazione con Randhawa, Ahmede Hussain osserva come i concetti di appartenenza e identità rifuggano la fissità:

British Asian society provides Asians with a particular opportunity to compare two types of societies and their many different values. Most British Asian's talk about having a good mix of 'eastern/western values'. I think it's very healthy to have to examine ideas such as 'belonging' 'identity' 'culture' and not take them as immutable¹⁸³.

Come emerge dal report sul futuro del Regno Unito multietnico commissionato dal Runnymede Trust, il migrante stenta ad essere visto come un individuo dall'identità ibrida, forgiata da esperienze diversificate vissute in diversi luoghi:

Representation of African, Asian, Caribbean and Irish communities and individuals is predominantly negative and/or simplistic. Communities are seen as homogeneous and unchanging.¹⁸⁴

Edward Said spiega come la definizione di cultura possa sfociare in polarizzate contrapposizioni tra il "noi" e il "loro", istigando alla combattività e generando xenofobia:

In time, culture comes to be associated often aggressively, with the nation or state; this differentiates 'us' from 'them', almost always with some degree of xenofobia. Culture in this sense is a source of identity and a rather comitive one at that, as we see in recent 'returns' to culture and tradition¹⁸⁵.

Nella dicotomia tra il "sé" e "l'altro" è implicito un discorso separazionista atto a definire l'identità culturale nei termini di un'unica cultura:

¹⁸² *Ibidem*, p. 144.

¹⁸³ Ahmede Hussain, "Black and Grey. In conversation with Ravinder Randhawa", 3 aprile 2007, <http://ahmedehussain.blogspot.com/2007/04/in-conversation-with-ravinder-randhawa.html> (pubblicato il 03.04.2007; ultima consultazione 01.03.2011).

¹⁸⁴ Runnymede Trust, *The Future of Multiethnic Britain: The Parekh Report*, London, Profile Books, 2000, p. 168.

¹⁸⁵ Edward Said, *Culture and Imperialism*, London, Chatto & Windus, 1993, p. xiii.

The first position defines ‘cultural identity’ in terms of one, shared culture, a sort of collective ‘one true self’, hiding inside the many other, more superficial or artificially imposed ‘selves’, which people with a shared history and ancestry hold in common. Within the terms of this definition, our cultural identities reflect the common historical experiences and shared cultural codes which provide us, as ‘one people’, with stable, unchanging and continuous frames of reference and meaning, beneath the shifting divisions and vicissitudes of our actual history¹⁸⁶.

Le definizioni identitarie dei giovani protagonisti dei romanzi presi in esame, sebbene presentino tratti riconducibili all’età adolescenziale oppure preadolescenziale, si inseriscono nel discorso legato alla definizione soggettiva o collettiva. In particolare, la narrazione si sviluppa attorno ai ragazzi che riflettono sulle storie tramandate da figure autorevoli all’interno della famiglia, che hanno vissuto momenti storici, quali ad esempio la proclamazione dell’indipendenza indiana, e possono testimoniare del lungo percorso collettivo necessario a raggiungerla. La memoria culturale tramandata rappresenta un elemento fondante per la definizione identitaria, ma necessita di una negoziazione, un dialogo costruttivo con il contesto in cui i giovani sono nati, frequentano la scuola e creano le radici per un futuro professionale.

L’identità culturale, argomenta inoltre Stuart Hall, non è uno spirito universale e trascendentale, né un’origine fissa cui sia possibile fare ritorno. Non è, però, neppure un mero fantasma:

Cultural identity is not a fixed essence at all, lying unchanged outside history and culture. It is not some universal and transcendental spirit inside us on which history has made no fundamental mark. It is not one-and-for-all. It is not a fixed origin to which we can make some final and absolute Return. Of course, it is not a mere phantasm either. It is *something* – not a mere trick of the imagination. It has its histories – and histories have their real, material and symbolic effects. The past continues to speak to us. But it no longer addresses us as a simple, factual ‘past’, since our relation to it, like the child’s relation to its mother, is always-already ‘after the break’. It is always constructed through memory, fantasy, narrative and myth¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Stuart Hall, “Cultural Identity and Diaspora”, in Steven Vertovec e Robin Cohen, *Migration, Diaspora and Transnationalism*, Cheltenham, Edward Egar, 1999, p. 223.

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 226.

2.2. “Seconde generazioni”: la terminologia

Si ritiene opportuno offrire alcuni elementi per l’approfondimento e l’uso corretto della terminologia inerente le “seconde generazioni”, chiamate in causa dalla sociologa Handa e menzionate a più riprese all’interno del presente lavoro.

Con il termine di origine inglese “seconda generazione” si è soliti intendere nell’ambito delle scienze e delle politiche sociali la generazione costituita dai figli di immigrati. “First generation” e “second generation” sono concetti carichi di senso specifico all’inizio del Novecento nelle ricerche della cosiddetta Scuola sociologica di Chicago, tra i cui membri più eminenti vanno menzionati Robert Park, Ernest Burgess e William Thomas. L’espressione “immigrato di seconda generazione”, ampiamente utilizzata in ambito giuridico, non sarebbe appropriata, in quanto la qualifica di immigrato competerebbe solamente a chi abbia personalmente compiuto l’esperienza della migrazione.

Nell’uso comune, termini come “immigrato”, “straniero” o “figlio di migranti” vengono spesso utilizzati impropriamente come sinonimi, pur non presentando sovrapposizioni semantiche. Il concetto di “seconda generazione”, invece, afferma Molina,

ci aiuta a far piazza pulita di alcuni falsi amici [...]: dobbiamo però fare attenzione a non confondere le *seconde generazioni* con i *minori immigrati*. O meglio: dobbiamo essere consapevoli che la sostanziale equivalenza delle due definizioni è destinata a svanire nel giro di pochissimo tempo, allorché le seconde generazioni si affacceranno all’età adulta¹⁸⁸.

Armando Gnisci esplora il contenuto semantico della definizione “seconda generazione di immigrati”, dimostrandone la scorrettezza e argomentando come tale espressione non sia altro che la configurazione di partenza dello *ius sanguini*. Quale che sia la posizione ideologica e politica del parlante o scrivente, usando l’espressione

¹⁸⁸ Stefano Molina, *Seconde generazioni in Italia. Scenari di un fenomeno in movimento*, Fondazione Giovanni Agnelli, Milano, 20 maggio 2005.

“seconda generazione di immigranti” non si fa altro che avallare i principi della giurisdizione fondata sul sangue e non sul territorio, alimentando prospettive distorte o persino implicitamente razziste¹⁸⁹.

Rubén G. Rumbaut coglie invece la difficoltà di inquadramento del tema e propone di definire le generazioni con gradi differenti e introducendo il concetto di “generazione 1,5”, e aggiungendo poi la generazione 1,25 e quella 1,75: la generazione 1,5 è quella che ha cominciato il processo di socializzazione e la formazione primaria nel paese d’origine, ma ha completato l’educazione scolastica all’estero; la generazione 1,25 è quella che emigra tra i 13 e i 17 anni; infine, la generazione 1.75 è quella che si trasferisce all’estero nell’età prescolare (0-5 anni)¹⁹⁰. Vi sarebbe, dunque, una sorta di *continuum*, scandito da situazioni socioculturali e problematiche educative diverse, tra il soggetto nato nel paese di accoglienza da genitori stranieri e quello che arriva intorno alla maggiore età, dopo aver ricevuto una prolungata socializzazione nel paese d’origine. La definizione in chiave di Rumbaut offre un criterio di ordine biografico che “ci permette di definire (anche scrittori) migranti di seconda generazione i figli di coppie con almeno un genitore straniero, nati in Italia o che vi si sono trasferiti in età inferiore ai 10-12 anni, o che hanno vissuto gran parte della formazione scolastica nella realtà italiana.”¹⁹¹

Come porci, però, nei confronti del transnazionalismo delle seconde generazioni costituite dai figli dei migranti? Georges E. Fouron and Nina Glick-Schiller sostengono che sia indispensabile includerla nell’analisi delle dinamiche dei legami dei migranti con la madrepatria:

We suggest that it is time to redefine the second generation to include the entire generation in both homeland and new land who grow up within transnational social fields linked with familial, economic, religious, social, and political networks. [...] If we define a second generation on the basis of transnational connections, then we must include children raised in the homeland. [...] These children are nurtured within a terrain of transnational connections, influenced by the economic, social, and cultural capital their parents obtain through emigration. If we can accept households as transnational, what about the generation produced within these households? We

¹⁸⁹ Cfr. Armando Gnisci, *Creolizzare l’Europa. Letteratura e migrazione*, Roma, Meltemi, 2003.

¹⁹⁰ Cfr. Alejandro Portes e Ruben G., Rumbaut (eds.), *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press, New York, Russell Sage Foundation, 2001.

¹⁹¹ Fulvio Pezzarossa, “Una casa tutta per sè. Generazioni migranti e spazi abitativi”, in Lucia Quaquarelli (a cura di), *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell’immigrazione*, Milano, Morellini, 2010, p. 89.

suggest that once we define households as transnational, the children living within them become part of a transnational second generation.¹⁹²

Quella delle seconde generazioni è dunque una popolazione ampia e diversificata per le esperienze vissute, “difficile da denominare”¹⁹³, ma anche una popolazione che ha difficoltà ad autodefinirsi¹⁹⁴. La definizione di “seconda generazione”, dunque, esclude o, più spesso, accorpa erroneamente soggetti che hanno compiuto esperienze diverse. Withol de Wenden afferma:

quando si parla di “seconda generazione” si presume che vi sia stata una perfetta riproduzione della prima generazione. Si finisce così per far prevalere l’origine dei genitori su ogni altra modalità di socializzazione: confinati in questa categoria, i figli degli immigrati vedono già deterministicamente pregiudicato il loro futuro.¹⁹⁵

Come avremo modo di vedere, ad esempio, in *A Group of One* di Gilmore, i protagonisti dei romanzi testimoniano chiaramente come i compagni e, ancor prima, gli insegnanti siano soliti attribuire loro stereotipi, confinandoli nella categoria dei genitori o degli amici che frequentano. Mentre i romanzi sono all’insegna di un rapporto bilanciato tra famiglia e scuola, nella realtà analizzata da Withol de Wenden

il più delle volte l’identità diventa oggetto di negoziazione quotidiana, in una sottile opera di *bricolage* sulla doppia appartenenza. Ma per le ragazze, per le quali i valori richiesti dalla famiglia si compongono talvolta in un equilibrio davvero precario con quelli insegnati a scuola, il risultato consiste nelle fughe, nelle rotture con l’una o con l’altra istituzione.¹⁹⁶

Tenuto conto delle problematiche terminologiche sovraesposte, a livello internazionale è stata adottata la definizione “seconde generazioni” intendendo sia i bambini e gli adolescenti nati in un paese diverso da quello d’origine dei genitori, sia i

¹⁹² Georges E. Fournon and Nina Glick-Schiller, “The Second Generation: a Redefinition”, in Portes, Alejandro e Rumbaut, Ruben G. (eds.), *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*, London, University of California Press; New York, Russel Sage Foundation, 2001, pp. 193-94.

¹⁹³ Catherine Withol de Wenden, “Giovani di seconda generazione: il caso francese”, in Maurizio Ambrosini e Stefano Molina (a cura di), *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2004, p. 110.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 112.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 109.

¹⁹⁶ *Ibidem*, pp. 113-14.

bambini e gli adolescenti nati nel paese d'origine dei genitori e con questi trasferitisi in un altro paese, detti anche “migranti involontari”¹⁹⁷, poiché sono emigrati seguendo i genitori e non per una scelta propria. Sarà questa la definizione impiegata nel presente lavoro.

Lo studio delle seconde generazioni coinvolge chiaramente molteplici discipline, dalla sociologia alla storia, dalla pedagogia alla psicologia, trovando vari riscontri nella letteratura. In ambito psicologico, per esempio, come spiega Deiana, “l'importanza della salvaguardia e integrazione delle culture di appartenenza è ciò che emerge dal lavoro clinico e di ricerca svolto negli ultimi vent'anni dall'etnopsichiatria francese”¹⁹⁸. La studiosa si rifà agli esponenti più autorevoli dell'etnopsichiatria, Tobie Nathan e Marie Rose Moro e alle rispettive *équipes* che lavorano con le famiglie migranti nelle periferie parigine, argomentando che “una funzione culturale e sociale originaria della famiglia [...] è quella di consentire agli individui di rappresentarsi e affrontare l'esterno, il nuovo, l'estraneo”. Il “non conosciuto”, il mondo esterno alla sfera domestica, diviene quindi pensabile e rappresentabile grazie alla funzione della famiglia, che “è indispensabile per lo sviluppo psichico del bambino che progressivamente la farà propria interiorizzandola e fondando la sua relazione col mondo esterno”¹⁹⁹. In Deiana, l'attenzione è posta sull'importanza dell'integrazione cognitiva, affettiva e simbolica del “non conosciuto”, dell'Altro. Nel caso della migrazione a lungo termine, la sfida per le “seconde generazioni” è quella di “salvaguardare la cultura d'origine laddove il processo di acculturazione l'ha sostituita con quella del nuovo paese, ciò avviene soprattutto in paesi in cui il modello di integrazione proposto è di tipo assimilativo”. Le considerazioni riportate, riferite alla Francia, la cui politica di accoglienza è orientata alla “francesizzazione”²⁰⁰, possono essere lette anche in relazione alle opere delle scrittrici analizzate nel presente lavoro. Avremo modo di vedere, per esempio, come Rukhsana Khan espliciti, nel corso delle interviste e all'interno di *A New Life*, cosa fosse la politica di tipo assimilativo canadese; noteremo inoltre, con vari esempi e citazioni, come in tutte le opere sia riscontrabile un'opposizione tra la sfera domestica, rassicurante o limitante, e il mondo esterno, alienante o affascinante.

¹⁹⁷ Cfr. Pina Deiana, *Sfide identitarie per le "seconde generazioni" di migranti ed espatriati*, Roma, febbraio 2007, http://www.expaticlic.com/index.php?view=article&id=1671&option=com_content&Itemid=98 (ultima consultazione 21 settembre 2011).

¹⁹⁸ *Ibidem.*

¹⁹⁹ *Ibidem.*

²⁰⁰ *Ibidem.*

Con riferimento alla migrazione indo-canadese, qui presa in esame unitamente a quella indo-britannica, Somerville abbraccia l'ipotesi di Levitt e Glick-Schiller quando afferma:

Migrant youth who were born in India and migrated to Canada as young children, as well as those who were born in Canada to immigrant parents, have a link to their parents' homeland that is more than just symbolic. [...] Second generation migrants from India are embedded within a social field created by cross-border connections between Canada and India, and their identity is constructed through a series of material and symbolic flows across the borders of these countries²⁰¹.

Lo studio delle connessioni transnazionali delle seconde generazioni indiane in Canada – qui definite “second generation migrants” – porta inoltre Somerville ad argomentare: “International migration at a time of globalization has altered the experiences of youth in Canada. Despite their Canadian citizenship and sense of inclusion within Canadian society Indo-Canadian youth feel a connection to India and are sustaining transnational networks”²⁰². Tuttavia, gli studi sulle “seconde generazioni” non sono stati sinora sviluppati quanto quelli sui genitori migranti, in quanto in numerosi paesi le “seconde generazioni” sono ancora molto giovani. Se dei migranti sono stati particolarmente studiati il senso di appartenenza, il possibile spaesamento iniziale e i frequenti viaggi tra paese di provenienza e paese prescelto per la vita lavorativa, per le “seconde generazioni” occorre prestare attenzione a come essi si identificano a scuola e come rifuggono gli stereotipi razziali.

Portes, basandosi sull'esempio degli Stati Uniti, svolge una ricerca su cinquemila giovani appartenenti alla “seconda generazione”, riscontrando che, a quattordici anni, la maggior parte di essi si identifica come “hyphenated Americans”, “plain Americans” oppure “members of the pan-ethnic identities defined by mainstream American culture”²⁰³. In uno studio sulle “seconde generazioni” di sud asiatici negli Stati Uniti, Purkayastha rivela come i figli dei migranti scelgano identità biculturali,

²⁰¹ Kara Somerville, “Transnational Belonging among Second Generation Youth: Identity in a Globalized World”, in Anand Singh (ed.), *Youth and Migration, Transnational Belonging and Identity*, Delhi, Kamla-Raj, 2008, *Journal of Social Sciences Special Volume N. 10*, 2008, p. 23.

²⁰² *Ibidem*, p. 24.

²⁰³ Alejandro Portes, “Globalization from Below: The Rise of Transnational Communities”, in *Transnational Communities Programme, Economic and Social Research Council*, maggio, 2005, <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/portes.pdf>, p. 470. (Ultima consultazione 10.10.2011).

sviluppando il senso di un'appartenenza transnazionale mentre "traverse a transnational world"²⁰⁴.

Contrariamente a Portes, il quale afferma che le connessioni transnazionali sono un "one-generation phenomenon"²⁰⁵, sebbene l'interesse per l'India perduri anche nei figli dei migranti, Levitt e Glick-Schiller sottolineano come sia necessario prendere in considerazione le reti di connessioni e relazioni sociali in cui si scambiano o modificano le idee e le risorse. In particolare, suggeriscono che occorre differenziare tra "ways of being"²⁰⁶, consistenti nelle relazioni sociali ed attività che vedono impegnati i giovani, e "ways of belonging"²⁰⁷, riferiti ad una connessione alla *homeland* attraverso la memoria, la nostalgia o l'immaginazione. Similmente, Wolf si sofferma sulle "transnational struggles" emotive delle seconde generazioni filippine, constatando che, se i genitori restano impegnati socialmente e attivamente con le Filippine, le seconde generazioni mantengono un legame "at the level of emotions, ideologies and conflicting cultural codes"²⁰⁸.

L'identità dei giovani indo-canadesi si esprime, come sostiene Somerville, "through emotions, appearances and allegiances"²⁰⁹. Anche coloro che sono nati in Canada avvertono una forte connessione con l'India, se non altro per il senso di comunità indiana che spesso i loro genitori rispettano e condividono con essi, e sono portati ad esplorare aspetti quali il senso di appartenenza, la cittadinanza e il razzismo. Una definizione in categorie fisse, quali ad esempio "indiana", "sud asiatica" oppure "canadese" non può essere sufficiente né adeguata a designare le "seconde generazioni" utilizzando, ad esempio, il criterio del paese di nascita, in quanto

the second generation comes to realize they are different from their parents: they have not had an immigration journey; are different from nativeborn whites in Canada: they

²⁰⁴ Bandana Purkayastha, *Negotiating Ethnicity: Second Generation South Asians Americans Traverse a Transnational World*, New Brunswick, Rutgers University Press, 2005, p. 59.

²⁰⁵ Alejandro Portes, "Introduction: the Debates and Significance of Immigrant Transnationalism", in *Global Networks: A Journal of Transnational Affairs*, 1(3), 2001, p. 190.

²⁰⁶ Cfr. Peggy Levitt e Nina Glick Schiller, "Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society", in *International Migration Review* 38(3), 2004, pp. 1002-1039.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ Wolf, D. 1997. "Family secrets: transnational struggles among children of Filipino immigrants." *Sociological Perspectives*, 40(3), p. 458.

²⁰⁹ Kara Somerville, "Transnational Belonging among Second Generation Youth: Identity in a Globalized World", in Anand Singh (ed.), *Youth and Migration, Transnational Belonging and Identity*, Delhi, Kamla-Raj, 2008, *Journal of Social Sciences Special Volume N. 10*, 2008, p. 26.

are non-white; and different from other racial minority Canadians: they have meaningful connections to a homeland²¹⁰.

La definizione che i giovani provenienti da famiglie indiane residenti in Canada danno più spesso di sé è quella di individui dalle molteplici identità, a seconda del contesto in cui si trovano, dimostrando la fluidità dei confini nazionali e regionali. Un diciassettenne intervistato da Somerville, per esempio, afferma: “As of right now I consider myself an Indo-Canadian because I am a mixture of everything; but when I’m with other Indians I feel more Indian, unless I’m in India then I feel more Canadian because I am different”²¹¹.

Per Demarie e Molina, la *ricerca di identità* affrontata dai figli degli immigrati rappresenta una vera e propria discontinuità rispetto alla posizione più omogenea dei loro padri. Se è vero che tutti gli individui affrontano nel periodo evolutivo una fase delicata della vita, il passaggio dall’adolescenza alla prima età adulta è comparativamente più arduo per le seconde generazioni immigrate, poiché

soprattutto in quella fase, in cui si consolidano consapevolmente la dimensione identitaria e il sistema di valori dell’individuo, si oscilla in permanenza tra due desideri di opposto segno, entrambi legittimi: il desiderio di essere uguale e il desiderio di essere diverso, di vicinanza e di allontanamento, di mimesi familiare e di emancipazione individuale. Per le seconde generazioni il dilemma è amplificato dal trapasso culturale cui sono soggette: entrambi questi desideri assumono una molteplicità di significati a seconda che si manifestino in famiglia, a scuola, per la strada.²¹²

La difficoltà a definirsi in senso univoco e stabile e la conseguente necessità di plasmare la propria identità connotano fortemente i protagonisti dei romanzi per adolescenti presi in esame. In particolar modo, nel capitolo “Essere, appartenere e trasformare” si fa riferimento, oltre che alla definizione identitaria e all’intreccio di rapporti all’interno della sfera familiare e scolastica, alla scelta dell’abbigliamento da parte degli adolescenti per presentarsi, ed apparire, agli altri. I figli dei migranti sono soliti creare i propri stili di abbigliamento, spesso combinando stili orientali e occidentali. La moda, come vedremo nel terzo capitolo, rappresenta “a cultural tool for building bridges across national boundaries [that] enables these youth to situate

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ *Ibidem*, p. 28.

²¹² Marco Demarie e Stefano Molina, “Introduzione. Le seconde generazioni, Spunti per il dibattito italiano”, in Maurizio Ambrosini e Stefano Molina (a cura di), *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2004, pp. XIV-XV.

themselves between these boundaries”²¹³. I protagonisti, inoltre, compiono una crescita interiore grazie al confronto tra la realtà che conoscono e quella che vanno scoprendo attraverso i racconti della lontana India. Quest’ultima può restare un luogo immaginario oppure essere visitata, permettendo ai ragazzi di reperire ulteriori elementi funzionali a una maturazione e una definizione identitaria negoziata, mai univoca o cristallizzata.

I finali dei romanzi restano spesso aperti per l’impossibilità – o la non volontà – di approdare a una situazione statica e ben delineata. Come osserva Fulvio Pezzarossa, la *Bildung* dei personaggi della letteratura della migrazione rimane incompiuta poiché,

a differenza dell’autobiografia di tradizione occidentale, che si realizza a partire dalla prospettiva di un punto fermo della propria vita, questa scrittura mette in campo personaggi immaturi, di preferenza bambini, adolescenti, giovani, i quali tentano di realizzare la loro *Bildung*, cercano disperatamente di acquisire un profilo concluso, che rimane invece divaricato, in corrispondenza di traiettorie del vissuto fatte di contraddizioni, ritorni, vicoli ciechi, che li coinvolgono nello spazio interno e in quello esterno²¹⁴.

Come avremo modo di vedere nel terzo capitolo, la questione identitaria sembra essere al centro di una complessa rete di rapporti che spesso si configurano come opposizioni generazionali e, al contempo, come contrasto territoriale, in un binomio tra

la casa, territorio in cui vengono conservati (protetti) i segni della cultura di origine (lingua, religione, abitudini alimentari), contro lo spazio fuori-casa, dove tali segni vengono annullati o variamente assorbiti in un altro sistema di segni, quelli della cultura di arrivo.²¹⁵

I testi che mettono in scena i ragazzi di seconda generazione attuano una messa in discussione spesso radicale dei nonni in quanto rappresentanti di un passato lontano, di elementi culturali che risultano parziali e per questo penalizzanti nella nuova realtà. Dei genitori, spesso descritti nei loro impegni lavorativi, spesso risalta invece la volontà di conformarsi alla cultura del paese che hanno prescelto per offrire una migliore educazione e prospettive di carriera ai figli. Laddove il padre, nel quadro economico del nuovo paese, spesso trova solo lavori umili e subalterni, la madre, spesso chiusa nella dimensione domestica, è vista come la “portatrice di aspetti della tradizione che può

²¹³ *Ibidem*, p. 28.

²¹⁴ Pezzarossa, “Una casa tutta per sè. Generazioni migranti e spazi abitativi”, in Lucia Quaquarelli (a cura di), *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell’immigrazione*, cit., p. 90.

²¹⁵ Lucia Quaquarelli, “Salsicce, curry di pollo, documenti e concorsi. Scritture dell’immigrazione di «seconda generazione»”, in *Narrativa*, n. 28, 2006, p. 54.

essere rivitalizzata e può alimentare risorse culturali con le quali costruire una nuova realtà che si esprime attraverso la multiculturalità²¹⁶.

Gli atteggiamenti verso il paese da cui provengono i genitori e i nonni e il patrimonio culturale ereditato incorporano spesso il “mito del ritorno impossibile, dinanzi al quale i figli dei migranti esibiscono la pretesa continuità di partecipazione ai valori d’origine investendo ingenti risorse per costruire edifici destinati a crollare per l’impossibilità di ritrovare un passato corrispondente alle aspettative²¹⁷. Ne consegue ciò che Ambrosini definisce un “transnazionalismo emotivo”, nutrito dal “sogno di raggiungere per un soggiorno più o meno lungo – mai come soluzione definitiva – quel mondo favoloso, lontano, abbandonato che alimenta una porzione rilevante della memoria propria e familiare”²¹⁸. E nelle opere di narrativa prese in esame in questa sede, come avremo modo di vedere, il personaggio che più sovente alimenta questa aspirazione è il nonno o la nonna, spingendo i protagonisti curiosi a intraprendere viaggi reali, immaginari o iniziatici, oltre che generazionali.

Per Pezzarossa i viaggi compiuti dai figli dei migranti nel tentativo di conoscere quei paesi lontani di cui hanno solo sentito narrare, attendendosi di trovarli immutati, sono

viaggi della speranza, mossi dall’illusione e che spesso si mutano in una fortissima delusione, nell’impossibilità di far combaciare la propria esistenza con quella dimensione lontana, con una realtà che è stata superata nel momento stesso in cui i protagonisti si sono immersi, anche se con parziale arrendevolezza, nella nuova società d’accoglienza.²¹⁹

Come vedremo nel capitolo conclusivo, i personaggi sono dunque pervasi da forti contraddizioni e attraversati da una decisa tensione verso il movimento e il viaggio: laddove non si realizza una accettazione sociale piena, queste figure tendono a mettersi in movimento spinte dalla necessità di continuare a ricercare una loro collocazione, una loro soddisfazione, che la società autoctona gli nega; sino a esibire l’idea di un mondo

²¹⁶ Cfr. Franca Balsamo, *Famiglie di migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*, Roma, Carocci, 2003, pp. 40-43; Salvatore Palidda, “Una paternità inopportuna”, in *Mobilità umane. Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, Milano, R. Cortina, 2008, pp. 146-154.

²¹⁷ Paola Bonizzoni, “Catene d’oro, sangue e amore: famiglie migranti e vita economica tra dimensione locale e transnazionale”, in *Mondi Migranti*, 2008, pp. 48-51.

²¹⁸ Maurizio Ambrosini, “Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati”, in *Educazione Interculturale*, a. VII, n.1, 2009, p. 33.

²¹⁹ Pezzarossa, “Una casa tutta per sè. Generazioni migranti e spazi abitativi”, in Lucia Quaquarelli (a cura di), *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell’immigrazione*, cit., p. 92.

alternativo, circoscritto da segnali di una riconoscibilità specifica per i gruppi e le bande che lo animano”²²⁰.

Utilizzando un termine di Said, i migranti conoscono almeno due culture, due contesti, due case, e questa prospettiva dà origine a una consapevolezza di dimensioni simultanee, utilizzando un termine musicale, a una pluralità contrappuntistica e una visione sfaccettata della realtà.²²¹

²²⁰ *Ibidem*, p. 93.

²²¹ Cfr. Edward W. Said, “Riflessioni sull’esilio”, in *Scritture Migranti*, n. 1, 2007, p. 140.

3. *Essere, appartenere e trasformare*

3.1. Dialoghi intergenerazionali: raccontare il passato, vivere il presente

Dai *Figli della mezzanotte* in poi sarà compito dei bambini nelle realtà letterarie ex coloniali [...] aiutare gli adulti a venire a patti con la frammentarietà dell'esistenza, a vivere in un mondo di specchi spezzati, di cui molte schegge sono andate ormai perdute ed è pertanto impossibile recuperare la visione del passato e della storia (sia individuale che collettiva) nella sua interezza [...] i bambini della narrativa postcoloniale non solo ripercorrono l'epopea delle nazioni cui appartengono filtrandola attraverso il loro sguardo infantile, riflettendo altresì il passaggio dalla storia familiare (ascoltata nel racconto dei 'grandi', a casa) alla Storia sociale (recuperata spesso in una riflessione adulta, a posteriori)²²²

La storia e la memoria ricoprono un ruolo fondamentale nella letteratura per l'infanzia qui presa in esame, sia per un intento pedagogico sia per un desiderio di raccontare e raccontarsi proprio alle scrittrici migranti. Come osserva Bernardi, spesso

la letteratura per l'infanzia si intreccia con il racconto d'infanzia, quindi con la letteratura autobiografica [e] il ricordo-racconto d'infanzia entra nei libri per bambini attraverso le rimembranze e gli espedienti narrativi di autrici ed autori che si ritagliano zone franche e personali di narrazione proprio nella letteratura per l'infanzia, quasi usandola come ritaglio per liberare confidenze intorno al processo formativo e al senso dell'esistenza. Per autori che mostrino la testimonianza di una loro *Bildung* nell'incontro tra estetica e poetica sembra svelarsi una poetica della *Bildung* nella scelta stessa di scrivere pensando a lettori bambini e ragazzi.²²³

Sebbene i testi analizzati non intendano fungere da documento storico né svolgere un compito memorialistico, è frequente il ricorso a voci subalterne eppure autorevoli – poiché hanno realmente vissuto le vicende di cui narrano – per integrare la *fiction* con elementi storici. La stessa presenza dei bambini, in una lettura postcoloniale, è significativa, in quanto, come abbiamo visto per l'India agli albori dell'indipendenza, simboleggia le nuove speranze riposte in un nuovo paese, che allo stesso tempo non

²²² Silvia Albertazzi, *Il tempio e il villaggio: la narrativa indo-inglese contemporanea e la tradizione britannica*, Bologna, Patron, 1978, p. 76.

²²³ Milena Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Milano, Edizioni Unicopli, 2011, pp. 28-29.

vuole abbandonare e rinnegare le vecchie tradizioni e memorie. Un esempio della necessaria compresenza tra il vecchio e il nuovo è fornito dalle parole dell'anziano maestro del villaggio, destinato a sposare la protagonista, ancora bambina, nel romanzo *The Track of the Wind* (1997) di Gavin:

We would have a mission to serve our new country. It's what Gandhiji would have wanted. [...] Now that he is dead, it is up to us to bring his dreams alive. Not because they were useless dreams, but because they were right. Right for India. That is what I believe. But I can't do it alone. You are young. I know – and it probably disgusts you to consider marrying a man like me – even older than your father. But India needs us both; your youth, because independent India is young, and my age, because India is ancient²²⁴.

Una delle presenze più ricorrenti nella narrativa per l'infanzia è perciò quella dei nonni, che anche simbolicamente permettono di inscenare il conflitto tra il *senex* e il *puer*. Ci riferiamo qui alla teoria degli archetipi e dei complessi di Jung, in base alla quale il *senex* e il *puer* rappresentano due facciate dello stesso conflitto che, se reso conscio, diviene manifesto con due poli antagonistici la cui incompatibilità conduce al complesso. Proprio per sfuggire all'inconciliabilità di questi opposti in conflitto l'individuo, più o meno consapevolmente, rimuove, recide uno dei due poli, e apparentemente se ne libera. Per Jung, esiste un "inconscio personale" ma anche un "inconscio collettivo", consistente nelle forme originarie di esperienza e di comportamento tipiche della specie umana.²²⁵

Se nell'analisi della personalità il termine "archetipo" spesso è usato per riferirsi a uno stereotipo o un'epitome, in ambito letterario esso indica una figura, un'azione o un'immagine ricorrente che si ritrova nei testi letterari in tempi e luoghi diversi. La critica archetipica ritiene che, oltre agli elementi biografici, storici e sociali, nei testi letterari sia possibile rintracciare anche degli elementi ricorrenti, degli archetipi pressoché analoghi a quelli presenti nei miti e nei riti delle culture umane, nei sogni e

²²⁴ Gavin, *The Track of the Wind*, cit., pp. 136-37.

²²⁵ Per maggiori riferimenti, si veda ad esempio Jacobi, Joande, *Complesso archetipo simbolo nella psicologia di C. G. Jung*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004, pp. 48-53.

Si veda inoltre la critica archetipica e mitologica della "new poetics" in Northrop Frye, *Anatomy of Criticism: Four Essays*, Princeton University Press, 1957. In particolar modo, il terzo saggio dell'opera, intitolato *Archetypical Criticism: Theory of Myths*, propone una struttura circolare dei miti e degli archetipi. All'interno di questa circolarità, la letteratura rappresenta il ciclo naturale che comprende la nascita, la crescita, la maturità, il declino, la morte, la resurrezione, la rinascita e la ripetizione del ciclo vitale.

nelle immagini psichiche. Ispirandosi alle teorizzazioni dello psichiatra e psicologo svizzero, osserva Tibaldi,

la critica archetipica dedica particolare attenzione a tutti quei motivi che in modo costante e ricorrente danno forma ad aspetti fondamentali dell'esistenza umana; motivi che non si lasciano spiegare riduttivamente, né dal punto di vista biografico, né da quello storico e sociale, ma che rimandano a qualcosa che sta prima di tutto questo: alle immagini primordiali, ai modelli originari delle forme, ai modelli di comportamento, ai concetti chiave del vivere umano che sono a fondamento delle forme visibili, a quelle costanti archetipiche che, anche in senso letterario, esprimono le connessioni profonde con le determinanti universali dell'esperienza umana²²⁶.

Nei romanzi di Banerjee, Gavin, Gilmore e Syal troviamo figure di anziani con caratteristiche psicologiche come stabilità, maturità, saggezza e senso di responsabilità e figure di giovani, generalmente descritti come personaggi immaturi, alla ricerca di Sé. Nei romanzi di Banerjee e Gavin, la maturazione di questi ultimi avviene in concomitanza con la morte dell'anziano, o a seguito di essa. Per Hillman, difatti, "l'archetipo *senex* trascende la mera senescenza biologica ed è dato fin dall'inizio come un potenziale di ordine, significato e compimento teleologico – e morte"²²⁷.

La funzione principale svolta dai nonni o, più ampiamente, dagli anziani, è quella di costituire un legame con il passato e tramandare la storia. Una breve rassegna di libri per bambini scritti in lingua inglese centrati sulla figura dei nonni proposta dalla scrittrice Cynthia Leitich Smith²²⁸ ci svela una moltitudine di titoli, che vanno da *Monsoon* di Uma Krishnaswami a *Indian Shoes* della stessa Leitich Smith, da *Grandfather Counts* di Andrea Cheng a *Daughter of Suqua* di Diane Johnston Hamm, da *Yunmi and Halmoni's Trip* di Sook Nyul Choi a *Two Mrs. Gibsons* di Toyomi Igus, per citare solo qualche esempio. Questi sono accomunati dalla presenza centrale di un nonno o una nonna che funge da *trait d'union* tra il presente dei protagonisti bambini e il loro passato, spesso lontano anche dal punto di vista geografico ma sempre denso di avvenimenti storici da narrare e tramandare ai nipotini curiosi di conoscere qualcosa di più rispetto a quanto riportato dai libri di testo.

²²⁶ Marta Tibaldi, "Critica archetipica", in Roberta Coglitore e Federica Mazzara (a cura di), *Dizionario degli studi culturali*, Roma, Meltemi editore, 2004, p. 114.

²²⁷ James Hillman, *Senex et Puer. Un aspetto del presente storico e psicologico*, Venezia, Marsilio, 1973, p. 45.

²²⁸ Cfr. Cynthia Leitich Smith, "Books for Children about Grandparents", in http://www.cynthialeitichsmith.com/lit_resources/favorites/by_topic/grandparents.html (ultima consultazione 10.10.2011).

Anche lo studio di Robert M. Beland e Terry Mills è focalizzato sulle figure positive dei nonni nelle trame di sessantaquattro testi postcoloniali per bambini selezionati casualmente tra quelli pubblicati dopo il 1985. Sia che ritraggano anziani sempre felici, sia che descrivano il dolore della morte o il disagio della disabilità fisica, “children's books have the potential to affect cultural norms and attitudes about older adults in many ways”²²⁹. Inoltre, auspicano gli studiosi, “Future research might investigate the variance in the portrayal of grandparents along racial/ethnic and gender lines”²³⁰. Non mancano, naturalmente, studi centrati prevalentemente sulla figura dei nonni nella narrativa multiculturale rivolta ai bambini, come testimoniano, ad esempio, le dettagliate unità didattiche predisposte da Judi Black²³¹ e rese disponibili per i docenti che desiderano proporre una lettura analitica all’interno delle loro classi. Nel presente lavoro, ci soffermeremo sugli aspetti pedagogici, sociologici e culturali della letteratura per l’infanzia, senza tralasciare la modalità narrativa.

Nella maggior parte dei romanzi presi in esame, la narratrice è omodiegetica e coincide con la protagonista: nei romanzi di Banerjee, Gilmore, Syal, Randhawa e Khan la narrazione avviene in prima persona; solo Gavin sceglie la terza persona. La focalizzazione interna permette di scegliere il punto di vista delle bambine, le quali conoscono solo determinate vicende e non tutti i pensieri degli altri personaggi. In particolare, data la scelta del punto di vista infantile, i pensieri dei personaggi adulti tendono a restare ignoti o perlomeno difficilmente comprensibili alle narratrici. La specificità del destinatario della letteratura per l’infanzia, un lettore bambino che può essere definito un vero e proprio *lector in fabula*, implica un “approccio prettamente pedagogico” e permette di fissare alcune potenti “metafore d’infanzia fissate dai classici e ritrovabili nelle migliori novità editoriali”²³², sulle quali avremo occasione di tornare nel capitolo finale. Per Beseghi e Grilli, inoltre, i “migliori scrittori hanno posto al centro del racconto la poetica del punto di vista infantile o adolescenziale dove l’occhio dello scrittore si incontra, con sorprendente empatia, con quello del lettore e la narrazione dà voce all’universo misterioso e controverso dell’infanzia”²³³.

²²⁹ Robert M. Beland e Terry L. Mills, “Positive Portrayal of Grandparents”, in *Current Children's Literature Journal of Family Issues*, July 2001, vol. 22 n. 5, p. 639.

²³⁰ *Ibidem*, p. 640.

²³¹ Cfr. Judi Black, “Thematic Unit Based on Multicultural Children’s Literature”, Spring 1999, <http://www.cedu.niu.edu/~carger/culture/diverse.html> (ultima consultazione 10.10.2011).

²³² Emma Beseghi e Giorgia Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011, p. 16.

²³³ *Ibidem*.

L'intento pedagogico di alcuni romanzi comporta che in alcuni passaggi la focalizzazione interna si trasformi in una focalizzazione zero in cui la narratrice dimostra di saperne più del personaggio. Inoltre il narratore – o, più spesso, la narratrice – di primo grado cede spazio a quello di secondo grado nei lunghi flashback che evocano il passato dal punto di vista degli anziani. In entrambi i casi, il narratore è omodiegetico, in quanto è partecipe o almeno testimone della vicenda narrata.

All'interno della narrazione omodiegetica delle protagoniste, gli insegnamenti della storia relativi al passato sono spesso raccontati dalle nonne, quindi in regime intradiegetico. La narrazione retrospettiva implica un punto di vista bifocale e rende possibile l'alternanza tra il punto di vista dell'adulto che racconta, l'io-narratore e l'io-protagonista²³⁴.

La narratrice racconta un "prima" sapendo già cosa è accaduto dopo. Potremmo quindi dire che rispetto ai fatti è onnisciente, ma non lo è rispetto ai pensieri e alle cose non manifeste - come invece lo sarebbe un narratore veramente onnisciente. In *Anita and Me* di Syal, ad esempio, la narratrice adotta il punto di vista della protagonista bambina ma, a tratti, dimostra di osservare la storia da una prospettiva successiva:

If I had known what was going to happen in my tenth summer, if the Mysterious Stranger had forewarned me that my childhood would begin ebbing away with the fall of the autumn leaves, I could have prepared myself better. I would have taken photographs, pressed significant trophies in a scrapbook, been kinder to some people and harder on others, I would have kept a diary²³⁵.

Alcune delle autrici mantengono una focalizzazione fissa: lungo tutta la narrazione, guardano i fatti dal punto di vista di un unico personaggio, generalmente la protagonista bambina; altre adottano una focalizzazione variabile, in cui vari episodi della narrazione sono visti attraverso un personaggio diverso. Il secondo tipo di focalizzazione è evidente nei romanzi che alternano scene del presente, riportato dal punto di vista delle protagoniste, con ricordi del passato, narrato dai nonni o, più frequentemente, dalle nonne. Nei romanzi di Gavin e Gilmore troviamo quindi una

²³⁴ Cfr. Donata Meneghelli, "Introduzione", in Id. (a cura di), *Teorie del punto di vista*, Scandicci, La Nuova Italia, 1998, pp. XVI-XXIV.

²³⁵ Syal, *op. cit.*, p. 259.

doppia voce narrante: i due personaggi principali – la bambina e la nonna – raccontano a turno la storia, ciascuno dal proprio punto di vista. Il cambio di narratore è solitamente segnato dall’alternarsi dei capitoli o dei paragrafi. Giocando sull’avvicendamento delle scene, le autrici possono creare una crescente tensione nel lettore, generando suspense.

Il ricorso al narratore doppio o multiplo può prevedere un alternarsi di narratore interno e di narratore esterno più o meno onnisciente. Tra gli stratagemmi narrativi utilizzati dalle autrici, troviamo ad esempio in *The Singing Bowls* di Gavin la forma epistolare per narrare gli eventi del passato dal punto di vista del nonno. Il tempo passato del racconto è sottolineato attraverso indicatori grafici come il passaggio da un carattere grande a uno più piccolo, l’indicazione del mittente e del destinatario e la datazione delle lettere, come ad esempio:

LETTER FROM ADAM MANU SAVILLE TO HIS SON, RONNIE

16 APRIL 1980²³⁶

Un notevole vantaggio del narratore onnisciente è dato dalla possibilità di esporre gli aspetti interiori di ogni personaggio, non solo i pensieri, le sensazioni e i desideri razionali, ma anche l’inconscio e ciò che il personaggio non sa di se stesso, del suo passato e del suo futuro. Come sostiene Perissinotto,

questa opportunità dà modo di conferire una dimensione “corale” alla narrazione: non c’è un personaggio visto da ogni angolazione e di cui conosciamo tutto (pensieri, fatti, desideri, sensazioni...) e una serie di personaggi visti solo da fuori; ogni personaggio ha, in linea di principio, il diritto di partecipare completamente alla rappresentazione.²³⁷

Le frequenti digressioni temporali arricchiscono dunque l’intreccio intercalando, mediante il ricorso a lunghi flashback o alla forma epistolare, gli avvenimenti del passato indiano – riguardanti in particolare l’acquisizione dell’indipendenza – alle vicissitudini quotidiane delle protagoniste. Alla dimensione temporale oscillante tra il

²³⁶ Gavin, *The Singing Bowls*, cit., p. 64.

²³⁷ *Ibidem*.

passato e il presente si affianca frequentemente una duplice dimensione spaziale. Come avremo modo di analizzare nel corso del quarto capitolo, i luoghi geografici e gli ambienti in cui avvengono i fatti alternano spazi interni ed esterni, aperti e chiusi. Se alle azioni che avvengono negli spazi domestici vengono riservate prevalentemente delle sequenze dialogate, nelle scene che si sviluppano all'aperto prevalgono sequenze descrittive e riflessive delle protagoniste.

Il periodo storico della vicenda narrata è individuabile tramite marche temporali interne al testo, i riferimenti a personaggi realmente esistiti, la descrizione di abitudini e di modi di vivere propri di una certa epoca. In particolare, i romanzi di Gilmore e Gavin²³⁸ condividono un'alternanza tra la contemporaneità – anni novanta e inizio XXI secolo – e un passato ambientato nell'India degli anni quaranta e cinquanta. Il passato scelto dalle autrici rimanda alla costante della narrazione dell'indipendenza indiana, confermando un sotteso desiderio di trasmettere una conoscenza storica legata alle principali vicissitudini indiane alle nuove generazioni.

Il rapporto tra la fabula e l'intreccio non sempre segue un ordine cronologico progressivo e lineare: il frequente ricorso alle analessi e – in misura minore – alle ellissi comporta una rottura della sequenza logico-cronologica. Tale sfasatura è particolarmente evidente nei romanzi di Gilmore e Gavin ed è strettamente legata al continuo avvicinarsi di episodi ambientati nel passato o nel presente e nel contesto occidentale o in quello orientale. Le ellissi che troviamo ad esempio nella trilogia di Gavin permettono di far avanzare il tempo della storia mantenendo un tempo del racconto lento e disteso.

La struttura narrativa scelta dalle autrici prevede una situazione iniziale interrotta da un fatto o una complicazione, un susseguirsi di azioni e una risoluzione finale. A dare avvio alle complicazioni è spesso un evento inaspettato, quale la morte o l'arrivo dalla lontana India di un nonno o, più frequentemente, di una nonna. Il climax propone generalmente una tensione generazionale tra la protagonista e l'anziana, mentre lo scioglimento dell'intreccio è dato da un finale all'insegna della conciliazione tra la “tradizione” familiare e la “modernità”, tra le aspettative dei genitori e i desideri delle protagoniste.

²³⁸ Tra i romanzi di Gavin analizzati, si veda *The Wheel of Surya*, London, Mammoth, 1994.

Se provassimo ad applicare il sistema di funzioni narrative elaborato da Propp²³⁹ alle opere analizzate, potremmo riscontrare che, dopo la rappresentazione della situazione iniziale, solitamente la storia si sviluppa seguendo alcune costanti narrative. Ad esempio, l'allontanamento dall'ambiente domestico della protagonista o di un genitore dà l'avvio all'azione e genera la tensione iniziale. Come vedremo meglio nel corso del quarto capitolo, l'inizio di un viaggio oltre le mura domestiche presuppone solitamente l'infrazione di un divieto – ad esempio quello di non entrare in alcuni luoghi – che permette al protagonista o alla protagonista di giungere al riconoscimento della persona o dell'oggetto per i quali è stato intrapreso il cammino. Ancor più significativamente, vedremo come nei romanzi di avventura di Gavin e di Banerjee entrino in scena le figure di donatori, che mettono alla prova l'eroe o l'eroina prima di offrire l'aiuto richiesto. Il superamento della prova può essere paragonato a un'iniziazione dall'infanzia all'adolescenza. Le opere non omettono neppure la presenza di oggetti magici di origine orientale, come ad esempio statuine buddiste o sfere che producono musica. Anche in senso metaforico, il personaggio che più frequentemente funge da guida o aiutante è proprio quello del nonno o della nonna, dal quale il protagonista o la protagonista riceve gli strumenti necessari per raggiungere la conoscenza e una definizione identitaria ibrida.

La costruzione del personaggio prevede un'evoluzione dei tratti caratteristici, tanto a livello psicologico quanto, in alcuni casi, a livello fisico. Trattandosi prevalentemente di protagoniste bambine, la crescita è una condizione intrinseca alla loro età, che è contraddistinta da cambiamenti estetici significativi. La narrazione si può definire come una sorta di *Bildungsroman* che guida le protagoniste verso la maturità e l'età adulta, raccontandone i sentimenti e i progetti per il futuro, visti nel loro nascere dal di dentro. Laddove il passaggio all'età adulta prevede la guida di un anziano vagabondo che sottopone il protagonista a una serie di prove da superare, conducendolo a compiere azioni riprovevoli, si potrebbe invece vagliare l'ipotesi di definire la formazione dei protagonisti un *Bildungsroman* picaresco.

Il sistema dei personaggi prevede inoltre che i componenti delle famiglie delle protagoniste dei romanzi rivestano il ruolo di personaggi principali, mentre al vicinato

²³⁹ Cfr. Vladimir Jakovlevič Propp, *Morfologia della fiaba*, Roma, Newton Compton, 1980 (trad. it. a cura di Gian Luigi Bravo).

appartengono solitamente personaggi secondari, piatti, statici e talvolta persino stereotipati.

In questa sezione analizziamo il personaggio della nonna in funzione del rapporto intergenerazionale tra la protagonista e l'anziana. La nonna viene solitamente presentata dalla narratrice, ma può essere anche introdotta da un altro personaggio: in *A Group of One*, ad esempio, è la madre della protagonista che prepara le figlie all'arrivo dell'anziana. La caratterizzazione del personaggio viene curata negli aspetti fisici e fisiognomici, psicologici e comportamentali. Come vedremo, a livello linguistico sono riscontrabili alcune varianti di registro, tendente al colloquiale per le protagoniste bambine e adolescenti, tendenzialmente formale o persino aulico e solenne nei dialoghi in cui prendono la parola le nonne. Il conflitto generazionale è acuito non solo dalla distanza tra il sistema linguistico e quello culturale, ma anche e soprattutto dalla particolare età della protagonista, in piena contestazione adolescenziale.

Infine, se in *Anita and Me* e *A Group of One* la nonna viene introdotta verso la metà della narrazione, segnando una svolta nella vita della protagonista, in *Looking for Bapu* e *The Singing Bowls* i nonni sono presenti sin dall'apertura del romanzo, ma vengono emblematicamente eliminati dalla scena nei primi capitoli per cedere spazio alle avventure e alla ricerca del Sé dei protagonisti.

In tutti i romanzi presi in esame emerge dunque perlomeno una figura di anziano protettivo, solitamente quella del nonno o, rispetto alla narrativa femminile, quella della nonna. In mancanza di questi ultimi, le figure che più si avvicinano a quella di un diretto conoscitore della storia possono essere quelle di malinconici vicini di casa dal passato particolarmente difficile. Nella narrativa di Jamila Gavin, ad esempio, incontriamo un anziano sopravvissuto ad Auschwitz che riesce meglio di chiunque altro a capire la protagonista, oppure un anziano che ha perduto casa e famiglia nelle lotte religiose di Delhi e affianca per alcuni capitoli i protagonisti nelle peripezie necessarie per la sopravvivenza tra le rovine della città. Non mancano, tuttavia, nemmeno rappresentazioni di anziani vagabondi e truffatori, come avremo modo di osservare nel romanzo che chiude la trilogia di Gavin²⁴⁰, in cui un *nihang* condurrà sulla cattiva strada il protagonista facendogli svolgere compiti tipici del picaro della tradizione letteraria

²⁴⁰ La trilogia di Gavin, nota anche come trilogia di Surya, è una storia epica che segue le vicende di due generazioni di una famiglia di indiani di religione sikh. È divisa in tre volumi: *The Wheel of Surya*, London, Mammoth, 1994; *The Eye of the Horse*, London, Methuen Children's Books, 1994 e *The Track of the Wind*, London, Mammoth, 1997.

spagnola e ricompensandolo con insegnamenti della storia coloniale e postcoloniale alternativi a quelli che vengono proposti a scuola.

Addentrando in alcuni passaggi dei romanzi per meglio esemplificare la funzione delle rappresentazioni degli anziani, notiamo come ad esempio l'opera semi-autobiografica di Meera Syal, *Anita and Me*, proponga un modello educativo che valorizza la storia, il passato della famiglia e della comunità indiana per mezzo degli insegnamenti degli adulti che frequentano abitualmente la casa della protagonista e degli album fotografici oltre che grazie alle narrazioni della nonna giunta, anche in questo romanzo, dalla lontana India. Le *Aunties* e gli *Uncles* non sono tutti imparentati con la famiglia: i veri parenti, tutti lontani, si chiamano diversamente e Meena, la protagonista, trova che essere costretta a restare seduta davanti agli album fotografici dei parenti indiani memorizzandone i nomi, il lavoro e i tratti caratterizzanti delle personalità, sia monotono.

Riprendendo le parole di Ceserani, la fotografia è vista qui come una memoria, un ricordo e una reliquia²⁴¹. Della fotografia, inoltre,

vengono messi in rilievo parecchi elementi contraddittori: la fotografia tende a fissare nella memoria immagini e momenti che fermano lo scorrere mobilissimo della vita e però spesso si può ritorcere su un'immagine fotografica, rivedere persone care, o gli animali a cui si è legati da affetto, recuperarne il ricordo altrimenti sbiadito. Quelle immagini possono aiutarci a ritrovare persone e avvenimenti che altrimenti sarebbero assorbiti nel nulla²⁴².

Nel romanzo di Syal, questo stimolo della memoria è fortemente percepito dagli adulti, mentre la protagonista, non avendo vissuto il passato ritratto dalle fotografie, tende a trovarle spaesanti²⁴³.

In *Anita and Me*, tutte le *Aunties* sentono il dovere di aiutare i genitori della protagonista – e il diritto di rimproverarla per tutto, anche per i capelli corti che porta. L'educazione, dunque, non si limita all'istituzione scolastica, che anzi non promuove modelli esemplari, ma viene approfondita in un contesto domestico, ricorrendo alla fotografia, indice di una preservazione degli elementi tradizionali a costo di renderli cristallizzati e favorire fantasiosi immaginari della lontana "Patria". Tra le fotografie

²⁴¹ Cfr. Remo Ceserani, *L'occhio della medusa. Fotografia e letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011, p. 188.

²⁴² *Ibidem*, p. 202.

²⁴³ Avremo occasione di tornare sull'importanza della fotografia nella ricostruzione familiare e nella definizione identitaria nei romanzi di viaggio di Jamila Gavin.

che guarda, alcune stanno particolarmente a cuore a Meena: un ritratto del padre da giovane, in bianco e nero, in cui pare un divo del cinema, e alcune fotografie della madre alla recita scolastica. Queste rendono la protagonista gelosa di un passato che la esclude. Anche la lingua rappresenta un elemento di emarginazione di Meena rispetto ai segreti della cultura dei genitori, specie quando il padre parla dolcemente in punjabi alla madre; infatti la protagonista capisce solo alcune parole di uso comune in quella lingua. Sarà l'arrivo della nonna a darle la percezione di appartenenza al mondo dei genitori, quegli adulti che, ai suoi occhi, vengono dall'India e continuano a vivere le tradizioni proprie di luoghi lontani. Nel romanzo, Meena ascolterà nel dormiveglia la storia della giovinezza della nonna narrata in punjabi e le parrà di capire tutto il discorso, pur non avendo mai studiato quella lingua. Dal libro di Syal è stato ricavato un omonimo film, diretto nel 2002 da Metin Hüseyin²⁴⁴ con le sceneggiature di Meera Syal. Nella versione cinematografica, la scena dell'avvicinamento alla lingua della nonna viene semplificata e sostituita con un breve dialogo in lingua inglese. Rispetto alla figura problematizzata e sfaccettata del romanzo, nel film il personaggio della nonna nel suo complesso appare semplificato fino allo stereotipo e quasi comico. Inoltre, rispetto al romanzo, il film trascura diverse fasi della negoziazione e definizione identitaria della protagonista e sembra propendere verso un modello di assimilazione, relegando la cultura delle danze, feste e precetti educativi familiari in una tradizione irrigidita. Nel romanzo l'educazione familiare di Meena si sviluppa dunque tra le mura domestiche, grazie ai genitori e ai loro numerosi amici, zii e zie, i quali, per persuaderla ad esempio a non dire bugie, le raccontano fiabe moraleggianti, vecchie storie note travestite in abiti indiani, oppure episodi di guerre, battaglie ed eroi che hanno vissuto la Partizione, di britannici che hanno tracciato i confini tra l'India e il Pakistan, degli abitanti che non ne sapevano nulla fino al giorno in cui le demarcazioni stabilite vennero annunciate. A tali storie fanno seguito solitamente dei momenti di divertimento: il padre comincia lentamente a intonare scale melodiche per scaldarsi e intonare le canzoni folk in punjabi. Le zie afferrano gli utensili più vicini, i cucchiari e le padelle e si aiutano con i braccialetti per tenere il ritmo, esibendosi davanti ai mariti sorridenti. Anche in queste *ghazala*, i genitori e gli adulti in genere diventano degli estranei per la protagonista. Gli uomini chiudono gli occhi, rivolgendosi a passioni interiori e segreti custoditi da quando hanno intrapreso il viaggio dalla lontana India popolata da eroi e divinità, mentre le zie

²⁴⁴ Metin Hüseyin, *Anita and Me* (UK, 2002).

piangono. La sensazione è simile a quella che Meena prova quando origlia dal buco della serratura e, sentendo “familiar voices saying such terrible and alien things”²⁴⁵, si chiede:

Were these my Uncles and Aunties speaking? Were these stories truly theirs? How could have they kept this from me for so long?²⁴⁶

Quando le vecchie memorie degli adulti tornano a galla, il padre comincia a parlare un *patois* di punjabi e inglese solo a tratti comprensibile a Meena. Durante le feste cui la famiglia invita la comunità indiana conosciuta in diverse occasioni, la madre di Meena intona canzoni della sua adolescenza, mentre il padre torna ad assomigliare all'uomo ritratto nella fotografia in bianco e nero, quella in cui pare un divo del cinema. La memoria in *Anita and Me* è, dunque, una memoria ricostruita, legata a un passato immaginario, contraddistinta dalla fascinazione per il lontano e un ignoto rispetto al quale la protagonista si sente esclusa:

Papa's singing always unleashed these emotions which were unfamiliar and indistinctive at the same time, in a language I could not recognise but felt I could speak in my sleep, in my dreams, evocative of a country I had never visited but which sounded like the only home I had ever known²⁴⁷.

La protagonista è affascinata dal misterioso passato, ma non indaga troppo: “I wanted to know much more, but I was afraid to ask”²⁴⁸. L'insegnamento della storia e della tradizione indiana prosegue anche mediante la spiegazione del valore dei colori degli abiti. Il rapporto con l'India si svela così nel corso delle feste organizzate nella casa della protagonista, come si evince dalle conversazioni degli adulti o mediante l'interpretazione dei loro atteggiamenti e dei tratti di storia densi di valore formativo condivisi con le nuove generazioni. A differenza della visione che potrebbe emergere dalle descrizioni offerte dai media sui rapporti interculturali e intergenerazionali, il

²⁴⁵ Syal, Meera, *Anita and Me*, London, Flamingo, 1996, p. 74.

²⁴⁶ *Ibidem*.

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 112.

²⁴⁸ *Ibidem*.

rapporto con la religione non passa attraverso imposizioni o precetti dei genitori, ma va scoperto individualmente, osservando e mettendo a confronto le abitazioni e le abitudini degli amici dei genitori. Guardando scene del passato russo in televisione, la nonna e i genitori scherzano sul fatto che il nonno paterno era un comunista, mentre a Meena non è dato capire perché la madre e il padre trovino la cosa tanto divertente, né tantomeno comprendere perché nella loro casa manchino le statuine e le candele che sono solite adornare i frigoriferi delle zie. E quando scopre che il padre, da giovane, ha rinunciato alla possibilità di fare l'attore, pensa a quanto avrebbe potuto avere: sarebbe potuta crescere in un palazzo, avere elefantini personali e tenere la mano di un uomo popolare, accerchiato dai fan.

La protagonista apprende e rielabora, con gli occhi di una ragazzina e con uno sguardo abituato al contesto di Tollington in cui è cresciuta, quanto le viene narrato, riportandone i tratti salienti agli amici con parole proprie. Nello spiegare all'amica Anita cosa sia il *diwali*, lo paragona al Natale, pur comprendendo che vi siano differenze sostanziali tra le due festività: a Natale anche Meena attende numerosi regali, mentre il *diwali* non è segnato nemmeno nel calendario e in televisione non trasmettono i cartoni della Walt Disney. Il Natale, sostiene la madre di Meena, verrebbe festeggiato come un ulteriore buon esempio di tolleranza indiana, rendendo possibile la coesistenza di diverse religioni. In un romanzo autobiografico asiatico-britannico prevalentemente rivolto a un pubblico di adulti, le critiche nei confronti della società britannica e la narrazione degli avvenimenti si snodano attraverso un uso accentuato dell'ironia, come avremo modo di vedere nella sezione seguente.

Nella narrazione per l'infanzia o l'adolescenza, inoltre, non vi è alcun timore di mettere per iscritto conversazioni familiari anche pungenti o politicamente scorrette, senza necessità di mediazione, poiché il punto di vista è quello di una ragazzina che riporta quanto sente. È sufficiente riportare la conversazione tra virgolette, condividendola con il lettore, come possiamo notare ad esempio nel passaggio:

My mother sighed and ruffled my hair. 'I will never understand with their cucumber sandwiches and cradle of democracy big talk, and then they turn round and kick their elders in the backside, all this It's My Life, I Want My Space stupidity, You Can't Tell Me What To Do cheekiness, I Have To Go To Bingo selfishness and You Kids Eat Crisps Instead Of Hot Food nonsense. What is this My Life business, anyway? We all have obligations, no one is born on their own, are they?'

She was into one of her Capital Letter speeches, the subtext of which was listen, learn and don't you dare do any of this when you grow up, missy. I quite enjoyed them. They

made me feel special, as if our destiny, our legacy, was a much more interesting journey than the apparent dead ends facing our neighbours.²⁴⁹

L'uso ortograficamente ingiustificato delle maiuscole risponde a delle esigenze di enfasi comunicativa: le maiuscole diventano forme di resa alternativa degli aspetti prosodici che trovano difficoltà di realizzazione nella scrittura.

In *Anita and Me*, il punto di vista della protagonista si intreccia e si nutre della relazione con le amiche e con i familiari e, in particolare, con la madre e la nonna. Quest'ultima riveste un ruolo predominante nella seconda parte del romanzo. Preannunciata dalla madre come "Your Nanima! Your mama's mama! Isn't that great news? Help from overseas, my mid sang. Help, I need somebody, Help, Not Just Anybody",²⁵⁰ la nonna è presentata a Meena come un aiuto per crescere il fratellino, oltre che per dare una mano nelle faccende domestiche. La descrizione del personaggio avviene tramite il monologo della madre, provocando un iniziale distacco e mancanza di fiducia da parte della protagonista, che presto si ricrederà, avvolta dai gradevoli e familiari odori dell'anziana e contagiata dall'entusiasmo materno, la quale prosegue trattando Meena come se fosse una bambina chiamata a ripetere i nomi e facendola sentire a sua agio e protetta: "See beti? That's your Nanima! Your Nanima has come to see you! Say Nanima! Say it!"²⁵¹ L'intera giornata di benvenuto trascorre accogliendo visitatori giunti per omaggiare la rappresentante di una generazione lontana a livello spaziale e temporale. La protagonista cerca invano di cogliere i racconti della storia indiana, esposti in punjabi, quella lingua interiore che a Meena pare un segreto peccaminoso e che i più anziani condividono solo nelle preghiere. In strada, nei negozi, negli autobus e nei parchi il tono della voce si alza quando gli asiatici usano la lingua inglese per sgridare i bambini o per chiedere il prezzo di qualcosa, per poi calare improvvisamente ed esprimere, doverosamente in punjabi, qualcosa di più intimo, personale e recondito agli occhi di Meena. Ci troviamo, dunque, dinanzi a due lingue utilizzate in diversi contesti e ad una connotazione intima e affettiva della lingua del paese di origine, specie per le generazioni adulte, quelle che hanno vissuto diversi anni in India. Per le "seconde generazioni", invece, permane la percezione del diverso uso delle lingue, quasi una diglossia, probabilmente amplificata per la visione esterna e straniata che possono avere sugli atteggiamenti familiari, spesso accompagnata da un

²⁴⁹ *Ibidem*, pp. 58-59.

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 198.

²⁵¹ *Ibidem*, p. 200.

senso di esclusione dai segreti del passato e dalle emozioni che si accompagnano all'hindi, o al punjabi.

Come argomenta Ravecca, le lingue sono “molto più che un mezzo di comunicazione, l’acquisizione linguistica durante l’infanzia è un evento significativo che contribuisce allo sviluppo del Sé così come delle capacità cognitive”²⁵² e l’assimilazione linguistica

supera le finalità meramente strumentali e conduce ad implicazioni d’ordine simbolico sia per migranti sia per la società di destinazione; per i primi la conservazione dei codici culturali originari ha effetti sul mantenimento del proprio senso di autostima e di coerenza identitaria; per la società di destinazione la richiesta d’abbandono della lingua madre rappresenta invece il tentativo di preservare l’identità nazionale ed uno strumento attraverso il quale chiedere fedeltà verso il nuovo contesto lasciando alle spalle il passato.²⁵³

La forza del processo d’assimilazione linguistica è inoltre molto più vincolante rispetto alle modalità di costruzione di un’identificazione etnica originaria. Tali modalità possono essere reattive e dialettiche²⁵⁴, per cui è facilmente ipotizzabile un progressivo abbandono della lingua familiare. Veltman descrive il passaggio generazionale dalla padronanza della lingua d’origine al suo progressivo abbandono in tre fasi: i primi migranti apprendono ed usano la lingua di destinazione al meglio delle loro possibilità, ma continuano a parlare la lingua madre nell’ambito domestico; le “seconde generazioni” mantengono l’uso della lingua d’origine a casa e nella socializzazione coetnica mentre a scuola utilizzano con competenza la lingua del paese di ricezione; a partire dalla “terza generazione” la seconda lingua è parlata anche a casa mentre inizia a diminuire la conoscenza della lingua dei nonni e dei genitori fino a scomparire progressivamente²⁵⁵.

Più articolato è lo schema che propone Vanvolsem nell’analisi del mantenimento della lingua madre tra gli italiani emigrati in Belgio. Laddove la “prima generazione” conserva la lingua d’origine, anche se il contatto con codici linguistici diversi apporta delle interferenze, la “seconda generazione” vive una situazione di diglossia tra la lingua appresa a scuola e quella utilizzata a casa, dove si comunica con la lingua madre.

²⁵² Andrea Ravecca, *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, Angeli, 2009, p. 107.

²⁵³ *Ibidem*, p. 108.

²⁵⁴ Cfr. Rubén G. Rumbaut, “Reaping what You Sew: Immigration, Youth, and Reactive Ethnicity”, in *Applied Developmental Science*, Vol. 22, N. 2, 2008.

²⁵⁵ Cfr. Calvin Veltman, “The Future of the Spanish Language in the United States”, in *Hispanic Policy Development Project*, New York and Washington, DC, 1988, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED295485.pdf> (ultima consultazione 22.01.2012).

Con la “terza generazione” la lingua d’origine comincia a perdersi e sia dentro che fuori le mura domestiche si parla la lingua di destinazione. Le difficoltà si pongono in termini di recupero della lingua dei nonni, di cui non si ha una buona conoscenza ma che rappresenta la tradizione. Infine, nella “quarta generazione” la lingua d’origine si perde completamente e cessa di porsi come elemento costitutivo di un’identità ancestrale²⁵⁶.

I fenomeni di contatto linguistico hanno inoltre come conseguenza primaria la compresenza delle condizioni di bilinguismo e diglossia²⁵⁷. Il concetto di diglossia è parallelo e complementare alla nozione di bilinguismo: mentre il secondo termine può essere visto sia dal punto di vista psicolinguistico – designando un soggetto che domina o che affronta contemporaneamente due o più codici linguistici – sia da quello sociolinguistico – riferendosi a più codici compresenti nel repertorio di una comunità linguistica, quello di diglossia è un concetto quasi esclusivamente sociolinguistico. Nella sua accezione più diffusa, il termine “diglossia” viene utilizzato in riferimento all’impiego funzionalmente differenziato di diversi codici linguistici o di diverse varietà di un codice all’interno di una stessa comunità. Questa differenziazione è inoltre riferita alla dimensione di variazione diastratica, che distingue domini d’uso di varietà “alte” e varietà “basse”. Come osserva Rocchi,

all’interno di una comunità che padroneggia più di una modalità espressiva (che può essere costituita tanto da un codice linguistico, quanto dalle diverse varietà di tale codice), è verificabile la sovrapposizione dei fenomeni di bilinguismo e di diglossia; soprattutto nel caso di bilinguismo verticale, che può relegare uno dei due codici padroneggiati dalla comunità ad ambiti via via più ristretti e differenziati formalmente secondo il grado di familiarità e formalità della situazione comunicativa.²⁵⁸

Nel romanzo di Syal, Meena coglie perciò la compresenza di due mondi linguistici che collidono ma che, al contempo, si fondono con una certa naturalezza. Il padre la rimprovera di non conoscere il punjabi: non ha voluto studiarlo da piccola e ora si sente tagliata fuori, come farà a capire *Nanima*? Le storie dell’anziana non seguono un filo logico, ma si sviluppano da una serie di aneddoti che scaturiscono, per esempio, da una pubblicità commerciale sulle uova trasmessa in televisione, che dà l’occasione di

²⁵⁶ Cfr. Serge Vanvolsem, “Lingua ed educazione scolastica tra la collettività di origine italiana in Belgio”, in *Studi e migrazione*, 92 (160), 2005, pp. 867-893.

²⁵⁷ Cfr. Uriel Weinreich, *Language in Contact*, New York, Columbia University Press, 1953, p. 3.

²⁵⁸ Lorenzo Rocchi, “Reti sociali e scelte linguistiche di emigrati italiani in ambiente anglofono”, in *Studi Linguistici e Filologici Online*, Vol. 6, Pisa, 2008, p. 219, www.humnet.unipi.it/slifo (ultima consultazione 22.01.2012).

raccontare come i soldati britannici portarono via tutto il pollame della famiglia, giustificando il gesto con la necessità di sostenersi durante la marcia per visitare il Rajah.

La nonna continua a narrare storie che non sembrano del tutto reali. Meena, talvolta, dubita delle traduzioni del padre, mentre la madre interrompe la suspense con esclamazioni di stupore: perché a lei non è stato raccontato nulla di quegli episodi terribili? Poco alla volta, la protagonista si immedesima nel mondo di *Nanima*, popolato da abitanti di vecchi feudi familiari in una Terra riverita come una divinità, in un intrecciarsi di storie in cui gli eventi sovranaturali, l'omicidio, il tradimento, le scomparse e le premonizioni sembrano la norma. Laddove i libri di testo riportano la storia, le parole della nonna svelano la magia dell'India, quel paese che sino ad allora per Meena era stato un triangolo rosa sulla cartina, coi soldati vittoriani in posa in fotografie sgranate, mentre gli indiani si intravedono appena sullo sfondo, con le loro corporature esili.

La protagonista abbellisce la storia narrata dalla nonna per i vicini, ideando versioni favoleggianti ed esotiche delle storie indiane per stupirli o semplicemente assecondare le loro curiose aspettative:

Oooh, is this your nan? .. In't she sweet! .. Look at that material, is it silk? ... Lovely colour ain't she .. She's seventy odd? Ooh, don't look a day over sixty, does she? .. Them all her own teeth?²⁵⁹

La trascrizione delle parole riprende fedelmente l'accento dei residenti della cittadina, contribuendo a coinvolgere maggiormente il lettore e sottolineare le specificità locali e il turbamento suscitato dal diverso. Rispetto ai complimenti rivolti alla nonna, questi paiono piuttosto inusuali a Meena, che comincia così a dilettersi a ricreare il personaggio di *Nanima* e inventare storie per i passanti curiosi, approfittando del fatto che l'anziana non parla l'inglese e non potrà smentirla e, tantomeno, rimproverarla per le menzogne:

I knew they were being friendly, but it was not somehow a meeting of equals, I felt like we were suddenly the entertainment, so I concluded I might as well put on a jolly good show. 'Oh, she does speak English,' I piped up, 'and French, Russian and a bit of Latin. But she's really shy, an' she's got a bit of a sore throat at the moment ...' [...] 'she's looking for gold.' [...] 'It's what she does back in India. Precious mineral mining ...' (Thank god I'd flicked through my oft neglected *Children's World Dictionary* last night

²⁵⁹ *Ibidem*, p. 219.

...) ‘But her biggest mine was destroyed by a volcano last month. She and my grandad had to flee a sea of foaming lava. They managed to save most of the jewels though. Lucky she knows to ride a motorbike eh?’²⁶⁰

Negli occhi degli ascoltatori, la protagonista scorge l’incredulità, ma anche qualcosa di terribile e difficilmente accettabile: la pena e la compassione. La fantasia di Meena la spinge inoltre a raccontare ai compagni di essere “a Punjabi princess” e di possedere “an elephant called Jason King”, oltre a giustificarsi con gli insegnanti di non aver potuto finire i compiti per via di “an obscure religious festival involving fire eating”²⁶¹.

Sebbene Meena non conosca il punjabi, o perlomeno non sappia parlarlo, nel romanzo assistiamo a una scena dai tratti onirici: quando *Nanima* la raggiunge nel letto – che condividono – la protagonista si lascia cullare, in uno stato di dormiveglia quasi immaginario, dai suoni delle ampie vocali e sostanziose consonanti che si intrecciano dando vita a ritmi, parole, alcune riconoscibili, poi a frasi e interi discorsi, in tutte le storie di *Nanima* che avrebbe sempre voluto sentire, ma che esitava a chiedere di condividere. *Nanima* narra tutta la storia della sua infanzia, intrecciando episodi del marito sedicenne alla storia del paese. L’indomani, non vi sono segni di *Nanima*, se non una lieve depressione nel materasso e alcune tangibili pieghe nel cuscino a dar veridicità e consistenza all’apparente sogno. Conosciuta a fondo *Nanima*, Meena non sentirà più l’urgenza di uscire con Anita, come avveniva nella prima parte del romanzo, né di imitarla o mostrarsi perfino servile con lei. *Nanima* acquista autorevolezza e appare come una strega onnisciente agli occhi della protagonista: “Nanima is a witch, I reminded myself, She knows. She knows”²⁶², mentre i bauli capienti che contengono tutto ciò che ha a che vedere con l’India: abiti, album di foto, lettere di cugini quasi sconosciuti, racchiudono magnificenze di terre lontane. Ad essi viene riservato un proprio spazio, lontano dal caos della casa, dagli armadi che racchiudono invece i vestiti di uso quotidiano, quasi si trattasse di piccoli mausolei o reperti da custodire gelosamente.

Analogamente, se la prima parte di *A Group of One* di Rachna Gilmore è ambientata in un contesto scolastico non particolarmente sensibile alla presenza

²⁶⁰ *Ibidem*, p. 220.

²⁶¹ *Ibidem*, p. 28; un atteggiamento analogo è riscontrabile anche, ad esempio, nel romanzo autobiografico di Jamila Gavin, *Out of India*.

²⁶² *Ibidem*, p. 268.

interculturale e ritrae una protagonista che si sente canadese piuttosto che indiana, la svolta del romanzo viene preannunciata proprio dall'arrivo della nonna paterna, verso la metà della narrazione. L'inserimento della visita è funzionale a turbare la quiete iniziale della vita domestica e scolastica canadese e a movimentare la narrazione, portando ad un'alternanza temporale e permettendo di scavare l'interiorità della protagonista. Il romanzo è narrato dal punto di vista della protagonista, Tara, per gli episodi ambientati nel contesto contemporaneo canadese, e dal punto di vista della nonna per quelli ambientati in un remoto passato indiano.

Riferita la notizia dell'attesa visita a una compagna di scuola, questa trova divertente pensare che potrebbe essere una

really, really Indian? [...] With big jewelry and nose rings and stuff. You know, like that woman in the latest *National Geographic*? Carrying pots of water on her head.²⁶³

Tara può odiare la nonna e comportarsi in modo da mandarla via al più presto, ma non accetta osservazioni tanto stereotipate. Un'altra compagna di scuola ha una visione leggermente diversa, ma lungo la stessa linea:

but what if she is like those old Indian women I see at the grocery stores? They have thin, tightly pulled-back gray hair, and they always wear white, a widow's color, whether it's the baggy pants and tunic or saris. A lot of them walk with an arthritic sway, like crippled crabs wagging sideways. They're so heavy around the hips – heavy accents, heavy hips.²⁶⁴

La protagonista non trova parole per difenderla. Si sente semplicemente ferita. Ella sola può parlarne male. Anche sua madre, osserva la bambina, ha un atteggiamento simile: ella sola può criticare gli atteggiamenti e i costumi indiani.

L'arrivo della nonna narrato dal punto di vista infantile diviene motivo di raccomandazioni poco gradite per Tara e per la sorellina Nina. Si ricordino che in India ci si attende che vengano rispettati gli anziani. È una nonna, anzi, una *Naniji*. Il ricorso

²⁶³ Gilmore, *A Group of One* cit, p. 22.

²⁶⁴ *Ibidem*, p. 25.

alla forma vezzeggiativa dei sostantivi che designano parentele, indicati in lingua hindi, è frequente nella prosa delle scrittrici di origine indiana. È inoltre significativo notare come termini legati alla sfera strettamente familiare non trovino una traduzione verso l'inglese, mantenendo intatta la carica affettiva per le autrici. Altri termini che vengono riportati nella lingua originale sono quelli che designano i capi di vestiario. Vi sono, infine, come avviene in *Harijan* di Randhawa, altri termini che stentano a trovare una traduzione: quelli strettamente legati alla tradizione e agli stati d'animo derivanti, ad esempio, dal timore di aver infranto un precetto religioso o un'usanza radicata.

A livello linguistico, possiamo notare un frequente ricorso alla trasposizione grafica del linguaggio parlato, come ad esempio nel passaggio: “Yeah, what d’you expert us to do, Mom?”²⁶⁵ L’uso della scrittura fonetica è riscontrabile in modo evidente anche in *A New Life* di Khan. In quest’ultimo romanzo, notiamo come alle prime lezioni nella nuova scuola canadese, la protagonista Khadija abbia difficoltà a comprendere l’inglese, che, nel testo scritto, viene trasposto esattamente come percepito dalla ragazzina: “Dis iz yonu clas room. I hope yoolbee hapee heer”²⁶⁶, e ancora “I wan evree wun toobee nis tooer”²⁶⁷.

Nel romanzo di Gilmore, la nonna non è stata presentata in modo positivo dalla madre, per cui si profila un’accesa ostilità nei suoi confronti. Senza mai averla vista, Tara e Nina decidono a priori di fare il possibile affinché ella decida di ripartire quanto prima alla volta dell’India. Nell’incontrarla, Tara nota un volto severo, ma nella sua figura non riesce a scorgere la rivoluzionaria descritta dalla madre. È molto più minuta di Tara e trema quando la abbraccia. Ha una vaga traccia di accento indiano nel suo inglese perfetto, di vecchio stampo. In casa, osserva ironicamente la protagonista, la madre pare aver abbandonato lo spirito da donna emancipata e, ogni qualvolta il padre si offre di aiutarla, rifiuta cortesemente per permettergli di conversare tranquillamente con sua madre. Tara osserva con un certo disprezzo come la madre sia per la prima volta costretta a un atteggiamento servile: “The traditional womanly thing! Oh, vomit! That’s a first for Mum!”²⁶⁸ Quando la nonna domanda se le ragazze sanno suonare la cetra, la madre, apparentemente imbarazzata e ipocrita agli occhi della protagonista, si giustifica:

²⁶⁵ *Ibidem*, p. 63.

²⁶⁶ *Ibidem*, p. 22.

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 23.

²⁶⁸ *Ibidem*, p. 69.

“I’m afraid there aren’t any competent sitar teachers in Ottawa, to our knowledge,” says Mom, with a hint of her British accent.
Yeah, right! Mom wouldn’t know a competent sitar player if she fell over one.
Mom continues, “It’s a most difficult instrument, girls. Your naniji is quite accomplished. It’s a shame you couldn’t bring it here, Mummiji.”²⁶⁹

Tuttavia, la protagonista è conscia dell’ostentazione di modi cortesi della madre nei confronti della nonna e sa bene che ha sempre dichiarato della musica indiana che “sounds like dying cats”²⁷⁰. Gilmore ricorre all’ironia e ai termini colloquiali per poter esprimere liberamente alcune osservazioni piuttosto pungenti, attribuendole allo sguardo di due ragazzine che osservano la cultura dei genitori con gli occhi che potrebbe avere l’Altro, lo straniero in veste curiosa e divertita. Ai commenti talvolta irriverenti della protagonista e della sorella minore fanno eco le storie reali e persino tragiche della nonna, legate alle vicende del paese e narrate con un linguaggio più consono a una figura seria e autorevole ma con semplicità, per essere ben compresi dalle bambine. Grazie ai racconti della nonna, tra le righe del romanzo cominciano a profilarsi scorci di storia indiana: i nonni erano legati al movimento per l’indipendenza indiana e hanno rigettato tutto ciò che era britannico. Hanno seguito le orme del Mahatma Gandhi, delle dimostrazioni non violente. Sono stati anche arrestati per questo. Perciò, avrebbero voluto che il figlio sposasse qualcuno di più indiano e che, insieme alla moglie, si stabilisse in India. Questo, osserva Tara, sarebbe stato paradossale, per una donna che si sente totalmente canadese: “Yeah, that would go over big. Mom doesn’t even believe in being a hyphenated Canadian. Home’s home and it’s here”²⁷¹.

Alla nonna che, conscia del fatto che le nipoti non parlano l’hindi, si chiede se perlomeno lo capiscano, la madre è pronta a ribattere che il non insegnarlo è stata una scelta volta alla loro maggiore integrazione. Sentendo questo discorso, Nina interviene chiedendo alla nonna di poter imparare l’hindi. La situazione presentata da Gilmore e dalle altre autrici prese in esame rispecchia la realtà di numerose famiglie migranti. Nel romanzo, la svolta nel rapporto con *Naniji* prende avvio quando Tara riceve il compito di scrivere un tema su un fatto di vita familiare legato a un momento storicamente significativo della storia mondiale, non solo canadese. Il compito avvicina lentamente

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 71.

²⁷⁰ *Ibidem*, p. 71.

²⁷¹ *Ibidem*, p. 39.

Tara alla nonna, che funge da portavoce della storia da un punto di vista subalterno, spesso taciuto dai libri proposti a scuola durante l'epoca coloniale:

I don't know if we need yet another book about the Independence struggle, but I think this one is more personal history rather than all the facts. You know [...] All the little-little things that don't make the textbooks, the costs to personal life.²⁷²

La nonna rivela che l'intera famiglia aveva seguito gli ideali gandhiani e per questo il nonno aveva trascorso tre anni in prigione, come del resto anche suo padre: "One little, two little, do I hear three little jailbirds?"²⁷³ Tara crede si tratti di una storia di cui ci si debba vergognare almeno un po', e si riempie la bocca di cibo per non ridere. *Naniji* è davvero stupita che non sappiano, mentre il padre la rassicura: "Yes, yes, of course they do. I've told them about the Independence movement, and Papaji being jailed. But maybe they don't know all the specifics, maybe"²⁷⁴. Oltre alla mancanza della lingua, Gilmore rimarca la frequente omissione di insegnamenti storici. La nonna prosegue con la storia, narrando appassionatamente di accuse di disobbedienza civile e di un cartello con la scritta "Quit India" a una manifestazione. Quanto basta per farsi arrestare. 1942: mentre in Europa gli inglesi combattevano per la democrazia e la libertà, negavano gli stessi diritti all'India. E se ci si ribellava per gli arresti, stringevano ancor di più la morsa. Interviene la madre di Tara, giustificando che anche il film *Gandhi* illustrava tali ingiustizie. Inoltre, anche i suoi genitori ne hanno parlato. *Naniji* prosegue narrando la storia di Gandhi, della sua figura esile ma mai intimorita. Tara si sente coinvolta, e riflette:

Is that what it was like? Mon and Dad have told us hits, but it's always been remote; history – I never *felt* it before. Native. That's how it was here, with the Native Indians, as well as black people. It still is, at times²⁷⁵.

²⁷² *Ibidem*, p. 104.

²⁷³ *Ibidem*, p. 105.

²⁷⁴ *Ibidem*, p. 104.

²⁷⁵ *Ibidem*, p. 109.

La storia che Tara conosce dai libri di scuola è quella canadese, con cui ora può confrontare gli episodi di intolleranza che va scoprendo su quella indiana. Osserva la madre e poi *Naniji*, quella figura tanto forte che, dopo gli avvenimenti del 1942, aveva preso parte in prima persona al movimento per l'indipendenza. In fondo, pensa, le due donne si assomigliano più di quanto non riesca ad immaginare. *Naniji*, nel notare la sua espressione assorta, sorride. Tara non può che ricambiare spontaneamente.

La nonna narra della sua giovinezza spronata dalle domande delle nipoti. Tara si mette in relazione con la protagonista della storia, una *Naniji* di un solo anno più giovane di lei e di due anni più grande di Nina. Sino ad allora, *Naniji* aveva accettato i fatti senza soffermarsi a riflettere sui valori della tradizione:

You see, until then, I just accepted it without really thinking – you know, the ... the values. [...] How everything British was white and right and our culture just rubbish. It happens when you're constantly put down and it's rubbed into you. [...] Ypu know, there were clubs Indians couldn't join, and I was all to do with color, nothing else. Even if you were educated in England, lived like them, talked like them, you still couldn't join, because you weren't white. Black, they called us. All Indians were simply black. They were so arrogant, the British, they never looked *at* us, but *through* us, like we were worthless. Even in the school I went to – it was the best English one, for Indians. The whites had their own, of course.²⁷⁶

Per raccontare la storia dal punto di vista degli esclusi, dunque, l'autrice si avvale dello stratagemma di far parlare la nonna della propria giovinezza, dando così adito a un confronto intergenerazionale facilmente comprensibile alla giovane protagonista, che può identificarsi con una ragazzina della sua stessa età. Lo stesso narratario, a sua volta, può rapportare la propria esperienza a quella di *Naniji*, presentata sotto forma di narrazione di secondo grado condotta dal punto di vista della nonna.

La scuola di *Naniji* non riportava dunque che la storia dei vincitori, mentre la narrazione della storia dalla prospettiva dei vinti prosegue. Nel romanzo, Tara e *Naniji* cucinano: Tara taglia la cipolla ed è tanto presa dalla storia da tritarla in pezzetti piccolissimi. Lo stesso atto di aiutare in cucina, come abbiamo anticipato, rappresenta nel romanzo una spinta all'*agency* e una presa di coscienza della protagonista – sino ad allora restia ad aiutare nelle faccende domestiche. La protagonista scambia uno sguardo d'intesa con la nonna, che sorride: tra le due si è stabilito uno stretto legame. L'intesa

²⁷⁶ *Ibidem*, pp. 121-22.

scaturisce dalla conoscenza dell'altro e dalla condivisione dei pensieri. La nonna racconta della sua festa per il quattordicesimo compleanno, durante la quale era entrato in casa un ufficiale, cercando Arjun, il fratello della nonna, mostrando di disprezzare tutto ciò che facevano gli indiani e accusandoli di celare misfatti con una festa: "You natives, you think you can create all kinds of mischief and then hide behind a party"²⁷⁷. Finì anche con il distruggere la torta con un bastone. Da quel giorno in avanti, gli inglesi non avrebbero più avuto alcuna autorità morale su *Naniji*, che abbandonò la scuola inglese e cominciò a parlare solo hindi a casa. Tara trascrive la storia. Il suo cuore batte forte quando l'ufficiale colpisce la torta con il bastone. Non sa come si trascrivano alcune parole appena apprese dall'anziana, ma prosegue. Nella sua mente le parole "Quit India, quit India" riecheggiano e urlano. Mentre scrive, le lacrime le scorrono sul viso, e pensa alla sua famiglia, alla Storia, alla storia familiare all'interno della Storia: "Holy shit. My family. My history. My family history"²⁷⁸.

Se la scuola canadese continua a trasmettere la storia ufficiale, spetta a coloro che hanno vissuto il passato tramandare la memoria ai protagonisti da un punto di vista alternativo. I ragazzi, come testimonia Tara, hanno così l'opportunità di interrogarsi sulla propria appartenenza, problematizzandola piuttosto che limitarsi a conformarsi ai compagni o al contrario rigettare l'una o l'altra cultura che conoscono:

I'm not one of the true natives, the First Nations, and not one of the whites who marauded the globe colonizing, who tell the history of Canada from when they arrived. I'm too dark for the Samanthas and the rednecks, but not dark enough for Tolly, or Indian enough for Naniji, too Canadian, too western. Always *too something*. Never just right²⁷⁹.

Per la protagonista è difficile portare a galla quella vecchia storia, nel modo in cui *Naniji* l'ha raccontata. A scuola tutto pare uguale a prima, ma in lei qualcosa è cambiato: ha acquisito coscienza di una storia diversa e osserva i compagni con sguardo ancor più critico. Nota come Fatima e Ifran stiano sempre assieme e parlino solo con gli altri ragazzini somali. Come i vietnamiti, che stanno sempre tra di loro. Se leggesse la storia di *Naniji*, verrebbe vista come una di "loro", non una di "noi". Sino ad allora,

²⁷⁷ *Ibidem*, p. 129.

²⁷⁸ *Ibidem*, p. 137.

²⁷⁹ *Ibidem*, p. 138.

afferma la protagonista, non aveva dato importanza a questi elementi: “I’ve never bothered with the white-non-white thing before, it’s totally nuts”²⁸⁰.

Il senso di appartenenza delle adolescenti provenienti da famiglie asiatiche viene analizzato anche da Handa, che riporta nel suo saggio un estratto di una conversazione con Nina, una ragazza canadese di origine indiana:

- Amita: Did you feel kind of embarrassed if you were seen talking to another Indian at school?

- Nina: Actually yeah, 'cause I didn't want people to think that he's my only friend. You know what I mean, 'cause he's brown he's my only friend. Or because she's brown, she's my only friend, and because we're brown we should stick together. I didn't want that impression to come ...²⁸¹.

La scoperta della storia da un punto di vista alternativo porta dunque alla presa di coscienza dell'alterità e permette ai ragazzi di acquisire maggiori elementi per una definizione identitaria problematizzata. Nel romanzo di Gilmore, il passato della nonna si intreccia al presente della protagonista e alla lettura della storia di Tara segue un lungo silenzio. Qualcuno osserva che quei fatti non li si legge mai nei libri di storia. Qualcun altro si pone sulla difensiva, riconoscendosi nei propri nonni e sentendosi in dovere di giustificare le loro azioni:

Ben says, “Well, it’s awful and everything, but it was a long time ago, so what’s the ... “His voice fades, and he shrugs slightly. *What’s the big deal?*
Then Pete says, slowly, “Hey, don’t get me wrong or anything, Tara, but, you know, the time you’re talking about, well, my grandfather was in France, fighting in the trenches, and my grandmother, she was in London, and the bombs were falling and ... I don’t know. What happened to your grandmother really sucked big, but, but my family wasn’t really part of it, and ... and it was an awful time for Britain, too ... “ He’s turning redder and redder, and his eyes are troubled, defensive²⁸².

L’insegnante Tolly è davvero entusiasta per il superbo esempio di analisi della storia da un punto di vista alternativo e per la discussione cui sta dando adito, e dichiara: “I guess we plain old regular Canadians need to know the history of other places to get a real and balance view”²⁸³.

²⁸⁰ *Ibidem*, p. 143.

²⁸¹ Handa, *op. cit.*, p. 42.

²⁸² Gilmore, *A Group of One*, cit., p. 151.

²⁸³ *Ibidem*, p. 152.

L'affermazione suona colma di pregiudizi, che Tara coglie con rammarico:

Plain old regular.
As in white²⁸⁴.

L'impatto emotivo di certi contenuti è anche veicolato attraverso una sintassi frantumata e ridotta, contraddistinta da periodi uniproposizionali. La brevità e la velocità del ritmo veicolano l'intensità dei sentimenti e l'urgenza di esprimerli. In particolare, la sintassi diviene essenziale nel riportare i pensieri di Tara: l'uso di periodi brevi, taglienti, senza subordinate e con l'uso di spaziature conferiscono alle riflessioni della protagonista un *pathos* e un'intensità che danno occasione al lettore di soffermarsi sul messaggio che l'autrice intende trasmettere. Alla protagonista, inoltre, è affidato il compito di rimarcare le affermazioni che rivelano dei pregiudizi, portandoli all'attenzione del lettore e suggerendo adeguate risposte per farvi fronte: "Mr Toller, I am a regular Canadian [...] I know what you mean, sir, but maybe you need to explain your idea of a regular Canadian"²⁸⁵. Verso le ultime pagine del romanzo, Tara riferisce con orgoglio alla famiglia come si è fatta valere per sentirsi inclusa nel paese di destinazione. La madre ne è fiera: "Well done, Tara [...] Well done, indeed!" Anche la nonna sorride, ma è visibilmente ferita:

I'm perfectly aware of how the West considers everything Indian to be primitive, but I thought you at least would teach the girls in a more balanced way. [...] What do they know about India? Do they know anything about the art, the spirituality? Mahatma Gandhi? No, they hardly even know about the Independence struggle. I can't imagine what your papaji would think. [...] You don't even speak Hindi; you've never brought the girls to India. How can the girls know anything about their heritage? All they know is Canadian, Canadian, Canadian²⁸⁶.

"Is one really black enough? And who is black enough anyway?"²⁸⁷ – chiederebbe a questo punto Isaac Julien. Tara sente di stare agendo in modo altrettanto rivoluzionario di coloro che in India manifestavano con i cartelli "Quit India", spiega alla nonna mentre trema: "I'm fighting for my place in the world, trying to get rid of

²⁸⁴ *Ibidem*.

²⁸⁵ *Ibidem*.

²⁸⁶ *Ibidem*, p. 163.

²⁸⁷ Isaac Julien e Colin Mac Cabe, *Diary of a Young Soul Rebel*, London, British Film Institute, 1991, p. 129, in Iain Chambers, *Migrancy, Culture, Identity*, London/New York, Routledge, 1994, p. 71.

that old colonial crap, and it's just as revolutionary”²⁸⁸. *Naniji* la abbraccia, mentre Tara piange di rabbia. Le ultime righe del romanzo testimoniano dunque una stabile definizione indentitaria della protagonista, che è riuscita a trovare una mediazione tra la tradizione della nonna e il suo presente. Con l'intento di proporre un finale all'insegna della positività dell'ibridità culturale, Gilmore opta per chiudere la storia con la protagonista che si distanzia dalla nonna accorrendo allo squillo del telefono e ritagliandosi uno spazio tutto per sé.

Looking for Bapu di Anjali Banerjee ricorda sin dal titolo Bapu, il nonno di Anu, il protagonista di otto anni. Nelle pagine di apertura, l'anziano personaggio trascorre con il nipotino intere giornate all'aperto, svelandogli i segreti della natura. I genitori, agli occhi di Anu, sono troppo impegnati con il lavoro e con le regole da fissare per rappresentare un punto di riferimento, mentre Bapu è idolatrato per la sua saggezza: “I like talking to Bapu. He holds all the knowledge of the universe in his enormous, ancient brain”²⁸⁹. Il punto di vista è ancora una volta quello di un bambino che pone delle domande ai suoi modelli di adulti, ricevendo in cambio insegnamenti più o meno richiesti e più o meno utili per la vita.

Verso la metà del romanzo, come avviene in quasi tutte le altre storie analizzate, nella casa del protagonista giunge un ospite dall'India. Stavolta però non assistiamo a una svolta nel modo di vedere di un giovane protagonista occidentale o occidentalizzato che va scoprendo la tradizione indiana con l'aiuto di un anziano inizialmente osteggiato, poiché Anu ha già avuto la propria guida verso la conoscenza, Bapu, presentato sin dall'incipit del romanzo. La zia Biku giunge con una valigia immensa e si lascia convincere a fare una passeggiata per i boschi, ma non segue le orme del nonno, non sa offrire gli stessi insegnamenti e non sa ascoltare i rumori della natura: “Auntie says in her normal voice. [...] Doesn't she know about birds? [...] Bapu knew – knows – everything”²⁹⁰. Il nonno è qui presentato come un indiscusso detentore della conoscenza, un uomo saggio da seguire. Dopo la sua morte, il protagonista immagina di trovarsi in India, con la folla che gli fa largo per lasciarlo procedere verso l'anziano. È tanto vicino da poterlo quasi toccare. A nutrire il ricordo vi è un album fotografico familiare – elemento ricorrente nella narrativa multiculturale per ragazzi – da sfogliare nei momenti di intimità e riflessione.

²⁸⁸ Gilmore, *A Group of One*, cit., p. 167.

²⁸⁹ Banerjee, *Looking for Bapu*, cit., p. 4.

²⁹⁰ *Ibidem*, p. 76.

Il finale offre una lieta riconciliazione con la realtà: Anu sta maturando, comprende gli insegnamenti che gli offriva il nonno e realizza di averlo perso fisicamente. Allo stesso tempo, però, si rende conto di non poter rinunciare al legame con il passato:

I touch my cheeks, feeling Bapu there, in the heat rushing beneath my skin. My throat goes tight, and I take the picture, run to the bathroom mirror. Could it be true? Could it really be? My eyebrows, my nose, my chin. My eyes [...] Bapu's dimple. My Bapu's familiar smile²⁹¹.

Anu ha consapevolezza di portare in sé qualcosa del nonno scomparso, dei suoi insegnamenti. Più concretamente, la fotografia del nonno – indispensabile per stabilire una connessione tra un lontano passato e un presente che lo riprenda senza cristallizzarlo – testimonia quanto il protagonista gli assomigli. I tratti del volto, il colore della pelle, l'espressione e il sorriso sono gli stessi. Anu porterà sempre con sé qualcosa di ciò che ha ereditato, senza dover rinunciare a quanto più gli appartiene: gli amici e internet, che, come Banerjee fa ironicamente dichiarare al protagonista, servono sempre.

Proseguendo con l'analisi di un altro romanzo di Banerjee, *Rani and the Fashion Divas*, troviamo un rapporto del tutto diverso tra la giovane protagonista e la nonna, verso la quale Rani ostenta una certa diffidenza iniziale, mostrandosi imbarazzata a passeggiare in sua compagnia. Come in tutti i romanzi presi in esame, la protagonista non rimane ostile, e anzi comincia ad allacciare un rapporto di complicità con l'anziana quando le giunge un misterioso messaggio sul cellulare che allude al suo essere fuori luogo tra i compagni di scuola. Il messaggio misterioso che Rani riceve non è che un pretesto per tornare a intrecciare la storia del passato indiano con quella dell'occidente contemporaneo: per stringere un rapporto confidenziale con la nipotina, anche in *Rani and the Fashion Divas* la nonna inizia a narrare i suoi episodi adolescenziali alla protagonista, mostrando come la sua vita passata, trascorsa in un luogo molto lontano, non fosse in realtà tanto dissimile da quella di Rani. Il messaggio giunto alla nonna non giunse, però, tramite un cellulare, poiché vi erano altri modi di comunicare le cose, allora. Si trovava sulle montagne Himalaya, la brezza le accarezzava il volto e il messaggio era scalfito nella roccia. In bengalese, ma tradotto suonava così: "Reveal

²⁹¹ *Ibidem*, p. 162.

your heart in words”²⁹². Nessuno a casa le credette e l’indomani il messaggio era scomparso. La nonna scriveva storie. Era diventata una scrittrice. Rani le afferra la mano e finalmente riesce a immaginarla nel pieno della sua giovinezza, una donna con una forte personalità, non l’eccentrica anziana che acquista scarpe da ginnastica viola da abbinare ai *sari*:

I imagined her growing up, becoming a famous author in India, signing her books in bookstores, reading aloud to audiences. She was no longer the gnarled, eccentric old woman I’d seen on the surface. I suddenly felt shame fo the way I had treated her in the mall. She’d embarrassed me, when I should’ve been proud of her²⁹³.

Imbarazzata per aver provato vergogna a mostrarsi al centro commerciale con la nonna, Rani le confida di essere alla ricerca dell’amicizia, di compagne di scuola che le corrano incontro gridando “omigod, Rani!” come se non la vedessero da un anno. Se è questo ciò che desidera, non deve temere il messaggio, ma cogliere la sfida, come effettivamente farà nella seconda parte del romanzo, invitando a casa le compagne che la escludono per conoscerle meglio, trovando punti in comune e appianando divergenze, sempre nell’ottica di una letteratura multiculturale, sottilmente didattica ma mai pedante e, come risulta evidente anche dal riferimento alla nonna scrittrice, semi-autobiografica.

In *Invisible Lives* di Banerjee, invece, la nonna non ricopre un ruolo di veicolatrice della tradizione, che è già ben nota alla protagonista. Nel corso del viaggio in India, durante il quale Lakshmi riceve la proposta di matrimonio di Ravi, la saggia nonna paterna verrà interpellata, ma deciderà di non esprimersi per non influenzare troppo la nipote, che è conscia dell’importanza di preservare le radici indiane pur vivendo in un contesto occidentale:

This land of my birth, of Ravi’s birth. When I look into his eyes, hear his voice, I know that he is my country, my culture. If I am to stay in America and yet stay Indian, is he not the right person for me?²⁹⁴

²⁹² Banerjee, *Rani and the Fashion Divas*, cit., p. 43.

²⁹³ *Ibidem*, p. 46.

²⁹⁴ Banerjee, *Invisible Lives*, cit., p. 212.

Come vedremo più ampiamente nella trilogia di Surya di Jamila Gavin, nel romanzo di Banerjee la fotografia rappresenta un mezzo per preservare il passato e fissare i ricordi, ma anche per conoscersi: la protagonista custodisce fotografie dell'amato padre in bianco e nero, ne rispetta la tradizione, ne ammira il carisma e rimpiange l'affetto che mostrava alla famiglia. Le e-mail che Lakshmi e Ravi si scambiano vengono distinte dal testo per mezzo del carattere corsivo, con tanto di cancellature e ripensamenti, spiccando graficamente rispetto alla trama narrata e svelando i timori e le perplessità della protagonista, quasi si trattasse di una trasposizione in forma di diario. Il rapporto con la tradizione appare, dunque, positivo, quasi idillico. Cucinare e crescere cinque figli è tutto ciò che la protagonista potrebbe desiderare. Tuttavia, resta spazio per riflessioni, ponderazioni e ripensamenti nelle esitazioni e cancellature delle e-mail da inviare. Tratti di realismo magico emergono nel romanzo, lasciando che le storie del passato familiare si riavvolgano e intreccino come i *sari*, che rappresentano il sogno, il potere dell'immaginazione e la magia, cambiando colore a seconda dei vari riflessi della luce e ricordando la storia del maestro di *sari* che pensando alla perfezione del corpo di una donna, intagliò e inventò le forme dei tessuti volti a valorizzarla. Anche le stoffe del negozio di *sari* che la protagonista gestisce assieme alla madre traspirano di storie del passato e del futuro: "The fabric breathes stories of the past and future"²⁹⁵.

Tra i romanzi di Jamila Gavin, facciamo brevemente riferimento in questa sezione alle rappresentazioni degli anziani estranei alla famiglia – poiché i romanzi si sviluppano prevalentemente lontano dalla famiglia d'origine – nella trilogia di Surya e in *The Singing Bowls*. Similmente a quanto avviene in *Midnight's Children*, nella trilogia di Surya la vita familiare è intrecciata, sebbene in misura minore, alla storia dell'India a tal punto da includere in un unico paragrafo la nascita della sorellina e l'indipendenza indiana, cogliendo l'occasione per citare il Primo Ministro Nehru: "At the stroke of midnight when the world sleeps, India will awake to life and freedom"²⁹⁶. Nel romanzo d'apertura della trilogia, *A Wheel of Surya*, i due bambini protagonisti non percepiscono nulla del nuovo giorno, trovandosi in groppa a un bufalo, in fuga verso l'Inghilterra, mentre per la protagonista di *Out of India* e per suo fratello si ripropone un mancato appuntamento con la storia per via di vicissitudini familiari che li tengono lontani dai grandi accadimenti.

²⁹⁵ *Ibidem*, p. 262.

²⁹⁶ Gavin, *Out of India: an Anglo-Indian Childhood*, cit., p. 78.

The Singing Bowls si apre direttamente con una conversazione tra il protagonista e il nonno. Tra i due vi è una grande complicità e, sin dalle prime battute, emergono interrogativi sulla storia del declino dell'Impero britannico e di quanto contestualmente avviene in India, per poi rivelare al lettore che il padre di Ronnie, il protagonista, è stato adottato in India, portato in Inghilterra e battezzato come Adam. Come suo padre, Ronnie ha ricevuto un'educazione del tutto britannica. Ad entrambi di indiano resta la pelle olivastro, i capelli neri lisci, gli occhi scuri e qualcosa di cui è meglio non parlare con il nonno. Soprattutto dopo la misteriosa scomparsa del padre. Eppure, *Grandpa* l'aveva educato, ripete sovente, come se fosse fatto della sua stessa carne e sangue. Ronnie, sebbene conscio di non poter conoscere tutti i segreti legati a quella storia, comunica il desiderio di saperne di più su suo padre, di conoscere l'India: "No one tells me anything. I don't even know anything about India and I'm half Indian!"²⁹⁷ Ora non può esitare a chiedere: il nonno è debole, morente, e preserva una conoscenza che non può andare perduta, poiché contiene tasselli mancanti alla definizione identitaria del protagonista, ansioso di sentire il racconto prima che il nonno scompaia per sempre. Ronnie sollecita l'anziano a terminare il racconto del passato imperiale indiano prima che sia troppo tardi. In questo punto del romanzo, il riferimento a *Midnight's Children* di Rushdie appare esplicito: in entrambi i romanzi, un'analogia urgenza di narrare storie e continuare a tramandare la conoscenza con crescente rapidità, prima che sopravvenga la morte e si disfino tanto il corpo quanto i misteri e le scoperte che custodisce. Per assecondare le richieste del nipotino, il moribondo lo invita a recuperare un'imponente scatola, da lungo custodita sull'armadio vittoriano. Contiene le risposte a molte domande e non c'è tempo da perdere nella ricerca: "find it, find it, quickly!"²⁹⁸ Aperta la scatola porta-memorie, Ronnie ne estrae diverse lettere e un ritaglio di Gazzetta del Nord India, datato 1927. Lo stratagemma dell'inserimento dello scambio epistolare tra Mr Saville e Isabella Mayne permette a Gavin di narrare la storia coloniale indiana dal punto di vista di un uomo occidentale che l'ha vissuta. Il contenuto delle lettere rimanda a più riprese allo sguardo distorto dell'uomo occidentale su quello orientale e allo stereotipo di un paese esotico quando non selvaggio e da educare. In una delle lettere, ad esempio, Mr Saville, che allora era un giovane cacciatore e missionario, fa osservazioni sull'apparenza selvaggia di una giovane madre indiana:

²⁹⁷ Gavin, *The Singing Bowls*, cit., p. 11.

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 21.

She looked no more than a child herself and when I caught her eye, it was like meeting the gaze of a frightened animal and she turned quickly, scooped up her baby and disappeared²⁹⁹.

Il passaggio evoca episodi e sguardi distorti riscontrabili, ad esempio, in *The Jungle Books* di Rudyard Kipling³⁰⁰ oppure nel film *L'enfant sauvage* di François Truffaut³⁰¹. Il mito dei *feral children*, inoltre, incarna sempre un “deludente adattamento alla vita civile”³⁰² e, nel mondo occidentale,

la speranza di un impossibile e totale ritorno alla natura, a una selvatichezza libera e incontrollata, ed anche per questo, mano a mano che le nostre città si addentrano, o sprofondano, nel mondo postmoderno e postindustriale, questo è un mito che continua a parlare alle nostre coscienze³⁰³

In *The Singing Bowls*, il paese difficilmente domabile e controllabile dagli occidentali, l'India del nonno, viene descritto come un “giant puzzle”³⁰⁴, di genere femminile, come spesso avviene per i paesi colonizzati: “one moment you are marvelling at the gentleness, beauty and compassion of her people, and the next you are suddenly faced with death”³⁰⁵. Gavin continua a far oscillare la narrazione tra tempo storico dell'India conosciuta da Mr Saville in gioventù e la realtà contemporanea del nipote.

Nel romanzo, il nonno e Ronnie sono ritratti come due personaggi complementari e strettamente legati l'uno all'altro, come il *senex* e il *puer*. L'anziano, descritto in punto di morte, è caratterizzato da una pacatezza di modi e da un'estrema lentezza dei movimenti. Al ragazzo è difficile, ora, immaginarlo come un uomo vitale, energico e combattivo. Ronnie ha invece sedici anni, anche se spesso pare ancora un bambino ed è più alto del nuovo compagno della madre, Mike. Crescendo, il protagonista ha imparato ad ammirare la saggezza del nonno: “it was his grandfather's

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 27.

³⁰⁰ Rudyard Kipling, *The Jungle Books*, Penguin Books, London, 1994 [1^a ed. 1894-95].

³⁰¹ François Truffaut, *L'enfant sauvage* (FRA, 1969).

³⁰² Matteo Baraldi, *I bambini perduti. Il mito del ragazzo selvaggio da Kipling a Malouf*, Bologna, Quodlibet Studio, 2006, p. 12.

³⁰³ *Ibidem*.

³⁰⁴ Gavin, *The Singing Bowls*, cit., p. 27.

³⁰⁵ *Ibidem*.

quiet wisdom he learned to admire. He became the yardstick against which everything was measured”³⁰⁶. L’alternanza dei tempi storici e dei luoghi di ambientazione rappresenta uno stratagemma per tenere desta l’attenzione e incoraggiare il lettore a proseguire con maggiore voracità, immaginando il seguito della trama e colmando gli interstizi lasciati vuoti dal passato e dalle lettere. Tra le lettere racchiuse in un passato ancora tutto da scoprire, ve ne è anche una rivolta allo stesso Ronnie che, quando suo padre scriveva, aveva sei anni, ma l’età in *The Singing Bowls* non ha importanza, purché si comprenda il contenuto del messaggio: “I do not write to you as a child though at this moment you are only six years old. I write to you a son ageless being. Age has no meaning. Only understanding: that is all that counts”³⁰⁷. L’età del bambino non è un elemento fondamentale, poiché il panorama indiano si presenta ricco di bambini che divengono subito adulti per sopravvivere alla povertà e destreggiarsi tra numerose insidie, o di bambini cresciuti che continuano a credere alla magia e a praticarla sapientemente, o ancora di orfani senza un’età ben definita al servizio di santoni o imbroglioni. Il presente e il passato si intrecciano così nei romanzi per mezzo delle narrazioni degli anziani, ma anche tramite gli scambi epistolari e le nuove tecnologie, che irrompono nella narrativa per ragazzi contemporanea.

³⁰⁶ *Ibidem*, p. 40.

³⁰⁷ Gavin, *The Singing Bowls*, cit., p. 65.

3.2. Guardarsi, essere guardati e guardare l'Altro: la percezione della diversità

To enter the world of another, we ourselves must become 'Other' than we are. We are always faced with the 'Other'. We cannot escape otherness³⁰⁸.

Come afferma Roderick McGillis, per capire l'altro è necessario saperci immedesimare, divenendo noi stessi l'altro. Per questo, la definizione identitaria dei protagonisti dei romanzi non può prescindere dall'atto del guardare, osservare e cercare di carpire gli atteggiamenti e le percezioni altrui. Lo sguardo proprio e quello altrui offrono ai ragazzi spunti di riflessioni e interrogativi su se stessi, sull'alterità e sulle differenze culturali, linguistiche e religiose, oltre che sul razzismo, sul pregiudizio e sull'atto di tracciare dei confini. Come osserva Lucia Quaquarelli, "i confini ci permettono di riconoscere l'Altro (come diverso), di farci riconoscere dall'Altro, di riconoscerci nell'individuazione dell'Altro e di identificarci nel Medesimo"³⁰⁹. La costruzione dell'identità comunitaria e individuale è al centro delle recenti riflessioni che vengono denominate *Border Studies*, oltre che dell'antropologia e sociologia³¹⁰. Nel presente lavoro, si fa riferimento allo sguardo e alla percezione dell'alterità in stretto riferimento alla letteratura per l'infanzia.

Nella letteratura per ragazzi, l'identità si definisce dunque in base alla percezione di se stessi e allo sguardo dell'Altro. Quest'ultimo, talvolta distorto, talaltra esotizzante, influenza e modella la stessa percezione che ha di sé l'adolescente. Al guardarsi e all'essere guardati si affianca spesso il desiderio di farsi guardare con occhi diversi – quando si vuole combattere uno stereotipo o un pregiudizio – oppure, quasi paradossalmente, proprio in virtù della visione deformata dell'Altro – quando si vogliono alimentare le fantasticherie esotiche sulla provenienza della famiglia, come

³⁰⁸ Roderick McGillis, "Self, Other, and Other Self: Recognising the Other in Children's Literature", in *The Lion and the Unicorn* 21, 1997, p. 223.

³⁰⁹ Lucia Quaquarelli (a cura di), "Introduzione", in Id., *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, Milano, Morellini, 2010, p. 8.

³¹⁰ Si vedano, a questo riguardo, ad esempio i saggi di Anthony Paul Cohen, *The Symbolic Construction of Community*, Chichester, Ellis Horwood, 1985; *Signifying Identities: Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Values*, London, Routledge, 2000; e *Symbolising Boundaries: Identity and Diversity in British Cultures*, Manchester, Manchester University Press, 1986.

vedremo ad esempio in *Anita and Me* di Syal e *Out of India* di Gavin. Infine, per i bambini e gli adolescenti è particolarmente rilevante guardare l'altro, confrontarsi e osservare i compagni più popolari o al contrario più ridicolizzati della scuola e osservando gli atteggiamenti degli adulti, che non di rado vengono descritti come individui ottusi, razzisti e incapaci di vedere oltre il confine del loro giardino solo apparentemente ben curato. Il gioco di sguardi non può fare a meno di rimarcare o attenuare le differenze con i compagni che i ragazzi – o, più spesso, le ragazze – colgono. Talvolta, come avremo modo di vedere, può cadere nello stereotipo e nel pregiudizio da sradicare, talaltra può arrivare a fomentare episodi di bullismo e di razzismo. La narrativa sul razzismo, che va ad affiancare quella multiculturale, coglie questi elementi, rientrando in un filone a sé, motivato da scelte educative, politiche ed editoriali.

I romanzi analizzati, come anticipato nel capitolo introduttivo, rientrano nella narrativa multiculturale britannica o canadese. A questo riguardo occorre precisare che, in ambito britannico, il dibattito sull'educazione scolastica dell'ultimo ventennio ha a più riprese affrontato la questione dell'educazione multiculturale e di quella invece più specificamente antirazzista, sviluppatasi in particolare negli anni novanta, e nota come *ARE*, *anti-racist education*. Storicamente, se negli anni sessanta e settanta è prevalso un modello monoculturale, negli anni ottanta è subentrato il modello multiculturale, formalizzato con l'*Education Reform Act* (1988) nel Regno Unito. La letteratura che prendiamo in esame viene pubblicata tra il 1988 e il 2009, periodo durante il quale l'educazione multiculturale è stata spesso affiancata all'educazione antirazzista. Sebbene alcuni critici sostengano che le due definizioni siano in sostanza equivalenti³¹¹, altri, tra cui Richard Hatcher, ritengono che vi siano differenze sostanziali tra le due. Entrambe sono a favore della diversità culturale nei programmi scolastici. La principale critica mossa dai teorici antirazzisti a quelli multiculturalisti è che la cultura, all'interno dell'approccio multiculturale, rivestirebbe solo un "taken-for-granted commonsense meaning, impoverished both theoretically and in terms of concrete lived experience"³¹². In questa prospettiva, l'educazione multiculturale ignorerebbe "the influence of social

³¹¹ Cfr. Bhikhu Parekh, *The Future of Multi-Ethnic Britain. Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain*, London, Profile, 2000; Bhikhu Parekh, *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan, 2006.

³¹² Richard Hatcher, "Race and Education: Two Perspectives for Change", in Berry Troyna (ed.), *Racial Inequality in Education*, London, Tavistock, 1987, p. 188.

class on attitudes beliefs and behaviour”³¹³ e ritrarrebbe il razzismo come “little more than a form of intolerance which stems from an individual’s irrationality and ignorance”³¹⁴.

Il dibattito tra i sostenitori di un’educazione multiculturale e i fautori di un’educazione più specificamente antirazzista viene affrontato tanto nel Regno Unito quanto in Canada, dove l’educazione multiculturale è strettamente connessa alle politiche di federalismo che promuovono la conservazione etnoculturale³¹⁵ ed è caratterizzata da programmi scolastici volti a produrre cambiamenti attitudinali negli studenti e negli insegnanti con la finalità di favorire la valorizzazione del patrimonio culturale altrui e aumentare l’armonia tra i diversi gruppi.³¹⁶

Per i sostenitori dell’educazione antirazzista, i programmi multiculturati non prenderebbero in dovuta considerazione il tema del razzismo e della discriminazione. Di conseguenza, tali programmi supporterebbero implicitamente l’assimilazione a una cultura *mainstream* e contribuirebbero a rafforzare lo stereotipo etnico trattando le culture come statiche³¹⁷. Come osserva May, “multicultural education has failed to ameliorate, let alone contest, the wider patterns of racial discrimination and disadvantage faced by minority students”³¹⁸. Inoltre, “racism is not an individual problem” – aggiunge Barb Thomas – “it is lodged squarely in the policies, structures, practices and beliefs of everyday life”³¹⁹.

Per contro, gli educatori antirazzisti vengono accusati dai multiculturalisti di adottare una prospettiva troppo negativa e bipolare, concentrandosi sul colore della pelle e ritraendo tutti i bianchi come razzisti e tutti i neri come vittime, senza analizzare neppure le loro interazioni³²⁰. L’educazione antirazzista è quindi spesso giudicata come “too political, confrontational, accusatory and guilt-inducing”³²¹.

³¹³ Berry Troyna e Bruce Carrington, *Education, Racism, and Reform*, London, Routledge, 1990, p. 2.

³¹⁴ *Ibidem*.

³¹⁵ Cfr. John W. Kehoe, “Multicultural education vs. anti-racist education: The debate and the research in Canada”, in *Social Education*, 58, 1994, pp. 354–358; Charles S. Ungerleider, *Strategic Evaluation of Multiculturalism Programs: Final Report*. Ottawa/Ontario, Department of Canadian Heritage, 1996.

³¹⁶ Cfr. Jonathan C. Young, “Education in multicultural society: What sort of education? What sort of society?”, in J., R. Mallea & J. Young (eds.), *Cultural Diversity and Canadian Education: Issues and Innovations*, Ottawa/Ontario, Carleton University Press, pp. 412–430.

³¹⁷ George J. S. Dei, *Anti-racism Education: Theory and Practice*, Halifax, Nova Scotia, Fernwood, 1996; Enid Lee, “Anti-racist education: Panacea or palliative?”, in *Orbit*, 25, 1994, pp. 22–25.

³¹⁸ Stephen May, “Introduction: Towards Critical Multiculturalism”, in Id. (ed.), *Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London, Routledge, 2005, p. 2.

³¹⁹ Barb Thomas, “Principles of Anti-racist Education”, in *Currents. Literary and Arts Magazine*, Vol. 2, N.3, Christopher Newport University, 1984, p. 24.

³²⁰ Cfr. Jacob W. Friesen, “Multicultural Education in Canada: From Vision to Treadmill”, in *Multiculturalism/Multiculturalisme*, 14(1), pp. 5–11; Kenneth A. McLeod, “Multiculturalism and

Tuttavia, per alcuni studiosi la prospettiva multicultural e quella anti-razzista non si escludono a vicenda, anzi mostrano tratti di interdipendenza o complementarietà che rendono auspicabile adottare entrambe. In ambito canadese, ad esempio, Fleras and Elliot sostengono che l'educazione anti-razzista è "situated squarely within the category of multicultural education"³²². In questa chiave di lettura, l'educazione antirazzista sarebbe un affinamento dell'educazione di matrice esclusivamente multicultural e permetterebbe un'attenzione più specifica al tema della diversità. Tra il punto di vista multicultural e quello anti-razzista ci sono inoltre strette connessioni e non è possibile conseguire l'uno senza aver elaborato l'altro.

Se la sensibilità verso la migrazione e la diversità ha favorito una maggiore attenzione alle letture che ritraggono la commistione tra bambini di diverse culture e l'inserimento dei testi nei programmi scolastici, alcuni si chiedono se tanta attenzione all'educazione antirazzista non produca delle forzature o addirittura un risultato contrario. In un contesto di globalizzazione, frequenti spostamenti e indebolimento dei confini che separano i paesi e le culture, una maggiore sensibilità interculturale dovrebbe risultare pressoché naturale e non necessitare di un intervento articolato mirato. Inoltre, ci si potrebbe chiedere se, alla luce delle considerazioni di Faeti sulla maggiore piacevolezza dei romanzi scelti dagli stessi ragazzi rispetto a quelli proposti dagli insegnanti, l'atto di proporre letture pedagogiche, morali ed edificanti ritenute appropriate dagli adulti a un pubblico di bambini non possa rivelarsi controproducente.

In un articolo di Mary Worrall³²³ possiamo leggere come i libri siano capaci di fomentare o al contrario scoraggiare percezioni, sentimenti e atteggiamenti razzisti nonché pregiudizi nei confronti del diverso:

When children of 9 to 10 years in different parts of England were recently given a free choice to fantasise on where they would like to go ... Europe, America and the 'white' Commonwealth were overwhelmingly preferred. And when invited to write about somewhere where they did not want to get landed in by mistake, they produced a narrow range of stereotype descriptions of jungles, 'primitive' natives brandishing spears, and dirty thin people. African, Indians and even Brazilian Indians were jumbled up in one confused notion of primitive, poor, uncivilised people³²⁴.

Multicultural Education in Canada: Human Rights and Human Rights in Education", in K. A. Moodley (ed.), *Beyond multicultural education: International perspectives*, Calgary, Detselig, 1992, pp. 215-242.

³²¹ James Lynch, *Race, Class, Gender and the Teacher Education Curriculum*, Washington, D.C., ERIC Clearinghouse, 1987, p. x.

³²² Augue Fleras e Jean Leonard Elliot, *Multiculturalism in Canada: The Challenge of Diversity*. Scarborough, Ontario, Nelson, 1992, p. 303.

³²³ Membro di un gruppo di studio sull'educazione multicultural condotta dall'inizio degli anni ottanta che ha riscontrato un razzismo particolarmente diffuso tra gli alunni delle scuole.

³²⁴ Mary Worrall, "New Era", in *Whose Image?*, Birmingham, Building Sites, 1989, p. 150.

Per Gillian Klein, il motivo di una percezione così stereotipata ed estrema è da imputarsi in buona parte alle letture proposte ai ragazzi:

The very children's books that originated in the era of Victorian paternalism are often, like Kipling and Dickens, still valued and read. This is due partly to their intrinsic quality, which makes them endure where newer stories are quickly forgotten. But it is also due to adults – be they teachers, aunts, grandparents – passing on to the next generation the books that enlivened their own childhood, without considering their relevance to today's young readers³²⁵.

Naturalmente, non è intento del presente lavoro mettere in discussione il valore letterario delle opere di narrativa nate nel contesto coloniale britannico, né giudicare il loro potenziale incitamento al razzismo. Ci si limita a rilevare come la prospettiva educativa multiculturale e quella antirazzista si siano sviluppate in particolar modo proprio nei paesi che hanno colonizzato intere regioni del planisfero.

Se l'educazione multiculturale e quella antirazzista nel Regno Unito sono necessariamente legate alla realtà migratoria post-coloniale verso il Regno Unito, il contesto educativo canadese rispecchia la specificità politica, geografica, linguistica e culturale cui abbiamo accennato nel capitolo introduttivo. Il Canada adotta ufficialmente una politica volta al multiculturalismo, come testimonia la stessa Costituzione del paese, mostrando una forte sensibilità per i diritti linguistici, non solo garantendo eque opportunità per coloro che parlano la lingua inglese e francese, ma salvaguardando anche i diritti e le lingue indigene.

Kymlicka si sofferma sull'immigrazione canadese e sulla presenza delle minoranze aborigene, definendo quella quebecchese e quella aborigena “minority nations” e affermando:

Canada, with its policy of ‘multiculturalism within a bilingual framework’ and its recognition of Aboriginal rights to self-government, is one of the few countries which has officially recognized and endorsed both polyethnicity and multinationality³²⁶.

³²⁵ Gillian Klein, *Reading into Racism. Bias in Children's Literature and Learning Materials*, London, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 9.

³²⁶ Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon, 1995, p. 22.

Il Canada è dunque un paese – o piuttosto un insieme di nazioni e di nazionalità, come sostengono diversi critici³²⁷ – ufficialmente multiculturale. Lo stesso *Canadian Multiculturalism Act* (1988) dichiara nel preambolo che il Canada è “committed to a policy of multiculturalism designed to preserve and enhance the multicultural heritage of Canadians while working to achieve the equality of all Canadians” e aggiunge che il multiculturalismo offre “an invaluable resource in the shaping of Canada’s future”, senza però aggiungere indicazioni su come garantire tale multiculturalismo.

Tuttavia, argomenta Lund, la stessa politica canadese non sempre riconosce le manifestazioni di razzismo e non sempre riesce a mettere in atto strategie adeguate per porvi rimedio:

the contemporary collective amnesia that pretends an absence of racism in Canada is refuted by a long history of discriminatory government and corporate policies and practices [...] the denial of racism and reluctance to name specific instances of racism often creates barriers to addressing problems as they arise in schools and communities³²⁸.

Nell’attuale epoca di globalizzazione, osservano Bearisto e Carrigan (2004), occorre individuare nuovi indirizzi per relazionarsi con il pluralismo, il multiculturalismo nonché con la diversità:

As the pursuit of “grand narratives” gives way to acceptance of multiple and competing world views, all nations will have to deal with diversity in new ways. The global village that has been created by mass transportation and electronic communications is endemically cosmopolitan. Both our social policy and educational programs will have to deal with diversity in order to sustain and strengthen Canada as a democratic nation and a global citizen³²⁹.

Come osserva Charles Underleider, ci si potrebbe domandare, a questo proposito, come il Canada possa restare

³²⁷ *Ibidem*.

³²⁸ Darren E. Lund, “Waking up the Neighbors: Surveying Multicultural and Antiracist Education in Canada, the United Kingdom, and the United States”, in *Multicultural Perspectives*, vol. 8, n. 1, National Association for Multicultural Education, 2006, p. 37.

³²⁹ Bruce Bearisto e Tony Carrigan, *School District No. 38*, Richmond, Richmond, British Columbia, In *Education Canada*, Spring 2004, <http://public.sd38.bc.ca/~bbeairsto/Documents/Multiculturalism.pdf> (ultima consultazione 25.12.2011), p. 2.

a socially cohesive society with an apparently weak sense of self in the face of such forces as regional alienation, Quebec nationalism, ethnocultural diversity, economic globalization, proximity to the most powerful nation on earth, and increasing individualism?³³⁰

Vale la pena di notare, inoltre, come in Canada non ci si riferisca al governo come “nazionale”, in quanto “«nation» [...] refers to founding nations: English, French and more recently Aboriginal, implying differences based on ancestry”³³¹. Così, la legislatura provinciale del Quebec, per fare un esempio, è chiamata “National Assembly”, mentre lo stato canadese, puntualizza ancora Kymlicka, include diversi gruppi potenzialmente autogovernativi, tra cui le *First Nations*, i métis, gli inuit, gli inglesi e i francesi, oltre agli immigrati provenienti da numerose comunità nazionali³³².

L’esempio canadese e quello britannico, pur nelle loro rilevanti differenze, offrono entrambi uno scenario quasi unico per l’analisi di una definizione identitaria ibrida e negoziata delle giovani protagoniste dei romanzi. Se una delle ambientazioni più ricorrenti della letteratura per l’infanzia è rappresentata dall’istituzione scolastica, è significativo sottolineare, come sostengono Bearisto e Carrigan, che le scuole sono

a vital settlement sites for the vast majority of new immigrant families. Public schools are where worlds meet. From Remembrance Day ceremonies to Halloween parties, schools impart Canadian culture to new and future Canadians. Every playground conflict and school assembly provides an opportunity to live out Canadianism and inculcate its views, values and practices. At the same time, students from around the globe bring their worldviews into the classroom and provide a new vantage point from which we can see the global community, and ourselves. The result is that every day, in every school in urban Canada, Canadian society is both renewed and reinvented. The only static culture is a dead culture. Multiculturalism provides a rich and dynamic resource for inventing our future as schools, communities and as a country³³³.

Date queste premesse, risulta ancor più significativo notare come ad esempio *Coming to Canada*, il romanzo che si rivolge alle ragazze riflettendo sull’esperienza di Rukhsana Khan e su quella di altri migranti asiatici, sia stato sovvenzionato dal Governo canadese e ripubblicato con il titolo *A New Life* per venire distribuito gratuitamente ai figli dei migranti nelle scuole pubbliche e nei centri di accoglienza. Il

³³⁰ Charles Underleider, “Foreword”, in Reva Joshee, Lauri Johnson (eds.), *Multicultural Education Policies in Canada and the United States*, UBC Press, Vancouver/Toronto, 2007, p. xii.

³³¹ *Ibidem*.

³³² Cfr. Kymlicka, *op. cit.*, pp. 10-33.

³³³ Bearisto e Carrigan, *op. cit.*, p. 4.

romanzo propone una rivisitazione dell'esperienza di Rukhsana Khan, giunta in Canada a tre anni. In un'intervista pubblicata sul portale dei servizi educativi agli immigranti canadesi, la scrittrice illustra come il testo nasca da una combinazione di vissuti e di visioni dei migranti in Canada:

It's funny what people take for granted when immigrants come. [...] I think a lot of it was also what I've seen from other people. I talked to other immigrants who just came over and got their impressions as well. I kind of combined all of that into this book³³⁴.

Se da un lato, mediante la distribuzione gratuita del testo, il Governo canadese ha confermato ancora una volta la sensibilità al tema della migrazione e della multiculturalità, dall'altro questa attenzione particolare ai figli dei migranti potrebbe risultare discriminatoria, sottolineando la loro presunta diversità rispetto ai compagni. In un passaggio dello stesso *A New Life* questo trattamento differenziato sembra giustificare un atteggiamento quasi paternalistico. In un dialogo tra la protagonista, entusiasta di trovarsi in “a new land. A new country. A new home”³³⁵, e il fratello maggiore, più scettico rispetto al cambiamento, possiamo notare come la stessa possibilità di frequentare un corso di lingua inglese rivolto ai soli figli dei migranti venga percepita come un'occasione di nuove amicizie da alcuni e un atto quasi discriminante da altri:

For a while Hamza and I watch the other kids play, but it gets really boring. We can't just stand here all recess. So I ask, “Do you have Mrs. Baker for English too?”
“What do you think?”
“I'm just asking!”
“What a stupid question. Who else would I have? All the kids who can't speak English have to go to her”³³⁶.

La storia narrata vuol essere esemplare, fornendo una serie di situazioni in cui i lettori possano identificarsi e che conducano a una maturazione della protagonista, in una sorta di *Bildungsroman* ambientato nelle scuole canadesi a cavallo tra il ventesimo e il ventunesimo secolo. I parallelismi con gli altri romanzi per ragazzi, spesso proposti alle classi interculturali, permettono di avallare l'ipotesi di una letteratura di formazione e informazione, che vede i protagonisti principalmente volti a indagare un senso di

³³⁴ Karolina Rous, *Coming to Canada. Reaching out to our Country's Immigrant Youth through Literature*, <http://www.canadianimmigrant.ca/education/elementarysecondary/article/678> (ultima consultazione 01.03.2011).

³³⁵ Rukhsana Khan, *A New Life*, Toronto, Groundwood, 2009, p. 11.

³³⁶ *Ibidem*, p. 27.

alienazione e diversità iniziale reso apparente soprattutto dalla scelta dell'abbigliamento. La fase che segue lo spaesamento è solitamente quella dell'accettazione e dell'affermazione di un'identità ibrida e molteplice, rispettosa delle radici familiari. Le quotidiane vicende scolastiche che mettono in scena una difficile accettazione delle compagne emarginate perchè non vestite alla moda si alternano a vicissitudini familiari all'insegna del rispetto degli anziani e della loro tradizione, del perseguimento del successo scolastico e del desiderio di eccellere negli studi e nel lavoro. Gli spazi in cui si sviluppa l'azione si spostano dal contesto familiare a quello scolastico, aprendosi verso l'esterno solo lungo la strada che collega le due realtà, da percorrere da soli o in compagnia del migliore amico o della migliore amica.

Addentrando in alcuni passaggi dei romanzi, notiamo come ad esempio la protagonista del romanzo *Harijan* (1992), di Ravinder Randhawa, narra la storia della sua infanzia con humour, cercando ripetutamente di catturare l'attenzione del lettore e renderlo partecipe delle sue vicende e considerazioni sul razzismo e sul sentirsi diversi. L'azione che dà l'avvio alla narrazione è il rifiuto di pubblicare un componimento della protagonista nel giornalino della scuola da parte di Suresh, il direttore appena un po' più grande di Hari-jan, anch'egli indo-britannico. La trama del romanzo si dipana attorno alle considerazioni sul razzismo e sui pregiudizi.

L'approccio di Hari-jan nei confronti della tradizione è caratterizzato dall'ironia, dalla critica aperta e, a volte, irriverenti. I sabati trascorsi in casa, mentre le compagne escono già da lungo tempo, sono dovuti all'appartenenza a una famiglia asiatica: "Because I am child of Asian Phamily and I couldn't"³³⁷. La narrazione è spesso intercalata da trascrizioni fonetiche per accentuare la differenza di pronuncia che un britannico può cogliere nell'ascoltare un indiano, uno straniero: i clienti della bottega parlano della "kwality" dei prodotti e Hari-jan, se rimproverata per non aver portato a termine i compiti, ribatte ai genitori "I vill, I vill"³³⁸.

Sebbene il punto di vista sia quello di Hari-jan, in alcuni momenti una prospettiva più ampia si inserisce sullo sguardo ristretto della protagonista. Il discorso dei personaggi è delle volte inglobato nell'istanza narrativa nella forma indiretta, altre volte viene data parola ai personaggi ed altri punti di vista emergono dalla prospettiva della narratrice. Le virgolette sono spesso assenti, come nel discorso narrativizzato, ma a differenza di questo si possono trovare nel testo delle tracce dell'operazione di

³³⁷ Randhawa, *op.cit.*, p. 32.

³³⁸ *Ibidem*.

rielaborazione compiuta dalla narratrice, che ribadisce il punto di vista adolescenziale sulla storia.

Hari-jan non omette frequenti riferimenti agli atteggiamenti più o meno apertamente razzisti cui assistono la protagonista e l'amica Gazzy, tanto amiche eppure tanto diverse all'apparenza. Gazzy, ad esempio, offesa da due ragazzini per l'estremo rispetto delle tradizioni familiari che ostenta, decide di rieducarli. Sebbene il romanzo possa apparire a tratti pedagogico e moraleggiante nei contenuti, Randhawa non indugia nel sentimentalismo e non sembra propendere per il lieto fine atteso dal lettore, preferendo tenere desta l'attenzione alle problematiche legate al razzismo, al pregiudizio e agli estremismi religiosi e culturali cui occorre far fronte quotidianamente. Il *Beauty Context*, l'evento multiculturale cui la protagonista assiste per poter scrivere un articolo antirazzista sul giornalino della scuola, rischia di concludersi malauguratamente con un accoltellamento: mentre le donne si esibiscono piuttosto disinvolatamente, si presentano al pubblico, leggono brevi discorsi, la polizia accompagna fuori un esagitato seduto tra le ultime file. Si scoprirà, poi, che nascondeva un coltello e che era infuriato nel vedere la moglie tanto emancipata e sicura di sé sul palco. Le ultime pagine offrono un ulteriore punto di vista esterno sull'Inghilterra abitata da britannici e asiatici. L'arrivo dei cugini dagli Stati Uniti, nelle ultime pagine del romanzo, offre ancora occasione per riflettere sul razzismo e anticipare una chiusura di romanzo all'insegna della raggiunta stabilità della definizione identitaria della protagonista, che ironizza:

We've been invaded. The Americans have landed and are lording it over us. According to them, our house was just so cute, tiny and petite, they wondered how we don't go bumping into each other all the time. Our fridge just freaked them out. How can a whole family live out of such a teeny-weeny titchy thing? They all took it in turns to go and have a peek. I felt affronted [...] 'What terrible poverty!', they complained. 'And the English people are real dirty and unhealthy-looking'. 'Is it true they don't have showers in their houses?' The terrible racism here is worse than anything else, they never get that in the States. They really can't understand why we've stayed here all this time.

Di fronte a tali considerazioni, la protagonista ritiene di essere la sola a potersi sentire offesa da certi atteggiamenti razzisti degli inglesi. I cugini ai suoi occhi divengono essi stessi degli stranieri colmi di pregiudizi e incapaci di comprendere la sua realtà inglese:

They're my racists, leave me alone. I felt like going out and buying a Union Jack. I could criticise England, I lived here. I could criticise the people, I had to deal with them day after day. I could hate the English for their narrow bigoted ways. But these horrible twangy foreigners had no right. Go back Yank is what I thought³³⁹.

La scelta del monologo permette di scavare l'interiorità del personaggio, mentre la cura nella costruzione dei dialoghi presenta diverse sfumature e tonalità della sua psicologia. La narratrice riporta le osservazioni divertite ma allo stesso tempo quasi sprezzanti degli americani che entrano in scena solo nelle battute finali del romanzo, con la finalità di offrire una prospettiva esterna a Hari-jan.

Un altro romanzo che riflette ampiamente sulle manifestazioni del razzismo, sul pregiudizio e sull'errata percezione dell'altro è *A Group of One* (2001) di Rachna Gilmore. La protagonista è Tara Mehta, una ragazza di quindici anni nata in Canada da genitori di origine indiana che conduce il lettore attraverso le sue vicissitudini scolastiche e familiari. Nella prima pagina della storia, rientrando da scuola, Tara racconta all'amica Erin un episodio della lezione di Mr Toller, insegnante, a sua opinione, ricco di pregiudizi e povero di sensibilità nei confronti dei sentimenti altrui, per quanto si impegni ad apparire aperto. Il suo gusto per l'esotico l'ha portato a rivolgersi a lei, con il suo linguaggio "pseudo-cool", con un incoerente: "Hey, kiddo, what's your language?"³⁴⁰ All'ovvia risposta di Tara, "*English*" – accentuato con un corsivo all'interno del testo – egli ha osato ribadire: "No, your mother-tongue" cui non ha potuto che seguire nuovamente "English." Per Tara non si tratta di una novità, ironizza amareggiata:

Usual stuff. I mean, if he weren't a teacher I'd've told him where to go, but all I said was my parents were originally from India, and I was born here, in Canada. Then he said, *Pity you don't know your language*. [...] No. I'm telling you, I ought to get a medal for self-control. I just looked him in the eye and said, *English is my language*. I mean, what is his need to ... to classify me, like some botanical specimen? Why should he decide who am I? Of course, afterwards it occurred to me I could've said, Pity Kate doesn't speak her mother-tongue – Gaelic.³⁴¹

Il linguaggio del breve monologo riporta il tono e la cadenza della lingua orale, nonché le espressioni colloquiali. L'uso del corsivo permette di marcare le osservazioni

³³⁹ *Ibidem*, p. 161.

³⁴⁰ Rachna Gilmore, *A Group of One*, New York, Henry Holt & Company, 2001, p. 4.

³⁴¹ *Ibidem*.

che la protagonista scandisce mentre riporta la conversazione che ha avuto a scuola, commentandola. Le considerazioni di Tara e soprattutto il tono che l'autrice attribuisce contribuisce alla caratterizzazione di un personaggio problematizzato, raffigurato con numerose sfumature psicologiche. La protagonista viene affiancata alla figura materna, descritta come una donna emancipata che conserva meravigliosi *sari* per poterli trasformare in tende quando ne ha il tempo; è inoltre impegnata, oltre che col lavoro, con i corsi di *découpage* e di pittura. Sta anche frequentando un laboratorio di narrativa per l'infanzia, ma le sue storie sono troppo dense di "feminist stuff"³⁴². La madre viene presentata dal punto di vista della protagonista come una donna in carriera cui è meglio non riferire l'episodio scolastico, in quanto non c'è nulla che le dia una soddisfazione più grande del denunciare il razzismo. Le sue diatribe preferite riguardano la condizione delle donne in India e il sistema delle caste.

In questi testi alle figure degli adulti vengono attribuiti delle funzioni e dei valori all'interno del sistema dei personaggi. Talvolta, le madri vengono viste dalle figlie come persone eccessivamente combattive. Le adolescenti di "seconda generazione", invece, tendono a sentirsi meglio accolte dalla società in cui stanno crescendo, o a cogliere le manifestazioni di razzismo con minore criticità e drammaticità, o ancora, devono realizzare al meglio il loro appartenere a due culture – quella familiare, spesso appena conosciuta, e quella del paese in cui abitano, e di cui inizialmente desiderano sentirsi parte integrante senza alcuna sfumatura.

Tutte le opere prese in esame prevedono un momento di presa di coscienza da parte delle protagoniste. In *A Group of One*, Tara non vuole affatto assomigliare a sua madre: vuole essere solo se stessa. Il personaggio della madre, caratterizzato psicologicamente oltre che culturalmente, viene definito in modo dinamico. Come osserva Blezza Picherle, se i personaggi infantili e giovanili appaiono pluridimensionali e a tutto tondo, anche gli adulti sono tratteggiati come persone vere e autentiche, con le loro debolezze e disagi esistenziali. Quelli maggiormente criticati risultano essere proprio i genitori, rappresentati in tutta la loro complessità esistenziale, ansie e preoccupazioni, e soprattutto con la loro incapacità di ascoltare³⁴³.

Tara, che potrebbe sentirsi doppiamente canadese – di madre divenuta canadese e di inequivocabile nascita testimoniata dai documenti – non può però rinnegare

³⁴² *Ibidem*, p. 9.

³⁴³ Cfr. Silvia Blezza Picherle (a cura di), *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero Università, 2007, pp. 173-190.

completamente le proprie origini. Tracciare confini per delineare delle identità e trovare il proprio indiscutibile posto al mondo le sembra assurdo. Non si sente né tanto esotica da conformarsi agli stereotipi di Mr Toller, ma non può neppure disprezzare gli indiani:

It's crazy. Indian enough, not Indian enough. Lines, boundaries, on every side. I'm not exotic enough for the *gee-I-love-your-culture* types like Tolly, but too Indian for the rednecks that yell *Paki*³⁴⁴.

Sin da piccola la protagonista ha dovuto far fronte ad atteggiamenti più o meno apertamente razzisti: ricorda che, in terza, Samantha aveva detto di non volerle stare accanto perchè era nera. E Tara era rimasta a fissare le sue braccia, che non erano nere, ma di un colore marrone, un marrone familiare. Dorato, diceva la mamma. Rientrando a casa, aveva lamentato di non essere un colore, ma una persona. La madre si era precipitata a parlare con l'insegnante, poi con il preside, che l'indomani si era presentato in classe per parlare di uguaglianze e differenze, mentre Tara voleva semplicemente scomparire per non sentirsi osservata, oppure urlare che guardassero Samantha: era lei che aveva iniziato.

Quando Tara si decide a riferire la spiacevole conversazione con Mr Toller alla madre, quest'ultima si sente in dovere di illustrarle, con toni da adulto protettivo ma anche con un sottile paternalismo, come possano essere errate le rappresentazioni dell'altro e quale offesa sia insita nel rendere esotico tutto ciò che appartiene a culture diverse, attribuendo identità che possono essere corrette, ma anche fuorvianti:

Clearly, your teacher is labouring under the misapprehension that if you're not white you must necessarily, therefore, be of a *different* culture. Partly, it's an attempt to *exotify* differences, but it's offensive nevertheless, because it thrusts an identity upon you that may or may not be accurate ... Tara, I'd be *happy* to have a *gentle little word* with him³⁴⁵.

Nella trascrizione delle riflessioni, la scrittrice torna ad utilizzare il carattere corsivo per evidenziare le parole su cui si sofferma l'attenzione della protagonista. La narratrice si estrania per un istante dalla storia per commentare: "Oh God, I'm italicizing like Mom"³⁴⁶.

³⁴⁴ Gilmore, *op. cit.*, p. 41.

³⁴⁵ *Ibidem*, p. 60.

³⁴⁶ *Ibidem*, p. 76.

Lo stesso titolo del romanzo allude alle riflessioni sulla definizione identitaria della protagonista. In particolare, *A Group of One* celebra un'identità unica e irripetibile, forgiata dai vissuti personali e familiari. Per la protagonista, non è né possibile né auspicabile conformarsi a un modello dato: la sua personalità riflette tanto le esperienze legate alla realtà indiana della famiglia quanto alla sua realtà canadese. Tracciare confini netti non porta a una definizione identitaria più stabile e univoca, anzi, rischia solo di limitare gli orizzonti della protagonista. Per far approdare Tara – e con lei il lettore – alla conclusione che un'identità multipla sia la più auspicabile, l'autrice si avvale di una poesia di Edwin Markham, inserendola all'interno di una lezione dell'insegnante che nelle prime pagine era parso tanto ottuso a Tara. La poesia recita:

He drew a circle that shut me out –
Heretic, rebel, a thing to flout
But Love and I had the wit to win:
We drew a circle that took him in³⁴⁷.

La chiusura del cerchio cui allude il componimento non fa sentire Tara a suo agio, in quanto torna sull'idea delle demarcazioni e dei bordi da delineare, del definire gli altri perché se ne ha paura e occorre tenerli al loro posto. Tracciare confini, raggruppare, senza tenere in conto l'individualità delle persone. Ciascuno ha la propria identità ed è un gruppo a sé – riflette la protagonista – articolando i pensieri conclusivi del romanzo in un:

Well, I don't like to be told I'm part of this group, or that, it's like everyone's always drawing circles and lines, but no one has the right. I'm me. And everyone's an individual. A group of one³⁴⁸.

Un altro romanzo che presenta episodi di razzismo nel contesto scolastico e in quello cittadino, stavolta ambientato nel Regno Unito degli anni settanta piuttosto che a cavallo del ventunesimo secolo, come gli altri romanzi analizzati, è *Anita and Me* di Meera Syal. Tra le prime pagine del romanzo troviamo un'altra insegnante presentata come un personaggio piatto e stereotipato, Mrs Blackey, che chiede agli alunni se sanno

³⁴⁷ *Ibidem*, p. 114.

³⁴⁸ *Ibidem*, p. 115.

perché l'area in cui abitano, ricca di miniere, si chiama Black Country. È chiamato a rispondere Peter Bradley, che dà segno di aver notato la crescente commistione multiculturale e ne offre una spiegazione tutta sua, non mediata dagli adulti: "B ... b ... because so m ... many darkies ... live there, miss?"³⁴⁹ La protagonista, sentendosi chiamata in causa, non può fare a meno di ridere divertita per poi spiegare alla classe che la sua famiglia è di origine indiana. Per attirare l'attenzione dei compagni creduloni, negli intervalli Meena si lascia andare in fantasticherie e racconta favole sul paese dei genitori, che non ha mai visitato: vi sarebbe stata in vacanza recentemente, abitando in capanne di fango e uccidendo una tigre per colazione. Ha guardato troppo *Tarzan* in televisione, le rimproverano i genitori, e questo l'ha portata a ritenere più affascinante narrare dell'India immaginaria persino in un tema piuttosto che riportare gli avvenimenti della reale vacanza a Blackpool. Quando era un po' più piccola, ha persino dovuto dimostrare a un compagno che il suo sangue era rosso come quello di tutti gli altri compagni. Per avvalorare l'ipotesi, si era fatta un taglio nel dito.

La protagonista oscilla tra la necessità di dimostrare di essere uguale a tutti gli altri, nonostante il colore della pelle, e la tentazione di esotizzare le proprie origini e abitudini agli occhi dei compagni ancora poco abituati a un confronto interculturale. La madre, che insegna nell'asilo all'interno dello stesso edificio in mattoni rossi frequentato da Meena, a sentirla dire tali bugie si atteggia come "one of the ornamental statues I had seen on my Auntie Shaila's Shrine"³⁵⁰. La scelta del punto di vista della protagonista permette alla narratrice di riportare le conversazioni degli adulti, in particolare quelle della madre, evidenziando un sottile atteggiamento umoristico e stigmatizzando certi modi di dire della donna, come ad esempio: "You are only four/seven/nine .. Isn't your life exciting enough without all these stories?"³⁵¹ La protagonista è anche colei che può vedere il lato oscuro della madre. Se il vicinato la vede sempre sorridente quando le viene detto: "You're so lovely. You know, I never think of you as, you know, foreigner. You're just like one of us"³⁵², la protagonista sa che si tratta di un atteggiamento ipocrita: con il vicinato la donna continua a sfoggiare un sorriso di cortesia, fingendo di apprezzare gli atteggiamenti di inconscio razzismo e ottusità che riscontra in molti, per poi prendersi gioco dei colleghi e vicini inglesi con le *Aunties* fino a farle piangere dalle risate.

³⁴⁹ Syal, *op. cit.*, p. 21.

³⁵⁰ *Ibidem.*

³⁵¹ *Ibidem*, p. 28.

³⁵² *Ibidem*, p. 29.

Il romanzo riporta molteplici scene di razzismo, perlopiù celato da modi cortesi volti a non turbare ulteriormente l'equilibrio di una Tollington periferica. Nella sua cameretta, Meena continua a sfogliare fumetti in cui tutte le ragazze hanno l'aspetto di bionde eroine. Talvolta possono anche portare gli occhiali, ma solo per alcune pagine poiché prima o poi si svelano in tutta la loro bellezza. Assomigliano tutte ad Anita, l'amica di Meena caratterizzata quasi esclusivamente dal punto di vista estetico, che dà voce ai pensieri più reconditi della protagonista. La cittadina periferica in cui abitano le famiglie di Meena e Anita trasuda razzismo anche nelle considerazioni del parroco, che testimonia la colonizzazione mentale di Tollington quando dichiara quanto sia caritatevole offrire non solo denaro e oggetti, bensì esportare la cultura e la civilizzazione a quelle povere popolazioni:

I mean, Mrs Lacey, it's not just about giving them stuff, is it? It's about giving them culture as well, civilisation. A good, true way of living, like that we have. It's all very well just saying hee-year, get on with it but they'll just tek us for mugs. They'll want fans next, radios, cookers. I mean, we ain't a charity, are we?³⁵³

A differenza degli altri romanzi presi in esame, *Anita and Me*, scritto per un pubblico adulto, non raffigura genitori che nascondono gli atteggiamenti di razzismo ai figli. La madre della protagonista, ad esempio, evidenzia a Meena quanto trovi oltraggioso che la madre della sua migliore amica abbia chiamato un cagnolino nero Nigger e osserva sarcasticamente come il vicinato non esteri atteggiamenti di intolleranza nei loro confronti semplicemente perché non li crede davvero indiani e si complimenta per la loro riuscita assimilazione: "Oh, you're so English, Mrs K."³⁵⁴

Il forte senso di appartenenza a una comunità è radicato nei genitori di Meena: il padre fa conversazione con tutti gli indiani che incontra, invitandoli a casa, rievocando con essi il passato e confrontandosi sulla vita in Inghilterra, mentre la protagonista non possiede né la lingua né il coraggio di portare avanti quel rituale. In questo contesto che sembra esente dal conflitto, pian piano si fa strada il razzismo più evidente, come lascia intendere lo slogan estremista "If You Want A Nigger For a Neighbour, Vote Labour!"³⁵⁵. È una trasformazione che va di pari passo con l'industrializzazione della periferica Tollington. La notizia dell'uccisione di un uomo indiano fa riflettere la

³⁵³ *Ibidem*, p. 172

³⁵⁴ *Ibidem*, p. 172.

³⁵⁵ *Ibidem*, p. 273.

protagonista: “This was too close to home, and for the first time, I wondered if Tollington would ever truly be home again”³⁵⁶.

Il tragico episodio è funzionale a portare la protagonista a riflettere sul suo senso di appartenenza, facendone vacillare le certezze e contribuendo a definire la sua prospettiva su se stessa, sulla propria famiglia e sulla comunità indiana e portandola ad adottare uno sguardo più critico sulla periferia britannica in cui vive.

Guardarsi, per le bambine protagoniste dei romanzi, viene spesso associato al desiderio di essere guardate e ammirate. La fantasia e l’immaginazione si sovrappongono alle conoscenze storiche che hanno appreso dal contesto familiare, ma anche dai documentari televisivi. Nell’autobiografia romanzata dell’infanzia di Jamila Gavin, *Out of India*, la narrazione prende avvio dal punto di vista di una scolarotta di sei anni che risponde alle domande ingenui dei compagni affascinati dalla sua tanto esotica provenienza. *Out of India* vuole proporsi alle giovani lettrici che, figlie di genitori di origine diversa rispetto alla maggior parte dei compagni di scuola, non sanno ben definire il valore dell’appartenenza a due culture. Ancora una volta, i personaggi giocano sull’aspettativa di esotismo che leggono negli altri. La protagonista, quindi, mette in piedi storie con aneddoti accattivanti per i compagni, che sono curiosi di sentire parlare di tigri e palazzi sontuosi. Invero, non si tratta di semplici invenzioni: è sufficiente omettere alcuni dettagli per portare i coetanei a credere che l’aver vissuto in un palazzo significhi che si sta parlando con una principessa piuttosto che con la figlia degli insegnanti che hanno trasformato uno dei numerosi palazzi indiani in una scuola fondata da educatori cristiani.

Nel romanzo *Indie Girl* (2007) di Kavita Daswani troviamo invece una protagonista che modella la propria identità principalmente sull’aspetto esteriore, riuscendo a superare lo stato di vittima di atteggiamenti razzisti e a definire una propria personalità ibrida tanto nell’apparenza quanto nel senso di appartenenza. Il pregiudizio nei confronti degli asiatici rappresenta il filo conduttore del romanzo. Aaralyn, la direttrice di una nota rivista di moda, si avvicina alla protagonista Indie in seguito a un intervento al *career day* scolastico proponendole, in luogo di un ambito tirocinio presso la sede editoriale, un lavoro che ritiene consono a quelle come lei: “I hear that people from your part of the world are good with domestic duties”³⁵⁷. La protagonista, confusa

³⁵⁶ *Ibidem*, p. 279.

³⁵⁷ Kavita Daswani, *Indie Girl*, New York, Simon Pulse, 2007, p. 36.

e ancora estasiata per l'incontro con quella che reputa il suo modello di donna in carriera, accetta di fare la baby-sitter a un bambino di due anni.

Accettato l'incarico, Indie si accorge di essere vittima di fraintendimenti, se non di atteggiamenti xenofobi. Quando ad esempio Aaralyn la sente canticchiare al piccolo Kyle per riuscire ad addormentarlo, la rimprovera maleducatamente: "Well, I'd appreciate it if you wouldn't do that. He's very impressionable. I want his first language to be perfect English, not some gibberish. I'm done"³⁵⁸. I genitori della protagonista colgono gli atteggiamenti razzisti e noncuranti di Aaralyn grazie alle telefonate all'ultimo momento per chiedere favori, anche quando Indie dovrebbe studiare. Provano a spiegare alla figlia che certe persone celano atteggiamenti razzisti nei confronti di quelli come loro: "people like your lady, this Aaralyn, don't really associate with people like us. They might be friendly and civil and polite. They might come to us for dental checkups and chest exams or to have their taxes done. But they don't see us as their kind of people"³⁵⁹. L'ultima volta che Indie era stata in India, una cugina le aveva chiesto se in America c'è davvero il razzismo, come aveva letto, specialmente dopo l'undici settembre. Indie, però, si sente come loro, si riconosce nella tipica ragazza americana: è cresciuta lì, non ha tracce di accento straniero, le piace ascoltare la musica commerciale e fare shopping nei centri commerciali. Per gli altri, però, potrebbe apparire diversa, per via degli stereotipi:

I had grown up in America and saw myself as an American girl. Yes, I had that tongue-twisting name, got straight. A's at school, and had the educated upper-middle-class parents, and therefore fit into every stereotype that most people might have of us. But I was American, really. I listened to Beyoncé and shopped at Wet Seal and hung out at the mall and spoke with no trace of Indian accent³⁶⁰.

Spesso, dunque, la prima definizione che le protagoniste desiderano dare di sé è quella del paese in cui vivono. A dar loro la consapevolezza della positività di un'identità plurima può essere, come abbiamo avuto modo di vedere, l'incontro con un familiare giunto da un paese lontano e giudicato affascinante quando non persino esotico, oppure un'amicizia con compagni più maturi. Ai genitori spetta frequentemente

³⁵⁸ *Ibidem*, p. 87

³⁵⁹ *Ibidem*, p. 93.

³⁶⁰ *Ibidem*, p. 96.

il compito di mediare tra gli atteggiamenti che celano pregiudizi o trasudano razzismo e la presunta ingenuità dei loro figli, che vorrebbero preservare dalle amarezze che la condizione migrante ha riservato loro. Nel romanzo *Looking for Bapu*, ad esempio, gli episodi di razzismo vengono presentati dal punto di vista di Anu, un bambino di otto anni. Al padre di quest'ultimo viene riservato il difficile compito di cercare di spiegare perché vi siano persone che non tollerano le religioni diverse dalla propria. A seguito dell'infarto del nonno, Anu chiama il pronto soccorso e, nonostante la tenera età, diviene vittima di una serie di atteggiamenti di razzismo, che raccoglie scambiandoli per mere incomprensioni:

Two men and a blond lady with muscles climb out [...] They're asking me which way.
"Follow the seed."
"Smart kid," the tall medic says.
"A little Islam, ain't he?" the short one mumbles, He's the driver. He doesn't think I heard him.
"Come on, Dave," the tall one says.
My throat tightens. I want to yell that the word is Muslim, not Islam, and I'm not a Muslim anyway, but I don't have time to explain.
"He's here. [...] Like that damned Bin Laden," the short man mutters. "Check out the beard."
"Stop it, Dave!" the blond woman says.³⁶¹

Anche a scuola, Anu è vittima di pregiudizi: Curtis lo chiama con appellativi offensivi, come Osama Bin Laden, "even though I could never plan an attack on a potato bug, let alone the World Trade Center"³⁶². Banerjee, scrittrice che ha vissuto in diversi paesi e si definisce autrice diasporica, testimonia come il contesto scolastico sia l'alveare di atteggiamenti razzisti, in particolar modo dopo l'attacco terroristico che ha sconvolto gli Stati Uniti nel 2001:

"Why don't you go back to Afghanistan?" Curtis says.
"Why don't you learn geography?" I say. I want to punch him in the nose.
"Anu's Indian," Unger says.
"Whatever," Curtis says. "Go back to your own country."
"I am in my own country!" My throat goes dry. I never know what to say. Last week he called me a terrorist. I don't look like a terrorist. At least, I don't think so. What does a terrorist look like? Do they all have black hair and brown eyes? Curtis was at the school assembly. He must have heard the principal say not to pick on people who look different. Bad people attacked the Twin Towers, but I am not one of them.³⁶³

³⁶¹ Anjali Banerjee, *Looking for Bapu*, New York, Wendy Lamb Books, 2006, p. 6.

³⁶² *Ibidem*, p. 7.

³⁶³ *Ibidem*, p. 37.

Questo personaggio, che è un bambino aggressivo e prende di mira qualunque diversità, ad un certo punto sposta l'attenzione da un indiano a una ragazzina bionda che indossa vestiti cuciti a casa³⁶⁴. Tra i bambini, essere diversi a causa del colore della pelle è assimilabile all'apparire diversi perché si portano degli occhiali buffi oppure un abbigliamento *demodè*. Anu – tristemente soprannominato Anus da Curtis – non presta particolare attenzione a quanto gli dice il bullo:

I roll my eyes. He has the vocabulary of a worm. I think anus is the only part of the body he knows. [...] If he weren't a human worm, he'd be the ten-headed Hindu demon, Ravana. He'd need ten heads just to make a single brain.³⁶⁵

Il razzismo spiegato dai genitori ai figli assume connotazioni meno preoccupanti. Quando ad esempio il protagonista confida al padre come ha sentito chiamare il nonno in punto di morte, egli prova a rassicurarlo: “they don't understand Sikhs, Anu. They're afraid, and they're ignorant. One must never underestimate the power of fear”³⁶⁶. Mr Singh, un amico del padre, a tale proposito racconta ad Anu come chiamavano suo padre: “Mohammed, Mohammed”, per il turbante che portava. Egli, però, aveva spiegato loro a quale religione apparteneva. E come hanno reagito alla lezione? – gli chiede Anu. Dopo una breve riflessione, con la fronte accigliata, Mr Singh lo rasserena nuovamente: hanno capito e hanno aggiunto che era davvero un peccato che molte persone non capissero il messaggio della sua religione. Anu, però, è scaltro, non riesce più a credere alla realtà che gli adulti dipingono per farlo sentire protetto, poiché gli è difficile immaginarsi un bullo, uno come Curtis, che comprende un messaggio giusto.

Similmente, in *The Singing Bowls* di Jamila Gavin, il protagonista esterna al lettore le sue considerazioni sul razzismo quando la madre gli fa notare quanto sia inutile recarsi nella lontana India per conoscere meglio il padre, che “wasn't Indian, except by race. He was as English as you or me. He never knew India”. Ronnie è pronto a ribattere provocatoriamente:

³⁶⁴ Analoga situazione è riscontrabile negli atteggiamenti delle compagne di Weird Wendy in *Rani and the Fashion Divas*.

³⁶⁵ Banerjee, *Looking for Bapu*, cit., p. 36.

³⁶⁶ *Ibidem*, p. 61.

Oh [...] He wasn't Indian. His skin was white, I suppose. Come off it, Mum. Was he English? Is that what others called him? Was he allowed to be English? Am I allowed to be English?

Il protagonista prosegue urlando quasi alla madre come alcuni bulli a scuola lo chiamino “paki” o “wog”. La donna sembra scioccata, ma giustifica l'atteggiamento dei compagni definendo le loro provocazioni semplici ragazzate. Il giovane Ronnie comprende però come il razzismo sia diverso dalle bravate e come le guerre siano state combattute contro l'altro, il diverso:

Wars and riots haven't been caused by fatties versus thinnies! Spectacles versus eyes! They've been fought against race and colour. Apartheid isn't separate development of blondes from red-heads, is it? [...] Is it, Mum? It's colour! Why don't you face up to it? I sit because deep down you're colour prejudiced, too? Would you like to forget you married an Indian? Perhaps you'd like to forget you produced a half-caste!

Gavin lascia che sia il giovane protagonista, che è ancora all'inizio del proprio percorso di formazione e di conoscenza, a porre l'accento sui comportamenti razzisti che scorge tra i compagni, mentre la madre ancora una volta cerca di proteggerlo dalle insidie del mondo esterno celandogli i pensieri che potrebbero ferirlo, perpetrando lo stesso comportamento attribuito da Banerjee al padre del protagonista di *Looking for Bapu*.

Lo sguardo innocente sugli episodi di razzismo viene evidenziato in un altro passaggio della trilogia di Gavin: i protagonisti, che hanno affrontato un estenuante viaggio dall'India all'Inghilterra dell'immediato secondo dopoguerra senza i genitori, una volta giunti a Londra vengono preparati per poter ricevere un'istruzione. Entrando nell'edificio scolastico, tutti fissano Marvinder e Jaspal, non per i vestiti inglesi che indossano, come essi credono, ma per il colore della pelle, raramente visto dai più. A differenza degli altri romanzi presi in esame, la trilogia di Gavin è ambientata in un'epoca che precede le immigrazioni di massa e l'atmosfera interculturale londinese, collocandosi a cavallo tra gli anni quaranta e cinquanta. I ragazzini incuriositi fanno sfoggio delle usuali domande che si ripetono nelle diverse epoche e con diverse sfaccettature, mosse da simili pregiudizi, per conoscere meglio Marvinder. L'interrogazione si sviluppa ancora una volta attorno a stereotipi su una lontana India

popolata da principesse nate col puntino sulla fronte che cavalcano gli elefanti, da cacciatori che catturano le tigri e, se non si presta attenzione alla collocazione geografica degli indiani in questione, da pellerossa con piume e frecce:

Are you a princess?
Do you ride on elephants?
Have you ever seen a tiger?
Why don't you have a dot in the middle of your forehead? Were you born without yours?
Do you go round with bows and arrows?³⁶⁷

I bambini hanno sentito molte storie e leggende sugli indiani, ma non ne hanno mai visto uno in carne ed ossa. Per questo, toccano increduli la pelle olivastra di Marvi e ammirano le sue lunghe trecce. Alcuni, molto ingenuamente, la chiamano “Blacky” semplicemente perché non ricordano il suo nome inusuale. A Jaspal invece il nomignolo sembra particolarmente offensivo, specie se accompagnato dalle ironie dei compagni che gli chiedono se è così scuro perché non si lava, aizzando il suo istinto combattivo. Tra gli elementi che concorrono alla definizione identitaria dei giovani protagonisti indubbiamente troviamo anche la religione. In *Muslim Child. Understanding Islam through Stories and Poems* (1999), la canadese Rukhsana Khan presenta, come chiaramente preannunciato dal titolo della raccolta, la religione islamica da diverse angolature, senza mai rinunciare al punto di vista dei più piccoli. Le storie, diversificate per ambientazione e protagonisti, offrono un quadro complessivo vario e armonioso. In uno dei racconti, ad esempio, la protagonista è tipizzata come una bambina modello che riflette sulla bellezza dei colori variopinti degli abiti dei musulmani e sulla molteplicità delle tonalità del colore della loro pelle. Lungi dall'essere raffigurata come lo stereotipo della bambina sottomessa alla religione dei genitori, è la stessa protagonista a chiedere con insistenza di poter provare a prendere parte al Ramadan per sentirsi più adulta. In altre storie, invece, Khan si sofferma sugli elementi percepiti negativamente dai bambini, come ad esempio l'essere svegliati la mattina presto per pregare, oppure vergognarsi dell'abbigliamento della propria madre che, agli occhi di Danny, compagno di classe di Nabeel, è un fantasma terrificante perché si copre tutta con un *burka* nero. Khan lascia che i bambini di una classe multiculturale canadese si confrontino sul tema:

³⁶⁷ *Ibidem*, p. 206.

The teacher said, "What's the matter, Danny? Were you climbing trees again? Did you fall down?"

"No", gasped Danny. "I saw a ghost!"

"A ghost?" cried the kids in the class.

"A big black ghost!" said Danny. "It floated down the sidewalk after me. All I could see were its hands and slits where the eyes should be!" He shivered.

Nabeel came forward and put a hand on Danny's shoulder. "It wasn't a ghost."

"How do you know?" asked a girl.

Nabeel grew red. "Um, I mean, it couldn't be a ghost. Not in the middle of the day. Maybe it was just a person dressed up."

Danny shook his head. "What kind of person wears cloche like that?"

Nabeel shrugged. "Some people do. Not everyone dresses like us."

"That's right", said the teacher. "Now, get to your seats. Class is about to start."

Nabeel sighed with relief. A few more questions and everyone would have known his secret.³⁶⁸

Il lieto fine, proprio a ciascuna breve storia, vuole che il biondo e ingenuo Danny si ricreda dopo essere stato salvato dalla donna, tradizionalista ma atletica, dalla cima di un albero su cui si era inerpicato senza saperne scendere.

Nei romanzi analizzati, le figure che esternano manifestazioni di xenofobia e razzismo vengono descritte prevalentemente come personaggi piatti e stereotipati. Tra questi, ricordiamo in particolare i vicini di casa in *Anita and Me* e i compagni di scuola in *Looking for Bapu*. La loro funzione è quella di rappresentare un modello negativo, offrendo ai protagonisti spunti di riflessione sulla diversità e sull'appartenenza comunitaria. Gli insegnanti dei romanzi di Gilmore e Syal e la direttrice della rivista di *Indie Girl* sono invece ritratti come personaggi statici: i loro pensieri e atteggiamenti rimangono pressoché invariati nel corso della narrazione, come si evince dai dialoghi e dalle osservazioni della voce narrante. Come osserva Forster, i personaggi piatti e tipizzati sono funzionali a risultare immediatamente e istintivamente riconoscibili al lettore:

One great advantage of flat characters is that they are easily recognized whenever they come in – recognized by the reader's emotional eye, not by the visual eye which merely notes the recurrence of a proper name. [...] It is a convenience for an author when he can strike with his full force at once, and flat characters are very useful to him, since they never need reintroducing, never run away, have not to be watched for development, and provide their own atmosphere [...] A second advantage is that they are easily remembered by the reader afterwards. They remain in his mind as unalterable for the reason that they were not changed by circumstances; they moved through

³⁶⁸ Rukhsana Khan, *Muslim Child. Understanding Islam through Stories and Poems*, New York, Scholastic Inc., 1999, p. 27.

circumstances, which gives them in retrospect a comforting quality, and preserves them when the book that produced them may decay.³⁶⁹

La caratterizzazione dinamica è invece riservata, oltre che alle protagoniste, ai genitori e, come possiamo riscontrare in *Hari-jan* e in *Anita and Me*, alla migliore amica. Nella letteratura per l'infanzia, argomenta Blezza Picherle, “non ci troviamo più, come nel passato, di fronte a bambini e adolescenti inautentici, stereotipati e unidimensionali, in quanto o completamente ‘buoni’ o ‘cattivi’, come avveniva nella narrativa del passato³⁷⁰. Siamo invece di fronte a personaggi rappresentati nella loro autenticità esistenziale, bambini e bambine che possiedono un’interiorità “ricca e complessa, mutevole e instabile, ambivalente e contraddittoria [...] trasgressivi, dolci, ma anche sereni e amorevoli; soggetti alla rabbia e alla collera, ma anche alla melanconia”³⁷¹; soffrono spesso per la loro inadeguatezza, per l'emarginazione, la solitudine e i conflitti con i genitori. Sono personaggi letterariamente coerenti nel loro insieme e umanamente autentici, perché colti anche nei loro tratti negativi.

³⁶⁹ Edward Morgan Forster, *Aspects of the Novel*, London, Penguin Books, 1990, p. 74.

³⁷⁰ Blezza Picherle, *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*, cit., p. 196.

³⁷¹ *Ibidem*.

3.3. Identità e abbigliamento: oltre le apparenze, l'appartenenza

L'abbigliamento rientra in modo esplicito nelle forme di presentazione della personalità ed è tradizionalmente considerato tra quei simboli e consumi che possono esprimere una forma di rivendicazione di identificazione in determinati gruppi sociali o in valori di riferimento, ad esempio religiosi, politici o culturali³⁷². Diverse ricerche, anche quantitative, mostrano difatti una certa correlazione tra scelte di abbigliamento e identificazioni culturali³⁷³. Ad esempio è noto che spesso determinati stili e accessori sono scelti dagli adolescenti in base ad un semplice giudizio estetico o puramente imitativo o di appartenenza ad un gruppo, mentre in alcuni casi determinate componenti di abbigliamento sono scelte per rivendicare le proprie origini o “educare” l'osservatore esterno all'estetica e all'etica della propria cultura³⁷⁴.

Quando l'atto del vestirsi non è strettamente legato all'espressione della partecipazione a un determinato gruppo di riferimento, le emozioni e i confini dell'appartenenza che si esprimono nelle scelte di abbigliamento appaiono generalmente sfumati. Infatti abiti e accessori permettono la costruzione di uno spazio semantico e iconografico dove è possibile mescolare o sovrapporre con relativa facilità, e in modo personale, riferimenti culturali diversi³⁷⁵. Come avremo modo di osservare negli atteggiamenti di alcune delle protagoniste dei romanzi presi in esame, tra le strategie maggiormente impiegate vi è quella di intrecciare segni di appartenenza alla cultura dei genitori con quelli delle mode giovanili diffuse in modo transnazionale. Naturalmente non tutti gli oggetti hanno stesso valore: ad esempio, come avviene nel romanzo *Harijan*, il velo è caricato di un forte significato simbolico, oltre che religioso, dalle ragazze che vogliono esprimere la loro fede musulmana. In altri casi, soprattutto tra i ragazzi, l'abbigliamento rientra tradizionalmente nei codici di una subcultura di gruppo legata a

³⁷² Cfr. Leonini, Luisa e Reborghini, Paola, *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Bologna, I Mulino, 2010.

³⁷³ Cfr. Veena Chattaraman e Sharron J. Lennon, “Ethnic Identity, Consumption of Cultural Apparel, and Self-perceptions of Ethnic Consumers”, in *Journal of Fashion Marketing and Management*, vol. 12, n. 4, 2008, pp. 518-531.

³⁷⁴ Cfr. Gwendolyn S. O'Neal, *African American Women's Professional Dress as Expression of Ethnicity*, in Mary Linn Damhorst, Kimberly A. Miller e Susan O. Michelman, *The Meanings of Dress*, New York, Fairchild Publications, 1999, pp. 388-93.

³⁷⁵ Cfr. Laura R. Oswald, “Culture Swapping: Consumption and the Ethnogenesis of Middle-Call Haitian Immigrants”, in *Journal of Consumer Research*, vol. 25, 1999, pp. 303-18.

una chiara “affermazione della virilità” e alla “ricerca del rispetto”³⁷⁶ da parte dei coetanei. Si veda, a questo proposito, l’atteggiamento di Jaspal, il co-protagonista della trilogia di Surya di Jamila Gavin, il quale diviene capogruppo di una banda di compagni che si identificano indossando un copricapo – a imitazione del turbante sikh del piccolo Jaspal – per fronteggiare i bulli della scuola.

Analizzare le identificazioni dei migranti attraverso la scelta dell’abbigliamento mostra anche come non sia più possibile associare in modo univoco determinate scelte alle forme di identificazione nazionale, tanto meno di identificazione politica della cittadinanza o a forme di patriottismo, in quanto la tendenza è piuttosto quella di costruire comunità immaginarie di consumo che travalichino i confini nazionali e che tendano ad aggregare aree culturali con caratteristiche simili³⁷⁷. Alcuni oggetti simbolo – come ad esempio i jeans – e determinati stili di vita divengono così transnazionali, consentendo contemporaneamente “riappropriazioni locali ed emotive che non si traducono in una mera colonizzazione culturale attraverso l’*American way of life*”³⁷⁸. La sottolineatura degli aspetti transnazionali dei consumi è strettamente legata al tema dell’ibridità. Nell’ambito dei consumi il riferimento a quest’ultima è principalmente legato ai significati sovrapposti che determinate pratiche esprimono in particolare nella sfera dell’abbigliamento. Le differenze non appaiono più come incommensurabili: proprio le pratiche quotidiane di consumo e l’elaborazione originale di accostamenti e stili di vita diventano il campo in cui l’ibridità si esprime con più naturalezza. Inoltre le sintesi transculturali del subcontinente indiano con l’estetica britannica e occidentale rappresentano, come osservano Leonini e Reburghini,

una sfida ai confini nazionali pur conoscendo l’esistenza di confini continentali o linguistici. Questi gusti e stili, inoltre, benché ibridi, tendono a funzionare in molte situazioni ancora come degli *identity markers* in cui i consumatori si riconoscono, anche se in modo contestuale e contingente, a partire dalle loro risorse e dalla loro posizione sociale³⁷⁹.

Tuttavia, l’idea di ibridità come capacità di sintetizzare, accostare e inglobare sembra essere incompatibile con l’esistenza di una lotta contro una pre-esistente egemonia culturale, ad esempio quella espressa dai consumi della società bianca

³⁷⁶ Leonini e Reburghini, *op. cit.*, p. 138.

³⁷⁷ Robert J. Foster, “The Commercial Construction of ‘New Nations’”, in *Journal of Material Culture*, vol. 4, n. 3, 1999, pp. 263-82; Arjun Appadurai, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis-London, University of Minnesota Press, 1996.

³⁷⁸ Leonini e Reburghini, *op. cit.*, p. 154.

³⁷⁹ *Ibidem*, p. 157.

occidentale. Il potere dominante di una cultura *mainstream* nell'ambito dell'apparenza e, conseguentemente, dell'appartenenza identitaria, non trova una reale problematizzazione nei romanzi presi in esame, che si limitano a constatare – o talvolta celebrare – l'avvenuto raggiungimento di un'identità negoziata tra valori ed estetica semplicisticamente definibili come 'tradizionali' e 'moderni'. Ricordiamo qui come l'ibridità sia un tema centrale nella letteratura post-strutturalista della *cultural theory* e venga considerata come la principale via d'uscita alle reificazioni dell'identità. Ne consegue l'ipotesi di nuove forme di sincretismo e di pratiche diasporiche che esprimono in modo nuovo l'appartenenza evitando di definire in modo netto i confini dell'identità³⁸⁰.

Per alcuni studiosi, l'ibridità culturale rappresenta uno spazio interstiziale, “in between”, un “third space” proprio del mondo postmoderno e postcoloniale.³⁸¹ Per altri, è associabile all'atto del “border crossing”.³⁸² In entrambi i casi, la teoria dell'ibridità può presentare dei limiti. Come osserva May,

first in arguing for the inter and in-between, hybridity is still predicated on the notion of (previous) cultures as complex wholes [...] Second, an advocacy of hybridity carries with it the imputation that all group-based identities are essentialist³⁸³.

La conseguenza di una dimensione primaria e semplificata delle culture è che le numerose categorizzazioni etniche e nazionali “do involve the imputation of essentialized notions of racial and/or cultural difference, leading in turn to social and/or political closure, hierarchization, exclusion and/or violence”³⁸⁴.

Inoltre, come argomenta Waldron,

though we may drape ourselves in the distinctive costumes of our ethnic heritage and immune ourselves in an environment designed to minimize our sense of relation with the outside world, no honest account of our being will be complete without an account

³⁸⁰ Cfr. Homi Bhabha, *The Location of Culture*, London/New York, Routledge, 1994.

³⁸¹ *Ibidem*.

³⁸² Cfr. Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestizo*, San Francisco, Spinsters/Aunt Lute, 1987; Henry Giroux, “Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism”, in Henry Giroux and Peter McLaren (eds.), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, New York, Routledge, 1994, pp. 29-55; Renato Rosaldo, *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon Press, 1989.

³⁸³ Stephen May, “Multiculturalism”, in David Theo Goldberg and John Solomos (eds.), *A Companion to Racial and Ethnic Studies*, Oxford, Blackwell, 2002, p. 133.

³⁸⁴ *Ibidem*.

on our dependence on larger social and political structures that goes far beyond the particular community with which we pretend to identify³⁸⁵.

Secondo questa teoria, le persone possono prendere dei frammenti culturali da varie fonti etnoculturali, senza sentirsi legati più all'una o all'altra. Kymlicka sostiene che ciascuno ha il diritto di "maintain one's membership in a distinct culture, and to continue developing that culture in the same (impure) way that the members of majority cultures are able to develop theirs"³⁸⁶. Inoltre, è un diritto delle minoranze avere accesso ad una struttura culturale che promuova la libertà di scelta e l'equità.

Grossberg si interroga sul senso di appartenenza dell'individuo ad un gruppo, suggerendo un approccio etico piuttosto che storico, etnico o spaziale:

If it is historical, then we are likely to be pulled into strongly conservative positions (for example American culture is European) and certainly, in that case, the ideology of progress will reinscribe structures of racism, imperialism and ethnocentrism. If it is ethnic, then the US -- in fact, every society -- is, and probably always has been, multicultural. If it is spatial, then the problems of contemporary mobility appear insurmountable. I would suggest that the question of a multicultural society is a normative ethical one: to what extent can a society continue to exist without a common, albeit constantly rearticulated and negotiated, culture? What are the conditions through which people can belong to a common collective without becoming representatives of a single definition?³⁸⁷

Negli studi culturali, l'analisi della definizione identitaria si basa spesso sulla distinzione tra due forme di conflitto, generando due modelli identitari.³⁸⁸ Il primo modello presuppone l'esistenza di un contenuto autentico ed originale proprio ad ogni identità da riscoprire, mentre il secondo enfatizza l'impossibilità di definire delle identità distinte e separate, rinnegando la possibilità di un'identità originaria. Ed è con quest'ultima accezione che le identità delle "seconde generazioni" vengono definite, poste in relazione con il diverso e opportunamente negoziate:

Identities are always relational and incomplete, in process. Any identity depends upon its difference from, its negation of, some other term, even as the identity of the latter term depends upon its difference from, its negation of, the former.³⁸⁹

³⁸⁵ Jeremy Waldron, *Liberal Rights: Collected Papers 1981-91*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1993, p. 104.

³⁸⁶ Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon, 1995, p. 105.

³⁸⁷ Lawrence Grossberg, "Identity and Cultural Studies: Is That All There is?", in Stuart Hall e Paul Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996, p. 87.

³⁸⁸ Cfr. Stuart Hall, "Cultural Identity and Diaspora", in Vertovec, Steven e Cohen, Robin (eds.), *Migration, Diaspora and Transnationalism*, Cheltenham, Edward Egar, 1999.

³⁸⁹ Grossberg, *op. cit.*, p. 90.

Ancora, per Hall l'identità è una "structured representation which only achieves its positive through the narrow eye of the negative. It has to go through the eye of the needle of the other before it can construct itself."³⁹⁰

Le protagoniste dei romanzi analizzati spesso giungono ad una definizione identitaria negando alcuni elementi della tradizione familiare e orientando le proprie scelte di consumi verso certi elementi piuttosto che altri. Questa negazione è più significativa del semplice conformarsi a un modello, poiché comporta una messa in discussione della cultura – quale che sia – e una visione problematizzata della realtà. Inoltre, tale atteggiamento è spesso visto come una "crescita verso l'alto", un *empowerment* e un ingresso nella società reso possibile dal conformismo, dal frequentare i gruppi più popolari della scuola, dal vestirsi alla moda e spesso dal rinnegare i valori trasmessi dalla famiglia.

Mentre i migranti di "prima generazione", desiderosi di conformarsi il più possibile alla cultura dominante, adottano la lingua e i costumi del paese di destinazione e incoraggiano i figli a fare lo stesso per non sentirsi emarginati, la negazione e la dichiarazione di odio verso alcuni elementi della cultura familiare rappresentano però solo una prima fase del processo di integrazione delle protagoniste di "seconda generazione" nel contesto del paese di destinazione. Nei romanzi analizzati, non mancano espressioni forti, come ad esempio "it sounds like dying cats"³⁹¹, riferito alla sitra indiana. L'affermazione è tuttavia attribuita alla figura materna della protagonista del romanzo di Gilmore, un personaggio appartenente alla "prima generazione" di migranti.

La definizione identitaria delle protagoniste attraversa necessariamente diverse fasi di accettazione e di percezione del diverso. Se in un primo momento la cultura dominante può risultare più invitante rispetto alla cultura del paese di origine dei genitori, in una seconda fase le protagoniste tendono a rigettare proprio la cultura *mainstream*. La soluzione del conflitto difficilmente è data da una scelta binaria tra la prima e la seconda, in quanto i confini delle culture risultano franti, a favore di un'identità ibrida piuttosto che duale e una commistione interculturale che non distingue tra cultura "alta" e cultura "bassa", tra cultura di "origine" e cultura di "approdo", o ancora tra cultura "tradizionale" e cultura "moderna".

³⁹⁰ Stuart Hall, "The Local and the Global: Globalization and Ethnicity", in A. King (ed.), *Culture, Globalization and the World-System*, London, Macmillan, 1991, p. 21.

³⁹¹ Gilmore, *A Group of One* cit, p. 71.

Nei *cultural studies*, un modello binario e lineare tra cultura di origine e cultura del paese di destinazione, oltre a risultare riduttivo, comporta una visione estremizzata del processo di fedeltà alle proprie radici da un lato e riuscita acculturazione dall'altro. Il rafforzamento di una delle due culture presuppone l'impoverimento dell'altra: "a strong ethnic identity is not possible among those who become involved in the mainstream society, and acculturation is inevitably accompanied by a weakening of ethnic identity."³⁹²

L'alternativa alla teoria appena esposta è data da un modello che presenta le relazioni con la cultura tradizionale o etnica e la relazione con la cultura nuova o dominante come indipendenti l'una rispetto all'altra. In base a questa prospettiva, una forte identità etnica non comporta necessariamente una scarsa assimilazione alla cultura del paese di destinazione; una chiara identificazione in entrambe le culture è indicativa del biculturalismo, mentre la mancata identificazione in uno dei gruppi comporta la marginalità del soggetto rispetto a entrambe le culture.

Come possiamo riscontrare nella caratterizzazione dei personaggi ritratti dalle autrici prese in esame, una prima fase del processo identitario il soggetto appartenente a una minoranza culturale vede la preferenza per la cultura dominante e il desiderio di assimilazione:

Young people may simply not be interested in ethnicity and may have given it little thought (their ethnic identity is diffuse). Alternatively, they may have absorbed positive ethnic attitudes from parents or other adults and therefore may not show a preference for the majority group, although they have not thought through the issues for themselves--that is, are foreclosed.³⁹³

Una seconda fase prevede l'esplorazione della propria appartenenza etnica attraverso la partecipazione ad eventi e la scelta di letture e di amicizie legate alla cultura del paese d'origine. Per alcuni, questo può comportare il rigetto dei valori della cultura dominante.

Abbiamo già avuto occasione di notare come, in molti dei romanzi analizzati, l'entrata in scena di una nonna segni la svolta nella narrazione. Anche la scelta degli stili di consumo – tra cui *in primis* l'abbigliamento – permette di definire una propria

³⁹² Michel Laroche, Kim Chankon e Marc A. Tomiuk, "Italian Ethnic Identity and its Relative Impact on the Consumption of Convenience and Traditional Foods", in *British Food Journal*, 1999, Vol. 101, n. 3, p. 201.

³⁹³ Jean S. Phinney, "Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research", in *Psychological Bulletin*, Vol. 108(3), Nov. 1990, p. 499.

identità passando attraverso diverse fasi, dalla preferenza per i capi di vestiario della cultura dominante alla riscoperta di abiti o elementi tradizionali o talvolta esotizzanti.

Lo stesso genere può rappresentare una variabile rilevante nel processo di acculturazione, soprattutto nel caso di culture in cui gli uomini trovano più facilmente lavoro nella cultura dominante, mentre le donne restano tendenzialmente a casa:

among East Indian and Anglo-Saxon adolescents in England, girls were more inclined than boys to mix with their own group, but they were also more willing to invite home someone from a different group.³⁹⁴

Nei romanzi di Gavin e di Khan, difatti, troviamo protagoniste desiderose di conformarsi, rispettivamente, alla cultura britannica e a quella canadese, mentre i loro fratelli stentano a trovare il proprio posto nel nuovo paese e vivono con nostalgia l'allontanamento dal subcontinente indiano, conosciuto solo in tenera età e spesso idealizzato.

Osservando il rapporto con la cultura materiale da parte dei migranti e dei loro discendenti, vari studiosi hanno riscontrato che esistono sempre modi propri e originali di relazionarsi al mondo dei consumi, di interiorizzare il rapporto con gli oggetti e i capi di vestiario e di associarlo alle costruzioni identitarie³⁹⁵. Per Brewer e Trentmann, non è possibile valutare le scelte estetiche e le modalità di consumo dei migranti e dei loro figli tenendo fermo un modello astratto di società dei consumi ricalcato sull'icona della borghesia occidentale bianca³⁹⁶; esistono invece diverse appropriazioni, trasformazioni – e non solo contestazioni – di quel modello che hanno generato diverse culture del consumo, favorite proprio dai processi migratori e dalla contaminazione culturale. Per questo appare riduttivo interpretare le pratiche degli adolescenti di “seconda generazione” semplicemente relazionandole al loro rapporto di vicinanza o lontananza con una cultura *mainstream* di tipo occidentale, legata all'egemonia di determinati marchi, simboli e riferimenti estetici, che tende a porsi come modello da cui non si può prescindere³⁹⁷. Esistono, invece, anche spazi in cui lo stile di consumo dei giovani figli

³⁹⁴ *Ibidem.*

³⁹⁵ Cfr. Arjun Appadurai, *The Social Life of Things*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986; Elisabeth M. Liew Siew Chin, *Purchasing Power. Black Kids and American Consumer Culture*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2001.

³⁹⁶ Cfr. John Brewer e Frank Trentmann (eds.), *Consuming Cultures, Global Perspectives: Historical Trajectories, Transnational Exchanges*, Oxford/New York, Berg, 2006.

³⁹⁷ Cfr. Pamela Perry, “White Means Never Having to Say You’re Ethnic: White Youth and the Construction of ‘Cultureless’ Identities”, in *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 30, n. 1, 2001, pp. 56-91.

di migranti non si costruisce in modo puramente mimetico, ma al contrario, proprio nel momento in cui si intreccia ai loro processi di identificazione, contribuisce ad instaurare una distanza critica, o quanto meno una dissonanza, che permette di attribuire significati nuovi alle proprie scelte di apparenza e appartenenza.

In questo contesto, se per apparenza intendiamo le scelte e le modalità di presentarsi esteticamente agli altri da parte delle protagoniste, per appartenenza intendiamo la loro spinta a definirsi – o ridefinirsi – attraverso la negoziazione in un contesto culturale rappresentato come prevalentemente *mainstream*. L'appartenenza non si definisce, naturalmente, solo attraverso la conoscenza e la condivisione della memoria storica – come analizzato in apertura del capitolo – e neppure esclusivamente mediante le scelte dei capi di vestiario. Questi elementi, ritenuti entrambi fondamentali, vengono spesso affiancati dalla percezione dello stesso corpo in un determinato spazio e un determinato momento storico. Nei romanzi delle scrittrici di origine indiana il corpo viene spesso visto come “a source of power, and thus embodies new Indian girlhood”³⁹⁸. Come afferma la sociologa Meenakshi Thapan, in tutte le culture il corpo riveste un ruolo centrale nella definizione identitaria:

It is through the lived body in everyday life that a person's sense of identity is constituted. The body has symbolic and cultural value, which may differ across cultures, and is also defined, shaped and constrained by society [...] However, a person is also an agential body, in communication, and negotiation, with significant others in everyday life³⁹⁹.

Le protagoniste dei romanzi presi in esame hanno tratti estetici comuni. Come osserva Superle,

new Indian girls must be physically attractive according to the standards of the mainstream middle class, they must be willing to perform their Indianness by wearing Indian clothing at public Indian social events, and they must channel their power towards upholding hegemonic societal aspirations. Thus, whereas they may appear to have the agency to individually navigate and construct their gender identities, they are actually constrained by cultural expectations⁴⁰⁰.

Il corpo è strettamente legato ai viaggi che le ragazze affrontano per scoprire o ritrovare se stesse. In *Born Confused* di Tanuja Desai Hidier, la protagonista si chiede:

³⁹⁸ Superle, *op. cit.*, p. 151.

³⁹⁹ Meenakshi Thapar, “Introduction: Gender and Embodiment in Everyday life”, in Id. (ed.), *Embodiment: Essays on Gender and Identity*, Delhi, Oxford University Press, 1997, pp. 1-2.

⁴⁰⁰ Superle, *op. cit.*, p. 153.

“Where was home? East or West or my body in between?”⁴⁰¹ La protagonista di *Maya Running* di Banerjee, invece, tornando in Canada dopo il viaggio in India, rientra nel suo “skinny body”⁴⁰² e comprende che non importa dove viva, poiché la sua casa è il suo corpo: “Home is the place that etches itself into you, that becomes part of you”⁴⁰³.

Questa riappropriazione del corpo femminile che permette di raggiungere una definizione identitaria invece di intrappolare le protagoniste fa sì che i testi analizzati possano trovare collocazione nella letteratura femminile. In quest’ultima, e nello specifico nella letteratura per gli adulti – si prendano ad esempio le opere di Anita Desai – è frequente che le scrittrici orientino esplicitamente i testi verso una riappropriazione del corpo da parte delle protagoniste, poiché “any attempt to seek selfhood or project a subjectivity, or to work towards self-expression and freedom, has to work through the body, and deconstruct received notions regarding a ‘good’ woman”⁴⁰⁴. Le scrittrici indiane, aggiunge Jain, adottano la strategia di “foregrounding the female body” per superare il problema nel “communicating a cultural inheritance, and creating space for construction or recovery of a self”⁴⁰⁵.

L’abbigliamento è funzionale alla costruzione, esteriorizzazione o interiorizzazione degli elementi sociali e personali. Tutti questi aspetti concorrono alla definizione delle “seconde generazioni”, poiché

dressing is a daily ritual involving the body, which is integral to identity. Clothes are expressive props. They are costumes we put on to feel the part. We may change identities as we change clothes. Clothes, costumes changed quickly and close to the body, provide a rich ground for the study of how consumption shapes and is shaped by identity and how elements of several cultures are used to interpret functions and meanings of goods, such as comfort, modesty, and display in the case of clothes. [...] Therefore, clothes, so close to the body, so quickly changed, provide a rich base for the study of how consumption is used in self-construction and reconstruction or in identity negotiation in everyday life.⁴⁰⁶

Il senso di appartenenza delle protagoniste è doppiamente in definizione, per via dell’età e della doppia – o multipla – nazionalità. Tale definizione, come già anticipato, necessita di una negoziazione per poter tenere conto degli elementi di due diverse

⁴⁰¹ Tanuja Desai Hidier, *Born Confused*, New York, Scholastic, 2002, p. 249.

⁴⁰² Anjali Banerjee, *Maya Running*, New York, Wendy Lamb Books, 2005, p. 203.

⁴⁰³ *Ibidem*, p. 205.

⁴⁰⁴ Jasbir Jain, *Writing Women across Cultures*, New Delhi, Rawat, 2002, pp. 119-20.

⁴⁰⁵ *Ibidem*, p. 139.

⁴⁰⁶ Gnliz Ger, "Constructing Immigrant Identities in Consumption: Appearance among the Turko-Danes", in Joseph W. Alba & J. Wesley Hutchinson (eds.), *Advances in Consumer Research*, Vol. 25, Provo, UT, Association for Consumer Research, 1998, pp. 48-52.

culture. La volontà di essere abbastanza femminili, per le adolescenti, si accompagna spesso al desiderio di venire accettate dai gruppi più popolari a scuola e, al contempo, al timore di non essere “Indian enough” per i genitori e i nonni.

In *The Language of Clothes* (1981) di Lurie possiamo notare come l’abbigliamento rappresenti un linguaggio fortemente connotato socialmente: “we put on clothing for some of the same reasons that we speak: to make living and working easier and more comfortable, to proclaim (or disguise) our identities”⁴⁰⁷. Le scrittrici indiane spesso rimarcano la valenza e il significato dell’abbigliamento nei testi. In *Born Confused* di Hidier, ad esempio, leggiamo: “Clothes are a huge part of my identity”⁴⁰⁸. L’attenzione al vestiario viene spesso etichettata come frivola ed esclusivamente femminile, non degna di considerazione critica da parte di discipline come l’antropologia o la critica letteraria, poiché “clothes were considered a ‘feminine’ issue, and little to do with serious academic pursuit”⁴⁰⁹. Nella letteratura diasporica l’abbigliamento ricopre un ruolo essenziale tra le protagoniste bambine e soprattutto adolescenti, permettendo di scegliere ed esternare un’identità culturale piuttosto che un’altra o, ancor più significativamente, combinando gli elementi di due diverse culture per sortirne un abbigliamento originale. La psicologa Debjani Mukherjee, riferendosi al contesto statunitense, sostiene che l’appropriazione creativa e la ricombinazione “allow South Asian American women to be active participants in creating and transforming culture instead of confused, conflicting people”⁴¹⁰. Le protagoniste, dunque, a differenza dei personaggi maschili, definiscono la propria identità combinando frequentemente elementi e stili orientali con quelli occidentali, *sari* con jeans e *dupata* con abiti occidentali.

La scelta dei capi di vestiario è chiaramente funzionale alle circostanze in cui le giovani si trovano, mentre le combinazioni di capi comunemente definiti “etnici” con indumenti che rispecchiano le tendenze della moda e dell’industria contemporanea occidentale sono volte a far scorgere le proprie molteplici identità senza per questo accentuarne una sola, e non venire categorizzate dagli altri né come esclusivamente indiane, né come canadesi acquisite. A tale proposito, Somerville osserva:

⁴⁰⁷ Alison Lurie, *The Language of Clothes*, London, Heinemann, 1981, p. 27.

⁴⁰⁸ Hidier, *op. cit.*, p. 281.

⁴⁰⁹ Emma Tarlo, *Clothing Matters: Dress and Identity in India*, London, Hurst, 1996, p. 4.

⁴¹⁰ Debjani Mukherjee, “The Other in My Space: South Asian American Women Negotiating Hyphenated Identities”, in The Kitchen Table Collective (eds.), *Bolo! Bolo! A Collection of Writings by Second Generation South Asians Living in North America*, Mississauga, ON, South Asian Professionals’ Networking Association, 2000, p. 287.

By creating Indian inspired Western clothing, and Western inspired Indian clothing, second generation migrants symbolically position themselves as Indian but, at the same time, clearly differentiate themselves from their Indian parents by expressing their *Canadianness*⁴¹¹.

L'aspetto saliente su cui ci soffermiamo non è tanto la scelta dell'abbigliamento in sé o le possibili combinazioni di stili in funzione delle occasioni, quanto il fatto che gli individui appartenenti alle "seconde generazioni" utilizzino la moda e gli stili per definire se stessi come membri di due culture e cittadini di due paesi. L'abbigliamento funge dunque da elemento culturale che viene mantenuto vivo anche grazie a telefonate o e-mail transoceaniche coi cugini per restare aggiornati sulle tendenze della moda e le qualità dei tessuti, oltre che in occasione dei viaggi tra il Canada e l'India. Lo stile ricreato da molte giovani appartenenti alle "seconde generazioni" si differenzia così sia dalle scelte dei genitori, sia dalla moda indiana, canadese o di altre identità chiaramente riconoscibili. Mediante le scelte estetiche, le protagoniste esprimono la loro appartenenza o non appartenenza a due culture e paesi, negoziando i significati della moda.

Nei romanzi che analizziamo, dunque, un'attenzione particolare viene riservata all'abbigliamento, quale punto di contatto e strumento che permette di raggiungere l'identità di gruppo di numerose adolescenti, ma anche quale punto di appartenenza a una comunità particolare rispetto al *trend*, elemento di differenziazione, di possibile imbarazzo o di valorizzazione, accettazione e condivisione delle tradizioni familiari.

Beseghi argomenta come le bambine, così padrone di sé rispetto ai coetanei maschi, verso i nove-dodici anni siano spesso travolte dalle trasformazioni del loro corpo:

Perdono la fiducia e si appannano sulla scena sociale. Bambine audaci e pronte a vivere il conflitto scivolano nell'incertezza mano a mano che si avvicinano all'adolescenza, dove la pressione su di loro aumenta, l'invito ad adeguarsi diventa più forte, l'immagine della ragazzina (e poi della donna) perfetta diviene una trappola vischiosa a cui è difficile sfuggire [...] Il corpo, proprio in questa fase cruciale della crescita, ha un'importanza enorme nell'attuale narrativa per ragazzi. È tesoro inesplorato, è fonte di

⁴¹¹ Somerville, *op. cit.*, p. 29.

sofferenza, è ricettacolo di emozioni, è ora alleato, ora nemico, nel difficile itinerario di accettazione di sé⁴¹².

Il romanzo di Ravinder Randhawa, *Hari-jan*, ad esempio, sintetizza le funzioni dell'abbigliamento e gli atteggiamenti cui queste si accompagnano proponendo una protagonista adolescente dai modi tipicamente occidentali e una co-protagonista, la tradizionalista Ghazala o Gazzy, apparentemente a suo agio negli abiti tipici della religione musulmana. La protagonista, descritta perlopiù in jeans e maglietta, talvolta indossa lo *shalwar kameez*, adattando però l'abbigliamento tradizionale indiano ai *trend* occidentali contemporanei. La scelta è commentata dal punto di vista di Gazzy: "And look at the way you wear it! I'd like a Sherlock Holmes to work out what it's really supposed to be." Similmente a quanto avviene in *Indie Girl*, lo stesso nomignolo, Hari-jan, è stato scelto dalla protagonista per apparire meno orientale e più alla moda. Il personaggio di Gazzy è invece presentato dal punto di vista della protagonista: studiosa e discreta, la migliore amica si copre quasi tutto il volto con una sciarpa per imbruttirsi e non attirare così gli sguardi indiscreti. *Hari-jan* la soprannomina scherzosamente *grandma*, giustificando che sono amiche proprio per le contraddizioni, e dichiara: "Problems? Confusions? Contradictions? I got them all and if you've got them, then FLAUNT them, is my motto!"⁴¹³

Proseguendo con l'analisi di un altro romanzo che sviluppa il rapporto tra gli adolescenti e il senso dell'appartenenza ai gruppi più popolari tramite l'apparenza, *Rani and the Fashion Divas* di Anjali Banerjee inscena la relazione tra due diverse generazioni: quella della protagonista e quella della nonna, intercalando temi dominanti nella narrativa per l'infanzia e l'adolescenza quali l'amicizia tra coetanei e la moda. La voce narrante, ancora una volta, rispecchia il punto di vista della giovane protagonista e il romanzo si apre con Rani, che ha appena iniziato a frequentare il primo anno alla scuola superiore di Middletown, affiancata da Tima, la nonna "antica", che per la protagonista tredicenne odora di olio di sandalo, oltre a evocare nella sua fervida immaginazione un *burrito* arancione in *sari* con i sandali aperti. Per Rani, camminare per il centro commerciale della cittadina con una nonna che si rifiuta di indossare abiti occidentali, all'infuori di un cappellino da baseball sui capelli grigi, è imbarazzante. Per

⁴¹² Emma Beseghi, "L'oro e il digiuno", in Beseghi, *L'isola misteriosa. Quaderni di letteratura per l'infanzia. L'adolescenza*, cit., pp. 76-77.

⁴¹³ *Ibidem*.

restare nell'ambito della moda, dell'apparenza e dell'appartenenza che si definisce per mezzo di ciò che si indossa, la conversazione tra le due verte su dei monili che la nonna ha regalato alla nipotina e che quest'ultima tiene nascosti in fondo a un bauletto, sotto le letterine degli amici e le gomme da masticare. Giustifica alla nonna che la sta conservando per le occasioni speciali, per non confessarle che non è di suo gradimento e darle così un dispiacere troppo grande. Il lettore viene coinvolto immediatamente nella presentazione del gruppo di ragazze più popolare della scuola e più attento alle tendenze della moda. Rani vorrebbe farne parte e il lettore è invitato a immedesimarsi nella storia riconoscendosi nel personaggio: "Not that I'm even a fringe member of the cool group, but I'm thirteen. You know how it is"⁴¹⁴.

Nel romanzo di Banerjee, la passeggiata per il centro commerciale offre alla protagonista l'occasione per incontrare e presentare Ashley, una compagna quattordicenne in un corpo da sedicenne, indiscussa *leader* del gruppo più popolare della scuola, le *Fashion Divas*, che segue le tendenze della moda e organizza spettacoli di fine anno per la raccolta di fondi per la scuola. Rani indossa un paio di vecchi jeans e un maglione passatole dalla madre e l'incontro con la celebre Ashley la fa sentire in estremo imbarazzo: "The last thing I wanted was for Ashley to see me – unfashionable me – with the most unfashionable grandmother in the world"⁴¹⁵. A giudicare dallo sguardo di Ashley, i codini infantili e la mancanza di una singola "molecule of makeup"⁴¹⁶ bastano a escludere la protagonista dalla categoria delle ragazze con uno spiccato senso dello stile.

Estraendo il cellulare dalla tasca, Rani vi trova un messaggio senza mittente: "Put cold cream on your face and go out in public"⁴¹⁷. Alla lettura del messaggio, che assume il ruolo di filo conduttore della storia e di mistero da svelare, in quanto scompare immediatamente dopo la lettura e non ha un mittente, seguono ulteriori riflessioni sulla moda e sullo stile che differenzia le compagne più popolari dalla protagonista. I vestiti delle adorate *Divas* emanano una luce divina, diversamente dall'abbigliamento che Rani è solita vedere in casa e, soprattutto, indosso alla nonna. A scuola, l'unica ragazza che a suo avviso veramente può essere considerata ancor meno alla moda di Rani è Wendy, chiamata "Weird Wendy" per i suoi modi inusualmente intimoriti e garbati, oltre che per i vestiti cuciti in casa, che le paiono decisamente fuori

⁴¹⁴ Anjali Banerjee, *Rani and the Fashion Divas*, Newport, Mirror Stone, 2005, p. 3.

⁴¹⁵ *Ibidem*, p. 6.

⁴¹⁶ *Ibidem*, p. 12.

⁴¹⁷ *Ibidem*, p. 13.

luogo. Difatti, nessuno la frequenta. Eccetto Rani, che la aiuta a ripulirsi dal succo di mela che le compagne le fanno versare sui vestiti facendole uno sgambetto in mensa. Sebbene l'epoca sia diversa e il tipo di scherzi abbia un taglio meno elaborato, gli episodi di bullismo riportano per alcuni tratti alle storie delle *Public Schools* britanniche di fine Ottocento e inizio Novecento, come ad esempio *Stalky & Co.*⁴¹⁸, lasciando come elemento comune e portante il desiderio dei ragazzini di appartenere a un gruppo, o meglio, al gruppo più popolare della scuola, quello che si fa riconoscere e viene rispettato.

Per provare a far colpo sulle *Fashion Divas*, Rani pensa di far leva sul proprio fascino esotico, lasciando i capelli sciolti, truccandosi e indossando tipici vestiti indiani: "After I'd changed into the churidar kurta, I'd put on Kohl eyeliner, a small red dot on my forehead – a bindi – and brushed my hair. I had to admit I did look exotic"⁴¹⁹. L'espressione dell'individualità ricalcata sui modelli orientali, che la protagonista sente propri solo in parte, torna a più riprese nei romanzi analizzati, come pure l'incontro e la commistione tra diverse culture e diversi stili per le ragazze che vivono in contesti multiculturali o interculturali. Nel romanzo di Banerjee, l'occasione dell'incontro è data da una festa in casa che la protagonista organizza per lasciar provare alle compagne incuriosite tutti i vestiti indiani della madre. Ashley vi giungerà con altre sei amiche che, mentre sfileranno e si atteggeranno negli abiti variopinti, converranno tutte su quanto sia piacevole stare con Rani.

Similmente, in una scena di *Anita and Me* di Meera Syal, le compagne di scuola – nonché modelli estetici della protagonista – trascorrono un pomeriggio indossando i vestiti di sua madre, sfilando e consigliandosi su quali sia meglio indossare e in quali occasioni. La visita di gruppo alla cameretta – condivisa con la nonna giunta dall'India, con estremo imbarazzo della protagonista – permette di scoprire un armadio colmo di magnifici e variopinti *sari*, *salwar kameez* e *dupatta*, giudicati molto più affascinanti delle sciarpe di seta firmate che sfoggia Fat Sally, una delle migliori amiche della bionda Anita, assunta a modello di perfezione dalla protagonista.

In *A Group of One* possiamo notare un ulteriore riferimento alla moda, all'apparire, al desiderio di sentirsi attuali e accettati, condiviso tanto dalle protagoniste dei romanzi contemporanei quanto, quasi a sorpresa, dai familiari delle generazioni passate. Il personaggio che permette a Gilmore di aprire una riflessione sull'apparenza

⁴¹⁸ Rudyard Kipling, *Stalky & Co.*, London, Macmillan & Co., 1899.

⁴¹⁹ *Ibidem*, p. 32.

è, in questo caso, la nonna: *Naniji* non sopportava i genitori, che si ostinavano a preservare l'indianità in casa, non le permettevano di usare lo smalto al posto del *mehndi*, l'henné indiano. Agli occhi della *Naniji* adolescente, tutto ciò che era indiano, dal mangiare con le mani stando seduti per terra a parlare l'hindi, era anche noioso, mentre i modi occidentali trasudavano *glamour* e fascino.

Invisible Lives (2006) di Banerjee è invece costruito sulla compresenza dell'elemento magico e la realtà e si apre con un prologo in cui la dea indù Lakshmi predice alla protagonista appena nata che, crescendo, dovrà compiere un viaggio difficile per trovare l'amore. Sarà di una bellezza disarmante, di cui – la ammonisce – non dovrà mai cercare di trarre vantaggio: “don't go flaunting your beauty. No fashion shows or Bollywood-ing about”⁴²⁰. Nel rispetto del precetto ricevuto alla nascita, Lakshmi – chiamata così in onore della dea – si copre per non attirare sguardi indiscreti mentre lavora con dedizione tra le stoffe variopinte dei *sari*, rosse per i matrimoni, gialle per le donne in dolce attesa, bianche per i lutti. Riassumendo con una sola espressione, la protagonista afferma: “The world is my sari, the sari is my world”⁴²¹. A destabilizzare la protagonista e a segnare una svolta nella narrazione subentra una cliente inusuale, una celebrità del cinema bollywoodiano, Asha Rao, che si rivolge a Lakshmi e a sua madre per la preparazione di uno spettacolare matrimonio, ordinando *sari* per tutti gli invitati. Il romanzo prosegue intercalando il lavoro quotidiano della protagonista in una quieta bottega di *sari* posta nella realtà brulicante di una metropoli con le sue vicissitudini amorose. Un ulteriore riferimento all'abbigliamento e alla frequente esoticizzazione dei capi indiani nei contesti occidentali, in cui tutti i romanzi analizzati sono prevalentemente ambientati, è rappresentato qui da una scena al compleanno di Fiona, la sorella del muscoloso Nick, il futuro compagno di Lakshmi, che adora i vestiti etnici e viene aiutata dalla professionista dei *sari* ad apparire come una vera “exotic princess”⁴²².

Infine, similmente a quanto abbiamo avuto modo di osservare, ad esempio, nel romanzo *Rani and the Fashion Divas* di Anjali Banerjee, o in *Indie Girl* di Daswani, anche in *Dahling, If You Luv Me, Would You Please, Please Smile* uno degli aspetti essenziali per l'identificazione con i compagni più popolari della scuola e la conseguente accettazione è legato proprio alla scelta dell'abbigliamento. Il romanzo di

⁴²⁰ Anjali Banerjee, *Invisible Lives*, New York/London/Toronto/Sydney, Down Town Press, 2006, p. 2.

⁴²¹ *Ibidem*, p. 29.

⁴²² *Ibidem*, p. 146.

Rukhsana Khan si apre proprio con l'ammissione della protagonista di aver sempre voluto stare con i compagni canadesi: "I guess I'd always wanted to fit in. But mostly I couldn't afford it"⁴²³. La scuola pubblica di Deanford non prevede un'uniforme ufficiale, ma nove ragazzi su dieci indossano i jeans della marca Lucky, facilmente identificabili per una bandierina rossa cucita sulla tasca posteriore destra. Il loro costo pare eccessivo a Zainab, la protagonista, che non si permette di chiederli ai genitori, sapendo che devono sostenere ben altre spese per lei, la sorella maggiore e i due fratellini. Perciò, si accontenta dei pantaloni di poliestere, sebbene con il caldo le facciano sudare troppo le gambe. In fondo, per taglio e colore, non le paiono tanto *demodè*, perlomeno non quanto i vestiti che indossa Premini Gupta, la compagna di origine indiana. Uno dei ragazzi più popolari e affascinanti della scuola, Kevin, la deride confessandole davanti ai compagni che anch'egli, tempo addietro, portava dei vestiti come i suoi, per poi aggiungere, dinanzi allo stupore di Zainab: "Yeah, then my dad got a job"⁴²⁴. Eppure, entrambi i genitori della protagonista lavorano e hanno grandi aspettative per le figlie. Come affermano Leonini e Reburghini,

vestirsi con i vestiti di marca viene considerato dai più come un segnale di integrazione sociale, spesso approvato dagli stessi genitori che – malgrado i costi – ritengono queste forme di conformismo inevitabili⁴²⁵.

Nel romanzo ci troviamo in presenza di una protagonista che, se inizialmente non aveva ritenuto indispensabili i jeans, dinanzi all'evidenza di conformismo degli "altri" e dell'offesa che questi sono in grado di arrecarle, giunge a considerarli come un passaporto per l'accettazione a scuola e, per esteso, in società. Il desiderio di sentirsi integrata dal punto di vista del vestiario si rafforzerà nella protagonista alla scoperta di una promozione che prevede che alla consegna di ventidue bandierine al negozio si riceva gratuitamente un paio di jeans. Durante le ore di ginnastica, il suo impegno principale sarà quello di scucire le bandierine dai jeans dei compagni rimasti incustoditi negli spogliatoi, come in fondo essi stessi fanno, rincorrendosi e giocando apparentemente al ruba bandiera per collezionarne il maggior numero possibile. Giungerà persino a intrufolarsi in un armadietto lasciato aperto con degli invitanti jeans

⁴²³ Rukhsana Khan, *Dahling, If You Luv Me Would You Please, Please Smile*, New York, Stoddart Kids, 1999, p. 1.

⁴²⁴ *Ibidem*, p. 4.

⁴²⁵ *Ibidem*, p. 137.

Lucky che fanno capolino. Un'imbarazzante caduta in mezzo al resto dei vestiti dell'armadietto tradirà Zainab davanti all'insegnante di inglese, Mr. Weiss, che la disilluderà svelandole che l'offerta promozionale è già terminata da un paio di mesi. Se il suo problema è sentirsi accettata, potrà farsi carico della recita annuale di uno dei quattro gruppi della scuola, i "Mackenzie King", di cui fa parte la sua classe. L'organizzazione, la scrittura e la direzione dello spettacolo, che potrebbe segnare la prima vittoria del suo gruppo, le potrà offrire l'opportunità di farsi conoscere dai compagni e di diventare persino popolare. La scelta della sceneggiatura che renderà popolare la protagonista ricadrà simbolicamente su *The Emperor's New Clothes*, ponendo l'accento sull'importanza della scelta del vestiario tanto nell'esternarsi agli altri delle protagoniste bambine e adolescenti quanto nel loro immaginario e nei loro punti di riferimento, reali o, in quest'ultimo caso, letterari e teatrali.

4. Lo spazio, il viaggio e le significazioni postcoloniali

Nei romanzi analizzati, possiamo trovare diversi tipi di viaggio. I personaggi compiono viaggi reali, immaginari, iniziatici o generazionali. Nella trilogia di Gavin e in *The Singing Bowls* della stessa autrice i personaggi infantili e adolescenziali compiono un viaggio reale, attraversando dapprima l'India a dorso di un bufalo e su un treno sovraffollato; infine, compiono la traversata dell'oceano a bordo di una nave, nascosti nella stiva, per raggiungere il Regno Unito. Altri viaggi reali, che però non diventano oggetto di descrizioni dettagliate e non costituiscono una parte rilevante della trama, si possono trovare ad esempio in *A New Life* di Khan, o in *Invisible Lives* e *Maya Running* di Banejee.

In *A Group of One* di Gilmore, *Looking for Bapu* e *Rani and the Fashion Divas* di Banerjee e in *Anita and Me* di Syal, il viaggio che i personaggi compiono è condotto solo con la fantasia. In questi romanzi, il viaggio immaginario è mediato dai nonni o, più spesso, dalle nonne, che narrano storie di un passato affascinante agli occhi delle protagoniste o del protagonista⁴²⁶. Tara, Anu e Meena si lasciano trasportare dai racconti del passato indiano e desiderano poter vivere quei momenti anch'essi. Possiamo parlare quindi anche di viaggi generazionali, compiuti dai personaggi infantili sulla scia degli insegnamenti dei personaggi più maturi e ritenuti saggi. Per la protagonista di *Anita and Me*, il passato trapela inoltre dai racconti dei membri della comunità indiana che frequentano la sua casa e dalle conversazioni tra i suoi genitori, che Meena talvolta ascolta dal buco della serratura.

Un ulteriore esempio di viaggio immaginario è quello relativo al futuro delle protagoniste dei romanzi: *Anita and Me*, *Indie Girl* e *The Singing Bowls* non sono che alcuni esempi di romanzi che presentano un percorso proiettato nel futuro di vita dai personaggi principali. In particolare, il romanzo di Syal si chiude con una protagonista che ha trovato la propria strada venendo ammessa in una prestigiosa scuola. *Indie Girl* termina invece con il proposito della protagonista di un viaggio da compiere in India

⁴²⁶ Tra i romanzi di Banerjee, solo *Looking for Bapu* propone un protagonista maschile, affiancandolo ad un nonno di genere maschile; tutti gli altri romanzi, in linea con le opere di numerose autrici di origine indiana, si soffermano sulla presenza femminile e sulla capacità di *agency* delle protagoniste e delle nonne.

assieme ad un'associazione di missionari e con le fantasticherie sui programmi di vita, che Indie desidera dedicare alla carriera nell'ambito della moda, intrecciando gli stili orientali con quelli occidentali. Similmente, nell'epilogo di *The Singing Bowls*, presentato sotto forma di lettera scritta dal protagonista ad un personaggio incontrato in India, Gavin attribuisce a Ronnie una serie di buoni propositi da mettere in pratica in futuro, che vanno da uno studio assiduo a una carriera in medicina e al ritorno in India in veste di medico missionario per aiutare gli orfani.

Il viaggio reale e quello immaginario non si escludono a vicenda: spesso si compiono entrambi, e i personaggi visitano dapprima il paese con l'immaginazione, poi fisicamente, come avviene nei romanzi di Gavin e di Banerjee. In questo caso, il viaggio reale può essere deludente, ma è anche funzionale ad offrire maggiori elementi di paragone tra presente e passato e tra Occidente e Oriente ai personaggi infantili.

Infine, un esempio di viaggio particolarmente rilevante nella letteratura per l'infanzia e adolescenziale è quello iniziatico. I rituali d'iniziazione riguardano i momenti di passaggio da una fase della vita ad un'altra, distinguendosi in riti preliminari, liminari e postliminari. I primi agevolano il distacco dell'individuo da una situazione originaria, i secondi lo collocano in uno stato di sospensione, mentre i terzi sanciscono la sua introduzione in un nuovo territorio, un nuovo gruppo o una nuova categoria sociale.⁴²⁷ I personaggi possono compiere viaggi iniziatici guidati da mendicanti o *guru* che ricoprono il ruolo di sciamani, come avviene ad esempio in *The Singing Bowls* e nella trilogia di Gavin, ma anche portare a termine un percorso di crescita e maturazione interiore per mezzo della scelta dell'abbigliamento e delle amicizie che permettono la morte di un sé e la rinascita di un altro sé, segnando l'ingresso nella società. Da una determinata situazione originaria, coincidente con una situazione narrativa iniziale statica, i personaggi di Banerjee, Gavin, Gilmore, Khan, Randhawa e Syal intraprendono un viaggio, che ancora una volta può essere reale o immaginario, affrontando ostacoli e peripezie per giungere infine ad un nuovo equilibrio e una nuova percezione di sé.

⁴²⁷ Si veda, a questo proposito, Arnold Van Gennep, *Les Rites de passage, étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc*, Paris, É. Nourry, 1909. In particolare, la metafora che utilizza Van Gennep della società come di una grande abitazione dai lunghi corridoi a dalle molteplici stanze, rende l'idea della concezione della vita sociale dell'individuo intesa come un processo inarrestabile scandito da riti di passaggio, da movimenti di separazione e di aggregazione.

4.1. Spazio, confini e liminalità

Paul Gilroy iscrive lo sviluppo personale in una “critical space/time cartography”⁴²⁸, mentre per Homi Bhabha la migrazione globale delinea cartografie che aprono a uno nuovo spazio culturale, un “Third Space where the negotiation of incommensurable differences creates a tension peculiar to borderline existences”⁴²⁹.

Il migrante è un essere metaforico nella propria essenza e tutti siamo migranti, in quanto attraversiamo confini. Rushdie, ad esempio, assume la migrazione a metafora dello spostamento da un paese all'altro, da una lingua o cultura a un'altra o anche da una società tradizionale e rurale a una metropoli moderna:

Migration [...] offers us one of the richest metaphors of our age. The very word metaphor, with its roots in the Greek words for bearing across, describes a sort of migration, the migration of ideas into images. Migrants - borne-across humans - are metaphorical beings in their very essence; and migration, seen as a metaphor, is everywhere around us. We all cross frontiers; in that sense, we are all migrant peoples.⁴³⁰

Il tema dell'identità è strettamente collegato a quello della migrazione, in quanto le persone che volontariamente o forzatamente si spostano tra luoghi geograficamente distanti vedono messa in discussione la propria storia e la propria appartenenza culturale, trovandosi spesso come sospesi tra mondi diversi:

All migrants leave their pasts behind, although some try to pack it into bundles and boxes - but on the journey something seeps out of the treasured mementoes and old photographs, until even their owners fail to recognize them, because it is the fate of migrants to be stripped of history, to stand naked amidst the scorn of strangers upon whom they see the rich clothing, the brocades of continuity and the eyebrows of belonging.⁴³¹

⁴²⁸ Paul Gilroy, *Between Camps: Nations, Cultures, and the Allure of Race*, London, Penguin Books, 2000, p. 117.

⁴²⁹ Homi K. Bhabha, *The Location of Culture*, New York, Routledge, 1994, p. 218.

⁴³⁰ Salman Rushdie, *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*, London, Granta Books, 1991, pp. 278-79.

⁴³¹ Salman Rushdie, *Shame*, London, Vintage, 1995, p. 64.

I protagonisti dei romanzi analizzati rispondono appieno alla teoria rushdiana, attraversando confini reali e immaginari per definire un'identità migrante, non ancorata a spazi ristretti e, nel suo complesso, ibrida.

I romanzi presi in esame possono essere letti secondo la teoria critica sopracitata, rivelando così storie e identità in transizione, piuttosto che monolitiche e cristallizzate. Nell'affrontare tematiche di definizione identitaria, di etnicità e di genere, i romanzi esplorano il conflitto tra il vecchio e il nuovo, costringendo i protagonisti a patteggiare tra le tradizioni familiari e la contemporaneità. La scrittura riflette alcuni degli elementi caratterizzanti la società moderna, affiancando le accattivanti e struggenti narrazioni del passato dei nonni ai moderni strumenti tecnologici, da internet al cellulare. Ai giovani protagonisti viene spesso data la possibilità di allontanarsi dai confini familiari, costruendo una propria identità. In certi casi, può essere loro offerta una *home*, il Regno Unito o il Canada, che essi inizialmente rifiutano per poter tornare alla loro *imaginary homeland*, l'India dei sogni e delle fantasie scaturiti dalle narrazioni dei nonni.

Nelle storie che affrontano tematiche di migrazione, citando Paul White, l'idea del ritorno a un punto di partenza rappresenta una perdita ma anche una nuova acquisizione, in quanto dimostra come i confini siano in movimento e, con essi, si alterino le stesse identità:

Amongst all the literature of migration the highest proportion deals in some way with ideas of return, whether actualized or remaining imaginary. To return may be to go back but it may equally be to start again: to seek but also to lose. Return has both a temporal and a spatial dimension. For the individual returning to their "own" individual past and place it is rarely fully satisfying: circumstances change, borders in all senses are altered, and identities change too⁴³².

Il finale dei romanzi talvolta resta aperto. Questa strategia narrativa testimonia la difficoltà – o probabilmente l'inopportunità – di far approdare la ricerca e la definizione identitaria ad una condizione stabile e definita. Altre volte, invece, troviamo finali che presentano l'approdo ad una situazione ben definita o persino moraleggianti, come avviene ad esempio nei romanzi di Gavin e in quelli di Banerjee.

Nel saggio *Homes Without Walls*, Susheila Nasta offre una prospettiva che supporta il concetto rushdiano di *imaginary homeland*, asserendo la necessità di creare

⁴³² Paul White, *Geography, Literature and Migration* in John Connell, Russell King e Paul White, *Writing Across Worlds: Literature and Migration*, London, Routledge, 1995, p. 14.

patrie immaginarie che lascino affiorare storie alternative e spazi tenuti celati o spesso rinnegati dalla storiografia ufficiale:

Alternative homes or makeshift shelters which can break down the walls of certain theoretical and critical discourses, enabling otherwise invisible imaginative spaces and histories to emerge across the boundaries of itinerary and cultural traditions that have historically kept them firmly outside⁴³³.

La ricostruzione mentale delle *imaginary homelands*, a parziale ricreazione del passato perduto, permette di costruire nuove architetture dell'immaginazione. Nel caso della narrativa rivolta ai giovani lettori e alle giovani lettrici, potremmo parlare di una doppia necessità di riscoprire e definire una casa, un'identità, in quanto siamo in presenza di un soggetto in posizione doppiamente marginale, per via delle radici familiari e dell'età. La scrittura migrante esplora frequentemente le situazioni che emergono dai contesti interculturali, proponendo personaggi che si presentano come soggetti "caught between two cultures"⁴³⁴, oppure imprigionati in stati di "in-betweenness"⁴³⁵, che non trovano una definizione univoca e rasserenante. Per queste ragioni le scrittrici, accomunate da una formazione di stampo prettamente occidentale, tendono a ricreare i paesaggi e le storie indiane attraverso gli occhi della nostalgia⁴³⁶.

Most expatriate writers have a weak grasp of actual conditions in contemporary India, and tend to recreate it through the lens of nostalgia, writing about 'imaginary homelands'

Infine, i significati e i simboli culturali non presentano un'unità o fissità originaria, ed è possibile riappropriarsi degli stessi segni traducendoli e reistoricizzandoli per dar luogo a "an international culture, based not on the exoticism of multiculturalism or the *diversity* of cultures, but on the inscription and articulation of

⁴³³ Susheila Nasta, *Home Truths: Fictions about the South Asian Diaspora in Britain*, Basingstoke, Palgrave, 2001, p. 84.

⁴³⁴ Antonia Navarro-Tejero, "Modern Indian Women Writers in English", <http://www.literature-study-online.com/essays/indian-women-book.html> (ultima consultazione 01.03.2011).

⁴³⁵ *Ibidem*.

⁴³⁶ Cfr. Navarro-Tejero, *op. cit.*, p. 37: "Most expatriate writers have a weak grasp of actual conditions in contemporary India, and tend to recreate it through the lens of nostalgia, writing about 'imaginary homelands'".

culture's *hybridity*"⁴³⁷. In linea con l'affermazione di Bhabha, l'analisi dei romanzi non intende esoticizzare le diversità delle culture, bensì iscrivere e lasciare che si sviluppino in un contesto di ibridità culturale.

Nel presente capitolo proponiamo un'analisi che si sviluppa da un elemento dimensionale che spesso racchiude misure trasfigurate. Anche la metropoli postcoloniale, osservata dalla prospettiva di un bambino, racchiude elementi di fiabesco e di magico che possono scaturire da uno stato d'animo di spaesamento dovuto al timore della folla e al senso di perdita della famiglia e del noto, alla presenza di estranei pericolosi e, in particolare, ad una valutazione spaziale diversa. Nel romanzo *Looking for Bapu* di Anjali Banerjee, un atto apparentemente quotidiano nel mondo degli adulti come quello di prendere l'autobus per muoversi nel groviglio cittadino può dar luogo a un'avventura se i passeggeri sono dei bambini diretti al lontano "Mystery Museum" di nascosto dai genitori. Le intersezioni delle linee urbane da decifrare ricordano le mappe dei pirati che conducevano a luoghi segreti ben nascosti, mentre gli adulti che popolano le scene cittadine possono essere letti come rivisitazioni di mostri da combattere. Così, il protagonista del romanzo di Banerjee deve srotolare la mappa per poggiarla sul pavimento, tracciarvi la strada che porta alla stazione ferroviaria e individuare quali autobus cambiare per raggiungere il luogo che lo richiama – poiché racchiude un mago che egli spera possa riportare in vita il nonno. Alla vista del percorso intricato e denso di ostacoli, l'amico d'avventura Unger non può che esclamare: "Wow-that's a long way", mentre sapientemente lucida gli occhiali per tornare a rivolgere lo sguardo strabico alla mappa del tesoro. Dagli scenari fiabeschi di isole sperdute approdiamo alla brulicante realtà metropolitana contemporanea che, sorprendentemente, si presta a rivisitazioni fiabesche. Queste ultime, a loro volta, possono sfociare nell'onirico, conducendo i giovani protagonisti verso la scoperta del sé. Oltre a rappresentare un vago richiamo ai romanzi di avventura quali ad esempio quelli di Jules Verne o di un Robinson Crusoe in veste contemporanea, *Looking for Bapu*, nelle pagine dedicate al viaggio del protagonista con l'amico verso il Mystery Museum, nella sfida ai personaggi adulti per ricreare un universo di regole a misura di bambino e nei gesti ingenui di Unger pare evocare anche la comunità che i bambini formano sull'isola di *Lord of the Flies*⁴³⁸.

⁴³⁷ *Ibidem*, p. 38.

⁴³⁸ William Golding, *Lord of the Flies*, London, Faber and Faber, 1954. Vedremo nel corso del capitolo come il personaggio di Gavin, Unger, evochi gli atteggiamenti di Piggy di Golding.

Ulteriori parallelismi con la rappresentazione di Golding sono riscontrabili nella trilogia di Surya di Jamila Gavin, nello specifico nell'organizzazione di una banda di ragazzini che hanno perso i genitori

La trasfigurazione e l'esagerazione delle dimensioni lasciano smarrire anche i protagonisti di Gavin in *The Wheel of Surya*, primo romanzo della trilogia. Dall'arrivo alla stazione di New Delhi su un vagone sovraccarico, Marvinder e Jaspal devono districarsi tra le vie affollate di mendicanti e orfani, descritti come bambini appartenenti a un mondo lontano che sopravvivono conducendo spaesati turisti per la città. I protagonisti del romanzo sono due fratellini costretti ad attraversare l'India nei giorni immediatamente antecedenti l'indipendenza senza familiari, in quanto il padre si è trasferito nel lontano Regno Unito, mentre la madre è scomparsa alla loro vista in India, su un treno affollato all'indomani dell'indipendenza. Dopo aver attraversato buona parte dell'India a dorso di un bufalo e in parte a piedi, finalmente i due raggiungono New Delhi, che chiamano "the Edge of the World"⁴³⁹, per via del porto che dà al mare aperto e che dovrebbe portare alla Londra post-bellica. Un'ulteriore affermazione che dimostra come i bambini percepiscano il mondo con misure sproporzionate è offerta dall'osservazione stupita di Nazakhat, un compagno di scuola di Jaspal, che vede l'Inghilterra come un paese quasi irraggiungibile: "But England! England is ... right across the ocean ... across the other side of the world"⁴⁴⁰. Durante l'attraversamento dell'India, l'unica compagnia che Marvinder e Jaspal troveranno sarà quella di un anziano, stremato dal conflitto e rimasto solo al mondo. I due protagonisti svolgeranno compiti tipici del picaresco della tradizione letteraria spagnola per poter assicurare la sopravvivenza del debole anziano, oltre che la loro, in una città in parte rasa al suolo:

In a state of shock, they focused their full attention on the old man, unable to look at or comprehend this alien city which seethed around them. They seemed to have stepped in a labyrinth of buildings, streets, and alleyways with towering buildings, tenements, balconies and terraces, stalls, shacks and shanty towns, dwellings made of marble, stone, concrete, brick, cardboard and rags – or nothing but a space on the bare pavement⁴⁴¹.

Che ci si trovi in un quartiere periferico londinese abbandonato dopo la guerra o in una città indiana rasa al suolo dalle lotte religiose, la distruzione riporta al medesimo scenario. Le rovine delle case e la scoperta di rifugi sotterranei danno luogo anche alla conoscenza storica, che deriva dall'appropriazione di spazi proibiti che diffondono un

durante la guerra per l'indipendenza e che si ingegnano per sopravvivere, lontani dalla civiltà e dagli adulti, in un'India raffigurata come un paese selvaggio e caotico.

⁴³⁹ Jamila Gavin, *The Wheel of Surya*, London, Mammoth, 1994, p. 113.

⁴⁴⁰ *Ibidem*, p. 87.

⁴⁴¹ *Ibidem*.

senso di mistero e di affascinante scoperta. Il senso di straniamento non impedisce ai giovani protagonisti di immergersi nella realtà cittadina e consente loro di vivere un'avventura in cui tutti i sensi percettivi sono coinvolti. L'esplorazione si sviluppa da una posizione marginale rispetto al quadro centrale in cui agiscono gli adulti e gli spazi, spesso dotati di un significato temporale, diventano luoghi in cui costruire una propria storia.

Nemmeno per Ronnie, il protagonista di *The Singing Bowls* di Gavin, il ritorno al "proprio" passato, potremmo dire *back home*, è del tutto soddisfacente, poiché le circostanze cambiano e, con esse, le identità. Ronnie ha sentito narrare ampiamente dell'India coloniale dal nonno, Mr Saville, che vi ha trascorso diversi anni come cacciatore e missionario, ma necessita di una personale rielaborazione della tradizione che gli è stata trasmessa per poterla comprendere appieno e appropriarsene. Solo un viaggio reale nel lontano paese, compiuto in treno, gli permette di avventurarsi alla ricerca di un nuovo sé. Per poter conoscere una nuova realtà, Ronnie deve prima accettare il venir meno delle vecchie certezze, attraversando uno stadio di perdita intermedia:

Night trains; night fears. Now the full shock of India hit him. Until now, they had simply concentrated on surviving their first day; getting from the airport to the city; getting around the city, finding where to eat, what to drink and how to get to the station to catch the train to Dungapur [...] Only the shock of India made his senses reel. Ronnie felt he had lost himself out here, and lost control of his purpose⁴⁴².

Il protagonista, giunto in India assieme alla madre e al suo compagno, abbandona progressivamente la prospettiva del turista per abbracciare una visione più ampia. Inizialmente necessita di una guida locale per trovare la strada verso Delhi e Deepak, un orfanello che potrebbe avere la sua stessa età, si rivela il Virgilio appropriato per andare a scoprire il nuovo paese. L'incontro con Deepak avviene in un momento di estremo disorientamento nei personaggi occidentali:

Every bit of the platform was taken up and possessed; with bodies endeavouring to sleep like prone corpses beneath filthy winding sheets; by gaunt-faced families squatting in weary huddles sharing out cold chapattis and scoopfuls of dhal; travellers,

⁴⁴² Gavin, *The Wheel of Surya*, cit., pp. 98- 99.

hawkers, beggars, dogs, rats and cockroaches, each had their space on the platform, each their reason for being there⁴⁴³.

Poco dopo l'arrivo in India, la madre di Ronnie non si sente bene e deve rientrare nel Regno Unito assieme al compagno. Il pretesto del malore permette a Gavin di allontanare dalla scena i personaggi occidentali, spostando l'attenzione al contesto indiano che, nella prima parte del romanzo, era relegato a lunghi flashback della vita evocata dal nonno morente del protagonista.

Il romanzo procede con il viaggio dei due ragazzini attraverso l'India, dalle città brulicanti di vita alle montagne Himalaya. Il percorso porterà il protagonista a scoprire le "radici" familiari e a riconciliarsi con esse. Nell'epilogo, morto Deepak – e con questi la sua funzione – Gavin ritrae il protagonista nuovamente in Gran Bretagna, dove i genitori l'hanno convinto a rientrare per adempiere ai doveri di studente e di figlio. I programmi di vita di Ronnie, esposti nell'ultima pagina, rappresentano una sorta di riconciliazione e bilancio delle due culture e includono: uno studio assiduo, una laurea in medicina e, infine, un ritorno in India per aiutare gli orfanelli incontrati. Il lieto fine esemplare sembra volutamente in linea con la narrativa pedagogica dell'India agli albori dell'indipendenza, che incoraggia la partecipazione dei giovani nella costruzione di un nuovo paese su vecchie e stabili fondamenta. La stessa compresenza dell'ingenuo protagonista e dell'anziano nonno e la descrizione del forte legame che si instaura tra i due alludono al disegno politico ed editoriale illustrato nel primo capitolo.

La derealizzazione⁴⁴⁴ del reale e la conoscenza dei meandri delle rovine può far emergere uno sfondo magico che, dalla prospettiva di un bambino, si sviluppa a partire da un necessario binomio di amore-paura nei confronti dell'ignoto, dello spazio che deborda dalla sfera dello strettamente conosciuto per immettere in uno spazio proibito e non protetto, poiché è solo qui che può iniziare la vera esplorazione. Vedere i bambini indiani che dormono all'aperto e i mendicanti che affollano le stazioni ferroviarie e le vie di Delhi fornisce un termine di paragone al bambino cresciuto nel mondo occidentale.

⁴⁴³ *Ibidem*, p. 93.

⁴⁴⁴ Utilizziamo qui il termine "derealizzazione" per indicare la sensazione di percepire in maniera distorta il mondo esterno al soggetto e, a volte, di percepire gli individui conosciuti e gli ambienti familiari come estranei. Secondo la teoria ericksoniana, la derealizzazione è un processo dissociativo che presenta analogie con la trance ipnotica, come avremo modo di osservare a proposito delle pagine finali di *The Singing Bowls* di Jamila Gavin. Si veda anche Sierra M, Lopera F, Lambert ML, et al., "Separating Depersonalisation and Derealisation: the Relevance of the Lesion Method", in *Journal of Neurol Neurosurg Psychiatry*, 2002, pp. 530–532.

Nella trilogia di Surya la storia del popolo appare molto distante dai due ragazzini che un giorno di metà agosto, quando tutte le radio sono sintonizzate sui notiziari e tutti gli orologi sono sincronizzati nell'attesa della nascita di due nuovi paesi, l'India e il Pakistan, non si accorgono dei grandi cambiamenti storici in atto poiché si trovano nel mezzo di vergini foreste, cavalcando il possente dorso del bufalo Rani alla volta del porto di Delhi mentre la pioggia scrosciante continua imperterrita a rallentare il loro cammino. Nessuno li rende partecipi della storia, avvisandoli del risveglio in un paese libero:

One night in August, those who knew or cared what date it was, those who were close to radios or lived in the cities, all waited to hear the clock strike the midnight hour. For on the last stroke of midnight when a new day began, on 15 August 1947 two new countries would be born; India and Pakistan.

But the craking wheels never stopped. They didn't hear President Nehru's voice crackling over the radio telling them that they had redeemed their tryst with destiny. No one told them that they had suddenly been woken up into a land of life and freedom, and the gods made no sign that they understood the significance of the hour, for the rain went on raining as if it would never end.⁴⁴⁵

La letteratura per l'infanzia di autori di origine indiana riflette spesso sui momenti storici determinanti per il paese, presumibilmente in un intento di trasmettere gli insegnamenti di Storia alle nuove generazioni. Nel romanzo di Gavin, a differenza di quanto avviene ad esempio in *Midnight's Children*, ai personaggi infantili non è dato di partecipare attivamente alla definizione dei nuovi paesi indipendenti: essi vengono a conoscenza dell'evento progressivamente, dai racconti degli adulti.

Nella narrativa diasporica, la stessa casa necessita di venire decostruita, messa in questione e riletta in seguito a una negoziazione tra tradizioni familiari e tendenze attuali spesso globalizzanti, sradicanti e spaesanti, per poter trovare una nuova definizione e confermarsi come un luogo familiare piuttosto che uno spazio distante e immutabile. La casa è, inizialmente, un solido e statico edificio che racchiude volti familiari e tradizioni narrate o riproposte. Protetta e protettiva, è un valido nascondiglio dallo sconosciuto e talvolta alienante mondo che brulica fuori. Tuttavia, per poter definire un'identità in modo più fluido, ibrido e problematizzato, i protagonisti necessitano, riprendendo un termine rushdiano, "to step across", mettendo in discussione la stabilità data e aprendosi allo spazio circostante. Nell'abitazione, inoltre, come osserva Pezzarossa, "si proiettano le relazioni di socialità, attraverso il processo

⁴⁴⁵ *Jamila Gavin, The Wheel of Surya*, London, Mammoth, 1994, p. 107.

culturale che consente l'affermarsi del senso di appartenenza, trasformando un ambiente (*place*) nello spessore di uno spazio vivo (*space*)⁴⁴⁶.

La trasformazione e l'ibridazione delle città vengono modellate dagli stessi protagonisti dei romanzi. Come argomenta Ponzaresi, “le opposizioni binarie vengono sostituite da momenti di trasformazione, di possibilità di agire e di trasformare la città non secondo una sceneggiatura già scritta, ma all'interno di un dramma interattivo”⁴⁴⁷. Diversamente da quanto afferma Ponzaresi, alcune opposizioni rimangono: un esempio di contrapposizione che caratterizza la narrativa delle scrittrici prese in esame è quella tra gli spazi domestici e l'esterno, solitamente rappresentato dalla scuola o dalle strade cittadine percorse quotidianamente dai giovani personaggi, o ancora quella tra gli spazi aperti, spesso verdeggianti e quasi bucolici di una natura indiana indomata o indomabile e gli spazi sovraffollati e spaesanti delle metropoli come Londra o New Delhi. Quest'ultima opposizione, in particolare, si sovrappone a quella più ampia tra Oriente e Occidente.

Mentre la lunga traversata dell'India e dell'oceano che apre la trilogia di Gavin permette alla narrazione di spaziare ampiamente, indulgiando sui paesaggi delle foreste vergini e sulle descrizioni di due metropoli, Delhi e Londra, in parte rase al suolo eppure brulicanti di vita, le azioni ambientate in India nel libro conclusivo si svolgono lungo un'unica strada bianca di campagna. Il colore sembra evocare la purezza dei vasti paesaggi rurali indiani, mentre gli episodi ambientati in Inghilterra si condensano in una narrazione a tratti claustrofobica di azioni circoscritte alla casa grigia della signora O'Grady. Le tonalità del colore verde sono riservate esclusivamente ai paesaggi della natura selvaggia, ma al contempo priva di pericoli che caratterizza l'India o, meno frequentemente, ai piccoli spazi dei giardini londinesi.

Rispetto ai luoghi in cui si sviluppa l'azione, i protagonisti potranno trovare rifugio dai genitori appartandosi nello scantinato di una casa pericolante londinese,

⁴⁴⁶ Fulvio Pezzarossa, “Una casa tutta per sè. Generazioni migranti e spazi abitativi”, in Lucia Quaquarelli (a cura di), *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, Milano, Morellini, 2010, p. 60.

Rispetto ai termini *place* e *space*, riportati nel testo in lingua inglese, si segnala che nella lingua italiana si perde la polarità *place/space* (cfr Phil Hubbards, Rob Kitchin, Gill Valentine, Key Thinkers, Key Thinkers on Space and Place, SAGE, London-Thousand Oaks-New Delhi, 2004). Inoltre, quando utilizziamo il termine riduttivo di *casa*, anche la complessità dei rapporti e degli intrecci tra *home* e *house* viene meno (cfr Nigel Rapport, Andrew Dawson (eds.), *Migrants of Identity. Perception of Home in a World of Movement*, Oxford, Berg, 1998).

⁴⁴⁷ Sandra Ponzaresi, “Le città immaginarie”, in Robert Lumley e John Foot (eds.), *Le città visibili. Spazi urbani in Italia, culture e trasformazioni dal dopoguerra a oggi*, traduzione di Francesca Maioli, Milano, Il Saggiatore, 2007, p. 198.

distrutta dai bombardamenti, ma ricca di sorprese: tra queste, la più allettante sarà la presenza di un grammofono funzionante e di un quarantacinque giri. Il palazzo abbandonato circondato da un immenso giardino incolto caratterizzerà invece il paesaggio del loro villaggio natio nel Punjab. Il palazzo accoglie e protegge i rifugiati dal caos della società: Marvinder vi trova riparo dai precetti paterni, portando con sé il violino, componendo musica e rispondendo alle lettere che le giungono dall’Inghilterra; può persino sognare di essere una principessa e fantasticare su un matrimonio regale piuttosto che sul futuro prospettato dal padre.

Nelle dinamiche spaziali si inserisce anche la specificità della figura femminile. In particolare, la presenza femminile più ricorrente nei romanzi analizzati, oltre a quella della nonna, è quella della madre dei protagonisti. Mentre all’anziana è riservato il compito di tramandare la storia da un punto di vista subalterno, alla madre viene spesso attribuito il ruolo di donna emancipata, dedita alla carriera almeno quanto alla famiglia. Le madri tratteggiate dalle autrici giungono dall’India per poter offrire quelle che giudicano le migliori opportunità di studio ai figli e vengono spesso ritratte come soggetti dotati di una spiccata personalità che desiderano innanzitutto conformarsi alla cultura britannica o canadese. Nel romanzo per ragazzi di Randhawa, ad esempio, la madre di Hari-jan gestisce un negozio di alimentari indiani; è una donna d’affari e, in quanto “businesswoman”⁴⁴⁸, usa spesso parole come “negoziare” per riferirsi alla definizione identitaria e per porre in rilievo le difficoltà che questa può comportare per un adolescente ancora spaesato. “It must be difficult living in England, yet being Indian”⁴⁴⁹, ripete alla figlia per mostrarle di comprenderla. La protagonista ostenta un certo distacco ironico anche nel riportare le considerazioni socio-politiche della madre, imputandole alla sua laurea: “that’s her BA (hons) from Delhi University speaking”. La figura materna viene descritta dalla protagonista come una “Iron Lady [...] made of reinforced steel”⁴⁵⁰; ciò non contrasta con le frequenti rappresentazioni di donne dedite, ad esempio, a preparare pietanze tradizionali. Mediante lo stesso atto di elaborare un pasto, come abbiamo visto in *A Group of One* di Gilmore, è infatti possibile manifestare una forte *agency*. Rispetto alle connotazioni spaziali della narrativa femminile, Cretella e Lorenzetti ossevano:

⁴⁴⁸ Randhawa, *op. cit.*, p. 9.

⁴⁴⁹ *Ibidem.*

⁴⁵⁰ *Ibidem.*

L'universo domestico, così inscindibilmente connesso alla narrativa femminile, assume uno statuto ambiguo e ambivalente: se talvolta, in quanto sede del familiare, si fa luogo bachelardiano, nido protetto e da proteggere, in altri casi si trasforma in una casa-prigione, che nutre un rapporto disforico con l'io e, in una dialettica dentro/fuori, attiva una dinamica di evasione. Per questo motivo le pareti, linee di demarcazione tra esterno e interno, grazie alle molteplici possibilità di semantizzazione dell'"al di qua" e "al di là" assumono una natura destabilizzante a dispetto della loro funzione naturale di sostenere altri elementi e delimitare uno spazio.⁴⁵¹

Nella trilogia di Gavin troviamo invece un esempio di figura femminile che si discosta dalle rappresentazioni offerte da tutti i romanzi presi in esame. La madre della protagonista e del co-protagonista è inizialmente descritta come un soggetto indifeso e privo di *agency*, strettamente legato alla casa, alle faccende domestiche nonché a una tradizione indiana ancorata ad un passato lontano dalla realtà dei protagonisti. L'incipit di *The Wheel of Surya* ci conduce lungo una lunga strada bianca nei pressi di Amritsar, nel Punjab, con due bambini che litigano per una lattina vuota trovata per terra. La conversazione tra i loro genitori - o piuttosto il monologo dell'uomo, in quanto la donna rimane in silenzio - dimostra quali gerarchie o ingiustizie sociali caratterizzino la vita del villaggio. Jhoti si lascia rimproverare bruscamente da Kalwant senza poter reagire, se non invitando la piccola Marvinder a rinunciare a ciò che ha conquistato: "That child of yours is a snake! Look how she attacks my son! Stop her at once, or I'll ..."⁴⁵²

Se nel secondo romanzo della trilogia la figura materna scompare dalla scena, pur continuando a manifestare la sua presenza sussurrando alla figlia che si trova in un altro continente, nel libro di chiusura ricompare dopo aver vissuto lontano da casa, rifugiandosi dalle intemperie nella cavità di un albero della foresta e attendendo il ritorno della famiglia al villaggio. In *The Track of the Wind*, assistiamo alla vita tra le mura domestiche della stessa Marvinder, che riceve i precetti sul matrimonio e sui doveri della donna della madre:

⁴⁵¹ Chiara Cretella e Sara Lorenzetti, "Introduzione", in Id. (a cura di), *Architetture interiori. Immagini domestiche nella letteratura femminile del Novecento*. Sibilla Aleramo, Natalia Ginzburg, Dolores Prato, Joyce Lussu, F. Cesati, Firenze, 2008, p. 10.

⁴⁵² Jamila Gavin, *The Wheel of Surya*, London, Mammoth, 1994, p. 12.

Without a man a woman is nothing if her father dies she needs an uncle. If her husband dies she needs a son. If her son dies she needs a nephew or a cousin, or any relative so long as it is a male. A woman is not fit for independence. This is Manu's Law⁴⁵³.

Le considerazioni finali sembrano ricondurre a un equilibrio che vede la donna nuovamente iscritta alla sfera domestica e privata dell'*agency*. Eppure, quando le leggi della terra collassarono, argomenta Jhoti, ella visse a lungo completamente sola, nascondendosi nella foresta e rafforzando il proprio spirito:

But during the time that the laws of the land collapsed and families went split asunder, I lived without the help of any man. For more than two years, when the fields burned and the rivers ran red, when the ogres of the night took over the day and the natural order of things was turned upside down, I survived without my husband or brothers or my son. [...] When I lived in the jungle, I was a burden to no man.⁴⁵⁴

Gli spazi chiusi e claustrofobici – quali la casa o l'albero – sembrano necessitare dell'apertura agli spazi delle grandi città o delle smisurate foreste per poter offrire al soggetto una percezione di sé più articolata e problematizzata.

Gli spazi domestici fanno dunque da contraltare agli ampi spazi esterni ed entrambe le tipologie sono funzionali alla definizione identitaria dei personaggi, che in genere parte da un ambiente circoscritto per aprirsi dapprima al contesto scolastico e, infine, approdare alla vastità della natura o della metropoli. Nei romanzi di Gavin e di Banerjee, ad esempio, troviamo spazi aperti allo stato selvatico, rovine abbandonate durante la guerra o, ancora, vicoli di città rase al suolo o metropoli percorribili solo con autobus, treni e con un forte ingegno e spirito d'avventura. I giovani protagonisti che vanno appropriandosi degli spazi trasformandoli in luoghi possono così definire una propria identità mediante l'apertura di nuovi scenari man mano che si allontanano dai noti spazi familiari, i quali possono essere accoglienti e protettivi, ma anche inospitali e claustrofobici. La percezione della città come una giungla metropolitana e il fascino della fuga nei meandri dei vicoli cittadini ha contribuito in ampia misura anche alla fantasia dei letterati e dei poeti a partire dal XIX secolo. Baudelaire, per esempio, paragona gli ambienti civilizzati dei *boulevard* di una Parigi in forte espansione industriale alla foresta, e l'individuo a una preda:

⁴⁵³ Gavin, *The Track of the Wind*, cit., p. 86.

⁴⁵⁴ *Ibidem*, pp. 86-87.

Qu'est-ce que les périls de la forêt et de la prairie auprès des chocs quotidiens de la civilisation? Que l'homme enlace sa dupe sur le boulevard, ou perce sa proie dans des forêts inconnues, n'est-il pas l'homme éternel, c'est-à-dire l'animal de proie le plus parfait?⁴⁵⁵

In termini più recenti, la realtà urbana globalizzata può risultare più spersonalizzante e pericolosa rispetto alla natura incontaminata e protettiva. In *Looking for Bapu* di Banerjee, alle rilassanti e al contempo edificanti passeggiate nel bosco con il saggio nonno si contrappone una realtà metropolitana fatta di incroci di linee urbane e ferroviarie, difficili da districare per due bambini che maneggiano la mappa cittadina come se rappresentasse la cartografia di un'isola misteriosa. Nella trilogia di Surya, invece, attraversare le lande indiane a dorso di un bufalo o arrampicandosi sui treni in corsa è più rassicurante e a misura di bambino che non percorrere le strade della Londra post-bellica per recarsi a scuola. Nei romanzi ambientati interamente in contesti urbani inglesi o canadesi, la dicotomia tra natura e città viene meno, riservando alla metropoli il ruolo di “traghettare” i protagonisti dall'infanzia vissuta tra le mura domestiche agli spazi esterni al nido familiare, che permettono la maturazione.

Nella narrativa presa in esame non mancano neppure dei non-luoghi, che troviamo di frequente anche nella letteratura per l'infanzia e che svolgono perlopiù la funzione narrativa di allontanare momentaneamente un personaggio dalla scena. È il caso della prigione in cui è detenuto il padre dei bambini nel secondo romanzo della trilogia di Surya di Jamila Gavin, ambientato a Londra. Se nel primo romanzo che compone la trilogia, *The Wheel of Surya*, i protagonisti vengono lasciati a loro stessi perché un treno sovraffollato li strappa letteralmente alle braccia materne, nel secondo, *The Eye of the Horse*, l'espedito che allontana dalla scena il genitore e permette ai protagonisti di proseguire con una formazione autonoma e indipendente dai precetti degli adulti è proprio la detenzione. Nel romanzo che chiude la trilogia e che vede il ricongiungimento della famiglia nel villaggio indiano, *The Track of the Wind*, i protagonisti devono trovare nuovi stratagemmi per allontanarsi dalle mura domestiche: mentre il piccolo Jaspal sceglierà dapprima di seguire le orme di un mendicante per poi

⁴⁵⁵ Charles Baudelaire, *XXI. Fusées. Suggestions*, in Jacques Crépet et Georges Blin (eds.), *Journaux intimes: Fusées, Mon coeur mis à nu, Carnet*, Parigi, Corti, 1949.

approdare a un tempio religioso, sua sorella Marvinder si ritrarrà in un antico palazzo in rovina per suonare il violino, sfuggire ai doveri domestici e riflettere sul matrimonio combinato prospettato dal padre. Il finale sarà solo apparentemente all'insegna della stabilità e dell'equilibrio familiare e spaziale ritrovato: la protagonista acconsentirà al matrimonio con un anziano maestro per poter contribuire all'economia familiare ma anche all'equilibrio sociale di una nuova India. L'illusorio equilibrio raggiunto verrà prontamente spezzato da Jaspal che, spinto da una cattiva interpretazione degli insegnamenti al valore, alla forza e al coraggio ricevuti nella scuola per *guru* che frequenta e impietosito dalla sorte della sorella, che gli pare rassegnata e privata della propria *agency*, ucciderà il neocognato.

Nei romanzi di Syal e Gilmore, invece, le scoperte delle giovani protagoniste scaturiscono dagli incontri tra gli adulti appartenenti alla comunità indiana che hanno luogo tra le mura domestiche. Dalle conversazioni tra i genitori e dalle storie che vengono narrate durante le feste cui partecipa la comunità indiana i personaggi possono venire a conoscenza di eventi che non risultano loro familiari, ma che non sono ancora esotici. L'abitazione, osserva Cancellieri, risulta perciò

un luogo liminale, un punto d'incontro tra esperienze differenti, caratterizzato da una continua esplorazione e un perpetuo sconfinamento. Un luogo di multiculturalismo quotidiano, di intreccio continuo di lingue, di tempi, di usi e costumi differenti⁴⁵⁶.

Inoltre, come argomenta Alejandro Portes, è proprio tra le mura domestiche che prende avvio una sorta di "globalisation from below"⁴⁵⁷ che permette ai personaggi infantili o adolescenti di acquisire maggiori elementi funzionali alla propria definizione identitaria.

Oltre agli spazi domestici e a quelli aperti, la letteratura per ragazzi rimanda spesso a spazi intimi e segreti, quali ad esempio il rifugio e la casa in rovina. La rovina, il sottosuolo o la discarica sono altri non-luoghi tipici della letteratura

⁴⁵⁶ Adriano Cancellieri, "Hotel House. In un palazzo il mondo. Confini sociali e uso quotidiano di uno spazio multietnico", in Osservatorio Provinciale delle Immigrazioni (a cura di), *Volti di un'Italia multietnica. Spazi abitativi, stili di abbigliamento e giovani generazioni di origine immigrata*, L'Harmattan Italia, Torino, 2009, p. 46.

⁴⁵⁷ Alejandro Portes, *Globalisation from Below. The Rise of Transnational Communities. Paper for the Transnational Communities Programme*, University of Oxford, 1997, <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/portes.pdf> (ultima consultazione 25/11/2011).

contemporanea⁴⁵⁸. Posti ai margini del visibile, questi spazi reconditi, accessibili solo ai bambini, permettono di sviluppare la storia senza le interferenze dei genitori. Come afferma Brambilla,

l'eliminazione dei genitori dalla scena consente all'autore di catapultare il protagonista, spesso e volentieri coetaneo dei propri lettori, in un mondo denso di pericoli e scelte rischiose. [...] Sono una sostenitrice del diritto di ogni bambino a scegliersi la propria famiglia abbandonando, emotivamente e se è necessario fisicamente, quella d'origine⁴⁵⁹.

La casa in rovina evoca una vita arcaica e primitiva perduta e non recuperabile, entrando in dissonanza con le metropoli di stampo occidentale descritte nel corso della narrazione e permettendo il ritrovamento di uno spazio individuale, non condiviso con gli adulti. In particolare in *The Eye of the Horse* di Gavin una casa londinese pericolante, abbandonata a seguito dei bombardamenti della seconda guerra mondiale, permette alla protagonista e al fratellino di rifugiarsi dall'inhospitale famiglia che li accoglie a Londra, scoprendo vecchi cimeli che li portano a interrogarsi sulla storia inglese. Come afferma Iain Chambers,

In una simile prospettiva, la casa della storia – in cui l'Occidente per tradizione ha rinsaldato il proprio senso di missione sul mondo – non è più concepita come un edificio finito quanto piuttosto una rovina. Non apriamo semplicemente la porta e otteniamo accesso a un archivio ben illuminato, scrutando i documenti e confrontando le prove. In quanto rovina, esposta ai venti del mondo, la storia trapela da uno scompigliato mucchio di macerie; sotto l'armonia ufficiale del passato giacciono regioni più vaste di tracce sedimentate che dimorano nel tempo; un tempo che è, in maniera perturbante, sempre ora.⁴⁶⁰

Nella narrativa per ragazzi, anche l'elemento ricorrente del rifugio può dare avvio all'avventura, lasciando spaziare le menti dei lettori e trasportandoli da una narrativa di intento dichiaratamente pedagogico verso la riappropriazione di una dimensione

⁴⁵⁸ Rispetto alla definizione dei non-luoghi si veda, ad esempio, Marc Augé, il quale definisce i *nonluoghi* in contrapposizione ai luoghi antropologici, quindi tutti quegli spazi che hanno la prerogativa di non essere identitari, relazionali e storici. All'interno della vasta bibliografia di Augé si vedano, ad esempio: Marc Augé, *Non-Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Le Seuil, 1992; Marc Augé, *Le Temps en ruines*, Paris, Galilée, 2003; Marc Augé, *L'Impossible voyage. Le tourisme et ses images*, Paris, Payot & Rivages, 1997. In questo lavoro, tuttavia, non ci soffermiamo ulteriormente sui non-luoghi, poichè questi non concorrono in modo particolare alla definizione identitaria e non vengono descritti dalle autrici.

⁴⁵⁹ Cristina Brambilla, "Memorie del sottosuolo", in Blezza Picherle, Silvia (a cura di), *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero Università, 2007, pp. 25-26.

⁴⁶⁰ Iain Chambers, "Un mare postcoloniale", in Id., *Le molte voci del Mediterraneo*, R. Cortina, Milano, 2007, p. 29.

fanciullesca, lontana dalle proibizioni degli adulti, dalle case accoglienti ma spesso troppo strette e limitanti per i personaggi. Il rifugio permette di restare protetti come

nella penombra di un'antica, anzi ancestrale caverna dove, in certo senso, si è già stati. E si definiscono nuovi spazi e nuovi rapporti, nuovi consumi. Si è più stretti, l'uno all'altro, senza ritegni, senza imbarazzi, senza censure.⁴⁶¹

Quanto affermato da Faeti con riferimento a *Sans Famille* di Melot è facilmente riconducibile, ad esempio, alla narrativa per ragazzi di Gavin, la quale si sofferma sulla presenza del palazzo in rovine sul versante indiano e sul sotterraneo della casa distrutta dalla guerra nei capitoli londinesi che si alternano a quelli indiani nella trilogia di Surya.

Nei romanzi analizzati, l'idea dell'area riservata e inaccessibile è ricorrente. La zona proibita può essere delimitata da un cartello con la scritta "NO TRESPASSERS! BEWARE OF GUARD DOGS!" e l'immagine di due doberman feroci che oramai non fanno più paura ai bambini poiché le loro zanne sono state coperte con del chewing-gum, come avviene in *Anita and Me*⁴⁶²; il confine invalicabile può essere imposto dai genitori per tenere alla larga i più piccoli dalle case abbandonate e pericolanti dopo la seconda guerra mondiale, oppure può essere contraddistinto da una semplice scritta "DO NOT ENTER" affissa sulla porta della cameretta per tenere lontani gli adulti in *Rani and the Fashion Divas*. L'area di demarcazione delimitata dagli adolescenti nei confronti degli adulti, o dagli adulti nei confronti dei bambini, è funzionale allo stabilimento di un'identità unica, personale, elaborata privatamente.

Gli spazi e i luoghi in cui ha luogo la maturazione dei personaggi infantili e adolescenti possono essere scelti dagli stessi ragazzi oppure imposti dai genitori poiché, come osserva Albertazzi,

il bambino è obbligato dalla società adulta (che così lo definisce) a definirsi in rapporto alla propria diversità. Adulto *in fieri*, egli deve imparare prima di tutto a 'stare al proprio posto', un posto segnato dalla sua stessa diversità rispetto al mondo 'dei grandi'. Proibizioni, divieti, imposizioni dettati dalla sua stessa 'diversità' infantile chiosano la sua esperienza del reale: non stupisce che egli spesso si chiuda in un proprio mondo interiore, in cui possono avere luogo 'strane fusioni', tra ciò che vorrebbe e ciò che gli viene imposto di essere.⁴⁶³

⁴⁶¹ *Ibidem*, p. 108.

⁴⁶² In realtà, come viene rivelato solo verso la fine del romanzo, la casa è abitata da un'anziana e colta coppia originaria dell'India che non si è mai integrata nel contesto della cittadina trasudante di razzismo.

⁴⁶³ Albertazzi e Gasparini, cit., p. 71.

A demarcare lo spazio individuale, infine, possono essere anche i confini, intesi come delimitazioni geografiche e soprattutto come percezione del senso di appartenenza e di esclusione. Questi aprono e chiudono simbolicamente il romanzo di Rachna Gilmore, delimitando gli spazi della giovane protagonista: “Lines. Boundaries. When I look, they’re everywhere, holding in and keeping out ... Only, who’s in, who’s out?”⁴⁶⁴ Lo stesso titolo, *A Group of One*, allude ad una definizione identitaria del tutto personale, mentre l’idea di un’individualità aperta e ibrida piuttosto che circoscritta, come abbiamo avuto occasione di vedere nel precedente capitolo, è introdotta dall’autrice per mezzo dell’inserimento di un componimento dedicato proprio all’esclusione, sul quale la classe della protagonista è invitata a riflettere.

⁴⁶⁴ Rachna Gilmore, *A Group of One*, New York, Henry Holt & Company, 2001, p. 3.

4.2. Viaggi reali, immaginari, iniziatici e generazionali

La definizione di “viaggio” inteso come “trasferimento da un luogo ad un altro, effettuato con uno o con più mezzi di trasporto” e come “giro attraverso luoghi o paesi diversi dal proprio con soste e permanenze più o meno lunghe, allo scopo di conoscere, istruirsi, sviluppare o consolidare rapporti, divertirsi” include il “viaggio di studio”, il “viaggio d’esplorazione”, il “viaggio d’affari”, il “viaggio di piacere”, ma anche il “viaggio immaginario” e il “viaggio metaforico”⁴⁶⁵.

I viaggi ai quali si fa riferimento nel presente lavoro possono dunque essere reali, immaginari o metaforici, rimandare ad un “paese *déjà vu*”⁴⁶⁶, già visitato con l’immaginazione attraverso i racconti dei nonni, come avviene ad esempio in *The Singing Bowls*, svilupparsi in luoghi proibiti come le case in rovina, o ancora ricondurre alle storie di avventura e di maturazione picaresche. Come osserva Blezza Picherle,

ci sono tanti tipi di viaggi [...] Alcuni sono viaggi fisici che portano lontano da casa, magari dopo una fuga da una situazione familiare violenta e difficile. Altri invece sono soltanto ‘viaggi interiori’, durante i quali, pur in una situazione di immobilità, si cammina con pensieri, i sogni e i ricordi.⁴⁶⁷

Ad accomunare i viaggi compiuti dai protagonisti dei romanzi presi in esame vi è la necessità di una guida, un Virgilio conoscitore della Storia, che può essere rappresentato da un anziano, un vagabondo o un orfanello. Tra gli strumenti che guidano i ragazzi, oltre ad una mappa di difficile comprensione di *Looking for Babu*, troviamo le immagini, riportate in vita dai racconti e dalle lettere dei nonni, e le fotografie.

Il viaggio può essere compiuto senza doversi spostare fisicamente, come leggiamo in *Davì* (2000) di Garlaschelli:

Non mi fermo mai, nemmeno quando sto seduto, o sdraiato. Nemmeno quando dormo. La mia mente è sempre in viaggio. Di solito sono posti belli, lontani, che non sono nella

⁴⁶⁵ Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, *Devoto-Oli 2007, Vocabolario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 2006.

⁴⁶⁶ Cfr. Gavin, *The Singing Bowls*, cit.

⁴⁶⁷ Blezza Picherle, *Raccontare ancora. La scrittura e l’editoria per ragazzi*, cit., p. 77.

realtà perché non mi sono mai allontanato da questa città, non so nemmeno se esistono posti belli come m'immagino io. Forse sì, forse no⁴⁶⁸.

Che siano compiuti realmente, in treno o in nave, oppure con la sola immaginazione, spaziando con la mente in tempi e luoghi lontani, i viaggi contribuiscono alla definizione identitaria dei protagonisti dei romanzi, permettendo loro di scoprire nuove realtà e di confrontarsi con l'Altro. La frequente presenza di figure di anziani conoscitori della Storia permette inoltre di inscenare dei viaggi generazionali, in cui i giovani protagonisti confrontano le proprie esperienze con vissuti e testimonianze di luoghi e tempi lontani. In quest'ottica, argomenta William Grandi, "il viaggio è sempre una quest, ovvero una ricerca, anche quando la meta appare chiara e il percorso stabilito; si cammina sempre verso l'ignoto"⁴⁶⁹.

Il viaggio inteso come metafora, invece, è costituito da una vita intesa come cammino o pellegrinaggio, mentre la morte rappresenta il trapasso. Infine, il viaggio può essere inteso anche come una metafora della scrittura di sé, come testimonia l'apporto autobiografico di alcune delle scrittrici nei romanzi.

I romanzi proposti offrono inoltre diversi esempi di viaggio iniziatico. Ciò è spesso motivato dalla stessa presenza di giovani protagonisti che da bambini apparentemente ingenui divengono adulti giudiziosi grazie agli incontri che li fanno crescere, mostrando loro altre sfaccettature della realtà. Le avventure e le peripezie che devono affrontare sottopongono i personaggi a prove da superare senza la presenza degli adulti per vedersi riconosciuto un ruolo ben definito nella società e per trovare se stessi. Come anticipato, i personaggi possono dunque compiere il viaggio da soli o, più frequentemente, in compagnia di un coetaneo – un fratello, un amico o un'amica o ancora un orfano – oppure con la guida di un anziano, un mendicante o un *nihang*, figure che permettono loro di acquisire un'esperienza più ampia rispetto a quella che è offerta loro dall'ambiente domestico o scolastico.

Prendendo avvio proprio dal contesto familiare, notiamo che letteratura per l'infanzia, come argomenta Giulia Pambianchi ne *Gli olimpici non sono tutti dei* (2007), si vedeva assegnato un riconoscibile ruolo educativo ed era coerentemente posta al servizio di una istituzione familiare rigida, compatta e priva di contraddizioni. Ma non sono mai mancati modelli di famiglia lontani da quelli sostenuti dalle più autorevoli

⁴⁶⁸ Barbara Garlaschelli, *Davì*, S. Dorligo della Valle, EL, 2000, p. 18.

⁴⁶⁹ William Grandi, "Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate", in Emma Beseghi e Giorgia Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile* cit., p. 131.

voci autorizzate a parlare. La presenza di personaggi – spesso zii – che supplivano la figura genitoriale quando i padri erano costretti a partire per viaggi di affari permetteva così ai protagonisti di avventurarsi al fianco di personaggi alternativi rappresentati da

figure familiari che animavano una narrativa sovversiva dietro un sembiante sereno e rispettoso di tutte le leggi. Alcuni di essi dormivano in ombrosi giardini, altri collezionavano insetti, riscontrando l'ammirazione dei nipotini e suscitando un forte senso di curiosità e di avventura. La letteratura era, dunque, caratterizzata dalla doppiezza, da una famiglia aperta o dall'avventura che prendeva avvio dall'assenza degli adulti, poiché “quando viene il momento, e viene spesso, di raccontare i bambini, occorre trovare un espediente, transitorio o definitivo, per mandar via gli adulti”⁴⁷⁰.

Tra le “esemplari formazioni *en plein air*, sulla strada, andando, camminando, guardando le stelle”⁴⁷¹, ricordiamo i romanzi di Mark Twain e di Rudyard Kipling, i quali, “mentre creano queste figure sottratte ai vincoli come alle carezze, alle costrizioni, non si sentono indotti a fornire denunce [...], non hanno rimostranze da sottolineare”⁴⁷² e si inseriscono nell'esercito di maestri “clandestini, controversi, spesso per nulla rispettabili”⁴⁷³. Ma sono proprio questi i personaggi che, ponendosi anche come antagonisti nei confronti di un certo modo di considerare l'infanzia e la famiglia, permettono ai ragazzi di apprendere davvero ciò che serve per affrontare la vita.

Nella raccolta di saggi intitolata *Infanzia e mondi fantastici* (2007) di William Grandi, il viaggio viene collocato tra il fantastico e il meraviglioso, entrambe interpretazioni della realtà piuttosto che evasioni dotate di una “propria dimensione sacra, quasi universale”⁴⁷⁴. Le prime età dell'infanzia, inoltre, “sentono da subito con forza lo stimolo ad esplorare e mappare l'ambiente circostante, arrivando, poi, ad allargare progressivamente il proprio campo di interesse e di investigazione ad aree sempre più lontane”⁴⁷⁵.

⁴⁷⁰ Giulia Pambianchi, *Gli olimpici non sono tutti dei. Figure di adulti nella letteratura per l'infanzia*, Università di Bologna. Tesi non pubblicata discussa nella I sessione dell'anno accademico 2006-07, p. 110.

⁴⁷¹ *Ibidem*.

⁴⁷² *Ibidem*.

⁴⁷³ *Ibidem*.

⁴⁷⁴ Emma Beseghi, “Introduzione”, in William Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, Bologna, Bononia University Press, 2007, p. 12.

⁴⁷⁵ Grandi, *op. cit.*, p. 17.

In questo fenomeno stanno l'origine della crescita individuale e la naturale contiguità tra infanzia e avventura. Il desiderio e la necessità di inoltrarsi in terre sconosciute appartiene a ogni età della vita, ma è più forte nell'infanzia, dal momento che tutto il mondo è nuovo e ogni cosa deve essere ancora scoperta. Solo ampliando i propri orizzonti di vita è possibile avviare un processo di maturazione personale e uno spirito d'avventura necessari alla formazione, ricercando nuovi panorami e nuove sensazioni oltre il noto e il familiare: "l'avventura costringe a distogliere lo sguardo dal proprio ombelico, per vedere finalmente il cielo"⁴⁷⁶. L'avventura è, dunque, una dimensione dell'immaginario umano. Essa cattura i desideri, i sogni e le esistenze; non si arrende all'ovvio, non attende la lenta consunzione del corpo, preferendo le cicatrici dell'inatteso alla tranquillità e alla sicurezza delle mura domestiche o dello sguardo protetto del turista che visita lontane terre esotiche.

Per Faeti, lo sguardo di chi ama e cerca l'avventura è "uno sguardo costruito e complesso. Deve assegnarsi il recupero (o la conservazione) di una buona dose di calcolata ingenuità, tale, comunque, da garantire la stupefazione"⁴⁷⁷. In Jamila Gavin possiamo trovare avventure di ragazzi vissute in mare aperto, lontani dalle regole, dalle imposizioni e dai dettami degli adulti, poiché l'età evolutiva è il momento della ricerca, della sperimentazione e della trasgressione, in cui, terminata la prima infanzia, si osservano gli adulti per scoprire i loro punti di forza e di debolezza, si esplorano spazi nuovi sempre più lontani dalla famiglia e si mettono in discussione le idee ricevute per affermare una propria individualità. Ne *I tesori e le isole* (1986), Faeti rappresenta la stessa scuola come un'isola, rifacendosi all'epoca giolittiana in Italia, in cui gli edifici scolastici venivano costruiti intenzionalmente lontani dalle case, sui vialoni periferici della città, per poter separare nettamente lo spazio dedicato alla vita familiare e quello riservato allo studio e alla formazione. Vi sono, dunque, isole lontane e isole vicine, che possono avere un forte odore di scuola e di chiuso, implicando comunque una ricerca del tesoro e una realizzazione dei desideri proibiti.

Nello studio *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia* (1997), Pino Boero invece riflette sul tema del viaggio, ascrivendolo al DNA della specie umana che è attratta dal mistero, dall'imprevisto e dalla sete di conoscenza e riconducendo l'avventura alla pratica del rito d'iniziazione da leggersi dietro le fiabe e

⁴⁷⁶ *Ibidem*, p. 18.

⁴⁷⁷ Antonio Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Milano, Bompiani, 1995, p. 320.

nella narrativa per ragazzi. Lo stesso atto della lettura può essere rappresentato come un movimento e il fascino del libro consiste anche nel suo essere “antagonistico rispetto alla staticità dell’involucro e alla pesantezza della quotidianità”⁴⁷⁸. I viaggi narrati, lungi dal presentarsi come resoconti di diligenti scolari, toccano le zone disperate del mondo, i luoghi della violenza e dell’emarginazione, rifuggendo i confini spazio-temporali della realtà conosciuta dai lettori. In contesti di guerre e di lotte religiose come quelli ritratti da Gavin, nel romanzo vengono meno le figure dei nonni maestri per cedere spazio ad adulti insicuri, incapaci di rispondere positivamente alle curiosità, alle riflessioni, alle provocazioni dell’adolescenza. L’avventura può ancorarsi ad un determinato periodo storico, intrecciando gli avvenimenti alle vicissitudini personali dei protagonisti e facendo conoscere al giovane e curioso lettore gli elementi essenziali di importanti avvenimenti ed eventi storici quali la partizione, la lotta per l’indipendenza, l’assassinio di Gandhi e la seconda guerra mondiale.

Il viaggio può essere innescato dalla necessità di sopravvivenza e prevedere uno spostamento transcontinentale, oppure, come anticipato, può anche essere metaforico e consistere in un vagabondaggio metropolitano o ancora, in un percorso di crescita interiore, una rivendicazione di autonomia e la volontà di sbagliare da soli per poter crescere. Superata la prima fase dell’infanzia, il nido familiare può rivelarsi un “luogo ostile e inospitale, inadatto alla maturazione e alla crescita”⁴⁷⁹, facendo desiderare ai protagonisti la fuga dallo stretto microcosmo della famiglia per individuare guide che permettano loro di crescere, oltrepassando le frontiere delle mura domestiche.

È opportuno aprire qui una breve parentesi per illustrare come, nella definizione identitaria delle seconde generazioni, alla stessa scelta dell’abbigliamento possa essere attribuita un’importante simbolicità iniziatica: ciascun cambiamento comporta la morte di un sé e la nascita di un altro sé, e il percorso seguito dalle protagoniste dei romanzi per approdare ad una risoluzione dei conflitti interiori prevede molteplici sperimentazioni estetiche. Cambiare stile spesso equivale, per le adolescenti, a rinnegare una parte di sé per conformarsi, o al contrario per distinguersi dalle compagne, aspirando ad una continua crescita e ascesa sociale.

Le protagoniste di *Rani and the Fashion Divas*, *Indie Girl*, *A Group of One* e *Anita and Me*, per non citarne che alcune, aspirano inizialmente ad una piena

⁴⁷⁸ Pino Boero, *Alla frontiera: momenti, generi e temi della letteratura per l’infanzia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1997, p. 68.

⁴⁷⁹ *Ibidem*, p. 82.

accettazione da parte dei gruppi più popolari della scuola. Per questo, si conformano a un modello dato, riconoscendosi nello stereotipo dei personaggi femminili presentati rispettivamente da Banerjee, Daswani, Gilmore e Syal come adolescenti vestite alla moda secondo standard occidentali, truccate in modo da sembrare più mature e accomunate dagli stessi gusti estetici, artistici e musicali. Così, Rani si ingegnerà per entrare a far parte del gruppo di ragazzine più popolari della scuola, le Fashion Divas, nascondendo le proprie origini e vergognandosi dell'aspetto estetico della nonna; similmente Meena, la protagonista di *Anita and Me* e Tara, la protagonista del romanzo di Gilmore, si riconosceranno in un modello estetico tipicamente occidentale, cercando giustificazioni e inventando storie inverosimili per presentarsi in pubblico con le nonne indiane. In *Indie Girl*, la protagonista rincorrerà il sogno di lavorare nel campo della moda, scontrandosi con pregiudizi legati alla sua provenienza asiatica e al colore della sua pelle.

In tutti questi romanzi, però, il desiderio di conformarsi a un modello non rappresenta che una prima fase dell'iniziazione, che prevede la morte simbolica del lato orientale delle protagoniste a favore dell'accettazione e dell'inclusione in un gruppo di compagne. La fase successiva prevede che le protagoniste realizzino di non sentirsi complete, o a proprio agio, nello stereotipo della ragazza appariscente e popolare occidentale. Le figure che le guidano nelle riflessioni sulla propria apparenza e sul proprio senso di appartenenza sono, come abbiamo visto nel capitolo precedente, quelle delle nonne, che raccontano la propria giovinezza e permettono alle nipotine di stabilire un legame forte anche con la tradizione indiana. In *Rani and the Fashion Divas* e *Anita and Me*, questo momento coincide con l'organizzazione di una festa nella cameretta delle protagoniste. In quest'occasione, le bambine possono sfoggiare *sari* e *dupatta* dai colori sgargianti. Mentre i personaggi infantili indiani riscoprono un legame con le tradizioni familiari, le ragazzine occidentali abbandonano i pregiudizi nei confronti delle compagne che fino ad allora avevano ritenuto incapaci di vestire alla moda e apprezzare il buon gusto. Il finale dei romanzi analizzati è sempre all'insegna della positività della compresenza tra gli elementi occidentali e quelli orientali: le protagoniste, superata una fase di negazione della cultura di origine e avvicinato il modello occidentale che avevano trovato di particolare fascino, rimodellano il proprio aspetto estetico, i propri gusti e la propria personalità nel rispetto della commistione tra due modelli diversi ma complementari.

Proseguendo con le declinazioni del viaggio, notiamo come questo, che sia reale, immaginario, metaforico o generazionale, comporta quasi sempre un processo iniziatico caratterizzato da un *empowerment* della condizione iniziale. Nelle opere prese in esame abbiamo modo di incontrare alcuni personaggi che devono ingegnarsi per sopravvivere a estenuanti tragitti e altri che conducono un viaggio solamente metaforico, proiettati in luoghi e tempi lontani grazie ai racconti dei nonni. Il tratto comune all'esperienza del viaggio è rappresentato dalla *Bildung* che accompagna ciascun romanzo, mediante un viaggio condotto in casa, luogo importante quando lo si vive e quando lo si abbandona, o fuori, nella metropoli, nelle estese foreste indiane, sui treni sovraffollati, epicentro di incontri simbolici o sulla nave che solca l'oceano trasportando oltre i confini del mondo noto. Il tema della maturazione, del divenire giovani donne o, più di rado, giovani uomini, rappresenta una strategia ricorrente nella narrativa femminile indiana. Sheryn Koshy osserva:

Many Indian women novelists have explored female subjectivity in order to establish an identity that is not imposed by a patriarchal society. Thus, the theme of growing up from childhood to womanhood, that is, the *Buildungsroman*, is a recurrent strategy⁴⁸⁰

Tanto l'idillico viaggio attraverso la foresta quanto l'avventurarsi nella città che sfugge a ogni possibilità di misurazione permettono il passaggio dall'infanzia all'adolescenza. Le tipologie di viaggio sono accomunate dalla valenza metaforica del percorso tortuoso della vita e della crescita. La stessa adolescenza diviene una metafora del viaggio mediante la scoperta degli spazi meno familiari:

Lasciare l'incantato e ovattato mondo dell'infanzia significa, per l'adolescente, lanciarsi alla scoperta del mondo, seguire molteplici e a volte indefiniti percorsi utilizzando i più vari espedienti⁴⁸¹.

Il viaggio appartiene a un'antica idea radicata nella cultura e nella tradizione indiana secondo la quale per acquisire la conoscenza occorra allontanarsi dalla casa⁴⁸².

⁴⁸⁰ Sherin Koshy, *Indian Women Writers. A world of words, lost and found: a brief overview of women's literature in India from the 6th century BC onwards*, <http://www.literature-study-online.com/essays/indian-women-writers.html>, Novembre 2004 (ultima consultazione 01.03.2011).

⁴⁸¹ Anna Antoniazzi, "Il bosco dei destini incrociati", in Beseghi, *L'isola misteriosa. Quaderni di letteratura per l'infanzia. L'adolescenza*, cit., p. 41.

⁴⁸² Cfr. Indu Prakash Pandey, *Hindi Literature: Trends & Traits*, Calcutta, K. L. Mukhopadhyay, 1975, p. 162. Tale credenza, propria a numerose altre culture, pone le basi del rito iniziatico.

In particolare, i viaggi spirituali spesso intrapresi dai protagonisti dei romanzi permettono loro di raggiungere una maturità di visione. Come si è già detto, il ritorno a una *motherland* rimasta immutata, come descritta ad esempio dagli anziani, non è possibile. Ma solitamente è proprio quando i protagonisti hanno modo di visitare l'India, quel paese solo apparentemente lontano e misterioso, che riescono a integrare le loro identità biculturali o piuttosto ibride. Il viaggio in India può quindi avvenire fisicamente, per ritrovare un parente creduto perduto o per conoscere quella realtà di cui spesso si sentono parlare gli adulti con una certa nostalgia, oppure solo nell'immaginazione, lasciandosi trasportare dalle accattivanti storie dei nonni che hanno vissuto in altre epoche, altri luoghi. Entrambe le tipologie di viaggio, nel romanzo per l'infanzia, rivestono anche un significato simbolico, divenendo viaggi iniziatici che permettono ai protagonisti di raggiungere la maturazione, o superare un ostacolo per acquisire una più ampia conoscenza e sentirsi più accettati dalla famiglia e dai compagni di scuola.

Tutta la letteratura per l'infanzia può essere letta come metafora del viaggio di iniziazione e di formazione. Laddove nel viaggio di iniziazione è ricorrente la figura di un eroe che abbandona la casa per fare ingresso in uno spazio liminale, quasi atemporale e fare ritorno cambiato alla fine dell'avventura, il viaggio di formazione non prevede prove da superare ed è rappresentabile come un divenire continuo. Come afferma Bernardi, inoltre,

il rito di passaggio prevede una frattura del tempo convenzionale necessaria al viaggio iniziatico, una lacerazione non misurabile e non dicibile; quanto allo spazio, si assiste ad un allontanamento verso territori selvaggi, inesplorati e separati dal consorzio abitativo, territori posti al limite del mondo dei vivi, ai confini dei mondi conosciuti, o addirittura già situati al di là di quei confini liminari, tanto al di là da raffigurare proprio un simbolico aldilà⁴⁸³.

L'iniziazione promette sempre una rinascita conseguente ad una morte simbolica. Nelle fiabe, e in particolare nel racconto di fate, come illustra Propp, il luogo di consacrazione è raffigurato dalla foresta attraversata dal mistero che conduce verso l'altro mondo, traducendosi nella liminalità dell'iniziazione, nella posizione del *between*, del perpetuo protendere verso una meta senza riuscire a raggiungerla e del

⁴⁸³ Milena Bernardi, *Infanzia e fiaba: le avventure del fiabesco fra bambini, letteratura per l'infanzia, narrazione teatrale e cinema*, cit., p. 171.

sentirsi intrappolati, dell'oltre il confine del noto che introduce all'ignoto, ovvero all'aldilà⁴⁸⁴.

Nel rito iniziatico della crescita, la morte simbolica dei padri, rappresentata dalle frequenti metafore della tradizione popolare e della letteratura, si configura come la condizione essenziale affinché la transizione adolescenziale possa tradursi nella maturazione dell'individuo. La morte dello stadio infantile è necessaria per poter entrare nella maturità, forgiando una propria individualità. Nei libri per ragazzi, in particolar modo nei romanzi di Banerjee e Gavin, il tema della morte, lungi dall'essere taciuto come se si trattasse di un tabù, viene affrontato, sviscerato e risolto come un momento naturale del ciclo della vita di ogni essere umano. La morte di un caro porta i protagonisti a porsi degli interrogativi esistenziali, spinge a mettere in dubbio gli elementi di fede o i precetti impartiti dai genitori, a cercare risposte fuori dal contesto familiare e risolvendo la ricerca in nuove credenze costruite su confronti di elementi spirituali, magici e simbolici, o, comunque, a rinnegare quanto si è appreso nel corso dell'infanzia per entrare in uno stadio più sofferto, proprio dell'età adolescenziale. Anna Fabbrini e Alberto Melucci affermano:

La morte e il morire, proprio e degli altri, entra nella scena come possibilità reale, concreta, come fatto di necessità biologica, polare al nascere, affidato interamente al caso e dunque privo di controllo possibile. Fatto ultimo, difficilmente rappresentabile in un ordine simbolico laicizzato che ha oggi poche parole per nominarlo e che fatica a ricondurlo ad un senso, non si muore per una ragione, dopo non c'è nulla, la morte è fine e nient'altro, è il silenzio, l'assenza di parole possibili, è l'esperienza dell'impotenza muta, rabbiosa o depressa⁴⁸⁵.

La narrazione della morte aiuta a comprendere il significato del momento naturale che sopraggiunge per tutti. Nelle fiabe non sono quasi mai mancati gli spettri, i cimiteri, gli orchi antropomorfi o i re cattivi puniti con la decapitazione. Un tempo la morte era più presente, vicina e carnale rispetto all'odierna rappresentazione, in cui viene falsata o nascosta:

⁴⁸⁴ Cfr. Vladimir Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate*, Torino, Boringhieri, 1976, pp. 70-93.

⁴⁸⁵ Anna Fabbrini e Alberto Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 37.

Il morire è diventato in Occidente un fatto osceno. Da noi, il morire, quando non viene semplicemente tenuto nascosto, è appena intravisto, quasi irreali, asettico, stilizzato, truccato dai mass media e dalle istituzioni. La nostra visione del morire è falsata: viviamo più nella rappresentazione, tecnica o poetica, del morire che nella sua presenza vera e propria, quale si fa sentire attraverso colui che muore. Se per caso – ma la cosa appunto è casuale, quindi sempre più rara – lo schermo delle tecniche e dei discorsi medici non si frappone in tempo davanti a colui che muore, nascono in noi il terrore dell'ignoto e la paura dell'anormale. Siamo ormai degli esseri che «ignorano» tutto del morire puro e semplice⁴⁸⁶.

Nella sua autobiografia, Bianca Pitzorno sviluppa riflessioni sull'assenza della morte nel panorama editoriale per l'infanzia, sostenendo come invece sarebbe opportuno che gli adulti rispondessero agli interrogativi dei bambini piuttosto che lasciarli in balia di risposte evasive e depistanti:

Ho notato che a leggere libri di questo genere i bambini e i ragazzini provano un senso di sollievo, non perché se ne ritrovino consolati, ma perché si sono almeno liberati del peso angoscioso del silenzio, del non detto, del rimosso⁴⁸⁷.

La morte, soprattutto quella dei bambini narrata per i bambini, è funzionale affinché i lettori possano fare i conti con la perdita e maturare assieme ai protagonisti in cui si riconoscono, con il supporto di una guida o uno sciamano che spieghi il corso naturale delle cose e aiuti ad accettare la realtà. Nel saggio *Infanzia e mondi fantastici* di William Grandi leggiamo come le storie di magia, in cui tutto è incongruo e si può trasformare, in cui tutto può essere diverso da come sembra, non siano uno strumento di evasione, di fuga in un altrove, bensì lo specchio più fedele per interpretare la nostra epoca.

Per millenni il viaggio nell'aldilà ha alimentato miti, poemi e riti, entrando nella struttura portante delle fiabe di magia, imperniate sulle peregrinazioni dell'eroe e caratterizzate da rielaborazioni del tema del viaggio reale o di quello dell'anima, dell'iniziando o dello sciamano nel mondo dei morti. La figura dello sciamano assume diverse connotazioni nei romanzi analizzati, presentandosi o come guida anziana

⁴⁸⁶ Valentina Paggi, “Quella fune sottile per Terabithia. Raccontare la morte oggi”, in Hamelin, Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, cit., p. 104.

⁴⁸⁷ Bianca Pitzorno, *Storia delle mie storie*, Parma, Pratiche Editrice, 1995, p. 138.

detentrica di storie di altri tempi, come un vagabondo, come un guru incontrato casualmente: tutti fungono da guida in assenza di genitori o nonni capaci di assumere tale ruolo. Laddove la funzione dello sciamano o della guida del bambino che matura nel corso del romanzo viene affidata alle narrazioni dei nonni in un contesto contemporaneo, l'atteggiamento del protagonista iniziando è quasi sempre quello di un ascoltatore inizialmente distratto, disinteressato al passato che non gli appartiene o persino insofferente alle storie che sente. Nel corso della narrazione, il protagonista si trasforma in ascoltatore assorto, rapito dalla capacità affabulatoria dell'anziano e, soprattutto, dai fatti mitici o storici narrati. Se per i ragazzi delle più recenti generazioni occidentali non esistono rituali socialmente riconosciuti che sanciscano il passaggio all'età adulta, i racconti delle tradizioni indiane millenarie per bocca dei nonni divengono una potente metafora della necessità di guardarsi dentro, di scoprire il proprio autonomo percorso di iniziazione alla vita e di comprendere il proprio ruolo all'interno della società.

Il tema della morte, non mediato da espedienti magici di ritorni in vita, è funzionale alla presa di coscienza e maturazione dei personaggi. Tuttavia, anche l'elemento magico è senz'altro predominante nella narrativa per ragazzi. La magia, intesa come energia interiore, volta a favorire la crescita e la maturazione, diventa la "consapevolezza della propria identità e di un'autonomia nuova che permette di muoversi nel mondo, di agire magari anche per cambiarlo, ma sempre con esiti individuali, che riguardano la vita dei protagonisti o di chi sta loro vicino"⁴⁸⁸. Nel suo saggio *Marion a Weimar*⁴⁸⁹, Antonio Faeti vede nella nascita e proliferazione dei rituali uno dei segni più evidenti del senso di smarrimento che ci accompagna nel passaggio da un millennio all'altro, che si potrebbe leggere come un tentativo di recupero del sacro e del mistero in una realtà dominata dalla secolarizzazione e da una visione razionalizzante. In linea con la riflessione di Faeti, argomenta Massimo Donà:

La spiegazione scientifica, nel suo voler ricondurre ogni realtà a ragioni chiare ed evidenti, non può soddisfare; non sa rendere ragione del radicale 'mistero' invincibilmente, arcanamente testimoniato dall'esperienza. Nonostante le molte e raffinatissime spiegazioni scientifiche, testimoni di una volontà di verità insaziabile che

⁴⁸⁸ Emilio Varrà, "La magia come salvezza", in Hamelin, Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, cit., p. 121.

⁴⁸⁹ Antonio Faeti, *Marion a Weimar. L'immaginario nell'età del sospetto*, Milano, Bompiani, 1996, pp. 384-410.

assorbe tutto e tutto riduce a sempre nuova ed esaltante occasione di approfondimento, il mondo è avvolto da un alone di mistero; il grembo del ‘non spiegato’ è ancora gravido di fenomeni; e molte sono le domande che continuano a non avere risposta⁴⁹⁰.

Nei romanzi analizzati diviene essenziale lasciare spazio ai percorsi di ricerca interiore che gli stessi protagonisti individuano mediante il ricorso all’elemento magico o, piuttosto, grazie alla guida di un avo che si faccia portavoce di miti, leggende e avvenimenti storici realmente vissuti per permettere una maturazione interiore distinta rispetto al modello educativo che possono aver assunto i genitori, troppo impegnati per poter concedere tempo, spazio e ascolto all’elemento magico. L’idea del contatto con i defunti è ricorrente nella narrativa per ragazzi, che si interrogano sui misteri della vita, sull’aldilà e su cosa avvenga quando il cuore smette di battere e il corpo si raffredda.

In *The Singing Bowls*, la morte apre e chiude il romanzo, fungendo da filo conduttore⁴⁹¹. Il trapasso trova inoltre spazio nelle lettere a Miss Isabella Mayne che offrono lunghi flashback sulla giovinezza del nonno che sta morendo. Uno degli episodi che hanno segnato la vita di Mr Seville, il nonno di Ronnie, è quello in cui il personaggio, allora un giovane cacciatore, assiste al rogo di una giovane vedova alla scomparsa del marito. Le lettere vengono inserite all’interno del testo con un carattere più piccolo, segnalando chiaramente al lettore – presumibilmente occidentale – che sono riferite al passato, e soprattutto danno a Gavin l’opportunità di fornire dettagli circa le usanze e i costumi indiani, presentandoli dal punto di vista del giovane occidentale che chiede chiarimenti alla sua guida locale:

‘Why?’ I shook him free. ‘What is happening now?’
‘It is the widow’, he replied quietly. ‘Please, Sahib, let’s go.’
I did not understand the full meaning of his words. It all happened so quickly. The group dragged the woman towards the burning pyre until they were stopped by the blast of heat upon their faces. [...] Like some terrified animal caught in a forest fire, the young woman turned this way and that, her shrieks turned to pitiful high-pitched squeaks. But when she was no hope from the wall of faces, she threw up her arms and hurled herself on to the burning corpse of her husband.
The flames caught her saree and there was a brilliant surge of green and yellow fire. A huge moan of satisfaction rose from the crowd, drowning my anguished howl of fury and disbelief.

⁴⁹⁰ Massimo Donà, *Magia e filosofia*, Milano, Bompiani, 2004, p. 6.

⁴⁹¹ Ricordiamo come il romanzo di Gavin si apra con le scene del nonno che narra le vicende della sua giovinezza in un’India coloniale in un crescendo di velocità e foga per permettere all’ascoltatore di conoscere la storia prima di spirare.

Why, why, why? I would have leapt among them in my rage and consternation but Ram Singh pulled me back into the forest and tried to make me understand.
'Without a husband, her life is over. She would be an outcaste, refused food and shelter. She would have no place to go. It is best to have done what she has done.'⁴⁹²

Le spiegazioni degli eventi da una prospettiva occidentale vanno scemando nel corso della narrazione, quando l'autrice dà per acquisita l'immedesimazione nel protagonista. Un elemento che, all'interno dei flashback sul passato coloniale indiano, rappresenta la svolta nel modo di vedere del nonno è, ancora una volta, l'incontro con un saggio uomo, un eremita della foresta pronto a trascendere i limiti e i confini pur di non lasciare morire la propria figlia, rimasta vedova in tenera età. L'inglese aveva conosciuto il santone durante una caccia di trofei, rimanendo ferito e ricevendo ospitalità, calorosa accoglienza e la possibilità di conoscere davvero gli abitanti del luogo. In una delle lettere rivolte alla consorte, Mr Seville riflette sullo sguardo dell'occidentale nei confronti di chi si è avvicinato all'Oriente:

Dearest Isabella,
You will be aware that you are not the only one pleading with me to return to England immediately to recover from what so may insist on calling "my dreadful expericence".
No doubt you have heard comments about how I lived with natives for too long; that I am not quite right in the head; that I have somehow been corrupted.
But you of all people must understand. Has not my last letter fully described what happened? You know that my experience was something more mystical, more far-reaching than anything I have ever know? And I must warn you, dearest, the matter is not yet over as I will now try and explain.
Just as I knew when I followed my messenger that I was going into unknown territory – even the land of death – so it is that I know that what I am going to tell you is to take us both – yes, I mean you, too – into the unknown territory of our most private feelings, emotions, prejudices, hopes and fears. On that night I abdicated myself to fate – and I mean fate in the Eastern sense – of being mobilised in a design greater than ourselves. Now it is with a sense of fate continuing to work its pattern that I tell you what happened next.⁴⁹³

In *Orientalism* (1978), Edward Said dimostra come durante il colonialismo l'oriente e l'occidente fossero posizionati gerarchicamente. Nello specifico, l'oriente esotizzato veniva posto a un livello inferiore dall'occidentale colonizzatore, apportando a giustificazione del pensiero il fatto che "The Oriental is irrational, depraved (fallen), childlike, 'different'; thus, the European is rational, virtuous, mature, 'normal'"⁴⁹⁴. Tale visione ancora permane nel neocolonialismo e viene messa in scena dalle scrittrici per

⁴⁹² Gavin, *The Singing Bowls*, cit., p. 31.

⁴⁹³ *Ibidem*, p. 35.

⁴⁹⁴ Edward Said, *Orientalism*, New York, Vintage Books, 1979, p. 40.

mezzo della presentazione di personaggi che ricadono in tale distinzione o manifestano atteggiamenti razzisti. La stessa scelta di protagonisti bambini o adolescenti e dei viaggi reali, immaginari, generazionali o iniziatici che questi devono compiere per raggiungere la maturità e la conoscenza del Sé sembra alludere a una funzione catartica della letteratura, che permette alle scrittrici di ripercorrere il proprio vissuto e trasporlo su carta, abbellendolo con episodi fantasiosi e avventure mirabolanti. In una simile prospettiva, la letteratura spesso esalta la visione infantile, attribuendole caratteri di veridicità nell'evocazione nostalgica di spazi e tempi perduti. Come argomenta Albertazzi rispetto alla filosofia della narrativa statunitense con protagonisti adolescenti, i romanzi sono riconducibili a una "idea che ogni uomo esperisca nel passaggio da bambino a *teenager* la sua irripetibile stagione aurorale e che, implicitamente, il Nuovo Mondo si ponga [...] come irripetibile spazio geopolitico aurorale"⁴⁹⁵.

Tuttavia, è possibile mostrare anche come questa letteratura sia ascrivibile alla propaganda socio-politica dell'India indipendente⁴⁹⁶, che vede nei romanzi interculturali la promessa di una società più "tollerante" e aperta all'Altro, e al contempo sottolinea la positività della riscoperta delle "radici" familiari nella definizione identitaria dei più giovani. La presenza del soggetto immaturo, "da formare", risponde al colonialismo promettendo una realtà postcoloniale migliore, mentre alla narrativa è affidato il compito – più o meno grato – di veicolare i messaggi positivi per la definizione di una società ritenuta più equa e libera. Come osserva Jean Webb,

Revolution through children's literature continues, for how can postcolonial cultures achieve cultural identity for following generations but through the minds of children? The interaction of imagination [...] with the real allows for an emergence of new positions⁴⁹⁷.

⁴⁹⁵ Albertazzi e Gasparini, *op. cit.*, pp. 69-70.

⁴⁹⁶ Cfr. Capitolo II.

⁴⁹⁷ Jean Webb, "Text, Culture and Postcolonial Children's Literature: A Comparative Perspective", in Roderick McGillis, *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Context*, New York, Garland, 2000, p. 87.

4.3. Dialettica degli spazi

Anche il legame tra lo spazio e il sé è stato ampiamente dibattuto nel contesto postcoloniale. Lo spazio può venire personificato e il subcontinente indiano può assumere un ruolo di interlocutore. La stessa India, inoltre, come spesso avviene per le rappresentazioni e le appropriazioni coloniali, è raffigurata come un soggetto di genere femminile, *Bhārat Mātā* – o *Bhāratāmbā*, “Madre India”, personificazione nazionale del paese come madre divina, come si evince ad esempio dal titolo di *Motherland* (2002), romanzo scritto per un pubblico di adulti da Vineete Vijayraghavan. Nello specifico, se consideriamo la letteratura per l’infanzia pubblicata negli ultimi decenni in Canada, possiamo notare che “British Columbia is almost a character as well as a setting”⁴⁹⁸. L’India – o *Bhārat Mātā* – può dunque rappresentare una madre per i giovani protagonisti, che si sentono compresi quando possono riabbracciarla simbolicamente e trovano la conoscenza nei loro viaggi transoceanici. Ancora una volta, questa rappresentazione della “Madre India” può rischiare di cadere nell’esotismo. Già negli anni trenta Jawaharlal Nehru osservava come la divinità vestisse i panni di una donna meravigliosa, “very old but ever-youthful in appearance, sad-eyed and forlorn, cruelly treated by aliens and putsiders, and calling upon her children to protect her”. Tale rappresentazione, aggiungeva il Primo Ministro indiano, teneva però celati gli altri volti del paese: “we seek to cover truth by the creatures of our imaginations and endeavour to escape from reality to a world of dreams”⁴⁹⁹. Ciò che non emerge dall’idealizzazione della dea è che

India is in the main the peasant and the worker, not beautiful to look at, for poverty is not beautiful. Does the beautiful lady of our imaginations represent the bare-bodied and bent workers in the fields and factories? Or the small group of those who have from ages past crushed the masses and exploited them, imposed cruel customs on them and made many of them untouchable?⁵⁰⁰

Il duplice volto dell’India è evidente, ad esempio, in *The Singing Bowls* di Jamila Gavin, in cui il protagonista dapprima idealizza il paese e non accetta le critiche razziste

⁴⁹⁸ Judith Saltman, “From Sea and Cedar”, in Id., *Modern Canadian Children’s Books*, Toronto, Oxford University Press, 1987, p. 110.

⁴⁹⁹ Dr. S. Gopal e Uma Iyengar (eds.), *Essential Writings of Jawaharlal Nehru*, Oxford University Press, USA, 2003, p. 25.

⁵⁰⁰ *Ibidem*.

mosse dal nuovo compagno della madre, amante delle comodità occidentali, per poi addentrarsi nei meandri delle montagne Himalaya guidato da un orfanello e scoprire, grazie a lui, quanta povertà e sofferenza vi sia tra i suoi coetanei indiani. L'arrivo del protagonista a New Delhi, con la madre e il compagno, Mike, descritti come individui pallidi, affaticati e sopraffatti dagli "swirling rivers of humanity",⁵⁰¹ offre a Gavin l'occasione di riflettere sui pregiudizi di numerosi turisti. La madre rappresenta il personaggio occidentale fuori luogo mentre cerca di mostrarsi pratica e decisa, come lo è nella quotidianità nel Regno Unito:

'We can't just stand here' [...] 'Look! There's a park over there or something. Let's go and sort ourselves out.' [...] Linda's voice carried like a gull's cry in the wind, 'Be careful, Ronnie!'⁵⁰²

L'assoluta mancanza di sensibilità viene attribuita invece a Mike, che giunge a paragonare l'India a "one big bloody lavatory"⁵⁰³ e trova inaccettabile che in quel "bloody hell"⁵⁰⁴ non parlino tutti l'inglese.

Il giovane protagonista, al contrario, vuole riconoscersi sin dalle prime scene come parte integrante dell'India brulicante di gente con cui sente di avere qualcosa in comune e trova offensivo che venga definita semplicemente caotica e pericolosa. Ora è l'Inghilterra che gli pare sconosciuta. Mentre osserva il binario del treno pieno di corpi proni o seduti, ognuno con una sua ragione di trovarsi lì, solo i genitori che lo accompagnano gli sembrano fuori luogo. È il ritmo del treno a cullarlo nella nuova avventura, aprendo i suoi occhi sulla strabiliante bellezza indiana: "suddenly, India had delivered up to him yet another shock. The shock of beauty"⁵⁰⁵. I magici paesaggi hanno trattenuto anche Ed, personaggio presentato come lo stereotipo di un giovane californiano che ha rinunciato a una vita di sfarzi per avvicinarsi al misticismo indiano, e di cui Ronnie fa la conoscenza durante il viaggio. Come la maggior parte dei personaggi dei romanzi per ragazzi, Ed è alla ricerca di qualcosa o di qualcuno. Nel romanzo di Gavin, il nonno ha cercato il significato dell'esistenza lontano dalla terra natia e il padre di Ronnie è dovuto tornare in India per ritrovare il Sé; lo stesso protagonista ora deve partire alla ricerca del padre, incontrando compagni d'avventura e

⁵⁰¹ Gavin, *The Singing Bowls*, cit., p. 82.

⁵⁰² *Ibidem*, pp. 82-83.

⁵⁰³ *Ibidem*, p. 83.

⁵⁰⁴ *Ibidem*, p. 82.

⁵⁰⁵ *Ibidem*, p. 105.

di ricerca, tra cui l'orfano, l'americano e, a seguire, un santone che vaga alla ricerca della beatitudine, similmente a quanto avviene, ad esempio, in *Kim*⁵⁰⁶. I parallelismi con le opere letterarie classiche emergono a più riprese nei romanzi delle scrittrici prese in esame, testimoniando quanto la narrazione contemporanea per ragazzi sia ancorata alla scrittura coloniale, proponendone una rielaborazione e adattamento al contesto.

Nella ricerca dei familiari, dei paesaggi purificatori o delle terre lontane da riscoprire, per Gavin è inevitabile imbattersi in situazioni di *dèjà vu* e shock da riconoscimento: a Ronnie pare di aver già visto i luoghi nei pressi di Durgapur poiché li ha già visitati con la fantasia grazie ai racconti del nonno. L'impatto con la nuova realtà viene sancito da un episodio apparentemente fantasioso ed esagerato, ma perfettamente in linea con la visione spirituale preannunciata dalla presenza delle sfere⁵⁰⁷ e con gli ulteriori sviluppi del viaggio con Deepak verso le montagne Himalaya. La rottura con l'occidente e lo scontro con la terra indiana avviene, simbolicamente e fisicamente, nell'istante in cui Ronnie viene sobbalzato fuori dal *rickshaw* sovraccarico di persone e valigie condotto a tutta velocità da Prem Singh, un vecchio conoscente del padre. Ad attutire l'impatto del protagonista con la ghiaia interviene un *holy man*, un santone comparso lungo la strada proprio in quell'istante, e contro il quale Ronnie si scontra letteralmente, facendolo cadere per poi aiutarlo a rialzarsi e ricevere in cambio alcune parole simboliche di incoraggiamento in urdu, che tradotte suonano: "chi cerca trova".

Ronnie sente di aver già percorso le strade, di aver incontrato i personaggi e conosciuto i luoghi. La narrazione prosegue con un alternarsi di avvenimenti iperrealistici a scene oniriche, misteriose e mistiche unite all'atmosfera fiabesca che funge da preludio alle scoperte di Ronnie. La valenza spirituale del viaggio è data dalle raccomandazioni che il protagonista riceve: per poter conoscere la storia, gli si chiede di essere paziente, riflettere e rispettare i ritmi orientali, non agitarsi se la foresta che

⁵⁰⁶ Rudyard Kipling, *Kim*, Leipzig, Bernhard Tauchnitz, 1901.

⁵⁰⁷ Il significato del titolo, *The Singing Bowls*, lascia presagire al lettore la commistione di elementi magici e spirituali e la scoperta di sé condotta da un adolescente. Il romanzo *The Singing Bowls* di Jamila Gavin trae il titolo dalle tradizionali campane, note anche come "Himalayan bowls", "rin gongs", ciotole tibetane oppure "suzu" giapponesi. Si tratta di strumenti di lavoro e musicali dalla forma che evoca quella delle ciotole o di bocce incavate per produrre, mediante sfregamento con un mazzuolo di legno, plastica o cuoio, suoni melodici per accompagnare i canti, oltre a calde vibrazioni. In Asia vengono tradizionalmente usate nel *Bon sadhana* buddista. Prodotti in Nepal, India, Giappone, Corea e soprattutto in Tibet, oggi sono impiegate in tutto il mondo per la meditazione, l'induzione di trance, il relax e le pratiche connesse con il benessere, la spiritualità e la religione. Vengono, inoltre, attribuiti a questi proprietà di strumenti magici e di trasformazione di sé e della materia.

s'attendeva è stata disboscata da lungo tempo⁵⁰⁸. Per raggiungere la meta, deve dapprima imparare a sentire e capire, poiché la conoscenza giunge per strade inattese. La narrazione indiana prende lentamente il sopravvento sulle liti tra Mike e la madre, finché a Ronnie non viene permesso di proseguire da solo e il lettore può concentrarsi esclusivamente sulla parte orientale del romanzo. Il ritmo della narrazione, incalzante nei dialoghi tra i personaggi occidentali, diviene più disteso nelle sezioni che descrivono l'India. Sin dall'arrivo a Delhi, l'attenzione del protagonista viene catturata da un insistente suono "Ôm" che viene ripetuto otto volte nell'arco di tre pagine, seguito da riflessioni sullo stato d'animo di Ronnie e sul suo crescente grado di immedesimazione nel contesto orientale:

Ôm. The journey to India had all been arranged so quickly, his mind had barely had time to adjust. [...]

Ôm. The sound seemed to reach him from a great distance, and yet so close it could have been from the bowls beneath his head.

Ôm. It penetrated his confused thoughts and filled all the cavities of his mind with its low, dark throbbing.

Ôm. The sound was as pure as a shaft of light; stayed constant; paused, then started again.

Ôm. Ronnie opened his eyes, just to a slit. Without moving any other single part of his body, he made out his mother and Mike, lying above him to his right [...] their bodies curved protectively round their belongings. [...]

Ôm. Still the sound persisted, and at last Ronnie sat up with wide-open eyes to look around him.

Ôm. Ronnie knew the sound came from him [a figure sitting beneath a tree about fifty metres away]. He tomed towards it as if drawn by a thread.

Ôm. Slowly, slowly, yet increasingly in volume and intensity, the sound was expelled; on and on it pulsated, till Ronnie felt it was never-ending.⁵⁰⁹

L'indianità riveste per Ronnie tratti decisamente trascendentali: liberarsi delle pulsioni carnali e aprirsi alle molteplici percezioni sensoriali che lo condurranno alla verità e alla scoperta di sé. Gli incontri con i santoni, che ammoniscono il ragazzo e gli spiegano quanto sia lunga la strada per giungere a comprendere il linguaggio delle sfere e poterle suonare correttamente, investe Ronnie di tratti picareschi. Per sopravvivere, mentre attende di apprendere di più, aiuta anziani vagabondi a vendere noccioline raccolte per non dover digiunare, senza ricevere in cambio che rimproveri e ulteriori carichi di lavoro o commissioni da svolgere in cambio della compagnia. Nei romanzi di

⁵⁰⁸ Il passaggio testimonia l'impossibilità di recuperare un passato immutato, di ritrovare una *imaginary homeland*, incoraggiando a cercare in se stessi mediante la riflessione piuttosto che nei meri luoghi, attendendosi un riscontro della realtà che risponda appieno all'immaginario.

⁵⁰⁹ Gavin, *The Singing Bowls*, cit, pp. 85-87.

Gavin, condurre una vita di stenti e al servizio degli altri fa tornare i protagonisti bambini spensierati alla ricerca di avventure. Percorrendo lunghi chilometri nei boschi, Ronnie e Deepak si diletano calciando, spruzzando l'acqua e rotolandosi per terra, per poi procedere esausti tra le ombre notturne che farebbero paura a chiunque, eccetto che a due ragazzini che si ritrovano in un'atmosfera fiabesca poche pagine dopo aver vissuto come dei piccoli senz'atletto. Deepak è il primo a non sentire i morsi della fame, mentre Ronnie deve ancora liberarsi del suo lato occidentale, non abituato allo stomaco vuoto, come gli fa notare sarcasticamente l'orfano. Il timore di Ronnie è di sembrare ancora un occidentale: "So I still look a Westerner [...] Like a British Indian?"⁵¹⁰ Il bagno in un torrente sembra alludere alla funzione purificatrice dell'acqua, necessaria per aprire ad un finale in un crescendo onirico, guidato dal costante suono delle sfere:

All around them was a surrying and a murmuring. All around was a whispering and giggling, a shuffling and muttering. Suddenly, in the bleak landscape of railway sheds, broken-down engines, disused carriages, of slag heaps and chippings, banks and ditches, they had entered a kingdom of children⁵¹¹.

Sono tutti bambini scappati di casa, orfanelli, provenienti da famiglie troppo povere per poterli tenere, oppure rapiti, come Deepak, in fuga dalla tirannia e dallo sfruttamento, alle prese con la sopravvivenza grazie a doti di astuzia, intelligenza e furbizia, e appaiono, in un accumularsi di immagini forti presentate in un crescendo di intensità emotiva, come

hard, little bodies, hard-as-nails bodies, grey with ash; flat, cracked bare feet, grasping bony fingers, elbows, knees, sticking-out joints, matchstick legs and pot bellies, hair bleached orange by the sun and lack of vitamins, and their eyes: eyes which watched, eyes which watched, eyes which followed, eyes darting with wariness, bubbling with laughter, running with infections, weeping with despair; eyes which examined, judged, assessed and waited.⁵¹²

I poteri magici dei bambini vengono svelati da frammenti di storie narrate. Elementi materiali si inseriscono in storie di povertà, alternando il mondo fantastico alla realtà, alla necessità di sopravvivere mendicando, rubando o imbrogliando:

⁵¹⁰ *Ibidem*, p. 169.

⁵¹¹ *Ibidem*, p. 174.

⁵¹² *Ibidem*.

‘Did you sell shoes to a Westerner?’
 ‘Yes. He gave me five rupees! Five whole rupees! she gave a weak but triumphant smile.
 ‘Enough to feed us for days!’ exclaimed Amar proudly.
 ‘When did you sell them to him?’
 ‘Three days ago. He was kind. He only took one pair even though he paid so much.’⁵¹³

In un simile marasma di gente e storie, Ronnie torna a percepire la presenza del nonno, in ginocchio dietro di lui. Gli chiede se sapeva tutto ciò sull’India, per scoprire che agli invasori e ai visitatori inglesi non era dato conoscere così bene l’India, né tantomeno sapere dei misfatti che venivano commessi: “How could I, Ronnie? We were protected from all that”⁵¹⁴.

The Singing Bowls si chiude sorvolando sulla morte di Deepak, che Gavin fa uscire di scena quando il protagonista non necessita più di una guida, inserendo l’evento drammatico in una scena dall’atmosfera surreale, presumibilmente per non caricare eccessivamente di peso la figura del ragazzino scomparso, funzionale solo ad introdurre al mondo orientale il protagonista. Così, le ultime pagine del romanzo sono ambientate ai piedi delle montagne Himalaya, meta del lungo viaggio compiuto da Ronnie e, per esteso, della sua ricerca identitaria e spirituale. La scena finale, in un crescendo di elementi onirici, vede il protagonista incamminarsi, al seguito di una sagoma solitaria – quella del padre da lungo scomparso – in un tempio che si è improvvisamente materializzato sul luogo grazie al richiamo delle sfere che danno il titolo al romanzo.

La prosa di Gavin contribuisce a creare un effetto di straniamento nel lettore, facendogli perdere la connessione con il presente della storia grazie ad una nuova serie di ripetuti “Ôm” che stavolta provengono dalle sfere che danno il titolo al romanzo e che rappresentano il legame materiale e spirituale del protagonista con l’India:

‘Ôm.’ He felt the creature’s hold loosen. Ronnie curled himself up into a ball around the bowl, and pressed his lips to the rim. ‘Ôm.’ There was no up or down as the room began to spin. He was caught in a whirlpool, a maelstrom of howling and screaming. ‘Ôm.’ He felt his lungs bursting for air, the blood rushing into his eyes and nose. He was dying. Death was getting him after all.
 Somewhere in the far, far distance, he heard a high-pitched cry. ‘Ron-ee!’ ‘Ôm.’ The sound was like a tolling bell. He didn’t know how long it had been sounding. Possibly for ever. ‘Ôm ... Ôm ... Ôm’ [...] ‘Ôm.’ There was a smell of tube lilies and sugar and syrup. The screaming got louder. ‘Ôm’. Deepak was running towards the woman. Already she was beginning to fade. ‘Mother! Mother! Is it you? [...] ‘Ôm.’ He couldn’t

⁵¹³ *Ibidem*, p. 175.

⁵¹⁴ *Ibidem*, p. 176.

breathe. Couldn't shout a warning. [...] 'Ôm.' Ronnie fondere if he, too, was dying. [...] 'Ôm.' Ronnie breathed in. 'Ôm.' He breathed out long and slow.⁵¹⁵

Nelle ultime pagine, le sfere continuano a riecheggiare, conducendo verso la visione del padre di Ronnie. Il corpo di Deepak, esausto per gli stenti, verrà bruciato dall'amico in un rogo regale. A riportare il lettore occidentale in Europa e a guidarlo nell'interpretazione della storia interviene l'epilogo, proposto in forma di lettera scritta dal protagonista a Ed da Londra. L'incontro con il padre – riflette Ronnie – è stato momentaneo e insignificante. Si sono abbracciati, guardati e riconosciuti come padre e figlio, ma è stato solo un istante: "It was something, but nothing"⁵¹⁶. Grandi aspettative per un momento insignificante hanno permesso al protagonista di riconciliarsi con se stesso:

Our meeting was more an acknowledgement; that we were as bound to each other by flesh and blood as the stars and planets are bound to their universe, but there could be no more than that⁵¹⁷.

La morale insita nel finale insegna che ciascuno deve seguire la propria strada, e l'incontro è servito a chiudere un capitolo della propria vita, riconciliandosi con il passato. Parimenti, il viaggio compiuto in India si è rilevato funzionale a conoscere una parte di Sé, ma ha tradito le aspettative. Abbiamo già avuto occasione di osservare come, per Stuart Hall, non sia possibile tornare ad un passato originario e immutabile per definire un'identità culturale, poiché l'unità primordiale non esiste⁵¹⁸. Il ritorno, inoltre, come rilevato da Paul White, rappresenta una perdita, ma anche un ritrovamento⁵¹⁹. Raramente soddisfa appieno, in quanto le circostanze cambiano, i confini vengono alterati dagli avvenimenti storici e dal passare del tempo, facendo sì che anche le identità si modellino e varino.

⁵¹⁵ *Ibidem*, pp. 181-183.

⁵¹⁶ Gavin, *The Singing Bowls*, cit., p. 187.

⁵¹⁷ *Ibidem*, p. 188.

⁵¹⁸ Cfr. Stuart Hall, "Cultural Identity and Diaspora", in Steven Vertovec e Robin Cohen, *Migration, Diaspora and Transnationalism*, cit.

⁵¹⁹ Cfr. Paul White, *Geography, Literature and Migration* in John Connell, Russell King e Paul White, *Writing Across Worlds: Literature and Migration*, cit.

Similmente a quanto riscontrato nel romanzo di Gavin, in *Maya Running* di Anjali Banerjee la religione induista viene descritta con connotati esotici e le vengono attribuiti poteri quasi magici di risoluzione immediata dei problemi, sminuendo il lento processo spirituale necessario per comprenderla a fondo. Maya vede il viaggio verso l'India come un cammino verso un santuario, affermando:

I've come [...] to seek refuge from my wishes [...] I can't tell where my wished-for world ends and the real world begins. India is the inside-out, upside-down other side of me⁵²⁰.

Il viaggio in India permette anche a Maya di sentirsi meno egoista. Ancora una volta, entrano in scena gli orfani indiani, che fanno riflettere la protagonista: "these are India's lost children, more lost than I am. I want to help them [...] I could have helped them. But look what I used my wishes for"⁵²¹. Il viaggio in India permette a Maya di realizzare che ella stessa ha il potere di controllare la sua vita e non necessita più di rivolgersi a Ganesh per esaudire i suoi desideri:

I am beginning to know who I am [...] I am changeable, as transient as the seasons. My mother and father, my ancestors, the dust and heat of India, the northern lights and the snow melting on the prairies – I am all of this and none of this. I am special in a way that is bigger and older than this town. I am Mayasri Mukherjee⁵²².

Anche in *Looking for Bapu* della stessa Banerjee ci troviamo dinanzi a un bambino che non sa ancora interpretare bene la spiritualità indiana e, nel tentativo di far tornare in vita il nonno, trova di uguale impatto tanto rivolgersi alle statue buddiste che popolano la sua casa quanto interpellare un mago che diletta i bambini all'interno di un museo. Solo nelle ultime righe del romanzo il piccolo protagonista comprenderà che non è possibile riavere accanto il nonno, ma che una parte di lui rimarrà per sempre in Anu: guardandosi allo specchio, nota con sorpresa e piacere di avere molte somiglianze con l'amato *Bapu* sul volto dai tratti indiani, che non lo abbandoneranno mai.

Che siano reali o immaginari, i viaggi dei protagonisti permettono loro di travalicare e superare i confini del noto per avviare un percorso che li conduca verso il ritrovamento di una propria collocazione spazio-temporale e la definizione di un'identità interculturale e ibrida. Gli incontri descritti dalle autrici consentono di

⁵²⁰ Anjali Banerjee, *Maya Running*, New York, Wendy Lamb Books, 2005, p. 173.

⁵²¹ *Ibidem*, p. 168.

⁵²² *Ibidem*, p. 209.

inscenare la diversità e l'alterità, portando a una *Bildung* che rifugga la monoculturalità⁵²³.

Come abbiamo argomentato nel corso del primo e secondo capitolo, la spinta dell'India agli albori dell'indipendenza vede un proliferare di opere marcatamente didattiche, volte a trasmettere la cultura e la tradizione del paese; tale tendenza non è del tutto esente nella prosa delle scrittrici prese in esame, come testimonia l'epitesto editoriale. La portata "interculturale" dei racconti non sfugge agli editori, tant'è che diversi dei testi citati sono corredati da un apparato didattico più o meno sviluppato, mai comunque ingombrante o tale da interferire con la letterarietà dei testi e la piacevolezza della lettura della storia. Inoltre, l'attenzione data alla negoziazione e alla problematizzazione della definizione identitaria dei protagonisti contribuiscono a proporre testi articolati da un punto di vista psicologico e mai banalizzati, sorretti da una scrittura incisiva e stilisticamente complessa.

⁵²³ In una lettura prevalentemente pedagogica, questa raffigurazione può rappresentare uno spunto per le riflessioni nelle classi interculturali. Nel presente lavoro, tuttavia, non ci soffermiamo tanto sulla prospettiva pedagogica quanto sulle dinamiche culturali e interculturali legate alla migrazione di seconda generazione nella letteratura di lingua inglese presa in esame.

Bibliografia

Testi Primari

Banerjee, Anjali, *Invisible Lives*, New York/London/Toronto/Sydney, Down Town Press, 2006.

- *Looking for Bapu*, New York, Wendy Lamb Books, 2006.
- *Maya Running*, New York, Wendy Lamb, 2005.
- *Rani and the Fashion Divas*, Newport, Mirror Stone, 2005.

Daswani, Kavita, *Indie Girl*, New York, Simon Pulse, 2007.

Gavin, Jamila, *The Eye of the Horse*, London, Methuen Children's Books, 1994.

- *Out of India: an Anglo-Indian Childhood*, London, Hodder Children's, 2002.
- *The Singing Bowls*, London, Methuen Children's, 1989.
- *The Track of the Wind*, London, Mammoth, 1997.
- *The Wheel of Surya*, London, Mammoth, 1994.

Gilmore, Rachna, *A Gift for Gita*, London, Mantra, 1998.

- *A Group of One*, New York, Henry Holt & Company, 2001.
- *Aunt Fred Is a Witch*, Toronto, Second Story Press, 1991.
- *Roses for Gita*, Toronto, Second Story Press, 1996.
- *When-I-Was-a-Little-Girl*, Toronto, Second Story Press, 2006.

Khan, Rukhsana, *Dahling, If You Luv Me Would You Please, Please Smile*, New York, Stoddart Kids, 1999.

- *A New Life*, Toronto, Groundwood, 2009.

- *Muslim Child. Understanding Islam through Stories and Poems*, New York, Scholastic Inc., 1999.
- *The Roses in My Carpets*, Markham, Stoddard Kids, 1988.
- *Ruler of the Courtyard*, New York, The Viking Press, Penguin Group, 2003.
- *Silly Chicken*, New York, The Viking Press, Penguin Group, 2005.

Randhawa, Ravinder, *Hari-jan*, London, Mantra Publishers, 1992.

Syal, Meera, *Anita and Me*, London, Flamingo, 1996.

Testi secondari

Abu-Lughod, Lila (ed.), *Remaking Women: Feminism and Modernity in the Middle East*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1998.

Ambrosini, Maurizio, “Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati”, in *Educazione Interculturale*, a. VII, n.1, 2009.

Ambrosini, Maurizio e Molina, Stefano (a cura di), *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2004.

Anzaldúa, Gloria, *Borderlands/La Frontera: The New Mestizo*, San Francisco, Spinsters/Aunt Lute, 1987.

Appadurai, Arjun, “Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology”, in *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, R. G. Fox (ed.), Santa Fe/New Mexico, School of American Research Press, 1991.

- *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis-London, University of Minnesota Press, 1996.
- *The Social Life of Things*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

- Ascenzi, Anna (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
- *La Letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Vita e Pensiero Università, Milano, 2002.
- Ashcroft, Bill, Griffiths, Gareth e Tiffin, Helen, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, 2002.
- Ball, Stephen J., *The Education Debate*, Bristol, The Policy Press, The University of Bristol, 2008.
- Balsamo, Franca, *Famiglie di migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*, Roma, Carocci, 2003.
- Banerjee, Anjali, *Maya Running*, New York, Wendy Lamb Books, 2005.
- Banerjee, Suchismita, "Contemporary Children's Literature in India: New Trajectories", in *Journal of Children's Literature* 2.2, 2008, pp. 6-25.
- Baraldi, Matteo, *I bambini perduti. Il mito del ragazzo selvaggio da Kipling a Malouf*, Bologna, Quodlibet Studio, 2006.
- Barbot de Villeneuve, Gabrielle-Suzanne, *La belle et la bête*, Paris, Larousse, 1986 (1^a ed. 1785).
- Barthes, Roland, *Michelet par lui-même*, Paris, Éd. du Seuil, 1954.
- Benjamin, Walter, *Sbirciando nei libri per bambini*, in Schiavoni, Giulio (a cura di), *Orbis Pictus: scritti sulla letteratura infantile*, Milano, Emme Edizioni, 1981.
- Berry, Nita, "Value-Based Writing", in Nita Berry (ed.), *Children's Literature in India*, New Delhi, CBT, 1999.
- Bernardi, Milena, *Il cassetto segreto: letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Milano, UNICOPLI, 2011.
- Beseghi, Emma, *L'isola misteriosa. Quaderni di letteratura per l'infanzia. L'adolescenza*, Milano, Mondadori, 1996.
- Beseghi, Emma e Grilli, Giorgia (a cura di), *La letteratura invisibile: infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011.
- Bhabha, Homi (ed.), *Nation and Narration*, London/New York, Routledge, 1990.

- *The Location of Culture*, London/New York, Routledge, 1994.
- “The Other Question”, in *Screen* 24, 1983, pp. 18-36.
- Bhatnagar, Meera, “Western Influence on Children’s Literature in English 1979-1991”, *Writer and Illustrator* 12.1, 1992, pp. 19-21.
- Bijapurkar, Rama, *We Are Like That Only: Understanding the Logic of consumer India*, Penguin, New Delhi, 2007.
- Blezza Picherle, Silvia, *Letteratura per l’infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2003, pp. 5-19.
- *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita e Pensiero Università, 2005, pp. 159-172.
- “Tra rimpianti e perplessità. Che ne sarà della letteratura per ragazzi?”, *Il Pepeverde*, n. 27/2006, gennaio-marzo, Arti Grafiche Tofani, Alatri (FR), pp. 21-24.
- Blezza Picherle, Silvia (a cura di), *Raccontare ancora: la scrittura e l’editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero Università, 2007.
- Bliss, Harry, *Luke on The Loose*, New York, Toon, 2009.
- Boehmer, Elleke, *Stories of Women: Gender and Narrative in the Postcolonial Nation*, Manchester, Manchester UP, 2005, p. 3.
- Boero, Pino, *Alla frontiera: momenti, generi e temi della letteratura per l’infanzia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1997.
- Boero, Pino e De Luca, Carmine, *La letteratura per l’infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Bonizzoni, Paola, “Catene d’oro, sangue e amore: famiglie migranti e vita economica tra dimensione locale e transnazionale”, in *Mondi Migranti*, 2008, pp. 48-51.
- Bremont, Claude e Pavel, Thomas, *La fin d’un anathème*, in “Communications”, n. 47, 1988.
- Brewer, John e Trentmann, Frank (eds.), *Consuming Cultures, Global Perspectives: Historical Trajectories, Transnational Exchanges*, Oxford/New York, Berg, 2006.
- Cadden, Michael (ed.), *Telling Children’s Stories. Narrative Theory and Children’s Literature*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2011.

- Cai, Mingshui, *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*, Greenwood, Westport, 2002.
- Campbell, Anne, "Self Definition by Rejection: The Case of Gang Girls", in *Social Problems*, vol. 34, n.5, University of California Press (Dicembre 1987).
- Campe, Heinrich Joachim, *Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder*, Hamburg, 1779/1780.
- Cancellieri, Adriano, "Hotel House. In un palazzo il mondo. Confini sociali e uso quotidiano di uno spazio multietnico", in Osservatorio Provinciale delle Immigrazioni (a cura di), *Volti di un'Italia multietnica. Spazi abitativi, stili di abbigliamento e giovani generazioni di origine immigrata*, L'Harmattan Italia, Torino, 2009, p. 46.
- Carey, Joanna, *An Interview with Jamila Gavin*, London, Egmont, 2002.
- Chambers, Iain, *Migrancy, Culture, Identity*, London/New York, Routledge, 1994.
- "Un mare postcoloniale", in Id. (ed.), *Le molte voci del Mediterraneo*, R. Cortina, Milano, 2007.
- Chattaraman, Veena e Lennon, Sharron J., "Ethnic Identity, Consumption of Cultural Apparel, and Self-perceptions of Ethnic Consumers", in *Journal of Fashion Marketing and Management*, vol. 12, n. 4, 2008, pp. 518-531.
- Chin, Elisabeth M. Liew Siew, *Purchasing Power. Black Kids and American Consumer Culture*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2001.
- Chow, Rey, *Writing Diaspora: Tactics of Intervention in Contemporary Cultural Studies*, Bloomington, Indiana UP, 1993.
- Clark, Beverly Lyon, Rajeswari Sunder Rajan, "Fictions of Difference: Contemporary Indian Stories for Children", in Beverly Lyon Clark (ed.), *Girls, Boys, Books, Toys*, Kohn Hopkins UP, Baltimore, 2003, pp. 97-111.
- Cohen, Robin e Vertovec, Steven (eds.), *Migration, Diasporas and Transnationalism*, Cheltenham/Brookfield, Edward Elgar, 1999.
- Colalillo, Giuliana Giovanna, *Value Structures Within Italian Immigrant Families: Continuity or Conflict?*, Toronto, University of Toronto, 1981.
- Collot, Michel, *Le thème selon la critique thématique*, in "Communications" 47, 1988, pp. 79-91.
- Conrad, Joseph, *Almayer's Folly*, London, Penguin Books, 1895.

- Cretella, Chiara e Lorenzetti, Sara, "Introduzione", in Id. (a cura di), *Architetture interiori. Immagini domestiche nella letteratura femminile del Novecento. Sibilla Aleramo, Natalia Ginzburg, Dolores Prato, Joyce Lussu*, F. Cesati, Firenze, 2008, p. 10.
- Croce, Benedetto, "Note sulla letteratura italiana nella seconda metà del secolo XIX", in *La Critica*, n. 3, 1905, in Pancrazi, Pietro (a cura di), *La letteratura della nuova Italia, III*, Laterza, Bari, 1913, pp. 352-53.
- Curtius, Ernst Robert, *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, Bern, Francke Verlag, 1948. Edizione italiana consultata: Roberto Antonelli (a cura di), *Letteratura europea e Medio Evo latino*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992 (trad. it. di Anna Luzzatto, Mercurio Candela e Corrado Bologna).
- Dei, George J. S., *Anti-racism Education: Theory and Practice*, Halifax, Nova Scotia, Fernwood, 1996.
- Devoto, Giacomo e Oli, Gian Carlo, *Devoto-Oli 2007, Vocabolario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 2006.
- Dickens, Charles, *The Adventures of Oliver Twist*, London, Cassell & Co., 1888.
- Dobrovsky, Serge, *Pourquoi la nouvelle critique: critique et objectivité*, Paris, Denoel, Gonthier, 1966.
- Fabbrini, Anna e Melucci, Alberto, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992.
- Faeti, Antonio, *La "camera" dei bambini: cinema, mass media, fumetti, educazione*, Bari, Dedalo, 1983.
- *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Milano, Bompiani, 1995.
 - *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
 - *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- Foner, Nancy, Rumbaut, Ruben G. e Giold, Steven J. (eds.), *Beyond the Family: The Influence of Premigration Group Status on the Educational Expectations of Immigrants' Children*, New York, Sage Foundation, 2000.
- Foster, Robert J., "The Commercial Construction of 'New Nations'", in *Journal of Material Culture*, vol. 4, n. 3, 1999, pp. 263-82.

- Foschi Albert, Marina, *Narrativa*, Bari, B. A. Graphis, 2003.
- Friesen, Jacob W., "Multicultural Education in Canada: From Vision to Treadmill", in *Multiculturalism/Multiculturalisme*, 14(1), pp. 5–11.
- Garlaschelli, Barbara, *Davì*, S. Dorligo della Valle, EL, 2000.
- Gates, Pamela S. e Hall Mark, Dianne L., *Cultural Journeys: Multicultural Literature for Children and Young Adults*, Lanham, Scarecrow, 2006.
- Genette, Gérard, *Figure 3: discorso del racconto*, Torino, Einaudi, 1976 (trad. it di Lina Zecchi).
- *Soglie: i dintorni del testo*, a cura di Camilla Maria Cederna, Torino, G. Einaudi, 1989.
- Ger, Gnliz, "Constructing Immigrant Identities in Consumption: Appearance among the Turko-Danes", in Joseph W. Alba & J. Wesley Hutchinson (eds.), *Advances in Consumer Research*, Vol. 25, Provo, UT, Association for Consumer Research, 1998, pp. 48-52.
- Giglioli, Daniele, *Tema*, Scandicci, La nuova Italia, 2001.
- Gilroy, Paul, *Between Camps: Nations, Cultures, and the Allure of Race*, London, Penguin Books, 2000.
- Ginzburg, Natalia, "Nel fantastico mondo delle fiabe. Il piacere d'aver paura", *Corriere della Sera*, Domenica 24 novembre 1974.
- Giroux, Henry, "Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism", in Henry Giroux and Peter McLaren (eds), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, New York, Routledge, 1994, pp. 29-55.
- Gnisci, Armando, *Allattati dalla lupa. Scritture migranti*, Roma, Sinnos, 2005.
- *Mondializzare la mente: via della decolonizzazione europea n.3*, Isernia, Cosmo Iannone, 2006.
- Golding, William, *Lord of the Flies*, London, Faber and Faber, 1954.
- Gopal, Dr. S. e Iyengar, Uma (eds.), *Essential Writings of Jawaharlal Nehru*, Oxford University Press, USA, 2003, p. 25.
- Gore, M. S., *Unity in Diversity: The Indian Experience in Nation-Building*, New Delhi, Rawat, 2002.

- Grandi, William, *Infanzia e mondi fantastici*, Bologna, Bononia University Press, 2007.
- Grossberg, Lawrence, "Identity and Cultural Studies: Is That All There is?", in Stuart Hall e Paul Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996.
- Gupta, Sangeeta R. (ed.), *Emerging Voices: South Asian American Women Redefine Self, Family, and Community*, New Delhi/London, Sage Publications, 1999.
- Hall, Stuart, "Minimal Selves", in Appignanesi, Luisa (ed.), *Identity. The Real Me. Post-Modernism and the Question of Identity*, London, ICA Documents, 1987.
- "Cultural Identity and Diaspora", in Vertovec, Steven e Cohen, Robin (eds.), *Migration, Diaspora and Transnationalism*, Cheltenham, Edward Egar, 1999.
 - "The Local and the Global: Globalization and Ethnicity", in A. King (ed.), *Culture, Globalization and the World-System*, London, Macmillan, 1991.
 - "New Ethnicities", in Donald, James, Rattansi, Ali (eds.), *"Race", Culture and Difference*, London, Sage Publications, 1992.
- Hall, Stuart e Du Gay, Paul (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996.
- Hamelin, Associazione Culturale (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, CLUEB, 2007.
- Handa, Amita, *Of Silk Saris and Mini-Skirts: South Asian Girls Walk the Tightrope of Culture*, Toronto, Women's Press, 2003.
- Hatcher, Richard, "Race and Education: Two Perspectives for Change", in Berry Troyna (ed.), *Racial Inequality in Education*, London, Tavistock, 1987, pp. 184-200.
- Hidier, Tanuja Desai, *Born Confused*, New York, Scholastic, 2002.
- Hollindale, Peter, *Ideology and the Children's Book*, Stroud, Glos, Thimble, 1988.
- Hunt, Peter, *Criticism, Theory, and Children's Literature*, Oxford, Blackwell, 1991.
- *Understanding Children's Literature: Key Essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, New York, Routledge, 1999.
- Iyer, Sharda, *Musing on Indian Writing in English (Fiction)*, New Delhi, Sarup, 2003.

- Jafa, Manorama, "Women in Children's Literature of India", in *Writer and Illustrator* 14.2, 1995, pp. 1-5.
- Jain, Jasbir, *Writing Women across Cultures*, New Delhi, Rawat, 2002.
- Jacobi, Joande, *Complesso archetipo simbolo nella psicologia di C. G. Jung*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004.
- Jafa, Manorama, "The National Seminar and Exhibition on the Panchatantra Inaugural Address", *Writer and Illustrator* 16.3, 1997, pp. 9-14.
- Jung, Carl Gustav, "Psicologia dell'archetipo del fanciullo", in Carl Gustav Jung e Karoly Kerényi, *Prelegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Torino, Boringhieri, 1972 (trad. it. di Angelo Brelich).
- Kannabiran, Vasantha et al (eds.), *'We Were Making History': Life Stories of Women in the Telangana People's Struggle*, London, Zed, 1989.
- Kehoe, John W., "Multicultural education vs. anti-racist education: The debate and the research in Canada", in *Social Education*, 58, 1994, pp. 354-358.
- Kermode, Frank, *The Sense of an Ending: Studies in the Theory of Fiction*, New York, Oxford University Press, 1967.
- Khorana, Meena, "Break Your Silence: A Call to Asian Indian Children's Writers", *Library Trends* 41.3, 1993, pp. 393-413.
- "The English Language Novel Set in Post-Independence India", *Writer and Illustrator* 81., 1988, pp. 5-9.
- "The Image of India in American Children's Fiction", *Writer and Illustrator* 8.1, 1988, pp. 5-9.
- Kipling, Rudyard, *Kim*, Leipzig, Bernhard Tauchnitz, 1901.
- *Stalky & Co.*, Macmillan, London, 1899.
- *The Jungle Books*, Penguin Books, London, 1994 (1^a ed. 1894-95).
- Klein, Gillian, *Reading into Racism. Bias in Children's Literature and Learning Materials*, London, Routledge & Kegan Paul, 1985.
- Kureishi, Hanif, *The Buddha of Suburbia*, London, Faber & Faber, 1995.
- *The Rainbow Sign* (1986), in *My Beautiful Laundrette and Other Writings*, London, Faber & Faber, 1996.

- Kymlicka, Will, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon, 1995.
- Laroche, Michel, Chankon, Kim e A. Tomiuk, Marc, "Italian Ethnic Identity and its Relative Impact on the Consumption of Convenience and Traditional Foods", in *British Food Journal*, 1999, Vol. 101, n. 3.
- Lausberg, Heinrich, *Elementi di retorica*, Bologna, Il Mulino, 1969 (trad. it. di Lea Ritter Santini).
- Lazzarato, Francesca, "Siate curiosi, siate folli. Le offerte editoriali per giovani adulti", in *Hamelin. Storie, figure, pedagogia*, n. 18, 2007.
- Lee, Enid, "Anti-racist education: Panacea or palliative?", in *Orbit*, 25, 1994, pp. 22–25.
- Lefèvre, Matteo, *Per un profilo storico della critica tematica*, in "Allegoria. Per uno studio materialistico della letteratura", XV, n. 45, Palermo, G. B. Palumbo & C. Editore, 2003, pp. 5-22.
- Leonini, Luisa e Reborghini, Paola, *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Bologna, I Mulino, 2010.
- Levitt, Peggy e Glick Schiller, Nina, "Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society", in *International Migration Review* 38(3), 2004, pp. 1002-1039.
- Levitt, Peggy e Waters, Mary C. (eds.), *The Changing Face of Home: the Transnational Lives of the Second Generation*, New York, Russel Sage Foundation, 2002.
- Luatti, Lorenzo, *E noi? Il posto degli scrittori migranti nella narrativa per ragazzi*, Roma, Sinnos, 2010.
- Lund, Darren E., "Waking up the Neighbors: Surveying Multicultural and Antiracist Education in Canada, the United Kingdom, and the United States", in *Multicultural Perspectives*, vol. 8, n. 1, National Association for Multicultural Education, 2006.
- Lurie, Alison, *Boys and Girls Forever: Children's Classics from Cinderella to Harry Potter*, London, Chatto & Windus, 2003.
- *Don't Tell the Grown-Ups. The Subversive Power of Children's Literature*, Back Bay Books, Boston Mass, 1990.
 - *The Language of Clothes*, London, Heinemann, 1981.

- Lynch, James, *Race, Class, Gender and the Teacher Education Curriculum*, Washington, D.C., ERIC Clearinghouse, 1987.
- Malik, Sarita, *Representing Black Britain*, London, Sage, 2002.
- Maraini, Dacia, *Amata scrittura: laboratorio di analisi letture proposte conversazioni*, Milano, Rizzoli, 2000.
- May, Jill P., *Theory and Textual Interpretation: Children's Literature and Critical Theory: Reading and Writing for Understanding*, New York/Oxford, Oxford University Press, 1995, p. 81.
- May, Stephen, "Introduction: Towards Critical Multiculturalism", in Id. (ed.), *Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London, Routledge, 2005.
- McGillis, Roderick, *The Nimble Reader: Literary Theory and Children's Literature*, New York, Twayne, 1996.
- "Self, Other, and Other Self: Recognising the Other in Children's Literature", in *The Lion and the Unicorn* 21, 1997, pp. 215-229.
 - *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Context*, New York, Garland, 2000.
- McLeod, Kenneth A., "Multiculturalism and Multicultural Education in Canada: Human Rights and Human Rights in Education", in K. A. Moodley (ed.), *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*, Calgary, Detselig, 1992, pp. 215-242.
- Meneghelli, Donata (a cura di), *Teorie del punto di vista*, Scandicci, La Nuova Italia, 1998.
- Menon, Navin, *Children's Literature in India*, New Delhi, CBT, 1999.
- Menon, Ritu e Bhasin, Kamla (eds.), *Borders & Boundaries. Women in India's Partition*, New Brunswick/New Jersey, Rutgers University Press, 1998.
- Molina, Stefano, *Seconde generazioni in Italia. Scenari di un fenomeno in movimento*, Fondazione Giovanni Agnelli, Milano, 20 maggio 2005.
- Moretti, Franco, *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.

- Mukherjee, Debjani, "The Other in My Space: South Asian American Women Negotiating Hyphenated Identities, in The Kitchen Table Collective (eds.), *Bolo! Bolo! A Collection of Writings by Second Generation South Asians Living in North America*, Missisauga, ON, South Asian Professionals' Networking Association, 2000, pp. 278-89.
- Narayan, R. K., *The English Teacher*, London, Eyre & Spottiswoode, 1945.
- Nasta, Susheila, *Home Truths: Fictions about the South Asian Diaspora in Britain*, Basingstoke, Palgrave, 2001.
- Nodelman, Perry, "The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature", in *ChLA Quarterly* 17, 1992, pp. 29-35.
- Nodelman, Perry e Reimer, Mavis, *The Pleasures of Children's Literature*, Boston, Allyn, 2003.
- O'Neal, Gwendolyn S., *African American Women's Professional Dress as Expression of Ethnicity*, in Damhorst, Mary Linn, Miller, Kimberly A. e Michelman, Susan O., *The Meanings of Dress*, New York, Fairchild Publications, 1999, pp. 388-93.
- Orwell, George, *Coming Up for Air*, London, Penguin books in association with Secker & Warburg, 2000.
- Oswald, Laura R., "Culture Swapping: Consumption and the Ethnogenesis of Middle-Call Haitian Immigrants", in *Journal of Consumer Research*, vol. 25, 1999, pp. 303-18.
- Palidda, Salvatore, "Una paternità inopportuna", in *Mobilità umane. Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, Milano, R. Cortina, 2008, pp. 146-154.
- Pambianchi, Giulia, *Gli olimpici non sono tutti dei. Figure di adulti nella letteratura per l'infanzia*, Università di Bologna. Tesi non pubblicata discussa nella I sessione dell'anno accademico 2006-07, p. 67.
- Pandey, Indu Prakash, *Hindi Literature: Trends & Traits*, Calcutta, K. L. Mukhopadhyay, 1975.
- Parekh, Bhikhu, *The Future of Multi-Ethnic Britain. Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain*, London, Profile, 2000.
- *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*, Basingstoke/New York, Palgrave Macmillan, 2006.
- Parekh, Bikhu e Bhabha, Homi, "Identities on Parade. A Conversation", in *Marxism Today*, June, 1989, pp. 24-29.

- Perry, Pamela, "White Means Never Having to Say You're Ethnic: White Youth and the Construction of 'Cultureless' Identities", in *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 30, n. 1, 2001, pp. 56-91.
- Pezzarossa, Fulvio, "Una casa tutta per sè. Generazioni migranti e spazi abitativi", in Quaquarelli, Lucia (a cura di), *Certi confini. Sulla letteratura italiana dell'immigrazione*, Milano, Morellini, 2010, pp. 59-118.
- Phinney, Jean S., "Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research", in *Psychological Bulletin*, Vol. 108(3), Nov. 1990.
- Picherle, Silvia Blezza, *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, V&P, 2007.
- Pitzorno, Bianca, *Storia delle mie storie*, Pratiche Editrice, Parma, 1995.
- Ponzaresi, Sandra, "Le città immaginarie", in Lumley, Robert e Foot, John (eds.), *Le città visibili. Spazi urbani in Italia, culture e trasformazioni dal dopoguerra a oggi*, traduzione di Francesca Maioli, Milano, Il Saggiatore, 2007, p. 198.
- Portes, Alejandro e Rumbaut, Ruben G. (eds.), *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*, London, University of California Press; New York, Russel Sage Foundation, 2001.
- Portes, Alejandro, "Introduction: the Debates and Significance of Immigrant Transnationalism", in *Global Networks: A Journal of Transnational Affairs*, 1(3), 2001, pp. 181-193.
- Portes, Alejandro (ed.), *The New Second Generation*, New York, Russel Sage Foundation, 1996.
- Prince, Gerald, *Thématiser*, in "Poétique", XVI, n. 64, Paris, Editions du Seuil, 1985, pp. 425-426.
- Procter, James (ed.), *Writing Black Britain, 1948-1998: an Interdisciplinary Anthology*, Manchester/New York, Manchester University Press, 2000.
- Propp, Vladimir Jakovlevič, *Morfologia della fiaba*, Roma, Newton Compton, 1980 (trad. it. a cura di Gian Luigi Bravo).
- Purkayastha, Bandana, *Negotiating Ethnicity: Second Generation South Asians Americans Traverse a Transnational World*, New Brunswick, Rutgers University Press, 2005.
- Quaquarelli, Lucia, "Salsicce, curry di pollo, documenti e concorsi. Scritture dell'immigrazione di «seconda generazione»", in *Narrativa*, n. 28, 2006.
- Randhawa, Ravinder, *A Wicked Old Woman*, London, Women's Press, 1987.

- Ravecca, Andrea, *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, Angeli, 2009.
- Richard, Jean-Pierre, *L'Univers imaginaire de Mallarmé*, Paris, Éd. du Seuil, 1961.
- Ricœur, Paul, *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, a cura di A. Danese, Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole, 1994.
- Rocchi, Lorenzo, "Reti sociali e scelte linguistiche di emigrati italiani in ambiente anglofono", in *Studi Linguistici e Filologici Online*, Vol. 6, Pisa, 2008, pp. 219-273, www.humnet.unipi.it/slifo (ultima consultazione 22.01.2012).
- Rodler, Lucia, *I termini fondamentali della critica letteraria*, Milano, Mondadori, 2004.
- Rosaldo, Renato, *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon Press, 1989.
- Rose, Jaqueline, *The Case of Peter Pan: Or the Impossibility of Children's Fiction*, New York, Macmillan, 1984.
- Rudd, David, "Theorising and Theories: the Conditionn and Possibility of Children's Literature", in Peter Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, vol. 1, London, Routledge, 2004, pp. 29-43.
- Rumbaut, Rubén G., "Reaping what You Sew: Immigration, Youth, and Reactive Ethnicity", in *Applied Developmental Science*, Vol. 22, N. 2, 2008.
- Runnymede Trust, *The Future of Multiethnic Britain: The Parekh Report*, London, Profile Books, 2000, p. 168.
- Rushdie, Salman, *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*, London, Granta Books, 1991.
- *Midnight's Children*, London, Picador, 1981.
 - *Shame*, London, Vintage, 1995.
- Saltman, Judith, "From Sea and Cedar", in Id., *Modern Canadian Children's Books*, Toronto, Oxford University Oress, 1987, p. 110.
- Santerini, Milena, *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma, 2008.
- Saxena, Ira, "Indian Children's Stories through the Centuries", *Bookbird* 37.2, 1999.

- Shankar, Ravi, "Profile of a Publishing House", *Children's Literature in India*, New Delhi, CBT, 1999, pp. 259-267.
- Segre, Cesare, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1999.
- Said, Edward W., *Culture and Imperialism*, London, Chatto & Windus, 1993.
- *Orientalism*, New York, Vintage Books, 1979.
 - "Riflessioni sull'esilio", in *Scritture Migranti*, n. 1, 2007, pp. 127-141.
- Settersen, Richard A., Furstenberg, Frank F. e Rumbaut, Ruben (eds.), *On the frontier of adulthood: theory, research and public policy*, London, The University of Chicago, 2005.
- Silver, Mark e Buonanno, Giovanna (eds.), *Cross-Cultural Encounters: Identity, Gender, Representation*, Roma, Officina, 2005.
- Singh, Rachna B., *Goodly is Our Heritage: Children's Literature, Empire, and the Certitude of Character*, Lanham, MD, Scarecrow, 2004.
- Somerville, Kara, "Transnational Belonging among Second Generation Youth: Identity in a Globalized World", in Anand Singh (ed.), *Youth and Migration, Transnational Belonging and Identity*, Delhi, Kamla-Raj, 2008, *Journal of Social Sciences Special Volume N. 10*, 2008, pp. 23-33.
- Srinivasan, Prema, *Children's Fiction in English in India: Trends and Motifs*, Chennai, T.R. Publications, 1998.
- Stephens, John, *Ideology and Language in Children's Fiction*, London Longman, 1992.
- Stephens, John e McGillis, Roderick, "Critical Approaches to Children's Literature", in Zipes, Jack (ed.), *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*, vol. 1, Oxford, Oxford University Press, 2006, p. 367.
- Superle, Michelle, *Contemporary English-language Indian Children's Literature. Representations of Nation, Culture, and the New Indian Girl*, New York/London, Routledge, 2011.
- Tarlo, Emma, *Clothing Matters: Dress and Identity in India*, London, Hurst, 1996.
- Terminio, Alessia, *Incontrarsi nella lingua dell'altro. Percorsi nella letteratura della migrazione in Italia*, Caltanissetta, Centro Studi Cammarata, Edizioni Lussografica, 2009.

- Tomaševskij, Boris Viktorovič, *Teoria della letteratura*, Milano, Feltrinelli, 1978 (trad. it. di Maria Di Salvo).
- Thapar, Meenakshi, "Introduction: Gender and Embodiment in Everyday life", in Id. (ed.), *Embodiment: Essays on Gender and Identity*, Delhi, Oxford University Press, 1997, pp. 1-34.
- Tharu, Susie J. e Lalita, J. (eds.), *Women Writing in India: 600 B.C. to the Present, Vol. 1, 600 B.C. to the Early Twentieth Century*, New York, Feminist Press at the City University of New York, Talman Co, 1991.
- Thomas, Barb, "Principles of Anti-racist Education", in *Currents. Literary and Arts Magazine*, Volume 2, N.3, Christopher Newport University, 1984.
- Tibaldi, Marta, "Critica archetipica", in Roberta Coglitore e Federica Mazzara (a cura di), *Dizionario degli studi culturali*, Roma, Meltemi editore, 2004.
- Troyna, Berry e Carrington, Bruce, *Education, Racism, and Reform*, London, Routledge, 1990.
- Underleider, Charles, "Foreword", in Reva Joshee, Lauri Johnson (eds.), *Multicultural Education Policies in Canada and the United States*, UBC Press, Vancouver/Toronto, 2007.
- *Strategic Evaluation of Multiculturalism Programs: Final Report*. Ottawa/Ontario, Department of Canadian Heritage, 1996.
- Valentino Merletti, Rita, *Libri per ragazzi: come valutarli?*, Mondadori, Milano, 1999.
- Vanvolsem, Serge, "Lingua ed educazione scolastica tra la collettività di origine italiana in Belgio", in *Studi e migrazione*, 92 (160), 2005, pp. 867-893.
- Veselovskij, Aleksandr Nikolaevič, *La poetica degli intrecci*, in *La cultura nella tradizione russa del XIX e XX secolo*, a cura di Silvio D'Arco Avalle, Torino, Einaudi, 1982.
- Weinreich, Uriel, *Language in Contact*, New York, Columbia University Press, 1953.
- White, Paul, "Geography, Literature and Migration" in Connell, John, King, Russell e White, Paul (eds.), *Writing Across Worlds: Literature and Migration*, London, Routledge, 1995.
- Wolf, Diane L. "Family Secrets: Transnational Struggles among Children of Filipino Immigrants", in *Sociological Perspectives*, 40(3), 1997, pp. 457-483.

Worrall, Mary, "New Era", in *Whose Image?*, Birmingham, Building Sites, 1989.

Young, Jonathan C., "Education in multicultural society: What sort of education? What sort of society?", in J., R. Mallea & J. Young (eds.), *Cultural Diversity and Canadian Education: Issues and Innovations*, Ottawa/Ontario, Carleton University Press, pp. 412–430.

Zipes, Jack, *Sticks and Stones: the Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*, New York, Routledge, 2001, p. 40.

Altre opere consultate

A.A.V.V., *Shifting Continents, Colliding Cultures. Diaspora Writing of the Indian Subcontinent*, Amsterdam, Rodopi, 2000.

Albertazzi, Silvia, *Bugie sincere: narratori e narrazioni 1970-1990*, Roma, Editori Riuniti, 1992.

- *Nel bosco degli spiriti. Senso del corpo e fantasmaticità nelle nuove letterature di lingua inglese*, Manziana, Vecchierelli, 1998.
- *Il punto su la letteratura fantastica*, Roma, Laterza, 1993.
- *In questo mondo: ovvero, quando i luoghi raccontano le storie*, Roma, Meltemi, 2006.
- Gasparini, Adalinda, *Il romanzo new global: storie di intolleranza, fiabe di comunità*, Pisa, ETS, 2003.
- *Il tempio e il villaggio: la narrativa indo-inglese contemporanea e la tradizione britannica*, Bologna, Patron, 1978.

Alcoff, Linda e Potter, Elisabeth (eds.), *Feminist Epistemologies*. New York/London, Routledge, 1993.

Alcoff, Linda e Feder Kittay, Eva (eds.), *The Blackwell Guide to Feminist Philosophy*, Malden, Blackwell, 2007.

Alladi, Uma, *Woman and her Family: Indian and Afro-American – a Literary Perspective*, Bangalore, Sterling Publishers, 1989.

- Anderson, Benedict (ed.), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London/New York, Verso, 1991.
- Anthias, Floya e Lazaridis, Gabriella (eds.), *Into the Margins: Migration and Exclusion in Southern Europe*, Aldershot, Ashgate, 1999.
- Anthias, Floya e Yuval-Davis, Nira (eds.), *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-racist Struggle*, London/New York, Routledge, 1992.
- *Woman, Nation, State*, Houndmills - London, Macmillan, 1989.
- Augé, Marc, *Non-Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Le Seuil, 1992; Marc Augé, *Le Temps en ruines*, Paris, Galilée, 2003; Marc Augé, *L'Impossible voyage. Le tourisme et ses images*, Paris, Payot & Rivages, 1997.
- Ballard, Roger (ed.), *Pardesh, Desh: The South Asian Presence in Britain*, London, Hurst, 1994.
- Banks, James A. (ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco, Jossey Bass, 2004.
- Beseghi, Emma (a cura di), *Infanzia e racconto: il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003.
- Bettis, Pamela J. e Adams, Natalie G. (eds.), *Geographies of Girlhood: Identities in Between*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2005.
- Brah, Avtar, *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*, London/New York, Routledge, 1996.
- Brah, Avtar, Hickman, Mary J. e Mac An Ghail, Mairtin (eds.), *Global Futures: Migration, Environment and Globalization*, Basingstoke, Macmillan, 1999.
- *Thinking Identities: Ethnicity, Racism and Culture*, London, Macmillan, New York, St Martin's Press, 1999.
- Bocchi, Gianluca e Ceruti, Mauro, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Butalia, Urvashi e Menon, Ritu (eds.), *In Other Words: New Writing by Indian Women*, New Delhi, Kali for Women, 1992.
- Chakrapani, C. e Vijaya, Kumar (eds.), *Changing Status and Role of Women in Indian Society*, New Delhi, MD Publications, 1994.

- Chapnick Mukhopadhyay, Carol e Seymour, Susan (eds.), *Women, Education and Family Structure in India*, Boulder, Westview, 1994.
- Clarke, Colin, Peach, Ceri e Vertovec, Steven (eds.), *South Asian Overseas: Migration and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Cohen, Robin, *Global Diasporas: an Introduction*, London, UCL Press, 1997.
- *The New Helots: Migrants in the International Division of Labour*, Aldershot, Avebury, 1987.
 - *The Sociology of Migration*, Cheltenham/Brookfield, Edward Elgar, 1996.
 - *Signifying Identities: Anthropological Perspectives on Boundaries and Contested Values*, London, Routledge, 2000.
 - *The Symbolic Construction of Community*, Chichester, Ellis Horwood, 1985.
 - *Symbolising Boundaries: Identity and Diversity in British Cultures*, Manchester, Manchester University Press, 1986.
 - Layton-Henry, Zig (eds.), *The Politics of Migration*, Cheltenham/Brookfield, Edward Elgar, 1997.
- Crane, Ralph J. e Mohanram, Radhika (eds.), *Shifting Continents/Colliding Cultures: Diaspora Writing of the Indian Subcontinent*, Amsterdam/Atlanta, Rodolphi, 2000.
- Dharmarajan, Geeta (ed.), *Separate Journeys: Short Stories by Indian Women Writers*, London, Mantra, 1993.
- Driedger, Leo, *Race and Ethnicity: Finding Identities and Equalities*, Don Mills, Ont/Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Dunphy, Graeme, "Meena's Mockingbird: From Harper Lee to Meena Syal", in *Neophilologus*, vol. 88, n. 4, Dordrecht/Kluwer, 2004, pp. 637-659.
- Feather, N. T., "Assimilation of Values in Migrants", in *Understanding Human Values*, Rokeach, M. (ed.), New York, The Free Press, 1979.
- Featherstone, Mike (ed.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity: a Theory, Culture and Society Special Issue*, London, Sage Publications, 1990.
- Fleras, Augie e Elliott, Jean Leonard (eds.), *Multiculturalism in Canada: the Challenge of Diversity*, Ontario, Nelson, 1992.
- Gavin, Jamila, *Coram Boy*, London, Mammoth, 2000.

- *Our Favourite Stories*, London, Dorling Kindersley, 1997.
- *Stories from the Hindu World*, London, Macdonald, 1986.

Gennaro Lerda, Valeria (ed.), *From "Melting Pot" to Multiculturalism: the Evolution of Ethnic Relations in the United States and Canada*, Roma, Bulzoni, 1990.

Gnisci, Armando, *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, Roma, Meltemi, 2003.

Grant, Carl A. e Ladson-Billings, Gloria (eds.), *Dictionary of Multicultural Education*, Phoenix (Ariz), Orix Press, 1997.

Grant, Carl A. e Sleeter, Christine E. (eds.), *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*, New York/London, Routledge, 2007.

Griffin, Christine, *Representation of Youth: the Study of Youth and Adolescence in Britain and America*, Cambridge, Polity Press, 1993.

Harris, Nigel, *I nuovi intoccabili*, Milano, Il Saggiatore, 2000 (trad. it. di Nanni Negro).

Hillman, James, *Senex et puer: un aspetto del presente storico e psicologico*, Venezia, Marsilio, 1990 (trad. it. Matelda Giuliani Talarico).

Honwana, Alcinda e De Boeck, Filip (eds.), *Makers and Breakers: Children & Youth in Postcolonial Africa*, Oxford, James Currey, 2005.

Jeffery, Patricia, Jeffery, Roger e Lyon, Andrew, *Labour Pains and Labour Power. Women and Childbearing in India*, London, Zed, 1989.

Jeffery, Patricia and Roger Jeffery, *Don't Marry Me To a Plowman! Women's Everyday Lives in Rural North India*, Boulder, Colo/Oxford, Westview Press, 1996.

Jha, Uma Shankar e Premlata, Pujari (eds.), *Indian Women Today: Tradition, Modernity and Challenge*, New Delhi, Kanishka Publishers Distributors, 1996.

Kali for Women (ed.), *Truth Tales: Contemporary Writing by Indian Women*, London, Women's Press, 1987.

Khandelwal, Malhulika S., *Becoming American, Being Indian. An Immigrant Community in New York City*, Ithaca, Cornell University Press, 2002.

Khorana, Meena, *Critical Perspectives on Postcolonial African Children's and Young Adult Literature*, London, Greenwood Press, 1998.

- *The Indian Subcontinent in Literature and Young Adults: an Annotated Bibliography of English-Language Books*, New York/London, Greenwood, 1991.
- Kibria, Nazli, *Becoming Asian American: Second-generation Chinese and Korean American Identities*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2002.
- Kirpal, Viney, *The Girl Child in 20th Century Indian Literature*, New Delhi, Sterling Publishers, c1992.
- Levitt, Peggy e Waters, Mary C. (eds.), *The Changing Face of Home: the Transnational Lives of the Second Generation*, New York, Russell Sage Foundation, 2002.
- Lurie, Alison, *Love and friendship*, London, Abacus, 1986.
- *The Nowhere City*, London, Minerva, 1994.
- Maira, Sunaina Marr, *Desis in the House. Indian American Young Culture in New York City*, Philadelphia, Temple University Press, 2002.
- May, Stephen (ed.), *Making Multicultural Education Work*, Clevedon, Multilingual Matters, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1994.
- "Multiculturalism", in David Theo Goldberg and John Solomos (eds.), *A Companion to Racial and Ethnic Studies*, Oxford, Blackwell, 2002.
- McRobbie, Angela e McCabe, Trisha (eds.), *Feminism for Girls: an Adventure Story*, London, Routledge and Kegan Paul, 1981.
- McRobbie, Angela e Nava, Mica (eds.), *Gender and Generation*, Basingstoke, Macmillan, 1984.
- McRobbie, Angela (ed.), *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*, London, Sage, 2009.
- Menon, Navin e Nair, Bhavana (eds.), *Children's Literature in India*, New Delhi, Children's Book Trust, 1999.
- Mitchell, Bruce M. e Salsbury, Robert E. (eds.), *Multicultural Education: an International Guide to Research, Policies and Programs*, Westport/London, Greenwood Press, 1996.

- Monti, Alessandro e Dhawan, R. K. (eds.), *Discussing Indian Women Writers: Some Feminist Issues*, New Delhi, Prestigi, 2002.
- Nieto, Sonia, *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*, Stroke on Tent, Trentham Books, New York/London, Teachers College, 1999.
- Parreñas, Rhacel Salazar, *Children of Global Migration: Transnational families and Gendered Woes*, Stanford, CA, Stanford University Press, 2005.
- Portes, Alejandro e Rumbaut, Ruben G. (eds.), *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press, New York, Russell Sage Foundation, 2001.
- Puar, Jasbir, "Writing My Way 'Home'?: Traveling South Asian Bodies and Diasporic Journeys", in *Socialist Review* (Special Issue: The Traveling Nation: India and its Diaspora), n. 4, 1994.
- Rocío G. Davis, "India in Britain: Myths of Childhood in Meera Syal's *Anita and Me*", in Galván, Fernando e Bengoechea, Mercedes (eds.), *On Writing (and) Race in Contemporary Britain*, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 139-146.
- Rutherford, Jonathan (ed.), *Identity, Culture, Difference*, London, Lawrence & Wishart, 1990.
- Sanchez-Arce, Ana María, "Invisible Cities: Being and Creativity in Meera Syal's *Anita and Me* and Ben Okri's *Astonishing the Gods*", in Philip Laplace e Eric Tabuteau (eds.), *Cities on the Margin/On the Margin of Cities: Representations of Urban Space in Contemporary British and Irish Fiction*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2003, pp. 113-130.
- Shukla, Sandhya Rajendra, *India Abroad. Diasporic Cultures of Postwar America and England*, Princeton, Princeton University Press, 2003.
- Sleeter, Christine E., *Empowerment Through Multicultural Education*, Albany, State University of New York Press, 1991.
- Steel, Flora e Annie Webster (eds.), *Wide-awake Stories: a Collection of Tales Told by Little Children, Between Sunset and Sunrise, in the Panjab and Kashmir*, Bombay, Education Society's Press, 1884.
- Sunaina, Maina, *Home Truths. Fictions of the South Asian Diaspora in Britain*, New York, Palgrave, 2002.
- Syal, Meera, *Life Isn't All Ha Ha Hee Hee*, London, Black Swan, 1999.

Todd, Roy, *Education in a Multicultural Society*, London, Cassell, 1991.

Van Gennep, Arnold, *Les Rites de passage, étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc*, Paris, É. Nourry, 1909.

Waldron, Jeremy, *Liberal Rights: Collected Papers 1981-91*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1993.

Walker, James W. St. G., *Racial Discrimination in Canada: the Black Experience*, Ottawa, Canadian Historical Association, 1985.

Wasi, Jenahara (ed.), *A Storehouse of Tales: Contemporary Indian Women Writers*, New Delhi, Srishti, 2001.

Filmografia

Truffaut, François, *L'enfant sauvage* (FRA, 1969).

Hüseyin, Metin, *Anita and Me* (UK, 2002).

Sitografia

Banerjee, Anjali, "Biography", www.anjalibanerjee.com,
<http://www.anjalibanerjee.com/abanerjee-bio.htm>
(ultima consultazione 01.03.2011).

Beairsto, Bruce e Carrigan, Tony, *School District No. 38*, Richmond, Richmond, British Columbia, In *Education Canada*, Spring 2004,
<http://public.sd38.bc.ca/~bbeairsto/Documents/Multiculturalism.pdf>
(ultima consultazione 25.12.2011).

Deiana, Pina, *Sfide identitarie per le "seconde generazioni" di migranti ed espatriati*, Roma, febbraio 2007,

http://www.expatic.com/index.php?view=article&id=1671&option=com_content&Itemid=98 (ultima consultazione 21.09.2011).

“Desi News”, “Reviews”, www.rukhsanakhan.com,
<http://www.rukhsanakhan.com/books/dahlingifyouluvme.html> (ultima consultazione 01.03.2011).

Durino, Tobias, “South Asian Diaspora Literature and Arts Archive”, www.salidaa.org,
http://www.salidaa.co.uk/salidaa/site/Collections?mode=catalogue&adlib_id=900000028 (ultima consultazione 01.03.2011).

Gilmore, Rachna, “More About Me”, www.rachnagilmore.ca (ultima consultazione 01.03.2011).

Gilmore, Rachna, “Professional Biography”, www.rachnagilmore.ca (ultima consultazione 01.03.2011).

Glatzer, Jenna “Interview with Rachna Gilmore”, www.rachnagilmore.ca (ultima consultazione 01.03.2011).

Gnisci, Armando, “Ventennio di itagliani”, in *Kumà. Creolizzare l’Europa*, n. 17, dicembre 2009 (<http://www.disp.let.uniroma.it/kuma/kuma.html>, ultima consultazione 11.03.2011).

Harris Russell, Mary, “The Tribune”, www.anjalibanerjee.com,
<http://www.anjalibanerjee.com/abanerjee-bapu-praise.htm> (ultima consultazione 01.03.2011).

Hussain, Ahmede, “Black and Grey. In Conversation with Ravinder Randhawa”, ahmedehussain.blogspot.com (pubblicato il 03.04.2007, ultima consultazione 01.03.2011).

Jenkinson, Dave, “Rachna Gimore. Profile” in *Canadian Review of Materials*, www.umanitoba.ca (ultima consultazione 01.03.2011).

Khan, Rukhsana, “Beware the Violins”, www.rukhsanakhan.com (ultima consultazione 01.03.2011).

Khan, Rukhsana, “Freedom of Speech Versus Cultural Sensitivity: Balancing the Right to Create Freely vs. the Need of People to be Respected”, 31st IBBY Congress, Copenhagen, Denmark, September 2008, www.rukhsanakhan.com (ultima consultazione 01.03.2011).

Khan, Rukhsana, “Multicultural Backlash?”, www.rukhsanakhan.com (ultima consultazione 01.03.2011).

Khan, Rukhsana, "On Real Life and Writing", www.rukhsanakhan.com (ultima consultazione 01.03.2011).

Koshy, Sherin, *Indian Women Writers. A world of words, lost and found: a brief overview of women's literature in India from the 6th century BC onwards*, <http://www.literature-study-online.com/essays/indian-women-writers.html>, Novembre 2004 (ultima consultazione 01.03.2011).

<http://www.kahani.com/>, "A Literary Magazine for Children", Kahani Media, Newton Centre, USA (ultima consultazione 01.03.2011).

Navarro-Tejero, Antonia, "Modern Indian Women Writers in English", <http://www.literature-study-online.com/essays/indian-women-book.html> (ultima consultazione 01.03.2011).

Pezzarossa, Fulvio, "Testi di seconda generazione nelle scritture di migrazione in Italia", in *Trickster. Rivista del Master di Studi Interculturali*, n. 6/2008, monografico G2 generazioni alla seconda (<http://trickster.lettere.unipd.it>, ultima consultazione 11.03.2011).

Portes, Alejandro, "Globalization from Below: The Rise of Transnational Communities", in *Transnational Communities Programme, Economic and Social Research Council*, maggio, 2005, <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/portes.pdf>, p. 470. (Ultima consultazione 10.10.2011).

Rous, Karolina, *Coming to Canada. Reaching out to our Country's Immigrant Youth through Literature*, <http://www.canadianimmigrant.ca/education/elementarysecondary/article/678> (ultima consultazione 01.03.2011).

Sawhney, Natin, "Subcontinental drift. British Asian culture has won a place in our hearts – and about time too", in *The Observer*, Sunday 28 July 2002, in <http://www.guardian.co.uk/theobserver/2002/jul/28/featuresreview.review3> (ultima consultazione 01.03.2011).

Superle, Michelle, "Canadian Review of Materials", www.anjalibnerjee.com, <http://www.anjalibnerjee.com/abanerjee-bapu-praise.htm> (ultima consultazione 01.03.2011).

"The Toronto Star", "Reviews", www.rukhsanakhan.com, <http://www.rukhsanakhan.com/books/dahlingifyouluvme.html> (ultima consultazione 01.03.2011).

Veltman, Calvin, "The Future of the Spanish Language in the United States", in *Hispanic Policy Development Project*, New York and Washington, DC, 1988, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED295485.pdf> (ultima consultazione 22.01.2012).

Waldron-Mantgani, Ian, "The UK Critic", in <http://www.ukcritic.com/anitame.html> (pubblicato nel 2002; ultima consultazione 01.03.2011).

Wardell, Simon, "Anita & Me", "BBC", 20 novembre 2002, in http://www.bbc.co.uk/films/2002/10/17/anita_and_me_2002_review.shtml (ultima consultazione 01.03.2011).

Zornado, Joseph L., *Inventing the Child: Culture, Ideology, and the Story of Childhood*, <http://www.mylibrary.com.proxy.ufv.ca:2048>, p. 3 (ultima consultazione 10.10.2011).