



Annali

della facoltà di Scienze della formazione
Università degli studi di Catania

24 - 2025

Direttore
FEBRONIA ELIA

Comitato scientifico

GABRIELE ARCHETTI
(Università Cattolica di Milano)

R. LOREDANA CARDULLO
(Università di Catania)

MARCO CATARCI
(Università di Roma Tre)

MICHAEL CHASE
(CNRS Paris)

LIANA M. DAHER
(Università di Catania)

GIUSEPPE GIORDANO
(Università di Messina)

EMILIO MARTIN GUTIÉRREZ
(Universidad de Cádiz)

MANFRED HEINZMANN
(Graz Universität)

FLORIAN HARTMANN
(Aachen University)

MARIANGELA P. IELO
(Università Nazionale e Capodistriaca di Atene)

PAOLINA MULÉ
(Università di Catania)

ADRIAN NEDELICU
(University of Ploiești)

ROBERTA PIAZZA
(Università di Catania)

DONATELLA S. PRIVITERA
(Università di Catania)

GIUSEPPE SANTISI
(Università di Catania)

GIUSEPPE SCARATTI
(Università di Bergamo)

CAMILO TAMAYO GOMEZ
(University of Birmingham)

MARIA TOMARCHIO
(Università di Catania)

CARMELINA URSO
(Università di Catania)

Comitato redazionale

CRISTINA SORACI (*responsabile*)

MELA ALBANA

GABRIELLA D'APRILE

GIUSEPPINA DI GREGORIO

STEFANO LENTINI

ANNA MARIA LEONORA

PAOLA LEOTTA

ELEONORA PAPPALARDO

EMANUELE PIAZZA

ELISABETTA SAGONE

ERMANNO TAVIANI

SALVATORE VASTA

Direzione, redazione e amministrazione

Facoltà di Scienze della formazione, Università degli studi di Catania

Via Teatro greco, 84 - Complesso edilizio «Verginelle», 95125 - Catania

Tel. 095 7466303 / Fax 095 7466370 - <http://www.annali-sdf.unict.it> - e-mail: annali_sdf@unict.it

ISSN 2038-1328 / EISSN 2039-4934 - © 2025 Università degli studi di Catania

Registrazione presso il Tribunale di Catania, n. 26/10, del 28 dicembre 2010



ARCHETIPI DI MAESTRI IN UNA SOCIETÀ IN CAMBIAMENTO:
IMMAGINI DEGLI INSEGNANTI
IN *ASCOLTA IL MIO CUORE E LO STRALISCO*

di
*Luca Cipriano**

1. *L'immaginario dell'insegnante nella letteratura per l'infanzia. Un viaggio tra memoria collettiva e simboli educativi*

Gli insegnanti non abitano semplicemente le aule, ma riempiono i ricordi, popolano le sceneggiature di film e opere teatrali, continuando a riecheggiare nei corridoi dell'immaginario collettivo anche molto tempo dopo che le loro voci hanno smesso di fare lezione. Queste figure, abitano nella memoria culturale che non investe semplicemente la conservazione delle informazioni del passato, ma interviene anche nella trasmissione del loro significato, attraverso la generazione di testi, rituali e simboli¹. Dentro questa forma di trasmissione culturale, la letteratura, svolge un notevole ruolo: essa funge da cassetto dei ricordi nel quale sono contenute anche le immagini degli insegnanti, ritessute attraverso le parole di un narratore adulto o di un narratore bambino².

Le loro rappresentazioni nei libri destinati ai piccoli lettori funzionano come capsule del tempo, ovvero, come portali di accesso per ritornare al passato, e per contrasto come strumenti per riflettere sul tempo presente.

Come hanno dimostrato importanti studi storici, tali ritratti sono cruciali nel plasmare ciò che la sfera pubblica si aspetta dagli insegnanti e ciò che i futuri docenti si aspettano da se stessi³. Leggere questi ritratti significa entrare in una sala di specchi dove passato, presente e possibilità future parlano l'uno all'altro. I loro riflessi formano il mito dell'insegnante che continua a risuonare ben oltre le mura della scuola e continua a vivere nei ricordi.

* Università di Catania.

¹ Assmann & Assmann, 2011.

² Beseghi & Grilli, 2011.

³ Popkewitz, 1997; Goodson, 2003.

La presente indagine non si concentra, perciò, sugli insegnanti per come sono stati realmente, ma su come sono stati immaginati, idealizzati, criticati, temuti o amati nei libri per bambini.

I corrispondenti ritratti degli insegnanti risultano specchi riflessi su cui la società ha nel tempo proiettato ansie e aspettative riguardo alla scuola e all'educazione.

Conseguentemente, anche se queste rappresentazioni non sono precise dal punto di vista della realtà storica svolgono comunque una funzione importante in termini di strumenti di conoscenza storica: in un certo senso, ci permettono di capire quelli che Jerome Bruner ha definito «modi narrativi del conoscere»⁴; cioè i meccanismi culturali con cui diamo significato alle esperienze e costruiamo la nostra identità.

In altri termini, studiare la rappresentazione degli insegnanti nella letteratura per l'infanzia non è sinonimo di abbandono della storia ufficiale, ma suo incontro su un altro registro, dove l'archivio della memoria è sviluppato dentro una dimensione estetica. Ciò significa che l'archivio è organizzato e percepito in modo tale da evocare emozioni e sentimenti, la sua fonte è simbolica, per cui il significato non risiede solo nei contenuti ma anche nei simboli e nei riferimenti extra-letterari che il testo stesso costruisce, e la memoria che esso conserva è affettiva (e non documentaria), cioè non si limita a registrare fatti oggettivi e cronologicamente ordinati secondo un criterio storico, ma è una memoria legata all'esperienza, che seppur costruita secondo una propria logica interna, non risponde ai criteri documentari della storiografia ufficiale⁵.

Questo cambiamento interpretativo ci invita a considerare la letteratura per l'infanzia come una fonte storica *alternativa*, nel senso di riconoscere il diverso tipo di verità storica che detiene⁶.

Come spiega Anna Antoniazzi la narrativa per bambini costruisce una «realtà immaginaria» che è profondamente impigliata con le aspettative etiche, pedagogiche e politiche di un certo tempo storico⁷. In questo senso, i libri per l'infanzia impiantano i semi dell'immaginazione nei lettori bambini, anche nel caso della rappresentazione della scuola.

La cattura di questa dimensione simbolica corrisponde a quanto segnalato da Cambi, nei termini per cui la letteratura per l'infanzia funziona come un “dispositivo culturale” che partecipa attivamente a plasmare il modo in cui le

⁴ Bruner, 1991.

⁵ Fiorito, 2022.

⁶ Noiret, 2009; Martari, 2011.

⁷ Antoniazzi, 2006.

società percepiscono la crescita, la disciplina e la cura educativa⁸, codificando valori e visioni del mondo in forme che risultano affettivamente cariche ed esteticamente accessibili⁹.

Con riferimento a tale consapevolezza epistemica, si può affermare che i libri per bambini non servono solo a intrattenere o insegnare nozioni, ma aiutano a trasmettere valori e idee sul mondo. Seguendo una finalità pedagogica, più o meno visibile, le loro narrazioni comunicano insegnamenti e visioni della realtà in modi che toccano le emozioni, rendendo i relativi messaggi più efficaci e duraturi.

Tirando le fila di quanto esposto fin qui, possiamo osservare allora come la letteratura per l'infanzia si riveli non solo come uno specchio sui cui si riflettono le trasformazioni pedagogiche culturali di un'epoca, ma si configura anche come un dispositivo attivo a favore della costruzione della memoria collettiva della scuola¹⁰.

Nelle opere per l'infanzia, simboli e idee, fatti inventati dalla creatività degli autori si mescolano a fatti storici. I testi della letteratura per l'infanzia operano nell'intersezione tra fantasia, realtà e ideologia, e conseguentemente codificano ipotesi, immagini, ideali e modelli riguardanti l'educativo e costruiscono modelli relativi alle figure che guidano i processi formativi a scuola: gli insegnanti. Avvicinarsi a questi testi come rappresentazioni culturali di valore storico, piuttosto che come 'prove' storiche, invita ad attivare un diverso tipo di attenzione, in sintonia con la densità simbolica della finzione e con la sedimentazione del significato sociale in forma narrativa. Ciò che conta non è tanto la precisione storica degli eventi narrati, quanto il modo in cui questi eventi vengono raccontati, le emozioni che suscitano e i messaggi che trasmettono.

I personaggi letterari, ovvero gli insegnanti 'raccontati', più che entità fittizie, diventano compagni di viaggio emotivi, segni di ricordi di scuola che abitano la memoria dei lettori. Come spiega Alessandra Mazzini, il personaggio letterario, diventa un «essere di parole» (essere-di-parole) solo quando è animato dall'identificazione di un lettore, attivando uno scambio tra autore, testo e lettore, che evoca sia il riconoscimento che la trasformazione¹¹. In questo senso, ogni "insegnante di carta" porta un carico emotivo che lo fa esistere/persistere nell'immaginario collettivo: basti pensare alla Signorina Dolcemiele e alla temutissima Signorina Trinciabue di *Matilda*, al Maestro

⁸ Cambi, 2024.

⁹ Nobile, 2023.

¹⁰ Savarese, 2023.

¹¹ Mazzini, 2024.

Perboni del *Cuore* di De Amicis, o ancora alla maestra di *Pippi Calzelunghe*.

Insomma, questo tipo di narrazioni possono non mappare direttamente la storia della scuola e dei maestri in termini diretti, ma fanno comunque parte di quella che potrebbe essere chiamata *la storia emotiva* della scuola, una storia raccontata non attraverso regolamenti o documenti, ma attraverso i paesaggi morali e affettivi in ragione dei quali viene immaginato l'insegnante nelle sue diverse categorie ideal-tipiche: ora estremamente autoritario, ora più "umano" e comprensivo, ora distratto e goffo, e così via.

2. Narrazioni dell'infanzia, archetipi e memoria pubblica dell'educazione

Sulla scia fin qui tracciata, la storia diventa una pratica pubblica lungo il cui profilo si delinea un passaggio da una storia di "ciò che è accaduto" a una storia di ciò che viene ricordato, sentito e rivendicato¹². Nell'incrocio tra memoria educativa e narrazione, è possibile ritenere che la traccia qui segnalata possa essere compresa anche con un valore che interessa un discorso di Public History, specialmente in riferimento a quei versanti che intendono la sua funzione epistemica in quanto pratica orientata a investigare le forme attraverso cui la memoria storica viene costruita, rappresentata e condivisa nello spazio pubblico.

La letteratura per l'infanzia, sebbene raramente inclusa nella cassetta degli attrezzi dello storico tradizionale, occupa uno spazio privilegiato nella trasmissione della memoria pedagogica ed educativa pubblica poiché, come sostiene Meda, tali narrazioni riflettono le realtà educative per come sono state immaginate¹³.

In questa prospettiva, la letteratura per l'infanzia acquisisce un duplice valore: documentale e critico. Da un lato, essa rappresenta uno spazio narrativo nel quale si depositano e si trasformano visioni dell'educazione, dell'autorità e dell'infanzia. Dall'altro lato, attraverso il filtro simbolico del racconto, queste visioni vengono rese accessibili, offrendo una chiave di lettura per intendere come la società immaginano e rielaborano i relativi concetti, configurando corrispondenti archetipologie fantastiche.

Radicata negli studi di Jung e sviluppatasi nelle teorie di James Hillman, la prospettiva qui evidenziata adotta come principio basilare, quello di "archetipo", intendendolo come forma primaria e costitutiva della psiche. Tuttavia, tali configurazioni non sono confinate nella dimensione intra-psichica,

¹² Falasca-Zamponi, 2020.

¹³ Meda & Comas Ruby, 2023.

ma si manifestano anche nei linguaggi simbolici, nei gesti corporei, nei dispositivi sociali e nelle strutture estetiche, attraversando tanto il mondo interno-soggettivo quanto quello socio-culturale. Possiamo immaginare gli archetipi come una forma base o un modello che fa parte della nostra mente.

Gli archetipi non vivono solo dentro di noi, ma li possiamo vedere anche nei simboli, nei gesti del corpo, nelle regole della società e nell'arte. In pratica, gli archetipi influenzano sia il nostro mondo interiore che quello che ci circonda nella vita di tutti i giorni. Secondo Hillman, tali modelli non rappresentano semplicemente contenuti mentali, ma costituiscono le modalità attraverso cui il mondo viene immaginato, e dunque conosciuto. Si tratta di forme primarie del vedere: non ciò che si vede ma ciò *per mezzo del quale* si vede¹⁴.

Dato che si tratta di immagini originarie, esse rendono possibile il sorgere stesso della coscienza e della significazione, agendo come matrici trans-personali del pensiero, dell'affettività e dell'agire umano. Inoltre, tali immagini possiedono una forza intenzionale propria, non riducibile a proiezioni soggettive, esse sono animate, personificate, e capaci di instaurare una relazione affettiva e immaginale con il soggetto. L'archetipo, pertanto, si comporta come una "presenza emotiva" che avanza una rivendicazione morale, fungendo da guida, da vincolo e da "attrattore di senso", e si manifesta nei simboli, nei ruoli e nei rituali della vita collettiva: le immagini archetipiche non sono solo invenzioni della fantasia, ma fanno parte della realtà che viviamo. Non nascono solo nella mente, ma si manifestano nell'ambiente, nelle relazioni, nei sogni e nel linguaggio quotidiano¹⁵.

Nel suo incrocio con il discorso archetipologico, la letteratura per l'infanzia si configura come un vero e proprio *palinsesto culturale*, dentro il quale è possibile rintracciare, decodificare e problematizzare le sedimentazioni simboliche che contribuiscono alla costruzione della memoria pubblica dell'educazione.

Nella letteratura per l'infanzia, gli archetipi non spariscono, ma diventano il cuore nascosto delle storie. Favole, fiabe e racconti per bambini hanno sempre trasmesso figure archetipiche universali: il bambino-eroe che deve affrontare prove (da *Pollicino* a *Harry Potter*), la madre protettrice o la matrigna crudele, il vecchio saggio o il maestro. Queste figure funzionano come forme immateriali attraverso le quali una società insegna ai bambini cosa è giusto, cosa è pericoloso, chi è l'autorità, cosa significa crescere. Ma tutte queste figure sono impregnate di una certa impronta storica e mitica. Questa

¹⁴ Hillman, 2021.

¹⁵ Boer & Kugler, 1977.

impronta mitica, tuttavia, non è fissa né immutabile: si trasforma nel tempo, si adatta ai codici narrativi dominanti e riflette le inquietudini culturali di ciascuna epoca¹⁶. Si pensi, ad esempio, alla figura dell'orco o del lupo nelle fiabe che nei racconti contemporanei può assumere tratti più ambigui o persino ironici. L'archetipo, in questo senso, non è semplicemente un "contenuto ricorrente", ma un dispositivo semiotico attivo che partecipa alla forza educativa implicita delle narrazioni.

Anche le immagini archetipiche dell'insegnante che emergono nei testi letterari per l'infanzia affondano le loro radici in un terreno concreto fatto di pratiche, vincoli istituzionali, trasformazioni normative e tensioni sociali che hanno storicamente definito il mestiere dell'istruire. Per comprendere la forza di queste rappresentazioni – la loro persistenza, la loro carica affettiva, il loro potenziale evocativo – è necessario riannodare il filo della storia narrata-sentita con la storia materiale e istituzionale della scuola, ossia con quella dimensione in cui la figura del maestro e della maestra ha preso forma nei dispositivi normativi, nelle politiche scolastiche, nelle lotte sociali e nelle manifestazioni della cultura di ogni epoca.

3. Autorità e immaginazione nella tipizzazione dell'insegnante di carta

Nella letteratura per l'infanzia, la figura dell'insegnante risulta generalmente modellata da schemi di pensiero ricorrenti e codificati, su cui si riflettono aspettative sociali e culturali di ordine più largo sull'educazione. Basti pensare a molti stereotipi che hanno investito la rappresentazione della maestra come figura prevalentemente dedita alla cura, spesso conformi a un'estetica tradizionale (occhiali sul naso, sciatteria nel vestiario, capelli ingrigiti dall'età).

Tali figure appaiono spesso ingabbiate nel loro ruolo: trasmettitori di conoscenze più che protagonisti di processi formativi, collocati nella classe lavoratrice, privi di prestigio e raramente capaci di agire con autonomia¹⁷.

Si tratta di un'immagine, quella dell'insegnante, tendente alla stereotipia, ma anche ambigua e instabile. Non esiste, difatti, un modello univoco: a volte, l'insegnante è simbolo di autorità, coraggio; altre volte è ritratto come obsoleto, frustrato o oppressivo.

Nella letteratura per ragazzi, a volte si celebrano docenti ispirati e dediti alla loro professione; dall'altro, emergono figure che incarnano il declino del

¹⁶ Grandi, 2023.

¹⁷ Shoffner, 2016.

prestigio sociale dell'insegnamento¹⁸. All'interno di questo spettro, le immagini autoritarie e quelle empatiche si collocano come poli speculari, alimentando un immaginario scolastico evidentemente polarizzato.

In riferimento a questa dialettica bipolare, l'insegnante non è solo un personaggio, ma un simbolo: un luogo narrativo su cui si concentrano le tensioni tra norma e libertà, trasmissione e ascolto, istituzione e trasformazione.

È in questa prospettiva che Argia Sforza e Sakumat si offrono come figure archetipiche e polarizzate dell'insegnante nella letteratura italiana per ragazzi contemporanea. L'una, presente in *Ascolta il mio cuore* (1991), rappresenta il volto autoritario e disciplinante della scuola, fondata sul controllo e sulla regola. L'altro, in *Lo stralisco* (1987), incarna una pedagogia empatica, immaginativa e relazionale. Nello spazio ulteriore del presente studio si intende analizzare il modo in cui questi due maestri agiscono nel discorso culturale sull'educazione: quali idee evocano, quali modelli trasmettono, quali domande aprono sul significato stesso dell'insegnare.

Argia Sforza e Sakumat incarnano archetipi narrativi, capaci di condensare immaginari educativi tra loro in conflitto, ma ciascuno dotato di una sua vitalità. Attraverso il racconto, tali figure attivano dispositivi di memoria culturale che travalicano la finzione e contribuiscono a plasmare una rappresentazione collettiva della scuola e dei suoi attori.

4. Ascolta il mio cuore: la scuola come teatro del potere autoritario

Bianca Pitzorno nasce a Sassari il 12 agosto 1942 e trascorre i primi anni della sua infanzia in Sardegna, in un ambiente ricco di legami affettivi e stimoli culturali, ma anche segnato dalle rigidità educative dell'epoca. Fin da piccola manifesta una spiccata inclinazione per la lettura e la scrittura, alimentata da un legame precoce e profondo con i libri. In questo contesto si sviluppano la sua sensibilità letteraria e l'interesse per le dinamiche scolastiche, che resteranno centrali nella sua futura produzione. Nella sua autobiografia letteraria, l'autrice afferma:

«Mi rendo conto di scrivere per una minoranza, per un'élite di bambini e ragazzini privilegiati, che vanno a scuola, che hanno un tetto sulla testa, che mangiano a sazietà, che sono circondati da adulti attenti alla loro educazione [...] bambini e ragazzini che somigliano a com'ero io stessa da piccola, a come sono i figli dei miei amici e a come sarebbero i miei se ne avessi»¹⁹.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Pitzorno, 2002, 23.

Questa scelta deriva dalla sua visione della scrittura per l'infanzia, intesa come una forma di corrispondenza autentica tra narrazione e quotidianità del bambino.

Quando Pitzorno afferma di sentirsi parte del «popolo dei bambini», non si limita a un'immagine affettiva, ma compie una precisa scelta epistemologica, stilistica e politica. L'autrice rifiuta una posizione verticale nei confronti dell'infanzia e afferma la continuità del proprio sguardo bambino come condizione privilegiata per raccontare storie vere, capaci di parlare dall'interno di quel mondo. Scrivere, per l'autrice sarda, non significa istruire né ammaestrare, ma *camminare a fianco* del bambino, riconoscendone la piena dignità come soggetto esperienziale e interlocutore sensibile. È una forma di opposizione, quella della scrittura di Bianca Pitzorno, a una visione adultocentrica della letteratura per l'infanzia, volta esclusivamente a trasmettere modelli, valori prestabiliti e menti da quadrare²⁰. In questa prospettiva, la narrazione diventa un luogo di resistenza contro le pedagogie prescrittive, moraleggianti, didascaliche e adultocentriche, che vedono l'infanzia come materia da modellare secondo schemi adulti, piuttosto che come spazio da cui possa emergere un pensiero proprio, autentico e trasformativo.

Da qui la sua scelta di definirsi una «bambina molto arrabbiata», armata di penna come strumento di difesa contro la carica adulta. La scrittura si trasforma così in gesto politico e in azione poetica; un mezzo per proteggere l'universo infantile dalla colonizzazione adulta. Non si tratta di proporre modelli ideali, ma di «imitare il vero» delle emozioni, passioni e dissonanze interiori che i bambini vivono e che spesso vengono ignorate nei testi considerati «edificanti». Contro ogni forma diedulcorazione di ideali, di valori e visioni irrispettose dell'unicità del tempo dell'infanzia, la letteratura diventa per Pitzorno uno spazio di verità e riconoscimento, in cui trovano voce esperienze di esclusione, solitudine, disobbedienza e inadeguatezza che riguardano tanto il mondo dei suoi personaggi bambini, quanto le azioni dei personaggi adulti.

In questo orizzonte, dove la scrittura si configura come luogo di condivisione affettiva e resistenza simbolica, un ruolo fondamentale è occupato dalla memoria dell'esperienza scolastica vissuta negli anni della ricostruzione postbellica. Una memoria che non si limita al dato biografico, ma si sedimenta nei testi dell'autrice come lente critica per osservare e decostruire la scuola-istituzione, i suoi riti e le sue gerarchie. Nel saggio *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, l'autrice esprime la propria delusione nei confronti della didattica dell'epoca:

²⁰ Ivi, 40-41.

«Avevo la certezza che la maestra mi avrebbe insegnato fin dai primi giorni a scrivere tutti i libri che volevo. E ne volevo scrivere moltissimi, perché a quel punto avevo assimilato una tale quantità di storie, ne ero così piena, che se non ne avessi ricacciato fuori almeno qualcuna inventata da me, sarei scoppiata. Invece, con mia grandissima delusione, a scuola mi misero a fare le aste. [...] Al mattino, quando cercavano di farmi alzare e indossare il grembiule nero col fiocco al collo, mi aggrappavo alle sbarre del lettino e protestavo: “Sono ancora piccola!”»²¹.

Alla percezione di questa frustrazione si aggiungono i disagi legati alle forme di autoritarismo scolastico tipiche del tempo: la divisione per genere, la selezione della classe “migliore” (basata spesso sulla reputazione dell’insegnante), l’assenza – o presenza sporadica – di alunni ripetenti, in genere provenienti da contesti popolari, e le continue umiliazioni relative all’ordine nel vestiario, alla cura dei capelli e dell’igiene personale, fino alla standardizzazione dei materiali scolastici (che dovevano risultare impeccabili e privi di tracce personali). Questa forma di autoritarismo omologante rifletteva un potere ambivalente, da un lato ispirato a valori cristiani di carità e giustizia, dall’altro intriso di spirito elitario e borghese. È anche per questo che l’autrice sceglie di scrivere “contro” gli adulti, denunciandone l’ipocrisia e la prepotenza, in quella che Faeti definisce una vera e propria lotta di classe tra il capitalismo adulto e il proletariato bambino²².

In questo intreccio di esperienze personali, tensioni ideologiche e desiderio di giustizia nasce *Ascolta il mio cuore*, romanzo nutrito dalle memorie d’infanzia. La narrazione, sebbene filtrata dalla finzione letteraria, restituisce un ambiente scolastico oppressivo, popolato da figure ambigue e scandito da paure e disparità quotidiane. Pitzorno non ricorre alla nostalgia per mediare il racconto, ma lascia emergere – viva e “sanguinante” – la rabbia impotente di una bambina costretta a subire l’ingiustizia e il silenzio degli adulti. Ogni episodio, ogni dettaglio sensoriale (dalla stretta viscosa della mano della maestra, all’odore delle trecce della compagna derisa, fino al rumore delle forbici impugnate dalla maestra per tagliarle) è descritto con una precisione quasi documentaria.

La protagonista, Prisca Puntoni, diventa la maschera letteraria di un’infanzia rabbiosa e lucida, capace di osservare con intelligenza e disincanto le contraddizioni del mondo adulto. I componimenti scolastici di Prisca, che scandiscono il romanzo, riproducono fedelmente lo stile e lo spirito con cui avrebbe potuto scriverli la Pitzorno stessa, in un gioco di mimesi che intreccia voce infantile e consapevolezza adulta. Il successo di *Ascolta il mio cuore*,

²¹ Ivi, 68.

²² Faeti, 2001.

tutt'altro che riconducibile a un'autobiografia narcisistica, testimonia la forza delle emozioni che lo attraversano: l'ingiustizia subita, il desiderio di alleanze affettive, la necessità di resistere. Lo confermano le numerose ristampe e riedizioni da parte di Mondadori per soddisfare il seguito di lettori e lettrici²³, che hanno trasformato quella narrazione privata in una memoria condivisa.

In questo orizzonte narrativo si iscrive la figura della maestra Argia Sforza, vero e proprio perno ideologico del romanzo, motore della narrazione e co-protagonista delle avventure e dei componimenti di Prisca. La sua presenza non è episodica né accessoria: essa costituisce il volto istituzionale della violenza educativa, condensando al massimo grado le contraddizioni della scuola come spazio formale di istruzione e informale di selezione sociale. Fin dal principio, la sua figura si impone non solo per ciò che fa, ma per ciò che rappresenta; un potere impersonale, coercitivo, anestetizzato, che si annida nel linguaggio, nei gesti, nelle strutture stesse della comunicazione scolastica. Si legge, infatti, fin dalle prime pagine del romanzo, che:

«Circolavano molte voci tra le mamme sul conto della nuova maestra. Si sapeva che fino all'anno prima aveva insegnato all'Ascensione, l'unica Scuola Femminile privata della città, tenuta da raffinatissime suore francesi e frequentata dalle bambine delle famiglie più ricche e pretenziose. Si diceva che fosse molto esigente in fatto di studio, moderna nei metodi d'insegnamento (usava persino il giradischi per fare lezione di musica!), ma severissima per la disciplina»²⁴.

Il corpo della Sforza è segnato da una "grammatica del grigiore" che rimanda a un'assenza strutturale di vita interiore:

«La maestra Sforza era di media statura, rotondetta e più anziana di quanto si aspettassero. O forse lo sembrava perché era tutta grigia. Aveva i capelli ondulati color grigio ferro e gli occhiali cerchiati di metallo. Indossava una gonna grigia e una giacca di maglia grigia. Anche la sua faccia, pensò Elisa, sembrava grigia, nonostante la macchia violenta del rossetto color ciclamino [...] Ma quando furono nel banco Prisca le disse sottovoce: – Non mi piacciono le mani della maestra. Non saprei dire perché... le hai guardate bene? Sono bianche e molli, come se dentro non ci fossero ossa. La sua carezza era viscida come quella di un serpente»²⁵.

²³ Il libro ha conosciuto almeno cinque edizioni ufficiali documentate nel corso degli anni. Tra le più rilevanti si annoverano: l'edizione originale del 1991 (Mondadori, collana narrativa per ragazzi); una riedizione Oscar Mondadori del 2006, destinata a un pubblico più vasto attraverso il formato tascabile; una versione illustrata pubblicata nella collana *Oscar Junior* nel 2010, con illustrazioni di Quentin Blake; ulteriori ristampe sono avvenute negli anni 2015, 2019 e 2023, sempre a cura di Mondadori, segno di una presenza editoriale continua e di una richiesta costante da parte del pubblico.

²⁴ Pitzorno, 2023, 18.

²⁵ Ivi, 29.

L'uniformità cromatica, infranta solo da un dettaglio grottesco – il rossetto color ciclamino – restituisce l'immagine di una femminilità forzata, dissonante, ostile. La descrizione tattile che ne dà Prisca riflette un istinto di rifiuto verso un modello di adulto che pretende amore mentre esercita dominio.

Nel romanzo, anche il corpo infantile diventa 'luogo' su cui si esercita il potere autoritario della maestra. Esso è oggetto di vigilanza costante, sottoposto a ispezioni, correzioni, disciplinamenti che superano di gran lunga la sfera dell'igiene o della decenza. La Sforza non si limita a educare, bensì mira a rimodellare la carne secondo i canoni normativi di una civiltà pedagogica fondata sulla cancellazione della differenza.

«– E le mani? Persino le mani siamo obbligate a tenerle come dice lei! – protestava Prisca indignata. Dovevano tenerle “in prima”, cioè poggiate con le palme aperte sul banco, le dita ben distese, oppure “in seconda”, incrociate dietro la schiena. – Dritte con quella schiena! Dritte! Come se aveste un vocabolario in bilico sulla testa! Oltre a ciò, la signora Sforza trovava da ridire sul modo in cui Elisa teneva la penna, e a Rosalba, che era mancina, aveva legato la mano sinistra allo schienale del banco con la cintura del grembiule perché non la potesse usare. – Mi meraviglio come i tuoi genitori e la signorina Sole abbiano sopportato questo vizio da persona incivile... Non combinerai niente di buono nella vita se non imparerai a usare la destra. – Ma Leonardo da Vinci... – aveva protestato Rosalba. – Sentitela, la presuntuosa! Leonardo da Vinci, addirittura! Ti dò un bel tre in disegno e un altro in condotta, così impari a obbedire senza discutere»²⁶.

La mancina obbligata a usare la mano destra non rappresenta solo un'anomalia funzionale rispetto alla norma del processo di apprendimento della scrittura, ma una deviazione dall'ordine didattico che è anche un ordine simbolico, e che l'insegnante intende ristabilire con violenza. In questo modo, la pedagogia scolastica si fa anatomia del potere: regola, misura e raddrizza i corpi come dispositivi significanti di docilità, di elementi plasmabili a tutti i costi. In questo orizzonte di controllo, il corpo infantile viene sorvegliato, misurato, rettificato. Un esempio ulteriore è la quotidiana ispezione igienica svolta dalla maestra con il righello («*col righello sollevava i capelli sulla nuca per scoprire il collo*»²⁷), in questo senso l'autoritarismo simbolico della maestra si estende con lo strumento di misurazione alla ricerca di una “giusta misura”, delineando un'idea di educazione fondata sulla sottrazione: si educa ciò che si normalizza, si disciplina ciò che si rimuove. Inoltre, il controllo sui corpi si manifesta in una dimensione collettiva quasi militaresca, particolarmente evidente nel rituale quotidiano della marcia e nella recitazione della poesia, intonata dalle allieve come una preghiera.

²⁶ Ivi, 67-68.

²⁷ Ivi, 75.

«– E adesso andremo in corridoio e ci eserciteremo a marciare in bell’ordine. Vi avverto che esigo il silenzio più assoluto. Non voglio sentir volare una mosca, intese? – Al suono della campanella gli altri bambini della scuola si precipitavano insieme fuori dell’aula e, in file allegre e disordinate, percorrevano i corridoi e le scale. La IV D arrivava sempre per ultima, perché aveva impiegato un’eternità a formare la fila. Le bambine non uscivano tutte insieme dai banchi, ma una coppia dopo l’altra, muovendosi solo al battito di mani della maestra (che si era scritta sul registro, per non dimenticarsene, i nomi nell’ordine della fila appena formata). Poi avevano attraversato corridoi e scale in silenzio perfetto, dritte, con la schiena rigida, segnando il passo a tempo e senza voltare la testa per guardarsi attorno. Arrivate in fondo alla scala non rompevano le righe come gli altri, ma proseguivano in fila compatta, fendevano la calca e all’ALT della maestra si fermavano proprio al centro dell’atrio. Sì, perché a quel punto la maestra, senza scomporsi, anzi tutta fiera di quello spettacolo, si allontanava di tre passi e ordinava con voce stentorea: – Fronte destr! –. In silenzio perfetto le bambine ruotavano di un quarto di giro. La maestra alzava una mano col dito puntato verso l’alto e faceva un cenno con la testa. Le bambine tiravano il fiato e cantavano: “Finisce un giorno di duro lavoro; domani un altro comincerà. Grazie, maestra, per il tesoro che ci donasti di scienza e bontà”. Era una canzone composta personalmente dalla signora Sforza ai tempi dell’Ascensione, che tutte avevano dovuto ricopiare sul quaderno e imparare a memoria. – Saluto! – ordinava la maestra appena le bambine avevano terminato di cantare. Ventotto teste si chinavano in silenzio. Ventotto fiocchi rosa a pallini celesti (anzi i primi giorni ventiquattro) scomparivano sotto ventotto menti che toccavano ventotto fossette del collo. Le madri delle Leccapiedi contemplavano la scena ammirate e intenerite. Non c’era dubbio che la classe delle loro bambine si distinguesse da tutte le altre della scuola! – Fronte sinistr! Marsh! – ordinava la maestra. La fila si incamminava verso il portone, varcava la soglia e solo allora si rompeva, inghiottita dalla folla degli altri scolari»²⁸.

L’autorità della Sforza si impone primariamente attraverso il linguaggio. Ogni parola detta alle alunne è veicolo di giudizio irrevocabile, marchio identitario, esclusione definitiva. Quando apostrofa una bambina: «Non hai molto comprendonio, visto che l’anno scorso ti hanno bocciata»²⁹, non si limita a correggere un comportamento, ma riconfigura l’intera esistenza della bambina come devianza. La bocciatura, evento che dovrebbe aprire a una seconda possibilità, diventa stigma.

Ogni atto punitivo messo in scena dalla maestra è parte di una coreografia liturgica che richiama rituali d’iniziazione negativa. Le trecce tagliate, le ispezioni pubbliche, i rimproveri urlati davanti alla classe non sono azioni funzionali all’apprendimento, bensì momenti di fondazione simbolica del po-

²⁸ Ivi, 69-71.

²⁹ Ivi, 37.

tere. La scuola si trasforma in uno spazio sacro rovesciato, dove la vergogna prende il posto dell'iniziazione, il castigo diventa rappresentazione, e come ogni rappresentazione efficace, mira a formare un pubblico, quello degli altri bambini, costretti ad assistere al disfaccimento simbolico del compagno di banco, per apprendere dal trauma altrui ciò che non devono diventare.

Il gesto del taglio pubblico delle trecce di una bambina eleva la violenza quotidiana a liturgia collettiva.

«Con due colpi decisi – ZAC! ZAC! – tagliò le due trecce alla radice»³⁰; il suono onomatopeico espresso dal testo, incide nella memoria come la lama nella materia viva. L'aula si trasforma in teatro della punizione, il corpo si tramuta superficie di scrittura simbolica del potere autoritario della maestra.

Il sapere, in questa scuola, non si trasmette: si incide. Non si ascolta, si impone. Il diniego educativo, cancella la soggettività e l'identità degli studenti. È in questo contesto che il dono ingenuo di Adelaide – i tulipani raccolti nella spazzatura – diventa pretesto per una delle scene più crudeli del romanzo: «Hai osato mettermi dell'immondizia sulla cattedra! [...] Questo è un affronto che non posso tollerare!»³¹.

La scuola, invece di essere il luogo della crescita, si rivela tribunale inappellabile, macchina di esclusione.

In questo sistema chiuso, apparentemente impermeabile, l'infanzia non si dissolve né tace. La figura di Prisca incarna una forma di resistenza che è al tempo stesso affettiva, narrativa, simbolica. Ella osserva, registra, nomina. Il suo sguardo non si limita a subire: decifra, traduce, talvolta irride e denuncia. In tal senso, la sua scrittura è già una forma di agency.

Ogni parola che articola, ogni composizione scolastica che produce, è un tentativo di sottrazione dall'egemonia linguistica dell'adulto.

La vendetta affidata al corpo animale della tartaruga Dinosaura – un'alte-rità biologica non normabile – rivela quanto anche il riso infantile, apparentemente ingenuo, sia in realtà un contro-discorso sovversivo, capace di colpire là dove il potere scolastico si rivela più vulnerabile; nella sua seriosità, nella sua mitologia della perfezione burocratica.

Attraverso la figura di Argia Sforza, Pitzorno costruisce non solo un antagonista narrativo, ma un vero e proprio archetipo dell'oppressione scolastica, funzionale a innescare la contro-narrazione delle protagoniste. L'infanzia che resiste, che scrive, che racconta, diventa così l'unico spazio di verità, l'unico margine da cui ancora si può pronunciare quella frase che dà titolo al romanzo e che, nel silenzio imposto dagli adulti, continua a battere.

³⁰ Ivi, 84.

³¹ Ivi, 292.

La figura della maestra Argia Sforza, così come emerge dalle pagine del romanzo, non rappresenta soltanto un personaggio antagonista, ma si configura come un dispositivo pedagogico di riflessione critica. Attraverso l'estremizzazione narrativa, si disegna l'immagine di una scuola che ha fatto della selezione, dell'obbedienza e del controllo il proprio paradigma educativo. La maestra Argia Sforza incarna il volto oscuro dell'istituzione scolastica novecentesca, fondata su un'idea trasmissiva e autoritaria del sapere, sulla verticalità del rapporto docente-discente, sulla cancellazione della singolarità infantile. Il modello educativo che incarna è fortemente normativo: si educa per sottrazione, per negazione, per punizione. Il corpo è oggetto di sorveglianza, la mente di disciplinamento, le emozioni di contenimento. Il sapere non si costruisce in relazione, ma si impone come oggetto chiuso, da accettare senza replica. La parola dell'insegnante è dogma, la diversità una colpa, l'affettività una debolezza. In questo senso, la maestra Sforza diventa non solo oggetto di critica, ma occasione per ripensare radicalmente il ruolo dell'insegnante come figura di mediazione, non di dominio.

L'archetipo, per definizione, si nutre di ripetizione e intensità: non è la varietà delle forme che lo definisce, ma la persistenza delle sue manifestazioni nel tempo. La Sforza ritorna, come eco di una genealogia pedagogica radicata nell'autoritarismo, nella gerarchia, nell'ideologia della colpa anche in altri romanzi della Pitzorno, ad esempio in *La voce segreta* (1998), dove la sua presenza (nuovamente opprimente e repressiva) si staglia come simbolo della continuità di un modello educativo fondato sul timore e sulla negazione dell'immaginazione infantile. Non è l'eccezione, ma l'espressione concentrata di un modello educativo che rifiuta l'ascolto come debolezza, la differenza come pericolo, la fragilità come colpa. Il fatto che la maestra, nel romanzo del 1991, venga infine trasferita, senza una vera sconfitta, conferma la sua natura archetipica; essa si ritrae, ma non scompare. Il suo potere sopravvive nella struttura, nel linguaggio, nelle tracce impresse nei corpi, nelle menti e nei cuori delle allieve della classe 4^a D della scuola Sant'Eufemia in Lossai.

5. *Il maestro che ascolta. Sakumat tra arte, parola e trasformazione*

Se lo spazio narrativo non coincide con il mondo reale, esso può però anticiparlo, cogliendone con fulminea originalità alcuni tratti e restituendoli attraverso la parola letteraria. La scuola che emerge dai testi per l'infanzia non è dunque lo specchio dell'istituzione, ma una sua lettura, una lente che, proprio nella finzione, suggerisce orizzonti possibili di trasformazione e cambiamento. È proprio all'interno di questa possibilità simbolica e metamorfica

che si colloca il ricorso al registro fiabesco: un codice espressivo che, facendo dell'a-temporalità e dell'a-geograficità i suoi tratti distintivi, sottrae la narrazione alla contingenza storica e la immerge in un tempo *altro*.

Prima nel mito e poi nella fiaba, i personaggi si muovono in spazi archetipici, depositari di valori universali che la narrazione mitico-fiabesca riconfigura ogni volta in forme nuove.

In questa cornice, che non si limita a eludere la realtà, piuttosto la trasfigura, si inserisce l'opera di Roberto Piumini, *Lo Stralisco*, dove la relazione pedagogica si fa cura poetica, e la parola si carica di una luce trasformativa che affonda le sue radici nell'immaginario della fiaba.

Piumini elabora un'identità d'autore che prende forma non tanto nella dichiarazione programmatica, quanto nella coerenza di una postura, quella del narratore che "dà la parola" ai bambini, nel senso profondo e vitale del termine, come si dà il pane, come si offre un bene essenziale³². Questa metafora alimentare del linguaggio rovescia l'idea trasmissiva dell'educazione linguistica tradizionale, sostituendola con una visione della parola come corpo vivo, che nasce dall'ascolto e genera prossimità.

La scuola nella visione dell'autore non è più intesa come spazio mitico o nostalgico, ma come terreno problematico, segnato da esperienze educative opache, quando non apertamente traumatiche. Emblematica è la figura del professore di lettere delle scuole medie, che definisce la sua scrittura adolescenziale "incongruente" senza spiegarne il significato, inibendo anziché orientare, reprimendone la singolarità stilistica:

«sono convinto che un insegnante meno sprovvisto di gioia personale e di acume professionale non si sarebbe limitato a definirla "incongruente", ponendosi semmai il problema di indirizzarla»³³.

È una scuola, quella frequentata dal giovane Piumini, che fallisce il proprio compito formativo, incapace di offrire allo studente un riconoscimento autentico, e anzi pronta a neutralizzarne la voce. Ma è anche una scuola che Piumini sfida, ironizza, destabilizza con atti di sovversione creativa, come la sostituzione di un tema scolastico con un articolo sportivo, inserito strategicamente al centro di un compito per testare l'inerzia valutativa del docente.

Accanto a questa scuola inautentica, disgregata e adulto-centrica, sopravvive una traccia pedagogica differente, incarnata nella figura marginale ma decisiva della Signorina Biraghi, maestra d'asilo milanese e narratrice affettuosa dell'infanzia dell'autore. È lei, nel ricordo estivo e domestico di Edolo,

³² Piumini, 2012.

³³ Ivi, 26.

a rappresentare il volto sommerso dell'educazione: non il docente istituzionale, ma la donna che racconta storie, che abita la parola nella forma dell'oralità, della cura, del rito quotidiano. Scrive Piumini riconoscendo in questa esperienza una genealogia sotterranea della propria scrittura:

«Gran parte del mio mondo immaginario narrativo è stata probabilmente fornita da quelle storie»³⁴.

In definitiva, la rappresentazione della scuola in Piumini non si esaurisce in figure di maestri o insegnanti, ma attraversa la dimensione più ampia della relazione educativa, rivelando una visione poetica e pedagogica che coincide con la responsabilità della parola.

Il maestro, come la scrittura, non è colui che insegna a ripetere, ma colui che insegna a immaginare, a raccontare, a dare voce.

La scuola, nei suoi esiti migliori, può ancora essere il luogo in cui la parola torna a nascere, tra i bambini, ogni volta diversa. La scuola, dunque, non viene rifiutata in quanto tale, ma ridefinita nei suoi compiti fondanti. Piumini la individua, insieme alla lettura, come uno degli ultimi luoghi capaci di preservare la "parola espressiva", cioè quella forma linguistica capace di connessione, profondità e risonanza. Di fronte al "deserto verbale" della contemporaneità – impoverito dalla semplificazione massmediale, dalla perdita della corallità, dalla spettacolarizzazione dell'oralità – la scrittura per bambini si rivela, esperienza "interpersonale" e plurale, vissuta in un continuum tra chi scrive e chi legge, tra autore e gruppo-classe, tra libro e restituzioni creative³⁵.

In questo senso, la letteratura per l'infanzia è anche una forma di resistenza; non solo contro l'impoverimento del linguaggio, ma contro la solitudine dell'atto letterario, contro l'idea dell'autore come voce chiusa su sé stessa.

Da questo impianto teorico, nasce *Lo Stralisco*, pubblicato per la prima volta nel 1987 da Einaudi Ragazzi e divenuto nel tempo uno dei testi più emblematici della produzione di Roberto Piumini.

Lo Stralisco si colloca a pieno titolo nella tradizione della narrativa fiabesca per l'infanzia, le vicende sono collocate in un altrove indefinito, sospeso tra l'Oriente e l'Occidente, e raccontano la storia di Sakumat, un pittore solitario ma sensibile, chiamato a dipingere per Madurer, un bambino che vive rinchiuso nel suo palazzo a causa di una malattia misteriosa e incurabile.

Il progetto iniziale – decorare le pareti della stanza di Madurer con paesaggi immaginari – si trasforma ben presto in un incontro trasformativo, in cui la relazione educativa si nutre di ascolto, reciprocità e parola poetica. La

³⁴ Ivi, 10.

³⁵ Piumini, 2012.

pittura, la narrazione, il silenzio e l'invenzione diventano strumenti attraverso cui il maestro e l'allievo si incontrano, si conoscono e si accompagnano in un cammino di reciproca crescita, sospeso tra la vita e la morte.

Attorno a loro, pochi altri personaggi delineano il contesto della storia: il medico del palazzo, il padre di Madurer; ma è nel dialogo silenzioso, tra la gelida sospensione delle parole e l'abbraccio caldo degli sguardi, tra Sakumat e il bambino che il romanzo trova il suo cuore pulsante.

In questa cornice rarefatta e delicata, la figura del maestro assume tratti insieme archetipici e profondamente umani. Sakumat non è un insegnante istituzionale, né un educatore per mandato; è un uomo che impara a farsi guida mentre impara a comprendere, a raccontare, a lasciarsi trasformare. È proprio a partire da alcune scene emblematiche del romanzo che è possibile delinearne più da vicino il profilo pedagogico e poetico di questo maestro-pittore.

Il tratto distintivo di Sakumat è la sua adesione piena a un'etica della relazione, che non impone saperi, ma li scopre nell'incontro con l'altro. L'insegnamento non nasce da una posizione di superiorità, ma dalla disponibilità ad abitare l'incertezza, l'alterità dell'altro, a percorrere insieme un tragitto interiore.

«Devi accompagnarmi a fare un viaggio nel tuo pensiero»³⁶ afferma Sakumat con dolcezza; un invito che fa posto a una forma di apprendimento condiviso, fondato sull'ascolto e sull'immaginazione.

Nella stanza di Madurer, lo spazio educativo coincide con lo spazio della cura; ogni gesto, ogni pennellata, ogni parola, partecipa alla costruzione di un ambiente in cui il bambino possa essere accolto senza giudizio, dove persino l'errore ha diritto di cittadinanza.

«Possiamo sbagliare, Madurer [...] Se non cominciamo non possiamo fare le cose giuste, e nemmeno quelle sbagliate»³⁷: con queste parole, Sakumat non solo legittima l'imperfezione, ma la riconosce come condizione generativa della conoscenza. La sua figura si staglia così come una delle più alte rappresentazioni dell'educatore che, attraverso un sapere incarnato e delicato, sa restituire al bambino il diritto al silenzio, al tempo lento, al desiderio che non chiede di essere risolto.

Quando Madurer, preso dal timore di "rovinare il prato", rinuncia a dipingere, Sakumat non lo corregge né lo dissuade ma sceglie invece una via laterale, tenera, quasi invisibile: «Io ti insegnerò a dipingere il fiore giallo sulla pergamena. Così potrai sbagliare, e non ci sarà danno»³⁸.

³⁶ Piumini, 2022, 27.

³⁷ Ivi, 42.

³⁸ Ivi, 81.

In questo gesto si concentra la sua intera impresa educativa: non spingere il bambino verso l'opera compiuta, ma offrirgli le condizioni per imparare senza paura, per trovare la propria voce nel ritmo delle piccole conquiste quotidiane.

Ciò che rende Sakumat una figura maieutica è anche la sua capacità di lasciarsi cambiare.

Il maestro, in *Lo Stralisco*, non redime, non salva, non plasma ma si lascia trasformare dalla parola dell'altro, dalla fragilità dell'allievo, dall'irripetibilità dell'esperienza condivisa. Così facendo, insegna senza insegnare, abitando quello spazio liminale in cui la relazione educativa diventa gesto d'amore e forma di resistenza al tempo che consuma. In questa fiaba senza tempo, sospesa tra luce e oscurità, la scuola non è più un edificio, né un programma, ma il fragile respiro di due esseri umani che si incontrano per imparare a vedere.

La forza pedagogica di Sakumat sta proprio nella sua umanità, nella sua vulnerabilità mai ostentata, nella sua capacità di rendere la cura educativa un atto di bellezza condivisa. In definitiva, la figura di Sakumat si impone come una delle più alte e significative rappresentazioni del maestro nella letteratura per l'infanzia contemporanea. Lontano da ogni rigidità istituzionale e da ogni ruolo definito, incarna una forma di presenza educativa fondata sull'attesa, sull'umiltà dell'ascolto. La sua parola non è strumento di istruzione, ma atto poetico che genera mondo, costruisce legami, apre possibilità. Ogni gesto, ogni silenzio, ogni risposta sospesa, diventa un'occasione per costruire uno spazio terzo, tra adulto e bambino, dove il sapere si fa esperienza e la conoscenza si intreccia con la vita emotiva.

Nel tempo sospeso e simbolico della fiaba, Sakumat appare come un archetipo rovesciato rispetto a molte figure della tradizione letteraria e fiabesca, non è più il detentore del sapere (come il vecchio saggio), ma colui che si lascia plasmare dal contatto con l'altro; non è il maestro che guida, ma quello che accompagna; non è chi corregge, ma chi protegge l'errore, lo accoglie, lo trasforma in occasione di apprendimento condiviso. La sua presenza, lieve e profonda, restituisce alla dimensione educativa il suo carattere originario: un gesto di responsabilità poetica. Insegnare, per Sakumat, non è trasferire contenuti, ma offrire immagini abitabili, narrazioni in cui riconoscersi, parole capaci di custodire le fragilità e al tempo stesso generare visioni di un possibile.

Sakumat, non è soltanto un maestro "buono" o "alternativo", ma una figura archetipica a tutti gli effetti: non rappresenta semplicemente un modello professionale, bensì condensa un'immagine dell'educare che eccede il dato storico e si manifesta come forza poetica, affettiva e culturale.

Sakumat è l'archetipo dell'insegnante che accompagna, che ascolta e che traduce il mondo, non per imporre una forma, ma per dare forma all'invisibile, restituendo dignità alle fragilità, senso al limite, voce all'inesprimibile. La sua presenza non si riduce a un insieme di tratti caratteriali, ma agisce come portatore dell'utopia educativa, non è ciò che si vede, ma ciò per mezzo del quale si può vedere un'educazione diversa, fondata su una didattica della trasmissione ma sulla risonanza delle parole e dei silenzi, non sulla norma ma sulla reciprocità.

L'archetipo, in questo caso, è figura a-temporale e a-geografia in virtù del registro fiabesco, divenendo immagine culturale capace di attraversare le trame narrative e depositarsi nell'immaginario collettivo, come matrice affettiva e simbolica di un modo possibile di abitare la relazione educativa. Sakumat, in tal senso, non è solo un personaggio ma è un campo semantico stratificato in cui prendono forma alcune delle domande più profonde che una società può rivolgere all'educazione.

6. Riflessioni conclusive

I testi presi in esame restituiscono immagini dell'insegnante che eccedono la funzione narrativa per assumere, nella loro specifica costruzione simbolica, il ruolo di forme sensibili dell'immaginario educativo. La maestra Argia Sforza e il maestro Sakumat non sono personaggi "verosimili" nel senso stretto del termine, né modelli pedagogici applicabili, ma sono espressioni di costellazioni affettive, culturali ed emotive che permettono di vedere – e forse anche di sentire – cosa è stato, cosa è, e cosa potrebbe essere l'insegnare.

L'intento di questo studio non era quello di costruire una tipologia o di ricavare un modello teorico generalizzabile, né di sortire quantitativamente gli effetti delle letture dei romanzi oggetto di interesse, ma di attraversare con sguardo immaginale due figure-limite dell'educare, due polarizzazioni dell'insegnamento: una segnata dalla violenza della trasmissione coercitiva, dalla rigidità di un contesto e dalla indiscutibile collocazione storica; l'altra dalla delicatezza della presenza poetica, dalla a-geograficità e dalla a-temporalità di un contesto, dalla silenziosa presenzialità.

In questa prospettiva, l'intreccio tra letteratura per l'infanzia e critica archetipica si è dimostrato particolarmente fruttuoso, permettendo di evidenziare la duplice funzione dei testi destinati ai giovani lettori: da un lato, come depositi di memoria collettiva e, dall'altro, come specchi simbolici, che fungono sia da traccia culturale sia da spazi per l'immaginazione educativa.

Bibliografia

- Antoniazzi, A. (2014). *La scuola tra le righe*. Pisa: ETS.
- Assmann, J., & Assmann, A. (2011). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beseghi, E., & Grilli, G. (Eds.). (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Boer, C., & Kugler, J. (1977). Mythical realism. *Spring: An Annual of Archetypal Psychology and Jungian Thought*, 1977, 131-152. https://www.springpublications.com/springjournal/boer_kugler_realism.html
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Cambi, F. (2024). Riflettendo sui fondamentali della letteratura infantile. In A. Mazzini & A. Nobile (Eds.), *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione* (pp. 25-32). Venezia: Marcianum Press.
- Comas Rubí, F., & Meda, J. (a cura di). (2023). *Public histories of education*. Macerata: EUM.
- Faeti, A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Falasca-Zamponi, S. (2020). History, ordinary culture, and “structure of feeling”. Revisiting Raymond Williams. *Il Pensiero Storico. Rivista Internazionale di Storia delle Idee, Conservatorismi vecchi e nuovi*, 7, 99-118.
- Fiorito, N. (2024). La letteratura per l'infanzia come fonte alternativa: possibilità di analisi storica attraverso le riscritture e gli adattamenti. In A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (Eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education: tra buone pratiche e nuove prospettive* (pp. 79-91). Macerata: EUM.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Buckingham: Open University Press.
- Grandi, W. (2023). Le maschere del fiabesco: origini, percorsi, intrecci. In L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze* (pp. 3-22). Venezia: Marcianum Press.
- Hillman, J. (2021). *Psicologia archetipica* (con un saggio di Silvia Ronchey). Roma: Treccani.
- Martari, Y. (2011). Per una semiotica della letteratura infantile. *Poetiche*, 1, 117-147.
- Mazzini, A. (2024). Uno sguardo pedagogico sulla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. In A. Mazzini & A. Nobile (Eds.), *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione* (pp. 65-74). Venezia: Marcianum Press.
- Nobile, A. (2023). *Nuova pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: Scholé.
- Noiret, S. (2009). “Public History” e “storia pubblica” nella rete. *Ricerche storiche*, 2(3), 275-327.
- Pitzorno, B. (2002). *Storia delle mie storie. Miti, forme e idee della letteratura per ragazzi*. Milano: Pratiche - il Saggiatore.
- (2023). *Ascolta il mio cuore*. Milano: Mondadori.

- Piumini, R. (2012). *L'autore si racconta: Roberto Piumini*. Milano: FrancoAngeli.
- (2022). *Lo Stralisco*. Ediz. illustrata. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Popkewitz, T. S. (1997). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Savarese, G. (2023), *La scuola tra le pagine. Per una pedagogia delle immagini*. Avelino. Edizioni Sinestesie.
- Shoffner, M. (a cura di). (2016). *Exploring teachers in fiction and film. Saviors, scapegoats and schoolmarms*. New York: Routledge.

ABSTRACT

Il contributo esplora le immagini archetipiche degli insegnanti nella letteratura per l'infanzia, attraverso l'analisi di *Ascolta il mio cuore* e *Lo Stralisco*. Le figure di Argia Sforza e Sakumat incarnano due paradigmi educativi opposti: l'autoritarismo disciplinante e la relazione trasformativa. L'approccio adottato intreccia Public History of Education e psicologia archetipica, considerando i personaggi come dispositivi simbolici dell'immaginario pedagogico. La letteratura per l'infanzia si configura così come spazio culturale e affettivo in cui si sedimentano visioni educative, interrogando criticamente il senso del ruolo docente nella società contemporanea.

This paper explores archetypal representations of teachers in children's literature, focusing on *Ascolta il mio cuore* and *Lo Stralisco*. The figures of Argia Sforza and Sakumat embody two contrasting educational paradigms: authoritarian discipline and transformative relationality. The theoretical framework combines Public History of Education with archetypal psychology, interpreting these characters as symbolic devices within the educational imagination. Children's literature emerges as a cultural and affective space where educational visions are preserved and reshaped. These narratives contribute to the construction of a public memory of schooling, offering critical insights into the meaning of teaching in contemporary society.