

# *Capaci di fare cose nuove.*

## Scuola come laboratorio di immaginazione collettiva

Anna Granata – Università di Milano-Bicocca

### Abstract

Tra le sfide globali più urgenti in ambito educativo, sociale e politico vi è la necessità di coltivare la capacità di immaginare alternative di vita per rispondere alle crisi ambientali, democratiche e geopolitiche attualmente in atto. La scuola si configura come il contesto privilegiato per sviluppare tale facoltà immaginativa, grazie a metodi, habitus e stili di insegnamento e apprendimento che ne favoriscano l'esercizio. Il saggio propone tre vie per alimentare l'immaginazione a scuola: immaginare l'altro, immaginare l'altrove e immaginare insieme. Quest'ultima, in particolare, rappresenta la strada più promettente per rifondare le nostre democrazie e formare cittadine e cittadini "capaci di fare cose nuove", secondo la nota espressione di Jean Piaget.

## 1. La crisi dell'immaginazione

L'ippocampo è una parte molto piccola ma estremamente importante del nostro corpo e del nostro cervello. Per mezzo secolo si è creduto che la sua funzione riguardasse esclusivamente la memoria e in, particolare, la capacità di trasformare i ricordi a breve termine in ricordi a lungo termine; tuttavia, negli ultimi anni le neuroscienze hanno messo in luce come questo piccolo organo sia orientato al contempo anche al futuro. Quando l'ippocampo subisce un danno o si deteriora, la persona perde la capacità di ricordare il passato, ma anche di immaginare il proprio futuro (Hopkins, 2019).

La nostra scuola è riconosciuta in Europa e nel mondo per la capacità di trasmettere conoscenze, saperi, nozioni, contenuti culturali fondamentali da una generazione all'altra, in maniera rigorosa. Ma l'obiettivo della scuola, di-

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).  
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –  
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.  
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

25

ceva Jean Piaget (1964/1967), non è solo far ripetere ciò che le generazioni precedenti hanno fatto, ma *creare persone capaci di fare cose nuove*.

Se guardiamo al sistema scolastico italiano, la dimensione dell'apprendimento tramite la memorizzazione o i metodi compilativi è la più diffusa e, di fatto, l'entrata nella scuola dell'obbligo segna la perdita, la svalutazione e l'archiviazione della capacità di immaginazione in bambine e bambini (Granata, 2026). Lo diceva già Loris Malaguzzi attraverso un'immagine poetica: "il bambino ha cento lingue ma gliene rubano novantanove". La scuola e la cultura gliene rubano novantanove, gli separano la testa dal corpo, gli dicono che il gioco e il lavoro, la scienza e l'immaginazione sono cose che non stanno insieme (cit. in Edwards et al., 2014, p. 134).

In questo saggio affronto il tema dell'immaginazione come sfida collettiva all'interno del contesto scolastico. Oggi non sono solo le capacità immaginative di alunni e alunne ad essere sacrificate da metodi di insegnamento frontali e compilativi, ma qualità di questo tipo vengono poco valorizzate anche negli insegnanti. Assistiamo, come denuncia Philippe Meirieu, a una vera e propria proletarianizzazione degli insegnanti. "Il taylorismo dei tempi moderni si manifesta nell'isolamento istituito e nel divieto di cooperazione, che porta all'impossibilità di mobilitare la propria intelligenza nel lavoro". Sottoposti a procedure meccaniche e standardizzate, gli insegnanti faticano a portare il proprio contributo unico e personale nel contesto scolastico, così come a esprimere i propri talenti. "È anche la dittatura delle procedure e l'impossibilità per ogni individuo di investire nel proprio lavoro, di esercitare il proprio giudizio personale e di essere creativo" (Meirieu, 2020, p. 76).

La crisi dell'immaginazione non riguarda solo la scuola, ma la società nel suo insieme e, in particolare, la società occidentale, con tutti i limiti di questa definizione, i cui problemi, secondo Carl Rogers (1959/1972), sono principalmente da attribuirsi a una carenza di immaginazione. Per Amitav Ghosh (2016/2023), studioso contemporaneo dei temi della sostenibilità, la crisi climatica è prima di tutto una crisi dell'immaginazione.

Per rifondare una società dove l'immaginazione sia un *habitus* individuale e collettivo capace di contribuire al benessere dei singoli e della società, è necessario ripartire dalla scuola, rimettendo al centro l'immaginazione come opzione formativa fondamentale.

## 2. Le tre vie dell'immaginazione a scuola

Quando si coltiva una cultura dell'immaginazione a scuola, si esprime un potenziale straordinario dato dall'eterogeneità dei soggetti che la abitano: alunni e docenti di generazioni diverse, dirigenti, personale amministrativo, genitori e famiglie che provengono da contesti culturali e socio-economici diversificati, con bagagli esperienziali differenti che insieme possono costituire la base per immaginare una società diversa.

Tre sono in particolare le vie che caratterizzano l'esperienza dell'immaginazione a scuola, difficilmente accessibili e replicabili in maniera così densa e radicale in contesti diversi da quello scolastico: (1) *immaginare l'altro*, attraverso la convivenza quotidiana con compagni e compagne di origini, lingue e condizioni sociali diverse; (2) *immaginare l'altrove*, attraverso lo straordinario ventaglio di possibilità che la scuola può proporre ad alunni e alunne, in alternativa al modello familiare di partenza, che, anche se virtuoso, rappresenta un unico modello; (3) *immaginare insieme*, ovvero la straordinaria possibilità di "creare cose nuove" attraverso la cooperazione tra docenti e alunni con storie, idee e visioni diverse a beneficio della collettività.

### 2.1 Immaginare l'altro

"La scuola è aperta a tutti" recita la Costituzione italiana all'articolo 34. Lo Stato deve organizzare le scuole in modo da ospitare tutti i bambini e ragazzi senza eccezione alcuna, offrendo loro opportunità di istruzione e formazione ottimali. Nel tempo, questo pronome "tutti" ha assunto sempre nuove declinazioni, mostrando come il progetto democratico sia una strada da costruire passo dopo passo, affrontando sfide antiche e nuove. La discussione tra i padri costituenti su questo tema fu una delle più accese e coinvolgenti, con la sinergia dell'intera l'Assemblea attorno a un'idea di scuola come organo vitale della democrazia nascente.

A scuola impariamo che *esiste l'altro*: altro dalla mia famiglia, altro dalla mia cultura, altro dal mio stile e standard di vita, altro dalla mia "ideologia", parola utilizzata da Aldo Capitini nel suo *Discorso agli studenti* (1967). In quel discorso il "Gandhi italiano" augurava a tutti gli studenti di frequentare scuole nelle quali poter incontrare compagni di diversa educazione ideologi-

ca, religiosa e politica, perché una scuola ideologicamente uniforme porta più facilmente all'ostilità e alla guerra.

Al netto di tutti i tentativi costantemente in corso di creare nel contesto italiano attuale classi e scuole omogenee dal punto di vista socio-culturale, è a scuola che si apre la possibilità di incontrare persone e storie radicalmente diverse dalla propria. *Altro* nella nostra scuola è il diversamente abile, il maschile e il femminile nelle loro infinite forme, contraddizioni e fluidità, è il nuovo arrivato in seguito alle migrazioni, chi parla un'altra lingua, è chi digiuna durante il Ramadan, chi mangia un solo pasto al giorno, quello della mensa scolastica, chi non ha un secondo paio di scarpe per l'inverno (cfr. Granata, 2026; Ianes & Demo, 2022; Arena, 2025).

L'altro, effettivamente, è sempre con noi, nelle nostre città, ma a scuola diventa compagno di banco, di mensa, di quotidianità. È in quel contesto spazio-temporale dell'aula e della giornata scolastica che è possibile coltivare l'immaginazione, ovvero la capacità di mettersi nei panni degli altri, comprenderne emozioni, desideri e aspirazioni, non perché simili ai nostri, ma perché profondamente diversi. Martha Nussbaum (1997/2006) ha definito questa qualità come "immaginazione narrativa", ovvero la possibilità all'interno di un contesto formativo, che sia l'aula di scuola o di università, di accedere alle storie e alle esperienze degli altri attraverso la loro narrazione e di esercitarsi nella capacità di comprensione ed empatia. Per bell hooks (1994/2020), questa dinamica è tipica dell'aula democratica, dove ogni singolo soggetto, anche il più marginale socialmente, trova uno spazio di parola e di espressione alla pari degli altri, portando la propria storia ed esperienza in aula.

## 2.2 Immaginare l'altrove

Andare a scuola significa uscire dalla propria casa, dal proprio cortile, a volte dal proprio quartiere, dalla propria via. Si esce da casa per vedere come vanno le cose *altrove* (Meirieu, 2022): come si studia, come si mangia, come si impara e, per i più piccoli, come si dorme in un altro contesto che non sia la propria casa; come ci si relaziona tra ragazzi e ragazze e con altri adulti che non sono i familiari, man mano che si cresce.

Si tratta di uno spostamento fisico ma anche simbolico: il cambiamento di un immaginario. È scoprire che esiste un altro mondo, con altri adulti, altre

lingue, altre culture educative e concezioni, altri modi di imparare, oltre la sfera della famiglia. Anche la famiglia più vivace e stimolante dal punto di vista culturale offre un suo modello.

Parlare di alternativa alla famiglia non significa invocare una contrapposizione, ma sottolineare l'importanza che ogni ragazzo e ragazza possa immaginare alternative di vita e di realizzazione personale, che si aggiungono al modello familiare di partenza.

Con Bronfenbrenner (1979/2002) sappiamo che, per crescere, sono necessari svariati ecosistemi e che la famiglia, da sola, non può fornire tutte le risposte sulla vita e sull'esistenza. Per portare un esempio nell'ambito dell'educazione di genere, nel Paese in cui solo una donna su due lavora e una su cinque lascia il lavoro dopo il primo figlio, l'insegnante è spesso la prima donna lavoratrice che le bambine incontrano nella propria vita (Granata, 2024). La sua figura aggiunge un'ipotesi sul futuro, che, in famiglia, non è stata contemplata.

Un secondo esempio può riguardare la dimensione della cittadinanza attiva.

In tempi di radicale individualismo, occuparsi del mondo in classe, informarsi, mettere in pratica la democrazia, sono esperienze fondative e spesso uniche nei percorsi di crescita di bambini e ragazzi. In una società dove a dominare sono le regole del mercato, uno spazio libero in cui poter coltivare il senso di comunità, il rispetto dell'altro e la condivisione, rappresenta una netta alternativa ai modelli educativi diffusi.

## 2.3 Immaginare insieme

La terza dimensione dell'immaginazione a scuola è quella collettiva. Pensiamo sempre al genio creativo come singolo, solo, ribelle e disimpegnato. C'è in fondo l'idea che pochi possano permettersi il lusso di immaginare: un diletto da bambini in età prescolare o da artisti e geni privilegiati (Granata, 2022). Una delle concezioni classiste ancora diffuse nella nostra scuola è quella che porta docenti e formatori a pensare che l'immaginazione sia un lusso per pochi.

Nel suo libro "Intelligenza creativa", edito per la prima volta nel 1917, John Dewey definisce l'intelligenza umana come intelligenza impegnata, coinvolta attivamente nei problemi e nelle sfide vitali del proprio tempo. "L'impe-

gno dell'intelligenza nel mondo è totale. Esso non consiste tanto nel prendere visione dello stato presente delle cose, quanto nel prevedere e preparare la situazione a venire. Il pensiero è un'invasione nel futuro" (Dewey, 1917/1957, p. 56).

Se pensare e dare un contributo creativo al mondo è compito di ogni essere umano, nei contesti formativi questo impegno diventa ancor più essenziale, con riferimento sia al rapporto con i saperi sia ai metodi, alle modalità, ai dispositivi volti a organizzare gli spazi educativi. Se l'immaginazione, in antitesi alla routine meccanica, è ciò che caratterizza la condizione umana e le sue potenzialità, si rende evidente come nessun soggetto umano all'interno di un'istituzione formativa possa essere esonerato da questa modalità di pensiero e di azione: né gli alunni, o i più fragili tra questi, né i docenti, o i più precari tra questi, né educatori, specialisti, genitori che, con ruoli e responsabilità diverse, prendono parte alla comunità scolastica. Al contrario, ogni soggetto è chiamato, a diverso titolo, a portare un proprio contributo all'istituzione, che diventa così un organismo vitale e generativo.

In un mondo in continua trasformazione, in cui sembra che l'innovazione dipenda esclusivamente da fattori sociali ed economici, scrive Jacques Delors (1996/1997), "si deve dare senza dubbio un posto speciale alle doti dell'immaginazione e della creatività, le manifestazioni più chiare della libertà umana, che possono subire il rischio di una certa standardizzazione del comportamento individuale". Il tempo attuale ha bisogno di questa varietà di talenti messi all'opera collettivamente.

### 3. Scuole capaci di immaginazione collettiva

Sono molti gli esempi sia del passato sia del presente, del contesto italiano estero, di scuole capaci di immaginazione collettiva. In chiusura di questo saggio cito due diversi esempi: uno legato all'India di inizio Novecento e l'altro legato alla Londra contemporanea. Pur nella loro profonda differenza, entrambi esprimono un'idea di immaginazione messa all'opera collettivamente dentro la scuola a beneficio dell'intera società.

### 3.1 Santiniketan, 1901. Una scuola per crescere liberi

Il progetto educativo fondato da Rabindranath Tagore a Santiniketan nel 1901 costituisce un caso di studio esemplare per comprendere come un'innovazione pedagogica possa emergere come risposta critica a un contesto culturale caratterizzato da rigidità epistemologiche e da un'idea trasmissiva dell'istruzione (Granata et al., 2013). Situata in un'area rurale del Bengala, lontana dai centri urbani coloniali, Santiniketan nasce da un intento esplicito di rifondazione dei paradigmi formativi: non semplice riforma della scuola esistente, ma costruzione di un ambiente educativo alternativo, fondato su un diverso rapporto tra conoscenza, esperienza e comunità.

Tagore, intellettuale poliedrico e cosmopolita, rifiutava l'impostazione nozionistica che dominava la scuola indiana dell'epoca, centrata sulla memorizzazione meccanica, sulla disciplina gerarchica e sullo scarso dialogo interculturale. È da questa insoddisfazione che nasce la sua idea di dare vita a una scuola immersa nella natura, dove centrale è la dimensione dell'immaginazione. A Santiniketan, le lezioni si svolgevano all'aperto e di rado seguivano una modalità frontale e trasmissiva dei saperi.

L'approccio interdisciplinare, testimoniato dalle memorie di Amartya Sen, nipote di Tagore, alunno della scuola e, a sua volta, premio Nobel per l'economia nel 1998, evidenziava una circolazione orizzontale tra saperi umanistici e scientifici, tra tradizione indiana e pensiero occidentale, in un quadro che anticipa le teorie più attuali sull'educazione globale. L'istituzione costituiva così un laboratorio di dialogo interculturale in cui il valore formativo non risiedeva solo nei contenuti, ma nell'esposizione continua alla diversità culturale.

La storia della famiglia Sen illustra emblematicamente questo intreccio tra comunità educativa e processi di trasmissione intergenerazionale: la scuola non era per Tagore un luogo neutro, bensì uno spazio di produzione culturale in cui arti, scienze e vita quotidiana concorrevano a formare una cittadinanza riflessiva, eticamente orientata e capace di immaginare nuove configurazioni sociali.

L'intento formativo di Santiniketan va dunque interpretato come un tentativo consapevole di costruire un *habitus* mentale durevole, basato su curiosità, giudizio critico e sensibilità estetica, piuttosto che sulla mera e asettica acqui-

sizione di competenze disciplinari. Da questo punto di vista, la scuola di Tagore dimostra come l'immaginazione messa all'opera collettivamente possa contribuire a far emergere i talenti di tutti, innescando un circolo virtuoso di trasformazione personale e sociale.

### 3.2 Londra, 2025. Le Greener Schools

Il programma "Greener Schools", avviato dal sindaco di Londra Sadiq Khan nel 2025, rappresenta un caso di studio attuale che consente di analizzare le intersezioni tra politiche educative, governance urbana e transizione ecologica. L'iniziativa prevede un investimento di 2,9 milioni di sterline volto a sostenere trentotto scuole nella riduzione delle emissioni tramite l'adozione di tecnologie a bassa intensità carbonica e si inserisce all'interno dell'ambizioso obiettivo cittadino di raggiungere la neutralità climatica entro il 2030 (Fasanella, 2025).

Dal punto di vista istituzionale, il programma si distingue per la capacità di integrare dimensioni infrastrutturali e dimensioni educative. Non solo riduce l'impatto ambientale del patrimonio edilizio scolastico, con risparmi stimati che liberano risorse per l'offerta formativa, ma promuove un quadro educativo orientato allo sviluppo di competenze ecologiche. In continuità con una tradizione britannica consolidata di educazione ambientale, il progetto sostiene percorsi curricolari e laboratoriali dedicati alla sostenibilità, alla gestione delle risorse e alla comprensione dei processi energetici. Si tratta di un modello che riconosce l'adattamento climatico non solo come necessità tecnica, ma come processo culturale che richiede alfabetizzazione scientifica, partecipazione civica e consapevolezza critica.

L'approccio "dal basso" proposto da Khan non scarica la responsabilità sul singolo individuo, ma interviene sulle infrastrutture collettive per rendere possibile una partecipazione sociale più informata. In questo senso, il programma rappresenta un dispositivo formativo che combina mitigazione e adattamento, allineandosi alle indicazioni delle agenzie internazionali.

L'aspetto più significativo di questo progetto è che non insegna ai giovani come potrebbe essere attivata la transizione ecologica, ma di fatto la mette in atto con loro, favorendo al contempo la formazione di nuovi leader ecologici, fondamentali per coinvolgere nel processo l'intera società londinese. Studenti

e studentesse non imparano a ipotizzare il cambiamento, ma lo mettono in atto.

Il *learning by doing* descritto da John Dewey diventa prassi, e gli studenti delle scuole londinesi scoprono di essere persone capaci di fare cose nuove, per sé e per le generazioni presenti e future.

## Riferimenti bibliografici

- Arena, M. (2025). *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*. Il Margine.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Hvastja Stefani, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1979)
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione: un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo* (E. Coccia, Trad.). Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1996)
- Dewey, J. (1957). *Intelligenza creativa* (L. Borghi, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1917)
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (a cura di). (2014). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior. (Opera originale pubblicata nel 2011)
- Fasanella, F. (2025, 24 aprile). Partiamo dalle basi. L'idea del sindaco Sadiq Khan per decarbonizzare le scuole londinesi. *Linkiesta*. <https://www.linkiesta.it/2025/04/londra-pannelli-solari-scuole-sadiq-khan>.
- Ghosh, A. (2023). *La grande cecità: Il cambiamento climatico e l'impensabile* (A. Nadotti & N. Gobetti, Trad.). BEAT. (Opera originale pubblicata nel 2016)
- Granata, A. (2024). *Ragazze col portafogli. Una pedagogia dell'emancipazione femminile*. Carocci.
- Granata, A. (2026). *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe*. Carocci.
- Granata, A., Granata, C. & Granata, E. (2013). *Sapere è un verbo all'infinito*. Il Margine.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà* (Feminoska, Trad.). Meltemi. (Opera originale pubblicata nel 1994)

- Hopkins, R. (2020). *Immagina se...: Libera il potere dell'immaginazione per creare il futuro che desideri*. Chiarelettere. (Opera originale pubblicata nel 2019)
- Ianes, D. & Demo H. (2022). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutte*. Erickson.
- Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore faire pour la démocratie*. Autrement.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci. (Opera originale pubblicata nel 1997)
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (E. Zamorani, Trad.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1964)
- Rogers, C. R. (1972). Per una teoria della creatività. In H. H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive* (pp. 95–110). La Scuola. (Opera originale pubblicata nel 1959)