



Università degli Studi di Genova
Genoa University



Scuola di
Scienze sociali
School of Social Sciences

DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

- «GIOCARRE A PARLARCI»: EDUCARE ALLA FANTASIA,
TRA NARRAZIONE E PAROLA, PER IMMAGINARE E
CREARE L'(IM)POSSIBILE –

Relatore: Laura Cornero

Candidato: Alessia Zunino

Correlatore: Anna Antoniazzi

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

Sommario

INTRODUZIONE	2
CAPITOLO I <i>L'intreccio tra fantasia, immaginazione e creatività nello sviluppo infantile</i>	6
1.1 Come nasce un qualcosa di «assurdo, incredibile, impossibile»?	6
1.2 «C'era una volta in un paese lontano...»	11
1.2.1 «...un cucchiaino diventa un autocarro...»	14
1.2.2 «...una bambina che faceva finta di...»	16
1.2.3 «...un bambino che racconta l'impossibile»	17
CAPITOLO II <i>Verso l'infinito e oltre...i pregiudizi e luoghi comuni: l'importanza di un'educazione alla fantasia</i>	21
2.1 Terra e nuvole: il falso confine del senso comune.....	21
2.1.1 Una collaborazione che supera il limite	23
2.2 Quando gli adulti si dimenticano di entrare nella Tana del coniglio	25
2.3 Una finestra spalancata verso nuove possibilità	28
2.4 Educare all'impossibile	30
CAPITOLO III <i>Cento lingue per immaginare il cambiamento</i>	37
3.1 Cento, non uno di meno!	37
3.2 Una scuola che ci crede	42
3.3 Nutrire l'immaginario: da una riflessione in classe.....	47
CAPITOLO IV <i>Fantasticare, immaginare, creare ... narrare</i>	52
4.1 Sulla riva del Tamigi	52
4.1.1 La voce che accompagna	57
4.1.2 Parole in movimento	59
CAPITOLO V <i>«Giocare a parlarci»: la fantasia attraverso le parole di Giusi Quarenghi</i>	63
5.1 Una classe incontra una poetessa	63
5.2 «Giocare a parlarci»	65
5.2.1 «Quando ...»	68
5.2.2 «Leggimi (semplicemente)...»	72
5.3 «La poesia nasce dall'esperienza»: l'albo, il giardino e gli haiku	77
5.4 «Tutto imparato, tutto dimenticato»	88
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	91
BIBLIOGRAFIA	96
SITOGRAFIA	97

INTRODUZIONE

C'è un momento, nella vita di ognuno, in cui qualcosa di apparentemente impossibile si fa strada. Forse è un'idea che arriva mentre si cammina, una soluzione che non si era mai vista prima, una storia che si vorrebbe raccontare ma che ancora non esiste. Quel momento è il punto di partenza di ogni trasformazione, il luogo segreto dove l'assurdo, l'incredibile, l'impossibile trovano il coraggio di affacciarsi al mondo. È proprio questa domanda, che a prima vista può sembrare elementare ma che in realtà non smette di lasciarci perplessi, a fare il filo conduttore a questa tesi: come nasce un qualcosa di assurdo, incredibile, impossibile?

Perché accada, però, serve tempo. Serve il silenzio per ascoltare i pensieri che affiorano. Serve la lentezza per lasciare che un'idea si sviluppi, per accostare elementi lontani e vedere se tra loro può nascere un legame. Ma il tempo, il silenzio, la lentezza sono merci sempre più rare. La vita quotidiana, scandita da ritmi veloci e da richieste continue, lascia poco spazio a quella sospensione del giudizio che è invece il respiro della fantasia. E così, paradossalmente, proprio ciò che è più naturale nell'infanzia, il giocare con le idee, il perdersi in un pensiero senza una meta precisa, rischia di diventare un'eccezione, un lusso che ci si concede quando il lavoro è finito.

La fantasia, ci insegnano autori come Bruno Munari, è la facoltà più libera che possediamo: è libera di immaginare qualunque cosa, anche la più assurda, incredibile, impossibile. Ma non agisce da sola. È il primo motore di un sistema complesso che vede la partecipazione di altre due facoltà fondamentali: l'immaginazione, che trattiene e modella le informazioni sensoriali, e la creatività, che organizza e dà una forma definitiva e comunicabile a quelle intuizioni. Nessuna delle tre potrebbe esistere senza le altre, e

solo nel loro reciproco intreccio si compie quel processo che ci permette di non subire passivamente la realtà, ma di abitarla in modo consapevole e trasformativo.

Questa tesi nasce da una convinzione profonda: la fantasia non è un lusso per l'infanzia, non è una fuga dalla realtà, ma una risorsa cognitiva e civile fondamentale. Come sosteneva Gianni Rodari, tutti gli esseri umani posseggono questa potenzialità, ma non tutti sono messi in condizione di svilupparla. La scuola, in particolare, ha una grande responsabilità: non spegnere quella scintilla. Nonostante ciò, troppo spesso, l'istituzione scolastica ha faticato a riconoscere alla fantasia il ruolo che le compete, considerandola un aspetto secondario dello sviluppo da superare per far spazio alla logica e alla razionalità. È un pregiudizio che affonda le radici in una concezione distorta dello sviluppo umano, secondo cui fantasia e ragione sarebbero fasi separate, in successione temporale, e non funzioni complementari che convivono e collaborano fin dai primi anni di vita.

Ho scelto di raccontare il tema attraversando cinque capitoli che provano a coglierne tutta la complessità e densità, intrecciando teoria pedagogica, analisi letteraria ed esperienza diretta sul campo.

Il primo capitolo esplora il rapporto tra fantasia, immaginazione e creatività nello sviluppo infantile, partendo dalla domanda iniziale su come nasca l'impossibile per esplorare le tappe evolutive che segnano la crescita di queste facoltà: dal gioco simbolico del bambino piccolo, alla fabulazione del bambino in età scolare, fino alla capacità di narrare l'impossibile attraverso la parola scritta. È un viaggio che attraversa le teorie di Vygotskij, Piaget e Bruner, per mostrare come la fantasia non sia un'attività caotica e disordinata, ma una pratica che dà struttura al pensiero, capace di costruire sistemi di idee complessi e di gettare ponti tra ciò che è e ciò che potrebbe essere.

Il secondo capitolo affronta i pregiudizi e i luoghi comuni che ostacolano un'educazione alla fantasia, smontando la falsa contrapposizione tra terra e nuvole, tra ragione e immaginazione. Attraverso le parole di Gianni Rodari, Ken Robinson e gli studi sul pensiero divergente, si cerca di dimostrare che la fantasia non è un allontanamento dalla realtà, ma un modo per interrogarla più a fondo. La scuola storicamente ha fatto fatica a riconoscere a questa facoltà la dignità che merita, ed è da questa consapevolezza che si può intraprendere un cambiamento, ripensando il ruolo dell'insegnante e il valore dell'errore come parte del processo.

Il terzo capitolo allarga lo sguardo alla dimensione politica e culturale dell'educazione alla fantasia, mettendo in dialogo le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, e il loro aggiornamento rappresentato dalle Nuove Indicazioni del 2025, con la visione di Loris Malaguzzi e dei «cento linguaggi» del bambino. Descrive una scuola che riconosce il valore del gioco come forma privilegiata di conoscenza, che dà spazio a tante intelligenze e ai tanti modi di esprimersi, che non si limita a trasmettere nozioni ma che si fa spazio vivo capace di accogliere e valorizzare la diversità. In questo quadro, si riflette su come educare alla fantasia significhi educare al futuro.

Il quarto capitolo è un ponte tra la teoria e la pratica che si snoda attraverso il mondo della letteratura per l'infanzia. Si parte da un classico senza tempo, *Alice nel Paese delle Meraviglie* di Lewis Carroll, per esplorare il potere della narrazione come strumento per fantasticare, immaginare e creare. Alice che cade nella tana del coniglio, che si misura con un mondo in continua metamorfosi, impara a decifrare le regole assurde del Paese delle Meraviglie, diventa la metafora perfetta del viaggio che ogni bambino compie mentre cresce, un viaggio dove la meraviglia è l'unica cosa che non cambia mai. Attraverso le parole di Jerome Bruner e del pensiero narrativo, si mostra come la narrazione non sia solo un modo per comunicare storie, ma un modo per conoscere il

mondo e dare senso all'esperienza. E attraverso Gianni Rodari e la sua «grammatica della fantasia», si riscopre la potenza del linguaggio come materia plasmabile, come campo di gioco dove le parole possono essere scomposte e ricomposte in configurazioni nuove e sorprendenti. La lettura ad alta voce, la condivisione di storie, il gioco con le parole diventano così pratiche educative fondamentali per nutrire l'immaginario e sviluppare quella flessibilità mentale che è il presupposto di ogni pensiero creativo.

Infine, il quinto e ultimo capitolo porta il lettore dentro una classe di scuola primaria, rendendo concreta e visibile tutta la teoria che l'ha preceduto. È il racconto di un'esperienza di tirocinio che ha visto i bambini della 4B e della 4A dell'Istituto Comprensivo Albisole incontrare la poetessa Giusi Quarenghi. In queste pagine, le voci dei bambini diventano il filo conduttore di una riflessione più ampia sul senso dell'educare alla fantasia.

Il titolo che ho scelto per questa tesi, «*"Giocare a parlarci": educare alla fantasia, tra narrazione e parola, per immaginare e creare l'(im)possibile*», nasce da un aneddoto citato da Giusi Quarenghi: suo nipote di tre anni le chiese un giorno se potevano "giocare a parlarci". In quella semplice richiesta è racchiuso tutto il nucleo di ciò che cercherò di mostrare nelle pagine che seguono: le parole non sono solo strumenti per comunicare, ma materiale da esplorare insieme, un gioco attraverso cui il mondo viene costruito, nominato, immaginato. La narrazione e la parola diventano così i due fili conduttori di questo percorso, mentre la fantasia vi si configura come motore di cambiamento, capacità di scorgere l'(im)possibile che abita già il possibile, e di attraversare quel confine per immaginare e creare qualcosa di nuovo.

1.1 Come nasce un qualcosa di «assurdo, incredibile, impossibile»?

«Se io avessi un mondo come piace a me, là tutto sarebbe assurdo: niente sarebbe com'è! Ciò che è, non sarebbe e ciò che non è, sarebbe»

(Alice nel paese delle meraviglie, 1951)¹

Il punto di partenza di ogni processo trasformativo risiede in una domanda apparentemente semplice, ma profondamente perturbante: come nasce un qualcosa di assurdo, incredibile o impossibile? Se provassimo a immaginare, come suggeriva Lewis Carroll, un mondo costruito esattamente come piace a noi, scopriremmo che la sua struttura sarebbe intrinsecamente assurda: in esso nulla sarebbe come appare, ciò che è non sarebbe e ciò che non è, finalmente, acquisirebbe il diritto di esistere.

«La fantasia è la facoltà più libera delle altre (invenzione, immaginazione e creatività), essa infatti può anche non tenere conto della realizzabilità o del funzionamento di ciò che ha pensato. È libera di pensare qualunque cosa, anche la più assurda, incredibile, impossibile»²

Essa rappresenta, nella sua essenza, «tutto ciò che prima non c'era anche se irrealizzabile»³. La sua natura è intrinsecamente legata alla massima libertà di espressione, poiché non deve tenere conto della realizzabilità o del funzionamento logico di ciò che viene pensato.

¹ Alice nel Paese delle Meraviglie, regia di Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske, Walt Disney Productions, 1951

² Munari B., *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 21

³ Munari B., *idem*, 1998, p. 9

Etimologicamente, il termine deriva dal greco *phàino*, che significa “mostrare” o “mettere in luce”. La fantasia è dunque una sorta di “cinema interiore” che rende visibile il potenziale, l’alternativa e l’ipotesi che risiede in ogni elemento del reale, sia esso un oggetto, un suono o una parola. Questa definizione restituisce l’idea che la fantasia non sia solamente un processo astratto, bensì può essere anche molto reale, molto concreta. La fantasia, dunque, è «visione perché pensiero astratto, sviluppo di ipotesi interiori, ma è altresì restituzione esterna di una possibilità, di quelle stesse ipotesi prima pensate e poi portate fuori. La fantasia è anche visione che può realizzarsi, oggettivarsi: è in questo senso dimostrare la possibilità trovata, tirare fuori la visione che ci portiamo dentro»⁴. Tuttavia, la fantasia non agisce da sola; essa è il primo motore di un sistema complesso che vede la partecipazione di altre due facoltà fondamentali: l’immaginazione e la creatività.

Se la fantasia è l'esplorazione del possibile attraverso la congiunzione "anche", suggerendo che una cosa è ciò che appare, ma può essere *anche* qualcos'altro⁵, l’immaginazione è la facoltà che trattiene le informazioni sensoriali e ne conserva la *forma* nella mente. L’immaginazione risponde alla domanda "com'è fatto in noi?"⁶ e si concentra sull’espressività dell’immagine, mentre la fantasia si concentra sull’ipotesi. Esse sono due facce della stessa medaglia: non esiste immaginazione senza fantasia e viceversa. Ogni volta che visualizziamo mentalmente un oggetto, lo facciamo grazie all’immaginazione, ma è la fantasia che ci permette di scomporre quel ricordo e ricomporlo in configurazioni mai viste prima. In questo dialogo, la creatività interviene come l’organizzazione definitiva di queste possibilità. Se la fantasia è libera e

⁴ <https://www.fantasiologo.com/1/la-fantasia-un-gioco-per-grandi/> Intervista in forma di saggio breve a Massimo Gerardo Carrese sul libro *Il grande libro della fantasia* (il Saggiatore, 2023) di Vivacqua G. in rivista “Il Cappuccino” anno IV n.47 aprile 2024

Link alla rivista: <https://madmagz.com/magazine/2126047#/>

⁵ Carrese M.G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 264

⁶ Carrese M. G., *idem*, p. 168

potenzialmente caotica, la creatività è la facoltà più "rigida" e strutturata, poiché il suo compito è quello di individuare una finalità e un'utilità. Essa non crea dal nulla, ma organizza, verifica e riesamina quanto rintracciato dalla fantasia e modellato dall'immaginazione. La creatività è il *know-how*⁷, il complesso di tecniche e metodologie che trasforma l'intuizione in un risultato originale, nuovo e sorprendente. L'originalità, infatti, è il requisito fondamentale. Viene da domandarsi in base a quali criteri una nuova produzione sia effettivamente tale: sicuramente "nuovo" è qualsiasi cosa non nota, mai esistita in precedenza. Esiste però un altro criterio per valutare l'originalità di una produzione, in quanto essa può risultare «nuova e originale anche solo al patrimonio di strutture che un certo individuo già possedeva, e se da lui costruita attraverso un lavoro compiuto in modo del tutto autonomo»⁸.

Il processo creativo si nutre dell'esperienza, una conoscenza potenzialmente illimitata che funge da serbatoio per l'attività combinatoria della mente. Il cervello umano non solo conserva e riproduce la nostra esperienza antecedente, bensì è un organo in grado di combinare, rielaborare creativamente elementi della vita quotidiana, dando vita a un qualcosa di nuovo, combinando il vecchio in nuovi legami. Come sosteneva il filosofo Agostino⁹, l'atto del creare o del dire non può prescindere da un intervento attivo della fantasia, la quale attinge costantemente dal magazzino della memoria. È lì che essa trova i "colori" necessari per dare forma alle proprie composizioni; senza questo legame con il vissuto, la fantasia non avrebbe pigmenti con cui dipingere l'inedito. Più ricca è la nostra esperienza, più numerose sono le relazioni che il pensiero può stabilire; di conseguenza, per generare congiunzioni robuste e originali, è necessario conoscere bene e

⁷ Carrese M. G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 276

⁸ Petter G., *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Giunti Editore, Firenze, 2010, p. 69

⁹ Agostino, in Ambrosi L., *la psicologia della immaginazione nella storia della filosofia*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma, 1898, cit. in Carrese M. G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 19

profondamente le informazioni di cui trattiamo. La fantasia agisce dunque come un gioco di scomposizione e ricomposizione del contesto di riferimento, potendo manifestarsi in tre modi differenti: la possibilità può semplicemente apparire nella nostra mente come pura informazione interiore, un esercizio silenzioso di astrazione che il bambino vive con assoluta verità e che l'adulto spesso riduce a mero sogno ad occhi aperti; può svolgersi per finta attraverso il gioco e il supporto di un oggetto, dove la visione interiore inizia a farsi espressività esteriore, ponendosi a metà strada tra il pensiero puro e la dimostrazione oggettiva; oppure può giungere a dimostrare se stessa rendendosi evidente ai fatti e agli altri. Quest'ultima avviene quando rendiamo evidente agli altri la possibilità individuata, un traguardo raggiunto dopo un lungo dialogo tra le facoltà. In quest'ultimo stadio appena descritto, la fantasia, supportata dalla creatività che ne ha controllato i passaggi e dall'immaginazione che ne ha definito la forma, contribuisce a comporre la realtà in cui viviamo. Quando la dimostrazione di una possibilità avviene, si genera stupore e bellezza, aggiungendo un tassello fondamentale alla nostra esperienza di vita e condividendo con gli altri una visione tra le tante ancora realizzabili.

Tuttavia, viviamo in un'epoca che sembra remare contro questa ginnastica mentale. Spesso ci appare più comodo assorbire passivamente informazioni già trasformate, alimentando una pigrizia intellettuale che soffoca la curiosità. La velocità tecnologica ci bombarda di immagini già pronte, lasciando sempre meno spazio al dubbio, alla ricerca della possibilità o allo sguardo critico. In pochi, compresi i bambini, riescono oggi a portare a compimento la dimostrazione delle loro visioni, ma quando questo accade, si genera un senso di bellezza e stupore che aggiunge valore all'esperienza collettiva.¹⁰

¹⁰ Carrese M. G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 40

Tutta la storia evolutiva dell'umanità può essere letta come una storia della fantasia. Se il punto di partenza è la realtà, il processo creativo nel quale cooperano fantasia, immaginazione e creatività non è però una copia: si tratta di combinazioni in forme nuove di elementi provenienti dall'esperienza, ma che ad essa non possono più essere direttamente ricondotte, in quanto ne danno una nuova configurazione. Nonostante ciò, agiscono sulla realtà esterna all'individuo creatore, trasformandola e modificandola¹¹. Non creiamo mai dal nulla, ma per trasformazione; ogni cosa nasce da un'altra, seguendo analogie che rintracciamo attraverso i nostri sensi. La specie umana è diventata dominante non solo per l'intelligenza logica, ma per questa capacità di congiunzione simbolica fornita dalla fantasia¹². Essa opera sulla percezione, che è l'atto di dare significato a ciò che sperimentiamo. Domandandoci «che cos'è»¹³ una determinata cosa, percepiamo e prendiamo coscienza della realtà che accade esternamente o interiormente a noi. Fantasia ed immaginazione elaborano ciò che la percezione ha interpretato a livello sensoriale.

Percepire non deve essere un punto di arrivo, ma di partenza: la sfida è guardare le cose come se fossero sconosciute, praticando lo «straniamento»¹⁴ per rimettere in discussione l'abitudinario. Solo interrogando l'abituale, ciò che sembra talmente evidente da essere diventato invisibile, possiamo riscoprire il potenziale di trasformazione del mondo. Questo esercizio di «fare finta di non conoscere» è insieme un atto di percezione e di fantasia, una rivoluzione che mette in discussione il nostro vivere abitudinario, ciò che ormai diamo per scontato, per inserire il seme del dubbio, per entrare in quello che Lewis Carroll chiamò «il paese delle meraviglie», dove il senso comune si dissolve e le

¹¹ Vygotskij L., Immaginazione e creatività nell'età infantile, Editori Riuniti University press, Roma, 2010, p. 10

¹² Carrese M. G., Il grande libro della fantasia, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 48

¹³ Carrese M. G., idem, p. 168

¹⁴ Carrese M. G., idem, p. 173

regole sono un mero suggerimento. Significa viaggiare attraverso l'assurdo, esplorando l'inaspettato e soprattutto sfidare il convenzionale.

1.2 «C'era una volta in un paese lontano...»

«C'era una volta in un paese lontano...», non è una semplice formula letteraria, ma rappresenta una dichiarazione di indipendenza dal mondo ordinario. In questo incipit classico delle narrazioni fantastiche, è racchiuso il manifesto della fantasia: l'abbandono di un tempo storico e di uno spazio geografico definiti in favore di una dimensione «altra». Dire «C'era una volta» significa utilizzare l'imperfetto non per descrivere un passato che si trova nei libri di storia, piuttosto per istituire un «tempo fuori dal tempo», un'irrealtà ludica dello stesso valore di quella che i bambini creano quando, giocando, decidono le regole della finzione: «Tu eri il lupo, e io Cappuccetto Rosso».¹⁵ Analogamente il «paese lontano» non descrive una coordinata geografica, ma sottolinea l'indeterminatezza dei luoghi, e di conseguenza, l'eccezionalità dei fatti che vi si svolgono. In quel momento, il linguaggio non comunica fatti, ma crea un mondo diverso.

Se il pensiero logico è vincolato al «marchio di realtà» il quale impone di accettare il modo così come si presenta, con le sue leggi immutabili, quello fantastico rivendica il suo diritto alla trasgressione¹⁶: nel dominio della fantasia, le leggi della fisica e della causalità sembrano sparire. È il regno dell'impossibile che si fa fenomeno, dove Cappuccetto Rosso riesce a stare incolume nello stomaco del lupo, o dove la lampada di Aladino riesce a contenere un'entità immensamente più grande del suo spazio effettivo.

¹⁵ Petter G., *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Giunti Editore, Firenze, 2010, p. 25

¹⁶ Petter G., *idem*, p. 30

In una realtà logica e razionale, uno zaino non potrebbe mai contenere stoviglie di ogni tipo, vacche, cammelli e leoni, o case diroccate, città come Bassora e Bagdad, fucine di fabbri e frotte di testimoni, senza rispettare ogni limite geometrico. Allo stesso modo, la fantasia tende a rompere la linearità del tempo. Un esempio classico è nel castello della Bella Addormentata: lì il tempo sembra cristallizzarsi per un intero secolo, mentre fuori la natura prosegue il suo corso senza fermarsi. Nella fantascienza moderna, invece, l'approccio è diverso. Si pensi alla macchina del tempo di "Ritorno al futuro": l'uomo sfida apertamente l'irreversibilità del divenire, spostandosi avanti e indietro tra passato e futuro. Viene messo in discussione anche lo stesso nesso causa-effetto. La soluzione ai problemi, in molti racconti fantastici, non passa attraverso lo sforzo tecnico o l'applicazione di competenze razionali, ma attraverso l'atto magico o la parola rituale. Un caso su tutti: «Apriti Sesamo» delle "Mille e una notte", dove il linguaggio riesce a sottomettere la materia alla propria volontà, scavalcando ogni logica ordinaria.

Tuttavia, sarebbe un errore considerare la fantasia come un semplice vagabondaggio caotico della mente, come tutto ciò che è irreali, che non si accorda con la realtà e dunque senza alcun valore pratico. La fiaba, la leggenda o il romanzo possiedono una loro realtà fenomenica, psicologica ed estetica. Sono veri e propri oggetti mentali che si pongono di fronte a noi e che noi possiamo esplorare, percorrere e valutare. Siamo consapevoli che si tratta di prodotti dell'invenzione, ma la loro "verità" risiede nell'esperienza che ci fanno vivere. La storicità, in questo caso, non riguarda il contenuto del racconto, ma il momento e le circostanze umane in cui l'atto dell'invenzione ha avuto luogo.

Al contrario, essa è un'attività profondamente strutturante, capace di generare architetture di pensiero estremamente complesse. In quel libero abbandono al flusso dei pensieri (che si è soliti chiamare «sogno ad occhi aperti»), la mente non procede per caso,

ma per sviluppi a catena: un'idea ne richiama un'altra, senza un controllo volontario che faccia emergere il susseguirsi dei pensieri, ma attraverso nessi di somiglianza, tonalità emotive o assonanze foniche. È un processo che può nascere da qualunque stimolo, un suono, una parola, o perfino una macchia d'umidità su un muro che suggerisce una forma.

Questa costruzione non è però un abbandono passivo: la creazione nasce da un dialogo tra lo scorrere libero delle idee (che Freud chiamò «pensiero primario»), e la cura dello sguardo che valuta (il momento di riflessione e valutazione che Freud definì «pensiero secondario»). La fantasia genera il materiale grezzo, la meraviglia e lo stupore, mentre una razionalità sensibile interviene per sottrarre il prodotto fantastico alla dispersione, trasformandolo così in un “oggetto” di senso, comunicabile e comprensibile, con una propria coerenza interna. Gli psicanalisti, a questo proposito, hanno parlato di «pensiero terziario» per definire la sintesi più alta di questo processo. Si tratta di un movimento ciclico: da un lato ci si abbandona al flusso dell'immaginazione, producendo materiali nuovi, dall'altro interviene la razionalità, che valuta questi materiali chiedendosi se sono coerenti ed efficaci dal punto di vista espressivo. Quello che succede è una specie di danza. Da una parte c'è l'ebbrezza della fantasia, dall'altra il rigore della critica. Ed è proprio in questo equilibrio, o meglio, in questo continuo alternarsi, che l'essere umano smette di essere soltanto un sognatore. Diventa invece un creatore: qualcuno capace di prendere la propria visione interiore e di trasformarla in una struttura oggettiva, che possa davvero parlare al mondo.

«C'era una volta in un paese lontano...» ci proietta in una dimensione “altra”. Per un bambino, quel paese lontano non si trova in un luogo sperduto, ma esattamente qui: sotto il tavolo della cucina, dentro una scatola di scarpe o tra i versi di una poesia. Lo sviluppo della fantasia è una metamorfosi continua che segue passo dopo passo la maturazione cognitiva, affettiva e sociale dell'individuo.

1.2.1 «...un cucchiaino diventa un autocarro...»

Nei primi tre anni di vita, la fantasia non è astrazione, bensì azione: nasce dal corpo e dall'incontro tattile con la realtà. L'inizio dell'attività fantastica può essere collocato anche prima della tenera età di un anno e mezzo, quando il bambino matura alcuni prerequisiti essenziali: carica della stessa «tonalità emotiva» una molteplicità di elementi, come possono essere un bambolotto, la mamma che gioca con lui, il fratello che gioca con una macchinina. Oltre a questo, inizia ad intuire in maniera più pratica che riflessa, i rapporti causa-effetto, spazio e tempo. Si tratta di un sapere pratico che il bambino utilizza in modo libero, operando quelle trasgressioni tipiche dell'attività fantastica. Il momento di svolta avviene all'anno e mezzo con l'apparire dell'attività rappresentativa. Il quotidiano si trasfigura: il bambino ha la capacità di evocare mentalmente oggetti che non sono fisicamente presenti o di anticipare situazioni ancora non verificate. Grazie a questa attività di rappresentazione, partendo da qualche stimolo percettivo del momento, riesce a evocare idee, o immagini mentali di cui ha fatto esperienza nel passato. Secondo Piaget, questa funzione simbolica permette al bambino di manipolare immagini mentali per organizzare il pensiero, prima ancora che il linguaggio sia pienamente sviluppato: è a partire da questa età, infatti, che la fantasia si fa viva attraverso il gioco simbolico. Se inizialmente gli oggetti venivano utilizzati esclusivamente per ciò che erano, in questa fase, un cucchiaino, per la sua forma, inizia a simboleggiare un autocarro che trasporta sabbia (briciole di pane), o una scatola può diventare una barca con la quale affrontare tempeste immaginarie¹⁷.

¹⁷ Petter G., Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente, Giunti Editore, Firenze, 2010, p. 95

Stando alle parole di Vygotskij, «nel gioco il pensiero è separato dagli oggetti e l'azione nasce dalle idee più che dalle cose»¹⁸. Il bambino non deve più adattarsi alle caratteristiche oggettive della materia, bensì è quest'ultima a piegarsi alle sue esigenze: non è l'oggetto a suggerire determinati comportamenti al bambino dandogli l'impulso all'azione, ma esso assume nuovi significati, grazie al pensiero che il bambino crea riguardo ad esso. Il gioco, dunque, si rivela fondamentale per lo sviluppo intellettuale e per le sue capacità astrattive. Infatti, il bambino, attraverso il gioco simbolico, è in grado di liberare l'oggetto dal suo «potere vincolante»¹⁹, ovvero di espropriarlo dalle sue proprietà, dandogli ulteriori significati, vedendo in esso *anche* altri modi di utilizzarlo²⁰.

Al terzo anno di età, l'attività fantastica si lega al linguaggio in modo autonomo attraverso la fabulazione. È il periodo in cui il bambino ama inventare racconti solitari, sottraendosi per qualche momento all'ambiente circostante. Sempre connessa al linguaggio, c'è anche l'attività dell'ascolto di ninne nanne, brevi racconti, semplici filastrocche, che contrariamente a quanto si potrebbe pensare, non è da intendere come un'azione che il bambino subisce passivamente: il bambino rielabora attivamente quanto sente, immaginando i personaggi, ambienti ed azioni, e caricando le parole di un "alone semantico" del tutto personale.

¹⁸ Vygotskij, L. (1966). Play and its Role in the Mental Development of the Child, in Vosproy Psikhologii, 12, P. 62-76. Trad. It. Il ruolo del gioco, in Vygotskij., Il processo cognitivo, Bollati Boringhieri, Torino (1987), cit. in Zamperoni A., il gioco: dall'origine e le teorie sull'elaborazione del concetto, all'importanza del gioco simbolico nell'espressione della creatività del bambino, Relazione finale, Università degli studi di Padova, A.A. 2024/2025, p. 18

¹⁹ Vygotskij L., in Tore R., Gioco e infanzia: storia, teorie e apprendimento. Pensa multimedia, Lecce, 2021, p. 29, cit. in Zamperoni A., il gioco: dall'origine e le teorie sull'elaborazione del concetto, all'importanza del gioco simbolico nell'espressione della creatività del bambino, Relazione finale, Università degli studi di Padova, A.A. 2024/2025, p. 17

²⁰ Chiappetta Cajola L., Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF, Carocci Editore, Roma, 2012, cit. in Zamperoni A., idem, p. 18

1.2.2 «...una bambina che faceva finta di...»

Il triennio che va dai 3 ai 6 anni è il periodo in cui la fantasia si consolida, alimentato da un patrimonio di ricordi, conoscenze e immagini che si fa sempre più vasto con la crescita del bambino. Per riprendere quanto sostiene Vygotskij²¹, se la fantasia del bambino piccolo è inizialmente più «povera», è proprio grazie alla ricchezza e varietà delle esperienze in questa fase a promuovere capacità di strutturazione fantastica più complesse.

In questo frangente, inizia ad esserci una maggiore consapevolezza dell'esistenza di due modi diversi di abitare la realtà: il bambino intuisce che quando descrive un fatto realmente accaduto, quando deve spiegare o comprendere determinati fenomeni, usa un pensiero prettamente razionale che sarà vagliato dal "giudizio della realtà". Egli sa che è completamente diverso dal pensiero che usa quando sogna ad occhi aperti, quando gioca o ascolta una fiaba, ovvero un modo di pensare libero, dove le idee arrivano spontaneamente alla mente, senza preoccuparsi di nessun criterio di rigore razionale.

Il gioco simbolico si fa più intenso e complesso, trovando nei giochi con le bambole l'esempio più vistoso (ma anche orsacchiotti, peluche, soldatini ecc...), in cui il/la bambina può compiere o far compiere le più disparate attività sui/ai bambolotti. Sono tutti comportamenti quotidiani che si osservano e si imparano dagli adulti. Questa esperienza, nell'attività di gioco, si trasforma in una più ampia varietà di scene immaginate e «agite»²². Piaget²³ sottolinea che questo tipo di gioco ha la funzione cruciale

²¹ Vygotskij L., Immaginazione e creatività nell'età infantile, Editori Riuniti University press, Roma, 2010, p. 27

²² Petter G., Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente, Giunti Editore, Firenze, 2010, p.108

²³ Piaget J., cit. in Ferro A., l'importanza del gioco nello sviluppo del bambino da zero a tre anni, Relazione finale, Università degli studi di Padova, A.A. 2021/2022, p. 15-16

di consolidare le capacità già acquisite attraverso la ripetizione e di rafforzare nel bambino il sentimento di poter agire efficacemente sulla realtà. Nel mondo della fantasia, infatti, l'insuccesso non esiste e non si è tenuti a rispettare l'oggettività, il rigore della realtà: una bambina può fare finta di mangiare anche se il piatto davanti a lei è vuoto, oppure può prendere l'autobus stando seduta su una sedia di casa sua.

Il linguaggio verbale sostiene questo processo, permettendo a idee e desideri di prendere forma, trasformando «l'immaginazione in azione»²⁴. Secondo Bruner, il gioco è una forma di apprendimento in cui si costruiscono modelli del mondo e «favorisce la flessibilità mentale, poiché costringe i bambini a pensare in modi nuovi. [...] La capacità di immaginare scenari alternativi e di sperimentare diverse soluzioni è ciò che rende il gioco uno scenario per la creatività»²⁵.

1.2.3 «...un bambino che racconta l'impossibile»

L'ingresso alla scuola primaria e la maturazione del pensiero reversibile e operatorio segnano una maturazione cognitiva che ridefinisce profondamente l'attività fantastica. In questo lasso temporale di cinque anni, si assiste a una separazione sempre più nitida tra l'analisi oggettiva della realtà e l'elaborazione soggettiva della fantasia. Se precedentemente per il bambino queste due dimensioni apparivano sovrapposte, ora risultano come due ambiti distinti, aventi caratteristiche e funzioni specifiche.

²⁴ Mecacci L., Prefazione a Vygotskij L., Immaginazione e creatività nell'età infantile, Editori Riuniti university press, Roma, 2010, p. 10

²⁵ Bruner J. S., The process of education, Cambridge: Harvard University Press, p.83 cit. in Zamperoni A., il gioco: dall'origine e le teorie sull'elaborazione del concetto, all'importanza del gioco simbolico nell'espressione della creatività del bambino, Relazione finale, Università degli studi di Padova, A.A. 2024/2025, p. 20-21

A questo cambiamento il bambino ci arriva soprattutto grazie all'esperienza scolastica, a contatto con le diverse materie scolastiche: l'approccio a discipline come la matematica, scienze dimostra al bambino che la comprensione del mondo richiede criteri di precisione e universalità, escludendo le interpretazioni personali. Nonostante ciò, anche in queste discipline prendono parte alcune «trasgressioni» tipiche della fantasia che i bambini accolgono come una piacevole gioco, ma che vengono separate nettamente dal resto, in quanto di natura diversa. Si tratta di momenti di ritaglio fantastico all'interno della razionalità. I racconti epici, i miti o le tradizioni popolari non sono più confusi con la verità storica o scientifica, ma vengono apprezzati come contesti simbolici entro cui esplorare liberamente nuove possibilità ed emozioni. In tutt'altro ambito si sente il bambino quando ascolta o legge fiabe, racconti, quando recita filastrocche e poesie, oppure quando interpreta un racconto letto.

L'acquisizione della reversibilità non è solo un traguardo logico: ha conseguenze concrete anche su come il bambino riesce ad usare la fantasia. Grazie a questa nuova capacità di coordinare mentalmente le informazioni, il bambino diventa in grado di decodificare strutture narrative anche piuttosto articolate. È capace, per esempio, di seguire trame in cui si alternano punti di vista diversi, come quando un personaggio non sa qualcosa che invece il lettore o un altro attore della storia già conoscono. Riesce dunque a tenere insieme più livelli di informazione senza perdersi.

In questa fase, la fantasia si interiorizza. Non è più solo un gioco che ha bisogno di oggetti fisici per attivarsi, ma diventa un processo mentale più strutturato, con regole tutte sue. Il bambino ora può simulare dentro di sé diverse possibilità narrative, senza dover per forza appoggiarsi a un cucchiaino o ad una scatola. E questa capacità di prefigurare più soluzioni gli permette anche di fare un passo ulteriore: valutare quale tra queste si adatta meglio alla sua idea di partenza, scegliere consapevolmente. In altre

parole, l'atto fantastico smette di essere puro impulso e comincia a essere anche scelta ragionata.

A dare rinforzo a questo passaggio verso una dimensione fantastica ed immaginativa più autonoma interviene l'apprendimento della letto-scrittura. Attraverso la lettura, il bambino non è più un fruitore dipendente dalla mediazione dell'adulto, bensì è ora in grado di esplorare in modo indipendente mondi narrativi all'interno dei racconti che legge. Grazie a questa indipendenza acquisita, il bambino ha l'occasione di assorbire una quantità molto più ricca di spunti creativi, che la sua mente rielabora e reinterpreta costantemente. Rispetto all'ascoltare una voce esterna, la lettura solitaria di un libro concede una libertà preziosa, non affatto secondaria: quando un bambino legge in autonomia, senza la mediazione di un adulto, può gestire il proprio tempo interiore come desidera. Se ha bisogno di fermarsi un attimo per immaginare meglio il volto di un personaggio, o per visualizzare un'ambientazione, o magari lasciare che un'immagine si fissi meglio nella mente, può farlo. Non c'è nessuno che prosegue senza aspettarlo. Riesce dunque a soffermarsi sui dettagli che più lo colpiscono, senza essere trascinato avanti dal ritmo di una voce esterna.

Vi è anche un altro aspetto, legato alla scrittura. Mettere per iscritto le proprie idee non è solo un esercizio tecnico, ma un modo per dare alla fantasia un appiglio concreto. Il pensiero, si sa, è labile, scivola via, si perde. La scrittura invece lo ferma, lo fissa, lo rende visibile. In questo senso, scrivere dà alla fantasia un appiglio, le impedisce di perdersi. Mettere su carta un'idea permette di dare una forma duratura all'immaginazione: le parole scritte fanno da traccia visibile e sostengono la memoria, facilitando la pianificazione di trame più estese. Tradurre il pensiero in segni grafici non è una semplice trascrizione, ma un processo dinamico: spesso è ciò che è scritto che suggerisce nuove

direzioni narrative o soluzioni impreviste che, prima della stesura, non erano state ancora formulate.

In questa fase di maturazione, accade qualcosa di quasi paradossale, e a suo modo, affascinante. Proprio nel momento in cui il bambino impara a maneggiare le regole della lingua scritta e i meccanismi del pensiero logico, scopre anche di poterle infrangere, e lo fa in modo più consapevole di prima. Insomma, non è più un gioco inconsapevole: sa cosa sta facendo. Diventa piuttosto il canale attraverso cui l'immaginazione può spingersi oltre i confini della realtà così come la conosciamo. Da piccolo, il bambino poteva trasformare un cucchiaino in un autocarro. Era un'intuizione legata all'istante e all'oggetto che aveva tra le mani. Con la parola scritta, invece, può fare qualcosa di più complesso: costruire interi mondi narrativi, dare coerenza a vicende che obbediscono a leggi proprie, esplorare scenari che sfidano la logica di tutti i giorni. È in questo preciso momento che il bambino, armato di una nuova struttura mentale e della penna, conquista la capacità di dare forma all'inaudito e di narrare l'impossibile.

Quello che era iniziato come un gioco silenzioso con gli oggetti arriva ad essere una narrazione consapevole: il bambino non subisce la realtà ma agisce su di essa, scovando nuove possibilità e dandole nuove forme, reinventandola ogni volta che prende un foglio bianco e con le nuove competenze linguistiche acquisite, pronuncia il suo personale e potentissimo «C'era una volta...».

2.1 Terra e nuvole: il falso confine del senso comune

Il rapporto tra fantasia e ragione è stato spesso oggetto di una visione distorta, alimentata da una serie di preconcetti che hanno fatto sì che queste due facoltà venissero separate drasticamente. Vi è una convinzione profondamente radicata, nonostante sia priva di fondamenta scientifiche, che vede la ragione e la fantasia come due funzioni della mente umana antitetiche o soggette ad una rigida successione cronologica.

Sigmund Freud, come già citato in precedenza, descrisse il modo di pensare, secondo lui tipico dell'età infantile in cui il soggetto non è ancora in grado di riflettere in modo rigoroso, ma per analogie, facendo collegamenti tra diversi contenuti basandosi su semplici somiglianze, come accade anche «“nei sogni ad occhi aperti”, o nei veri e propri sogni notturni, e cioè in attività che hanno luogo quando l'io regredisce temporaneamente a fasi precedenti del suo sviluppo»²⁶. Questo tipo di pensiero venne definito da Freud “pensiero primario” proprio perché esclusivo dell'infanzia e solo con la maturazione e l'ingresso nel sistema scolastico, all'età di sette anni, nota come «l'età della ragione», emergerebbe il «pensiero secondario», «quello logico, caratterizzato dal ragionamento e da un'interpretazione adeguata, “obiettiva”, della realtà e degli eventi, quindi anche quello delle discipline scientifiche e storiche, e comparirebbe nel bambino a una certa età, irrobustendosi poi via via in funzione della scolarità»²⁷. Perfino l'evoluzione dei

²⁶ Petter G., *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Giunti Editore, Firenze, 2010, p. 13

²⁷ Petter G., *idem*, p.14

programmi ministeriali ha rispecchiato questo dualismo: stando ai programmi del 1956, vi era la «necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento»²⁸, sottolineando una visione del bambino come essere prettamente intuitivo. Successivamente, nei programmi del 1985 emerge il «bambino della ragione», un bambino che pensa in modo rigoroso e per questo la scuola doveva stimolare le sue capacità logiche, come se la fantasia fosse un residuo evolutivo da superare per poter aderire concretamente alla realtà.

Di conseguenza, il senso comune ritiene che, nello sviluppo dell'individuo, la fantasia sia antecedente alla ragione, appartenente a un bambino che non ha ancora sviluppato la capacità di ragionare, la quale emergerà solo in seguito divenendo la facoltà centrale nella vita dell'essere umano, subentrando alla libera attività del fantasticare.

Stando però alle evidenze fornite dalla psicologia dello sviluppo, specialmente le ricerche di Piaget sul primo biennio di vita del bambino, fantasia e razionalità emergerebbero simultaneamente intorno alla metà del secondo anno di vita. La razionalità si presenterebbe sotto forma di intelligenza senso-motoria, non ancora quindi di tipo verbale, mentre verso i diciotto mesi la comparsa dell'attività rappresentativa permette al bambino di evocare mentalmente ciò che non è presente, dando vita al gioco simbolico. Logica e fantasia non sono dunque poli opposti, ma funzioni complementari: se la prima è fondamentale per analizzare e verificare, la seconda è indispensabile per intuire scenari nuovi e progettare soluzioni.

Nonostante questa evidenza scientifica, un secondo pregiudizio continua a resistere, legato al valore che la società attribuisce a questa facoltà, e al criterio con cui essa la giudica, ovvero l'utilità. Si misura quanto una facoltà sia capace di fronteggiare e

²⁸<https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/09-i-programmi-del-1955.pdf> Ultima visualizzazione: 1° febbraio 2026

trasformare la realtà. Da questo punto di vista, la ragione viene considerata lo strumento “efficace” per eccellenza. La fantasia, al contrario, viene relegata ad un ruolo marginale, quasi come fosse un ostacolo a un corretto adattamento sociale. Questo ha riflessi nel linguaggio quotidiano, che premia chi «tiene i piedi per terra» e guarda con sospetto chi ha «la testa tra le nuvole», e nella storica distinzione tra gioco e lavoro, dove il primo è visto come passatempo infantile privo della serietà necessaria alla vita adulta.

Al contrario, la fantasia dovrebbe essere riconosciuta come una risorsa fondamentale per affrontare ed abitare il mondo. Se limitassimo la nostra intelligenza alla sola logica, saremmo capaci di verificare soluzioni già esistenti, ma non di intuirne di nuove. In questa prospettiva, l’atto di fantasticare non è un allontanamento dalla realtà, ma un modo per interrogarla più a fondo, smontandone le certezze per ricomporle in forme nuove.

La smentita definitiva a ogni forma di contrapposizione tra queste due facoltà risiede, dunque, nel concetto di collaborazione costante. Fantasia e ragione non sono sistemi incompatibili, o fasi cronologiche che si escludono a vicenda, ma esse sono le due facce della stessa medaglia che procedono allo stesso ritmo fin dai primi anni di vita.

2.1.1 Una collaborazione che supera il limite

Superate le visioni che vorrebbero queste due facoltà come mondi separati, emerge una prospettiva molto più dinamica: nell’articolarsi del nostro pensiero, razionalità e fantasia non si escludono, ma convivono in un rapporto di costante presenza reciproca. Cercare dunque un confine netto risulta inadeguato, quanto piuttosto riconoscere l’esistenza di un “continuum” mentale. In questo spazio, le due attività si fondono con pesi specifici differenti a seconda della situazione: vi sono momenti di

riflessione puramente logica e altri in cui prevale l'attività fantastica, nonostante ciò, è da sottolineare che il rapporto tra razionalità e fantasia, per gran parte della nostra vita cognitiva, è di compresenza delle due attività.

Come già detto in precedenza, questa fusione è ciò che lo psicanalista E. Kris, nel 1967, definì «pensiero terziario», un modo di pensare che nasce dalla collaborazione di ragione e fantasia. Queste ultime partecipano non sempre con lo stesso contributo: «la compresenza, in molti casi, può consistere nel fatto che la struttura elaborata dall'attività razionale, costituisce, per così dire, il tessuto di fondo sul quale la fantasia interviene per operare una trasfigurazione»²⁹ della realtà. A volte è sufficiente un piccolo scarto, un elemento inaspettato o un «aiutante magico» perché la fantasia prenda temporaneamente il sopravvento sulla struttura della realtà, trasformandola in qualcosa di inedito.

Un aspetto centrale di questa collaborazione è la complementarità. Come osservato da Edouard Claparède nel suo studio sulla «Genesi dell'ipotesi», la fantasia interviene spesso in soccorso della ragione quando quest'ultima sembra aver esaurito le proprie possibilità. Attraverso la tecnica del «ragionamento ad alta voce», Claparède ha dimostrato che, dinnanzi ad un problema complesso, il pensiero logico procede per inferenze e deduzioni fino a raggiungere, talvolta, un vicolo cieco. È in questo istante che avviene ciò che lo studioso definisce «il volo del pensiero»: quando la comprensione razionale si arresta, entra in gioco la fantasia. Quest'ultima immagina rapporti nuovi e significati originali che la ragione provvederà poi a rimettere alla prova, confrontandoli con i dati già acquisiti³⁰.

Questo passaggio può essere improvviso o graduale. Può capitare che, nel bel mezzo di un ragionamento serrato, uno stimolo sensoriale come un odore, un suono, un

²⁹ Petter G., *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Giunti Editore, Firenze, 2010, p. 43

³⁰ Petter G., *idem*, p. 45/46

ricordo, faccia deviare la mente verso direzioni imprevedibili, intrecciando fatti reali e divagazioni fantastiche. Questa dinamica non va intesa come segnale di distrazione, bensì rappresenta una risorsa vitale dell'intelligenza. Persino nella storia del pensiero scientifico: molte delle scoperte più rivoluzionarie sono nate proprio dalla capacità di immaginare scenari diversi da quelli che si davano per scontati. È stata quella scintilla, fatta di fantasia, ad aprire territori di ricerca completamente nuovi. In questo senso, la fantasia non è un elemento accessorio, ma svolge un ruolo determinante: essa agisce come guida e supporto essenziale in quei processi di scoperta ed invenzione che, spesso erroneamente, riteniamo essere frutto della sola logica lineare. Saper immaginare una soluzione differente da quella abituale è l'atto più alto di intelligenza che l'essere umano possa compiere.

2.2 Quando gli adulti si dimenticano di entrare nella Tana del coniglio

«Ma io non voglio andare in mezzo ai matti», osservò Alice.

«Oh, non puoi farne a meno», disse il Gatto: «qui siamo tutti matti. Io sono matto. Tu sei matta».

«Come sai che sono matta?» disse Alice.

«Sperando che tu non lo sia,» disse il Gatto, «non saresti venuta qui».

(Lewis Carroll, Alice nel Paese delle Meraviglie)³¹

Nel dialogo tra Alice e lo Stregatto sono racchiusi, in poche righe, la vera natura e il valore che ha la fantasia. La “mattezza” rivendicata dal Gatto, infatti, non è da intendere come una patologia o un'assenza di senno, bensì come la capacità intrinseca di sottrarsi alle categorie rigide della logica convenzionale per esplorare il regno del

³¹ Carroll L., Alice nel paese delle meraviglie, Edizioni Crescere, Varese, 2022, pp. 61-62

possibile (inteso come andare alla ricerca di altre possibilità che sono in ogni cosa, oltre quelle precostituite). Nel contesto del percorso di crescita, questa interazione suggerisce che per accedere a nuove scoperte, per poter “venire qui”, nel luogo dell’invenzione, è necessaria una disposizione mentale che accetti l’imprevisto e il paradosso. L’affermazione finale del Gatto è particolarmente rivelatrice: il semplice fatto che Alice abbia scelto di seguire il Bianconiglio e di addentrarsi in un mondo governato da regole diverse prova che lei possedeva già quel “germe” di follia creativa. Se fosse rimasta ancorata a una razionalità puramente pragmatica, la tana del coniglio sarebbe rimasta invisibile ai suoi occhi.

Nonostante ciò, il sentire comune della società adulta sembra muoversi talvolta in direzione opposta, percependo quella “mattezza” creativa non come una risorsa, ma come un limite da superare. Si è radicato quello che potremmo definire un “grande disguido” culturale: l’idea che la fantasia sia una zona franca, un intrattenimento rilassante, utile solo a spezzare momentaneamente la routine quotidiana. Se per il bambino il gioco fantastico rappresenta una ricerca seria, un metodo di scoperta e di condivisione profonda che non teme di apparire “illogico”, per l’adulto esso rischia spesso di rientrare nell’ambito del puro svago o dall’astrazione inutile. Alla base di questo pregiudizio c’è una conoscenza delle facoltà immaginative parziale, per non dire distorta. Si tende a etichettare la fantasia come qualcosa di infantile, finta ed evasiva, contrapponendola alla realtà che invece sarebbe fatta di impegni, responsabilità e risultati concreti.

Quest’ultima, però, è una concezione che lascia ben poco spazio allo stupore e alla ricerca di nuove possibilità. Col tempo, l’esperienza accumulata può trasformarsi in un’abitudine mentale che porta a prevedere ed anticipare ogni evento, riducendo drasticamente la nostra capacità di provare meraviglia. La società stessa, con la sua enfasi sulla spiegazione scientifica e sulla logica lineare, ha contribuito per lungo tempo a

sopprimere l'inaspettato, creando una barriera tra ciò che è considerato serio e produttivo e ciò che viene etichettato come disimpegnato e “fanciullesco”³². Eppure, questo è un paradosso: l'adulto possiede molti più strumenti del bambino per esercitare la fantasia.

Come sottolineato da Munari, l'idea che l'infanzia possieda una fantasia superiore è, in realtà, un luogo comune: «molta gente crede che i bambini abbiano una grande fantasia perché vede nei loro disegni o sente nei loro discorsi delle cose fuori dalla realtà. Oppure crede alla grande fantasia dei bambini perché loro, gli adulti, sono ormai talmente condizionati e bloccati che mai potrebbero pensare a cose simili. In realtà, anche in questo caso, il bambino fa una operazione molto semplice: proietta tutto quello che sa su tutto quello che non conosce a fondo»³³. L'adulto, al contrario, dispone di un bagaglio di esperienze e “materiali” reali infinitamente più vasto, che gli permetterebbe di costruire strutture immaginative molto più ampie e complesse. Il vero ostacolo è la «fissità funzionale»³⁴: l'adulto tende a irrigidire le proprie conoscenze in schemi fissi, chiudendo i contesti ed evitando di farli comunicare tra loro, se non in momenti circoscritti come i passatempi, hobby.

La fantasia non è dunque una fuga dalla realtà, bensì una facoltà indispensabile per abitarla consapevolmente. Anche quando smettiamo di giocare con le bambole e i soldatini, continuiamo a esercitare il “fare finta” attraverso il cinema, la letteratura o l'arte, utilizzando questi supporti per dare forma a nuove visioni. Queste forme d'arte appena citate fungono da testimonianza del fatto che la fantasia può anche essere «restituzione visibile, dimostrazione, evidenza»³⁵, non solo confinata al mondo mentale ma *anche* nel mondo che ci circonda. Non esiste pensiero razionale che non tragga

³² Carrese M. G., Il grande libro della fantasia, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 38

³³ Munari B., Fantasia, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 30

³⁴ Carrese M. G., Il grande libro della fantasia, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 337

³⁵ Carrese M. G., idem, p.74

nutrimento dal bagaglio delle nostre emozioni e dei nostri processi immaginativi. Così come è vero che «gli elementi ultimi, di cui verrà a comporsi anche la più fantastica delle rappresentazioni, la più remota dalla realtà, saranno sempre e nient'altro che impressioni del mondo reale»³⁶.

«L'opinione comune vuole la fantasia come attributo infantile, l'immaginazione come riproduzioni di mondi inesistenti e la creatività riconosciuta al solo genio, all'artista»³⁷. Gianni Rodari sosteneva che la fantasia, ma anche immaginazione e creatività, fossero parte integrante della personalità di tutti. Egli «ribadiva la necessità di non dimenticare che non tutti gli esseri umani sono messi in condizione di sviluppare questa loro capacità»³⁸. Più che farne una questione di età (in quanto non vi è limite d'età per scoprire o inventare), il punto sul quale focalizzare l'attenzione dovrebbe riguardare la parità di condizione, l'effettiva accessibilità alla fantasia, all'immaginazione e alla creatività.

2.3 Una finestra spalancata verso nuove possibilità

La fantasia non rappresenta dunque un'attività marginale o un semplice rifugio dall'ordinario, ma assolve a funzioni vitali che strutturano l'intera nostra vita mentale, agendo come una finestra spalancata su paesaggi inediti³⁹ che introduce elementi di novità nel rigido mondo della razionalità. Questa facoltà permette di superare lo spiacevole senso di costrizione che spesso la realtà impone, offrendo all'individuo una riconquista

³⁶ Vygotskij L., Immaginazione e creatività nell'età infantile, Editori Riuniti University press, Roma, 2010, p. 27

³⁷ Carrese M. G., Il grande libro della fantasia, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 41

³⁸ Carrese M. G., idem, p. 310

³⁹ Petter G., Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente, Giunti Editore, Firenze, 2010, p. 61

piena di senso di libertà attraverso la capacità di immaginare l'alternativa. Nel bambino, questa funzione si vede all'opera soprattutto nel gioco simbolico: Piaget, a suo tempo, osservò che il gioco non è solo intrattenimento, ma anche uno strumento di compensazione e anticipazione, capace di ristabilire un equilibrio sul piano emotivo⁴⁰. Attraverso il disegno, la parola o l'animazione di oggetti, «l'inverosimile e l'incredibile diventano possibili e realizzabili»⁴¹. In questo modo il bambino trasfigura la realtà, la rende più duttile, impara a tenere a bada le paure e trasforma i limiti in occasioni per esercitare controllo e autonomia. Non è vero, però, che crescendo questa esigenza svanisca. Anzi, tenere viva la fantasia resta fondamentale per tutta l'esistenza: è ciò che ci aiuta a "crescere felici" e a conservare una mente sana in ogni età. Prendiamo l'adulto: esercitare la fantasia, per lui, significa coltivare un'intelligenza plastica, capace di assorbire lo stress, di accettare quel che cambia e di trovare soluzioni a problemi complessi percorrendo vie che nessuno si aspetterebbe. L'immaginazione, in questo senso, non serve solo al pensiero creativo ma anche a quello analitico: consente di mettere insieme informazioni che stanno lontane tra loro e di arrivare a scelte più ragionate. E negli adolescenti? Per loro la fantasia è quasi una palestra di resilienza. Abituandoli a procedere per prove ed errori, insegna loro a reggere le sconfitte e i fallimenti, facendoli diventare non traumi ma occasioni per imparare, mattoni per progettare il futuro⁴².

Coltivare questa facoltà richiede però un atto di coraggio, in quanto fa uscire dalla propria comfort zone e da ciò che la società considera "normale", e la fantasia spesso non ci rientra. Eppure, è proprio uscendo da quegli schemi che si smette di subire

⁴⁰ Petter G., Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente, Giunti Editore, Firenze, 2010, p. 62

⁴¹ <https://www.igeacps.it/limportanza-della-fantasia-per-crescere-felici/#:~:text=La%20fantasia%20permette%20di%20evocare,ogni%20difficolt%C3%A0%2C%20rendendola%20pi%C3%B9%20controllabile> Ultima visualizzazione: 10 febbraio 2026

⁴² <https://www.youtube.com/watch?v=u3YQKdBflgI> Ultima visualizzazione: 10 febbraio 2026

passivamente le cose e si comincia a diventare protagonisti della propria vita. Rodari, in questo senso, è più attuale di molti altri. Rodari, in questo senso, è più attuale di molti altri. Lui non pensava che la creatività fantastica fosse un dono per pochi geni. La vedeva come un muscolo: va allenato, con la stessa cura che mettiamo nell'educare i sentimenti o nello sviluppare la logica. La chiamava «pensiero divergente» – una mente che non sta ferma, che mette in discussione quello che tutti danno per scontato, che si inventa domande nuove e sa vedere problemi dove gli altri vedono solo risposte già pronte⁴³. Se si riesce a riconoscere alla fantasia la stessa dignità intellettuale che attribuiamo alla matematica o all'analisi grammaticale, allora si compie un passo decisivo. Non si tratta di un dettaglio. È il punto di partenza per formare persone che non si accontentano di capire il mondo così com'è, ma che posseggono gli strumenti mentali per metterlo in discussione, per starci dentro con piacere e, alla fine, per cambiarlo insieme agli altri.

2.4 Educare all'impossibile

«Alice si mise a ridere. “Non c'è nulla da provare” disse “Non si può credere a una cosa impossibile.” “Invece io mi permetto di credere che tu non abbia abbastanza pratica” disse la Regina. “Quando io avevo la tua età facevo pratica per un'ora e mezza al giorno. Certe volte sono riuscita a credere perfino a sei cose impossibili, prima di colazione»
(Lewis Carroll, Alice attraverso lo specchio)⁴⁴

⁴³ Rodari G., Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie, Einaudi Ragazzi, Trieste, 2013, p. 179

⁴⁴ Carroll L., Alice attraverso lo specchio, BUR Rizzoli, Mondadori Libri S. p. A, Milano, 2021, p. 75

Le parole della Regina Bianca rappresentano una vera e propria dichiarazione di intenti pedagogica: la capacità di abitare l'impossibile e di prefigurare scenari alternativi non è un dono innato o all'illuminazione improvvisa riservata a pochi individui dotati, ma una «pratica» rigorosa che richiede esercizio, tempo e, soprattutto, un ambiente educativo che ne riconosca la dignità intellettuale. La scuola, in questo quadro, dovrebbe essere il posto giusto per difendere e far crescere la creatività dei bambini e adolescenti. Un'opportunità educativa irrinunciabile che va ben oltre la semplice alfabetizzazione strumentale o la trasmissione di saperi codificati. Eppure, proprio l'istituzione scolastica, quella che più di ogni altra dovrebbe farsi carico di questo compito, ha storicamente faticato a riconoscere alla fantasia il ruolo che le compete.

Per lungo tempo, l'istituzione scolastica è stata spesso percepita come il tempio del pensiero convergente, quell'attitudine mentale che spinge verso la ripetizione di schemi abitudinari, la memorizzazione di dati e la ricerca di un'unica risposta esatta, percepita come rassicurante perché oggettivamente misurabile e socialmente accettata.

Come sottolineato da Gianni Rodari, l'immaginazione è stata spesso trattata alla stregua di una «parente povera» all'interno dei programmi scolastici, sacrificata sistematicamente sull'altare dell'attenzione e della memoria. In questo modello tradizionale, lo scolaro modello è colui che ascolta con pazienza e ricorda con scrupolo, mentre la facoltà di inventare e deviare rimane ai margini⁴⁵. Maturare una posizione consapevole circa i poteri della fantasia dipende strettamente dal tipo di educazione ricevuta: se la scuola ha a lungo sottovalutato la dimensione della «possibilità», è perché

⁴⁵ Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 2001, p. 167, cit. in Carrese M. G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 51

le nostre abitudini mentali sono culturalmente programmate per muoversi esclusivamente verso la direzione della certezza⁴⁶.

Questa ricerca di certezze, a volte, ha finito per trasformare le scuole in qualcosa che assomiglia più a «campi di addestramento per manodopera qualificata», piuttosto che in «centri di ricerca e dibattito». Il sistema dell'istruzione, del resto ha spesso mostrato una certa resistenza verso «il pensare fine a sé stesso e il libero esercizio dell'immaginazione», spesso dimenticando la domanda fondamentale: «perché?». Eppure, come intuiscono i bambini, il semplice fatto di pronunciarla dischiude orizzonti infiniti, liberi dai preconcetti e sollecita dubbi fruttuosi che nessuna risposta univoca potrà mai esaurire⁴⁷.

La creatività, come suggerisce l'educatore Ken Robinson, funziona esattamente come il cervello o qualsiasi altro muscolo, ovvero non si nasce con una quantità fissa di intelligenza creativa, bensì è solo facendone un uso costante che essa si sviluppa e cresce. Se non viene sollecitata, essa giace dormiente⁴⁸. La scuola dovrebbe essere la palestra di questa «meta-competenza», un fenomeno multiforme e trasversale applicabile in numerosi ambiti differenti, influenzato da un intreccio di fattori che vanno dall'ambiente familiare alla cultura di appartenenza, dalle abilità e talenti alla personalità e temperamento⁴⁹. Un sistema educativo che voglia dirsi autenticamente moderno deve operare un coraggioso cambio di prospettiva, ponendo al centro lo sviluppo di un modo di pensare creativo, inteso non come un'abilità secondaria, ma come un vero e proprio modo di stare dentro la realtà, sia quella fuori che quella dentro di noi.

⁴⁶ De Bono E., Buona idea! Esercizi per il Pensiero creativo, Erickson, Trento 2008, pp. 10-12, in Carrese M.G., Il grande libro della fantasia, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 40

⁴⁷ Manguel A., Una storia naturale della curiosità, Feltrinelli, Milano 2015, p. 12, cit. in Carrese M. G., idem, p. 51

⁴⁸ Robinson Ken e Kate, Imagine IF. Creating a Future for Us All, Penguin Books, London 2022, cit. in Carrese M. G., Il grande libro della fantasia, Il Saggiatore, Milano 2023, p. 52

⁴⁹ Testa A., La trama lucente, cit. p. 92, cit. in Carrese M. G., idem, pp. 51-52

Sviluppare questa attitudine significa abbracciare un'apertura costante verso l'esperienza, alimentando quella naturale tendenza alla complessità e una coraggiosa accettazione del rischio e della contraddizione⁵⁰. L'immaginazione creativa, infatti, non si nutre di successi, che spesso rappresentano vicoli ciechi o conclusioni statiche, ma di fallimenti e di nuovi tentativi. La creatività, lungi dall'essere una dote artistica isolata, deve essere interpretata come un atteggiamento universale, una forza dinamica che permette all'individuo di non subire passivamente il mondo, ma di diventarne interprete e trasformatore. Tale assetto abbraccia la filosofia del «problem finding»: Questa competenza non si limita alla risoluzione di quesiti preimpostati, ma risiede nella tendenza a considerare una molteplicità di approcci possibili di fronte a un medesimo problema, sviluppando la flessibilità necessaria per abbandonare una strada già intrapresa qualora un'intuizione più adeguata si presenti all'orizzonte⁵¹.

Si è detto come la creatività sia uno specifico atteggiamento, modo di stare al mondo, fatto di apertura e accettazione del rischio, ma il suo “modo di funzionare” si deve agli studi di J.P. Guilford (1950)⁵², il quale rivoluzionò la pedagogia introducendo la distinzione tra pensiero convergente e divergente. Il pensiero logico tradizionale si muove dentro confini ben delimitati. Parte da un problema e cerca di arrivare a una soluzione, una sola. La mente creativa si muove in un “universo aperto”, dove le soluzioni possibili sono tante, innumerevoli. Sviluppare questa potenzialità significa lavorare su alcuni aspetti specifici del pensiero divergente: in primo luogo la fluidità, ovvero la capacità di generare un flusso abbondante e ininterrotto di idee a partire da uno stimolo (come elencare tutte le possibili conseguenze di un fatto immaginario), privilegiando la varietà del pensiero rispetto alla sua utilità immediata. A questa si affianca la flessibilità,

⁵⁰ Giorgetti M., Pizzingrilli P., Antonietti A., *Creatività: come promuoverla a scuola?*, Università cattolica di Milano, 2009, p. 43

⁵¹ Giorgetti M., Pizzingrilli P., Antonietti A., *idem*, p.43

⁵² Carrese M. G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023, p. 71

l'abilità di mutare repentinamente prospettiva e strategia mentale, permettendo al soggetto di passare da una categoria di elementi ad un'altra senza rimanere bloccati (come immaginare che un barattolo di latta possa diventare, oltre che un contenitore, uno strumento musicale o un oggetto di design). Fondamentale è l'originalità, intesa come la capacità di produrre risposte uniche e insolite, che si distaccano dalla media per offrire soluzioni che altri non vedono. Infine, Guilford pone l'accento sulle associazioni e sulla ristrutturazione: la capacità di mettere insieme concetti distanti tra loro e cambiare l'organizzazione complessiva di un problema. Questi processi cognitivi non operano in modo isolato, ma dialogano costantemente con le informazioni tecniche e le conoscenze disciplinari acquisite: la creatività, infatti, si insegna proprio attraverso la manipolazione consapevole dei dati del reale, smontandoli e rimontandoli in configurazioni inedite e sorprendenti. Non si tratta di inventare dal nulla, ma di imparare a vedere connessioni dove altri vedono separazioni, trasformando la conoscenza in un gioco infinito di possibilità.

Promuovere questo approccio richiede una radicale ridefinizione degli obiettivi didattici, che devono progressivamente rinunciare a tutto ciò che è puramente schematico, ripetitivo e meccanico. L'insegnante smette di essere un mero dispensatore di verità preconfezionate per assumere il ruolo di facilitatore, operando sia attraverso procedure di esercizio costante (la «pratica» della Regina Bianca), sia creando un clima psicologico accettante che legittimi l'atto di «lasciar correre il pensiero»⁵³.

In tale ambiente, l'errore non viene più percepito come un fallimento da nascondere, ma come una deviazione necessaria, una tappa fondamentale che apre la via a nuove e inaspettate scoperte. Bisogna comprendere che la percezione della realtà non è

⁵³ Petter G., Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente, Giunti Editore, Firenze, 2010, p. 83

un dato oggettivo e uguale per tutti: essa è limitata dalla nostra struttura biologica e, soprattutto, da come siamo stati educati a processare le informazioni⁵⁴. Oggi, in un'epoca in cui siamo sommersi da stimoli visivi percepiti passivamente, in modo confuso e distratto, è vitale riappropriarsi del tempo. Dare spazio alle proprie visioni interiori affinché prendano forma è un esercizio di conoscenza di sé e del mondo che la scuola non può più ignorare.

Il compito del docente diventa quello di accompagnare gli studenti nel difficile ma entusiasmante esercizio di “credere all'impossibile”, proteggendo quella curiosità spontanea che caratterizza l'infanzia e trasformandola in una competenza critica e civile duratura. Educare alla fantasia significa recuperare il senso etimologico del termine «educere» – trar fuori – attingendo direttamente dall'esperienze soggettive del bambino per dar vita a nuove forme e nuovi sensi⁵⁵. Ci sono aspetti che la didattica tradizionale ignora quasi sempre, ma che qui diventano centrali: il tempo dell'attesa, l'esercizio dell'ascolto e il valore del silenzio. Sono elementi fondamentali se si vuole che il pensiero abbia il tempo di sedimentare e di fiorire in direzioni che nessuno si aspetta.

Una scuola che prende sul serio la fantasia non si limita a trasmettere nozioni. Fornisce gli strumenti per agire sulla realtà, non solo per subirla, ma per cambiarla, rendendo la creatività sinonimo di intelligenza e, soprattutto, di libertà. Si impara così a smontare e rimontare gli schemi di ogni giorno, a costruirne di nuovi, più ampi, inclusivi e significativi, insegnando che la realtà non è immutabile, ma un campo di possibilità dove l'azione umana, guidata da un pensiero divergente e consapevole, può finalmente fare la differenza. La scuola ha dunque il compito di offrire narrazioni ricche di stimoli fantastici che facciano leva sul bisogno profondo di espressione del bambino, sollecitando

⁵⁴ Carrese M. G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023, pp. 153-154

⁵⁵ Carrese M. G., *idem*, p.275

l'utilizzo di una pluralità di linguaggi simbolici che vadano oltre il solo codice verbale, abbracciando il mimico, il gestuale, il musicale e il grafico⁵⁶. Solo attraverso questo impegno sistematico e rigoroso verso la costruzione di forme e funzioni nuove, l'educazione alla fantasia può dirsi compiuta e smettere di essere un'esplosione estemporanea. Quando lo studente apprende a non fermarsi a indagare un solo contesto, ma possiede il coraggio e la competenza per affacciarsi in territori diversi con curiosità, egli sta sviluppando quella forma suprema di intelligenza plastica che gli permetterà di agire con responsabilità nella società contemporanea. A questo punto, la fantasia smette di essere un'abilità secondaria e diventa un tratto profondo della persona. È come una lente: ti fa guardare il presente non come qualcosa di già scritto, ma come un terreno su cui puoi agire, trasformare, inventare. E permette a ognuno di comunicare il proprio sguardo sul mondo in modo unico, originale, autenticamente umano.

In ultima analisi, coltivare la «pratica» della Regina significa preparare i giovani a essere artefici del proprio futuro, capaci di guardare oltre l'ovvietà del presente per scorgere le infinite potenzialità del domani. Perché è proprio credendo a «niente meno che a sei cose impossibili prima di colazione» che si impara a rendere possibile ciò che oggi sembra irraggiungibile. Educare all'impossibile è l'unico modo per preparare chi dovrà abitare in un mondo che ancora non esiste.

⁵⁶ Giorgetti M., Pizzingrilli P., Antonietti A., *Creatività: come promuoverla a scuola?*, Università cattolica di Milano, 2009, p. 45

3.1 Cento, non uno di meno!

Per comprendere la necessità di un cambiamento, dobbiamo innanzitutto guardare con onestà ciò che accade in molte delle nostre aule. Questo perché «tutto quello che accade oggi nelle nostre scuole, presto o tardi, avrà conseguenze per tutti. Conseguenze importanti, e difficilmente reversibili»⁵⁷. Eppure, nonostante la gravità di questa responsabilità, la scuola rischia ancora di trascinarsi all'interno di un sistema che deprime i talenti e livella le diversità, ignorando le attitudini peculiari e sfaccettate dei ragazzi che, per emergere, avrebbero invece bisogno di sguardi capaci di vederle.

Il punto cardine non è la mancanza di buona volontà dei singoli docenti: il problema è più a monte, è strutturale: le scuole pubbliche, nate per rispondere ai bisogni della Rivoluzione industriale, sono nate per rispondere alle esigenze della Rivoluzione industriale, ovvero sfornare lavoratori in serie, e sono state progettate di conseguenza. E ancora oggi, in troppi casi, l'istruzione viene trattata, in molti contesti, come una catena di montaggio dove la «cultura della standardizzazione»⁵⁸ domina sovrana, danneggiando tanto gli studenti quanto gli insegnanti.

Il mondo oggi chiede tutt'altro. Chiede flessibilità, innovazione, capacità di adattarsi. Invece, La scuola risponde ancora troppo spesso con la rigidità, dividendo il sapere in compartimenti stagni che non comunicano tra loro, creando una gerarchia tra le materie che relega le arti e la corporeità all'ultimo posto. Il rischio è una vera e propria

⁵⁷ Ianes D., in Robinson Ken, *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*, Erikson, Trento, 2016, p.9

⁵⁸ Robinson Ken, *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*, Erikson, Trento, 2023, p. 15

alienazione dal proprio potenziale: «tutti nasciamo con enormi talenti naturali, ma a percorso scolastico terminato troppi di noi perdono il contatto con quei talenti. Molte persone con grandi doti e capacità pensano di non averne, perché quello in cui erano brave non era considerato importante a scuola o era addirittura stigmatizzato. Le conseguenze sono disastrose sia per i singoli individui sia per la salute delle nostre comunità»⁵⁹.

Questa ossessione per la linearità e la conformità ha un costo altissimo: l'inibizione del pensiero divergente. La capacità critica di vedere molteplici soluzioni a un problema, che dovrebbe essere il motore dell'innovazione, del cambiamento, cala drasticamente man mano che i bambini avanzano nei gradi scolastici, addestrati come sono a cercare l'unica "risposta giusta" per conformarsi agli standard. L'alternativa alla conformità non è il disordine, bensì celebrare la diversità: ogni individuo è unico nell'aspetto, nel temperamento e negli interessi e dunque promuovere la conformità significa soffocare l'impulso vitale a porre domande e a cercare risposte fuori dagli schemi.

È fondamentale ribaltare questo schema, partendo da ciò che la scienza ci conferma con forza. Le ricerche delle neuroscienze ci dicono chiaramente che i bambini, fin dalla nascita, non sono tabule rase, ma possiedono una straordinaria dotazione biologica, una vera cassetta degli attrezzi per costruire conoscenze ed abilità necessarie alla vita. L'essere umano nasce equipaggiato per apprendere, ma questa costruzione non segue percorsi rigidi, prevedibili⁶⁰ o "a tappe" come vorrebbe la segmentazione del sistema scolastico. La creatività non deve essere considerata un lusso riservato alle ore di arte, ma una competenza trasversale vitale, necessaria per l'innovazione e per la risoluzione dei problemi complessi che il futuro ci pone davanti.

⁵⁹ Robinson Ken, Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione, Erikson, Trento, 2023, p. 16

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=yaLW0wkbExw&t=1011s> Ultima visualizzazione: 20 marzo 2026

*«Il bambino è fatto di cento.
Il bambino ha cento lingue
Cento mani cento pensieri
Cento modi di pensare
di giocare e di parlare
[...]
Cento mondi da scoprire
Cento mondi da inventare
Cento mondi da sognare.
Il bambino ha cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.⁶¹*

Inizia così una delle più potenti denunce pedagogiche del secolo scorso, che punta il dito contro un sistema colpevole di un furto silenzioso ma sistematico: la scuola, infatti, ruba al bambino novantanove delle sue cento lingue. Si pretende che i piccoli pensino senza mani e facciano senza testa, separando il gioco dal lavoro e la realtà dalla fantasia, fino a convincerli che il «cento» non esista affatto.

Questa visione punitiva ignora la nostra natura più profonda. Gli esseri umani possiedono una capacità unica di abitare la realtà: a differenza di altre specie, non ci limitiamo a occupare uno spazio fisico, ma lo guardiamo costantemente attraverso il filtro dei nostri valori e delle nostre storie. Questa capacità di dare un senso personale a ciò che ci circonda, è ciò che ci distingue dagli altri esseri viventi: siamo dotati di un'immensa

⁶¹ Malaguzzi L., *Invece il cento c'è- i cento linguaggi dei bambini*

capacità di riflettere e agire, scambiando informazioni su ogni aspetto della nostra esperienza attraverso suoni, immagini, movimenti, parole e numeri. Pensiamo in metafore e per analogie, formuliamo ipotesi e congetture: in due parole, immaginiamo e creiamo⁶².

Per troppo tempo, però, abbiamo imprigionato questa ricchezza dentro i confini stretti del quoziente intellettivo, un'etichetta numerica che pretende di riassumere l'intero potenziale di una persona. È una visione stretta, una sorta di gabbia che pretende di misurare l'intelligenza come se fosse una dote fissa e uguale per tutti. Fortunatamente, qualcuno ha cominciato a smontare questo modo di vedere le cose. Gardner, per esempio, ha mostrato che l'intelligenza non è una sola, "standard", uguale per tutti. Esiste invece una straordinaria varietà di capacità intellettive. Gardner ci ha insegnato che ognuno di noi possiede una combinazione unica di talenti, dal linguaggio alla musica, dalla logica al movimento, che si nutrono a vicenda. Lo vediamo ovunque: nella precisione di un'equazione, nella grazia di una danza o nella profondità di un'intuizione tecnologica⁶³.

A scuola, questa pluralità dovrebbe essere la norma, non l'eccezione. Spesso commettiamo l'errore di tracciare un confine netto tra le materie "logiche" e quelle "espressive". È un'illusione pensare che viaggino su binari distanti: non c'è vera scoperta scientifica senza un pizzico di follia creativa, e non c'è arte che non richieda un pensiero logico. Le intuizioni più grandi nascono proprio quando iniziamo a scorgere analogie tra idee che prima sembravano lontane, applicando visioni nate in un ambito a contesti completamente nuovi⁶⁴. La creatività non è un dono magico per pochi eletti, ma una

⁶² Robinson Ken, Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione, Erikson, Trento, 2023, p.131

⁶³ Robinson Ken, idem, pp. 131-132-133

⁶⁴ Robinson Ken, Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività, Erikson, Trento, 2015, p. 154

facoltà che, proprio come un muscolo, si sviluppa se viene sollecitata, se le si concede il diritto di sbagliare e di esplorare senza paura⁶⁵.

Tra i banchi, ciò significa dare spazio e alimentare il pensiero divergente o laterale. Mentre il pensiero logico segue un binario obbligato verso un'unica risposta ammissibile, quello laterale procede per associazioni libere, metafore e capovolgimenti di prospettiva. Spesso, il valore di un'idea non sta nella risposta che fornisce, ma nella nuova domanda che apre: cambiare il modo in cui interroghiamo la realtà può aprire orizzonti che prima erano invisibili. Per questo, bambini e adulti devono avere gli strumenti per sperimentare: l'educazione deve trovare un «equilibrio delicato tra l'acquisizione di abilità tecniche e la sollecitazione dell'immaginazione a esplorare nuove idee»⁶⁶.

In fondo, proteggere il “cento” originario significa scegliere di non standardizzare le persone, credere in una scuola che non sforni pezzi di ricambio tutti uguali, ma che aiuti ognuno a scoprire la propria voce tra le cento a disposizione, una «scuola come spazio generativo, capace di accogliere e valorizzare la pluralità delle forme espressive e cognitive»⁶⁷. Solo così potremo regalare ai ragazzi non solo la conoscenza ma la forza di immaginare, e poi costruire, un mondo che oggi ancora non esiste.

Del resto, qualcosa in questa direzione si è già mosso. Nel 2012, il Ministero dell'istruzione ha emanato le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, un documento che riconosce il valore della fantasia, dell'immaginazione e della creatività, fornendo un quadro di riferimento per chi vuole costruire una scuola davvero attenta allo sviluppo integrale della persona.

⁶⁵ Robinson Ken e Kate, *Immagina che. Come creare un futuro migliore per tutti*, Erikson, Trento, 2022, p. 44

⁶⁶ Robinson Ken, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erikson, Trento, 2015, p. 157

⁶⁷ Casalbore A., *Narrare attraverso “cento linguaggi”. Il kamishibai come spazio di mediazione interculturale*, Roma TrE-Press, Roma, 2025, p.18

3.2 Una scuola che ci crede

E «invece il cento c'è»⁶⁸. Non è mai scomparso, anche se a volte sembra sepolto sotto montagne di programmi, verifiche, schede da compilare e obiettivi da spuntare. Il bambino continua a parlare le sue cento lingue, anche quando la scuola finge di non sentirle o, peggio, gliene ruba novantanove. Ma esiste un'altra idea di scuola, una scuola che sa di poter imparare proprio da quel «cento» che il bambino porta con sé. Non è un'utopia: è, almeno sulla carta, il modello verso cui le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012 cercano di orientare il sistema scolastico italiano.

Non si tratta di un documento arido o lontano dalla vita delle aule. Al contrario, sfogliando le sue pagine, si coglie un'affinità profonda con la voce di chi, come Malaguzzi, ha sempre pensato che imparare sia molto di più che stare seduti ad ascoltare in silenzio. Perché «acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto»⁶⁹. Non c'è traccia, in queste parole, dell'idea di un bambino passivo che riceve nozioni. C'è invece l'immagine di un bambino attivo che tocca, che prova, che sbaglia e riprova, che si sporca le mani e la mente.

E c'è soprattutto un riconoscimento prezioso: quello del gioco come forma privilegiata di conoscenza. «L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica»⁷⁰. Non va relegato a un'attività che si fa quando il lavoro è finito, di un premio o di una pausa. Il

⁶⁸ Malaguzzi L., Invece il cento c'è- i cento linguaggi dei bambini

⁶⁹ Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, p. 13

⁷⁰ Indicazioni Nazionali 2012, p. 14

gioco è il modo in cui il bambino, naturalmente e profondamente, entra in relazione con il mondo. E il gioco simbolico, in particolare, è quello in cui «i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali». È lì, nel far finta che un cucchiaino sia un autocarro o che una scatola sia una nave, che la fantasia impara a tessere le sue trame.

Le Indicazioni lo riconoscono chiaramente. Per questo ricordano che «i bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività»⁷¹. Non è un'opzione, non è un lusso per i più dotati: è un dato di fatto, una caratteristica profonda dell'essere umano che cresce. È compito della scuola fare in modo che questi linguaggi non vengano spenti, ma accolti, orientati e valorizzati.

Le Indicazioni disegnano una scuola in cui l'arte, la musica, la corporeità non sono materie di serie B, appendici decorative di un curriculum serio. Sono linguaggi essenziali, modi di conoscere e di esprimersi che devono avere pari dignità rispetto alla lingua e alla matematica. Il corpo, insegnano le Indicazioni, «ha potenzialità espressive e comunicative»⁷². «La familiarità con immagini di qualità e opere d'arte» non è da intendere come un lusso per pochi ma un diritto di tutti, capace di «sensibilizzare e potenziare le capacità creative, estetiche ed espressive»⁷³. E la musica non va considerata come un rumore di sottofondo, ma «uno spazio simbolico e relazionale»⁷⁴. E poi c'è la narrazione. C'è la lettura. Le Indicazioni dedicano pagine intere al piacere di leggere, a quella pratica «realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere»⁷⁵. Perché leggere non va considerata solo come un'abilità da valutare. Deve diventare l'occasione per «sviluppare la fantasia e il piacere della

⁷¹ Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012 p. 17

⁷² Indicazioni Nazionali 2012, p. 16

⁷³ Indicazioni Nazionali 2012, p. 57

⁷⁴ Indicazioni Nazionali 2012, p. 55

⁷⁵ Indicazioni Nazionali 2012, p. 26

ricerca in proprio»⁷⁶, per «incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo», per «avvicinare all'altro e al diverso da sé»⁷⁷.

Le Nuove Indicazioni 2025, pubblicate a distanza di oltre un decennio, non solo confermano questa visione, ma la amplificano e la rendono ancora più esplicita, elevando la creatività e l'immaginazione al rango di dimensioni costitutive della formazione della persona: la Premessa culturale generale del nuovo documento, infatti, le colloca tra le «dimensioni per fronteggiare e governare l'universo in espansione delle tecnologie»⁷⁸. La fantasia non è più solo una delle tante facoltà da sviluppare, ma diventa uno strumento per «abitare un pianeta complesso»⁷⁹ e per «presidiare il bene fondamentale della libertà»⁸⁰.

Per la scuola dell'infanzia, le Nuove Indicazioni 2025 confermano e rafforzano la visione di un bambino attivo e creativo, capace di abitare la realtà attraverso molteplici linguaggi. Il documento sottolinea che la scuola dell'infanzia è «una scuola del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e dello scoprire un senso della propria vita»⁸¹, restituendo centralità alla dimensione estetica e immaginativa che troppo spesso viene sacrificata.

Il gioco, riconosciuto nella sua valenza euristica e nelle sue diverse forme, «gioco simbolico, di finzione, di immaginazione, di rappresentazione, di identificazione; gioco strutturato, non strutturato, di gruppo» attiva processi fondamentali come la

⁷⁶ Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, p. 25

⁷⁷ Indicazioni Nazionali 2012, p. 26

⁷⁸ Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 23

⁷⁹ Indicazioni Nazionali 2025, p. 24

⁸⁰ Indicazioni Nazionali 2025, p. 25

⁸¹ Indicazioni Nazionali 2025, p. 54

manipolazione della realtà, l'autocomprensione emotiva, la creatività e l'immaginazione⁸².

In questa prospettiva, i campi di esperienza tradizionalmente dedicati all'espressione creativa vengono ulteriormente valorizzati. Nel campo «Il sé e l'altro», si incoraggiano i bambini a «ricercare le prime risposte, anche fantasiose e immaginarie, ai grandi interrogativi sulla vita e la morte, la gioia e il dolore a partire dalla narrazione e dalla condivisione delle proprie esperienze personali»⁸³. Nel campo «Immagini, suoni, colori», si ribadisce che «l'espressione, tramite l'immaginazione e la creatività, dei propri vissuti in termini di emozioni, sentimenti, pensieri rappresenta un importante canale di comunicazione e di relazione con gli altri, oltre che di apprendimento esperienziale»⁸⁴, e si sollecita il bambino a «narrare le proprie esperienze, o semplici storie inventate», attraverso diversi linguaggi quali la musica, il disegno, la drammatizzazione, la manipolazione⁸⁵. E nel campo «I discorsi e le parole», si incoraggia il bambino a «giocare con la lingua attraverso rime, filastrocche, drammatizzazioni e invenzione di parole» e a «esplorare e sperimentare il linguaggio scritto anche in forma creativa e fantasiosa»⁸⁶, confermando quanto già emerso nei capitoli precedenti circa il legame profondo tra linguaggio, gioco e immaginazione.

Anche per la scuola primaria, le Nuove Indicazioni 2025 offrono indicazioni preziose, che si muovono nella direzione di una didattica capace di valorizzare la dimensione immaginativa e creativa. Il documento sottolinea che la scrittura «è molto più che una tecnologia della parola: è saper strutturare il pensiero in un orizzonte di senso che

⁸² Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Ministero dell'istruzione e del Merito, 2025, p. 55

⁸³ Indicazioni Nazionali 2025, p. 59

⁸⁴ Indicazioni Nazionali 2025, p. 61

⁸⁵ Indicazioni Nazionali 2025, p. 62

⁸⁶ Indicazioni Nazionali 2025, p. 64

è anche introspezione, cura di sé. Ed è avviamento al pensiero riflessivo»⁸⁷, confermando quanto già emerso nei capitoli precedenti circa il legame profondo tra scrittura e sviluppo del pensiero. La letteratura, a sua volta, è presentata come un'occasione per sviluppare la creatività, aiutando chi legge a comprendere sé stesso e gli altri, a vivere con gli occhi aperti e a interpretare la realtà in modo creativo⁸⁸. La poesia, in particolare, non è un genere riservato agli adulti: il documento raccomanda di proporre agli studenti «forme elementari di poesia come gli slogan, le filastrocche, gli scioglilingua, le canzoni e gli haiku»⁸⁹, riconoscendo che il linguaggio poetico è un terreno di gioco accessibile a tutti. E la scrittura creativa, lungi dall'essere un'attività marginale, è riconosciuta come un obiettivo specifico: «la naturale creatività è un'attitudine da difendere e coltivare»⁹⁰. Scrivere non è solo un'abilità tecnica, ma un modo per raccontarsi, per dare voce alla propria interiorità, per immaginare storie e mondi possibili. È uno dei modi più potenti che la scuola ha per offrire occasioni di crescita della fantasia e immaginazione, per dare sostanza a quel mondo interiore che ogni bambino possiede e che aspetta solo di essere nutrito.

Si tratta proprio di questo. Le Indicazioni offrono uno sfondo, una direzione, un linguaggio condiviso. Disegnano una scuola possibile, una scuola che ci crede davvero. Ma come spesso accade, il passo decisivo non è scrivere le regole, è applicarle. Rendere vivo quel modello, riempire quelle parole di esperienze reali: è questo il compito quotidiano degli insegnanti. A loro la responsabilità di fare in modo che la scuola non si limiti a “non rubare” le cento lingue, ma impari davvero ad ascoltarle, a farle parlare, a lasciarsi interrogare da loro. Le Indicazioni indicano la via. Non resta che percorrerla.

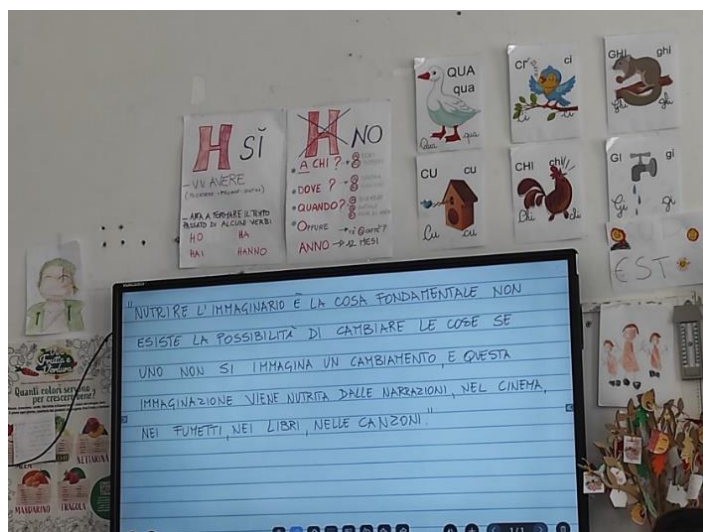
⁸⁷ Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico, p. 26

⁸⁸ Indicazioni Nazionali 2025, p. 69

⁸⁹ Indicazioni Nazionali 2025, p. 73

⁹⁰ Indicazioni Nazionali 2025, p. 71

3.3 Nutrire l'immaginario: da una riflessione in classe



«Nutrire l'immaginario è la cosa fondamentale. Non esiste la possibilità di cambiare le cose se uno non si immagina un cambiamento, e questa immaginazione viene nutrita dalle narrazioni, nel cinema, nei fumetti, nei libri, nelle canzoni»

(Zerocalcare)⁹¹

Questa scritta alla lavagna, o meglio alla LIM, ha portato la classe quarta primaria in cui ho svolto tirocinio quest'anno, ad una profonda riflessione. L'immaginario non è un'evasione dalla realtà, ma la condizione necessaria per trasformarla. Per i bambini con cui ho lavorato, l'immaginario è un luogo mentale: i più lo descrivono come quel «posto della mente dove dentro c'è tutta la fantasia che abbiamo», una stanza segreta dove è possibile «costruire una scena che vuoi» e, soprattutto, avere il superpotere di «vedere ciò che non c'è».

⁹¹https://www.lastampa.it/tuttolibri/2026/02/07/recensione/zerocalcare_in_una_c_ella_ungherese_ci_potevo_essere_io_o_uno_degli_amici_miei-15495960/ Ultima visualizzazione: 25 aprile 2026

«sentendo cose mai viste proviamo a vedere come sono pensandole o disegnandole»

«quando leggi un libro immagini ciò che c'è scritto»

«capacità di costruire nella mente una scena che vuoi»

«vedere ciò che non c'è»

«posto nella mente dove dentro c'è tutta la fantasia che abbiamo»

«posto dove ci sono tutte le immaginazioni»

Ma come si riempie questa “stanza”? L’immaginario non è un magazzino statico, ma un fuoco che richiede combustibile costante. E come educare questo impulso senza soffocarlo? Il motore segreto di tutto questo è la curiosità, quella scintilla che brilla negli occhi dei bambini quando domandano «perché?» e quando si chiedono «e se...?»⁹². Sfruttare la curiosità innata dei più piccoli è il modo migliore «per far conoscere qualcosa ai bambini, senza tante parole e senza costrizioni»⁹³. Educare non significa riempire un vaso di risposte già confezionate, ma alimentare quel fuoco, spingendo i ragazzi a guardare un po’ più in là di quello che già conoscono. Il nostro cervello è un organo vivo e plastico, capace di creare connessioni inedite ogni volta che ci lanciamo in una sfida sconosciuta.

Perché l’immaginario diventi una forza propulsiva e non solo un sogno ad occhi aperti, deve sposarsi con la conoscenza. Durante il tirocinio, ho potuto toccare con mano quanto sia riduttivo considerare l’apprendimento come un semplice accumulo di dati, ma piuttosto come un processo vivo e circolare. È emerso, dalla discussione con gli alunni, invece, un movimento profondo, che potrebbe definirsi come il ciclo vitale del

⁹² Robinson Ken, Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione, Erikson, Trento, 2023, p.189

⁹³ Munari B., Fantasia, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 155

cambiamento: lo studio che si fa cultura, la cultura che accende l'immaginazione e l'immaginazione che, infine, genera il cambiamento. In questa prospettiva, lo studio smette di essere l'arido esercizio della ragione o il dovere di riempire pagine distanti dalla vita: diventa, al contrario, un'immersione totale nella cultura viva.

I mattoni con cui i bambini costruiscono i propri mondi interiori non sono fatti di nozioni astratte, ma esperienze che lasciano una traccia: sequenze cinematografiche che restano impresse nella memoria, melodie che risuonano nelle orecchie per giorni, o le vignette di un fumetto che aprono finestre su mondi nuovi. Sono questi stimoli a fornire la materia prima per dare forma all'invisibile; è questo il nutrimento che dà sostanza alla fantasia. Senza questa linfa, la nostra capacità di vedere alternative al presente semplicemente appassisce. Se non si offre ai ragazzi una varietà infinita di narrazioni, togliamo loro l'ossigeno necessario per pensare che le cose possano essere diverse da come sono.

Dentro di noi, insomma, c'è un territorio interiore dove tutto ciò che viviamo lascia una traccia. Non è uno spazio inerte: è vivo, si muove, si mescola continuamente⁹⁴. Nei bambini, questo territorio funziona in modo diverso: il loro pensiero non procede ancora per ragionamenti lineari, ma salta, associa, gioca. Ed è proprio questa libertà a permettere loro di immaginare ciò che non c'è, di accostare elementi lontani, di creare connessioni che un adulto forse non vedrebbe. Anche gli scienziati e gli artisti, quando lavorano, fanno un po' lo stesso: partono da ciò che non si vede ancora, da un'intuizione che non ha ancora una forma, e piano piano la costruiscono. L'immaginario, in fondo, non è per niente irrealista: ha conseguenze concrete sulla capacità di produrre idee nuove, di trovare soluzioni, di costruire conoscenza⁹⁵.

⁹⁴ Gramigna A., *L'educazione immaginativa. Ambienti meta-narrativi per l'infanzia*, Unicopli, Milano, 2023, p. 9

⁹⁵ Gramigna A., *idem*, p. 10-11

Oggi la creatività non può più essere considerata un semplice “abbellimento” della realtà o un talento riservato a pochi eletti; essa rappresenta, al contrario, un’esigenza sociale imprescindibile, il motore necessario per abitare la complessità del nostro tempo. Viviamo in un’epoca segnata da mutamenti tecnologici, ambientali e sociali talmente rapidi che il cambiamento non è più un’opzione, ma una condizione inevitabile. Senza la creatività, intesa come intelligenza, la società rischia la paralisi, restando intrappolata in risposte vecchie dinanzi a problemi del tutto nuovi. In questo senso, la creatività è ciò che tiene in vita la cultura stessa che è un continuo manifestarsi di invenzioni: i valori che essa produce si accumulano in quella che chiamiamo tradizione. Tuttavia, la tradizione non è un museo polveroso, ma la somma in continua mutazione di valori utili alla società. Ripetere il passato in modo meccanico, senza fantasia, non significa onorare la tradizione, ma fermarla e farla morire. Rinnovarla con coraggio è, invece, un atto di estrema responsabilità sociale.

La collettività, per non deperire, deve continuamente rinnovarsi attraverso atti creativi. Un altro mito da sfatare è dunque che la creatività emerga nel vuoto. Nessuna idea nasce nel deserto: siamo tutti «sospesi in reti di significato» e profondamente influenzati da ciò che fanno e pensano gli altri. La conoscenza non è un magazzino di nozioni immobili, ma una rete complessa di racconti, teorie e aneddoti: la creatività di una cultura dipende proprio da quanto queste reti sono aperte e capaci di dialogare tra loro⁹⁶. La creatività, in questo senso, è un bene che si alimenta di scambio: chi offre uno sguardo diverso sulla realtà non sta semplicemente esprimendo la propria soggettività, ma sta donando alla comunità un’altra possibilità, un’altra strada, e facendo della diversità non un ostacolo ma una risorsa.

⁹⁶ Robinson Ken, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erikson, Trento, 2015, p. 204/205

Ho visto questa etica della collettività in azione durante un'ora di tirocinio: un bambino di prima primaria, smarrito e restio ad entrare a scuola ogni giorno, è stato accolto da una classe quarta. I più grandi gli hanno raccontato la bellezza dell'«amicizia», del «conoscere ciò che non si sa», dello «scambiarsi le idee» e della «soddisfazione che si prova quando si arriva ad un obiettivo»⁹⁷. I bambini di quarta hanno “prestato” il loro immaginario a chi non riusciva ancora a vederlo, mostrandogli che la scuola è un luogo dove ascoltare le esperienze e crescere insieme. In quel momento, hanno dimostrato che «noi siamo la collettività»⁹⁸.

Educare alla creatività, dunque, significa educare al futuro. In un mondo dominato dall'incertezza, nutrire l'immaginario dei bambini e insegnare loro la curiosità come bussola, significa dare ai bambini gli occhi per vedere ciò che ancora non esiste e le parole per accogliere chi, come quel bambino di prima, ha solo bisogno di una nuova storia in cui credere per iniziare il proprio cammino.

Fantasticare, immaginare e creare sono le uniche facoltà umane capaci di trasformare il “peso” del cambiamento nella libertà della scelta. È l'impegno etico che prendiamo verso gli altri per non lasciare che il futuro sia solo qualcosa che ci accade, ma qualcosa che, insieme, decidiamo finalmente di narrare e realizzare.

⁹⁷ Parole degli alunni della classe 4B “Angelo Barile” Albissola Marina, istituto comprensivo Albisole

⁹⁸ Munari B., *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 121

4.1 Sulla riva del Tamigi

Alice (nel Paese delle Meraviglie) diceva che se avesse un mondo come piace a lei, tutto sarebbe assurdo. Viene da riflettere meglio sulla domanda posta all'inizio di questa tesi, "Come nasce qualcosa di «assurdo, incredibile, impossibile»?". Non è una domanda retorica, ma il cuore pulsante di ogni processo creativo, il motore nascosto di ogni invenzione, il punto di partenza di ogni trasformazione. Perché ancora prima di costruire, di organizzare, di rendere possibile, c'è un atto più segreto: immaginare l'impossibile. Figurarsi ciò che non c'è. Dare forma mentale a ciò che ancora non esiste e forse non esisterà mai.

Forse una risposta concreta può arrivare proprio dalla storia di quella bambina, che un 4 maggio di circa centocinquanta anni fa, il giorno del suo compleanno, cadde in una conigliera. Perché l'assurdo, quello vero, quello che resta e attraversa le generazioni, non nasce dal nulla. Non è un'esplosione improvvisa e incontrollata, né un semplice accostamento casuale di elementi incongruenti. È un processo lungo e paziente, fatto di ascolto, di osservazione, di gioco, di relazione. Questa storia nasce da un adulto, un giovane matematico e scrittore, uomo di numeri e parole, che, durante un viaggio in barca sul fiume Tamigi, si mise a raccontare una storia a delle bambine, tra cui Alice Liddell, la quale insistette molto per averla messa per iscritto⁹⁹. Non ha molta importanza che la protagonista corrisponda davvero alla piccola Alice Liddell a cui Carroll raccontava le storie. Ciò che conta è che quella bambina sia diventata il tramite attraverso cui l'autore

⁹⁹ Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie e attraverso lo specchio*, Newton Compton editori, Roma, 2010, p. 11

ha potuto ritrovare dentro di sé lo spirito dell'infanzia, quello spirito che, «inconsapevole dello sguardo critico di chi mal tollera quella fantasia così assurda, irragionevole, priva di logica»¹⁰⁰, non ha paura dell'irragionevole, non scarta un'idea solo perché non ha senso, ma osa ancora immaginare l'impossibile. Esiste una dimensione libera, quella della fantasia, dove il mondo concreto perde i suoi confini rigidi. Guardarlo andando oltre le apparenze, superando l'ovvio, permettendo al pensiero di interpretarlo senza accontentarsi della risposta più immediata, si creeranno le giuste disposizioni per intraprendere quel viaggio nel Paese delle Meraviglie.

Inizia così un viaggio che non si sarebbe mai più fermato, un viaggio che avrebbe attraversato generazioni, lingue, culture, e che ancora oggi, continua a parlare a bambini e adulti di tutto il mondo. Ma come si fa, davvero, a creare qualcosa di assurdo?

Il segreto è questo: non si parte dall'assurdo. Si parte dalle regole. Perché senza regole, l'assurdo non è nemmeno comprensibile. Ciò che rende memorabile il Paese delle meraviglie è che, per quanto bizzarro, segue una logica ferrea, seppur diversa da quella logica a cui siamo abituati. Alice impara presto questa lezione. Scopre che ogni personaggio che incontra ha le sue manie, le sue ossessioni, le sue norme. Il Cappellaio è inchiodato in un tè che non finisce mai. Il Brucaliffo parla solo per enigmi. La Regina di Cuori risolve ogni problema urlando di decapitare le teste. Sono regole assurde? Per noi, sì. Per loro, sono l'unico modo possibile di abitare il mondo. E Alice non può fare a meno di incontrarle, di scontrarsi con loro, di imparare a navigare in quel mare di stranezze.

Ecco la prima grande intuizione di Carroll: l'assurdo non è l'assenza di ordine, ma l'incontro tra ordini diversi. È la frizione tra due sistemi di regole che non combaciano. È ciò che accade quando il mondo di sopra incontra il mondo di sotto, quando la logica

¹⁰⁰ Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie e attraverso lo specchio*, Newton Compton editori, Roma, 2010, p. 15

adulta si scontra con quella infantile, quando le parole smettono di essere trasparenti e si mettono a giocare.

Il linguaggio, in questa storia, è un campo dove la fantasia si scatena. Alice pensa di conoscere le parole. Crede che significhino quello che hanno sempre significato. Ma in questo luogo le parole la tradiscono: si svuotano, si ribellano, dicono il contrario di quello che vorrebbe. Recita una poesia ed esce una filastrocca senza senso. Ascolta la Finta tartaruga che racconta della sua scuola in fondo al mare, di «quando imparava a “Reggere” e “Stridere”, studiava “Boria” antica e moderna, e il maestro di “Disdegno” le insegnava “Schizzo” e “Sfrittura a Olio”»¹⁰¹ e capisce che lì il linguaggio obbedisce ad un'altra grammatica. Non quella della comunicazione utile, ma quella del gioco, della sorpresa, della libertà.

L'autore, in fondo, sta facendo una cosa molto seria mentre scherza: sta mostrando che la parola non è proprietà di nessuno, ma «ha esattamente il significato che io le voglio dare»¹⁰². Che il loro significato non è fissato una volta per tutte. Che dipende da chi parla, da chi ascolta, dal mondo in cui ci si trova. Si arriva così al nonsenso. Ma esso, in questa prospettiva, non è un vuoto, bensì un pieno di possibilità. È ciò che accade quando si smette di pretendere che tutto abbia un solo significato, una sola direzione, una sola risposta. È l'atto di dare voce a ciò che non esiste e, nominandolo, farlo esistere. Perché l'impossibile, nel Paese delle Meraviglie, diventa possibile proprio nel momento in cui qualcuno lo dice. La voce lo genera. La parola lo crea.

Per la protagonista tutto ciò è fonte di continua frustrazione. Non capisce, non viene capita, si irrita, si dispera. Ma il lettore, da fuori, si diverte. Perché il lettore può permettersi di stare dalla parte del nonsenso, di lasciarsi trasportare da quella follia

¹⁰¹ Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie e attraverso lo specchio*, Newton Compton editori, Roma, 2010, p. 21

¹⁰² Carroll L., *Alice attraverso lo specchio*, BUR Rizzoli, Mondadori Libri S. p. A, Milano, 2021, p. 91

leggera e giocosa che il mondo infantile conosce bene e che talvolta incontra anche quello adulto. La parola, alla fine, resta libera. Vola leggera. E viene raccolta da una bambina che si fa raccontare una storia e, ascoltandola, si perde e si ritrova in un mondo che non è il suo, ma che, forse, le sta insegnando qualcosa sul mondo che la aspetta.

Come è stato scritto a proposito del viaggio di Alice, «il senso dell'avventura è misurarsi con un mondo in continua metamorfosi - spaziale, visuale, linguistica - in cui il suo corpo e la sua stessa identità sono costantemente in trasformazione. Un divenire grandi – e divenire sé stessi – nel quale tutto cambia tranne la “meraviglia”: lo stupore della vita»¹⁰³.

È proprio questo ciò che accade: come nel mondo di Carroll, così nella vita, si cambia continuamente. Il corpo si allunga e si accorcia. La voce si incrina. L'identità si sgretola e si ricompone. Ma ciò che resta, ciò che non cambia mai, è la meraviglia, quello stupore di fronte a un mondo che non finisce mai di sorprendere, di mettere alla prova, di chiedere “e adesso?”. Quell'immaginario, quello di Carroll, era pieno di materiali: il fiume Tamigi, le bambine che incontrava, i giochi di parole che amava, gli enigmi che lo appassionavano, le lezioni di logica che teneva all'università, le fotografie che scattava, i sogni che faceva, le paure che coltivava. Tutto questo è confluito in quel luogo sotterraneo, mescolandosi, trasformandosi, assumendo forme nuove e imprevedibili.

Il meccanismo dell'assurdo costringe dunque a cambiare prospettiva. Non puoi attraversare il Paese delle meraviglie restando quello che eri prima. Sei obbligato a diventare piccolo per entrare in una porta e grande per raggiungere una chiave. È ciò che accade a ogni bambino mentre cresce. Anche lui precipita in un mondo che non ha scelto, con regole che non ha scritto. Anche lui si trova a dover cambiare forma e misura

¹⁰³ <https://www.morcelliana.net/collane-morcelliana/parola-dell-arte/alice-nel-paese-delle-meraviglie-9788837233136.html> Ultima visualizzazione: 17 maggio 2016

continuamente, a doversi adattare a prospettive ribaltate. Ed è proprio la fantasia, la capacità di immaginare un'altra logica, un'altra regola, un'altra parola, che permettono di non restare intrappolato nello smarrimento.

Questo è il dono più prezioso che la narrazione possa fare ai bambini (e anche agli adulti se vogliono ricordarsene). Perché una storia, qualsiasi storia, non è solo un intrattenimento. È un addestramento all'imprevisto. È un viaggio in un mondo che non è il nostro, dove si può sbagliare, perdersi, tornare indietro, ricominciare. È una palestra per l'immaginazione, e l'immaginazione è la palestra del cambiamento. Perché per cambiare davvero qualcosa, bisogna prima essere capaci di immaginarla. La narrazione, in tutte le sue forme, libri, film, fumetti, canzoni, è ciò che nutre l'immaginario, ciò che gli dà voce. Quest'ultima guida Alice nel viaggio, che si rivolge apertamente a chi ascolta, come se fosse lì accanto e prendesse per mano il lettore e lo accompagnasse nel bosco. È la stessa voce che ogni giorno, in mille modi diversi, accompagna i bambini quando un adulto legge per loro, quando sfogliano un albo illustrato, quando si inventano una storia da soli o con i compagni. È la voce della narrazione.

Educare alla fantasia, all'immaginazione, alla creatività è il modo più serio che abbiamo per preparare i bambini a un mondo che cambia sempre più velocemente, a un futuro che non conosciamo, a un presente che chiede ogni giorno di reinventarci. La narrazione è lo strumento più potente per farlo.

E forse, per ascoltarla davvero, vale la pena tornare al luogo dove tutto è cominciato, fermandosi per un momento sulla riva del Tamigi, in quel pomeriggio di maggio. Ringraziamo Carroll per aver ricordato che l'assurdo, quello che disorienta, che costringe a cambiare prospettiva, che obbliga a non dare nulla per scontato è, a volte, la via più breve per arrivare a una verità più profonda: il mondo non è un solo mondo, le regole si possono capovolgere, la meraviglia è l'unica cosa che non cambia mai.

4.1.1 La voce che accompagna

«Leggere è una cosa seria. Leggere con i bambini lo è ancora di più. Leggere a voce alta è una pratica educativa che permette al bambino di sintonizzarsi sull'ascolto attivo, di ascoltare cioè il racconto e di creare connessioni e riflessioni ad alta voce insieme all'adulto che legge. La lettura con i bambini rappresenta infatti un'esperienza creativa che espande il pensiero perché i libri costringono i bambini, ma anche gli adulti, a uscire da un modo di pensare scontato e ripetitivo e a trovare nuovi modi per raccontare e raccontarsi»¹⁰⁴.

Leggere ad alta voce non è solo un atto informativo. Secondo alcuni studi, è soprattutto un'esperienza che coinvolge adulto e bambino su un piano emotivo profondo: le parole del libro diventano un pretesto per condividere emozioni, per entrare in sintonia attraverso il suono della voce, il ritmo della lettura, i gesti e lo sguardo. In questo modo, chi legge non si limita a raccontare una storia: costruisce insieme al bambino uno spazio comune fatto di narrazione e affettività¹⁰⁵.

La mente è predisposta in modo istintivo a tradurre l'esperienza in termini narrativi. La narrazione può essere vista come uno strumento linguistico flessibile per interpretare e parlare della realtà, di sé stessi e del mondo. Quando si condivide una storia, chi ascolta non resta passivo: la storia lo interroga, lo coinvolge, lo fa riflettere¹⁰⁶. Non a

¹⁰⁴ Cfr. Magano (2019), cit. in Bonazzo A., Lo sviluppo dell'immaginazione e della creatività attraverso il gioco simbolico e la lettura, Tesi di laurea, Università degli studi di Padova, A.A. 2021/2022, p. 21

¹⁰⁵ Cfr. Batini, cit. in Pileri A., La lettura ad alta voce come pratica intersoggettiva inclusiva nella prima infanzia, in Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2 - 2025, p. 44

¹⁰⁶ Cfr. Demetrio (2012), cit. in Bonazzo A., Lo sviluppo dell'immaginazione e della creatività attraverso il gioco simbolico e la lettura, Tesi di laurea, Università degli studi di Padova, A.A. 2021/2022, p. 21

caso, i bambini iniziano a mostrare interesse per i libri intorno ai 3 anni, e il modo in cui l'adulto legge, se con coinvolgimento, se crea attesa, se lascia spazio alle domande, fa una grande differenza¹⁰⁷.

Bisogna tenere in considerazione che la narrazione non è solamente un testo verbale. Soprattutto in età prescolare, le immagini sono importanti quanto il testo. Sfogliare un albo illustrato significa imparare a decodificare disegni, a riconoscere personaggi e ambienti, a immaginare ciò che non è scritto. I bambini che hanno più occasioni di ascoltare storie sono spesso più curiosi e creativi, e sviluppano migliori capacità logiche e attentive. Ascoltare una storia, inoltre, attiva nel cervello le stesse aree che si usano per “vedere” le cose: è la cosiddetta mental imagery, la capacità di formare immagini mentali mentre si ascolta, che aiuta a ricordare e a comprendere meglio ciò che si racconta¹⁰⁸.

La lettura condivisa a scuola può iniziare fin dai primi anni. Nella scuola dell'infanzia, l'importante è far toccare il libro, scoprirlo con i sensi. Tra i tre e i sei anni, i bambini cominciano a fare domande, a inventare varianti, a immedesimarsi. Nella primaria, quando iniziano a leggere da soli, il momento della lettura con l'adulto resta comunque prezioso: è un'occasione di crescita e di condivisione che non dovrebbe essere abbandonata. La biblioteca scolastica, in questo quadro, è un luogo fondamentale: uno spazio dove i libri sono a disposizione, dove si può leggere da soli o in gruppo, dove l'insegnante può proporre letture senza l'ansia del voto o della verifica.

Ciò che rende speciale la lettura condivisa è la sua natura dialogica. Non basta che l'adulto legga e il bambino ascolti. Perché la lettura diventi davvero un'esperienza comune, è necessario che ci sia scambio, che il bambino possa intervenire, che l'adulto

¹⁰⁷ Cfr. Baker et al. (1997), cit. in Bonazzo Agnese, Tesi di laurea, Università degli studi di Padova, A.A. 2021/2022, p.21

¹⁰⁸ Cfr. Tamburlini (2015), cit. in Bonazzo A., idem, p. 22

sappia ascoltare le sue osservazioni e rilanciarle¹⁰⁹. Alcune ricerche hanno mostrato che uno stile di lettura “narrativo”, attento alla condivisione, all’uso di ricordi ed esperienze, alla fantasia, è molto più efficace nello stimolare l’immaginazione rispetto a uno stile più oggettivo e descrittivo¹¹⁰.

Ma forse l’aspetto più importante è un altro: ascoltare una storia, con la voce giusta, il tempo giusto, lo spazio giusto, è ancora il modo più semplice e potente per imparare che il mondo non è solo quello che si vede, ma anche quello che si immagina. Quando l’insegnante legge con passione, cambia tono per i personaggi, si ferma per chiedere «e secondo voi cosa succederà adesso?», la lettura smette di essere un esercizio tecnico e diventa un’esperienza immersiva, un’occasione per abitare insieme un mondo possibile.

4.1.2 Parole in movimento

«Quando io adopero una parola» disse Tombolo Dondolo con un tono piuttosto sdegnoso «essa ha esattamente il significato che io le voglio dare... né più né meno».
«Bisogna vedere» disse Alice «se voi potete fare in modo che le parole indichino cose diverse»
«Bisogna vedere» disse Tombolo Dondolo «chi è che comanda... ecco tutto»
(Lewis Carroll, Alice attraverso lo specchio)¹¹¹

Quello che Carroll ha fatto con Alice, inventare un mondo, popolarlo di personaggi e farlo vivere attraverso la voce narrante, non è solo un racconto fantastico.

¹⁰⁹ Cfr. Sempio et al. (1995), cit. in Bonazzo A., Tesi di laurea, Università degli studi di Padova, A.A. 2021/2022, p. 25

¹¹⁰ Cfr. Tessler e Nelson (1994), cit. in Bonazzo A., idem, p. 25

¹¹¹ Carroll L., Alice attraverso lo specchio, BUR Rizzoli, Mondadori Libri S. p. A, Milano, 2021, p. 91

È, più profondamente, un modo di esplorare ciò che è possibile, e di mettere in discussione le regole che diamo per scontate.

La mente umana, come ha mostrato Bruner, non si limita a elaborare dati in modo astratto. Esiste un'altra modalità di pensiero altrettanto importante: la capacità di organizzare ciò che viviamo in forma di racconto. Quando capita qualcosa di inaspettato, non ci limitiamo a registrare l'evento: cerchiamo di dargli un senso costruendo una storia, con personaggi, intenzioni, cause ed effetti. Raccontare significa innanzitutto rendere presente a sé stessi ciò che è accaduto, e poi umanizzarlo. Questo modo di pensare, che Bruner chiama «pensiero narrativo»¹¹², è ciò che permette di trasformare l'esperienza grezza in qualcosa di umano, perché la arricchisce di significato e la lega al fluire del tempo, al ricordo, all'immaginazione, cogliendo il legame tra ciò che è stato e ciò che potrebbe essere¹¹³.

Questa dimensione narrativa non è solo un modo di comunicare, ma anche un modo di conoscere. Si è detto, nei capitoli precedenti, che il bambino piccolo esplora il mondo principalmente attraverso il gioco simbolico, dove l'azione nasce dalle idee più che dalle cose. Con la narrazione accade qualcosa di simile, ma su un altro piano. Non si tratta più di trasformare un cucchiaino in un autocarro: si tratta di trasformare il mondo in una storia, e la storia in uno strumento per capire il mondo. Essa incide sulla capacità di interpretare ciò che ci circonda, così come sull'immagine che abbiamo di noi stessi e sul nostro modo di relazionarci agli altri. Chi impara a muoversi con agilità nel territorio delle storie impara a non temere la novità: anzi, la novità gli suscita stupore, meraviglia, voglia di esplorare. La creatività, in questo senso, diventa un modo d'essere dinamico,

¹¹² Cfr. Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, in Gramigna A. *Pedagogia della fantasia. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*, Tab edizioni, Roma, 2022, p. 10

¹¹³ Ricoeur P. (2016), *Tempo e racconto*, vol. I, Jaca Book, Milano, p.91, in Gramigna A., *idem*, p. 10

caratterizzato da apertura alla realtà, accettazione del rischio e capacità di affrontare l'incertezza¹¹⁴.

Se il pensiero narrativo è il motore, la parola è la materia prima con cui quel motore lavora. Le storie sono fatte di parole, certo, ma le parole non servono solo a costruire trame: possono essere giocate, esplorate, inventate. Se le si usa con fantasia, possono dire cose nuove, ribaltare il senso comune. Lo sapeva bene Gianni Rodari, secondo cui «la fantasia serve per esplorare la realtà, per esempio per esplorare il linguaggio, per vedere cosa viene fuori quando si fanno scontrare le parole»¹¹⁵. Non a caso, una delle sue immagini più celebri è quella della parola gettata nella mente come un sasso in uno stagno: cade e provoca onde, reazioni a catena, coinvolgendo suoni, immagini, ricordi, sogni. La parola, insomma, non è mai innocente: mette in movimento tutto ciò che abbiamo dentro¹¹⁶.

Per lui, usare la parola con fantasia è un atto di libertà e di democrazia, come ricordava nel suo celebre motto «Tutti gli usi della parola a tutti»¹¹⁷. E proprio per questo, Rodari era convinto che «con i bambini, nel loro interesse, bisognerebbe stare attenti a non limitare le possibilità dell'assurdo»¹¹⁸. I bambini, del resto lo fanno naturalmente: i loro primi racconti sono pieni di parole storte, di nessi impreveduti, di invenzioni linguistiche. Non è un difetto, bensì una risorsa preziosa. È in quello spazio ancora non disciplinato dalla logica adulta che nasce qualcosa di nuovo. Lì si sperimenta una libertà provvisoria, che permette di giocare con i suoni, di accostare lontananze, di combinare

¹¹⁴ Gramigna A., *Pedagogia della fantasia. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*, Tab edizioni, Roma, 2022, p. 11

¹¹⁵ Cfr. Rodari G. (1974), in Rodari 2014: 39-40, cit. in <https://www.linguisticamente.org/gianni-rodari-e-leducazione-fantalinguistica/> Ultima visualizzazione 31 maggio 2026

¹¹⁶ Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Trieste, 2013, p. 25

¹¹⁷ Rodari G., *idem*, p. 24

¹¹⁸ Rodari G., *idem*, p. 62

gli elementi dell'esperienza in modi inaspettati. È un intero universo da costruire, che i grandi hanno già costruito ma che i piccoli, prima di riceverlo già pronto, possono ancora esplorare¹¹⁹.

E chi, se non un bambino o un poeta, può rivendicare il diritto di esplorare quell'universo senza chiedere il permesso alle regole già scritte? Nel romanzo di Carroll, questo diritto ha un nome e un volto: si chiama Tombolo Dondolo, l'uovo parlante che l'autore ha messo seduto su un muro a insegnare ad Alice la lezione più importante sul linguaggio. «Quando io adopero una parola, essa ha esattamente il significato che io le voglio dare». E quando la bambina obietta chiedendo se si possano far dire alle parole tante cose diverse, lui taglia corto dicendo che la questione è chi è che comanda.

Tombolo Dondolo non sta dicendo nulla di così strano, in fondo. Da almeno un secolo, la linguistica ha dimostrato che il legame tra le parole e le cose che nominiamo è arbitrario. Come spiegava Ferdinand de Saussure, non c'è alcuna ragione naturale per cui il suono di una parola debba indicare un determinato oggetto: è solo una convenzione, un accordo tra i parlanti di quella lingua, secondo il principio per cui il segno linguistico unisce arbitrariamente significante (forma acustica) e significato (elemento concettuale del significante)¹²⁰. Il personaggio di Carroll insegna, dunque che le parole non sono monumenti intoccabili, sono materiale che si può plasmare. Egli lo dimostra attraverso il concetto di “parola valigia”, quando spiega che «*vivacciosi* significa *vivaci* e *limacciosi*. *Limacciosi* vuol dire sporchi di fango. È un po' come una valigia: ci sono due significati rinchiusi nella stessa parola», e quando afferma che «*stantri* è un'altra specie di valigia: *stanchi* e *tristi*»¹²¹. Sta mettendo in atto il meccanismo fondamentale della fantasia e

¹¹⁹ Gramigna A., Come nascono le storie. Pedagogia narrativa per i più piccoli, Edizioni Unicopli, Milano, 2020, p. 10-11, 15

¹²⁰ <https://www.treccani.it/enciclopedia/ferdinand-de-saussure/> Ultima visualizzazione: 05 giugno 2026

¹²¹ Carroll L., Alice attraverso lo specchio, BUR Rizzoli, Mondadori Libri S. p. A, Milano, 2021, p. 93

creatività: scomporre elementi del reale (due parole, due significati) per ricomporli in una configurazione nuova e sorprendente. Una parola sola che ne contiene due.

Se la parola è viva, se può essere giocata, esplorata, inventata, allora non c'è autorità al di fuori di chi parla o scrive, ma anche di chi legge o ascolta. Non c'è dizionario che possa limitare la fantasia.

CAPITOLO V «Giocare a parlarci»: la fantasia attraverso le parole di Giusi Quarenghi

5.1 Una classe incontra una poetessa

La classe 4B, nella quale ho svolto tirocinio quest'anno, si trova ad Albissola Marina (SV), presso il plesso "Scuola primaria Angelo Barile", dell'Istituto comprensivo Albisole. In questa classe sono presenti 21 bambini di cui 8 maschi e 13 femmine. Tre di loro sono anticipatori (2017), tre del 2015, di cui una bambina che ha ripetuto la classe seconda. Nella classe operano anche due insegnanti di sostegno ed un'educatrice per la presenza di due Legge 104.

Tutti gli anni, fin dalla classe prima, gli alunni hanno partecipato ai progetti offerti dal Comune che spaziano dalle attività laboratoriali di arte, parola e territorio, ai laboratori teatrali, scientifici, musicali, di lettura presso le biblioteche comunali e di plesso, alla partecipazione a concorsi, festival e spettacoli teatrali.

La metodologia, seguita principalmente dalle insegnanti di area espressiva e antropologica, prende spunto dal metodo WRW (writing and reading workshop): "Si impara riflettendo sull'esperienza". Fin dalla classe prima, i bambini vengono abituati a utilizzare un taccuino, che diventerà nel tempo la loro "cassetta degli attrezzi", dove

annotano, disegnano, incollano, su guida dell'insegnante o liberamente, ciò che i loro sensi registrano dopo aver vissuto un'esperienza: una lettura, un incontro, una visita, un'uscita. Il taccuino è un luogo personale, dove l'insegnante non corregge e non guarda se non è l'alunno stesso a voler condividere. La condivisione dei loro testi piace molto a questi bambini di quarta e serve loro a prendere consapevolezza sul funzionamento o meno della forma con cui si sono espressi. Il confronto e la collaborazione con i compagni aiuta la correzione e stimola l'autostima. La classe ha sperimentato molte forme di scrittura poetica: il ricalco, l'acrostico, il cut up, il caviardage, l'haiku, il limerick.

In questo contesto, la classe ha avuto l'opportunità di accogliere Giusi Quarenghi: nata nel 1951, a Sottochiesa, in Val Taleggio, si è occupata di cinema, cartoni animati, fumetti, pubblicità e televisione, prima di dedicarsi interamente alla scrittura per l'infanzia e per i ragazzi. Vincitrice del premio Andersen nel 2006 come miglior scrittrice italiana¹²², ha costruito negli anni una poetica che qualcuno ha definito «della cura». La sua scrittura ha una qualità rara oggi: è lenta. Si ferma sui dettagli, non ha fretta. E in questo modo educa chi legge a guardare con attenzione, a contemplare, in un mondo che invece corre sempre. La cura, per lei, non è solo un tema dei suoi libri, bensì è il suo modo di scrivere. È lo sguardo con cui si avvicina ai personaggi, il rispetto con cui tratta le parole e le emozioni dei più piccoli. Non giudica mai in modo affrettato. E questa attenzione premurosa, questa delicatezza che la contraddistinguono, non solo per ciò che racconta, ma per come lo racconta¹²³.

La sua presenza è stata per i bambini un incontro raro e prezioso: non tutti i giorni si ha la possibilità di dialogare con un'autrice vera, di vederla all'opera, di scoprire che la

¹²² https://browse.library.kiwix.org/content/wikipedia_it_all_maxi/Giusi_Quarenghi Ultima visualizzazione: 15 giugno 2026

¹²³ Baldini M., Giusi Quarenghi: una poetica della Cura tra quotidianità, ecologia e genere, in *Women and education. Ecofemminismo, pedagogia e pensiero decoloniale. Nuovi rapporti tra politiche green e diritti civili*, rivista semestrale, anno III, n. 5, 2025, Pensa MultiMedia, Lecce, p. 116-117

poesia non è solo una cosa che si legge sui libri di testo, ma un'attività viva, fatta di parole che si cercano, si trovano, si perdono e si ritrovano.

Avere un autore esterno che entra in classe è un'esperienza che rompe la routine. È una poetessa vera che chiede ai bambini di giocare con le parole. E questo fa la differenza. I bambini si sentono autorizzati a osare, a sperimentare, a non avere paura di sbagliare. Perché se lo fa una poetessa, allora forse è permesso. Giusi è entrata in classe con un modo di ascoltare che non anticipa mai le parole dei bambini. Non si è mai preoccupata di stabilire cosa fosse giusto o sbagliato: chiedeva invece il perché delle loro scelte, il senso delle parole che usavano. La sua voce era calma come all'inizio di una fiaba, quando ancora non sai dove ti porterà, ma quando rifletteva con i bambini, quando creava insieme a loro, la passione la trasportava e la voce si alzava, accesa dalla foga creativa. E in classe c'era un silenzio che ascoltava. I bambini si fermavano. Pensavano. E nel silenzio che si faceva, le parole cominciavano a prendere forma.

5.2 «Giocare a parlarci»

«Mio nipote di tre anni mi ha chiesto se potevamo “giocare a parlarci”»

Dice così, durante un incontro di formazione con le insegnanti, Giusi Quarenghi, con la semplicità che la caratterizza. Quell'incontro è arrivato al termine di un percorso che aveva visto la poetessa lavorare con i bambini in classe, e proprio a partire da quell'esperienza si è aperta una riflessione con le insegnanti su alcuni temi emersi durante il lavoro coi bambini. E Giusi, per raccontare il senso di ciò che era accaduto in classe, ha cominciato proprio da lì: dal suo nipotino di tre anni che ha chiesto *«se potevamo giocare a parlarci»*. Giocare a parlare. Non esercitarsi, non ripetere, non imparare le

regole. Giocare. Perché i bambini, quando *«imparano a parlare, inventano il mondo»*, afferma Giusi. Questa semplice frase racchiude l'intero concetto dell'infanzia e del linguaggio: parlare è un gioco attraverso cui il mondo viene costruito, nominato, immaginato. Il bambino di tre anni non chiede di imparare a parlare, lo sta già facendo, in modo naturale, assorbendo suoni e intonazioni da chi lo circonda. Chiede invece qualcosa di più sottile e insieme radicale: chiede di fare del linguaggio un territorio di gioco condiviso, uno spazio dove le parole non servono solo a comunicare bisogni o a nominare oggetti, ma diventano materia da esplorare insieme, da piegare, da trasformare.

E da questa immagine del gioco, Giusi ha allargato lo sguardo alla dimensione più antica della parola: quella orale. Ha ricordato che le storie, una volta, non avevano alcun supporto scritto. C'era solo la voce. Una voce che lasciava una traccia nell'ascoltatore, e che stabiliva un legame profondo tra chi narrava e chi ascoltava. Ha citato Calvino: *«il titolare della storia non è la bocca che parla, ma l'orecchio che ascolta»*. Perché le storie non appartengono a chi le racconta, ma a chi le riceve e le fa proprie. Ogni volta che una storia viene ascoltata, qualcosa cambia: chi ascolta la porta con sé, la trasforma, la immette nella propria vita. E le relazioni che si creano tra chi parla e chi ascolta immettono vita nuova nell'immaginario di entrambi. *«C'era una volta»*, aveva detto Giusi, *«è un tempo passato ma apre al futuro»*. Perché raccontare e ascoltare storie non è un atto che guarda indietro: è un modo per generare mondi nuovi.

Ed è ciò che era successo in classe, quando Giusi aveva incontrato i bambini della 4B per la prima volta, iniziando subito col domandare loro cosa fossero le parole:

«Le parole sono fatte di lettere» un bambino afferma.

«Cosa sono dunque le lettere? Quando scriviamo cosa succede?» incalzò la poetessa.

«Inchiostro», dice un altro bambino.

«Se è per questo anche la matita o il pastello fanno parole», replica Giusi.

Un momento di silenzio.

«Quando disegnatate lasciate dei segni. Quando scrivete la parola diventa segno.

Parliamo ed emettiamo dei suoni», continua Giusi.

Un bambino che prende lezioni di piano interviene con *«i suoni vengono dalle note musicali, messe con ordine».*

Giusi sorride, annuendo. *«Proprio così. Anche le parole sono suoni messi in ordine. E tra una parola e l'altra cosa c'è?»*

«Immaginazione» sussurra una bambina

Giusi risponde *«C'è una pausa, il silenzio»*

In questo breve scambio, i bambini hanno scoperto qualcosa a cui forse non avevano mai pensato: le parole non sono solo suoni che si pronunciano o segni che si tracciano

A questo punto, Giusi inizia a raccontare una storia. Viene dall'Uruguay, dice. *«Qualcuno, tanto tempo fa, ha avuto un'idea: ha piantato delle parole nel terreno, e accanto ad esse crescevano altre piante spontaneamente, erano il silenzio. Mandò il figlio a controllarle: quelle nei solchi, piantate, avevano fatto nascere dei fiori, le altre, quelle del silenzio, non producevano nulla. Il figlio decide allora di estirparle, non sapendo che per ogni pianta del silenzio tolta, un'altra delle parole perdeva i suoi fiori. Il padre disse al figlio di lasciarle crescere, che loro sapevano cosa fare e, una volta cresciute, di farci dei mazzi e di darli agli uomini e alle donne. Vedrà che meraviglia faranno. Da quei mazzi sono nate la musica, la danza, le storie, le civiltà. Anche i litigi e la comprensione reciproca».*

Questa storia racconta qualcosa di profondo: le parole non sono solo strumenti di comunicazione, ma semi che germogliano e danno vita a mondi interi. E il silenzio non è vuoto, ma ciò che fa crescere le parole, ciò che danno loro respiro.

I bambini hanno ascoltato in silenzio. E in quel silenzio, hanno capito che il linguaggio non è solo ciò che si dice, ma anche ciò che si tace. Che le parole, come i semi, hanno bisogno di tempo e di spazio per germogliare. E che il silenzio, lungi dall'essere un vuoto, è il terreno fertile da cui la parola può nascere.

5.2.1 «Quando ...»

***Quando** la terra si fa dura e fredda,
ogni piccolo animale trova la sua tana.
Quando il ghiaccio copre la foglia,
il ghio si addormenta sotto la terra.
Quando dormo sotto la corteccia scura,
io sono una formica e non ho paura.
Quando la linfa si ferma nel tronco,
tutto il bosco scivola in un sonno profondo.*

Legge questa poesia, Giusi, intitolata «*Letargo*», conosciuta anche come «*Il sonno dell'inverno*». Parla di un bosco che si addormenta, di animali che si nascondono, di una formica che non ha paura. Ma parla anche di qualcos'altro: del tempo che si ferma, dell'attesa, del silenzio che precede il risveglio. I bambini hanno ascoltato in silenzio, catturati dalle immagini che la poesia evocava. Forse, senza saperlo, stavano imparando che la poesia non racconta solo quello che si vede, ma anche quello che si sente dentro, quello che si immagina.

«*Ora pensate ad un verbo, o anche due o tre*» chiede la poetessa. Col taccuino alla mano, i bambini iniziano a mettere nero su bianco la parola che li rappresenta, quella che per loro dice qualcosa di importante.

«Immaginare»; «ballare»; «mangiare»; «pensare»; «segnare»; «cantare»; «scrivere»; «correre»; «sognare»; «truccarsi»; «ragionare»; «leggere»; «giocare»; «disegnare» ... e naturalmente anche noi adulti non eravamo esenti: senza che nessuno lo chiedesse, ci siamo messi in gioco anche noi perché la poesia è per chiunque abbia il coraggio di cercare le parole giuste. Così, anche noi insegnanti abbiamo aperto i nostri quadernetti, o semplicemente un foglio bianco e abbiamo scritto i verbi che sentivamo più nostri: «inciampare», «ascoltare», «ballare», «ricordare». E il mio, «fantasticare». In quel momento, la distanza tra adulti e bambini si era improvvisamente assottigliata: eravamo tutti lì, con un foglio bianco davanti, a cercare la parola che dicesse qualcosa di noi. Non c'era più chi sapeva e chi non sapeva. C'era solo chi provava, chi si metteva in gioco, chi accettava di non avere una risposta pronta. E forse, proprio questo era il senso più profondo di quell'esperienza: ricordarci che la scrittura, la poesia, la ricerca delle parole non sono competenze che si acquisiscono una volta per tutte, ma pratiche che si rinnovano ogni volta che si ha il coraggio di ricominciare.

Coi nostri verbi davanti, Giusi chiede di coniugarli secondo la poesia e pensare cosa succede *quando* si vive quel verbo. «*Fidatevi di ciò che tirate fuori*»

I bambini iniziano a scrivere. Alcuni subito, con la sicurezza di chi sa già cosa vuole dire, altri dopo averci pensato un po', con la matita che esita sul foglio. Giusi incita a leggere ciò che hanno scritto, e per ogni singolo bambino, e adulto, prende il tempo per ascoltare i loro pensieri scritti. Non è una correzione frettolosa, non è un giudizio. È un dialogo faccia a faccia, intenso, fatto di sguardi, di pause riflessive. È un movimento di parole, un continuo sostituire, togliere, spostare. Un andare e venire tra ciò che si è scritto e ciò che si vorrebbe dire, un processo lento e attento in cui ogni parola viene considerata, a volte scartata, a volte ritrovata. Non c'è fretta. Ogni parola ha il suo tempo.

Qualcuno, inizialmente, era convinto della sua frase, poi si lascia guidare e scopre che un'altra parola, una parola che non aveva considerato dice molto di più di quello che voleva dire. È per tutti un momento di ricerca, un momento in cui la parola non è ancora trovata e si sente il peso del foglio bianco, la responsabilità di dire qualcosa che sia vero. E poi, quando arriva, è come se la frase fosse sempre stata lì, ad aspettare di essere scritta.

Una bambina di nome Aurora legge sottovoce: *«Quando gioco sono invincibile e colorata»*. Giusi capisce «invisibile» e la bambina la corregge affermando *«"invincibile" perché quando gioco posso fare tutto»*

Giusi si prende qualche secondo per riflettere e spiega: *«"invisibile" si abbina bene con "colorata", "invisibile" perché sei tu la protagonista del gioco, "colorata" perché quando giochi non sei più te stessa. Sei altra»* e poi un *«non devi decidere adesso, pensaci»* arriva come un sollievo: non chiede una risposta immediata. Si può tenere la parola, la si può cambiare, o la si può aggiungere. Resta sospesa, può maturare, può essere ripresa più tardi. Non c'è una risposta giusta o sbagliata. Giusi non vuole chiudere il pensiero, ma aprirlo, lasciare che A. trovi da sé la strada.

Aurora pensa in silenzio, a lungo. Poi, quando la poetessa torna da lei, annuisce. *«Invincibile»* resta, ma dentro di sé sa che può rimanere anche quella che Giusi aveva sentito, *«invisibile»*. Perché forse, nel gioco, queste due parole si somigliano: si è invincibili proprio perché si è invisibili, liberi di essere ciò che si vuole.

«Quando ballo i pensieri volano via e rimaniamo io e il cuore» legge Teresa.

«Il cuore lo trovi grazie alla danza, come se fosse preso da uno scaffale» riflette Giusi. Ma ripensandoci conclude che la parola «cuore» è bellissima ma molto usata, quasi logora: *«E se usassimo "piedi"? Quando ballo i pensieri volano via e rimaniamo io e i piedi»*. Da una parte una parola più facile, immediata, quasi scontata. L'altra era più strana, più inaspettata, ma anche più vera. Quando balli, non stai solo con il cuore. Stai

con i piedi che toccano per terra, con il corpo che si muove. Alla fine, Teresa ha scelto di tenerle entrambe, non volendo rinunciare a nessuna, perché entrambe raccontavano qualcosa di vero. E Giusi ha sorriso, perché anche quella era una soluzione: a volte non si deve scegliere, a volte si possono tenere tutte e due le parole, se entrambe raccontano qualcosa che conta.

Ginevra aveva scritto «*Quando disegno il foglio si riempie di immagini colorate*», ma Giusi ribadisce che «*“il riempirsi di immagini colorate” sta già dentro il concetto di disegnare. È ovvio*». Ginevra prende la gomma e inizia a cancellare. Giusi la interrompe subito con voce veemente, rivolgendosi a tutti i presenti: «*Non cancellate. Lasciate vedere gli errori perché potrebbe esserci una perla abbandonata. Appassionatevi alle righe sbagliate. Piuttosto fai delle parentesi, delle serpentine!*». Ginevra non cancella, e dopo aver riflettuto un po', ci riprova con «*Quando disegno il foglio si sente amato*». Giusi la guarda e risponde «*mettiti tu al centro*», e da lì, proprio dagli “errori” non cancellati, esce fuori «*Quando disegno amo quel foglio*». Non è più il foglio che riceve qualcosa. Sei tu che dai. È un atto d'amore, disegnare. E l'amore, si sa, non è mai ovvio.

Così la prima frase non è sparita del tutto: è rimasta lì, sotto la nuova, come una traccia, come una strada che era stata percorsa. E Ginevra ha capito che l'errore non era un fallimento, ma un passaggio, un tentativo che poteva ancora essere utile. Le parole cancellate non dovevano sparire del tutto: potevano rimanere come testimonianza di un percorso, come memoria di una strada che era stata percorsa e che forse, un'altra volta, sarebbe potuta tornare utile.

Emma aveva scritto: «*Quando penso cerco risposte che non so e divento un nodo di pensieri*». Giusi fa notare che "di pensieri" era superfluo. «*Un nodo*», dice, «*da solo, dice già tutto*». Emma toglie. La frase è diventata più scattante, più vera: «*Quando penso cerco risposte che non so e divento un nodo*». Perché pensare è aggrovigliarsi, è cercare

senza trovare, è stare nel dubbio. Non è una debolezza. È l'inizio di ogni ricerca. Emma aveva imparato che a volte la parola in più è quella che copre il senso, e che togliere può essere più potente che aggiungere.

Francesca aveva scritto: *«Quando immagino sono una tempesta di pensieri»*. Anche qui, "di pensieri" è stato tolto. Una tempesta, da sola, è già immagine potente. Giusi ha commentato: *«Immaginazione: difficilmente è un ritmo addormentato»*. È movimento, energia, qualcosa che travolge e che trasforma. Francesca aveva trovato un'immagine che raccontava la sua immaginazione come qualcosa di vivo, non come un sogno ad occhi aperti ma come una forza che agisce.

E poi c'è la mia frase. Era nata come *«Quando fantastico chiudo gli occhi sul mondo e li apro su tutto ciò che vorrei»*. Giusi mi ha guardato: *«Prova a togliere. Cosa resta?»*. Restava *«Quando fantastico apro gli occhi altrove»*. E quella è diventata la frase. Perché fantasticare non è chiudersi nel proprio mondo interiore, non è fuga dalla realtà. È guardare il mondo con occhi diversi. È vedere ciò che c'è, e anche ciò che potrebbe esserci.

5.2.2 «Leggimi (semplicemente)...

Un'altra classe, la 4A, un'altra esperienza di scrittura. Giusi ha portato la stessa energia, lo stesso ascolto, le stesse domande aperte, ma con bambini diversi, con storie diverse da raccontare. Anche questa volta, l'obiettivo non era insegnare qualcosa, ma creare le condizioni perché qualcosa emergesse.

Giusi inizia citando Pasolini: *«La lingua raggiunge il meglio di sé quando si fa poesia»*. Con questa frase, ha voluto dire che la poesia non è un genere letterario tra gli altri, ma il luogo in cui la lingua diventa più potente, più vera, più capace di dire ciò che

davvero conta. La poesia, spiega, raccoglie la meraviglia e il sublime, quelle esperienze che ci fanno sentire piccoli di fronte alla grandezza del mondo e insieme parte di esso. Porta l'esempio di John Cage e del silenzio: *«tutti i suoni vengono dal silenzio. Si pensi allo spazio, al mare...»*. Con questo voleva dire che il silenzio non è assenza, ma origine. Che prima del suono c'è sempre il silenzio, e che imparare ad ascoltarlo è il primo passo per imparare a parlare con le parole giuste. Aggiunge che l'arte nasce dalla voglia di copiare la natura, di riportare dentro suoni, movimenti, parole. *«Se una goccia andasse per conto suo, non avremmo mai il mare»*, dice, sottolineando che ogni cosa è in relazione con le altre, e che la poesia è fatta di relazioni.

Poi, come è suo solito fare, racconta una storia: *«Un signore, appassionato di iris, decide di fare l'aiuola più bella del mondo. Fa una selezione dei bulbi più belli e pianta solo quelli. Tutte le erbe spontanee le strappa e le butta via. L'aiuola fiorisce, magnifica. Il signore sale su una collina per godersela dall'alto. È estasiato. Ma guardando, vede un'altra aiuola, bella ma non selezionata come la sua. Era quella fatta con le erbe spontanee che aveva gettato via. Era bella perché nata per caso. «Nemmeno lo scarto va scartato. Ha possibilità segrete»*.

Questa storia ha fatto capire ai bambini che anche ciò che sembra sbagliato, fuori posto, inutile, può avere una bellezza nascosta. E che la poesia, come la natura, non si costruisce solo con ciò che è perfetto e selezionato, ma anche con ciò che cresce spontaneamente, con gli errori, con le deviazioni.

«Ma cosa vuol dire leggere la poesia? Cosa succede quando la si legge?»

Un bambino afferma che *«ci emozioniamo. Ci viene da pensare. Si prova qualcosa»*, mentre un altro bambino dice che lui *«pensa un pochino, e poi gli piacciono»*.

*Non leggermi
da destra a sinistra
alla maniera araba
né da sinistra a destra
alla maniera latina
o dall'alto in basso
alla maniera cinese.*

Leggimi semplicemente
*come il sole legge i fili d'erba
e come il passero legge il libro della rosa.*

Di

Souad al Sabah

«Il segreto della poesia», spiega Giusi, «è che si può leggere senza essere scrittori, ma per leggere una poesia bisogna essere un po' poeti. Puoi esserlo anche senza saperlo. Scopri il ritmo, le parole che ti vengono incontro. La poesia è tale quando entra nelle tue orecchie, nella tua voce. Rende poeta anche chi la legge». Aggiunge che «il modo in cui si legge una poesia è l'unico modo per vedere se la si capisce e ti lasci capire da lei». Dice anche che quando si scrive un testo lungo ci si deve sedere, mentre «la poesia è nata in piedi, camminando e danzando», perché è sostenuta dal respiro e dal corpo.

In seguito, la poetessa propone ai bambini di scrivere una frase basandosi sul «*Leggimi semplicemente*». Il “semplicemente” poteva essere tolto o sostituito.

I bambini, così come gli adulti, iniziano a scrivere, ognuno col proprio taccuino, o fogli. Questa volta non si trattava di raccontare cosa succede quando si vive un verbo,

ma di immaginare come si vorrebbe essere letti, ascoltati, accolti. *«Leggimi»* non è un invito a decifrare un testo, ma a entrare in relazione con chi scrive, a fare spazio alla sua voce. È un atto di fiducia: chi scrive si affida a chi legge, e chi legge si prende cura delle parole che riceve.

Le frasi che sono uscite raccontavano ognuna un modo diverso di essere letti: *«Leggimi ridendo come un cane che si stiracchia»*, scrive Giulia, immaginando una lettura leggera, giocosa, che non prende tutto troppo sul serio.

«Leggimi segretamente come un segreto perduto», scrive Thomas, come a chiedere che le sue parole fossero custodite, non gridate. Questo bambino aveva prodotto anche un'altra frase, ed era indeciso su quale scegliere. Con lui, Giusi ha speso del tempo, standogli vicino, riflettendo a gran voce con lui. L'altra frase l'ha tenuta lo stesso: *«Leggimi come un arcobaleno appena apparso»*. Un'immagine bellissima, che dice che la lettura è qualcosa di fugace e prezioso, che appare all'improvviso e porta con sé tutti i colori, ma che bisogna saper cogliere prima che svanisca. Come l'arcobaleno, anche le parole hanno bisogno di uno sguardo attento, di qualcuno che le veda nel momento giusto.

Una frase che ha colpito molto un'insegnante fu *«Leggimi con tranquillità come le pecore leggono l'erba»*, arrivata spontaneamente alla mente di Francesco. C'è in questa frase una lentezza che sembra quasi antica, un ritmo naturale che non ha fretta. Le pecore non si affrettano quando mangiano l'erba: la brucano piano, con calma, senza ansia. E leggere, forse, dovrebbe essere così: un gesto paziente, che non corre verso la fine ma si ferma su ogni parola, la assapora, la lascia entrare. Francesco aveva trovato un'immagine che raccontava la lettura come un'attività che appartiene al tempo della natura, non a quello dell'orologio.

«Leggimi dolcemente come il sole che mi accarezza». *«Dolcemente»*, unione di *«dolcemente»* e *«volutamente»*. Le era uscita così: una parola che non esisteva,

e che invece, in quel momento, esisteva. Giusi l'aveva guardata e aveva sorriso. «È una parola che ne contiene due», aveva detto. Non era un errore. Era una parola nuova, nata dal bisogno di dire qualcosa per cui la lingua non aveva ancora una forma. Era la fantasia che si faceva lingua, la creatività che si inventava una strada nuova.

C'è anche la mia frase: Avevo scritto «*Leggimi tra le righe*». Volevo dire che non bisogna fermarsi alla superficie, ma andare più in profondità, cercare i dettagli nascosti, ciò che non viene detto esplicitamente ma che pure c'è. Giusi l'ha letta e ha annuito, poi mi ha chiesto: «*E come? Tra le righe, come?*». Ho provato più soluzioni, ma nessuna mi convinceva. Volevo un'immagine che dicesse qualcosa di più, che non si fermasse al concetto astratto. Poi, quasi senza pensarci, mi è venuto: «*come un lupo ascolta la notte*». Giusi ha ripetuto: «*Leggimi tra le righe come il lupo (togli «ascolta») la notte*». E in quel momento ho capito che era quella la frase giusta. Perché il lupo non vede la notte, la ascolta. Ne percepisce i suoni, i movimenti, i silenzi. E leggere tra le righe è esattamente questo: ascoltare ciò che non viene detto, fidarsi di ciò che si intuisce.

Ma la mia preferita, di Matteo, è questa: «*Leggimi fantasticamente come una storia nuova*», come a dire che ogni lettura è un inizio, una scoperta, qualcosa che non si è mai sentito prima. Mi ha colpito subito, perché in quella frase c'è tutto il senso della lettura e della fantasia insieme. «*Leggere fantasticamente*» significa non limitarsi a decifrare le parole, ma lasciare che la storia si apra davanti a noi come qualcosa che non abbiamo mai incontrato prima. Ogni libro, ogni poesia, ogni frase può essere una storia nuova, anche se l'abbiamo già letta, perché siamo noi che cambiamo, e con noi cambia il modo in cui la riceviamo. Matteo, senza saperlo, aveva detto che la lettura è un atto creativo: chi legge non riceve passivamente, ma costruisce, immagina, reinventa. È esattamente ciò che Rodari chiamava «*fantasticare*»: esplorare l'(im)possibile, vedere ciò che c'è e anche ciò che potrebbe esserci.

Da quest'esperienza si è tratto che «*la poesia va costruita, non ci si può affidare all'ispirazione*», e soprattutto che «*la poesia nasce dall'esperienza*». In queste parole di Giusi riecheggia il concetto di fantasia come scomposizione e ricomposizione del reale. Una ginnastica mentale che si allena, si prova, si sbaglia e si ricomincia. Un processo che mette in moto anche l'immaginazione, trattenendo e modellando le parole nella mente, e la creatività, organizzando il tutto, scegliendo, togliendo, sostituendo fino a trovare la frase che dicesse davvero quello che volevano dire. Non è stato un momento di ispirazione improvvisa, ma un lavoro paziente fatto di tempo, di ascolto e di tentativi.

I bambini avevano scritto quelle frasi perché avevano qualcosa da dire, perché avevano fatto esperienza delle cose di cui parlavano. Aurora sapeva cosa significava giocare, Teresa sapeva cosa significava ballare, Ginevra sapeva cosa significava disegnare. Francesco conosceva il brucare lento delle pecore, Giulia sapeva cosa significava ridere. E Matteo, senza saperlo, aveva detto che la fantasia nasce dall'esperienza, perché «*leggere fantasticamente*» significa portare dentro di sé tutto ciò che si è vissuto e trasformarlo in qualcosa di nuovo.

5.3 «La poesia nasce dall'esperienza»: l'albo, il giardino e gli haiku

«Cosa vi ricorda questa frase («*la poesia nasce dall'esperienza*»)?» chiede la maestra Maria alla classe.

«*L'albo che abbiamo letto sul pesce, che per farlo vivere aveva bisogno di una poesia*» risponde un bambino.

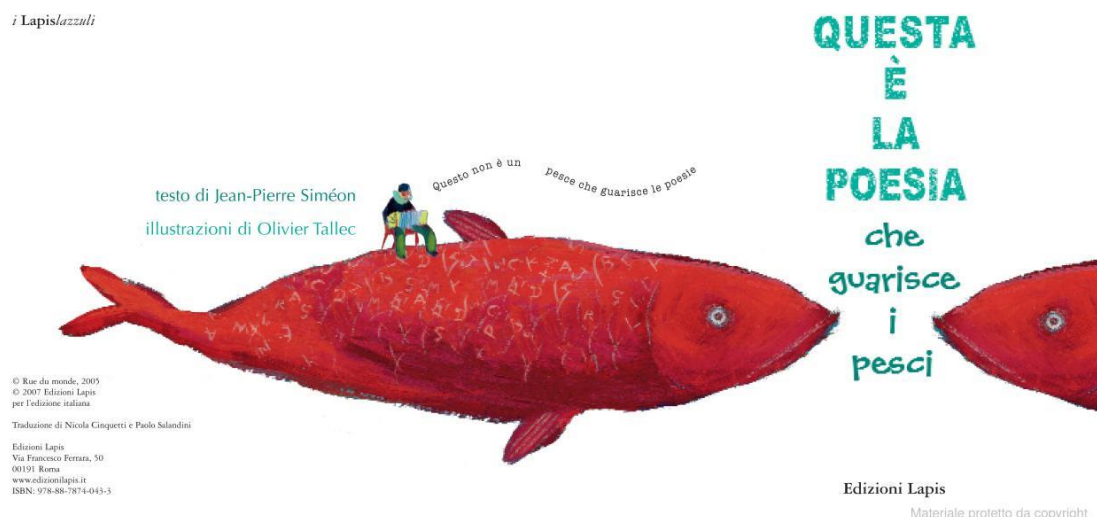
Qualche tempo prima, avevano letto un albo illustrato che si intitola «*Questa è la poesia che guarisce i pesci*»¹²⁴, di Jean-Pierre Siméon e Olivier Tallec.

¹²⁴ Jean-Pierre Siméon e Olivier Tallec, *Questa è la poesia che guarisce i pesci*, Lapis Edizioni, 2006



La storia è semplice e insieme profondissima. Un bambino, Arturo, ha un pesce rosso che sta morendo... di noia. La mamma gli dice di regalargli una poesia. Arturo non sa cosa sia una poesia. Non sa come si fa. Ma ci prova. Chiede a tutti:

i Lapislazzuli



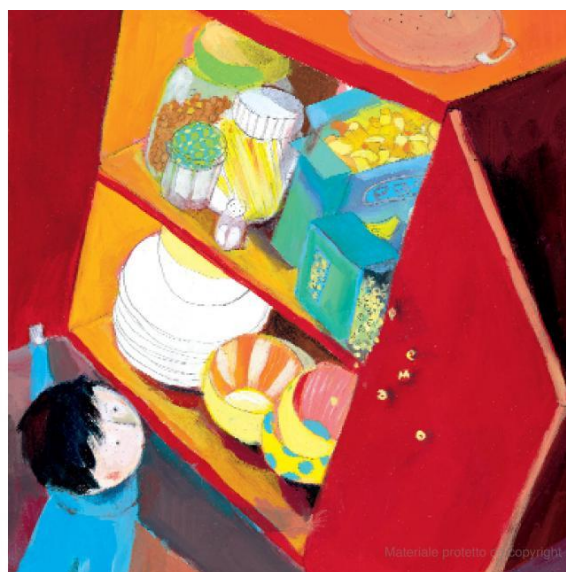
– Mamma, il mio pesce sta morendo!
Presto, sta morendo di noia, il mio Leòn!

La mamma guarda Arturo,
chiude gli occhi,
li riapre...

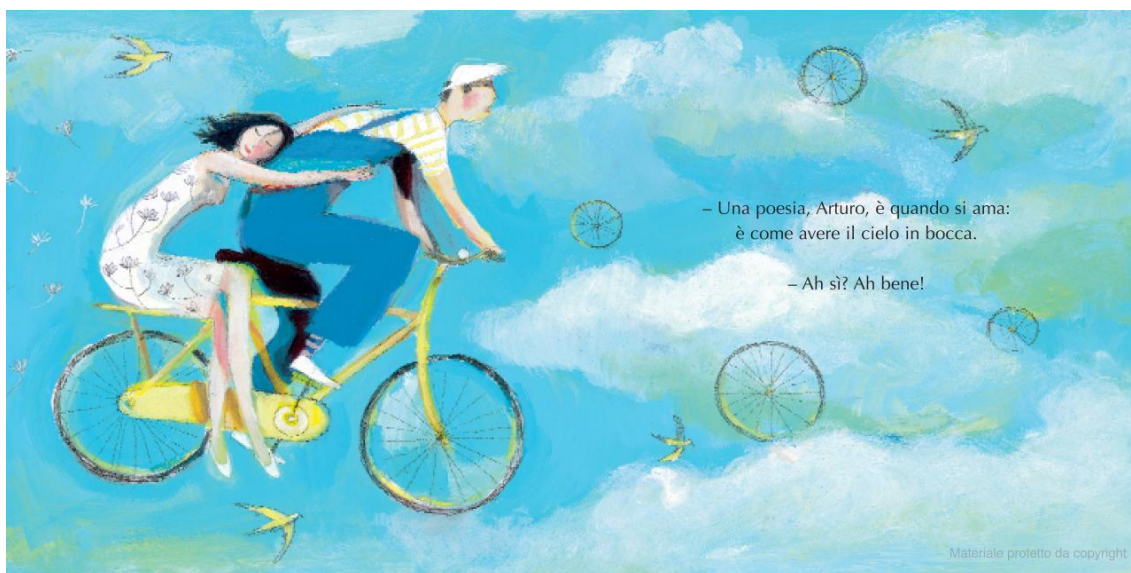


Poi sorride:
– Allora regalagli una poesia, svelto!
Ed esce, per andare al suo corso di trombone.

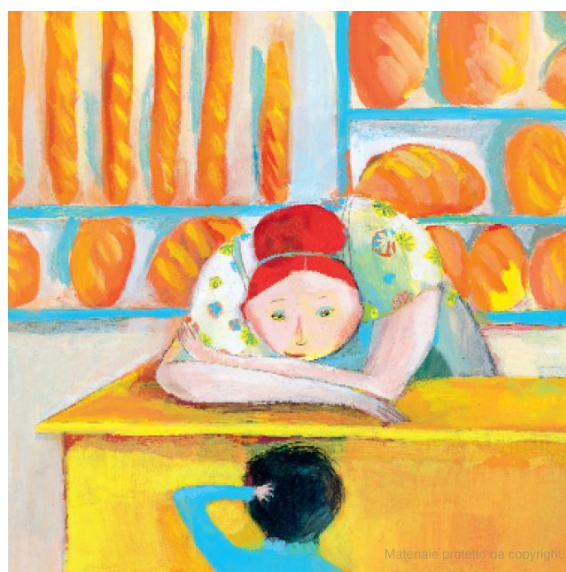
– Una po-e-sia?
Ma che cos'è una poesia?
Arturo va a vedere nella dispensa in cucina.
– Che ci sia una poesia da queste parti?
– Nessuuuna poesiiia,
rispondono fiaccamente gli spaghetti.

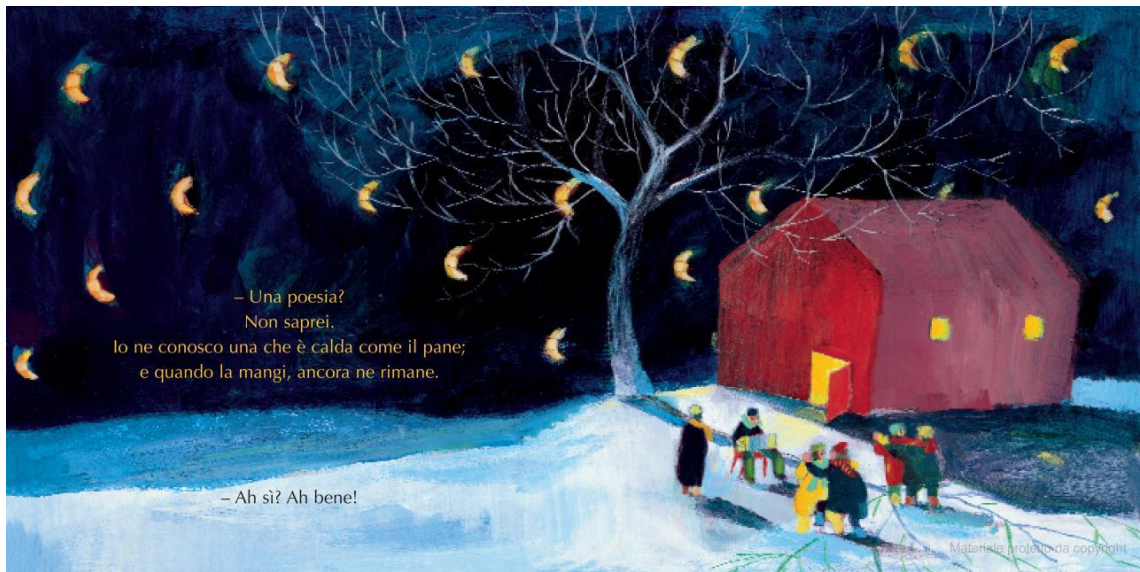


Arturo è cocciuto.
Corre da Lolo, Lolo che vende le biciclette,
che sa tutto, che ride sempre,
che è sempre innamorato di qualche ragazza.
Lolo aggiusta una ruota e canta.



Arturo va a trovare la signora Rotondina,
la panettiera, che è una sua amica.
Sta vendendo un filone
e tre cornetti
alla signora Spillina.



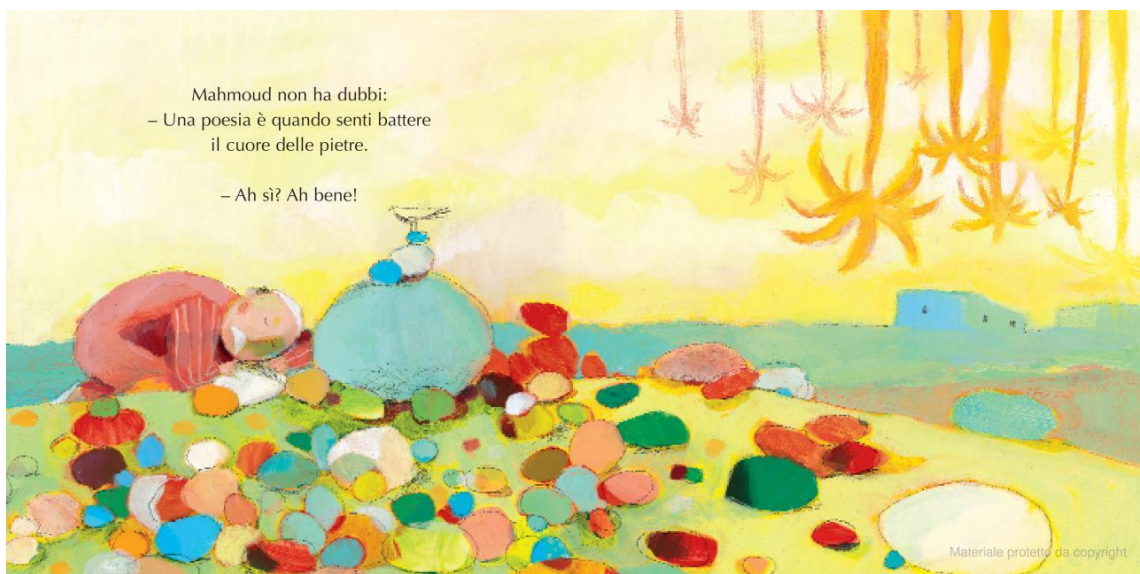


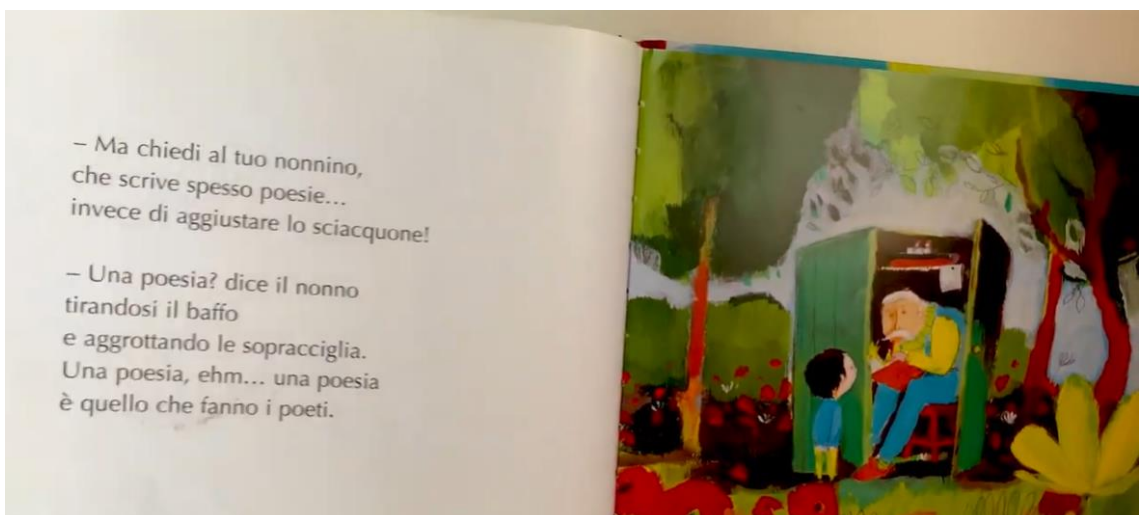
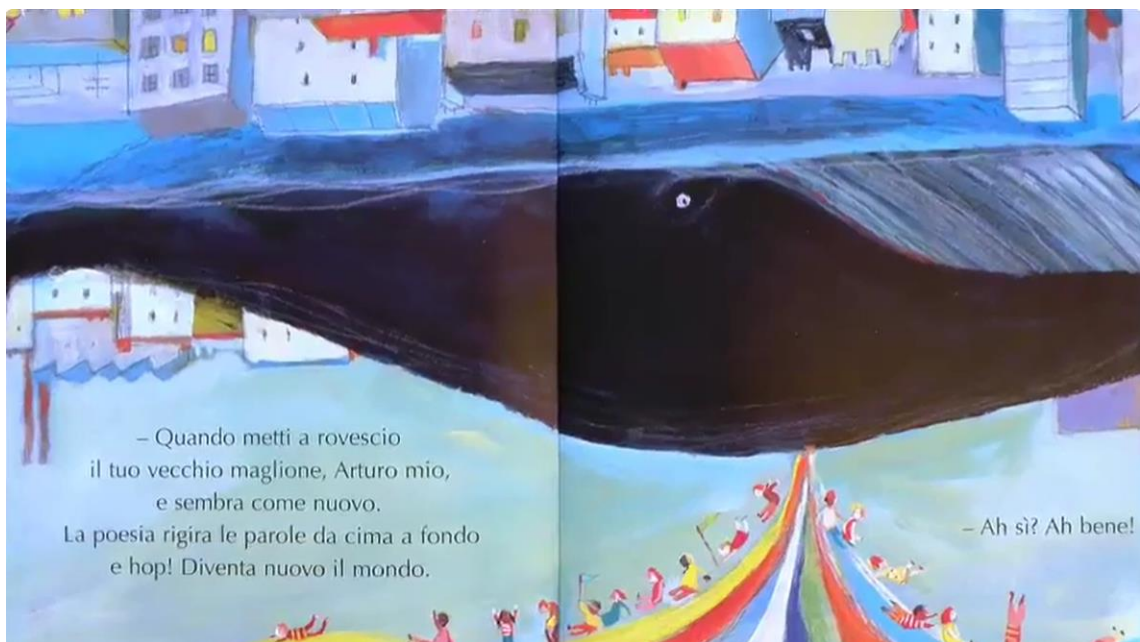
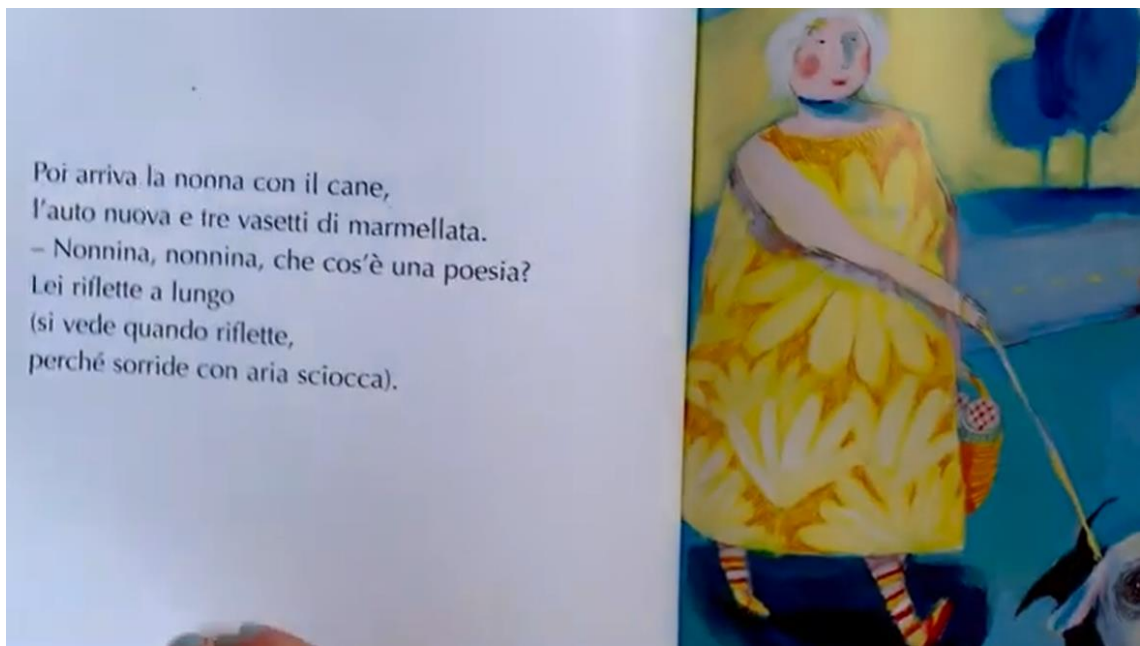
Arturo domanda
al vecchio Mahmoud
che viene dal deserto
e innaffia i suoi rododendri
ogni giorno
alle nove.



Mahmoud non ha dubbi:
– Una poesia è quando senti battere
il cuore delle pietre.

– Ah sì? Ah bene!





«Possibile? Non lo sanno neanche i poeti!» commenta Arturo. Tornato a casa dal suo pesce Leon, il bambino si dispiace di non aver trovato alcuna poesia, perché tutto quello che sa è che

*«una poesia è quando hai il cielo in bocca
è calda come il pane ne mangi e ancora ne rimane
una poesia è quando senti battere il cuore delle pietre
quando le parole battono le ali
è un canto in prigionia
una poesia è quando rigiri le parole da cima a fondo e hop!
diventa nuovo il mondo»*

Finalmente Leon apre un occhio, e poi l'altro e per la prima volta in vita sua parla:

*«Allora io sono un poeta, Arturo»
«Davvero?»
«E la poesia è il mio silenzio»
«Oh sì!»*

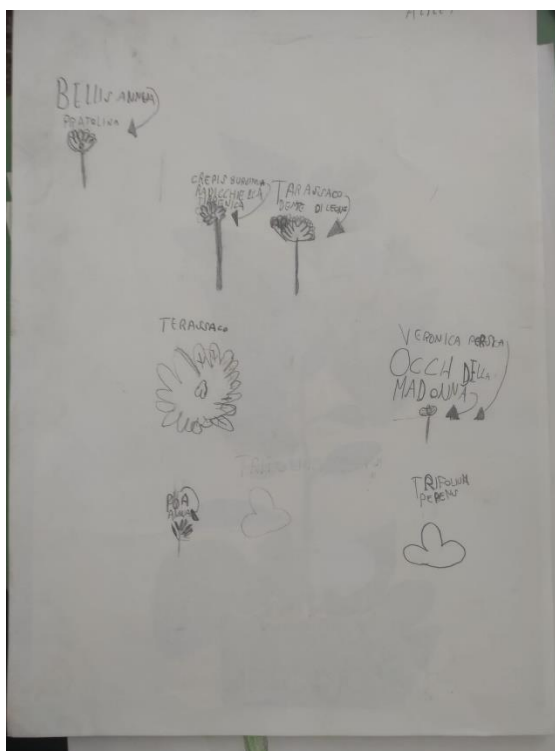
Questo albo racconta qualcosa di profondo: «quando si è piccoli la poesia è dappertutto: una nuvola (che cambia forma), un albero (che si piega al vento), un cucciolo (che gioca), un bacio (sulla guancia), una risata (che esplode senza motivo), l'abbraccio (della maestra). Poi, crescendo, a volte ci si abitua alla bellezza e la poesia perde un pochino del suo potere. Per fortuna però ci sono i libri»¹²⁵. Non sostituiscono lo sguardo del lettore, bensì lo accompagnano, lo nutrono, lo rendono più consapevole. E quando un bambino, ma anche un adulto, riconosce in una storia qualcosa che ha già vissuto, la poesia torna ad essere viva, torna ad essere sua.

¹²⁵ <https://pintadera.altervista.org/questa-e-la-poesia-che-guarisce-i-pesci/>
visualizzazione: 18 giugno 2026

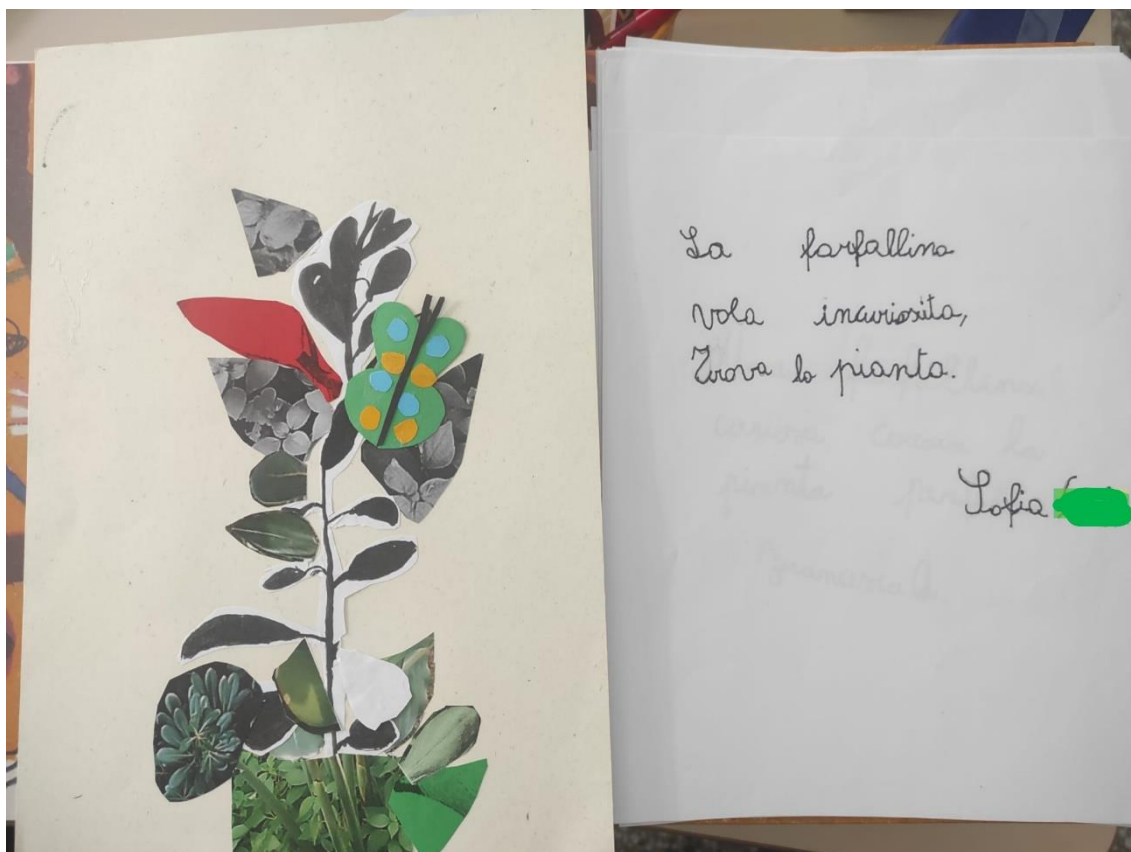
La poesia, dunque, nasce dall'esperienza. Nasce da un pesce che muore di noia, da un bambino che non sa cosa fare, da una mamma che dà un consiglio inaspettato. Nasce dall'incontro con gli altri, dal confronto, dal provare e riprovare. Nasce dal mondo, insomma. E poi torna al mondo, per guarirlo, o almeno per provarci.

Ecco gli ingredienti per una poesia: «invenzione, esperienza e anche uno scopo: il collage di parole scelte e pronunciate non solo guarisce Leon, ma regala ad Arturo la scoperta di essere poeta. Per fare poesia bisogna cercare dentro noi, in profondità, attingere al nostro sentire, al nostro vissuto e provare ad esprimerlo con le immagini più adatte»¹²⁶.

E i bambini, una volta assaporato la lettura dell'albo illustrato, avevano fatto un'esperienza concreta. Erano usciti nel giardino della scuola. Avevano osservato le piante, le avevano fotografate, avevano fatto piccole ricerche sui loro nomi e sulle loro caratteristiche.



Poi avevano stampato le foto, le avevano ritagliate, le avevano accostate ad animali disegnati da loro. Ogni bambino aveva costruito così un piccolo mondo: una pianta che conosceva, un animale che aveva scelto, un'immagine nata dalle sue mani.



A partire da quell'esperienza, avevano provato a scrivere haiku.

L'haiku è una forma poetica di origine giapponese, diffusasi a partire dal XVII secolo, che si caratterizza per la sua estrema essenzialità. Si compone di soli tre versi, tradizionalmente di 5, 7, 5 sillabe, per un totale di 17 sillabe. È un componimento che, all'apparenza semplice, riesce a catturare un'immagine, un momento, una sensazione legata alla natura o all'esperienza umana, usando poche parole per evocare molto¹²⁷.

¹²⁷ <https://www.lunieditrice.com/cosa-sono-gli-haiku/> Ultima visualizzazione: 18 giugno

Con la matita alla mano e il loro taccuini aperti, i bambini si sono trovati di fronte alla necessità di dire molto con pochissimo. Ogni parola diventa importante. Ogni sillaba contava. Bisognava scegliere, tagliare, sostituire. Ma la materia prima non era astratta: era l'esperienza che avevano fatto, le piante che avevano visto e toccato, gli animali che avevano disegnato, le foto che avevano scattato.

«L'invito all'haiku è, per questo, una felice invenzione pedagogica: educa senza parere al rigore della parola, pretende che se ne pesi il valore, vieta la dissipazione, alimenta la ricerca del termine esatto e perspicuo. Senza contare che nell'esperienza di una precoce ricerca di poesia può maturare nel bambino un amore per la parola che non lo abbandonerà mai più»¹²⁸.

Raccontano ciò che i bambini hanno visto, toccato, annusato. Raccontano l'esperienza che hanno fatto. In quei versi la realtà non è semplicemente riprodotta: è diventata qualcos'altro. I bambini non hanno descritto le piante, non hanno raccontato ciò che avevano visto in modo fedele. Hanno preso ciò che avevano vissuto e lo hanno fatto diventare qualcos'altro: Ginevra non ha descritto una lumaca, ma l'ha fatta diventare rosa e le ha fatto mangiare una pianta buona. Emma non ha parlato di un'ape vera: l'ha fatta diventare un'ape di carta che si addormenta su una foglia. Aurora non ha descritto un animale che striscia, ma di una lumaca che cerca amicizia. Francesco ha detto che per la lumaca non è difficile la gara di velocità: è un'immagine che fa sorridere, perché tutti sanno che le lumache sono lente, eppure lui le immagina velocissime, o forse semplicemente non preoccupate della velocità. Rovescia il senso comune, prendendo un'idea e capovolgendola ha detto qualcosa che nessuno si aspetta.

128

<https://www.hoepli.it/libro/haiku-per-la-gentilezza-chi-l-ha-detto-che-non-siamo-poeti/9791259782137.html> Ultima visualizzazione: 18 giugno 2026

È questo il passaggio che trasforma l'esperienza in poesia: non ripetere il mondo, ma reinventarlo. Prendere la realtà e, con le parole, farla diventare qualcosa che prima non c'era.

Un ape di carta
Dopo una foglia nera
Si addormenta.

Emma

Lumaca rosa
mangia una pianta
buona.

Ma non è reale.

Ginevra

La pianta
si anima di notte:
parla la pianta.

La lumaca sta
cercando l'amicizia
tranquillamente.

Teresa

Aurora

per la lumaca
è facile la gara
di velocità.

G.

5.4 «Tutto imparato, tutto dimenticato»

Ritornando a quell' incontro di formazione con le insegnanti, quello stesso incontro in cui Giusi iniziò col condividere un aneddoto sul suo nipotino che voleva «giocare a parlarci», la poetessa continuò con «vi racconto una storia», che ora, ripensandoci, sembrava essere la chiave di tutto ciò che era accaduto in quei giorni con i bambini.

La storia veniva dall'antico Oriente:

«C'era una volta in un palazzo, un ragazzino di dieci anni. «Cosa vuoi fare da grande?» gli chiesero. La risposta fu «il poeta». Nessuno lo prese sul serio. A tredici anni, alla stessa domanda, il bambino rispose sempre alla stessa maniera. Questa volta qualcuno lo ascoltò e gli disse che doveva imparare e trovare un maestro. Dopo varie ricerche, il ragazzo trovò un maestro: si presentò alla sua porta, e il maestro gli fece cenno di aspettare. Silenzio. Gli indicò di avvicinarsi a lui. «Perché sei qui?» «Voglio diventare poeta».

«Prendi un'asina, carica di cibo e di acqua, tanto quanto basta per affrontare il viaggio sulla montagna. Scegli le cento poesie più belle (e per sceglierle ne avrebbe dovute leggere molte di più), prendi la strada per la montagna, fermati quando senti il sapore del mare e studia».

Il ragazzo partì, attivò tutti i sensi, cercò il profumo del mare in montagna. Tornò. Il maestro non lo interrogò, ma gli disse di ripartire, di andare nello stesso punto e di dimenticare tutto. Il ragazzo pensò che fosse facile, che ci volesse poco. Ma dimenticare, scopri, è impegnativo. Quando tornò, il maestro lo omaggiò e gli disse: «Hai tutto imparato, tutto dimenticato. Sei pronto per trovare la tua voce».

«Imparare e dimenticare vale per ogni linguaggio», aveva commentato Giusi. Quelle cento poesie potevano essere anche cento ricordi, storie, paesaggi, aggiunge. «Essere curiosi, attenti ma per certi versi se ti fermi all'imparare non fai che ripetere. Imparare e dimenticare alimenterà il trovare la tua voce, la tua parola. Partire anche dal non averla, altre esperienze da cui prenderla».

E mentre lo diceva, ha fatto un esempio, prendendolo proprio da ciò che era accaduto durante il laboratorio *"Leggimi"*. Una bambina aveva scritto *«dolcevolmente»*. Voleva dire piacevolmente. La bambina aveva imparato, ascoltando le parole degli altri, leggendo le poesie, facendo esperienza del linguaggio, e poi, in qualche modo, aveva dimenticato. Aveva lasciato andare le parole già pronte, le risposte già confezionate, e aveva trovato la sua. Quella parola, *«dolcevolmente»*, non era venuta da un libro, non era stata copiata da nessuno. Era venuta da lei. Era la sua voce.

Poi, guardando le insegnanti, Giusi aveva fatto una domanda che era rimasta sospesa nell'aria: *«Quando si parla a scuola? Quanto? Come? Quante volte si anticipa ciò che vogliono dire i bambini?»*. Perché, aveva spiegato, nei dieci anni di scuola si crea un patrimonio fatto di parole, di esperienze, di scoperte. Ma non tutti i bambini sono pronti allo stesso modo: c'è chi è pronto subito e chi forse non lo sarà mai, e va rispettato il fatto che uno possa sottrarsi, perché poi magari arriva e ti sorprende». Quel silenzio, quella pausa, non è un vuoto: è il tempo che ciascuno ha bisogno per trovare le proprie parole.

Nei laboratori che aveva fatto con i bambini, aveva visto succedere esattamente questo: qualcuno metteva sul tavolo il proprio pensiero, gli altri ascoltavano, pensavano, e chi aveva parlato ripensava. Le parole non erano date una volta per tutte: si cercavano insieme, si provavano, si aggiustavano. E in questo, aveva detto Giusi, la poesia è maestra:

perché insegna a incuriosirsi su qualcosa che manco noi maestre sappiamo, a osare, a provare un'altra strada, a mettersi in gioco senza essere rassicurati da ciò che si sa.

«Esiste il giusto e lo sbagliato», aveva detto Giusi, «ma così si scopre il possibile. L'errore è la traccia di una strada, ed è importante anche scoprire che non va percorsa». Perché «i bambini, troppo spesso, pensano di dover dire ciò che la maestra si aspetta. E c'è sempre la necessità di trovare fin da subito asola e bottone». Ma la scuola, forse, dovrebbe imparare ad aspettare. A non anticipare. A lasciare che le parole vengano fuori, anche se sono storte, anche se sono sbilanciate, anche se non rispettano le regole. Perché in quelle parole storte, in quegli errori, in quelle frasi che cercano la loro strada, c'è la loro voce.

«La parola è un modo di essere, più civile di cui disponiamo», aveva detto Giusi. «Non puoi non entrare nel circolo della parola. Esso non ti lascia fuori». E per l'infanzia, le parole sono «nelle mani come terracotta»: materia plasmabile, che si può modellare, rompere, ricominciare. Come aveva fatto il ragazzo della storia: aveva imparato, poi aveva dimenticato, e alla fine aveva trovato la sua voce.

Ai bambini, la poetessa aveva detto di *«essere dentro le cose che ci succedono, di costruire la nostra storia. Non aspettiamo che gli altri costruiscano la nostra storia»*. Perché la storia, la propria storia, non è qualcosa che si riceve già pronta. Si costruisce, pezzo per pezzo, con le parole che si trovano, con le esperienze che si vivono, con gli errori che si fanno e che non si cancellano del tutto. Si costruisce giocando a parlare, come il bambino di tre anni che chiedeva di inventare il mondo. Si costruisce imparando e dimenticando, come il poeta e l'asina che ha trovato la sua voce. Si costruisce non scartando lo scarto, non avendo paura dell'errore, non cercando la risposta giusta ma quella vera. I bambini della classe avevano fatto proprio questo. Avevano preso la realtà

e, con le parole, l'avevano fatta diventare qualcosa che prima non c'era. Avevano fatto nascere qualcosa di assurdo, di incredibile, di impossibile – e l'avevano reso possibile.

Forse, alla fine, educare alla fantasia è proprio questo: restituire ai bambini il diritto di costruire la propria storia. Non quella che qualcuno ha già scritto per loro, ma la loro. Quella che nasce dal coraggio di cercare, provare, sbagliare e ricominciare. Perché la poesia è di tutti, la parola è di tutti, la fantasia è di tutti. Basta non avere paura di aprire gli occhi altrove, ed entrare nel paese delle meraviglie, dove le regole sono un suggerimento e l'impossibile, finalmente, può accadere.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Si è soliti pensare alla fantasia come a una dote naturale dell'infanzia, qualcosa che i bambini possiedono in abbondanza e che gli adulti, inevitabilmente, perdono lungo il cammino. È un'idea così radicata nel senso comune da apparire quasi una verità indiscutibile. Ma se la si osserva da vicino, rivela tutta la sua fragilità: non è la fantasia a scomparire con la crescita, ma è la società, la scuola, la cultura a smettere di alimentarla, a considerarla un lusso, un passatempo, un'evasione dalla serietà della vita. La fantasia non svanisce: viene messa a tacere.

Questa tesi ha cercato di restituire alla fantasia il posto che le spetta, non come una dote dell'infanzia, ma come facoltà umana che accompagna l'intero arco della vita, se le si dà spazio per farlo.

L'attraversamento dei territori teorici di Vygotskij, Piaget, Bruner ha permesso di scardinare questo pregiudizio che vede la logica e la fantasia come funzioni mentali antitetiche o separate da una rigida successione cronologica. Si è dimostrato come esse

siano, in verità, funzioni complementari e simultanee che cooperano fin dalla prima infanzia per permettere all'essere umano non solo di comprendere il mondo, ma di abitarlo in modo attivo e trasformativo. La fantasia non è un "prima" destinato a essere superato, ma un "sempre" che accompagna il pensiero razionale, lo sostiene nei momenti di stallo, lo arricchisce con intuizioni inaspettate.

Nel panorama culturale contemporaneo, però, il diverso, lo strano, il deragliamento dall'ordinario, la ricerca del nuovo faticano a trovare spazio. Sono presenze minoritarie che resistono, talvolta con fatica, in un contesto che predilige il conformismo e le frasi fatte. L'adolescente e l'adulto di oggi sperimentano sempre meno la ricerca attiva di possibilità, quella che potremmo chiamare fantasia in azione, e tendono invece ad accogliere con passività disarmante le condizioni che la società suggerisce o impone.

Il prezzo di questa deriva è alto. La fantasia, svuotata della sua carica trasformativa, si trasforma in nostalgia. Diventa il rimpianto di un'età dell'oro, di quando il mondo era ancora da scoprire, di quando tutto era nuovo e sorprendente. Non è più spinta verso il futuro, ma sguardo rivolto al passato. Non è più potenzialità, ma rimpianto. Da adolescenti e da adulti, finiamo per credere di sapere già tutto, per dare per scontato ciò che ci circonda, per smarrire la meraviglia.

La ricerca condotta in queste pagine ha mostrato una verità diversa e più promettente. La fantasia, l'immaginazione e la creatività non sono ornamenti superflui: sono ciò che mantiene la mente aperta, ciò che alimenta la curiosità e la disponibilità a esplorare, sperimentare, apprendere. Arricchiscono la nostra comprensione del mondo e ci spingono ad andare oltre i limiti conosciuti. Le grandi scoperte e le invenzioni più rivoluzionarie non nascono mai dalla ripetizione di schemi consolidati, ma dalla capacità di abbandonare vecchi modelli di pensiero per abbracciare nuove prospettive. Richiedono una mente flessibile, pronta a adattarsi, a cambiare rotta, a lasciarsi sorprendere.

Essere curiosi, porsi domande, anche quelle che sembrano ingenue, anche quelle che non hanno una risposta immediata, è la condizione che rende possibile la ricerca di soluzioni inedite. Le domande, più che ostacoli, sono una bussola. Servono a mettere a fuoco ciò che ci interessa davvero, a scovare quello che ci sfugge, a trovare una direzione in territori che non conosciamo. E spesso la scoperta avviene proprio quando si riescono a mettere in relazione idee, concetti o dati apparentemente distanti tra loro, quando si creano collegamenti che nessuno aveva ancora pensato. L'osservazione attenta dei dettagli, la pratica della libera associazione, l'accoglienza dell'errore come parte del processo: sono questi gli strumenti che consentono di acquisire conoscenze, rafforzare saperi e, talvolta, fare vere e proprie invenzioni.

In questo percorso, la narrazione si è rivelata lo strumento più potente per nutrire l'immaginario e sviluppare quella flessibilità mentale che è il presupposto di ogni pensiero creativo. Attraverso le parole di Lewis Carroll, abbiamo esplorato come l'assurdo non sia l'assenza di ordine, ma l'incontro tra ordini diversi, la frizione tra sistemi di regole che non combaciano. Con Gianni Rodari, abbiamo riscoperto la potenza del linguaggio come materia plasmabile, come campo di gioco dove le parole possono essere scomposte e ricomposte in configurazioni nuove e sorprendenti. E con Giusi Quarenghi, abbiamo visto come la poesia nasca dall'esperienza, dal coraggio di cercare le parole giuste, di sbagliare e ricominciare, di trovare la propria voce.

L'esperienza con i bambini della 4B e della 4A dell'Istituto Comprensivo Albisole ha reso concreta e visibile tutta la teoria che l'ha preceduta. In quelle classi, la fantasia non è stata un'astrazione ma una pratica viva: i bambini hanno giocato con le parole, le hanno piegate, trasformate, inventate. Hanno imparato che l'errore non è un fallimento da nascondere, ma una traccia di una strada percorsa, che può essere abbandonata o ripresa. Hanno scoperto che la poesia è di tutti, che la parola è di tutti, che la fantasia è di tutti.

Ma questa esperienza ha anche mostrato quanto sia fragile questo patrimonio. I bambini, troppo spesso, pensano di dover dire ciò che la maestra si aspetta. C'è sempre la necessità di trovare fin da subito la risposta giusta, la parola che non sbaglia. Eppure, come ha ricordato Giusi Quarenghi, la poesia insegna a incuriosirsi su qualcosa che manco noi maestre sappiamo, a osare, a provare un'altra strada, a mettersi in gioco senza essere rassicurati da ciò che si sa. Esiste il giusto e lo sbagliato, ma è solo attraversandoli che si scopre l'(im)possibile.

Educare alla fantasia, dunque, non è un'opzione decorativa. È una scelta etica e politica. È scegliere di non standardizzare le persone, di non ridurre l'istruzione a una catena di montaggio che sforna lavoratori in serie. È credere in una scuola come spazio generativo, capace di accogliere e valorizzare la pluralità delle forme espressive e cognitive. È preparare i giovani non a subire il futuro, ma a immaginarlo e costruirlo. Perché, come ha detto Zerocalcare, *«non esiste la possibilità di cambiare le cose se uno non si immagina un cambiamento»*. E questa immaginazione viene nutrita dalle narrazioni, nei libri, nelle canzoni, nei film, ma anche e soprattutto nelle parole che si scambiano ogni giorno in classe, nei giochi che si fanno, nelle storie che si raccontano.

Questa è la sfida che la scuola ha davanti: non insegnare la fantasia come una materia, ma creare le condizioni perché la fantasia possa fiorire. Non trasmettere risposte già pronte, ma coltivare domande. Non giudicare l'errore, ma accoglierlo come parte del processo. Non anticipare ciò che i bambini vogliono dire, ma ascoltare ciò che effettivamente dicono.

La domanda che ha aperto questa tesi «come nasce un qualcosa di assurdo, incredibile, impossibile?» trova ora una risposta più articolata. Nasce dal coraggio di interrogare l'abituale, di praticare lo straniamento, di vedere ciò che c'è e anche ciò che potrebbe esserci. Nasce dalla collaborazione tra fantasia, immaginazione e creatività, tre

facoltà che non agiscono mai da sole ma in un dialogo costante. Nasce dall'esperienza, dalla conoscenza, dalla capacità di stabilire connessioni inaspettate. Nasce dal gioco, dalla narrazione, dalla parola condivisa. Nasce, soprattutto, da una scuola che sappia ascoltare e valorizzare i cento linguaggi del bambino, che non abbia paura dell'errore, che creda nel potere trasformativo dell'immaginazione.

La fantasia è la facoltà più libera che possediamo, ma non è un lusso per l'infanzia: è una risorsa che accompagna l'intera esistenza, se solo abbiamo il coraggio di coltivarla. Come la Regina Bianca insegnava ad Alice, credere all'impossibile è una pratica che richiede esercizio quotidiano. E forse, il compito più alto dell'educazione è proprio questo: insegnare ai bambini, e ricordare agli adulti, che l'impossibile può accadere, ma solo se c'è qualcuno che ha il coraggio di immaginarlo, e la pazienza di costruirlo, parola dopo parola, storia dopo storia.

BIBLIOGRAFIA

Baldini M., *Giusi Querenghi: una poetica della Cura tra quotidianità, ecologia e genere*, in *Women and education. Ecofemminismo, pedagogia e pensiero decoloniale. Nuovi rapporti tra politiche green e diritti civili*, rivista semestrale, anno III, n. 5, 2025, Pensa MultiMedia, Lecce

Bonazzo A., *Lo sviluppo dell'immaginazione e della creatività attraverso il gioco simbolico e la lettura*, Tesi di laurea, Università degli studi di Padova, A.A. 2021/2022

Carrese M. G., *Il grande libro della fantasia*, Il Saggiatore, Milano, 2023

Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie e attraverso lo specchio*, Newton Compton editori, Roma, 2010

Carroll L., *Alice attraverso lo specchio*, BUR Rizzoli, Mondadori Libri S. p. A, Milano, 2021

Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie*, Edizioni Crescere, Varese, 2022

Casalbore A., *Narrare attraverso "cento linguaggi". Il kamishibai come spazio di mediazione interculturale*, Roma TrE-Press, Roma, 2025

Ferro A., *l'importanza del gioco nello sviluppo del bambino da zero a tre anni*, Relazione finale, Università degli studi di Padova, A.A. 2021/2022

Geronimi C., Jackson W., & Luske H. (Registi), *Alice nel paese delle meraviglie [Film]*, Walt Disney Productions, 1951

Giorgetti M., Pizzingrilli P., Antonietti A., *Creatività: come promuoverla a scuola?*, Università cattolica di Milano, 2009

Gramigna A., *Come nascono le storie. Pedagogia narrativa per i più piccoli*, Edizioni Unicopli, Milano, 2020

Gramigna A., *Pedagogia della fantasia. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*, Tab edizioni, Roma, 2022

Gramigna A., *L'educazione immaginativa. Ambienti meta-narrativi per l'infanzia*, Unicopli, Milano, 2023

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Roma, 2025

Malaguzzi L., Invece il cento c'è - i cento linguaggi dei bambini

Munari B., Fantasia, Laterza, Roma-Bari, 1998

Petter G., Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente, Giunti Editore, Firenze, 2010

Pileri A., La lettura ad alta voce come pratica intersoggettiva inclusiva nella prima infanzia, in Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2 - 2025

Robinson K., Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività, Erikson, Trento, 2015, p. 154

Robinson Ken, Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione, Erikson, Trento, 2016

Robinson Ken e Kate, Immagina che. Come creare un futuro migliore per tutti, Erikson, Trento, 2022

Rodari G., Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie, Einaudi Ragazzi, Trieste, 2013

Vygotskij L., Immaginazione e creatività nell'età infantile, Editori Riuniti university press, Roma, 2010

Zamperoni A., il gioco: dall'origine e le teorie sull'elaborazione del concetto, all'importanza del gioco simbolico nell'espressione della creatività del bambino, Relazione finale, Università degli studi di Padova, A.A. 2024/2025

SITOGRAFIA

blogspot.com – La poesia nascosta, 1° febbraio 2016.

<https://ilgrandegigantesoffiasogni.blogspot.com/2016/02/la-poesia-nascosta.html>

fantasiologo.com – Vivacqua G., “La fantasia, un gioco per grandi” – intervista a Massimo Gerardo Carrese, in Il Cappuccino, anno IV, n. 47, aprile 2024.

<https://www.fantasiologo.com/1/la-fantasia-un-gioco-per-grandi/>

hoepli.it – Scheda libro Haiku per la gentilezza.

<https://www.hoepli.it/libro/haiku-per-la-gentilezza-chi-l-ha-detto-che-non-siamo-poeti/9791259782137.html>

igeacps.it – L'importanza della fantasia per crescere felici.

<https://www.igeacps.it/limportanza-della-fantasia-per-crescere-felici/#:~:text=La%20fantasia%20permette%20di%20evocare,ogni%20difficolt%C3%A0%2C%20rendendola%20pi%C3%B9%20controllabile>

lastampa.it – Recensione su Zerocalcare, in Tuttolibri, 7 febbraio 2026.

https://www.lastampa.it/tuttolibri/2026/02/07/recensione/zerocalcare_in_una_cell_a_ungherese_ci_potevo_essere_io_o_uno_degli_amici_miei-15495960/

library.kiwix.org – Voce Giusi Quarenghi (da Wikipedia).

https://browse.library.kiwix.org/content/wikipedia_it_all_maxi/Giusi_Quarenghi

linguisticamente.org – Gianni Rodari e l'educazione (fanta)linguistica.

<https://www.linguisticamente.org/gianni-rodari-e-leducazione-fantalinguistica/>

lunieditrice.com – Cosa sono gli Haiku?, 18 giugno 2024.

<https://www.lunieditrice.com/cosa-sono-gli-haiku/>

madmagz.com – Il Cappuccino – Informazione, rivista digitale, anno IV, n. 47, aprile 2024.

<https://madmagz.com/magazine/2126047#/>

morcelliana.net – Scheda editoriale Alice nel paese delle meraviglie.

<https://www.morcelliana.net/collane-morcelliana/parola-dell-arte/alice-nel-paese-delle-meraviglie-9788837233136.html>

museodellascuola.it – I programmi per la scuola elementare del 1955 (pdf).

<https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/09-i-programmi-del-1955.pdf>

pintadera.altervista.org – Questa è la poesia che guarisce i pesci, 27 giugno 2019.

<https://pintadera.altervista.org/questa-e-la-poesia-che-guarisce-i-pesci/>

treccani.it – Voce Ferdinand de Saussure.

<https://www.treccani.it/enciclopedia/ferdinand-de-saussure/>

youtube.com – Cos'è la fantasia? Scopriamolo con “il grande libro della fantasia” di M.G. Carrese.

<https://www.youtube.com/watch?v=u3YOKdBfIgI>

youtube.com – I cento linguaggi dei bambini.

<https://www.youtube.com/watch?v=yaLW0wkbExw&t=1011s>