

Le potenzialità educative del laboratorio a scuola

Antonio Sacristano*, Carmine Genovese, Stefania Di Nicola*****

*Pedagogista, docente di scuola secondaria di secondo grado per la classe di concorso ADSS. Attualmente ricopre il ruolo di Tutor Coordinatore nei percorsi abilitanti presso l'Università di Parma, dove supporta la formazione degli insegnanti. Collabora come docente a contratto di Pedagogia Speciale nell'ambito dei Corsi di Sostegno, approfondendo le metodologie educative inclusive e le strategie per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali.

**Docente di scuola secondaria di primo grado, biologo e farmacista, specializzato nel sostegno agli studenti con BES e DSA.

***Docente MIM.

In un tempo in cui la scuola rischia di appiattirsi su logiche performative e standardizzanti, il laboratorio emerge come pratica pedagogica che rimette al centro la persona e la sua esperienza. Non è solo metodo, ma dispositivo politico e poetico: un luogo di resistenza educativa, che accende il desiderio di conoscere e convivere.

Il saggio esplora il laboratorio educativo secondo questa accezione, come spazio generativo in cui relazione, immaginazione e narrazione si intrecciano per promuovere un apprendimento autentico, trasformativo e inclusivo.

Introduzione

Nel contesto contemporaneo dell'educazione, segnato da trasformazioni culturali, sociali e tecnologiche sempre più rapide, emerge con forza l'esigenza di riscoprire pratiche didattiche capaci di restituire centralità alla persona, alla relazione e all'esperienza significativa. Il laboratorio, inteso non solo come ambiente fisico ma come spazio epistemico e relazionale, rappresenta una delle forme più feconde di questa risignificazione pedagogica. Esso si configura come un *luogo terzo*, al confine tra conoscenza e creatività, tra teoria e vissuto, dove l'apprendere si fa azione, narrazione e scoperta condivisa (Mortari, 2006; Dewey, 1938).

Nel laboratorio educativo a scuola, la relazione assume una funzione generativa: non è mero strumento di trasmissione, ma condizione fondante per la costruzione di significati. Attraverso il racconto, l'esperienza prende forma e diviene condivisibile, agita e ri-agita nel dialogo educativo.

Parallelamente, l'immaginazione non è vista come un lusso dell'infanzia o una divagazione dal sapere codificato, ma come forza conoscitiva, come dimensione profonda del pensiero divergente e generativo (Greene, 1995). Essa consente di esplorare possibilità, di mettere in discussione l'ordine del dato e di progettare il possibile: «*educare è dare forma al possibile*» (Meirieu, 2007).

In un tempo che rischia di appiattire l'educazione su performance e standardizzazioni, il laboratorio si presenta come una pratica di resistenza e rigenerazione, dove l'umano torna al centro e l'educazione recupera la sua vocazione etica, estetica e politica (Freire, 1970; Nussbaum, 2010).

La relazione come fondamento dell'apprendimento autentico

Alla base dell'esperienza laboratoriale si colloca la relazione, intesa non come elemento accessorio, ma struttura portante del processo educativo. La relazione educativa è infatti il luogo in cui si costruisce fiducia, si negoziano significati, si genera appartenenza. Nel laboratorio, essa assume una forma orizzontale, dialogica, in cui il sapere non è trasmesso in modo unidirezionale, ma co-costruito attraverso l'interazione tra docente e studenti, tra soggetti in ricerca.

In questo senso, la relazione diviene dispositivo formativo, ovvero strumento intenzionale e strutturato per l'attivazione dell'apprendimento (Margiotta, 2007), capace di attivare processi cognitivi ed emotivi profondi.

Come sottolinea Carl Rogers, l'apprendimento significativo nasce quando «*lo studente percepisce il contenuto come rilevante per la propria vita e i propri bisogni, in un clima di accettazione, empatia e autenticità*» (Rogers, 1969, p. 158). Il laboratorio offre le condizioni per realizzare questo tipo di apprendimento, fondato sull'ascolto, sulla reciprocità, sulla valorizzazione dei vissuti individuali. «*Un apprendimento che coinvolge la persona nella sua totalità — emozioni, pensiero, esperienze — è un apprendimento che lascia il segno*» (Rogers, 1983, p. 106).

L'ambiente laboratoriale rompe con la logica dell'istruzione trasmissiva e si orienta

verso una pedagogia della partecipazione, in cui l'altro non è destinatario passivo ma co-autore dell'esperienza educativa.

In questa prospettiva, la relazione non riguarda solo il piano interpersonale, ma anche quello epistemologico: costruire relazioni significa anche mettere in connessione saperi, codici, linguaggi e culture, dando luogo a una continua ibridazione, ovvero a processi di integrazione e dialogo tra prospettive differenti, e a una contaminazione creativa, intesa come intersezione produttiva tra ambiti eterogenei del sapere. Il laboratorio è così spazio di apertura e transizione, dove il confronto tra differenze genera nuove visioni e nuovi modi di apprendere.

L'incontro tra saperi non è mai neutro: è generativo, trasformativo, a volte persino conflittuale — ed è proprio lì che nascono i processi autentici (Demetrio, 2012, p. 74).

Ciò appare particolarmente rilevante in contesti educativi interculturali e inclusivi, in cui la diversità diventa risorsa e leva per l'innovazione didattica (Banks, 2006; Demetrio, 2011).

Praticare una pedagogia dell'interruzione

Di fronte alle trasformazioni globali ed alla crescente complessità sociale, il concetto di relazione assume una valenza sempre più strategica. Come evidenzia Gert Biesta, l'educazione non dovrebbe essere orientata solo all'acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche alla formazione del soggetto in relazione al mondo e agli altri. In questo senso, l'insegnamento autentico si fonda su una *pedagogia dell'interruzione*, ovvero una proposta educativa che non cerca di adattare l'allievo

a ciò che è dato, ma che lo mette in condizione di pensare criticamente e responsabilmente di fronte all'alterità e all'inaspettato.

L'insegnamento che conta non è quello che trasmette, ma quello che espone alla possibilità di diventare altro (Biesta, 2010, p. 11).

La centralità della relazione si manifesta anche nella dimensione affettiva del laboratorio: il clima emotivo e motivazionale, la cura dell'ambiente, l'attenzione alla dimensione corporea e non verbale concorrono a creare un contesto in cui l'apprendimento è vissuto come esperienza piena, coinvolgente, radicata nella soggettività.

Perciò, il laboratorio non è solo un dispositivo didattico, ma un ambiente di senso, cioè un contesto educativo intenzionale, capace di dare significato alle esperienze e di generare appartenenza e coinvolgimento (Baldacci, 2005), in cui la relazione con l'altro apre alla relazione con il sapere.

Un sapere che non passa dal corpo, dall'affetto, dalla relazione, è un sapere che non si radica, che non trasforma (Canevaro, 2008, p. 92).

Il laboratorio come ambiente neuro-educativo

Anche le neuroscienze educative offrono oggi un importante contributo alla comprensione della relazione come leva dell'apprendimento autentico. Gli studi di Cozolino (2013) e Immordino-Yang (2016) mostrano come il cervello apprenda in modo più efficace in contesti relazionali positivi, dove l'emozione è connessa alla cognizione e la sicurezza affettiva favorisce la plasticità neurale.

In tale ottica, il laboratorio può essere visto come un *ambiente neuroeducativo*, ovvero un

setting in cui la relazione, l'emozione e la motivazione si integrano per facilitare lo sviluppo cognitivo, sociale e affettivo.

Il cervello è un organo profondamente sociale: le relazioni non sono un optional, ma la condizione per apprendere davvero (Cozolino, 2013, p. 27).

Alla luce delle pratiche educative post-pandemiche e della crescente attenzione al benessere scolastico, diventa evidente l'urgenza di ripensare la scuola come comunità educativa fondata sulla cura delle relazioni. Come afferma Franco Cambi, educare è sempre un atto relazionale e comunicativo e solo un'educazione relazionale può contrastare la frammentazione e la disaffezione che caratterizzano molti contesti scolastici attuali (Cambi, 2012).

In questo quadro epistemologico ed educativo, il laboratorio assume una funzione strategica e simbolica fondamentale. Lontano dall'essere un mero spazio operativo o un momento accessorio dell'attività didattica, esso si configura come un *luogo privilegiato* in cui ricostruire legami, incentivare pratiche di cooperazione e promuovere un apprendimento integrato, capace di coinvolgere simultaneamente mente, corpo e cuore. Si tratta, in altre parole, di un ambiente formativo in cui la conoscenza si genera attraverso l'esperienza condivisa, il dialogo tra pari, la sperimentazione attiva e la riflessione critica. Si realizza così una forma di apprendimento incarnato (*embodied learning*) e situato (*situated learning*), che valorizza la totalità dell'esperienza umana.

A sostenere questa visione è anche Fulvio Cambi, il quale afferma che «*la scuola del futuro sarà quella che saprà curare, più che istruire, e costruire senso prima ancora che competenze*»

(2014, p. 119). La “cura” evocata da Cambi non è soltanto attenzione pedagogica o benevolenza relazionale, ma una vera e propria postura etica e culturale, che riconosce l’educazione come prendersi carico dell’altro nella sua interezza e complessità.

In tale ottica, il laboratorio diventa il luogo dell’incontro, dell’ascolto reciproco e della co-costruzione del sapere. È qui che si sperimentano forme di partecipazione attiva, si valorizzano i linguaggi plurimi (verbali, corporei, artistici, simbolici), e si costruiscono comunità di apprendimento fondate sulla fiducia, sull’interdipendenza e sulla responsabilità condivisa. L’apprendimento che ne scaturisce non si esaurisce nella sola acquisizione di abilità o conoscenze disciplinari, ma promuove lo sviluppo di un pensiero critico, creativo e riflessivo, capace di dare senso all’esperienza personale e collettiva.

In sintesi, l’idea di scuola come *luogo che cura* e il laboratorio come *dispositivo pedagogico privilegiato* si intrecciano in una visione trasformativa dell’educazione. Un’educazione che non separa mente e cuore, sapere e sentire, ma che li integra in una prospettiva umanistica e generativa, orientata alla formazione di soggetti consapevoli, responsabili e capaci di immaginare – e costruire – mondi possibili.

L’immaginazione come forza generativa del pensiero educativo

Nel laboratorio educativo, l’immaginazione si configura come una forza conoscitiva e trasformativa, non relegata alla sfera infantile o ludica, ma pienamente inserita nel processo di apprendimento. Essa rappresenta una dimensione fondamentale del pensiero divergente, capace di esplorare il possibile, mettere in discussione l’esistente e costruire

mondi alternativi. Come afferma Maxine Greene, «solo chi è in grado di immaginare alternative può desiderare di cambiare ciò che è» (1995, p. 19).

In questo senso, l’immaginazione non è un accessorio marginale dell’attività educativa, né un lusso riservato ai momenti “creativi” della didattica. Al contrario, essa si configura come un *elemento politico e critico del fare scuola*, dotato di una forza trasformativa profonda. L’immaginazione, intesa non come fuga dalla realtà, ma come capacità di *pensare l’alternativo*, di *immaginare il possibile*, assume una valenza emancipativa e generativa: è attraverso di essa che si possono mettere in discussione assetti dati, modelli imposti, abitudini cristallizzate.

Nel pensiero pedagogico di Paulo Freire, ad esempio, l’immaginazione è strettamente legata alla *coscientizzazione* e alla *prassi liberatrice*: educare significa offrire ai soggetti la possibilità di leggere criticamente il mondo per poterlo trasformare. In questa prospettiva, l’immaginazione è *visione critica del reale* e, insieme, *apertura progettuale verso ciò che ancora non è*, ma che potrebbe essere. È, quindi, una facoltà profondamente politica, poiché consente di pensare al di fuori delle logiche dominanti, di mettere in discussione l’apparente “naturalità” delle strutture sociali ed educative esistenti, e di elaborare nuovi scenari di giustizia, equità, partecipazione.

A sostegno di questa prospettiva si colloca anche la riflessione di Martha Nussbaum (2010), secondo cui l’immaginazione empatica è condizione essenziale per una cittadinanza democratica e per la formazione di soggetti eticamente e socialmente responsabili. Nussbaum sottolinea come lo sviluppo della capacità immaginativa non debba es-

sere considerato secondario rispetto all'insegnamento di contenuti tecnici o disciplinari, ma piuttosto come *fondamento* per un'educazione che miri alla piena umanizzazione del soggetto e alla costruzione di una società più giusta.

L'immaginazione, dunque, diventa *atto pedagogico e atto politico insieme*: pedagogico, perché permette di connettere il sapere alla vita, alle emozioni, ai desideri; politico, perché apre la possibilità di pensare e agire altrimenti, di trasformare la scuola in uno spazio di possibilità, e non solo di adattamento. In questa accezione, la scuola cessa di essere solo luogo di trasmissione di conoscenze e diventa laboratorio democratico, fucina di senso, palestra di futuro.

Occorre allora ripensare i dispositivi educativi per far spazio all'immaginazione come *metodo, linguaggio e prospettiva critica*. Questo significa promuovere pratiche didattiche aperte, dialogiche, narrative, simboliche; valorizzare i linguaggi dell'arte, del corpo, del gioco, della narrazione e della riflessione personale; coltivare ambienti in cui la domanda abbia più valore della risposta e in cui il "non ancora" sia accolto come motore del pensiero.

In conclusione, l'immaginazione – lungi dall'essere un atto individuale, solitario o astratto – è una *pratica collettiva e situata*, che consente alla scuola di esercitare il suo ruolo più profondo: quello di aprire mondi, dare forma ai desideri, e generare possibilità dove prima sembravano non essercene.

Il laboratorio per praticare l'immaginazione

Nel contesto contemporaneo, il sapere non può più essere concepito come un'entità sta-

tica o rigidamente compartimentata. Al contrario, esso si configura sempre più come un processo dinamico e trasversale, capace di aprirsi a scenari futuri, a visioni inedite e a modalità di connessione tra ambiti tradizionalmente considerati distinti, come la logica e l'emozione, il rigore analitico e l'intuizione creativa. Questa prospettiva riflette una concezione epistemologica più fluida, in cui il sapere non è soltanto accumulo di informazioni o esercizio tecnico, ma anche spazio di immaginazione, riflessione critica e comprensione profonda della complessità del reale.

In tale direzione si inserisce la riflessione di Martha Nussbaum, la quale afferma: «L'immaginazione non è evasione, ma il più potente strumento di comprensione della realtà» (2010, p. 95). In altre parole, si sottolinea il ruolo cognitivo e trasformativo dell'immaginazione, non come fuga dalla realtà, bensì come dispositivo essenziale per interpretarla e per agire in essa con consapevolezza. Nussbaum valorizza la funzione dell'immaginazione nel processo educativo e democratico, insistendo sulla sua capacità di generare empatia, apertura verso l'altro e visione critica del mondo.

L'immaginazione, dunque, si configura come ponte tra sapere e possibilità: essa consente non solo di comprendere l'esistente, ma anche di ipotizzare l'alternativo, di costruire scenari di futuro che non siano meri prolungamenti del presente, ma veri e propri spazi di innovazione concettuale ed etica. Questo implica una revisione dei modelli educativi e formativi, affinché promuovano non soltanto competenze tecniche e disciplinari, ma anche capacità di visione, di narrazione e di interpretazione simbolica.

In definitiva, il sapere – quando si avvale dell'immaginazione – si trasforma in un di-

spositivo di emancipazione, in uno strumento capace di generare connessioni inedite tra dimensioni razionali e affettive, tra analisi e senso, tra esperienza vissuta e progetto collettivo. Tale approccio si rivela imprescindibile in un'epoca segnata da incertezza e complessità, dove il compito della conoscenza non è soltanto spiegare il mondo, ma anche contribuire a ripensarlo e, in certa misura, a reinventarlo. Questa apertura genera processi di apprendimento che non si limitano alla riproduzione di conoscenze, ma invitano alla loro rielaborazione, reinterpretazione e reinvenzione.

Nell'ottica pedagogica di Gaston Bachelard, l'immaginazione è vista come «*la facoltà di deformare le immagini fornite dalla percezione, per arricchirle con nuove possibilità di significato*» (1938, pag. 7). È in questa deformazione che risiede il potere educativo del laboratorio, poiché permette di costruire ponti tra il reale e il possibile, tra l'esperienza e l'utopia. Non a caso, Bachelard definisce l'immaginazione come «strumento dell'invenzione e madre del desiderio».

Anche nel contesto delle discipline STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), l'immaginazione viene rivalutata come componente necessaria per affrontare sfide complesse e generare soluzioni innovative.

L'educazione del XXI secolo ha bisogno di pensiero immaginativo per formare cittadini capaci di immaginare il bene comune (Robinson, 2011, p. 42).

In questa prospettiva, il laboratorio si configura come ambiente di progettazione condivisa, dove gli studenti non solo apprendono contenuti, ma sviluppano la capacità di

pensare in modo originale, critico e collaborativo.

Il valore formativo dell'immaginazione emerge anche nelle pratiche artistiche, che nel laboratorio trovano spazio e dignità pari a quelle scientifiche. L'arte non è più vista come ornamento marginale dell'educazione, ma come esperienza estetica e cognitiva in grado di attivare emozioni, riflessioni e connessioni profonde. Come ricorda Edgar Morin, «*l'arte non è un lusso, ma una necessità dell'essere umano che vuole comprendere e trasformare il mondo*» (2001, p. 73). In questa direzione, il laboratorio diventa un crocevia tra disciplina e libertà, tra regola e invenzione, tra tecnica e sogno.

È importante sottolineare che l'immaginazione non si attiva automaticamente, ma ha bisogno di condizioni educative favorevoli: un clima aperto, la libertà di sbagliare, la sospensione del giudizio, la valorizzazione della curiosità. Come sostiene Eisner, «*solo in un ambiente non giudicante, l'immaginazione ha la possibilità di fiorire*» (2002, p. 56). Il laboratorio offre tali condizioni, perché costruito come spazio protetto e stimolante, dove l'errore è parte integrante del processo, e l'esplorazione è incoraggiata.

Da ultimo, la centralità dell'immaginazione nel laboratorio ha anche una dimensione etica: immaginare significa assumersi la responsabilità di pensare l'altro, di uscire da sé, di mettersi nei panni altrui. In tal senso, l'immaginazione pedagogica si intreccia con la cura, la solidarietà e la giustizia.

Non possiamo educare senza immaginare un futuro migliore per ciascun bambino (Meirieu, 2007, p. 88).

La narrazione come pratica epistemologica e trasformativa

Nel contesto laboratoriale, la narrazione assume un ruolo centrale come forma di conoscenza, come strumento di riflessione e di trasformazione. Non si tratta semplicemente di raccontare storie, ma di utilizzare il racconto per costruire significati, per dare forma all'esperienza e per elaborare il vissuto. Come afferma Jerome Bruner (1990, p. 56),

la narrazione è una forma di pensiero, una modalità specifica del funzionamento della mente, capace di organizzare l'esperienza umana in strutture dotate di senso.

Nel laboratorio educativo, la narrazione consente agli studenti di rielaborare i contenuti in modo personale e situato, intrecciando saperi cognitivi, emotivi e corporei. Si tratta di una pratica epistemologica poiché raccontare significa selezionare, ordinare, interpretare.

Non impariamo solo facendo, ma anche raccontando ciò che facciamo, e interrogandoci sul senso di ciò che abbiamo vissuto.
(Clandinin & Connelly, 2000, p. 20).

La narrazione agisce anche come strumento di democratizzazione del sapere: tutti possono raccontare, e tutti i racconti hanno dignità conoscitiva. In questo senso, il laboratorio diventa un contesto inclusivo, in cui ogni voce può trovare spazio e riconoscimento. Come sostiene Demetrio (1996, p. 11),

la narrazione è una pratica etica prima che didattica, perché restituisce valore all'esperienza soggettiva, rompendo la gerarchia tra sapere esperto e sapere vissuto.

Si configura così un sapere dialogico e plurale, capace di accogliere la complessità e la diversità delle traiettorie individuali.

Il racconto, inoltre, possiede una forza trasformativa: attraverso la narrazione, l'esperienza viene non solo ricordata, ma rielaborata, problematizzata e, in alcuni casi, riscritta. La possibilità di narrare consente di agire su eventi critici, traumi o momenti significativi, trasformandoli in occasioni di crescita e consapevolezza. Come chiarisce Oliviero (2020, p. 49):

Non si cambia se non si cambia narrazione: raccontare diversamente la propria storia significa iniziare a viverla in un altro modo.

Nel laboratorio, le pratiche narrative possono assumere forme molteplici: autobiografia, diario, role playing, storytelling digitale, drammatizzazione. Tutte queste modalità favoriscono l'espressione di sé, la costruzione identitaria e la connessione con l'altro.

Il racconto diventa quindi ponte tra l'interiorità e il mondo, tra il personale e il collettivo, come afferma Ricœur (1990, p. 178):

Attraverso il racconto, l'io si espone e si compone, in un movimento continuo di apertura e riconfigurazione.

Anche in ambito scientifico, le narrazioni permettono di rendere accessibili concetti complessi, di costruire scenari futuri, di favorire l'immaginazione progettuale. Come ha dimostrato il movimento della *narrative inquiry*, non è un ornamento del sapere, ma uno dei suoi fondamenti.

I dati raccontano, le ipotesi si narrano, e la scienza stessa, per essere compresa, ha bisogno di diventare storia» (Connelly & Clandinin, 2006, p. 481).

La narrazione è strettamente connessa alla relazione: raccontare è sempre un atto dialogico, un'offerta rivolta a un ascoltatore. In questo senso, il laboratorio diventa uno spazio di risonanza, dove ogni narrazione può essere accolta, interrogata, trasformata. Come afferma Taylor (1992, p. 34), «*narrando ci rendiamo visibili, e nella visibilità condivisa può avvenire il riconoscimento*». È proprio in questo incontro tra il raccontare e l'ascoltare che l'apprendimento acquista una dimensione autentica, incarnata e significativa. Raccontare e ascoltare sono, pertanto, atti educativi profondi: nel racconto, il soggetto rielabora l'esperienza, le attribuisce senso, la riconsegna al mondo in forma condivisibile; nell'ascolto, si apre uno spazio di accoglienza, empatia e riconoscimento dell'altro nella sua irriducibile alterità.

Quando raccontare e ascoltare si incontrano all'interno di un contesto educativo – sia esso la classe, il laboratorio o uno spazio informale – si genera una circolarità comunicativa che favorisce processi di co-costruzione del sapere. Questo processo si inserisce nel quadro delle teorie sociocostruttiviste dell'apprendimento (Vygotskij, 1978; Bruner, 1996), secondo cui la conoscenza non è un'entità trasmessa in modo unidirezionale, ma il risultato di un'interazione dialogica e collaborativa.

In particolare, la narrazione come strumento educativo favorisce la costruzione di significati condivisi, consentendo agli studenti di rielaborare le proprie esperienze e di sviluppare un pensiero critico e riflessivo (Clandinin & Connelly, 2000). L'atto del raccontare implica un processo di costruzione identitaria, in cui l'individuo articola e ridefinisce il proprio vissuto in relazione agli altri (Sfard & Prusak, 2005). Allo stesso tempo, l'ascolto attivo gioca un ruolo fondamentale

nel favorire il dialogo educativo, poiché consente di riconoscere la pluralità delle prospettive e di valorizzare le diverse esperienze e interpretazioni del mondo (Freire, 1970).

Nell'ambito della pedagogia narrativa, Andrews, Squire e Tamboukou (2013) sottolineano come il racconto costituisca uno strumento potente per comprendere le identità e le dinamiche socio-culturali. Attraverso la narrazione, gli studenti non solo acquisiscono conoscenze disciplinari, ma sviluppano anche competenze relazionali ed empatiche che sono essenziali per la costruzione di una cittadinanza attiva e inclusiva (Nussbaum, 2010).

La dimensione interattiva del raccontare e ascoltare si riflette anche nelle pratiche educative che valorizzano il dialogo e la partecipazione attiva, come il *dialogic teaching* di Alexander (2020) o il *learning through storytelling* proposto da Salmon (2010). Questi approcci evidenziano come la narrazione non sia solo un mezzo per trasmettere contenuti, ma anche un dispositivo per promuovere la riflessività, il pensiero critico e la consapevolezza interculturale.

In definitiva, la narrazione si configura come un dispositivo epistemologico e pedagogico di straordinaria potenza, capace di valorizzare la soggettività, stimolare la riflessività, e promuovere l'educazione alla complessità e alla pluralità dei punti di vista.

Il laboratorio come gesto politico e poetico

In un tempo storico segnato da pressioni valutative, standardizzazioni didattiche e modelli performativi dell'apprendimento, il laboratorio educativo si propone come spazio di resistenza e rigenerazione, nell'ambito di una pedagogia centrata sulla persona, sul

dialogo e sull'esperienza vissuta. In tal senso, il laboratorio non è un "luogo altro" rispetto alla scuola, ma il cuore stesso della sua funzione emancipativa.

Restituire centralità alla relazione significa riscoprire l'educazione come incontro, come co-costruzione di significati e come tessitura di legami. Dare spazio all'immaginazione significa credere nella capacità degli esseri umani di progettare, trasformare, sognare il possibile. E valorizzare la narrazione significa riconoscere che il sapere nasce sempre da un'esperienza incarnata, mediata dal linguaggio e condivisa nella relazione con l'altro.

Il laboratorio, in questa prospettiva, non è solo un dispositivo metodologico, ma un *gesto politico e poetico* al tempo stesso. È politico, perché rompe con l'ordine dominante del sapere trasmissivo e gerarchico. Ed è poetico, perché crea, genera, trasforma.

Come sottolinea Martha Nussbaum (2010, p. 11),

«una società democratica ha bisogno di cittadini capaci di pensare con la propria testa, di sentire empatia per gli altri e di immaginare alternative».

Questa visione mette in luce una concezione profonda della cittadinanza che non si esaurisce nella partecipazione alle istituzioni, ma che richiede una formazione umana integrale, capace di coniugare pensiero critico, sensibilità etica e immaginazione sociale. In tal senso, il laboratorio educativo si configura non solo come luogo di apprendimento disciplinare, ma anche come spazio privilegiato di cittadinanza attiva e consapevole.

Nel suo saggio *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010), Nussbaum

denuncia i pericoli della crescente strumentalizzazione dell'educazione in chiave economico-produttiva e ribadisce il valore fondamentale delle discipline umanistiche per la salvaguardia della democrazia. Secondo l'autrice, un'educazione autenticamente democratica deve coltivare la capacità di pensare autonomamente, di comprendere e rispettare l'altro e di immaginare modi diversi di abitare il mondo. Queste competenze non possono essere sviluppate in un contesto educativo trasmissivo e nozionistico, ma richiedono ambienti di apprendimento dinamici, partecipativi e riflessivi.

Nel laboratorio, gli studenti non si limitano ad acquisire conoscenze, ma apprendono modalità di essere, di convivere e di agire nel mondo: sviluppano la capacità di lavorare in gruppo, di gestire i conflitti, di prendere decisioni collettive e di ascoltare prospettive diverse dalla propria.

Questa dimensione esperienziale e relazionale dell'apprendimento assume una valenza formativa cruciale in termini di educazione alla cittadinanza. Come sottolinea Edgar Morin (2001), educare oggi significa preparare le persone a vivere in un mondo complesso, interconnesso e incerto, dotandole di strumenti cognitivi, emotivi ed etici per affrontare le sfide del presente. In tal senso, il laboratorio non solo trasmette contenuti, ma insegna pratiche democratiche: è un microcosmo di società in cui si sperimentano il dialogo, il rispetto, la responsabilità e l'impegno civile.

Tale visione è conforme alle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (MIUR, 2012), che delineano una scuola che educa alla cittadinanza attiva, attraverso metodologie didattiche che favoriscono l'autonomia, la cooperazione e la partecipazione degli studenti.

Conclusioni

In conclusione, riprendendo le parole di Nussbaum, si può affermare che una società democratica richiede cittadini capaci di pensare, sentire e immaginare. Il laboratorio contribuisce in maniera decisiva alla formazione di soggetti con tali competenze, offrendo un ambiente in cui apprendere non solo contenuti, ma anche e soprattutto *modalità di essere nel mondo*.

Tale formazione rifiuta la logica dell'istruzione come semplice "allenamento" per rispondere a bisogni esterni (mercato del lavoro, performance, conformismo sociale), ma si fonda su una concezione antropologica profonda: che ogni essere umano sia portatore di una ricchezza interiore irriducibile, che l'educazione ha il compito di far emergere, accompagnare e sviluppare. In questo senso, educare significa generare possibilità, non imporre traiettorie; significa sostenere l'autonomia, non programmare l'obbedienza.

Allo stesso modo, un'educazione che *non riduce, ma apre* è propria di una scuola che rifiuta ogni forma di semplificazione impoverente e promuove, al contrario, l'apertura alla complessità, alla pluralità, alla molteplicità dei punti di vista. Essa si fonda su un pensiero critico e dialogico, capace di interrogare

il sapere, di contestualizzarlo, di metterlo in relazione con la vita. Aprire significa anche includere: superare le barriere culturali, linguistiche, cognitive, sociali, e costruire ambienti educativi che siano realmente democratici e partecipativi.

Infine, un'educazione che *non ripete, ma crea* è quella che non si limita alla riproduzione di saperi già codificati, ma incoraggia l'innovazione, la creatività, la capacità di immaginare l'inedito. In questa prospettiva, educare è sempre anche un atto poetico: è dare forma al possibile, è allenare lo sguardo a vedere oltre l'immediato, è offrire strumenti per pensare e costruire mondi diversi da quelli esistenti.

In definitiva, si afferma una visione di scuola che *non rinuncia all'umano*, ma che lo rimette al centro, riaffermando la dimensione etica, relazionale e trasformativa del processo educativo. Una scuola che non si piega alle sole logiche dell'efficienza e del risultato, ma che si interroga sul senso, sulle finalità ultime, sulle condizioni di giustizia, libertà e dignità dell'essere umano. Rimettere al centro l'umano significa riconoscere che l'educazione è, prima di tutto, un atto di cura, di responsabilità e di speranza verso il futuro.

Bibliografia

- Bachelard, G. (1938). *La psychanalyse du feu*. Paris: Gallimard.
- Baldacci, M. (2005). *La qualità della scuola*. Roma: Carocci.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Pearson.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cambi, F. (2012). *Educare oggi: la pedagogia come scienza necessaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2014). *La cura come educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (2008). *Pedagogia e specializzazione. Il punto di vista della pedagogia speciale*. Roma: Armando.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
-

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 477–487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York: Norton.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (2011). *Insegno dunque sono. Una pedagogia della professionalità docente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *L'interiorità maschile: Il padre, l'amico, il figlio, l'amante*. Milano: Cortina.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Roma: Editori Riuniti.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W.W. Norton.
- Margiotta, U. (2007). *Il dispositivo formativo. Per una didattica dell'esperienza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Meirieu, P. (2007). *Lettera ai grandi sul futuro dei bambini*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Oliviero, F. (2020). *Pedagogia della narrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester: Capstone.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rogers, C. R. (1983). *Un modo di essere*. Firenze: Giunti.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, NJ: Princeton University Press.