

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

8

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Alma Mater Studiorum Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d'Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca' Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinetti*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D'Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali

Storia, linee di ricerca e prospettive

a cura di
Simonetta Polenghi
Ferdinando Cereda
Paola Zini

E-book Sessioni Junior



Volume stampato con il contributo di Siped e del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

ISBN volume 978-88-6760-830-0
ISSN collana 2611-1322



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- XI **Simonetta Polenghi, Ferdinando Cereda, Paola Zini**
Introduzione

Panel A

M-PED/03 e 04, M-EDF/01 e 02

- 3 **Iolanda Zollo**
“Inclusione” e “pandemia”: alcune riflessioni terminologico-concettuali. Università degli Studi di Salerno
- 9 **Matteo Adamoli**
La comunicazione didattica e interpersonale nei terzi spazi: il ruolo delle dynamic literacies tra relazione educativa e pratiche sociali in ambito universitario. Istituto Universitario Salesiano Veneziano. SSD: M-PED/04
- 17 **Martina Albanese**
Il ruolo del Dirigente scolastico in tempi di pandemia da Covid-19: tra responsabilità legale e pedagogica. Università degli Studi di Palermo. SSD: M-PED/04
- 28 **Diletta Chiusaroli**
La didattica laboratoriale nella formazione dei docenti. Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. SSD: M-PED/03
- 36 **Federica De Carlo**
Il paradigma della responsabilità tra teoria pedagogica e prassi educativa. Università degli Studi Roma Tre. SSD: M-PED/03
- 44 **Cristiana De Santis e Sara Gabrielli**
Pessimismo della flessibilità e ottimismo della resilienza. Sapienza Università di Roma. SSD: M-PED/04
- 53 **Gabriella Ferrara**
Lo sport e l'inclusione: approcci metodologici. Università degli Studi di Palermo. SSD: M-PED/03
- 64 **Gaetana Katia Fiandaca**
La responsabilità pedagogica del tutor organizzatore nella formazione dei futuri maestri. Università degli Studi di Palermo. SSD: M-PED/03

- 72 **Marco Giganti**
La valutazione e l'auto-valutazione nella Didattica a Distanza: quali trasformazioni nei rapporti tra scuola, famiglia e territorio. Università Cattolica del Sacro Cuore. SSD: M-PED/04

Panel B

M-PED/03 e 04, M-EDF/01 e 02

- 81 **Eleonora Mattarelli**
La performance degli studenti stranieri nelle rilevazioni standardizzate nazionali e internazionali: favorire l'inclusione. Sapienza Università di Roma. SSD: M- PED/04
- 90 **Lucia Pallonetto**
Il corpo, lo spazio e le trasformazioni dei rapporti sociali nella Didattica a distanza ai tempi del Covid. Università degli Studi di Salerno. SSD: M- EDF/01
- 99 **Francesca Rossi**
"Sviluppare competenze strategiche per lo studio e il lavoro": un progetto di laboratorio per l'orientamento e la prevenzione del disagio sociale. Università degli Studi di Roma Tre. SSD: M-PED/03
- 109 **Lia Daniela Sasanelli**
Il tutorato specializzato nell'Higher Education. Analisi di una pratica didattica inclusiva. Università degli Studi di Bari Aldo Moro. SSD: M-PED/03
- 119 **Alessandro Soriani**
La comunicazione Scuola-Famiglia mediata da tecnologie: una ricerca-formazione durante la pandemia presso un Istituto Comprensivo di Bologna. Alma Mater Studiorum Università di Bologna. SSD: M-PED/03
- 129 **Angela Spinelli**
Le tecnologie didattiche tra realtà e narrazione. Università degli Studi di Roma Tor Vergata. SSD: M-PED/03
- 137 **Concetta Tino**
Fattori che determinano la scelta delle studentesse verso percorsi di studio e di carriera nel campo dell'ingegneria. Università degli Studi di Padova. SSD: M-PED/03

Panel C
M-PED/01

- 147 **Brigida Angeloni**
Educazione religiosa, saperi comunitari e cittadinanza. Università degli Studi Roma Tre. SSD: M-PED/01
- 155 **Miriam Bassi**
Rapporti sociali e costruzione del Sé tra benessere organizzativo e lifelong guidance: una sfida per la pedagogia. Università degli Studi di Foggia. SSD: M-PED/01
- 163 **Fernando Battista**
Oltre le narrazioni dominanti. Il corpo e l'arte, al servizio di un progetto politico-pedagogico interculturale. Università degli Studi Roma Tre. SSD: M-PED/01
- 171 **Fernando Bellelli**
E-Copedagogy e responsabilità estetica nelle trasformazioni socio-antropologiche della religiosità. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. SSD: M-PED/01
- 179 **Lavinia Bianchi**
Processi e pratiche di Educazione degli Adulti. Definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di Istruzione Integrati nei CPIA: tra integrazione e inclusione culturale e sociale. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. SSD: M-PED/01
- 188 **Vittoria Colla**
Pedagogia della vita quotidiana: educazione al valore morale del tempo nelle conversazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa. Alma Mater Studiorum Università di Bologna. SSD: M-PED/01
- 197 **Elena Di Sandro**
Nonnità e infanzia. Nuovi equilibri educativi intergenerazionali. Università degli Studi di Firenze. SSD: M-PED/01
- 205 **Martina Ercolano**
Musei, pubblico e società. Formare professionalità museali competenti per una proposta educativa di qualità. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli. SSD: M-PED/01
- 213 **Tommaso Farina**
Adolescenza, cittadinanza e partecipazione sociale: le sfide educative. Università di Macerata. SSD: M-PED/01
- 221 **Teresa Giovanazzi**
Educare al turismo sostenibile. Responsabilità, generazioni, valori. Libera Università di Bolzano. SSD: M-PED/01

- 229 **Giulia Gozzelino**
Altri sguardi per una pedagogia della cooperazione, interculturale e postcoloniale. Università degli Studi di Torino. SSD: M-PED/01

Panel D
M-PED/01

- 239 **Francesco Magni**
Pandemia, politica e pedagogia: spunti epistemologici ricostruttivi. Università degli Studi di Bergamo
- 247 **Antonella Lo Sardo**
“Sentirsi responsabili per”. Riflessioni pedagogiche sul “senso di responsabilità” in dialogo con H. Jonas. Università Cattolica del Sacro Cuore. SSD: M-PED/01
- 256 **Francesco Pizzolorusso**
Educare alla cittadinanza globale. La classe “bottega politica” tra presente e futuro. Università degli Studi di Bari Aldo Moro. SSD: M-PED/01
- 264 **Maria Grazia Proli**
La formazione e-learning per gli insegnanti della scuola secondaria in contesti multiculturali: nel progetto europeo QuaMMELOT. Università degli Studi di Firenze. SSD: M-PED/01
- 272 **Annalisa Quinto**
Ridisegnare i rapporti sociali a partire da uno sguardo pedagogico sulla città. Università degli Studi di Foggia. SSD: M-PED/01
- 280 **Francesca Rapanà**
La collaborazione tra scuola e territorio nella promozione di impegno civico e sociale: una revisione sistematica della letteratura. Università degli Studi di Verona. SSD: M-PED/01
- 289 **Marialisa Rizzo**
Storie femminili a teatro. Alleanza tra ricerca pedagogica e risorse del territorio in funzione dell'educazione adulta. Università degli Studi di Milano-Bicocca. SSD: M-PED/01
- 297 **Grazia Romanazzi**
Dalla DAD alla DDI: la necessaria corresponsabilità scuola-famiglia. Università di Macerata. SSD: M-PED/01
- 306 **Maria Romano**
Ambienti digitali e pratiche di scrittura in educazione: una ricerca sulle e-mail degli studenti universitari. Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. SSD: M-PED/01

- 314 **Federico Rovea**
Camminare in città: trasformare sé stessi e rinnovare gli spazi. Annotazioni pedagogiche. Università degli Studi di Padova. SSD: M-PED/01
- 322 **Maddalena Sottocorno**
La povertà educativa come questione pedagogica plurale. Università degli Studi di Milano-Bicocca. SSD: M-PED/01
- 331 **Federica Valeria Villa**
Fare ricerca in contesti educativi all'aperto: alcune riflessioni metodologiche sugli strumenti video. Università degli Studi di Milano-Bicocca. SSD: M-PED/01
- 340 **Elisa Zobbi**
Atmosfera morale scolastica e pratiche comunicative. Due esempi di interventi educativi. Università degli Studi di Parma. SSD: M-PED/01

Panel E
M-PED/02

- 351 **Matteo Morandi**
La ricerca giovane nel settore M-Ped/02. Una ricognizione sui soci Siped junior. Università degli Studi di Pavia
- 360 **Luana Salvarani**
Shaping social order through spaces and places: nature, work and open-air life in 19th century American Sunday School literature. Università degli Studi di Parma
-
- 368 **Giulia Fasan**
Una rilettura pedagogica del pensiero di Aldo Capitini e Danilo Dolci attorno all'idea di responsabilità. Università degli Studi di Padova. SSD: M-PED/02
- 377 **Dalila Forni**
Gli albi illustrati e i nuovi modelli maschili e femminili, per un immaginario oltre gli stereotipi. Università di Firenze. SSD: M-PED/02
- 385 **Cristina Gumirato**
Per una rinascita culturale nel secondo dopoguerra: il dibattito sulla letteratura giovanile nei primi convegni nazionali (1954-56). Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. SSD: M-PED/02
- 393 **Jessica Pasca**
Matthew Lipman e la Philosophy for Children come strategia educativa per combattere il fenomeno della violenza e della discriminazione sociale. Università degli Studi di Palermo. SSD: M-PED/02

A.3

La didattica laboratoriale nella formazione dei docenti

Diletta Chiusaroli

*Docente a contratto - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
diletta.chiusaroli@unicas.it*

1. La didattica laboratoriale

La rilevanza formativa della didattica laboratoriale risiede nel fatto che si presenta come luogo privilegiato di innovazione. Come osserva Baldacci (2004) il laboratorio rappresenta un dispositivo di innovazione globale:

- organizzativa: poiché il laboratorio propone un nuovo modello di *spazio* di apprendimento;
- pedagogica: poiché dilata le dinamiche della socializzazione rispetto a quanto offerto dall'aula-madre;
- didattica: poiché fornisce una nuova prospettiva di insegnamento basato sulla ricerca che tende al superamento della sola didattica trasmissiva.

Sempre secondo l'autore, il concetto di laboratorio è in realtà di natura complessa e polisemica, di cui tuttavia è possibile cogliere delle "categorie" fondative che possono essere sintetizzate nei punti che seguono:

- specificità oggettuale;
- spazialità;
- attività intesa come *learning by doing*.

Più in generale, l'autore arriva ad individuare due accezioni largamente diffuse rispetto al termine "laboratorio": una prima accezione in cui il laboratorio viene inteso essenzialmente nella sua prospettiva di "spazialità" in quanto si configura come spazio diverso da quello dell'aula tradizionale e quindi "luogo" che contiene l'attività, ed una seconda accezione in cui è

possibile definire con il termine “laboratorio” qualsiasi situazione didattica basata sull'apprendimento attivo. Ciò è quel che accade quando si indica un'attività didattica usando l'espressione “fare laboratorio” e che fa riferimento, quindi, ad un atteggiamento mentale.

“La conciliazione di queste due accezioni unilaterali è un'esigenza pedagogica: lo spazio materiale, senza l'atteggiamento mentale è vano; ma l'atteggiamento senza condizioni materiali adeguate rischia di risultare impotente. Pertanto, si può arrivare a formulare l'idea di laboratorio come sintesi di una spazialità materiale con un certo atteggiamento mentale, come contesto fisico e simbolico allo stesso tempo; idea la cui funzione squisitamente metodologica è quella di natura eminentemente antidogmatica di promuovere un'attuazione pedagogica equilibrata tra queste due componenti nel concreto farsi della prassi educativa” (Baldacci, 2004, p. 88).

Il laboratorio, dunque, può rappresentare all'interno dell'azione didattica sia un ambiente attrezzato sia una vera e propria *forma mentis* che implica un'interazione diretta con la realtà. L'attività laboratoriale può essere considerata come un'attività di “simulazione mentale o materiale” rispetto ad un certo oggetto di studio. Gli elementi fondamentali della didattica laboratoriale sono:

- la manipolazione concreta;
- la creatività;
- l'apprendimento per scoperta;
- la molteplicità dei livelli di interpretazione;
- la valenza metaforica dell'esperienza;
- il coinvolgimento emotivo e cognitivo.

Il laboratorio didattico prevede un lavoro personale attivo e creativo che parte da uno specifico tema, problema o fenomeno. La sua peculiarità risiede proprio nella scoperta di una strategia da mettere in opera attraverso azioni pianificate ed organizzate. Il porre il discente di fronte ad una situazione problematica rappresenta l'inizio di un processo dinamico e costruttivo in cui l'apprendimento è guidato dalla scoperta delle molteplici strade percorribili. L'obiettivo è quello di condurre coloro che apprendono a confrontarsi e a riflettere su compiti concreti e autentici. Anche quando sono necessari percorsi didattici volti a dare sistematicità disciplinare agli apprendimenti o ad esercitare specifiche abilità, queste vengono inserite in un con-

testo che porta il discente a dare senso a quello che sta facendo perché sperimenta le possibilità applicative in un contesto reale (Rossi, 2012). Il docente nella didattica laboratoriale assume un ruolo diverso rispetto al tradizionale modello trasmissivo in quanto al centro del processo formativo c'è proprio l'allievo. Per cui, in questa prassi, le funzioni attribuite al docente sono:

- progettazione ed organizzazione dell'attività laboratoriale;
- consulenza e tutorato;
- facilitatore dell'interazione tra i vari soggetti;
- negoziazione.

Inoltre, si può osservare che l'insegnante collabora come un membro di una comunità ermeneutica ad un processo interpretativo a cui partecipano tutti i membri in quanto soggetti in grado di pensare e, come soggetto "esperto", in grado di fornire consulenza in funzione della costruzione della conoscenza (Margiotta, 2013, p. 46). Il docente, dunque, deve proporre un problema reale che susciti l'interesse e la motivazione degli studenti, per poi indicare le corrette procedure da seguire con le varie fasi di lavoro, stabilendo i tempi, gli obiettivi formativi e didattici.

2. Le caratteristiche del gruppo di apprendimento

Parlando di gruppo di apprendimento risulta importante chiarire il concetto stesso di "gruppo" che può essere così definito: "qualsiasi formazione sociale risultante dalla compresenza partecipante di due o più esseri umani. Questa compresenza viene caratterizzata come *partecipante* in quanto non può definirsi puramente casuale." Il gruppo è essenzialmente caratterizzato da due aspetti:

- a) l'interdipendenza fra i suoi membri;
- b) la conoscenza, il reciproco riconoscimento e, quindi un'interazione relativamente continuativa nel tempo.

Tuttavia, parlando di gruppo di apprendimento è importante evidenziare anche un'altra caratteristica fondamentale, ovvero, è necessario che sia *fun-*

zionale perché organizzato “in vista di uno scopo collettivo da raggiungere” (Ferrarotti, 1992, p. 42).

Già questa definizione spiega il perché di attività che mirano a una reciproca conoscenza delle identità individuali, intese nel complesso delle loro caratteristiche, non solo professionali o di studio. Ma la conoscenza tra i membri non basta affinché essi costituiscano un gruppo: ognuno deve anche “riconoscere” l’altro. Durante tutto il laboratorio è necessario che i discenti entrino in una relazione di interdipendenza tra loro attraverso una interazione funzionale all’apprendimento. Tale approccio costituisce il fondamento della ricerca attuale in psicologia dell’educazione, ovvero l’approccio socioculturale ispirato al socio-costruttivismo. L’idea fondamentale è che l’apprendimento non è un atto cognitivo individuale, ma partecipazione a pratiche culturali svolte in un contesto, che consentono l’appropriazione dei particolari tipi di discorso e riti della comunità di cui si è membri legittimi, prima periferici e poi centrali (Mason, 2006).

In particolare, alcune ricerche hanno evidenziato come i discorsi in aula, di tipo circolare creino il terreno per il confronto e per la co-costruzione di conoscenza. Affinché questo avvenga sono necessarie almeno quattro condizioni:

1. *l’individuazione di un’esperienza collettiva*, in cui i significati sono condivisi, ma che si presti a diverse interpretazioni, condizione necessaria per l’attivazione della discussione;
2. *la proposta, nell’avviare la discussione, di un problema* che scaturisca dall’esperienza condivisa e per il quale si possono formulare più ipotesi di soluzione, che richiedono una negoziazione di significati e interpretazioni;
3. *il cambiamento delle regole di partecipazione nella comunicazione*: il docente non controlla la successione dei turni e non fa commenti o valutazioni sulle risposte fornite dai discenti. La comunicazione diventa, pertanto, circolare.
4. *la conduzione orientata a favorire l’espressione del punto di vista di ciascuno* mediante una strategia comunicativa particolare che comprende ripetizioni e consente il confronto, che spinge i dicenti a produrre argomentazioni (Pontecorvo, Ajello, Zuccheraglio, 1991).

In conclusione, tutto ciò significa che i membri del gruppo di formazione possono costruire la propria conoscenza ed apprendere in modo effi-

cace solo attraverso l'esperienza comune basata sul confronto tra punti di vista diversi rispetto alla stessa esperienza e sui concetti ad essa collegati.

3. I principi della didattica laboratoriale applicati ai corsi di formazione per docenti

I principi sin qui introdotti fungono da linee guida nella scelta delle tecniche formative da usare in un contesto formativo-educativo rivolto ai futuri docenti. Si è spiegato lo sfondo teorico e storico di questi criteri di scelta ma, per rendere più chiaro il tipo di lavoro e come la metodologia laboratoriale sia stata e può essere tradotta in pratica, le attività teoriche illustrate nei paragrafi precedenti saranno declinate nella loro forma più pratica prendendo ad esempio i laboratori realizzati nell'ambito del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità organizzato presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale.

Le esperienze di laboratorio rappresentano un importante momento di sintesi e di integrazione delle conoscenze acquisite durante gli insegnamenti disciplinari, nella prospettiva di una razionalità finalistica che diventa progettualità educativo-didattica da sperimentare all'interno della classe/sezione dove è inserito l'alunno disabile. In tal senso, il laboratorio costituisce la cerniera di collegamento tra le lezioni teoriche e il tirocinio.

Gli incontri di laboratorio seguono un programma ben definito che prevede la divisione dei discenti in gruppi eterogenei, seguendo poi, un percorso che si avvia e si conclude con una certa ritualità e che, tra l'inizio e la fine, si sviluppa alternando il più possibile stimoli diversi in modo da mantenere sempre viva l'attenzione e intercettare gli stili cognitivi della maggioranza dei partecipanti.

L'esperienza laboratoriale inizia con la presentazione di un tema o caso specifico che fa riferimento ad una situazione reale, poi si invitano i gruppi di docenti a collaborare nella risoluzione del caso presentato. Dopo il tempo concesso per definire le azioni didattiche e pedagogiche ritenute più opportune, si chiede ad ogni gruppo di condividere in seduta plenaria il lavoro svolto, quindi, si lascia spazio ai liberi interventi, cercando di far emergere non solo il vissuto ma anche e soprattutto quali possano essere gli aspetti metodologici di un lavoro di questo tipo. Questa libera condivisione e con-

fronto tra i gruppi permette di evidenziare le metodologie più efficaci consentendo al contempo un importante scambio di esperienza. I docenti, inoltre, sono chiamati a compilare una scheda di laboratorio ideata proprio per questo genere di attività. Tale scheda è articolata come segue:

- a) Proposta e analisi di un caso: descrizione di un caso proposto in fase di attivazione del laboratorio o emerso all'interno del gruppo.
- b) Individuazione e analisi dei nuclei tematici emersi nella presentazione: descrizione delle tematiche ritenute più rilevanti durante la presentazione del laboratorio con riferimento allo specifico argomento ed al contesto: ordine e grado di scuola con riferimento anche ai pertinenti quadri teorici: Indicazioni Nazionali, Regolamenti, Campi di esperienza, ambiti disciplinari ecc. Il tutto anche in collegamento alla specificità del caso individuato.
- c) Individuazione di soluzioni/strategie didattiche (*obiettivi, metodi, strumenti, valutazioni*).
- d) Diffusione (considerazioni rispetto alla diffusione fatta in plenaria).
- e) Considerazioni personali.

Le tendenze metodologiche di riferimento messe in atto durante le attività laboratoriali sono, dunque, scientificamente riconducibili alle teorie dell'apprendimento situato di chiara matrice vygoskiana e alla teoria dell'attività di Alexeis Leont'ev (1978):

- Cooperative learning;
- Action learning;
- Didattica laboratoriale;
- Apprendimento per scoperta;
- Learnig by doing.

La riflessione cognitiva, infine, segue l'esperienza e soprattutto la arricchisce: senza riflessione l'esperienza può essere vanificata. Nei percorsi di formazione la riflessione avviene, da un lato, subito a ridosso delle attività attraverso i *debriefing*, oppure durante i momenti di discussione informale nei tempi liberi fuori dall'aula; dall'altro lato essa prosegue fuori dall'evento e, sedimentando col tempo, per molti diventa ancor più efficace.

Il *debriefing* è il momento principale in cui si rielabora l'esperienza vis-

suta nell'attività e si opera una "ristrutturazione cognitiva" di quanto emerso (D'Andretta, 1999, p. 26). Nella maggior parte dei casi, il *debriefing* è articolato in tre fasi. Nella prima viene chiesto a ciascun partecipante di esprimere le proprie sensazioni, per permettere al gruppo di tirar fuori i vissuti emotivi e agevolare poi una rielaborazione dell'esperienza. Nella seconda fase si ripercorre cosa è successo: nel caso di un lavoro di gruppo, ad esempio, si ricostruisce l'accaduto, cosa ha fatto ciascun membro del gruppo e come hanno reagito gli altri. Infine, nella terza fase, si passa al ragionamento astratto: si cercano di individuare, in maniera collettiva, i significati possibili e metaforici dell'attività svolta. Si cerca cioè di connettere l'esperienza fatta con le esperienze future.

Il ruolo del formatore è quello di fungere da moderatore dei ragionamenti collettivi attraverso determinati accorgimenti. Secondo la comunicazione ecologica di Jerome Liss (1992), il ruolo del formatore è quello di facilitare i processi di apprendimento.

4. Conclusioni

Il laboratorio rappresenta il luogo "del fare" dove si costruiscono iter educativo-didattici e si acquisiscono competenze. Pertanto, il ruolo del docente dei laboratori è agito e pensato sulle pratiche e sulle azioni e non sull'approccio cattedratico della mera trasmissione di conoscenze. L'assetto teorico-trasmissivo deve essere circoscritto alla sola presentazione ed impostazione del laboratorio. Il protagonista attivo e riflessivo del laboratorio è il corsista in formazione e il docente, come detto, rappresenta un conduttore-facilitatore che porta a sviluppo le competenze personali e professionali del futuro insegnante di sostegno. Il prodotto stesso, che conclude un'attività di laboratorio, si identifica con l'attuazione del progetto costruito assieme. In questo modo il laboratorio, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento di ciascun corsista, permetterà di operare un'auto-valutazione metacognitiva delle competenze maturate, nell'ottica del loro impiego in attività da svolgere nelle classi/sezioni durante le ore di tirocinio diretto e, soprattutto, nel futuro lavorativo di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2004). Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In N. Filograsso, R. Travaglini (Eds.), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86-97). Milano: Franco Angeli.
- Cacciamani S. (2002). *Psicologia per l'insegnamento*. Roma: Carocci.
- D'Andretta P. (1999). *Il gioco nella didattica interculturale*. Bologna: EMI.
- Ferrarotti F. (1992). *Manuale di sociologia*. Roma-Bari: Laterza.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Leont'ev A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Liss J.K. (1992). *La comunicazione ecologica: Manuale per la gestione dei gruppi di cambiamento sociale*. Molfetta: La Meridiana.
- Margiotto U. (2013). *La didattica laboratoriale: Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson.
- Mason L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: NIS.
- Rossi P.G. (2012). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (1990). *Insegnare ed apprendere, un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.