

**COSTRUIRE SAPERI. AZIONI E RAPPRESENTAZIONI
NELLA DIDATTICA DI LABORATORIO**

(di Rita BORTONE)

Premessa

Non amo, in genere, trasformare una mia relazione parlata in testo scritto, perché gli schemi o gli appunti che preparo come guida della comunicazione rappresentano solo un largo canovaccio sul quale poi costruisco *ricami* che mi vengono suggeriti dall'atmosfera che si crea nel contesto, dal filing che stabilisco col pubblico, dalle emozioni che ne nascono e quindi dalla voglia di dare più o meno me stessa, e di attingere più o meno a miei patrimoni lontani che si legano sempre ai miei patrimoni recenti.

Poiché la serata trascorsa a Botrugno è stata, da questo punto di vista, particolarmente felice, non potrò trascrivere ciò che quel contesto mi suggerì di esprimere. Mi limiterò dunque ad illustrare il contenuto degli schemi che avevo preparato, chiedendo scusa per la brevità cui mi costringe anche lo scarso tempo disponibile per questo impegno.

Un laboratorio sulla bellezza

L'argomento che mi fu affidato all'interno del seminario mi apparve di particolare complessità e di difficile esaurimento in una serata, poiché implicava da un lato delle riflessioni sulla didattica laboratoriale, tema di per sé denso sul piano pedagogico, psicologico e didattico (vedi schema "La didattica laboratoriale") e, dall'altro, delle riflessioni sul tema della bellezza, inconsueto ma affascinante stimolo a ripensare concezioni e modi di un "educativo" che vede sempre più, nella scuola, sfumare i suoi contorni di senso e annegare in un mare di retorica e di principi privi di contestualizzazione, di modelli di riferimento, di valorizzazione vissuta.

Il titolo

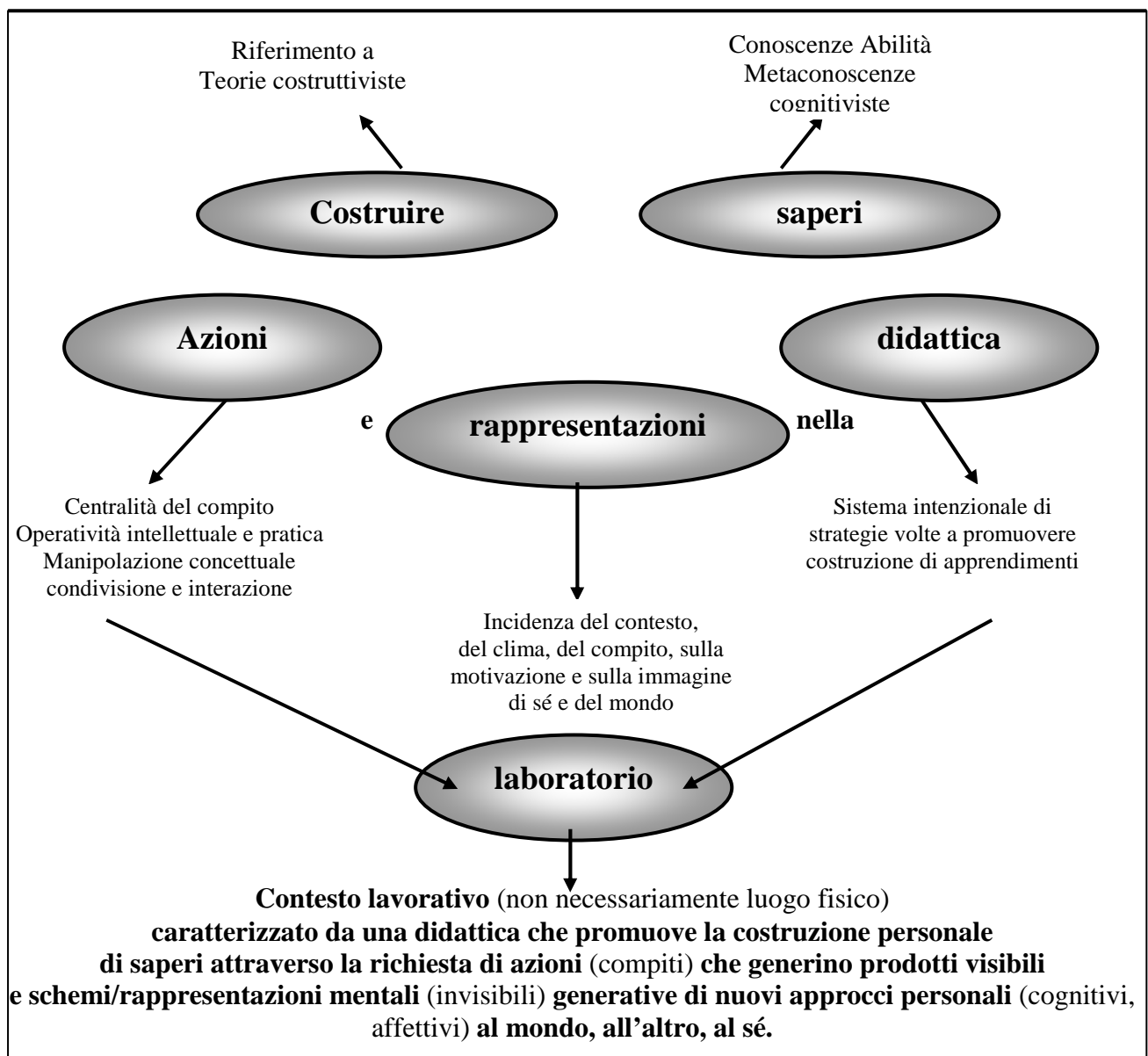
Il titolo della mia relazione era "*Costruire saperi: azioni e rappresentazioni nella didattica di laboratorio*".

Analizzato parola per parola, questo titolo contiene in sé non solo i fondamenti della didattica laboratoriale, ma riferimenti teorici di natura psicologica e pedagogica che, a mio avviso, dovrebbero sostanziare *ogni* didattica.

Sono infatti convinta che a scuola il laboratorio non è un luogo fisico dove, in un tempo definito, alunni e insegnanti si ritrovano per svolgere definite attività, ma è il luogo mentale, affettivo e relazionale dove alunni e insegnanti si ritrovano per l'ordinario "fare scuola". Non il laboratorio come spazio della scuola, dunque, ma la scuola stessa come laboratorio, spazio della vita.

Il mio primo lucido propone dunque un'analisi del titolo e prova a dimostrare come ciascuna delle parole che usiamo abitualmente nella scuola contiene una densità semantica di natura scientifica che non può essere ignorata se alle parole vogliamo far seguire attività che le "significhino" correttamente.

Senza volermi addentrare in citazioni pedagogiche o in sintesi che risulterebbero di difficile lettura in questo breve testo, riporto il lucido presentato quella sera e puntualizzo pochissime cose.



1. Il concetto di *costruzione del sapere* non fa parte della cultura media della nostra scuola. In una scuola la cui formazione professionale è stata istituzionalmente carente e solo occasionalmente e individualmente perseguita, le Scienze cognitive non costituiscono patrimonio condiviso, e accade ancora, nonostante il gran parlare di costruzionismi e operatività cognitive, che alcune parole vengano erroneamente attribuite non a concezioni relative all'apprendimento, alla formazione dei concetti, alla significatività della scoperta, al ruolo della manipolazione dell'esperienza, alla funzione fondamentale della attività cognitiva e affettiva del ragazzo, e così via, ma a strategie didattiche e attività che coinvolgono la manualità e la produttività pratica dei ragazzi stessi. Secondo tale errore, il laboratorio è solo un'alternativa (più moderna...) al fare scuola tradizionale (che resta centrato sulla ricezione e sulla trasmissione) e comunque ogni laboratorio è buono, purché i ragazzi "costruiscano" buoni prodotti visibili.

Quando parliamo del laboratorio come luogo di costruzione del sapere, certo non neghiamo l'idea della operatività pratica, ma intendiamo una cosa molto più complessa dell'attività pratica in sé.

2. Anche il concetto di "sapere" credo sia diffusamente interpretato, nella scuola, in senso riduttivo, nonostante le recenti declinazioni del sapere/saper fare/saper essere, conoscenza/capacità/abilità/competenza, sapere/saperi e le conseguenti tentazioni definitorie (o ri-definitorie) che in verità sembrano allettare non solo i docenti e i pedagogisti, ma talvolta anche i ministri.

Qui voglio sottolineare il plurale (saperi) che il titolo della mia relazione adotta, e che mi richiama in memoria un discorso a me molto caro, relativo alla *natura* delle conoscenze, ovvero alla molteplicità e diversità delle scienze, discorso che la scuola spesso ignora, trasformando i saperi disciplinari in omogenei e indistinti pacchetti di informazioni (sarebbe interessante soffermarsi su quanto questo discorso della natura dei saperi sia legato alla didattica laboratoriale, in qualsiasi ordine di scuola, ma non ne ho il tempo); voglio sottolineare la dignità del sapere esperienziale e il suo diritto di esistere nella scuola, ma contemporaneamente la necessità e la utilità di una

sistematica trasformazione del sapere esperienziale in sapere formale attraverso la scuola; voglio sottolineare l'enorme rilevanza del riferire il sapere non solo all'ambito cognitivo, ma anche e soprattutto, direi, all'ambito affettivo e relazionale; e infine sottolineo la necessità di considerare "costruzione di sapere" anche la costruzione di consapevolezza su quanto ciascuno possiede già senza sapere di possederlo, la necessità cioè di considerare l'ambito metacognitivo dei ragazzi. Il laboratorio è luogo dove tutto ciò può e deve trovare spazio.

3. Ritengo importantissime due cose: a) che la parola "azioni" venga riferita alla centralità del *fare* per imparare. Il concetto di "compito" inteso come azione (o serie di azioni) intenzionalmente assegnata all'alunno come strumento e momento di apprendimento non sia ancora diffusamente acquisito nella didattica corrente, centrata ancora, nonostante il gran parlare in senso contrario, sulla ricezione di conoscenze già "costruite" e "confezionate" dall'adulto. Quanto il *fare* (mi riferisco al fare non solo pratico, ma anche intellettuale, ovviamente!) giovi alla significatività dell'apprendimento stesso e alla sua ritenzione è stato oggetto di grossi studi psicologici, ma credo si debba fare ancora molta strada in questa direzione; b) che le azioni (i compiti d'apprendimento e di produzione) vengano dall'insegnante progettati e proposti come azioni del gruppo, non solo di singoli. La partecipazione del singolo ad azioni del gruppo costituiscono fonte di "rappresentazioni" completamente differenti e più ricche. Se l'insegnante si rapporta con la classe come gruppo, piuttosto che come somma di singoli, i processi motivazionali e relazionali, come l'immagine della realtà e del sé, cambieranno profondamente.

4. Se è vero quello che le scienze cognitive ci insegnano in merito alle nostre rappresentazioni mentali quali motori, strumenti e fattori determinanti delle nostre scelte e dei nostri comportamenti, nella progettazione e nella gestione dei nostri laboratori sarà interessantissimo da un lato osservare quali "rappresentazioni" guidano inizialmente i comportamenti individuali, e dall'altro costruire contesti e compiti intenzionalmente diretti alla modifica delle rappresentazioni negative dei singoli: mi riferisco a rappresentazioni relative ad ambiti diversi, che attraversano il

sé, gli altri, la scuola, il lavoro e lo studio, il successo e l'insuccesso, il clima, il docente, la possibilità di cooperare ... ecc. ecc.

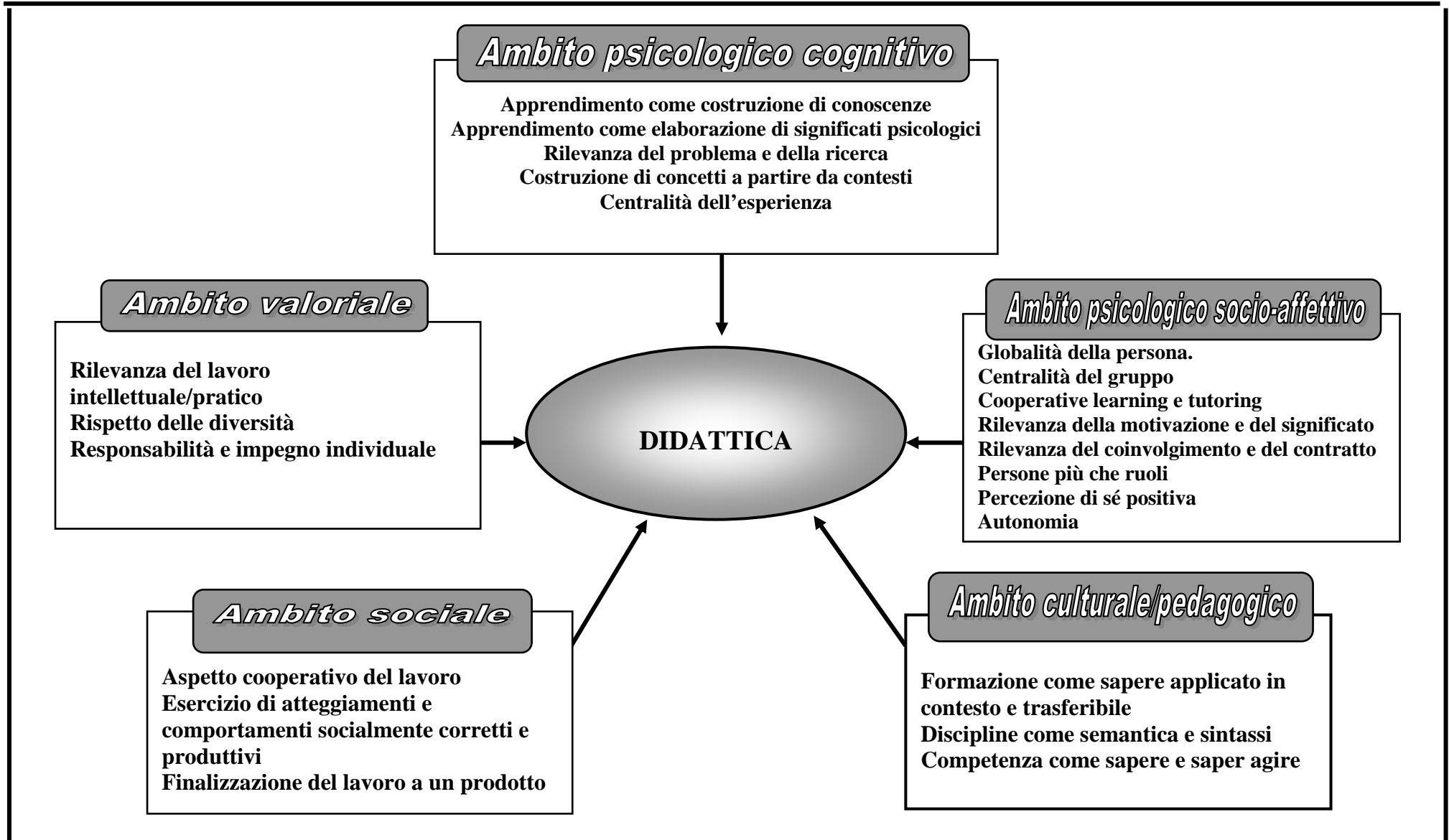
5. Il laboratorio è il luogo dove la competenza didattica dell'insegnante trova il suo maggiore spazio. La ricchezza e la variabilità del contesto d'apprendimento offrono infatti, e richiedono, più che nella lezione tradizionale di tipo trasmissivo, una consapevole e intenzionale messa a punto di strategie integrate e flessibili che consentano una gestione articolata e varia da un lato, ma rigorosa e controllata dall'altro, di processi di varia natura, relativi ai singoli e al gruppo, all'apprendimento ed alla produzione, alla motivazione e alla relazione, e così via.

La didattica laboratoriale

Certamente non nuova nella letteratura pedagogica e didattica degli ultimi decenni, la didattica laboratoriale è prassi ormai consolidata in gran parte della scuola italiana. Talvolta accade però che i nostri laboratori si riducano ad un esercizio di operatività che, se non sorretti da adeguate competenze dell'insegnante in merito ai significati psicologici e pedagogici delle azioni e delle scelte, svisciva la portata educativa della pratica laboratoriale stessa. Questa, invece, se gestita consapevolmente e intenzionalmente, coinvolge i soggetti interessati nella globalità dei loro processi di crescita e nella interazione di apprendimenti di natura diversa: cognitiva, affettiva, relazionale, valoriale.

E' la didattica laboratoriale, ritengo, il luogo privilegiato in cui la conoscenza del mondo e degli altri promuove la conoscenza di sé, in cui l'esperienza produce sapere formale, in cui il contesto produce valorizzazioni. E' la didattica laboratoriale il luogo privilegiato di concretizzazione di quella "formazione orientativa" che la scuola di base aspira, ormai da decenni, a realizzare.

Gli ingredienti pedagogici della didattica laboratoriale



La didattica laboratoriale nella Riforma Moratti

Anche se i laboratori che vi accingete a realizzare non derivano dalle recenti indicazioni della Riforma Moratti, non potete però, io ritengo, ignorare le indicazioni che dai nuovi testi di legge vengono offerti alla scuola italiana proprio in merito alla didattica di laboratorio.

La recente riforma della Scuola di base assegna alla didattica laboratoriale, pur con strategie opinabili quanto alle modalità d'impiego del personale ed alla gestione dei tempi, un ruolo di grande rilevanza. I testi programmatici privilegiano esplicitamente alcuni ambiti d'intervento (attività informatiche, attività linguistiche tra le quali quelle in lingua inglese, attività espressive tra le quali teatro musica pittura modellizzazione, attività di progettazione su tempi ambientali e sociali, su giardinaggio e bricolage, attività motorie ed espressive, attività di recupero e sviluppo degli apprendimenti).

Ma emerge chiaramente dal testo, un indirizzo pedagogico che promuove soluzioni laboratoriali anche per i diversi insegnamenti disciplinari, ed una concezione del laboratorio che non consente riduttivismi pedagogici e artigianali pressappochismi.

“Come dice la parola stessa, il Laboratorio è il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono. In questo senso, il laboratorio si può definire un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, e non astratti; un itinerario di lavoro euristico che non separando programmaticamente teoria e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata e integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera

positiva di compensazione di squilibri e disarmonie educative; garanzia di itinerari didattici significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso.”

Di fronte a tale concezione del laboratorio, credo che la ricerca dell'insegnante sia doverosa e ampia, poiché da dirigere verso molteplici ambiti del sapere e dell'agire professionale.

Non mancano, infatti, nel testo, le indicazioni metodologiche di dettaglio: situazioni d'apprendimento e attività strutturate (situazioni complesse, attività integrate, transfer, differenziazione didattica...); procedure di ricerca e problem solving; intersoggettività e socializzazione (pedagogia cooperativa, lavori di gruppo, tutoring...); coinvolgimento dell'allievo (consapevolezza degli obiettivi e contratto formativo...); dinamiche di gruppo (relazioni e interazioni, gruppi e sottogruppi...); comunicazione congruente (fra persone più che fra ruoli...); valutazione trasparente adatta a ciascuno...).

La centralità che il laboratorio acquista nella nuova scuola impone fin da ora agli insegnanti una rivisitazione di tutta la prassi didattica, per recuperarne e potenziarne gli aspetti fin qui già interpretati, e per rivederne criticamente i tratti che, in un'ottica pedagogica rigorosa, appaiono ormai inaccettabili.

I nodi problematici

Non sarà dunque semplicissima una efficace realizzazione dei laboratori didattici che, a qualsiasi titolo andremo a progettare nelle nostre scuole. Non solo per gli aspetti organizzativi e gestionali, ma anche e soprattutto per la necessità di sciogliere nodi problematici su argomenti che la scuola degli ultimi decenni ha assunto più nel lessico che nella reale azione pedagogica.

La realizzazione di laboratori differenziati “per livello, compito, elezione” presuppone un'accurata analisi dei bisogni personali degli allievi. Sarà facile intendersi sull'idea di “bisogno” e sulle modalità di analisi? Coniugare l'idea di bisogno che la scuola ha maturato nei confronti di un alunno con quella che ne possiede la famiglia?

La costruzione di percorsi laboratoriali va finalizzata ad apprendimenti concettuali e applicativi insieme, cognitivi e affettivi insieme, da realizzarsi in contesti

“complessi” e in dimensioni “solistiche” del sapere. Sarà facile progettare i percorsi e definire compiti e prestazioni? Costruire strumenti per l’osservazione dei processi e per la verifica dei risultati? Coniugare la valutazione d’aula con la valutazione di laboratorio? Individuare le modalità di documentazione delle esperienze laboratoriali nel portafoglio dell’alunno?

Una efficace realizzazione dei laboratori richiederà dunque impegno professionale elevato ed elevate competenze. Sarà sempre facile individuare, o formare, risorse professionali adeguate al delicato compito di “insegnante di laboratorio”?

La sfida è alta, ma certamente ci sarà d’aiuto acquisire la logica sperimentale dell’ipotesi da verificare, dell’errore come strumento di miglioramento, dell’esperienza come evento per il confronto.

La bellezza in laboratorio

Ogni laboratorio è ideato in funzione di obiettivi cognitivi (conoscenze, consapevolezza, abilità, procedure e metodi di studio), affettivi e relazionali (dimensioni del sé, valorizzazione della propria immagine, potenziamento della motivazione, della relazionalità ...), educativi (valore della progettualità, dell’impegno assunto, della scelta, della cooperazione...).

Un laboratorio che abbia scelto come centratura tematica la bellezza immagino che sia finalizzato alla riflessione su questo tema nei suoi significati personali e sociali, immagino che persegua l’acquisizione di criteri d’analisi e di valutazione di contesti, oggetti, ambienti, paesaggi naturali e urbani, immagino che persegua l’affinamento del gusto estetico, la rivisitazione dell’immagine della persona (propria e altrui), l’autodifesa dai modelli mass-mediali, lo sviluppo del senso critico...

Il tema della bellezza si presta a molte problematizzazioni, a molte interpretazioni didattiche, a molto obiettivi, anche diversi a seconda delle fasce d’età e del campo che si sceglie per la ricerca.

Se il vostro interesse sarà diretto verso l’analisi della persona, la bellezza diventerà valore da perseguire ma da problematizzare e da collocare attentamente nella scala dei valori personali; se il vostro interesse sarà diretto verso l’analisi del paesaggio, o della città, la bellezza diventerà diritto da rivendicare, bene da tutelare; se invece il

vostro studio curerà l'arte o la poesia o la musica la bellezza diventerà spazio da scoprire, gusto da esercitare, piacere e godimento da assaporare

Una bellezza *trasversale* ...

La bellezza non è un contenuto disciplinare. Sta nella realtà, nelle molteplici dimensioni delle molteplici realtà: personali, naturali, sociali.

Cosa vogliamo insegnare?

A scoprirla, a perseguirla, a problematizzarla, a rivendicarla, a costruirla, ad esercitarla, a riconoscerla, a valorizzarla?

Prima di progettare, dobbiamo provare a sapere cosa vogliamo, anche se sarà necessario esser sempre pronti a rispondere anche a domande che non ci siamo fatto, e che ci vengono dai ragazzi e dal loro rapporto con la bellezza, consapevole o inconsapevole che sia. Dobbiamo provare a sapere cosa vogliamo, perché da questo dipenderà anche di quali "saperi" ci serviremo.

La bellezza sta nella realtà, non nelle discipline, ma se è vero che le discipline sono modi diversi di guardare la realtà, forse ciascuna di esse può, senza snaturarsi, guardare la bellezza con un suo proprio modo...

Riporto integralmente il lucido presentato a Botrugno per offrire una serie di spunti che, molto disorganici, potessero comunque dare idee per una progettazione organica.

Laboratorio linguistico

Descrivere la bellezza – denotazione e connotazione – come far apparire bella una persona senza dire che è bella – da quali tratti ricavo che quel personaggio è bello – la bellezza femminile in descrizioni letterarie – la bellezza di particolari: dell'incedere, delle mani, dello sguardo, del gesto, della voce, del sorriso, del riso ... le parole della bellezza e i diversi modi d'esser bello/a: b. naturale, b. artificiale, b. selvaggia, b. mediterranea, b. nordica, b. sensuale, b. aggressiva, b. dolce, b. composta, b. esuberante, b. procace

Laboratorio immagine

La bellezza femminile in ritratti, dipinti, foto – canoni di bellezza nel tempo e nello spazio – bellezza e gruppi etnici – modelle, veline, soubrettes e tratti comuni di bellezza

– l'uso della bellezza nella pubblicità – bellezza femminile e bellezza maschile:
 perché la donna – la costruzione di modelli, gusti, mode – bellezza e moda – il mercato,
 il consumo, il profitto sulla bellezza -

Laboratorio fotografico

Tecniche ed effetti, insieme e dettagli, ...

Laboratorio tecnico-scientifico

L'industria della bellezza – creme, sostanze, funzioni, costi – erbe, sostanze, funzioni,
 costi – i lavori connessi con la bellezza – beauty – farm – bellezza e giovinezza:

l'industria della giovinezza

Laboratorio storico geografico

Trucchi, vestiti, gioielli nel tempo e nello spazio

Laboratorio psico-sociologico (conoscenza, autoconoscenza, orientamento)

Il posto della bellezza nella scala di valori alle diverse età – il posto della bellezza nella
 scala di aspettative dei genitori > figli – quali caratteristiche vorremmo in un marito, in
 una moglie – la competizione sulla bellezza – per piacere occorre essere belli? – cosa
 mi piace e cosa non mi piace del mio viso, del mio corpo – la paura di non essere belli –
 il valore del corpo tra ostentazione e inibizione – il narcisismo cos'è – la mia proiezione
 nel futuro – i miei parametri di valutazione delle persone: genitori, amici, fidanzati,
 insegnanti, adulti ...

Laboratorio scientifico

Salute e bellezza: alimentazione e bellezza – postura e bellezza – sport e bellezza –
 corretto abbigliamento e bellezza – sostanze stupefacenti e bellezza – alcool e bellezza
 – fumo e bellezza – stress e bellezza

Laboratorio di autoanalisi

Il beauty case dell'anima: una persona bella dentro -

Laboratorio di cittadinanza

Gli ambienti urbani – il bello e il brutto del mio quartiere – l'arredo urbano – cortili e
 balconi – il verde – la progettazione del verde – il restauro – il centro storico – le
 insegne – le vetrine – le luci –

Il confronto tra ambienti urbani “belli” ed altri – gli stili – il bello pubblico/il bello privato ...

Laboratorio geografico

I paesaggi – la deturpazione del paesaggio – la conservazione e la cura del paesaggio – la salvaguardia della flora – la tipologia delle strutture e dei colori delle abitazioni – abusi e condoni...

Laboratorio artistico

L’arredo in casa – a scuola – il giardino – gli oggetti – la oggettività del valore dell’arte – la soggettività dei gusti – le mode – il gusto “etnico” e le implicazioni storico-culturali – l’abbigliamento – concetti di sobrietà, di coerenza, di eleganza,

Laboratorio musicale, filmico, televisivo...

I parametri di valutazione dei prodotti musicali, filmici ecc. – bella musica e musica brutta – il gusto come oggetto di esercizio ...

Laboratorio di

La bellezza di ... un clima di lavoro... una lezione scolastica ... una conversazione con papà ...

Un percorso tra “valori possibili”

Se non abbiamo, noi insegnanti, la pretesa di possedere delle verità, e se vogliamo insegnare ai ragazzi a scoprire cosa è importante per loro (cosa è bello per loro), non possiamo offrire che occasioni e strumenti di problematizzazione, di scelta, di cambiamento della scelta prima operata, di esercizio del dubbio e del confronto, di ricerca di conoscenze e verità e gusti da vivere sempre come “parziali”, e nel rispetto delle “parziali” verità e gusti di altri...

La bellezza è un valore. Ma quale bellezza? E in che misura lo è? E in quale posto nella mia scala di valori? E quando è un valore oggettivo? E quando è soggettivo? E quando è da perseguire? E quando è da negare?

Gli insegnanti del “beauty case” non necessariamente condivideranno le risposte, ma certamente dovranno condividere le domande che il tema pone, e che sostanzieranno la ricerca stessa del laboratorio, qualunque argomento specifico venga scelto...

Credo che il primo lavoro da farsi sia proprio la formulazione di domande e di possibili ambiti problematici. Solida una domanda può venir fuori una ricerca.

Anche qui, domande disorganiche come spunti per una riflessione organica.

Beauty case del corpo o beauty case della persona?

La bellezza può essere un diritto da rivendicare? E quando?

Identificarsi con la propria bellezza: da approvare o da negare?

Perseguire la propria bellezza: da approvare quando? Da negare quando? Quale misura?

Il “prezzo” della bellezza nella società contemporanea. Quale morale sociale?

Bellezza è uguale a giovinezza? Si può esser belli senza esser giovani?

Perché la giovinezza e la bellezza tutti i costi, nella nostra società?

Si è belli quando si è omologati su modelli televisivi?

Quanti sono i canoni della bellezza nel tempo e nel mondo?

Quale è il mio rapporto con la bellezza? Mi piaccio? Non mi piaccio?

Qual è il posto che la bellezza occupa nei miei valori?

Com'è, per me, una “persona bella”?

Quale beauty case ritengo importante per la bellezza della mia “persona”?

Di quali beauty case dispongono le persone che ammiro?

Cosa sono, per me una bella scuola, una bella casa, un bel rapporto di amicizia, un bel clima di lavoro, un bel quadro, una bella musica, una bella poesia, un bel film, una bella foto, un bel giardino,?

Le strategie per un laboratorio per la bellezza

A questo punto credo siano necessarie due considerazioni.

1. Come abbiamo già accennato all'inizio di questo breve e disorganico lavoro, le scienze cognitive ci insegnano che i nostri comportamenti e apprendimenti sono condizionati dalle “rappresentazioni” che ciascuno di noi ha costruito nella sua mente riguardo a se stesso, agli altri, alla realtà e al rapporto tra se stesso e gli altri e la realtà. Le rappresentazioni che ciascuno di noi ha nella sua mente sono state costruite sulla base delle personali esperienze e del vissuto emotivo con cui si sono realizzate queste esperienze. Se dunque io ho costruito un'immagine di me come incapace di concludere

un lavoro, o di avere successo nello studio, o di essere simpatico ai compagni, ecc. ecc., quest'immagine di me ha ottime probabilità di influenzare i miei comportamenti sì da farli corrispondere all'immagine stesa; e se io ho maturato una rappresentazione della scuola come luogo di noia o di fatica a me inaccessibile o di frustrazione e insuccesso, adotterò molto probabilmente atteggiamenti di rifiuto e così via.

Se ciò che ci viene insegnato è vero, la didattica laboratoriale non può sottovalutare la opportunità e la necessità di offrire ai ragazzi contesti, esperienze, occasioni, climi e proposte d'azione tali che ne possano derivare rappresentazioni positive e rivisitazioni delle rappresentazioni negative, relativamente ai diversi sé, al gruppo, alla relazione educativa, alla produttività della cooperazione, alla proficuità e gradevolezza globale della situazione d'apprendimento e di lavoro.

2. La mia seconda considerazione riguarda la rilevanza, nel processo educativo, della congruenza tra il dichiarato e l'agito, tra il modello e il contesto, tra ciò che viene insegnato e il "come" viene insegnato.

Voglio dire che l'educazione alla bellezza passa secondo me, come tutte le educazioni, non attraverso l'enunciazione del valore, ma attraverso l'esercizio del valore, la valutazione e la scelta ricorrenti del valore.

Un laboratorio didattico può essere un ottimo contesto d'esercizio della bellezza, purchè se ne sia predisposto per tempo un ricco beauty case, fatto di ambienti gradevoli, climi coinvolgenti, toni rassicuranti, proposte divertenti, azioni e relazioni accattivanti, oggetti e strumenti da gustare, saperi da costruire ...

Conclusioni

A conclusione della serata ho offerto agli insegnanti, e offro anche qui, perché coerente con il contenuto affrontato, il mio contributo offerto al sito web <http://www.teatron.org/integrazione>, elaborato a seguito di un'esperienza laboratoriale nella mia scuola, nella quale ragazzi e adulti hanno imparato molto. Non era sulla bellezza, quel laboratorio, ma ci ha fatto scoprire molte cose belle: è stato dunque, anch'esso, un laboratorio per la bellezza.

Rita BORTONE, è dirigente scolastico della Scuola Media "A. Galateo" di Lecce. Ha pubblicato: *Una formazione per la società complessa*, Agorà, Lecce, 1998; *Tanti libri nella testa* per il Provveditorato agli Studi di Lecce; Articoli e saggi su periodici e riviste specialistiche.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

1. P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico, Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino, 1997.
2. J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 2000.
3. J. NEISSER, *Conoscenza e realtà*, Il Mulino, Bologna, 1980.
4. L. DIXON-KRAUSS, *Vigotskij nella classe*, Erikson, 1998