

## ESPERIENZE

# Il costruttivismo come modello teorico per l'apprendimento attraverso il gruppo

Massimo Francardi

*Tribunale per i Minorenni di Firenze,  
Comunità Terapeutica per minorenni "La Casa di Francesco e Chiara", Vinci (FI)*

Il lavoro offre un contributo che identifica, nei fondamenti epistemologici del Costruttivismo, la cornice teorica di riferimento per la conduzione di gruppi *in* formazione. Il principio fondativo di questo lavoro consiste nel porre l'attenzione non tanto sull'oggetto del sapere ma sul rapporto col sapere stesso. In tal senso diventa improprio parlare di *ciò* che viene insegnato mentre assume particolare rilevanza il modo in cui ogni discente riesce a riorganizzare e ad utilizzare la conoscenza implicita dei fenomeni osservati, percepiti e rielaborati in funzione di uno scopo condiviso.

Parole chiave: *gruppi e costruttivismo, formazione attraverso il gruppo, learning to learn, gruppi dinamici in formazione*

In the epistemological fundamentals of Constructivism, work offers a contribution which identifies the theoretical frame of reference aiming to the management of groups of learning. The foundational principle of this work is to put the attention not mainly on the object of knowledge, but on the relationship of knowledge itself. In such a way, it becomes inappropriate to talk about *what* is being taught, while it is important to underline the way each learner is able to reorganize and use the implicit knowledge of the phenomena which have been observed, perceived and re-elaborated in function of a shared objective.

Keywords: *groups and constructivism, learning through group work, learning to learn, dynamic groups in development*

M. Francardi

*Un'opera d'arte è autentica o vera non in  
forza del contenuto (...),  
né della forma pura,  
ma per opera del contenuto  
che si è fatto forma.*

H. Marcuse, *La dimensione poetica*

Questo lavoro vuole testimoniare come il costruttivismo possa rappresentare più di un modello per esercitare la psicoterapia. Il mio incontro con il costruttivismo ha dato luce ad un modo di approcciarmi alle esperienze, di qualunque natura fossero e il mio *pensare costruttivista* è un'opportunità che continuo a concedermi a prescindere dal contesto che frequento.

Ho potuto sperimentare questo approccio nella mia professione di docente, proponendo la progettazione di corsi che prevedono, tra i moduli didattici, l'inserimento di un percorso motivazionale, atto a supportare e valorizzare il processo di apprendimento del gruppo, in senso trasversale.

Essendomi sperimentato in quest'ambito, ho potuto applicare tale metodo anche in sede di insegnamento, comprendendo come le implicazioni positive sul clima, innescassero esperienze molto produttive in termini di risultato.

I principi generali che sottendono alla teoria dei gruppi motivazionali mi hanno permesso di trovare una via di accesso efficace anche in vari contesti di supervisione di gruppi di lavoro.

In particolare, dopo aver tracciato le basi epistemologiche di riferimento, verrà evidenziata la definizione di un possibile modello teorico per l'apprendimento e, successivamente, introdurrò, sulla base della mia esperienza diretta, la proposta di un modello pragmatico applicabile nei contesti di apprendimento.

## Delimitazione del pensiero costruttivista nel lavoro

Il costruttivismo rappresenta una prospettiva di pensiero che si pone in diretta alternativa al realismo, dando luogo ad articolazioni in molteplici ed anche eterogenei contesti disciplinari: l'antropologia, la psicologia, la biologia, le scienze sociali, la scienza dell'educazione, la cibernetica, ecc. I suoi presupposti metateorici sono presenti nella psicoanalisi e nelle psicoterapie psicoanalitiche, nelle psicologie e nelle psicoterapie cognitive, della Gestalt, umanistico-esistenziale e sistemico-relazionale.

Nel presente lavoro verranno presi in considerazione i tre seguenti campi di definizione del Costruttivismo.

- Il Costruttivismo come teoria della conoscenza: costituisce una pietra miliare nella cultura filosofica contemporanea, il paradigma epistemico da cui derivano le diverse matrici applicative; indaga il significato stesso della conoscenza, definendo i principi che la costituiscono e la delimitano, spiegando i modi in cui essa può accrescersi, chiarendo, in particolare, la natura del rapporto tra conoscenza e realtà.
- Il Costruttivismo come teoria dell'apprendimento: sulla base di un rigoroso riconoscimento dei principi che evidenziano un nuovo modello sul funzionamento della mente tende a mettere in discussione e a discriminare i processi di insegnamento con quelli di apprendimento. Risulta diffusa presso psicologi e pedagogisti.

## Il costruttivismo come modello teorico

- Il Costruttivismo come metodologia didattica: mettendo in discussione i principi di apprendimento ricerca le caratteristiche di un insegnamento efficace. Risulta ancora una corrente in via di definizione e pertanto, al momento, non ha elaborato un modello didattico forte e unitario.

### *Il Costruttivismo come teoria della conoscenza*

Il criterio della verità viene sostituito dal criterio di adattamento funzionale e di viabilità secondo il quale i concetti, costruiti a partire dalle regolarità che si incontrano nell'esperienza, hanno prima di tutto una funzione predittiva, sono strumentali all'azione e vengono appunto definiti viabili quando permettono di raggiungere uno scopo pratico. In quest'ottica assume quindi un approccio di carattere pragmatico e non ontologico, focalizzando l'attenzione sul processo di costruzione dei significati e della loro comunicazione.

Maturana (1990), ha proposto un nome per chiamare la realtà diverso da quello di universo, termine di realtà unica, esterna, tipicamente empirista che presuppone che la realtà sia unica e concepibile; multi-verso comprende invece tutte le manifestazioni della realtà come diversi fenomeni del suo carattere peculiare. Tale accezione implica un assunto ancor più radicale: *esistono tante realtà quante sono le persone che la osservano.*

Noi ordiniamo nella nostra esperienza ogni elemento della realtà che percepiamo, traendo da questo incontro non un'informazione sulla realtà ontologica ma un'indicazione sulla modalità di percezione di noi stessi e del nostro rapporto con l'esterno. Secondo questo assioma non esiste una realtà come concetto oggettivamente valido ed ogni tentativo di ricerca della realtà attraverso la generalizzazione della nostra percezione non è altro che la manifestazione della nostra esigenza di concepire un ordine condiviso degli elementi della conoscenza.

Ogni osservazione, lungi dal potersi considerare esterna e neutrale, non può quindi che definirsi autoreferenziale, ovvero si riferisce sempre a se stessa. Pertanto, l'ordine e la regolarità con la quale siamo abituati a rappresentarci le nostre realtà, in termini di descrizione di un evento, di formulazione di un concetto, di caratterizzazione di una relazione o di aspetti personali, possono essere considerati validi e percorribili solo come prodotto della nostra interazione con l'esterno e con noi stessi. Ciò significa che non osserviamo cose ma definiamo proprietà e relazioni che sono costruite a partire dalla nostra azione organizzante, pertanto le leggi che riguardano l'essere umano non vengono scoperte bensì inventate e il concetto di verità come termine assoluto perde così di significato. Lo stile organizzativo ed i contenuti della nostra conoscenza rivestono un principio di adattamento funzionale al proprio ambiente, che resta permeabile in funzione di un principio di omeostasi, sia nei limiti di un microsistema che di un macrosistema.

Gli adattamenti e le correzioni adottate dall'individuo per interagire in modo funzionale all'ambiente diventano quindi frutto di una teoria soggettiva, modellata dalla persona nel corso del suo sviluppo storico, confermandone o meno la validità attraverso una costante interazione con il proprio ambiente.

La costruzione individuale di significato non è da considerarsi una visione monastica della conoscenza, fatto che renderebbe difficilmente intelligibile la comunicazione tra esseri umani ma è al tempo stesso individuale e sociale: comprendiamo il mondo attraverso la costruzione di concetti e categorie che lo organizzano; in parte li adattiamo per renderli compatibili con quelli degli altri e, in questa operazione, veniamo guidati e contemporaneamente limitati dagli strumenti culturali che abbiamo a disposizione. Peraltro, nell'incontro di un soggetto con il mondo non è possibile una distinzione netta tra osservatore e oggetto osservato poiché entrambi si definiscono come tali all'interno del rapporto, secondo un principio di circolarità e simultaneità.

La conoscenza è individuale e situata in un contesto spaziale e temporale in quanto non è possibile condividere completamente il significato che si attribuisce ad un concetto, comunque influenzato dall'esperienza personale.

La conoscenza è sociale poiché, attraverso la comunicazione, concordiamo con l'interlocutore quali aree di significato di un concetto sono compatibili con l'esperienza comune. Sono proprio queste aree di compatibilità che fanno nascere la convinzione che le parole si riferiscano ad oggetti del mondo reale invece di essere considerate frutto di una condivisione delle reciproche rappresentazioni. È difficile rendersi conto di ciò quando utilizziamo il linguaggio quotidiano ma appare evidente quando ci spostiamo sul piano del pensiero complesso, dove siamo spesso costretti ad esplicitare e ridefinire il senso dei termini che stiamo utilizzando.

In sintesi non conosciamo mai completamente le altre persone, ma è possibile e corretto affermare che costruiamo su di esse modelli interpretativi, i quali ci aiutano a rappresentare probabilistiche previsioni di comportamenti.

Tale impostazione si pone in aperta discontinuità con la tradizione dell'epistemologia realista che considera la conoscenza come un percorso di accumulazione di dati che consentono di conoscere il mondo nella sua visione monastica e oggettiva, cogliendone le leggi in modo del tutto aderente alla realtà, come se l'osservatore potesse assumere un ruolo neutrale rispetto a qualsiasi osservazione. Nelle teorie *tradizionali* della conoscenza, l'attività conoscente è "assunta come un fatto scontato, come un'attività che non richiede giustificazione e che opera da costituente iniziale. Il soggetto conoscente viene inteso come un'entità "pura", nel senso che *fondamentalmente non viene vincolato da condizioni biologiche o psicologiche*" (Nuzzo, 2002).

### *Il Costruttivismo come teoria di apprendimento*

Secondo Kelly l'apprendimento non può considerarsi una peculiarità di processi psicologici come avanzato dalle neuroscienze che ne ha localizzato le aree funzionali a tale scopo; è un sinonimo per indicare ciascuno e tutti i processi psicologici. Non si tratta di una esperienza estemporanea che accade più o meno frequentemente nella vita dell'individuo; è ciò che la caratterizza come persona innanzitutto, in modo relativamente autonomo dal grado di coscienza ed intenzionalità. In un certo senso e paradossalmente, Kelly afferma che, per dare al concetto di apprendimento un'adeguata collocazione ed importanza nel complesso dei processi mentali e psichici, è inevitabile integrarlo nella generale teorizzazione psicologica, in quanto agisce come sottofondo di tutta la vita mentale ed affettiva dell'essere umano. Pertanto i concetti dicotomici, come ad esempio mente-corpo e cognizione-emozione, vengono svuotati di senso. In questo modo si accentua l'importanza di un concetto di apprendimento che concepisce il superamento di una sua limitazione funzionale specifica e settoriale.

Secondo l'epistemologia costruttivista, apprendere significa effettuare complesse rielaborazioni interne di sensazioni, conoscenze, credenze, emozioni sulle quali si orienta la nostra attenzione.

Costruendo gli eventi, diviene anche possibile anticiparli cogliendone le regolarità; tali regolarità di costrutti attribuiscono al concetto di costruzione un significato duplice: la costruzione del mondo e la costruzione di un modo in cui si *organizza la propria conoscenza*.

La caratteristica essenziale della regolarità è la ripetizione. Essa fa sì che in contatto con gli eventi l'individuo selezioni, in modo organizzato secondo principi soggettivamente coerenti, degli aspetti da far confluire nel proprio bagaglio di esperienza; tali aspetti, selezionati e organizzati sulla base di una regolarità della percezione, definiscono per l'individuo esperienze sempre simili tra loro.

## Il costruttivismo come modello teorico

Un esempio è costituito dalla dichiarazione di un ipotetico professore sul fatto che il proprio alunno abbia appreso, dai suoi insegnamenti, un concetto o una nozione che il professore non ha esplicitamente nominato. Ciò aiuta a capire come un soggetto possa dirigere i propri processi di apprendimento in modo coerente a soggetti temi ricorrenti, senza che la propria intenzionalità influisca sulla selezione degli elementi dell'esperienza.

Lo stesso Kelly (1955) illustra il concetto con una metafora poetica: “*costruire/interpretare gli eventi è ascoltare le melodie di temi ricorrenti che si riverberano attorno a noi*” (p. 76).

Anticipazioni della realtà, tentativi attuati sulla base di una previsione teorica dell'individuo e successo nell'azione costituiscono i segmenti di un continuum esperienziale che consente di padroneggiare sé stessi di fronte al caos della realtà, di iniziare ad ordinare il proprio rapporto con essa e a dotare questo rapporto di un senso.

Il modo in cui vengono selezionati i dati dell'esperienza fa supporre che esistano sistemi di costrutti personali composti di schemi complementari sovraordinati e subordinati. I sistemi subordinati sono determinati da quelli sovraordinati e collocati nell'ambito di una loro “giurisdizione”.

Un costrutto è, allora, permeabile e ammetterà nel suo ambito di validità nuovi elementi che non sono ancora costruiti/interpretati all'interno della sua struttura. Esistono, naturalmente, gradi diversi di permeabilità dei singoli costrutti e dei sistemi di costrutti così come esistono gradi di permeabilità che variano in funzione della viabilità dei singoli schemi di conoscenza quando l'individuo applica le proprie teorie nella propria esperienza.

Quando ciò si verifica si ha un percorso di apprendimento che potremmo definire *riuscito*.

## *Il Costruttivismo come metodo didattico*

In considerazione delle teorie sovra esposte il passo successivo consiste nel tentativo di definizione di un metodo didattico che in esse ponga le radici. Le possibili implicazioni della visione teorica qui enunciata portano ad alcune considerazioni, come in un viaggio che parte, in un'ottica deduttiva, da una ri-considerazione dei macro-sistemi di culture e società e torna alla partenza, grazie ad un atteggiamento intuitivo, che permette di cogliere la sostanza dei micro-sistemi di ogni singolo individuo in situazioni di apprendimento, in una sorta di circumnavigazione attorno ad uno dei mondi possibili.

Qui possiamo provare a considerare l'importanza antropologica del radicamento delle diverse culture in un'ottica di profonda legittimazione delle diversità, alla base della quale si origina la possibilità di evolvere la propria prospettiva della visione del mondo; possiamo provare a pensare discipline quali la fisica, la matematica e le neuroscienze scevre del loro carico dogmatico, in quanto espressione di un costrutto storico-sociale che testimonia l'evoluzione del rapporto dell'uomo con il mondo e non la descrizione oggettiva di una realtà che resta, quindi, immutabile insieme alla concezione dell'essere umano che la abita; possiamo provare a soffermarci sull'importanza della costante negoziazione di significati e sulla relatività dei benefici di un nozionismo che, nel migliore dei casi, si sovrappone semplicemente alle strutture concettuali soggettive, senza minimamente intaccarle, e, nel peggiore, desti senso di inadeguatezza e insufficienza che intoppano il percorso di sviluppo.

Possiamo provare a coinvolgere lo sviluppo di un'attitudine come stimolo ad affacciarsi ad una visione del mondo secondo leggi che incentivino l'integrazione dei propri sistemi sensoriali e cognitivi, valorizzando le potenzialità dell'individuo come complessità et-et, al di là della visione aut-aut; possiamo provare a considerare un'identità diversa da quella dell'errore nei tentativi di spiegazione/intepretazione delle persone che stanno cercando di apprendere e a

restituire dignità e legittimità ai pensieri poiché non si può prescindere da essi per impostare qualsiasi azione didattica.

Possiamo tentare di insegnare, semplicemente essendo d'esempio, lo sviluppo di un'attitudine critica, meta-cognitiva e riflessiva che fondi l'idea di un apprendimento costante, durante tutta la vita

Possiamo così, provare ad immaginare un mondo dove giusto e sbagliato si limita alle lezioni personali e dove lo spazio di sviluppo della creatività personale possa riflettersi sulla creatività sociale ed antropologica come possibili spazi umani abitabili.

### Postulati teorici per la definizione di un metodo didattico

La conoscenza come funzione derivante da una elaborazione del contesto, alla cui base è necessario un coinvolgimento attivo dell'individuo, presuppone che non esista un modo unico efficace di conoscere qualcosa e, di conseguenza, non si possano adottare procedure di insegnamento fisse, meccaniche e standardizzate.

Questa prospettiva limita al massimo le necessità di adattamento degli allievi ai metodi di insegnamento e persegue processi di sviluppo capaci di basare sull'interazione l'integrarsi delle diverse soggettività, rispettando l'attenzione alla complessità dell'essere umano.

Crescita di un sistema di gruppo, sviluppo personale e apprendimento, possono risultare quindi elementi di una azione comune, secondo un concetto già evidenziato: il sistema cresce o apprende nel momento in cui risulta permeabile a nuovi elementi di conoscenza acquisiti nel corso dell'esperienza diretta.

Le ragioni sin qui avanzate consentono di elaborare una serie di postulati che trovano una loro collocazione ben definita al di là della contrapposizione con il metodo classico:

- Riprendendo il pensiero di Kelly risulta chiaro che le persone possono utilizzare l'apprendimento come una teoria su sé stessi e sul mondo, che consente loro di applicare la loro teoria sulle cose in modo attivo e trasversale ai diversi contesti. In quest'ottica lo scopo ultimo dell'istruzione e della formazione è quello di dare agli allievi la capacità di non cadere nella trappola della fissità funzionale<sup>1</sup>, stimolando in essi un atteggiamento euristico verso l'esperienza. Il trasferimento dell'apprendimento che ne consegue si articola in diversi sensi:
  - a) da una disciplina ad un'altra, all'interno del contesto didattico
  - b) dallo spazio didattico agli altri ambienti frequentati quotidianamente;
  - c) dalle esperienze quotidiane allo spazio didattico;

Nella pratica clinica, se i cambiamenti non vengono approfonditi nel contesto specifico in cui vengono valutati, la persona, quando tornerà a confrontarsi con situazioni esterne, tenderà a rifugiarsi nel precedente sistema di conoscenza, reputandolo sicuro in quanto ad essa più chiaro e definito. Allo stesso modo è opportuno considerare l'apprendimento come un patrimonio che appartiene alla persona, intesa come sistema complesso e integrato, la quale trasporta idee e costruzioni avendole acquisite in ogni tempo e luogo. Di conseguenza è possibile postulare che l'ambiente di apprendimento possa favorire un riesame sistematico dei temi ricorrenti di ogni individuo, favorendo la maturazione di quei segmenti di conoscenza che lo agevolano in ogni particolare momento della sua crescita.

---

<sup>1</sup> Impostazione che consiste nel non rendersi conto che un oggetto/concetto può essere usato con scopi funzionali diversi da quello per cui è stato creato/appreso.

## Il costruttivismo come modello teorico

- In linea con il nucleo epistemico Costruttivista è opportuno rapportarsi agli allievi non come se fossero contenitori acritici in cui versare una conoscenza muta e dogmatica ma come soggetti attivi capaci di porsi domande e di sperimentare risposte. In quest'ottica è necessario che l'insegnante invii stimoli che suscitino la curiosità e agevolino processi dinamici di confronto sulle varie risposte possibili. Un insegnante che eserciti il proprio ruolo attraverso azioni *normative* su ciò che viene appreso tende a limitare lo sviluppo delle capacità cognitive dell'allievo, ad aumentare timori verso i modelli adulti e insicurezza sul proprio stile; così gli allievi non sviluppano confidenza con le loro capacità e viene ridotta l'opportunità più *viabile* per ogni *essere-umano* di apprendere attraverso l'esperienza. Il vantaggio di considerare gli allievi dei sistemi di conoscenza attivi non solo restituisce maggiore valore e dignità alla persona ma stimola un atteggiamento che investe processi di attenzione e coinvolgimento come veicoli necessari per suscitare le loro risorse attive in funzione dell'apprendimento stesso;
- Venendo meno la concezione di un sapere e di un modo di pensare corretti cade anche l'idea originata dalle conoscenze derivate dai modelli comportamentali, ossia che l'apprendimento sia la risultante di un rinforzo nel legame tra le risposte stimolate e quelle corrette. Questo modello presenta il forte svantaggio di non considerare l'importanza della comprensione del contesto e della persona nella previsione dei processi e conseguenti risultati. Questo è il motivo per cui nel Costruttivismo si parla di ambienti di apprendimento; riprendendo una frase di Farnham-Diggory (1930): "i programmi della scuola (...) sono stati progettati per impedire un sistema di apprendimento naturale del ragazzo".

Dal momento che la pratica del modello classico si basa su queste concezioni, non sorprende affatto che non si riesca ad applicare le conoscenze apprese in luoghi diversi da quelli dell'apprendimento e che nella nostra cultura si tenda a privilegiare l'idea di un sapere e di una conoscenza oggettiva in luogo di quella soggettiva.

Al di là di una critica al principale modello di riferimento sui processi di apprendimento, che caratterizza il nostro sistema scolastico e formativo in modo poco funzionale sia alle esigenze degli alunni, sia alle necessità sociali e produttive, sono stati elaborati alcuni orientamenti generali e condivisi che tendono a ridisegnare la figura professionale ed il ruolo dell'insegnante/formatore.

### *La gestione degli ambienti di apprendimento: il ruolo del conduttore*

Coerentemente all'idea della conoscenza come un'attiva e personale costruzione di significato, un docente può offrire all'allievo stimolo ed indirizzamento, ma non può influire direttamente sul suo apprendimento: "*l'istruzione non è causa dell'apprendimento, essa crea un contesto in cui l'apprendimento prende posto come fa in altri contesti*" (Wenger, 1998, p. 266), quali la famiglia o il gruppo dei pari.

Il conduttore non determina meccanicamente l'apprendimento, inteso come un processo continuo e pervasivo, che vede l'insegnamento come una delle tante risorse possibili. E' l'allievo ad organizzare gli stimoli e le perturbazioni del docente in modo attivo e creativo all'interno del proprio sistema conoscitivo.

L'insegnante comprende i meccanismi di questa organizzazione grazie alle proprie conoscenze su vari apparati teorici: dai meccanismi di assimilazione e accomodamento, alle teorie che definiscono i sistemi motivazionali (Trower, Gilbert, 1989), alla teoria dell'Attaccamento di Bowlby, etc., Quindi il conduttore può svolgere il proprio lavoro di comprensione utilizzando strumenti teorici e di conoscenza anche variegati, purchè in coerenza con i principi episte-

mologici. La sua funzione risulta in particolare efficace e consapevole riconoscendo l'illusorietà di un rapporto diretto e causale tra insegnamento e apprendimento e considerando quest'ultimo come risposta, possibile ma non predeterminabile e pianificabile, alle finalità pedagogiche del setting che ha predisposto. L'azione e la comunicazione stesse del conduttore possono essere considerate un elemento tra gli altri a disposizione degli allievi per apprendere. Infatti, ciò che egli dice e propone, viene sempre e comunque interpretato dall'allievo e le interpretazioni, per definizione, non possono coincidere con l'intenzionalità del trasmettere, in quanto il significato viene ricostruito a partire dalle conoscenze pregresse e dagli scopi personali: *"il conduttore e i materiali d'istruzione diventano risorse per l'apprendimento in molti modi complessi"* (Varisco, 2002, p. 176).

Facendo uso del linguaggio si tende a dimenticare che l'approccio ai simboli da parte di un docente è governato da un'abitudine personale acquisita da molto tempo, così come il modo di guardare gli oggetti di una disciplina. Il conduttore, quindi, ha una funzione costantemente orientativa nella costruzione del significato; *"attraverso un uso attento del linguaggio può indicare una direzione di senso e, senza offrire risposte precostituite, innalza limitazioni e delinea un orizzonte entro il quale condurre nella direzione più funzionale"* (Von Glasersfeld, 1998, p.160).

In quest'ottica l'impostazione della lezione tradizionale tende a mostrare limiti evidenti a confronto con l'esperienza diretta, intesa come interazione con gli altri, attitudine al coinvolgimento-distacco, manipolazione e costruzione di oggetti, fruizione, decostruzione e ricostruzione di materiali e contenuti diversi, etc.

Questo metodo, per dare tutti i suoi frutti, richiede anche che gli allievi affrontino problemi sempre più complessi. La Psicologia della Gestalt e gli innumerevoli studi sul Cooperative Learning ci insegnano che, lavorando attraverso il gruppo, gli allievi sviluppano la capacità di risolvere problemi più difficili rispetto a quelli che possono essere risolti individualmente.

Le loro capacità metacognitive devono essere messe alla prova secondo un ritmo che valorizzi lo spazio di apprendimento ed il valore personale percepito da membri e gruppo. La scelta del livello di difficoltà (che non allude certo a competenze logiche deduttive ma ad esigenze di elaborazione e di confronto con sé stessi e gli altri) è cruciale per favorire questo processo, anch'esso certamente non lineare.

La qualità relazionale con il gruppo può rappresentare un termometro anche su questa dimensione di intervento. La scelta delle diverse proposte di compito quindi non sono frutto di una strategia giocata al costante rialzo ma funzione di un bisogno dichiarato dal gruppo o percepito dal conduttore.

Nell'uso strategico del compito da svolgere, quando viene richiesto esplicitamente aiuto, il suo compito non è quello di fornire la soluzione al problema o di dare dei suggerimenti sulle strategie di problem solving ma è quella di porre domande che aprano scenari inesplorati nella valutazione di un problema. Spesso gli allievi, per superare l'ostacolo, ricorrono ad assunzioni inefficaci a cui danno valenza oggettiva. Se gli allievi che chiedono aiuto hanno fatto ricorso a qualche assunzione, possiamo aiutarli a dimostrarne la correttezza o a confutarla. In questo modo si incentiva negli allievi un conflitto cognitivo che può essere di aiuto a formulare una nuova e migliore rappresentazione del problema, perché deriva dalla confutazione di quella precedente risultata non viabile. Il meccanismo relazionale col gruppo tenderà quindi a favorire, ogniqualvolta si renda necessario, un processo di valutazione sui processi stessi, facilitando il distacco ed il meccanismo di metaosservazione.

Così, anche nel proporre esperienze dirette è bene ricordare che qualsiasi percepito non è in sé significativo; *il cosa si percepisce* è, come abbiamo visto, orientato e reso possibile dall'intenzionalità del soggetto e dipende dalla costruzione interna; anch'esso è occasione e non causa di *apprendimento*. E' infatti frequente che, durante un'esperienza (che nel migliore



## Il costruttivismo come modello teorico

dei casi può assumere il senso di esperimento) come un'attività di osservazione, gli allievi risultano disorientati su *cosa* e *come* guardare; ciò che per il conduttore appare della massima evidenza, resta, ai loro occhi, confuso in uno sfondo poco districabile di stimoli che potrebbero avere tutti la stessa importanza. Tuttavia, non ci troviamo di fronte a soggetti privi di idee o di spiegazioni sui diversi domini di conoscenze che affrontano nella didattica. Al contrario, essi sviluppano microteorie utilizzate come cornici interpretative, come paradigmi validi per definizione ma molto stretti o molto lassi rispetto ad un nuovo contesto; modelli mentali anche fortemente strutturati che tendono a modificarsi a fatica. L'apprendimento, allora, va considerato come un processo di modifica e ristrutturazione di questi schemi rappresentativi, un progressivo adeguamento delle strutture cognitive che si rivelano inadeguate alle nuove situazioni che si presentano. Il docente fornisce assistenza all'interno del processo per facilitare la rielaborazione dell'esperienza individuale che resta, comunque, compito e fatica del gruppo e di ogni singolo allievo. Tutti i frutti di questo movimento hanno qualcosa di corretto e funzionano nel quotidiano, per economicità cognitiva risultano difficili da sostituire con quelle più complesse di cui non è altrettanto evidente la viabilità; è quindi necessario porre gli allievi in condizione di scoprire dove le loro rappresentazioni teoriche non funzionano. Tale operazione, che nel linguaggio tecnico assume la definizione di perturbazione, chiama in causa implicazioni complesse che derivano, ancora una volta, dalle evidenze emerse nella pratica clinica.

Da un lato, infatti, è compito del docente accertare le pre-concezioni spontanee degli allievi, farne emergere l'eventuale inadeguatezza (perturbazione), per tendere a ristabilire l'equilibrio mediante ipotesi e tentativi, fino a elaborare una nuova struttura interpretativa coerente e più vicina a quella socialmente condivisa, depositata nel patrimonio disciplinare.

Dall'altro, l'invalidazione di un sistema conoscitivo, per quanto immaturo, risulta sempre una variabile minacciosa per l'individuo. Tale possibilità risulta uno strumento fondamentale per lo sviluppo dell'individuo ma è opportuno creare le premesse in termini di clima e fiducia relazionale perché ciò possa avvenire.

L'acquisizione della conoscenza avviene attraverso percorsi multipli fra loro interagenti - determinati anche dalle diverse comunità sociali a cui apparteniamo - pertanto l'apprendimento individuale non risponde a degli standard inseriti in tempi e spazi determinati; è necessario offrire a tutti le condizioni per seguire un proprio percorso individuale all'interno di un processo ricorsivo e reticolare, in cui ciascuno possa autodeterminare, attraverso la molteplicità delle piste percorribili, il suo itinerario e parte degli obiettivi stessi, negoziandoli all'interno del gruppo.

All'interno di questo processo è fondamentale valorizzare la dimensione sociale della conoscenza, le potenzialità che può esprimere l'aula come gruppo, nell'imparare dagli altri e con gli altri, nella negoziazione di interpretazioni ad un livello sempre più raffinato e condiviso, nell'esplorazione del proprio ruolo come in quello dell'altro.

Le relazioni interpersonali hanno un ruolo essenziale e costitutivo nella costruzione del pensiero, in quanto rispondono al duplice bisogno del singolo di venire confermato e sentirsi parte di una certa comunità, di dividerne le trame di significati e di trovarvi forme che lo aiutino a realizzare le proprie potenzialità.

Tutto ciò mette in evidenza come le svariate tecniche di cooperative learning possano offrire ai docenti diversi spunti operativi. A questo proposito va chiarito che non si tratta di sposare una singola e specifica modalità, come spesso avviene nelle scuole statunitensi, piuttosto, di scegliere le modalità più adatte ad un determinato progetto e contesto, pur mantenendo fermi alcuni principi regolativi di fondo e la funzione di monitoraggio dei processi da parte del formatore.

La ricaduta e l'applicazione sul piano didattico delle teorie Costruttiviste riflettono, evidentemente, le diverse focalizzazioni e il differente peso che le varie correnti attribuiscono ai

piani individuali e collettivi. In alcuni casi, queste differenze vengono enfatizzate assumendo la forma di contrapposizione. Il vantaggio di implementare in tali pratiche una prospettiva Costruttivista, consiste nel trovare, attraverso processi di comprensione, i piani di convergenza dei diversi approcci e delle diverse teorie espresse tra i membri del gruppo e tra le varie discipline.

La didattica non semplifica ma rende visibile la complessità della realtà nelle sue multi-prospettive rappresentazioni, sviluppando situazioni di apprendimento basate su casi reali, che inducano la curiosità per altre visioni del mondo; ciò può risultare possibile sviluppando la capacità di porsi domande efficaci, ossia in grado di ampliare il proprio sistema di conoscenza in funzione dell'ambiente e dei problemi da affrontare.

## Proposta di un modello pragmatico

### *La contrattazione*

In considerazione della presenza di una varietà negli stili di apprendimento delle persone è opportuno tenere presente che nessun approccio didattico può risultare ottimale per tutti. La peculiarità di questa proposta si basa su un lavoro che stimola la persona nel suo insieme, che mette in gioco la sua emotività, i suoi meccanismi di funzionamento, senza offrire alcuna definizione della realtà che si sostituisca al principio di responsabilità personale. Ciò può suscitare ansie e difficoltà nelle persone, le quali sono solite attendersi, in ambienti formativi e di istruzione, approcci didattici limitati alla trasmissione del sapere. E' quindi opportuno condividere con ogni persona un'analisi delle aspettative sull'impatto di un simile percorso, effettuando un contratto che stimoli sin dall'inizio una responsabilizzazione attiva di ogni partecipante, soffermandosi sulle caratteristiche salienti del metodo di lavoro, sulle attività proposte e su ciò che la persona si attende sperimentandosi in esso. In questa prima fase di condivisione si evidenziano alcune difficoltà che le persone trovano più comunemente, dalle quali il conduttore non può prescindere. La presa in carico di esse è già parte del percorso formativo:

- la sensibilità iniziale alla condizione del ruolo di attore
- la comprensione di dinamiche non lineari
- l'esposizione ai feedback (comunicazione circolare)
- l'uso di meccanismi di conferma/invalidazione
- l'impegno a sviluppare livelli di conoscenza "meta"
- la difficoltà ad astrarre e trasferire in maniera fluida l'oggetto dell'apprendimento, nel ciclo ricorsivo aula-vita personale- aula

La proposta delle attività pratiche sono riconducibili ai principi del "*Cooperative Learning*" e quindi allo strumento della relazione per la comprensione di sé con l'altro. Questo metodo consiste nell'acquisire elementi utili al proprio sviluppo personale attraverso un ciclo ricorsivo di "*prassi-teoria-prassi*" - "*learning by doing*"- finalizzato alla capacità trasversale di apprendere ad apprendere - "*learning to learn*".

Su tali definizioni esiste una ricca letteratura che ha il pregio di fornire un ampio spettro di possibili applicazioni, il cui utilizzo può variare in funzione delle conoscenze del conduttore, delle caratteristiche dell'utenza e degli obiettivi del percorso. Esempi specifici e non esaustivi di queste tecniche sono: i giochi di gruppo, lo psicodramma ed il sociodramma, il role-playing, le tecniche narrative, le tecniche proiettive, le tecniche gestaltiche e maieutiche, etc.

## Il costruttivismo come modello teorico

Si tratta di un percorso che suscita implicazioni personali ma che si distingue da un percorso di cura, anche se spesso ciò risulta un effetto indiretto.

La resistenza all'apprendimento costituisce parte integrante del percorso e può essere intesa come processo di auto-individuazione verso un'autonomia intellettuale.

Il conduttore tende a focalizzare i propri interventi sui processi di gruppo e relazionali, sollecitando e guidando l'attenzione su campi di osservazione comuni ma lasciando che ogni persona risulti protagonista del proprio apprendimento.

Una buona pratica è quella di monitorare la contrattazione anche in una fase intermedia del percorso, svolgendo incontri di gruppo focalizzati sui livelli di soddisfazione e di criticità del percorso sia a livello individuale che di gruppo.

### *Contenitore e contenuto: setting e gestione del gruppo*

Come già introdotto nel primo capitolo, i meccanismi di questo paradigma non sono limitati solo ai livelli di apprendimento più alti, ma pervadono tutti i processi evolutivi. Questi ultimi si sviscerano comunque in un ambiente che interagisce costantemente con il soggetto, istruendo ogni organismo su come adattarsi. Lo spazio-ambiente in cui avviene il percorso di apprendimento è l'intersoggettività tra attori, prerequisito e luogo per imparare ad elaborare strumenti di comprensione della realtà. Secondo Vygotsky (1966), lo sviluppo cognitivo è un processo sociale e la capacità di ragionare aumenta nell'interazione con i propri pari e con persone maggiormente esperte. McKeachie (1994) sostiene che, interagendo con i propri pari, l'allievo opera una maggiore elaborazione cognitiva e può ammettere e chiarire la propria confusione.

Nell'ottica qui esposta il docente diviene progettista di ambienti gruppali di apprendimento, costruiti intenzionalmente per consentire percorsi attivi e consapevoli in cui l'allievo sia orientato ma non diretto. Luoghi ricchi e variegati per esperienze possibili e materiali di lavoro, caratterizzati da una forte struttura, ma allo stesso tempo aperti e poliedrici in cui le persone possano aiutarsi reciprocamente, utilizzando una varietà di strumenti e di risorse in attività rispondenti ai loro bisogni evolutivi. Un ambiente arricchito da momenti di riflessione individuale e collettiva, da domande euristiche e da consegne che l'allievo può affrontare autodeterminando modi e percorsi, sulla base del proprio stile, degli interessi e delle strategie personali.

Ciò costituisce un insieme complesso di elementi caratterizzati da una relazione di reciproca influenza che vede, in una logica sistemica, il mutamento di ogni variabile non in modo indipendente, ma nella sua stretta interazione con le altre.

Si tratta, quindi, di una attività complessa e altamente professionale, ben lontana da forme di attivismo spontaneo che improvvisino attività ludiche e cooperative di gruppo secondo una logica di anarchia teorica. Occorre invece che in ogni attività l'impalcatura teorica-epistemica ed il complesso di regole comportamentali e sociali che fungono da cornice dell'intervento (norme cooperative molto precise, forte intervento di responsabilizzazione, presenza ed impiego analitico di tecniche e strumenti di intervento, ecc.), sia molto forte e strutturata, dando spazio agli allievi ed agendo pesantemente sulla cornice. Pertanto, dopo la prima fase di contrattazione, nella quale prevalgono le attenzioni al singolo individuo, è necessario allestire l'ambiente di apprendimento, ovvero definire lo spazio di gestione dei vari aspetti interagenti, alcuni dei quali è importante vengano concordati con il gruppo in modo da renderlo effettivamente partecipe e responsabile della pianificazione del percorso:

- aspettative
- obiettivi
- tempi

- ambiente fisico (spazi a disposizione, sistemazione funzionale dell'aula ...);
- insieme di attori che agiscono al suo interno e delle relazioni che determinano il clima relazionale e operativo;
- metodi
- regole e vincoli;
- compiti ed attività;
- strumenti, oggetti di osservazione, letture, compiti da svolgere, argomentazioni.

L'atteggiamento di ascolto e l'esercizio dell'osservazione del conduttore si associano ad una partecipazione discreta e maieutica e assumono finalità di comprensione e spiegazione che hanno per oggetto non tanto il *che cosa* viene detto e pensato, ma il *come*; non tanto l'esplicito delle verbalizzazioni quanto l'implicito dei comportamenti; non tanto le abilità attuali quanto quelle potenziali che ogni membro del gruppo *esibisce*.

L'*apprendimento significativo* ricerca le condizioni di permeabilità a nuovi elementi di conoscenza, comportando l'assimilazione di maggiori capacità di discriminazione e di generalizzazione nella rete di conoscenze preesistenti; può consentire l'accomodamento di uno *schema* che non ha funzionato in una determinata situazione.

La parte più significativa e delicata per il membro impegnato in questo processo riguarda perciò l'organizzazione delle sue conoscenze. E' sicuramente molto complesso per il conduttore riuscire ad aprire una finestra sull'organizzazione mentale dei membri di un gruppo. Come in ambito clinico ciò risulta frutto di un percorso che si costruirà grazie al consolidamento di una relazione di fiducia. Ciò comporta che per applicare con efficacia tali principi sia necessario un percorso della durata di un minimo di alcuni mesi. E' fondamentale, a questo proposito, tenere ben presenti le differenze tra processo di cura e formazione, mantenendo una rotta che risulti costantemente coerente con il contratto stipulato con gli allievi. L'elemento fondamentale che tende a favorire lo sviluppo di processi di responsabilità ed autonomia da parte del gruppo riguarda la capacità del docente di gestire gli eventi problematici attraverso interventi sui processi che coinvolgono l'intero sistema e mai in maniera focalizzata sul singolo individuo.

Uno dei campi privilegiati per la realizzazione delle strategie di didattica metacognitiva è certamente quello della motivazione all'apprendimento.

Se imparare ad imparare significa crescere nella consapevolezza delle proprie strategie conoscitive e nella efficace applicazione delle stesse, il momento in cui tutto ciò viene ad essere attivato è quello della motivazione o dell'auto-motivazione allo svolgimento di compiti finalizzati alla propria evoluzione, come *uomini e cittadini*.

Coinvolgere gli allievi in attività stimolanti, che incanalino le loro energie verso apprendimenti sempre più completi ed esaurienti, mantenendo il loro interesse sempre alto, è un compito molto impegnativo per un conduttore, anche e soprattutto perché investe il nucleo di senso-prospettiva dell'intero processo di insegnamento-apprendimento.

Tuttavia, considerando che ad un consapevole impegno dei docenti corrisponde la necessaria centralità dell'allievo e una personale volontà a collaborare nell'impegno maturativo, la didattica metacognitiva può offrire percorsi in grado di innescare positive attitudini alla auto-motivazione ed alla scoperta del proprio stile di apprendimento in ogni allievo.

Motivare positivamente all'apprendimento, in ottica metacognitiva, vuol dire, innanzitutto, situare le esperienze formative in quella che Vygotskij chiama *zona di sviluppo prossimale* (conosciuta anche come area di sviluppo potenziale) che è un'area della personalità in divenire che esprime il massimo potenziale nella prima infanzia. In questa ottica, sono gli allievi stessi a fornire validi indizi riguardo l'adeguatezza o meno delle esperienze in quanto si impegneranno con elevata motivazione se situate nella zona di sviluppo prossimale. Ma questo non è il solo

## Il costruttivismo come modello teorico

fattore a determinare il successo dei nostri interventi formativi, un'altra variabile che agisce nel campo della motivazione è *l'automotivazione al gradimento*.

Certamente le esperienze di conoscenza che rimangono più radicate nella nostra personalità sono quelle che sono state connotate da vero coinvolgimento e profondo interesse. Nella pratica didattica, diviene essenziale quindi iniziare a focalizzarsi sullo sviluppo di abilità nel riconoscimento di processi e potenzialità personali, che sono poi prerequisiti indispensabili alla autoregolazione cognitiva.

Perché la motivazione allo svolgimento di compiti di apprendimento non sia un fattore estrinseco nel processo maturativo, si deve allora tendere allo sviluppo di abilità di autoregolazione cognitiva, che rappresentano il volano di attitudini personali, efficaci per l'autorealizzazione e la crescita culturale.

A titolo puramente esemplificativo, può costituire una buona pratica incoraggiare la condivisione, al termine delle attività proposte, dei propri commenti/gradimenti, mettendo in campo sensazione e percezioni, riflettendo brevemente sul motivo di aver svolto tale attività, sul modo in cui ciò essa si è svolta, confrontandosi sulle *implicazioni personali* e di gruppo; l'importante è che ciò possa essere realizzato in sintonia con le esigenze del contesto: utilizzando un metodo dichiarativo, un approccio ludico, ricorrendo a linguaggi non verbali, etc.

Ognuno nei suoi tempi, e nella spinta delle proprie aree di *permeabilità*, gli allievi, prima, si approprieranno della tecnica metacognitiva, e svilupperanno in modo sempre più raffinato poi, le abilità di autoregolazione nell'automotivazione. Gradualmente e con richieste via via più complesse, saranno gli allievi stessi a scoprire ed a proporre attività adeguate al proprio stile di apprendimento, ai loro interessi, e collaboreranno più positivamente nel loro impegno di imparare ad imparare.

Il gruppo, inteso come sistema vivente che possiede proprietà superiori alla somma delle caratteristiche di ogni membro che lo compone, sperimenta rotte nuove che dimostrano l'esistenza e la praticabilità di esse ai suoi membri. Questo consente al singolo individuo di sperimentare una condizione nuova, primariamente con la responsabilità ridotta in quanto membro del gruppo e, solo successivamente, come individuo nel pieno della propria responsabilità personale. L'equilibrio tra bisogni del singolo membro e quelli del gruppo – *membership e groupship* – rappresenta il principale collante per la coesione del gruppo. Il conduttore ha il compito di agire per il mantenimento di esso, in modo diverso, a seconda delle fasi di sviluppo del gruppo, che, didatticamente, si susseguono al variare della complessità dei compiti evolutivi che il gruppo riesce ad affrontare con consapevolezza.

In tal senso è possibile individuare questi compiti che, come è intuibile, viaggiano su un continuum tra singolo membro e gruppo, attivando livelli sempre più ampi ed integrati sul funzionamento del sistema:

1. Responsabilità personale. Premessa fondamentale in termini di processo e risultato è che un allievo sia in grado di realizzare non tanto un buon prodotto al termine di una attività, poiché ogni attività viene subordinata al concetto di esperienza. Il grado di soddisfazione potrà quindi variare in funzione delle esigenze e motivazioni individuali (maggiori conoscenze, piacere nell'interagire, grado di significatività nella conoscenza dell'altro o di sé) ma sarà sempre da correlare ad una responsabilità personale nel tentativo di raggiungerla. In genere questo livello di responsabilità non è mai del tutto assimilato poiché implicherebbe una "totale" capacità di gestire processi di identificazione, proiezione, evitamento; il risultato sarà comunque significativo dal momento in cui l'allievo risulterà in grado di riappropriarsi di questi processi grazie allo scambio e al supporto degli altri.

2. Livello di interazione. Per potersi considerare gruppo è fondamentale che gli allievi attivino processi di relazione cercando l'attenzione esplicita e corrisposta da parte di ciascun

membro, tanto da rendere le possibilità di interazione spontanee e significative per ognuno. Benché parte del lavoro di gruppo possa essere svolta individualmente, è necessario che i componenti del gruppo lavorino in modo interattivo, fornendosi feedback su eventuali impegni svolti singolarmente. In questo modo gli allievi iniziano a comprendere di poter essere utili gli uni agli altri alternandosi nella gestione di ruoli “up”, “down” e paritari.

3. Livello di collaborazione. In una fase successiva gli allievi si impegnano ad acquisire gli strumenti necessari ad interagire in funzione di una conoscenza reciproca, di un senso di appartenenza al gruppo e di un vantaggio nell'aumento delle probabilità di raggiungere uno scopo, se condiviso. E' necessario che gli allievi si sentano incoraggiati e aiutati a sviluppare un proprio ruolo nel gruppo, sostenendo reciprocamente la fiducia nelle proprie capacità, il consolidamento delle rispettive leadership, l'uso di una comunicazione più consapevole e finalizzata. Tutto ciò è possibile grazie alla tendenza fisiologica di mantenere rapporti buonisti tra i membri e rappresentazioni idealizzate del gruppo.

4. Gestione del conflitto. All'interno di un gruppo la presenza di conflitti latenti è assolutamente naturale ed è anche auspicabile che si manifestino. Ciò che consente ai membri di superare la tendenza all'idealizzazione del gruppo è l'incedere dei bisogni di differenziazione e di affermazione personali che si esprimono attraverso la manifestazione dei conflitti. Spesso, nella manifestazione del conflitto, si assiste a fenomeni di scissione del gruppo in sottogruppi. Il ruolo del conduttore è quello di consentire possibilità di esplorazione anche se, in questa specifica fase risulta massima l'utilità di regole che consentano di limitare e contenere le manifestazioni aggressive. Gli spunti di comprensione potranno essere efficacemente indirizzati favorendo la comprensione del fatto che, i bisogni individuali continuano ad essere interdipendenti. Le regole servono a consentire tale obiettivo rispettando e ponendo limiti concordati alla libertà personale in funzione degli scopi condivisi.

5. Livello di integrazione. Tale variabile rappresenta un indice positivo quando è consolidata la consapevolezza tra i diversi membri che per raggiungere lo scopo c'è bisogno gli uni degli altri. Quando nel campo di relazioni tra persone che esercitano ruoli diversi si è diventati consapevoli di vivere e condividere uno spazio di interdipendenza, si arriva ad un'assunzione autonoma di responsabilità, distribuendosi i compiti e negoziando i ruoli in modo funzionale allo scopo; ciò implica, la capacità di capire e saper comunicare i processi che hanno consentito o meno di realizzarlo e la disponibilità a esplicitare, confrontare e condividere quale parte ogni soggetto ha avuto in tutto questo. Lo “stile” personale si manifesterà così agli altri membri del gruppo, percependo la possibilità di adottare cambiamenti in funzione non di ciò che è già noto ma di ciò che risulta funzionale ad un contesto.

6. Metacognizione e metacomunicazione. Con l'aiuto del conduttore, i membri, periodicamente valutano l'efficacia del loro modo di stare in relazione, l'efficacia del lavoro e il funzionamento globale del gruppo riuscendo, attraverso questa analisi, ad individuare i cambiamenti utili a migliorare il proprio grado di efficienza. Applicano queste prospettive a problemi e a dilemmi etici che consentono di mantenere un livello di conoscenza permeabile e capace di autoalimentare domande sempre più approfondite.

Il termine metacognizione richiama alla memoria una concezione tipica dell'apprendimento costruttivista, secondo cui l'attività mentale è regolata dalla successione di stimoli e risposte, elaborati cognitivamente dall'individuo stesso. La tesi condivisa dal costruttivismo, dimostra che la costruzione della conoscenza consiste nella compartecipazione rigorosa e ininterrotta del soggetto, il quale procede all'organizzazione attiva e dinamica della realtà, sulla base delle esperienze cognitive, affettive ed emozionali pregresse. In tale ottica, s'interseca il meccanismo metacognitivo, ossia la consapevolezza nell'utilizzo delle proprie strategie di pensiero. Il gruppo assume in questo senso la valenza di un microcosmo sociale, ovvero, col passare del tempo, ognuno impara a generalizzare i propri meccanismi sperimentati nel gruppo e ad

## Il costruttivismo come modello teorico

applicare tali conoscenze alle relazioni della più ampia sfera sociale. Il processo di metacomunicazione permette di rendere pubblica la propria consapevolezza e di poter condividere una consapevolezza grupppale attraverso la comunicazione stessa.

7. Multidimensionalità. I processi e gli eventi di gruppo hanno sempre un carattere multidimensionale. E' opportuno che, grazie all'aiuto del conduttore, ogni membro del gruppo faccia una esperienza di confronto e di crescita sui diversi livelli dell'esperienza.

Quaglino (2001) individua a questo proposito quattro dimensioni essenziali: Il suo modello descrive il condensarsi di fatti psicologici e sistemici, tentando di rappresentare e cogliere l'ampiezza e la profondità della realtà dinamica del gruppo:

Dimensione Reale: definisce l'azione del gruppo in riferimento a 3 esiti: il risultato del lavoro (ciò che viene restituito all'organizzazione), la crescita delle competenze individuali, lo sviluppo di una specifica competenza grupppale

*(Membri – compiti – risorse).*

Dimensione Sociale: consiste nella restituzione all'ambiente di valori e cultura. Essa può divenire veicolo di una nuova modalità di relazione tra il gruppo e la stessa organizzazione

*(altri gruppi – ruoli – regole).*

Dimensione Rappresentata: è un insieme di immagini che il gruppo costruisce attraverso la sua attività e che può essere condiviso, più o meno consapevolmente da tutti i membri del gruppo

*(Rappresentazioni cognitive – stereotipi – ideali)*

Dimensione Interna: è individuabile come il sistema di significati inconsci del gruppo che contiene e organizza i significati simbolici profondi.

*(Miti – fantasmi – emozioni)*

A tal proposito, in tutta coerenza con il modello in oggetto, è l'autore stesso a ricordare che gli eventi dinamici del gruppo sono determinati dal concorso di tutte e quattro le Dimensioni, le quali interagiscono continuamente. Ogni gruppo si caratterizza per le Dimensioni che riesce, di momento in momento, a evidenziare maggiormente.

## Conclusioni

Tali considerazioni risultano sufficienti a tracciare una mappa di diverse possibili rotte in grado di instaurare con necessario rigore una gestione dei processi didattici funzionale alle esigenze degli allievi. La conoscenza disciplinare, ora concepibile come mediazione simbolica del mondo, può connotarsi come un percorso di ri-organizzazione delle proprie strutture cognitive in modo significativo e funzionale ai propri scopi, motivazioni, bisogni.

Ne può risultare un laboratorio in cui il contesto disciplinare viene esplorato a partire dagli orientamenti degli allievi, attraverso l'esercizio dell'ermeneutica e utilizzando una pluralità di strumenti che articolano e valorizzano ampiamente la funzione informativa.

Il variegato panorama epistemico, qui sommariamente tratteggiato, fa quindi riferimento al lessico e alla sintassi di un'epistemologia della complessità che ambisce a porsi come paradigma di riferimento non solo per l'evoluzione del *pensiero* filosofico o per la pratica clinica ma anche per la gestione di processi che, *attraverso il gruppo*, consentano alle persone di sviluppare le proprie *mappe di conoscenza*.

Ciò, grazie all'aiuto di un *orientatore dell'apprendimento*, può consentire, in luogo del naturale processo di adattamento degli allievi alle nuove situazioni, una relativa crescita in un rapporto non più di tipo categoriale ma dimensionale:

- nell'esplorazione del rapporto con il sé
- nell'esplorazione del rapporto con l'altro (coscienza di ruolo)
- nell'esplorazione dei processi dinamici di apprendimento
- nello sviluppo di uno specifico modello della mente (teoria della conoscenza)

L'importanza di un modello di apprendimento fondato nel rapporto con l'altro trova conferma anche dalla recente scoperta dell'equipe di Vittorio Gallese sul funzionamento dei neuroni a specchio, quelli che favoriscono l'incontro, l'empatia e che mostrano il substrato biologico di un effetto considerato terapeutico. La stessa disciplina Psichiatrica, di recente, (XLIV Congresso della Società Italiana di Psichiatria – SIP, Chieti, ottobre 2006) ha evidenziato infatti la centralità del concetto di metamorfosi, contribuendo a superare una visione dell'uomo concepita in termini categoriali e recuperando la fondatezza di un rapporto tra medico e paziente senza steccati, all'interno di una visione di tipo dimensionale. L'intervento del conduttore/docente può quindi considerarsi funzionale nella situazione in cui riesce a fornire stimoli e perturbazioni adeguate a sviluppare il potenziale conoscitivo all'interno di un gruppo, *stando sempre un gradino sotto nella sua rappresentazione della realtà* (Chiari).

### Riferimenti bibliografici

- Anchisi, R., & Gambotto Dessy, M. (1995). *Non solo comunicare: Teoria e pratica del comportamento assertivo*. Torino: Laterza.
- Armezzani, M. (a cura di). (2004). *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*. Milano: Il Saggiatore.
- Armezzani, M., Guzzo, R., e Mario, O. (1994). *L'autocaratterizzazione. Prospettive e metodi ermeneutici nello studio della personalità*. Padova: Francis.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1971). *Inquiring man: The psychology of personal constructs*. Harmondsworth: Penguin Books. (tr. it. *L'uomo ricercatore. Introduzione alla psicologia dei costrutti personali*. Firenze: Martinelli, 1986).
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge, *Journal of Chemical Education*, 63, 873.
- Calvani, A., & Varisco, B. M. (a cura di). (1995). *Costruire e decostruire significati*. Padova: Cleup.
- Cambi, F. (1992). Decostruzionismo e pedagogia. Note e appunti. *Studi di Storia dell'Educazione*, 12, 5-34.
- Carletti, A., & Varani, A. (a cura di). (2005). *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica di classe*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti, M. (a cura di). (1992). *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo*. Bergamo: Lubrina.
- Chiari, G., e Nuzzo, M. L. (a cura di). (1998). *Con gli occhi dell'altro. Il ruolo della comprensione empatica in psicologia e in psicoterapia costruttivista*. Padova: Unipress.
- Cionini, L. (1991). *Psicoterapia cognitiva*. Roma: NIS.
- Costantini, A. (2000). *Psicoterapia di gruppo a tempo limitato. Basi teoriche ed efficacia clinica*. Milano: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.



## Il costruttivismo come modello teorico

- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.
- Ellis, A. (1993). *Autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*. Trento: Erickson.
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Cortina.
- Gilbert, P. (1979). *Human nature and suffering*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (1988). Il significato delle emozioni: una teoria cognitiva e un'analisi semantica. In V. D'Urso & R. Trentin (a cura di), *Psicologia delle emozioni* (pp. 119-158). Bologna: il Mulino.
- Kelly, G. A. (2004). *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità*. Milano: Cortina.
- Kohler, W. (1990). *La psicologia della Gestalt*. Milano: Feltrinelli.
- Liotti, G. (2001). *Psicopatologia e psicoterapia nella prospettiva cognitivo-evoluzionista*. Milano: Cortina.
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- McKeachie, W. (1994). Peer learning, collaborative learning, cooperative learning. In W. McKeachie (Ed.), *Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers* (9th. Ed.) (pp. 143-151). Lexington, MA: D. C. Heath and Co.
- Moderato, P., & Sirigatti, S. (1995). *L'uomo che cambia. Nuovi percorsi di intervento psicologico*. Milano: Angeli.
- Nuzzo, M. L. (2002). *Costruttivismo e psicoterapie. Cinque scuole a confronto*. Ancona: peQuod.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., e Castellano, A. (2001). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Cortina.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Veglia, F. (1999). *Storie di vita. Narrazione e cura in psicoterapia cognitiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vygotsky, L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.
- Watzlawick, P. (a cura di). (1988). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli, 1988.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

M. Francardi

### **L'Autore**

*Massimo Francardi*, psicologo e psicoterapeuta, lavora come libero professionista in studi privati a Empoli e Firenze.

Si è specializzato in Psicoterapia Cognitiva ad orientamento Costruttivista nell'ambito del Corso Ministeriale di specializzazione quadriennale presso il CESIPc di Firenze. È qualificato come esperto in teorie e tecniche per la comunicazione nei gruppi (Regione Toscana). Perfezionato in Sessuologia Medica (Università degli studi di Firenze, Dipartimento di Fisiopatologia Clinica). Sta svolgendo un Master universitario di II livello in Psicodiagnostica e Valutazione psicologica presso l'Università Lumsa in convenzione con il Consorzio Universitario Humanitas (Roma).

Email: [mfrancardi@libero.it](mailto:mfrancardi@libero.it)



### **Citazione**

Francardi, M. (2014). Il costruttivismo come modello teorico per l'apprendimento attraverso il gruppo. *Costruttivismi*, 1, 229-246. doi: 10.23826/2014.02.229.246