



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
S.I.L.S.I.S. - SEZIONE DI BERGAMO E BRESCIA

Corso di
Insegnamento di Metodologie e Didattiche
Prof. Fabio Dovigo

La didattica costruttivista

Specializzando:

Stefano Adriani

Matricola 56152

Relatore:

prof. Fabio Dovigo

Anno Accademico 2006 – 2007

Introduzione

La didattica costruttivista è uno dei paradigmi pedagogici più recenti e innovativi, i cui principi fondamentali sono ispirati dalla psicologia costruttivista, la quale a sua volta è espressione della filosofia omonima. Esistono diversi modelli dell'apprendimento, ma noi riteniamo che l'approccio costruttivista rappresenti il più generale di tutti, poiché qualsiasi altro modo di pensare l'apprendimento può essere considerato un caso particolare della psicologia costruttivista. I modelli d'apprendimento più considerati sono [3]:

- *Apprendimento per trasmissione*: il modello più antico di apprendimento, nel quale la conoscenza “passa”, si “trasmette”, dal docente ai discenti. E' il modello classico, quello a cui fa riferimento (spesso senza saperlo) la maggior parte delle persone.
- *Apprendimento per costruzione*: l'argomento della nostra discussione (costruttivismo).
- *Apprendimento per partecipazione*: modello specificato da Lave e Wenger nel 1991, secondo il quale l'essenza dell'apprendimento si trova nell'ambiente contestuale specifico: la cultura, gli strumenti, gli attori del processo ecc.
- *Apprendimento per transazione*: modello ideato da Koschmann rifacendosi agli studi di Dewey, dove l'apprendimento è considerato simile ad una “... transazione [commerciale] tra le persone e l'ambiente, guidata dalle indagini dei diversi soggetti coinvolti”. [3]
L'apprendimento per transazione è una sorta di compravendita, dove gli acquirenti cercano il prodotto che gli interessa, nell'ambiente o nelle altre persone, e raggiungono un accordo (non per forza commerciale) con l'altra parte.

Quindi, la scelta di considerare l'apprendimento come un processo di *costruzione della conoscenza*, comprende tutti gli altri modi di pensare l'apprendimento. Infatti, in tutti i casi precedenti la conoscenza viene considerata raggiunta nel momento in cui lo stabilisce il soggetto, perciò è comunque lui che *costruisce* (dopo averla *ricevuta*, *partecipando* ad un gruppo, oppure terminando una *transazione*) la conoscenza stessa. E' per questo motivo che riteniamo che il costruttivismo sia la visione più generale, di più ampia veduta, tra tutte le possibili metafore dell'insegnamento.

Per illustrare in maniera efficace i principi della didattica costruttivista procederemo come segue: innanzitutto introdurremo brevemente la filosofia costruttivista, per comprendere l'impostazione generale del costruttivismo. Dopodiché specificheremo alcuni aspetti della psicologia costruttivista. A questo punto potremo indicare e discutere le pratiche operative della didattica costruttivista.

La filosofia costruttivista

La nascita ufficiale della filosofia costruttivista viene fatta coincidere con la seconda metà del XX° secolo, ma le origini del pensiero costruttivista sono molto più antiche. Possiamo ritrovare i principi del costruttivismo in tutte le correnti filosofiche cosiddette *soggettiviste* o *relativiste*. Gli assunti principali della filosofia costruttivista sono i seguenti:

1. Ogni essere vivente costruisce, mediante l'interpretazione delle proprie percezioni ed esperienze, la realtà in cui vive. In particolare, l'informazione esiste solamente nella misura in cui un essere vivente attribuisce significato ad un certo "stimolo" esterno. Perciò, secondo il costruttivismo, non esiste una realtà oggettiva, né un'informazione "misurabile" o "quantificabile" in maniera oggettiva. A maggior ragione si evita di discutere la cosiddetta *realtà assoluta*, popolata dai "ideali platonici" o "noumèni kantiani".
2. Ogni esperienza vissuta da un essere vivente va considerata reale per il soggetto interessato. Volendo, ciò si può applicare alle allucinazioni, i sogni, i sospetti, le paure ecc. E' importante osservare che, non esistendo una realtà oggettiva (nel paradigma costruttivista), questa posizione non significa affermare che "i fantasmi esistono perché io ne ho visto uno", bensì che "il fantasma che *io* ho visto è un'entità concreta della *mia* realtà".

Come dicevamo, le origini del pensiero costruttivista possono essere fatte risalire all'alba dei tempi. Molti personaggi storici, correnti di pensiero e teorie scientifiche hanno assunto un'impostazione costruttivista, prima ancora che il termine fosse coniato:

- *Platone*: "l'uomo è la misura di tutte le cose, di quelle che sono per quello che sono, di quelle che non sono per quel che non sono".
- *Buddismo*: l'unica realtà che gli esseri umani posso esperire è la realtà *Paramarthatasya*, che rappresenta la "realtà fenomenica". Lo stesso vale per il concetto del sé, che è una mera invenzione della mente umana: "tu sei ciò che pensi di essere".
- *Anonimo*: "le persone non hanno paura di come le cose sono, ma di come le vedono".
- *H. Hesse*: "ciò che è dentro è fuori, ciò che è fuori è dentro".
- *Meccanica Quantistica*: le entità osservabili (posizione, velocità ecc.) non hanno alcun significato prima di essere misurate, bensì esistono solo perché definite da un osservatore umano. Perciò la realtà fenomenica dipende da ciò che l'uomo decide di misurare (esperimento dei fori di Young).

Alla filosofia costruttivista possono essere fatte molte obiezioni, come ad esempio:

1. La filosofia costruttivista non dice nulla di nuovo: è evidente che "tutto è soggettivo", o "relativo all'osservatore". Chi solleva un'obiezione simile percepisce il pensiero

costruttivista come una sorte di invenzione dell'acqua calda, inutile e scontata. Una bella teoria, ma evidentemente sbagliata, perché *il mondo continua ad esistere anche se chiudiamo gli occhi*.

2. Il paradigma costruttivista è operativamente inutile. Se l'unica realtà esistente è quella esperita dal soggetto, allora non avrebbe senso discutere della realtà intersoggettiva, cioè condivisa da soggetti diversi, volgarmente detta anche *realtà oggettiva*¹.

Rispondiamo singolarmente ad entrambe le questioni.

La prima obiezione è spesso conseguenza di una conoscenza ingenua delle teorie scientifiche in voga da circa un secolo. Durante il famoso Congresso di Copenhagen, nel 1927, la comunità scientifica mondiale si trovò davanti un dilemma: la novella teoria della Meccanica Quantistica sanciva che le proprietà della materia erano prive di esistenza oggettiva. Eppure, secondo l'esperienza quotidiana, il mondo sembrava esistere anche quando "chiudiamo gli occhi". Fu formulata così l'Interpretazione di Copenhagen: il mondo era privo di esistenza oggettiva a livello microscopico, ma *in qualche modo* la cosa non riguardava il mondo macroscopico (per la precisione, la domanda "non ha senso"). Fu in virtù di tale decisione che la non-oggettività del mondo rimase un concetto accademico e non fu divulgata a livello popolare. La filosofia costruttivista non fece altro che portare alla ribalta, quasi mezzo secolo dopo, quello che la comunità scientifica aveva scoperto all'inizio del '900.

Per quanto riguarda la seconda obiezione, un esempio spiegherà come l'esistenza della sola realtà soggettiva permetta comunque di pensare a dei modelli operativi di apprendimento. Consideriamo un essere umano che osserva un rubino. L'ottica ci dice che la luce colpisce la superficie del rubino, e solamente la frequenza del rosso viene riflessa verso l'osservatore. Il raggio riflesso raggiunge il nervo ottico e produce l'esperienza del "colore rosso" nella mente del soggetto. Ma il raggio riflesso di per sé *non è rosso*, è soltanto mera luce, cioè un'oscillazione del campo elettromagnetico di una certa frequenza. Se non ci fosse l'osservatore non si avrebbe la percezione del rosso. Lo stesso vale per le forme degli oggetti, i suoni, le emozioni e le informazioni: esse esistono solo in virtù di un osservatore che le *costruisce* nella propria mente. Ma siccome ogni persona percepisce degli altri individui, e tutti noi viviamo ogni giorno l'esperienza di condivisione della realtà fenomenica, ne deduciamo che gli esseri umani costruiscono la realtà in maniera abbastanza omogenea, almeno per quel che riguarda le percezioni elementari. E' proprio di questo che si occupa, a livello sperimentale ed operativo, la psicologia costruttivista: capire in che modo le persone costruiscono la realtà, ed agire su questi meccanismi per studiare fenomeni quali la comunicazione e l'interazione, e quindi anche l'apprendimento. Notiamo che per fare ciò non occorre avanzare ipotesi sull'esistenza di una realtà oggettiva, ma solamente assumere che ciascun individuo sia in grado di costruire la *sua* idea di realtà oggettiva.

¹ Da non confondersi con la "realtà assoluta", di cui abbiamo già accennato, che rimane comunque inconoscibile, e che può essere assunta esistente solo mediante un atto di fede (*ipotesi materialista o realismo metafisico*).

La psicologia costruttivista

Come abbiamo detto poc'anzi, è innegabile che la realtà viene percepita come multi-soggettiva: ognuno di noi colloca nel suo mondo le altre persone, o meglio dei *costrutti* delle altre persone. E' attraverso queste immagini che ciascun essere umano litiga, si confronta, viene deluso o si riconosce. Come scriveva Pirandello: "*Uno, Nessuno, Centomila*". Oppure, citando Seymour Pappert: "*Non credo che sia possibile conoscere la "realtà naturale" in una forma che non abbia al suo interno elementi di costruzione artificiale, cioè umana*".

Sappiamo però che una realtà così volatile ed effimera, un mero costrutto dalla nostra mente, verrebbe vissuta come un disagio dalla maggior parte delle persone. E' nella natura umana l'aver bisogno di un sistema di riferimento stabile, un *centro di gravità permanente*; perciò è legittimo che ogni essere umano assuma l'esistenza di una realtà oggettiva, cioè intersoggettiva, costante ed immutabile. Ma anche tale realtà oggettiva non è altro che un costrutto, un'immagine mentale accettata per comodità (mediante un *atto di fede*).

La psicologia costruttivista assume che ogni essere umano interpreta la realtà fenomenica sulla base della *sua* idea di realtà oggettiva. Tale paradigma agisce come un "filtro percettivo", producendo un'aspettativa per ogni esperienza possibile. Ciò fa sì che i costrutti personali, sulla base dei quale creiamo le nostre aspettative, sono più facilmente convalidati che messi in discussione, nonostante le eventuali discrepanze e fallimenti. Si parla in tal caso di inerzia psicologica, una forza innata all'uomo che tende a cercare conferme, e a negare le smentite. E' la forza alla base dei conflitti cognitivi studiati da Piaget, che si attiva "*...tutte le volte che fatti ed eventi non riescono ad essere spiegati con i concetti e le conoscenze a disposizione.*" [3].

Si potrebbe dire, a questo punto, che ogni essere umano è condannato a vivere prigioniero nel proprio Mondo Due di Popper, per cui verrebbe meno il concetto di *intersoggettività*. Per effetto dell'inerzia psicologica, sembrerebbe impossibile cambiare idea, confrontarsi, apprendere nuove nozioni e abbandonare i costrutti non funzionali. Una psicologia puramente soggettivista non avrebbe perciò alcuna utilità pratica. Il problema viene risolto dalla psicologia culturale, che può essere considerata una branca del costruttivismo. A tal proposito Bruner scrive:

"... la realtà si crea, non si trova. La nostra cultura è il primo e più complesso prodotto della quotidiana costruzione della realtà: è questo il principio del costruttivismo socioculturale [...] l'educazione ha come compito fondamentale quello di sostenere l'uso degli strumenti del fare significato per costruire la realtà, non solo per potersi adattare al mondo in cui viviamo, ma anche per poterlo cambiare. E su questo tipo di prospettiva che si fonda la psicologia culturale." [3]

Si capisce così che la psicologia culturale (che esula dalle finalità della nostra discussione) può essere considerata l'applicazione pratica, in un certo senso *esterna* al soggetto, della psicologia costruttivista. Ma soprattutto Bruner suggerisce che la finalità della didattica costruttivista è aiutare lo studente a sviluppare l'uso degli strumenti del fare significato: sarà questo il criterio (operativo) su cui fondare le tecniche d'apprendimento.

La didattica costruttivista

Abbiamo visto come, nei termini della psicologia costruttivista, apprendere significa soprattutto *sviluppare l'uso degli strumenti del fare significato per costruire la realtà*. E' su questo principio fondamentale che si basa la didattica costruttivista. Dal punto di vista operativo esistono numerosi approcci didattici che aiutano a sviluppare "gli strumenti del fare significato": l'apprendimento per competenze, la sperimentazione attiva, la discussione, l'apprendimento cooperativo, ecc.

L'apprendimento per competenze

Nel paradigma costruttivista le informazioni, così come le conosciamo, mancano di validità oggettiva. Ciò significa che ogni nozione ricevuta dal discente è costruita in maniera del tutto unica e personale, per cui un insegnamento fondato sulla trasmissione di informazioni risulta poco efficiente. Al contrario, nella didattica costruttivista, l'obiettivo principale è quello di sviluppare competenze, e solamente in secondo luogo trasmettere informazioni. E' vero che anche le competenze vengono costruite dal soggetto attivo, in maniera personale, ma la non oggettività delle competenze è un problema trascurabile rispetto alla non oggettività delle informazioni. Quando una competenza viene personalizzata, possiamo parlare di un diverso "stile" di applicazione di quella particolare abilità, cosa che di solito non porta a conflitti o problemi, ma incoraggia il confronto e la discussione. Viceversa, quando un'informazione viene personalizzata dal soggetto, ciò può rafforzare delle conoscenze errate o ingenuità, e produrre quindi dei conflitti durante il confronto con il mondo esterno. Approfondiremo la questione nel paragrafo sulla discussione.

La sperimentazione attiva

Secondo Vygotskij lo studente è una sorta di apprendista, uno scienziato che indaga continuamente la realtà. Attraverso la sperimentazione lo studente è in grado di *imparare*, ovvero trasmettere un costrutto dall'intersichico all'intrapsichico. Quanto più il soggetto diventa parte attiva di questo fenomeno, tanto più l'apprendimento è efficace, infatti *"l'appropriazione è un processo più attivo dell'internalizzazione, perché si riferisce all'integrazione delle conoscenze offerta da chi spiega, nel quadro delle informazioni e delle credenze di chi ascolta"*. [3]

La sperimentazione attiva è uno dei modi più semplici per passare da un'internalizzazione delle conoscenze ad un processo di appropriazione delle conoscenze. Inoltre, le esercitazioni pratiche permettono al soggetto di sperimentare i costrutti personali, verificarli, validarli ed eventualmente scartarli. Dal punto di vista didattico il meccanismo di funzionamento della sperimentazione attiva appartiene al modello dell'*apprendimento situato*, il quale *"non si occupa [...] dell'acquisizione del sapere, ma dello studio delle dinamiche attraverso cui le persone costruiscono un significato condiviso del contesto educativo, attraverso le azioni svolte"* [3].

La discussione

Una volta appurato che la didattica costruttivista mira a sviluppare competenze, cercando di incoraggiare la partecipazione attiva dello studente, è naturale chiedersi quale forma debba prendere questa “partecipazione”. E’ evidente che, all’interno delle strutture educative, lo strumento più semplice, efficace e di facile applicazione è la *discussione*.

La discussione e il confronto permettono di perfezionare i propri costrutti mentali. Abbiamo già visto il concetto di conflitto cognitivo, espresso da Piaget. Si parla invece di conflitto sociocognitivo “quando è coinvolto anche il confronto con altre idee od opinioni: quindi il conflitto risiede nell’interazione con gli altri aggiungendo così la dimensione sociale”.[3] La discussione costringe il singolo individuo a *rimodellare* i propri costrutti mentali, e inoltre gli permette di *contestualizzare* le conoscenze all’interno dell’ambiente sociale. Ogni volta che lo studente esprime le nozioni acquisite, lo farà in una forma leggermente diversa, perché inevitabilmente deve adattarsi alle esigenze dell’ascoltatore e del contesto. Ciò lo aiuta a comprendere sempre meglio il concetto acquisito, e questo vale sia per il discente che per il docente. E’ in virtù di questo meccanismo che insegnando si padroneggia sempre più la materia.

La discussione in classe può avvenire in vari modi, ma possiamo individuare due modi estremi ed opposti di proporre una discussione:

- **La discussione tra pari:** utile perché permette agli studenti di confrontare i propri costrutti mentali tra pari, senza dover sempre tener conto di “quello che l’insegnante si aspetta che venga detto”. Così facendo si demolisce almeno uno dei costrutti che spesso ostacola l’apprendimento per significato: l’idea che lo studente si fa delle aspettative dell’insegnante.
- **La discussione collettiva:** utile perché, anche se limita o condiziona le espressioni degli studenti, permette di sfruttare a pieno l’esperienza del docente. Per dirla alla Vytogosky, “*la diversità [dei ruoli tra docente e discente] è considerata una risorsa perché fa aumentare ulteriormente il numero di zone di sviluppo prossimali che interagiscono l’una con l’altra*” [3].

L’apprendimento cooperativo

Per mezzo della discussione le persone collaborano tra loro per realizzare la costruzione del mondo intersoggettivo. Un modo efficace per ottenere questo risultato è l’apprendimento cooperativo: esso incoraggia gli studenti a discutere le nozioni acquisite, e quindi a ripeterle in modo da ricostruire le proprie conoscenze alla luce di un risultato condiviso. Esistono diverse tecniche di apprendimento cooperativo, ma dal punto di vista costruttivista la più interessante sembra essere quelle del Jigsaw (puzzle), che possiamo così riassumere:

1. *Definizione dell’obiettivo:* il docente propone un tema disciplinare e chiede agli studenti di suggerire gli aspetti più interessanti da trattare sull’argomento. Le idee che emergono dalla

discussione vengono elencate sulla lavagna, e poi raggruppate tra loro allo scopo di individuare un certo numero di aree di lavoro o categorie concettuali.

2. *Gruppi di ricerca*: la classe si divide in gruppi, uno per ciascuna area di lavoro. All'interno di ciascun gruppo ogni studente può specializzarsi su un aspetto specifico del tema trattato.
3. *Gruppi di apprendimento*: la classe si divide in nuovi gruppi, dove solamente uno studente rimane associato all'argomento trattato nel gruppo di ricerca. In tal modo ogni gruppo di apprendimento è composto da un certo numero di "apprendisti" e da un singolo "esperto". L'esperto illustra la materia agli apprendisti, organizza la ricostruzione della conoscenza e prepara anche le domande mirate a valutare l'efficacia dell'apprendimento.

La tecnica del *Jigsaw* assolve pienamente i requisiti della didattica costruttivista, perché permette allo studente di percepire la variabilità delle modalità di discussione tra un gruppo e l'altro (dipendenza dal contesto) e stimola l'esternalizzazione dei concetti acquisiti da parte degli "esperti" dei gruppi di apprendimento.

La didattica transdisciplinare

Oltre all'adozione di tecniche particolari, come quelle enunciate sopra, il costruttivismo suggerisce anche una nuova organizzazione delle attività scolastiche. Le didattiche tradizionali procedono in maniera *lineare* (serie di unità didattiche) oppure *interdisciplinare* (somministrazione coordinata di lezioni aventi un tema comune), ma restano in ogni caso limitate. Ad esempio, se si volesse affrontare per via interdisciplinare il tema dell'infinito, si potrebbe discuterlo in Lettere, in Matematica, in Fisica. Ma come andrebbe trattato in Educazione Fisica?

La didattica transdisciplinare propone invece un apprendimento *metacontestuale*, che risolve i problemi della didattica interdisciplinare (dove occorre sincronizzare i programmi delle varie discipline ed escludere quelle discipline che non abbracciano il tema in questione). Nella didattica transdisciplinare le aree disciplinari non vengono più unificate da un tema comune, ma dalle *competenze* che consentono di sviluppare. Ciò può essere ottenuto anche se le materie affrontano temi diversi, e in tempi diversi [2].

Esempio: vogliamo promuovere la competenza della *progettazione*. Questa potrebbe essere discussa sin dall'inizio dell'anno dal punto di vista storico o letterario, imparando ad impostare e sviluppare una tesina o una serie di relazioni scritte. Durante l'anno le discipline tecniche e scientifiche potrebbero proporre degli esperimenti in laboratorio, come ad esempio progettare una radio a *transistor*, un sito *web*, una collezione di abiti o quant'altro. Parallelamente l'insegnante di Educazione Fisica potrebbe illustrare i principi e le applicazioni delle arti marziali orientali *interne*, che si fondano proprio sull'armonia tra la pianificazione e l'improvvisazione.

La verifica

Dopo aver introdotto gli strumenti di apprendimento costruttivisti, e la strategia generale suggerita per organizzare le attività didattiche, discutiamo la questione più scottante: la fase di verifica. Anche qui si potrebbe obiettare: “se ogni persona si costruisce la propria rappresentazione significativa di un concetto, che senso ha parlare di *con-ceptus*, ovvero di nozioni condivise?”. In altre parole: che senso ha la fase di verifica?

Quando uno studente elabora la sua rappresentazione di una nozione, il compito del docente non è quello di verificare cosa lo studente *sa fare* o cosa lo studente *ha imparato*, ma di capire cosa lo studente *pensa* riguardo all’argomento trattato. A tal fine può essere utile chiedere al discente di produrre una rappresentazione della nozione acquisita, ad esempio sotto forma di schema, disegno o mappa concettuale. In tal modo il docente può confrontare il costruito mentale “originale” con quello acquisito dagli studenti, per comprendere “*quello che sanno e che pensano e non solo [...] quello che sanno fare*” [3]. Si tratta di applicare il principio di esternalizzazione di Bruner, per cui i *prodotti* degli studenti sono la traduzione dei loro costrutti mentali: “*l’esternalizzazione libera l’attività cognitiva dal suo carattere implicito, rendendola più pubblica, negoziabile e solidale*”. [4]

A nostro parere il metodo dovrebbe raggiungere la massima efficacia se allo studente venisse chiesto di produrre una rappresentazione del concetto in un formato *diverso* da quello utilizzato dal docente (al momento di trasmettere la nozione). Ad esempio, se la nozione in discussione fosse un’opera letteraria, lo studente potrebbe tentare di rappresentarla con un disegno, un grafico, uno schema o addirittura un teorema matematico. Se la nozione fosse uno schema tecnico, esso potrebbe essere descritto con un racconto, una melodia o un’attività ginnica. In tal modo la rappresentazione prodotta dallo studente sarebbe la manifestazione del *suo* costruito mentale, invece di essere il risultato di una “ripetizione a memoria”. In termini cognitivi, così facendo si dovrebbe attivare lo stesso meccanismo che permette la traduzione di un concetto da una lingua ad un’altra. Ricordiamo a tal proposito che l’attività di traduzione linguistica è intimamente connessa con il fenomeno della coscienza umana, infatti nessun *software* è in grado di tradurre un elaborato scritto meglio di un essere umano. Questo perché *tradurre* richiede come condizione necessaria il *dare significato*.

E’ in questi termini che, volendo, possiamo riassumere il principio dalla verifica costruttivista: si incoraggia lo studente a *tradurre* i concetti acquisiti, non a *ripeterli*.

La valutazione

Infine, anche la valutazione dovrebbe essere raggiunta per mezzo di una discussione tra docente e discente. In questo caso si tratta di una competenza da sviluppare da parte del docente, in quanto i principi dell’apprendimento costruttivista valgono, ovviamente, anche per gli insegnanti. Ed è proprio attraverso la discussione e il confronto che l’insegnante può imparare a giustificare le valutazioni assegnate in seguito alla fase di verifica. Ciò significa passare da una *soggettività agita (o irriflessa)*, nella quale il docente esprime un giudizio sullo studente (i.e. dà una valutazione personale), ad una *soggettività riflessiva*, libera da pregiudizi, preferenze e schemi mentali statici, proprio perché ne è consapevole.

Conclusioni

Partendo da una breve sintesi della filosofia costruttivista, che ci ha consentito di giustificare i principi della didattica costruttivista, abbiamo dedotto diverse tecniche operative riguardo l'apprendimento, l'organizzazione della didattica e la fase di verifica. Siamo partiti da una teoria relativista, che pone il soggetto al centro della realtà, anzi lo assume *artefice* della realtà, per giungere a dei principi di carattere pratico ed operativo.

C'è però un passaggio critico nella nostra esposizione, generato dalla propensione alla contraddizione di cui è vittima qualsiasi teoria auto-referenziale: se la realtà è costruita dal soggetto, con quale diritto possiamo proporre delle tecniche che mirano ad oggettivare la realtà? In altre parole: se una particolare tecnica è considerata efficace da parte dell'insegnante, chi ci garantisce che valga lo stesso per lo studente? Se ci affidiamo ad una teoria relativista, dobbiamo prendere atto di una proliferazione di *misconcetti*, ovvero "errori di interpretazione" nell'uso dei vocaboli tra persone. Si rischia continuamente di operare un dialogo tra sordi, per cui tutti sono soddisfatti, a modo loro, ma nessuno sa cos'abbia capito *veramente* l'altra persona. E non si può nemmeno pretendere di negoziare sempre tutti i termini di una discussione, anche perché, prima di tutto, andrebbero negoziati i valori delle *percezioni*, operazione impossibile per definizione.

Fortunatamente, i risultati della nostra argomentazione rispondono anche a quest'ultima critica al costruttivismo: tutte le tecniche che abbiamo illustrato, in qualche modo, pongono l'accento sull'importanza della consapevolezza del processo di apprendimento. La discussione, la sperimentazione e il lavoro di gruppo richiedono una presenza attiva, e non passiva, del soggetto. Nell'assumere il ruolo di protagonista, lo studente si mette in gioco, e così facendo diventa più consapevole del processo di apprendimento.

Se volessimo indicare un principio fondamentale della didattica costruttivista, forse si tratta proprio di sviluppare la consapevolezza del sé. Ciò riguarda anche l'insegnante, che deve imparare a riconoscere le sue reazioni riflesse, da cui nascono i giudizi, in modo da compensarle o addirittura annullarle.

E' attraverso la consapevolezza che si esorcizza la paura di cadere vittima di continui *misconcetti*. Se l'obiettivo finale è la conoscenza del proprio stile metacognitivo, ovvero *imparare ad imparare*, allora il problema non sussiste, poiché la consapevolezza è un risultato che può essere valutato solamente dal diretto interessato.

Bibliografia

- [1] Paolo Legrenzi (1982), *Storia della psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- [2] Fabio Dovigo (2006-07), *Appunti delle lezioni del corso di "Insegnamento di Metodologie e Didattiche" presso la SILSIS di Bergamo*, a cura di Stefano Adriani.
- [3] Beatrice Ligorio (2003), *Come si insegna, come si apprende*, Carrocci Editore, Roma.
- [4] Bruner (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano.