UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

Pedagogia

Narrazione, relazione e identità: il quiet ego come categoria pedagogica in prospettiva costruzionista

Relatore

Prof. Romaioli Diego

Gasparini Elisa

N. matricola: 2125759

Anno Accademico 2025/2026

Abstract

Introduzione

Prima parte *- Il costruzionismo sociale*

Capitolo 1: Alle origini del costruzionismo sociale

1.1. Affermazione storica
1.2. Realtà e conoscenza
1.3. Critica al positivismo
1.4. Costruzionismo e costruttivismo
1.5. Integrazione educativa tra costruzionismo e costruttivismo

Capitolo 2: Dinamiche psicologiche del costruzionismo sociale

2.1 Conoscenza e realtà come costruzioni sociali condivise
2.2 Il linguaggio e la conoscenza
2.3 Il potere comunicativo come chiave del cambiamento

Seconda parte *- Il costruzionismo sociale in ambito pedagogico*

Capitolo 3: La pedagogia come pratica relazionale

3.1 Educazione e co-costruzione del sapere
3.1.1. Il ruolo dell'insegnante e della comunità educante
3.2 Dinamiche dialogiche e pratiche di apprendimento collaborativo
3.2.1 Collaborative Action Research (CAR)
3.3 Il ruolo delle emozioni nei processi educativi

Capitolo 4: Pratiche pedagogiche relazionali: le applicazioni

4.1 Cooperative learning, peer education, service learning e comunità di ricerca
4.2 Educazione narrativa e storie condivise
4.3 Mediazione e gestione dei conflitti in chiave relazionale

4.4 Caso di studio formale: il Cooperative Learning come dispositivo inclusivo
4.5 Caso di studio informale: il Service Learning in un orto comunitario urbano

***Terza parte** - Sfide e criticità*

Capitolo 5: Limiti del costruzionismo sociale in educazione

5.1 Rischi di relativismo e frammentazione del sapere
5.2 Ostacoli istituzionali e culturali nelle pratiche pedagogiche relazionali
5.3 Questioni etiche e responsabilità pedagogica

Capitolo 6: Il contributo del quiet ego

6.1 Origini e definizione del quiet ego
6.2 Quiet ego e costruzione del sé relazionale
6.3 Applicazioni del quiet ego nelle pratiche educative
6.4 Verso un modello pedagogico integrativo
6.5 Ripensare la relazione educativa: dal modello tradizionale al paradigma del quiet ego

Conclusioni

Bibliografia

Sitografia

Abstract

La presente tesi si propone di indagare il dialogo tra costruzionismo sociale e quiet ego all'interno dei processi educativi e formativi. Il costruzionismo sociale, inteso come prospettiva che concepisce conoscenza, significati e identità come prodotti delle interazioni e delle pratiche discorsive, offre uno sfondo teorico per comprendere la dimensione relazionale della crescita personale e comunitaria. Allo stesso modo, il costrutto psicologico di quiet ego viene qui analizzato come un orientamento del sé capace di integrare autorealizzazione e apertura sociale, ponendo l'accento su equilibrio, riflessività e attenzione all'altro. Attraverso una revisione critica della letteratura e l'analisi delle implicazioni pedagogiche, la ricerca mette in luce come la valorizzazione di un "io quieto" possa favorire pratiche educative orientate all'empatia, alla collaborazione e alla responsabilità sociale, in contrasto con modelli competitivi e individualistici. La prospettiva costruzionista consente inoltre di evidenziare come tali disposizioni non siano tratti fissi, ma processi negoziati e continuamente co-costruiti nei contesti sociali ed educativi. In questo quadro, la tesi discute le potenzialità pedagogiche dell'integrazione tra costruzionismo sociale e quiet ego nella formazione scolastica e universitaria, nonché nelle pratiche di educazione informale, delineando piste di ricerca e di intervento finalizzate alla promozione di soggettività più consapevoli, responsabili e orientate al bene comune.

Introduzione

Negli ultimi decenni, le scienze dell'educazione hanno conosciuto un progressivo ampliamento dei propri riferimenti teorici, aprendo lo spazio a prospettive epistemologiche che riconoscono la natura relazionale, culturale e discorsiva dei processi conoscitivi e formativi. In questo contesto, il costruzionismo sociale si è affermato come una delle cornici interpretative più significative per comprendere l'apprendimento e la formazione umana non come processi individuali e lineari, ma come fenomeni complessi e intersoggettivamente costruiti. L'approccio costruzionista, sviluppatosi a partire dagli anni Ottanta grazie ai contributi di autori quali Kenneth J. Gergen e altri esponenti della psicologia sociale, si fonda sull'idea che la conoscenza e la realtà non siano entità oggettive e indipendenti dal soggetto conoscente, bensì prodotti di interazioni sociali, pratiche linguistiche e contesti culturali. All'interno di questa prospettiva, il linguaggio assume un ruolo centrale, configurandosi non soltanto come mezzo di comunicazione, ma come strumento di costruzione condivisa del mondo. Le narrazioni, i discorsi e le pratiche simboliche attraverso cui gli individui si relazionano contribuiscono a definire ciò che viene percepito come reale, vero o significativo. In tale visione, la conoscenza non è un patrimonio statico da trasmettere, bensì un processo dinamico di co-costruzione che si realizza attraverso il dialogo e la negoziazione di significati.

L'educazione, intesa in senso ampio come processo di formazione dell'essere umano nella relazione con l'altro e con il mondo, trova nel costruzionismo sociale un quadro teorico particolarmente fecondo. Le pratiche educative, infatti, diventano luoghi privilegiati di interazione e di costruzione reciproca, nei quali soggetti diversi si incontrano, dialogano e danno forma congiunta a nuove prospettive di senso. L'educatore, in questa visione, non è più il depositario del sapere, ma un facilitatore di processi riflessivi e dialogici, un co-costruttore di conoscenza capace di promuovere ambienti formativi fondati sulla partecipazione, sulla collaborazione e sul riconoscimento reciproco. L'atto educativo si configura, dunque, come un processo relazionale e dialogico in cui la crescita personale e quella collettiva si intrecciano in modo indissolubile.

In questo quadro, la riflessione pedagogica non può prescindere da un'analisi della dimensione soggettiva e interiore dell'agire educativo. L'attenzione al sé, infatti, diventa fondamentale per comprendere come gli individui possano partecipare in modo autentico

e consapevole ai processi di costruzione condivisa del sapere. A tal proposito, il concetto di *quiet ego* — sviluppato nell'ambito della psicologia positiva e della psicologia della personalità — offre una prospettiva di particolare interesse. Esso descrive una configurazione del sé caratterizzata da equilibrio, consapevolezza e apertura relazionale: un sé capace di integrare il proprio benessere con quello altrui, orientato alla cooperazione piuttosto che alla competizione, e predisposto all'ascolto empatico e alla riflessione.

Il *quiet ego* si contrappone alla logica dell'ego ipertrofico e autoreferenziale tipica delle società contemporanee, e rappresenta invece un modo di essere che valorizza la quiete interiore come spazio generativo di relazione e di significato. In ambito educativo, tale disposizione si traduce nella capacità di promuovere relazioni basate sul rispetto, sulla comprensione e sulla reciprocità. L'educatore dotato di un quiet ego è in grado di accogliere la pluralità dei punti di vista, di sospendere il giudizio e di favorire contesti formativi in cui l'altro non sia oggetto di intervento, ma soggetto attivo di co-costruzione del sapere.

Alla luce di queste considerazioni, la presente tesi si propone di esplorare in modo teorico le connessioni tra il costruzionismo sociale, le pratiche educative e il concetto di *quiet ego*, con l'intento di delineare una visione pedagogica capace di integrare la dimensione relazionale e dialogica della conoscenza con quella riflessiva e interiore del soggetto. Attraverso un percorso di analisi concettuale e riflessione critica, l'elaborato intende mettere in evidenza come la prospettiva costruzionista offra una cornice epistemologica utile a ripensare la funzione dell'educazione come processo di co-costruzione di senso, e come il *quiet ego* possa rappresentare una qualità personale e professionale in grado di sostenere tali processi in modo autentico e sostenibile. L'obiettivo è dunque quello di contribuire alla riflessione teorica sul ruolo dell'educazione come pratica trasformativa, capace di generare conoscenza, consapevolezza e relazioni significative. Integrando il paradigma costruzionista con la prospettiva del *quiet ego*, la tesi intende proporre una lettura dell'esperienza educativa come spazio etico e dialogico, nel quale la formazione dell'identità individuale si intreccia con la costruzione collettiva di significati e di mondi possibili.

Questo elaborato intende mostrare che la prospettiva del costruzionismo sociale offre una chiave di lettura preziosa per comprendere i processi educativi come dinamiche di co-costruzione di significati, in cui la relazione diventa spazio generativo di

apprendimento e trasformazione. In questa cornice, le pratiche pedagogiche relazionali assumono un ruolo centrale nel favorire lo sviluppo di soggettività consapevoli e dialogiche, capaci di riconoscere l'altro come parte integrante del proprio percorso formativo. L'analisi si conclude con il riferimento al concetto di *quiet ego*, che rappresenta una possibile sintesi evolutiva di tale prospettiva: un modo di essere che integra la dimensione personale e quella relazionale in un equilibrio dinamico di apertura, empatia e riflessività.

Parte prima

Il costruzionismo sociale

Capitolo 1: Alle origini del costruzionismo sociale

Se una bambina cresce ascoltando che è intelligente, curiosa e capace, tenderà a esplorare il mondo con fiducia. Se un ragazzo viene definito problematico, disattento o 'difficile', forse inizierà a credere che non può essere altro. Ma chi decide cosa significa 'intelligente'? Chi stabilisce cos'è 'normale', e su quali basi? La risposta, sorprendentemente, non si trova in una verità assoluta, ma nel modo in cui noi costruiamo la realtà attraverso il linguaggio e la relazione.

È per questo che nei prossimi capitoli si tratterrà principalmente di costruzionismo sociale (detto anche costruzione sociale della realtà) come teoria della conoscenza derivante da studi postmoderni.

Tale concezione ritiene che il soggetto che apprende crea dei modelli mentali per comprendere al meglio il mondo intorno a lui. Per questo motivo tale concezione è strettamente legata ai processi di apprendimento esperienziale, ossia processi di apprendimento realizzati attraverso l'esperienza cognitiva, emotiva o sensoriale. In questa dinamica il soggetto è in grado di affrontare diverse situazioni, più o meno incerte, sviluppando comportamento adattivi, migliorando la gestione delle proprie emozioni e incrementando quindi le strategie di *problem solving*.

Il costruzionismo sociale non ci invita soltanto ad osservare il mondo, ma ci invita a chiederci come lo abbiamo costruito, in che termini lo definiamo e lo vediamo. È un paradigma che sovverte la visione prettamente oggettivista del sapere e ci pone di fronte a una constatazione radicale ma feconda: la realtà sociale non è un fatto, ma un prodotto.

In questo senso la realtà in cui viviamo è prodotta delle interazioni tra le persone, delle narrazioni che condividiamo con quest'ultime, dei significati che attribuiamo alle esperienze quotidiane. I concetti, le categorie e le istituzioni sociali non sono entità fisse ma prodotti di pratiche discorsive, interazioni simboliche e convenzioni condivise.

A livello psico-pedagogico, questa concezione funge da vera e propria rivoluzione epistemologica. L'educazione smette di essere un processo unidirezionale e diventa un atto dialogico, co-costruito, in cui l'identità degli individui prende forma nella relazione con l'altro e con il contesto in cui sono inseriti. Le parole che usiamo, le categorie che applichiamo, i ruoli che assegniamo diventano strumenti potenti di costruzione (o di limitazione) delle possibilità individuali e collettive.

In un tempo in cui la scuola e i contesti educativi si confrontano con pluralità culturali, differenze cognitive e nuove forme di comunicazione, il costruzionismo sociale offre una lente critica e trasformativa per ripensare l'agire pedagogico. Comprendere la costruzione sociale della realtà significa, in ultima analisi, interrogare il potere delle parole, delle pratiche e dei silenzi nel formare il nostro modo di vedere, educare e apprendere.

In tal senso, il costruzionismo sociale si configura come uno strumento critico per analizzare la genesi e la funzione dei significati sociali, evidenziando come essi vengano storicamente e culturalmente costruiti e negoziati all'interno di specifici contesti socio-relazionali.

1.1 Affermazione storica

Il costruzionismo sociale si afferma nella seconda metà del Novecento come risposta critica ai paradigmi oggettivisti dominanti nelle scienze sociali e psicologiche. Le sue origini vanno ricercate in un contesto storico, culturale ed epistemologico profondamente segnato da cambiamenti politici, movimenti di emancipazione, crisi dei modelli positivisti e nuove riflessioni teoriche interdisciplinari.

A livello epistemologico, il costruzionismo sociale si colloca in netta opposizione alla visione tradizionale della conoscenza come rispecchiamento oggettivo di una realtà data. In particolare, esso contesta l'idea secondo cui le categorie utilizzate per descrivere il mondo sociale siano universali, neutre o naturalmente date. Al contrario, il costruzionismo sostiene che la realtà sociale sia frutto di un processo di co-costruzione intersoggettiva, sostenuto dal linguaggio, dalle pratiche discorsive e dalle relazioni sociali.

La pubblicazione dell'opera *The Social Construction of Reality* di Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1966) segna un momento centrale nella sistematizzazione di questo approccio, poiché rappresenta il punto di. Incontro tra sociologia fenomenologica, interazionismo simbolico e teoria della conoscenza. Gli autori propongono una teoria della costruzione sociale della realtà che evidenzia come i fenomeni sociali vengano prodotti, oggettivati e interiorizzati attraverso l'interazione quotidiana, assumendo nel tempo una parvenza di naturalità. Il loro lavoro si innesta nella tradizione della sociologia

della conoscenza, già delineata da autori come Karl Mannheim e Alfred Schütz, che avevano sottolineato la dimensione storica e situata del pensiero umano.

Sul piano storico, gli anni ’60 rappresentano un periodo di grande trasformazione culturale e politica. Si pensa, ad esempio, ai movimenti per i diritti civili, le lotte studentesche, il femminismo, il pensiero anticoloniale e la crescente critica alle istituzioni tradizionali: tutti questi avvenimenti storici alimentano un clima di contestazione e opposizione dei saperi dominanti dell’epoca.

In tale contesto, il costruzionismo sociale trova terreno fertile per sviluppare una critica radicale alle forme di conoscenza ritenute neutre, mostrando invece come esse siano il risultato di pratiche culturali, relazioni di potere e strutture simboliche condivise.

Parallelamente, nuove correnti filosofiche e linguistiche offrono strumenti concettuali fondamentali per l’elaborazione del paradigma costruzionista. In particolare, il secondo Wittgenstein, con la nozione di “giochi linguistici”, apre alla concezione del linguaggio come pratica sociale, mentre Michel Foucault analizza i rapporti tra sapere e potere, dimostrando come le verità scientifiche siano storicamente determinate.

Nel campo psicologico, Kenneth J. Gergen, a partire dagli anni ’80, sviluppa una critica al modello individualista e cognitivista della mente, sostenendo che l’identità e il significato siano il prodotto di processi discorsivi situati. Il suo contributo è decisivo per il consolidamento del costruzionismo sociale all’interno della psicologia sociale, della psicoterapia e, successivamente, delle scienze dell’educazione.

Anche l’ambito pedagogico riceve importanti influenze da questa prospettiva. Autori come Jerome Bruner e Paulo Freire pongono l’accento sulla dimensione dialogica e culturale dell’apprendimento, evidenziando come la conoscenza non sia trasmessa passivamente, ma costruita attivamente nel contesto sociale e linguistico.

In particolare, Freire, uno dei più illustri pedagogisti del ventesimo secolo, ha sviluppo una pedagogia critica che pone al centro l’educazione come pratica di libertà, coscientizzazione e trasformazione sociale. In questi termini quindi l’educazione e l’apprendimento non sono considerati come il modello “bancario” di trasmissione di valori e contenuti predeterminati, ma è un’elaborazione personale del soggetto che prende coscienza critica della realtà in cui si trova.

Freire considera il dialogo come fulcro di un processo educativo autentico, ritenendo quest’ultimo come atto di reciprocità, co-creazione e umanizzazione. Il

processo dialogico permette quindi di comprendere la realtà in cui ci troviamo immersi, riconoscendone le strutture di potere e agire per trasformarle.

L'educazione è quindi uno strumento di emancipazione individuale e collettiva, non un fine a se stesso.

Ecco, quindi, che il costruzionismo sociale nasce come esito di un'ampia convergenza tra cambiamenti storici, trasformazioni culturali e rinnovamenti teorici; e la sua affermazione rappresenta una svolta nella concezione della realtà sociale e della conoscenza, ponendo le basi per una visione della soggettività come emergente dalle relazioni, e della formazione come processo dialogico e contestuale.

1.2 Realtà e conoscenza

Per giungere ai presupposti costruzionisti in merito a cosa sia la realtà e a come si costruisce quest'ultima, sono trascorsi decenni di dibattici su come la realtà sia socialmente costruita. Con il termine "realtà" intendiamo una caratteristica di alcuni fenomeni che riconosciamo indipendenti dalla nostra volontà e definiamo "conoscenza" la certezza che i fenomeni siano reali e possiedono delle caratteristiche ben precise. Questa concezione si trova a metà strada tra un uomo qualunque e un filosofo: se normalmente nessuno si preoccupa di cosa sia la normalità, la realtà in cui viviamo, dando per scontato quindi anche la conoscenza che ne deriva, il filosofo si interroga sul fatto che le molteplici realtà in cui viviamo possono essere diverse in relazione a variabili come differenze tra società, percezioni degli uomini che vivono in un determinato contesto, differenze di personalità, e via dicendo.

Di fatto l'interesse per il problema di cosa sia la realtà e la conoscenza che ne deriva è stato largamente discusso e argomentato, giustificato con una sorta di relatività sociale: la realtà per un carcerato è una realtà diversa da un uomo o una donna che vive una vita normale, seguendo il proprio lavoro, i propri hobby e le proprie passioni. Allo stesso modo, la conoscenza che una persona può avere è sicuramente diversa da quella di altre persone, che possono condurre una vita sregolata, priva di obiettivi, e via dicendo. Comprendere quindi cosa si intenda per realtà e conoscenza è il primo passo per cercare di analizzare la costruzione sociale della realtà (Berger e Luckmann, 1966).

1.3 Critica al positivismo

Come brevemente accennato in precedenza, il costruzionismo sociale rifiuta l'idea, prettamente positivista, che la realtà psicologica sia quella esterna al soggetto, ossia la realtà oggettivamente osservabile e misurabile come un'entità indipendente dal soggetto. In altri termini, la conoscenza che abbiamo della realtà è costruita socialmente e storicamente e la conoscenza che ne deriva sono fatti sociali prodotti attraverso interazioni sociali.

Il linguaggio non è uno strumento neutro per descrivere la realtà, ma crea la realtà stessa: ciò che pensiamo e sentiamo è reso possibile dal repertorio linguistico e culturale disponibile. Banalmente, come considero e penso il mio lavoro è sicuramente diverso dalla prospettiva delle persone che vivono in paesi più industrializzati dell'Italia o, viceversa, da coloro che sono cresciuti in paesi molto poveri in cui non solo i lavori a disposizione sono diversi, ma anche il modo di vivere, di pensare. Questo perché la considerazione e l'importanza che io posso dare al mio lavoro è strettamente collegata ai miei obiettivi, che a sua volta derivano dalle dinamiche sociali in cui sono sempre stata immersa. È quindi un cerchio che si unisce, ma che non necessariamente è quello giusto per me, perché è una cosa che non potrò mai capire davvero: probabilmente se io avessi viaggiato di più di quanto abbia fatto fino ad ora avrei avuto modo di conoscere realtà sociali e culturali diverse che mi avrebbero permesso di cambiare, per quanto poco, il mio punto di vista a riguardo, cercando per esempio di acquisire un approccio diverso dal mio.

Al tempo stesso posso pensare che se fossi nata in un altro paese, probabilmente non solo avrei una concezione diversa del lavoro, ma di conseguenza sarei anche una persona diversa, con ideali, abitudini e pensieri differenti.

Nel panorama delle scienze sociali e pedagogiche contemporanee, il costruzionismo sociale ha assunto un ruolo centrale nella ridefinizione dei concetti di conoscenza, soggettività e apprendimento. Inteso come approccio teorico che interpreta la realtà sociale come frutto di processi intersoggettivi e linguistici, il costruzionismo ha profondamente influenzato la pedagogia, spostando l'accento dalla trasmissione oggettiva del sapere alla co-costruzione di significati tra soggetti in relazione.

Il costruzionismo nasce come evoluzione e, in un certo senso, come applicazione pratica del costruttivismo. Seymour Papert, allievo e collaboratore di Piaget, elabora

questa prospettiva negli anni Ottanta, integrando la riflessione epistemologica con le potenzialità emergenti delle tecnologie digitali.

Secondo Papert, l'apprendimento si realizza in modo più efficace quando gli studenti sono impegnati nella costruzione di artefatti concreti e condivisibili. Non si tratta quindi soltanto di un'attività mentale, ma di un processo che coinvolge la progettazione, la creazione e la condivisione di prodotti culturali: un programma informatico, un robot, un testo multimediale, un oggetto fisico. In questo senso, il costruzionismo accentua la dimensione pratica e progettuale dell'apprendimento, ponendo l'accento sul "fare" come veicolo privilegiato del "comprendere". Le tecnologie non sono viste come strumenti neutri, ma come veri e propri catalizzatori cognitivi: esse aprono spazi di esplorazione, creatività e riflessione, permettendo di trasformare concetti astratti in esperienze tangibili. Il linguaggio Logo, ideato da Papert, o le attuali esperienze di robotica educativa ne sono esempi paradigmatici: attraverso l'uso di tali strumenti, l'apprendimento diventa un processo attivo, riflessivo e profondamente motivante.

Tuttavia, la sua affermazione ha sollevato numerose critiche, sia epistemologiche sia pratiche, e ha generato tensioni con altre correnti teoriche, quali il positivismo, il cognitivismo, il realismo critico e il costruttivismo individuale. Questo capitolo si propone di esplorare tali critiche e divergenze, con l'obiettivo di delineare i contorni epistemologici e pedagogici del costruzionismo sociale nel confronto con altri paradigmi.

Il costruzionismo sociale, nella sua formulazione classica proposta da Peter Berger e Thomas Luckmann (1966), si fonda sull'idea che la realtà sociale sia costruita attraverso processi interattivi e linguistici, in cui il significato emerge non dall'individuo isolato, ma dalla relazione sociale. Questo approccio enfatizza il ruolo del linguaggio, dei discorsi e dei contesti culturali nella formazione della conoscenza. In ambito pedagogico, esso sostiene una visione dell'apprendimento come pratica dialogica e situata, in cui il soggetto apprendente partecipa attivamente alla costruzione del sapere all'interno di comunità discorsive. Uno dei principali punti di frizione tra il costruzionismo sociale e altre correnti teoriche riguarda il fondamento epistemologico della conoscenza. In contrasto con il positivismo, che concepisce la realtà come oggettivamente osservabile e la conoscenza come accumulo progressivo di dati empirici, il costruzionismo nega l'esistenza di una verità indipendente dall'osservatore. La scienza, per i costruzionisti, non scopre il mondo, ma lo interpreta attraverso pratiche socialmente mediate. Questo

posizionamento ha attirato critiche da parte di scienziati sociali che vedono nel costruzionismo un rischio di relativismo epistemico, incapace di fornire criteri per distinguere tra conoscenze più o meno fondate.

Il cognitivismo rappresenta un altro ambito teorico con cui il costruzionismo entra in tensione. Mentre il cognitivismo si concentra su processi mentali interni e considera l'apprendimento come elaborazione individuale dell'informazione, il costruzionismo sociale sposta l'attenzione sulla dimensione sociale e discorsiva dell'apprendere. L'apprendimento non è, in quest'ottica, il risultato di una costruzione mentale autonoma, bensì un processo interattivo situato culturalmente. Tuttavia, il rifiuto del costruzionismo verso ogni forma di "interiorità" o mente come entità autonoma è stato criticato per la sua tendenza a sottovalutare il ruolo del soggetto individuale e dei meccanismi cognitivi nella formazione del sapere.

Sebbene spesso confusi, costruzionismo sociale e costruttivismo (soprattutto nella versione di Piaget) presentano importanti differenze teoriche. Il costruttivismo piagetiano concepisce lo sviluppo cognitivo come un processo individuale di assimilazione e accomodamento, regolato da stadi evolutivi universali. Al contrario, il costruzionismo sociale (in linea con Vygotskij) enfatizza la mediazione culturale e il ruolo del linguaggio come strumenti fondamentali dell'apprendimento. La divergenza principale riguarda il *locus* della conoscenza: per Piaget essa è interna all'individuo; per il costruzionismo, essa emerge dalla relazione sociale e dai discorsi condivisi.

Sul piano pedagogico, il costruzionismo sociale è stato apprezzato per il suo contributo all'idea di educazione democratica, partecipativa e centrata sul dialogo. Tuttavia, le sue applicazioni pratiche hanno sollevato questioni problematiche, quali: il relativismo pratico, poiché ci si chiede come giustificare criteri di valutazione comuni, se tutta la conoscenza è stata costruita ed è continuamente costruita in termini soggettivi; la negazione della realtà materiale, in quanto alcune versioni radicali del costruzionismo tendono a ignorare le dimensioni strutturali, economiche e biologiche che condizionano l'apprendimento e infine l'astrazione teorica, poiché le elaborazioni discorsive del costruzionismo rischiano di distaccarsi dai problemi concreti della didattica e della gestione educativa.

Il costruzionismo sociale ha apportato quindi un contributo significativo al pensiero pedagogico contemporaneo, promuovendo una visione dialogica, relazionale e situata

della conoscenza e dell'educazione. Tuttavia, il confronto critico con altre correnti teoriche — dal positivismo al cognitivismo, fino al costruttivismo individuale — evidenzia limiti e tensioni che non possono essere trascurati. Una pedagogia consapevole deve saper integrare le intuizioni del costruzionismo con approcci che valorizzino anche la dimensione individuale, materiale e strutturale dell'esperienza educativa. Solo attraverso un dialogo critico tra paradigmi sarà possibile elaborare modelli educativi complessi, capaci di rispondere alle sfide del nostro tempo.

1.4 Costruzionismo e costruttivismo

Nel contesto della riflessione pedagogica contemporanea, le nozioni di costruzione della conoscenza e di apprendimento attivo hanno assunto un ruolo centrale, trovando espressione teorica in due paradigmi affini ma distinti: il costruzionismo sociale e il costruttivismo individuale.

Entrambi rifiutano una visione trasmissiva del sapere, opponendosi alle pedagogie tradizionali basate sulla mera acquisizione passiva di contenuti. Tuttavia, differiscono profondamente per quanto riguarda il ruolo del soggetto, il contesto dell'apprendimento, il significato del sapere e il modo in cui la conoscenza prende forma.

In questo capitolo si propone un confronto tra questi due approcci, con particolare riferimento a Jerome Bruner, esponente di un costruttivismo aperto al dialogo sociale, e Ernst von Glasersfeld, teorico del costruttivismo radicale insieme a Jean Piaget. L'obiettivo è esplorare le implicazioni epistemologiche e pedagogiche di entrambi gli orientamenti, mettendo in luce affinità, divergenze e possibili integrazioni.

Nelle sue declinazioni, il costruttivismo si fonda sull'idea che la conoscenza non sia una riproduzione oggettiva della realtà, ma una costruzione attiva del soggetto. In questa prospettiva, l'apprendimento è il risultato dell'interazione tra l'esperienza sensoriale, la riflessione e la riorganizzazione cognitiva. Ernst von Glasersfeld, uno dei principali teorici del costruttivismo radicale, sostiene che la conoscenza non rappresenta una realtà oggettiva, bensì è uno strumento funzionale alla sopravvivenza e all'adattamento individuale. In tal senso, l'efficacia di una conoscenza non si misura in termini di corrispondenza al mondo esterno, ma nella sua viabilità operativa.

Von Glasersfeld enfatizza il carattere autopoietico della mente, secondo cui ogni individuo costruisce le proprie categorie interpretative in modo soggettivo, attraverso la

riflessione sull'esperienza. In ambito pedagogico, questo implica un modello di insegnamento centrato sullo studente, che viene visto come artefice del proprio apprendimento, attraverso un processo di esplorazione, errore e ristrutturazione.

Diversamente dal costruttivismo radicale, il costruzionismo sociale pone al centro la dimensione intersoggettiva e culturale della conoscenza.

Esso si sviluppa a partire dall'opera di Berger e Luckmann (1966), ma trova una delle sue elaborazioni pedagogiche più influenti nel pensiero di Jerome Bruner. Quest'ultimo, pur partendo da una prospettiva cognitivista, evolve verso una visione socio-culturale dell'apprendimento, in cui la narrazione, il linguaggio e il contesto culturale giocano un ruolo fondamentale.

Bruner sostiene che la mente umana sia profondamente modellata dai sistemi simbolici della cultura, e che l'apprendimento avvenga attraverso la partecipazione a pratiche discorsive condivise. L'educazione non deve solo trasmettere informazioni, ma offrire agli studenti l'opportunità di negoziare significati, partecipare a comunità interpretative, e sviluppare una coscienza critica.

Sebbene differenti, costruttivismo e costruzionismo condividono alcuni assunti fondamentali, come il superamento e il rifiuto di una conoscenza neutra ed oggettiva; la centralità del soggetto attivo nel processo di apprendimento e la rilevanza del contesto nel processo conoscitivo.

Le principali differenze emergono su tre livelli:

- ontologia della conoscenza: Von Glasersfeld afferma che la conoscenza è soggettiva e viabile, non corrispondente alla realtà esterna; Bruner sostiene che la conoscenza sia socialmente negoziata, e che il significato emerga da pratiche culturali e linguistiche;
- ruolo della relazione: il costruttivismo individuale vede l'apprendimento come un processo interno e individuale, incentrato sull'elaborazione mentale; il costruzionismo pone l'accento sulla relazione dialogica, sul contesto sociale e sul discorso come mezzo di costruzione della realtà;
- impatti pedagogici: in una prospettiva costruttivista, l'insegnante funge da facilitatore cognitivo, proponendo problemi, stimolando il pensiero divergente, e lasciando spazio al ragionamento dello studente.

Dal punto di vista pedagogico, il costruzionismo implica una concezione dialogica e relazionale dell'apprendimento, dove il ruolo dell'educatore non è quello di trasmettere contenuti, ma di facilitare l'emergere di significati condivisi. Questo approccio è particolarmente valorizzato nelle pratiche educative inclusive, nella pedagogia critica e nella didattica collaborativa.

Jerome Bruner rappresenta un punto di connessione tra costruttivismo e costruzionismo. Nei suoi scritti iniziali egli propone l'apprendimento per scoperta come strategia per sviluppare la struttura cognitiva del soggetto, in linea con il costruttivismo piagetiano. Tuttavia, nelle sue opere più mature, come *The Culture of Education* (1996), Bruner sottolinea sempre più la dimensione culturale e narrativa dell'apprendimento.

Egli sostiene che la mente umana sia strutturata secondo modelli narrativi condivisi, che emergono dalla partecipazione del soggetto a una comunità culturale.

Bruner rifiuta l'opposizione netta tra individuo e società e propone un approccio in cui il significato si costruisce attraverso l'interazione fra il soggetto e il contesto. In tal senso, la sua posizione può essere vista come una sintesi critica tra costruttivismo e costruzionismo, utile per la pedagogia perché consente di tenere insieme la soggettività dell'apprendente e la dimensione collettiva della conoscenza.

Aspetto	Costruttivismo	Costruzionismo sociale
Origine della conoscenza	Individuo (tramite la sua esperienza e la sua cognizione)	La relazione sociale e il linguaggio
Ruolo del linguaggio	Secondario, è uno strumento cognitivo	Primario, è lo strumento costruttore della realtà
Prospettiva epistemologica	Soggettivismo epistemico	Relativismo culturale e dialogico
Didattica	Apprendimento individualizzato, discovery learning	Apprendimento collaborativo, co-costruzione
Criticità	Riduzione della dimensione sociale	Rischio di relativismo e perdita di criteri valutativi

L'analisi comparata tra costruttivismo e costruzionismo ha implicazioni rilevanti per la progettazione educativa. Mentre il costruttivismo spinge verso percorsi formativi personalizzati e centrati sull'individuo, il costruzionismo invita a progettare contesti in cui il sapere sia costruito in modo partecipato e situato. Entrambi gli approcci convergono nella critica al modello trasmissivo, ma divergono sulle modalità attraverso cui il sapere si sviluppa.

Una pedagogia matura potrebbe trarre beneficio da una integrazione dialogica dei due paradigmi, adottando una visione dell'apprendimento che riconosca sia la soggettività attiva dell'allievo sia la forza strutturante delle pratiche sociali e culturali.

Il confronto tra costruttivismo e costruzionismo sociale, alla luce dei contributi di Bruner e von Glasersfeld, evidenzia due modi diversi, ma complementari, di intendere l'apprendimento. Se il primo valorizza la costruzione interna della conoscenza, il secondo richiama alla co-costruzione sociale dei significati. In ambito pedagogico, un approccio integrato permette di coniugare riflessione individuale, dialogo e contesto culturale, offrendo una visione più complessa e realistica dei processi educativi contemporanei.

1.5 Integrazione educativa tra costruzionismo e costruttivismo

L'integrazione tra costruttivismo e costruzionismo può offrire una cornice teorica e pratica particolarmente feconda per affrontare le sfide educative odierne. Da un lato, il costruttivismo fornisce la base epistemologica, chiarendo come gli individui apprendano attraverso processi cognitivi complessi e in interazione con il contesto sociale. Dall'altro, il costruzionismo traduce questi principi in pratiche concrete, ponendo l'accento sulla creazione di artefatti, sulla progettualità e sull'uso consapevole delle tecnologie.

Ne deriva una prospettiva educativa capace di coniugare la riflessione teorica con l'operatività didattica. Nei contesti di apprendimento, ad esempio, le attività laboratoriali possono diventare luoghi privilegiati in cui si intrecciano la dimensione costruttiva del pensiero e quella costruzionista della produzione: lo studente non solo riflette, ma agisce, crea, sperimenta, rielabora.

Le ricadute pratiche di una prospettiva integrata sono molteplici. Una didattica che sappia coniugare costruttivismo e costruzionismo può svilupparsi attraverso:

- la progettazione di percorsi interdisciplinari basati sulla risoluzione di problemi autentici;
- l'utilizzo del coding e della robotica educativa come strumenti per favorire il pensiero computazionale e creativo;
- la realizzazione di laboratori collaborativi in cui la costruzione di artefatti diventa occasione di confronto, riflessione e metacognizione;
- un impiego critico e consapevole delle tecnologie, non come meri dispositivi di fruizione, ma come ambienti in cui esplorare, creare e condividere conoscenza.

Tali approcci risultano particolarmente efficaci anche in prospettiva inclusiva: l'apprendimento attivo, collaborativo e basato sul fare consente di valorizzare le diverse intelligenze, offrendo a ciascun studente occasioni di partecipazione significativa.

Il dialogo tra costruttivismo e costruzionismo evidenzia la possibilità di un approccio pedagogico che sappia unire rigore teorico e concretezza operativa. Se il costruttivismo ci aiuta a comprendere come si forma e si trasforma la conoscenza, il costruzionismo ci mostra come tali principi possano tradursi in esperienze educative tangibili, motivate e significative.

In una società caratterizzata da cambiamenti tecnologici e culturali rapidi e profondi, questa integrazione appare non solo auspicabile, ma necessaria. Educatori e formatori hanno oggi il compito di costruire contesti di apprendimento che non siano semplicemente luoghi di trasmissione del sapere, ma ambienti in cui i soggetti possano sperimentare, collaborare e dare forma concreta alle proprie idee.

In questo senso, l'unione tra costruttivismo e costruzionismo non rappresenta soltanto una sintesi teorica, ma si configura come una vera e propria direzione pedagogica, capace di orientare l'educazione verso la formazione di cittadini critici, creativi e consapevoli, pienamente in grado di affrontare le sfide della contemporaneità.

Come già accennato, la società della conoscenza si innesta oggi sul terreno della società dell'informazione, sviluppandosi parallelamente al rapido progresso delle tecnologie digitali. Queste ultime possono essere interpretate come veri e propri amplificatori delle facoltà umane, in grado di estendere possibilità e potenzialità della mente. In ambito educativo, il valore più significativo dell'uso delle tecnologie non consiste soltanto nella trasmissione di informazioni, ma soprattutto nella creazione di contesti di apprendimento che stimolino l'individuo a superare i propri limiti naturali

e ad ampliare l'orizzonte delle proprie possibilità. Ciò si manifesta in diversi ambiti: dall'accesso illimitato alle fonti informative alla costruzione di nuova conoscenza, dalla comunicazione alla collaborazione, dall'espressione creativa alla capacità di affrontare la complessità, fino alla possibilità di dare forma concreta e operativa al pensiero.

Le competenze che si sviluppano grazie alle tecnologie possono essere ricondotte, seppur schematicamente, a due categorie: abilità spontanee e abilità da coltivare intenzionalmente.

Nel primo gruppo rientrano le competenze che i cosiddetti nativi digitali acquisiscono senza istruzioni formali: cercare e scaricare contenuti, produrre e condividere materiali di interesse, mantenere relazioni attraverso strumenti digitali, comunicare in forma rapida e sintetica, utilizzare videogiochi complessi che sollecitano tanto la dimensione cognitiva quanto quella psicomotoria. Tali abilità nascono dall'interazione sociale e dall'immersione nelle tecnologie, spinte dal desiderio di connessione e partecipazione e dalla curiosità verso strumenti capaci di ampliare la realtà.

Accanto a queste, vi sono però competenze che non emergono in modo naturale, ma richiedono un intervento educativo intenzionale. Si tratta tanto di conoscenze disciplinari quanto di abilità di ordine cognitivo e metacognitivo, che necessitano di un contesto regolato da una guida educativa in grado di orientare, sostenere e motivare il processo di apprendimento. È dunque evidente che la semplice presenza della tecnologia nelle case e nelle scuole non garantisce di per sé lo sviluppo di competenze significative: ciò che conta è un uso consapevole e creativo, supportato da una regia pedagogica che indirizzi i processi formativi verso obiettivi chiari.

Le opportunità offerte da un uso educativo "governato" della tecnologia sono molteplici: l'impiego di Internet come ambiente per la ricerca e la contestualizzazione delle informazioni; la progettazione collaborativa come occasione di creatività e di costruzione di comunità di apprendimento; l'utilizzo di archivi digitali per sostenere l'elaborazione di ipotesi e lo sviluppo di capacità induttive e di astrazione; i giochi digitali, soprattutto quelli a carattere strategico, per potenziare creatività e pensiero critico.

Nonostante i progressi già compiuti, resta ancora molto da indagare, in particolare per quanto riguarda lo sviluppo di abilità cognitive trasversali, non legate a un singolo ambito disciplinare. La sfida non è soltanto quella di introdurre nuovi strumenti o

metodologie, ma di immaginare e sperimentare modalità sempre più efficaci attraverso le quali l'apprendimento possa essere amplificato, arricchito e reso più significativo grazie al contributo delle tecnologie digitali[1]. L'integrazione educativa tra costruzionismo e costruttivismo non si esaurisce nell'educare alla tecnologia come stimolo ad un apprendimento attivo e costruttivo, ma, insieme ad essa, si concretizza nell'offrire agli studenti ambienti di apprendimento che permettono l'interazione tra diverse realtà: si promuove, per esempio, un apprendimento basato sull'esperienza, si favorisce la costruzione di artefatti, si incoraggia alla riflessione critica dei contenuti e crea una comunità di apprendimento condiviso e partecipato.

In questa prospettiva, il legame con l'ambito pedagogico risulta particolarmente significativo. Le cornici epistemologiche del costruzionismo sociale, infatti, non si limitano a offrire una riflessione teorica sulla natura della conoscenza e della realtà, ma si traducono in pratiche educative che valorizzano la dimensione dialogica, relazionale e situata dell'apprendimento. La conoscenza, intesa come processo di co-costruzione intersoggettiva, implica un ripensamento del ruolo dell'educatore: non più trasmettitore di saperi predefiniti, ma facilitatore di contesti in cui i significati possano emergere attraverso l'interazione e il confronto tra i soggetti.

All'interno di questa cornice, l'atto educativo diventa un processo dinamico e partecipato, in cui la realtà viene continuamente ricostruita attraverso le pratiche discorsive e relazionali che si instaurano tra educatore e educando. Le pratiche pedagogiche che si ispirano al costruzionismo sociale tendono dunque a promuovere ambienti di apprendimento collaborativi, riflessivi e orientati alla negoziazione dei significati, in cui il sapere si configura come prodotto condiviso e mai definitivamente concluso. In tal senso, le epistemologie costruttiviste e costruzioniste trovano una sintesi operativa nell'ambito educativo: mentre il costruttivismo sottolinea il ruolo attivo del soggetto nel costruire la conoscenza, il costruzionismo sociale enfatizza la dimensione relazionale e culturale di tale costruzione. L'integrazione tra queste due prospettive

---

[1] Olimpo G. (2010). Società della conoscenza, educazione, tecnologia. TD-Tecnologie Didattiche, 50, pp. 4-16.

consente di concepire la pratica pedagogica come spazio di incontro tra individualità e collettività, tra esperienza personale e contesto sociale, ponendo le basi per una pedagogia autenticamente dialogica e trasformativa.

Nel capitolo successivo si parlerà più approfonditamente delle dinamiche psicologiche relative al costruzionismo sociale, con un'attenzione più puntuale al tema della conoscenza in correlazione con la realtà. In questo senso sarà utile il focus sul potere comunicativo che porta a construire realtà diverse.

Capitolo 2: Dinamiche psicologiche del costruzionismo sociale

2.1 Conoscenza e realtà come costruzioni sociali condivise

Il costruzionismo sociale rappresenta una delle cornici teoriche più significative nel ripensamento dei concetti fondamentali della psicologia contemporanea. Questo contributo analizza le principali dinamiche psicologiche che emergono da una prospettiva costruzionista, soffermandosi sul ruolo del linguaggio, della relazione e del contesto socio-culturale nella costruzione dell'identità, delle emozioni e della conoscenza.

Affermatosi come paradigma critico rispetto alle epistemologie positiviste e realiste della psicologia tradizionale, il costruzionismo sociale considera la realtà psicologica non come condizione oggettiva ed essenziale dell'individuo, ma come costruzione socio-discorsiva mediata da linguaggio e pratiche culturali. In senso lato, la conoscenza che noi abbiamo del mondo e di noi stessi ha origine nelle relazioni umane.

Dunque, alla base del costruzionismo sociale vi è un orientamento epistemologico antifondazionalista e relativista, in quanto la conoscenza cui possiamo attingere non è una corrispondenza oggettiva e diretta tra il soggetto conoscente e una realtà indipendente, ma il risultato di pratiche situate in un certo momento storico e culturale. La cosa più importante per la presente impresa è la motivazione per un radicale allontanamento dagli orientamenti tradizionali alla ricerca.

Ci troviamo a questo punto di fronte ad un bivio tra la tradizione empirista che considera la descrizione del mondo guidata da dati osservabili e oggettivi, dall'altro lato invece si sottolinea che ci sono innumerevoli modi per descrivere o rappresentare qualsiasi cosa ci sia davanti: non è necessario considerare una sola forma particolare di rappresentazione.

Questo infatti mette a repentaglio anche il concetto stesso di Verità, poiché vengono messe in discussione anche le descrizioni, i ragionamenti e le leggi prodotti da studiosi e scienziati: una tensione tra tradizionalisti e i loro critici riguarda proprio la presunzione che la ricerca scientifica ci consenta di progredire verso verità oggettive.

È cioè innegabile la precisione e l'accuratezza che gli scienziati hanno usato per giungere ad un determinato assunto, ma è altrettanto considerevole il fatto che quella definizione può esser stata prodotta solo nell'ambito di una data comunità o tradizione, governata da regole proprie. Ad esempio, molte discipline come le scienze umane o le

scienze esatte, producono delle verità molto utili nel complesso della loro evoluzione storica, ma tra tutte queste tradizioni, è altrettanto vero che non è possibile giungere ad identificare una verità assoluta, un assioma assolutamente vero.

Possiamo prendere come esempio le credenze olistiche. Esse si basano sulla visione dell'individuo come un'entità unica e indivisibile, composta da mente, corpo e spirito che interagiscono tra loro e soprattutto con l'ambiente circostante attraverso relazioni energetiche.

L'approccio olistico enfatizza la prevenzione e il mantenimento dello stato di salute ottimale attraverso uno stile di vita sano e consapevole. Riconosce la capacità intrinseca del corpo di autoregolarsi e guarire, cercando di supportare questo processo naturale. Ogni persona è unica e ha bisogni e caratteristiche specifiche, quindi le pratiche olistiche sono adattate alle esigenze individuali, utilizzando pratiche come yoga, meditazione, shiatsu, ma anche pratiche utilizzate in combinazione con la medicina tradizionale come agopuntura, omeopatia, fitoterapia, ecc.

È constatato che questo tipo di approccio produca un miglioramento del benessere generale creando un equilibrio tra corpo, mente e spirito che si riflette quindi in un maggior benessere e maggiore vitalità, ma queste verità non sono assolutamente dimostrate. Le credenze olistiche, pur avendo una lunga storia e trovato riscontro in molte culture anche al giorno d'oggi, non sono ancora dimostrate in modo univoco; differentemente dalle pratiche olistiche invece che mostrano evidenze scientifiche di efficacia in specifici ambiti.

Ma, il concetto di base è che se queste credenze vengono trattate come universali, comporta che concezioni alternative possono essere scalzate, per esempio visioni tradizionaliste e prettamente scientifiche che identificano la morte con la distruzione definitiva del cervello nella sua totalità, in quanto organo che presiede al funzionamento dell'organismo come un tutto coordinato. Viceversa, nella visione olistica, la morte non è vista come una fine definitiva, ma come una trasformazione e un passaggio verso un nuovo stato, parte integrante della vita e dell'universo.

È quindi deducibile che in due visioni contrapposte come queste non esiste una verità assoluta e il livello di coinvolgimento e credenza è naturalmente soggettiva. Il punto chiave non è accettare una visione piuttosto che un'altra, ma considerare le diverse visioni come punti di vista alternativi di una tradizione culturale.

Un approccio come quello costruttivista ha quindi provocato reazioni avverse, soprattutto da parte di coloro che hanno dedicato gran parte della propria vita (se non, in alcuni casi, anche l'intera vita) a giungere a dimostrazioni oggettive e reali della realtà, combattendo leggende, credenze, miti.

La visione costruzionista elimina quindi il potere che viene dato a coloro che vogliono attingere a verità oggettive e a diverse forme di saggezza, e dà credito invece a tutte le idee, opinioni e visioni che possono contribuire a creare diverse verità e dialoghi con la realtà circostante. All'interno di contesti discorsivi condivisi vengono generati significati psicologici.

Considerare questa dinamica di base, però, non vuol dire scardinare tutte le altre verità che nel corso dei secoli siamo giunti a conoscere; ma il costruzionismo stimola un approccio di curiosità, di apertura e nuovi incontri.

"Non siamo destinati a ripetere il passato: nuovi futuri possono nascere rinnovando e reinventando il nostro modo di stare assieme"[2].

L'educazione contemporanea concepisce l'apprendimento come processo dinamico, partecipativo e situato, in cui il soggetto che apprende non è passivo, ma costruisce significati attivamente. In tale prospettiva, il dialogo educativo e la relazione tra docente e discente non sono strumenti accessori, ma componenti centrali per valorizzare la soggettività dell'apprendente. Il dialogo educativo non si limita a uno scambio informativo lineare, ma si configura come strumento di negoziazione e costruzione condivisa della conoscenza. Attraverso la comunicazione dialogica, l'insegnante riconosce le idee, le ipotesi e le esperienze del discente, promuovendo un ambiente in cui l'apprendente diventa protagonista del proprio percorso cognitivo.

Ad esempio, in un laboratorio di storia, invece di fornire un'unica interpretazione degli eventi, l'insegnante invita gli studenti a confrontare fonti diverse, discutere opinioni divergenti e formulare analisi personali. In questo modo, ciascun alunno partecipa attivamente alla costruzione del sapere. Ciò implica che il dialogo valorizza la soggettività

---

[2] Kenneth J. Gergen (2006). Therapuetic Realities: Collaboration, Oppression and Relational Flow (trad. it. Costruzione sociale e pratiche terapeutiche, Franco Angeli, Milano, 2018).

attiva, perché permette allo studente di esprimere il proprio punto di vista, metacognire sul proprio apprendere e confrontarsi con gli altri. La relazione educativa fornisce un contesto sicuro e strutturato in cui la soggettività attiva può emergere poiché l'insegnante sostiene l'apprendente nella gestione della complessità cognitiva senza sostituirsi a lui: guida, modella e facilita l'accesso a nuove conoscenze, rispettando le risorse e i tempi individuali senza fornire immediatamente la soluzione. In questo senso la relazione diventa un supporto attivo poiché lo studente ha la possibilità di sperimentare la propria autonomia favorendo un senso di responsabilità auto cognitiva e autonomia.

In questo senso, coniugare dialogo e soggettività attiva significa progettare ambienti di apprendimento in cui:

- l'apprendente contribuisce attivamente alla definizione dei contenuti e dei percorsi di lavoro;
- il docente favorisce la negoziazione dei significati, stimolando la riflessione critica e la consapevolezza dei processi cognitivi;
- la comunicazione è bidirezionale e relazionale, in cui la conoscenza si costruisce attraverso scambi sociali e cooperativi, e non come semplice trasmissione unidirezionale.

In sintesi, un approccio dialogico e relazionale, coniugato al riconoscimento della soggettività attiva dell'apprendente, trasforma l'educazione in un processo partecipativo, creativo e co-costruito, dove lo studente non è solo destinatario della conoscenza, ma protagonista del proprio apprendere.

2.2 Il linguaggio e la conoscenza

Ludwig Wittgenstein è stato uno dei più importanti filosofi del XX secolo. Tra i suoi più celebri lavori emerge l'opera *Ricerche filosofiche* in cui propone come sfida quella di comprendere veramente la conoscenza, la razionalità, l'etica e il senso di sé: concetti che ci interessano da sempre. Lo studioso abbandonò l'idea di un linguaggio come specchio del mondo a favore di una concezione pluralistica ed empirica, in cui il significato delle parole emerge dall'uso pragmatico di alcune attività umane, definite *language games*.

Assodate le regole grammaticali che stanno alla base della nostra funzione linguistica e ci permettono di scrivere, comprendere e farci comprendere in termini grammaticalmente corretti, ci sono altre regole relative ai contenuti delle preposizioni, in quanto un'espressione può fungere da ordine, imposizione, comando, invocazione, lamento o esclamazione.

Non esiste quindi una struttura fissa del linguaggio, poiché quest'ultimo non è un sistema unificato ma un insieme di giochi collegati da reti di somiglianza. Il significato è determinato dall'uso funzionale della parola nel gioco linguistico specifico, pone l'attenzione quindi sull'uso contestuale e funzionale del linguaggio, affermando la plasticità e la pluralità dei modi di parlare e rifiutando al contempo l'idea di un significato referenziale unico.

In relazione a questo, il costruzionismo si allinea al concetto dei giochi linguistici: le parole diventano il collante tra le persone grazie a cui vengono tenute assieme, coordinando le proprie azioni e producendo un sistema generale di segni e parole che servono per descrivere e denominare il mondo ma anche per mantenere in vita le relazioni. Va da sé, quindi, che modificando le parole del nostro senso comune, poniamo le basi del cambiamento. Ciò che importa in ottica costruttivista, infatti, non è tanto se una parola o un'idea sono oggettivamente vere, ma ci si preoccupa rispetto a quali effetti avrà sulla nostra vita il considerare come tale una determinata descrizione.

2.3 Il potere comunicativo come chiave del cambiamento

La comunicazione è il processo centrale in una relazione e assume un significato particolarmente rilevante nell'ambito del costruzionismo sociale. Questo approccio epistemologico propone una visione del mondo in cui la realtà non è oggettiva e data, bensì costruita attraverso i linguaggi, le narrazioni e le interazioni sociali. In questa cornice, la comunicazione non è un semplice mezzo per trasmettere informazioni, ma lo strumento attraverso cui costruiamo significati, identità e possibilità di cambiamento.

Se prendiamo come esempio un contesto terapeutico costruzionista, la comunicazione assume una funzione trasformativa. Non si tratta solo di ascolto empatico o di tecniche di colloquio, ma di una partecipazione attiva a un dialogo in cui paziente e terapeuta costruiscono insieme nuovi significati su esperienze, emozioni e relazioni.

Alcuni aspetti chiave riguardano: il linguaggio generativo, come parole e metafore che possono aprire a possibilità nuove, rompere schemi rigidi e promuovere il cambiamento; la narrazione, in cui il racconto di sé diviene uno spazio dove si ridefiniscono l'identità e le possibilità d'azione; e infine, il decentramento del potere, dove il terapeuta non impone interpretazioni, ma facilita un dialogo simmetrico, in cui l'individuo è l'esperto della propria esperienza.

In un'ottica costruzionista, la comunicazione si struttura su alcune pratiche distintive, ovvero: domande dialogiche e circolari che permettono di indagare in modo lineare, si esplorano prospettive multiple, stimolando la riflessione e il cambiamento del punto di vista; riflessività in cui si è consapevoli del proprio impatto nella conversazione e ci si interroga costantemente sul senso che le parole assumono nel contesto specifico e, per ultimo ma non per importanza, il contesto e la cultura in cui ogni comunicazione è situata.

Nel costruzionismo sociale, la comunicazione non è semplicemente uno strumento, ma il cuore pulsante del processo di cambiamento. È proprio nel dialogo – inteso come spazio generativo e condiviso – che nascono nuovi modi di pensare, sentire e agire. Il terapeuta in tal senso non offre soluzioni preconfezionate, ma accompagna il cliente nella scoperta di nuovi orizzonti narrativi e relazionali.

Alcuni presupposti tradizionali messi maggiormente in discussione dal costruzionismo sono: l'assunto realista, l'assunto soggettivista e quello strategico. Prendiamo in prima analisi l'assunto realista.

In quest'ambito, il linguaggio è uno strumento essenziale per la costruzione della relazione tra paziente e terapeuta, per l'esplorazione del vissuto e per la ristrutturazione dei significati personali. L'assunto realista sul linguaggio, in questo contesto, si fonda sull'idea che le parole possano descrivere in modo fedele e diretto la realtà interna ed esterna dell'individuo. Secondo questa prospettiva, il linguaggio ha una funzione denotativa: nomina e rappresenta stati mentali, emozioni, comportamenti e contesti, che esistono come entità oggettive e indipendenti dal soggetto che li esperisce.

Si considera quindi il contenuto verbale dell'individuo come un riflesso attendibile della sua realtà interiore. Le narrazioni vengono analizzate e interpretate nella convinzione che esse contengano informazioni "vere" sul suo mondo interiore e sulle dinamiche relazionali. Di conseguenza, il linguaggio usato diventa un mezzo per accedere

a una realtà sottostante, che può essere scoperta, analizzata e modificata attraverso il dialogo terapeutico.

Tuttavia, questa visione è stata messa in discussione da approcci postmoderni e costruttivisti, i quali sottolineano che il linguaggio non riflette semplicemente la realtà, ma contribuisce a costruirla. Secondo tali prospettive, le parole non descrivono il mondo così com'è, ma lo interpretano, lo plasmano e lo negoziano continuamente all'interno della relazione terapeutica.

È ormai assodato, però, che approcci tradizionali come questo, ereditato prettamente dalle scienze "forti", non sono più sostenibili poiché vi è una relazione molto difficile e poco diretta tra la descrizione oggettiva della realtà in cui siamo immersi e il modo che noi utilizziamo per descriverla. Questo metodo fallace nasce da una serie di limiti teorici ed epistemologici, perché il linguaggio non è un semplice specchio della realtà, ma uno strumento attraverso cui costruiamo e interpretiamo il mondo. Le parole non "fotografano" la realtà, ma la filtrano attraverso categorie culturali, esperienze personali, e strutture linguistiche.

Ad esempio, descrivere un evento come "fallimento"; o "occasione mancata"; ha implicazioni emotive e interpretative profondamente diverse, pur riferendosi magari allo stesso fatto oggettivo. Ogni persona vive, infatti, la realtà in modo soggettivo, filtrato da emozioni, credenze, storia personale. Due individui possono vivere lo stesso evento ma attribuirgli significati radicalmente diversi. Pretendere di descrivere "oggettivamente"; ciò che si vive rischia di ridurre la complessità dell'esperienza umana. Il significato di ciò che diciamo non è fisso, ma dipende dal contesto, dalla relazione e dall'intenzione comunicativa. Un'affermazione può assumere sfumature diverse a seconda del tono, del momento e della relazione tra interlocutori. Ciò che raccontiamo e ciò che descriviamo è sempre un dialogo situato e relazionale.

Da un punto di vista epistemologico, non possiamo mai avere accesso diretto e completo alla "realtà oggettiva". Tutta la nostra conoscenza è mediata da rappresentazioni, modelli mentali, costruzioni linguistiche e culturali.

Calandosi in un contesto didattico, è come pensare ad una lezione di matematica in cui l'insegnante spiega un teorema illustrando formule precise per svolgere gli esercizi. Il messaggio trasmesso è chiaro e univoco, ma a livello pedagogico si rischia di ridurre la

comunicazione a mera trasmissione, trascurando la partecipazione attiva dello studente e la sua interpretazione personale.

In riferimento all'assunto soggettivista, invece, possiamo dire che il linguaggio non è semplicemente uno strumento per descrivere il mondo, ma è un mezzo attraverso cui l'individuo costruisce, interpreta e dà significato alla propria esperienza. L'assunto soggettivista sul linguaggio parte proprio da questa idea: la realtà non è data oggettivamente, ma viene vissuta e narrata in modo soggettivo attraverso il linguaggio. Le parole sono quindi espressioni esteriori di un processo interno che il linguaggio rende manifesto. In questa prospettiva, parlare di qualcosa non significa rappresentarlo in modo neutro, bensì attribuirgli un senso all'interno della propria visione del mondo.

Il linguaggio, quindi, non è più una fotografia della realtà, ma diventa un atto interpretativo. Ogni parola, ogni racconto, ogni descrizione è una forma di espressione soggettiva che riflette la storia personale, il contesto emotivo, i valori e le credenze dell'individuo.

Ci sono diverse critiche all'assunto soggettivista nella comunicazione terapeutica, che mettono in risalto alcuni punti salienti.

Una delle principali obiezioni è che l'assunto soggettivista, se portato all'estremo, può sfociare in un relativismo radicale, dove ogni punto di vista ha lo stesso valore e non esistono criteri per distinguere tra interpretazioni più o meno funzionali, utili o realistiche. In base a questo, infatti, come si potrebbe valutare l'efficacia di un racconto? Come si può capire se un pensiero è funzionale o tocca il limite della disfunzionalità? Questo tipo di conversazione rischierebbe di diventare una conversazione e una narrazione senza direzione e senza fondamenta.

Un'altra critica rivolta contro questo assunto è il rischio di trascurare completamente la dimensione corporea e neurobiologica del funzionamento mentale. Molti disturbi psicologici hanno una componente biologica o fisiologica (passando dall'ansia generalizzata a disturbi psicotici): una lettura soggettiva delle narrazioni, infatti, può mancare di integrazione con dati oggettivi: chi ascolta rischia di perdere il ruolo di guida o di confondersi nel dialogo, lasciando l'interlocutore in una condizione di continua esplorazione, ma senza punti saldi di riferimento.

Concretamente, è come interpretare il pensiero di uno scrittore leggendo il suo libro: il lettore, per quanto provi a leggere tra le righe quelle parole, fa fatica a giungere

all'intenzione autentica dello scrittore poiché ciò che leggerà sarà solo il punto di vista più vicino al suo orizzonte conoscitivo. Il rischio è infatti una conoscenza troppo relativistica che perde i riferimenti comuni e condivisi della materia.

Per concludere, invece, si fa riferimento al terzo postulato relativo all'assunto strategico, che risulta molto problematico.

L'assunto strategico in ambito comunicativo si fonda sull'idea che la comunicazione non sia mai neutrale o puramente descrittiva, ma sia sempre orientata a un obiettivo, anche implicito. Parlare, ascoltare, tacere, rispondere: ogni atto comunicativo è visto come un comportamento finalizzato, inserito in un contesto relazionale, e dotato di effetti prevedibili o osservabili sull'interlocutore.

In questa prospettiva, la comunicazione è considerata una forma di azione strategica, che serve a influenzare, persuadere, modificare la percezione dell'altro o a gestire la relazione. Le parole non sono solo contenuto, ma anche strumento di intervento: chi comunica lo fa con un'intenzione, spesso implicita, che agisce a livello pragmatico più che contenutistico.

Possiamo pensare ad un progetto di educazione ambientale a scuola, in cui l'insegnante non si limita a spiegare i problemi dell'inquinamento (assunto realista) o a discuterne con gli studenti (assunto soggettivista), ma utilizza campagne di comunicazione interna alla scuola (poster, video, simulazioni, storytelling) per motivare concretamente gli alunni a ridurre i rifiuti e differenziarli. In questo caso la comunicazione è leva di cambiamento e stimolo per comportamenti più consapevoli e responsabili, ma il limite è un uso eccessivo della comunicazione strategica che può scivolare nella manipolazione se manca trasparenza o condivisione degli obiettivi.

L'approccio strategico affonda le sue radici nella Scuola di Palo Alto, in particolare nel lavoro di Paul Watzlawick e dei suoi colleghi del Mental Research Institute. Secondo questi autori, "non si può non comunicare": anche il silenzio, l'ambiguità o l'omissione sono forme comunicative con un effetto preciso. La comunicazione è quindi sempre un atto relazionale e pragmatico.

Da questo nasce l'interesse per gli effetti della comunicazione più che per la sua verità. L'obiettivo non è analizzare se un messaggio sia giusto o sbagliato, ma comprendere come funziona nel contesto, cosa produce, quali dinamiche relazionali

attiva o blocca. In quest'ottica, chi è in relazione con l'altro non cerca una "verità interiore", ma introduce variazioni nel sistema comunicativo che consentano alla persona di fare esperienze nuove e più funzionali. L'attenzione si sposta quindi dal "perché" al "come": come la persona comunica con sé stessa e con gli altri, come alimenta inconsapevolmente il problema, come può sperimentare nuove modalità di interazione. Le caratteristiche più comuni di questo assunto è che ogni comunicazione è valutata in base agli effetti e ai risultati che produce, non alla sua verità oggettiva; ogni messaggio ha un contenuto ma anche un effetto sul rapporto tra le persone; la chiave più importante è saper usare il linguaggio in modo indiretto, evocativo o persuasivo, per aggirare resistenze e stimolare il cambiamento.

L'analisi delle dinamiche psicologiche del costruzionismo sociale consente di mettere in luce come i processi di conoscenza, lungi dall'essere semplici riflessi di una realtà oggettiva, si configurino come costruzioni sociali condivise, generate e mantenute attraverso l'interazione e il linguaggio. La realtà, in questa prospettiva, non è data una volta per tutte, ma continuamente negoziata, interpretata e ricostruita all'interno di contesti comunicativi e relazionali. Il linguaggio, in quanto principale veicolo di significazione, assume così un ruolo generativo: esso non si limita a descrivere il mondo, ma contribuisce attivamente a costruirlo. All'interno di questa cornice epistemologica, il potere comunicativo si rivela la chiave di ogni processo di cambiamento, poiché è attraverso il dialogo e la condivisione di significati che diventa possibile trasformare i sistemi di pensiero e, con essi, le pratiche sociali e relazionali.

Tali premesse trovano un terreno particolarmente fertile nell'ambito pedagogico, dove la conoscenza non può essere intesa come trasmissione unilaterale, ma come co-costruzione di saperi e di identità. Le cornici epistemologiche del costruzionismo sociale si traducono, in questo senso, in pratiche educative che valorizzano la relazione, il linguaggio dialogico e la partecipazione attiva dei soggetti come elementi centrali del processo formativo. La pedagogia, intesa come scienza e come prassi, assume quindi la responsabilità di creare contesti in cui il sapere si costruisce insieme, e in cui la trasformazione personale e collettiva diventa possibile proprio attraverso la relazione.

Nel capitolo successivo verrà approfondito il modo in cui il costruzionismo sociale si declina specificamente in ambito pedagogico, evidenziando come i principi teorici fin

qui discussi trovino riscontro in pratiche educative e pedagogiche relazionali capaci di promuovere crescita, consapevolezza e cambiamento.

Parte seconda

Il costruzionismo sociale in ambito pedagogico

Capitolo 3: La pedagogia come pratica relazionale

I costruttivisti mettono in discussione la concezione tradizionale della conoscenza e dell'apprendimento. Come afferma più volte Gergen, «siamo portati a credere che la conoscenza risieda all'interno della complessa configurazione di proposizioni – descrizioni, spiegazioni, logiche, principi, leggi, formule e relative rappresentazioni» (Gergen, 2015, p. 49).

Nella tradizione occidentale, le proposizioni considerate di maggior valore sono quelle percepite come verità universali, indipendenti dal tempo e dal contesto culturale. Da tale prospettiva deriva la convinzione che, attraverso la padronanza di queste proposizioni, gli studenti possano passare dall'ignoranza alla conoscenza. In questo modello, l'insegnante – il cosiddetto *"saggio sul palco"* – controlla i contenuti, la loro sequenza e la tempistica, mentre in alcuni sistemi educativi è addirittura lo Stato a stabilire tali decisioni. Ne risulta un apprendimento passivo, in cui gli studenti sono semplici destinatari e le aule diventano ambienti monotoni e poco stimolanti.

La comprensione dell'apprendimento evolve insieme allo sviluppo delle nostre teorie. Come ricordava Einstein, «ciò che possiamo osservare dipende dalla teoria che utilizziamo» (cit. in Salam, 1990, p. 99). Da una prospettiva costruttivista, la visione dominante della conoscenza viene pertanto rivisitata: l'orientamento positivista è abbandonato e la conoscenza non è più universale, oggettiva o neutrale, ma situata, contestuale e intrisa di valori che mutano in base alle condizioni socio-culturali. Questo cambio di paradigma comporta profonde implicazioni per le politiche e le pratiche educative.

Nel pensiero costruttivista, la conoscenza non esiste al di fuori della relazione. In ambito educativo, ciò significa porre la relazione prima dell'individuo e del cosiddetto "pensiero razionale". La conoscenza trasmessa in classe è un prodotto comunitario, poiché sia i termini con cui descriviamo il mondo sia gli oggetti di studio sono socialmente negoziati. L'educazione diventa quindi un processo sociale, e il suo scopo principale è facilitare relazioni generative. L'apprendimento non risiede nella mente del singolo, ma emerge dall'interazione tra studenti, insegnanti e comunità.

Per promuovere una prospettiva costruttivista è necessaria una nuova pedagogia, capace di superare le concezioni tradizionali di insegnamento e conoscenza. Già negli anni Venti, John Dewey sosteneva che l'educazione efficace nasce dalla partecipazione

attiva e dall'interazione sociale, criticando la didattica "imposta dall'alto". Allo stesso modo, Lev Vygotskij concepiva l'apprendimento come un apprendistato all'interno di una comunità di pratica. Da queste radici emerge una pedagogia partecipativa, collaborativa e dialogica, in cui l'apprendimento scaturisce dal pensare, parlare, risolvere problemi e negoziare in gruppo.

In un contesto collaborativo, il potere non appartiene più esclusivamente all'insegnante, ma si distribuisce tra tutti i partecipanti. La classe dialogica sostituisce quella monologica, spostando l'attenzione da una pedagogia del consumo – basata sulla riproduzione di contenuti – a una pedagogia della creazione. La dissonanza cognitiva diventa un prerequisito dell'apprendimento, poiché stimola la risoluzione di problemi autentici e la negoziazione del significato. In questo quadro, l'enfasi si sposta dal risultato al processo: il significato emerge in modo induttivo e situato, assumendo un valore che va oltre la singola lezione.

Anche le pratiche valutative devono adattarsi a questo approccio, abbandonando l'ossessione per i punteggi e valorizzando la crescita come processo continuo. Come afferma Blewett (2016), l'obiettivo non è più "correggere" in senso punitivo, ma "co-regolare" l'apprendimento attraverso un dialogo permanente. Gli errori non sono più visti come fallimenti cognitivi, bensì come opportunità di apprendimento.

Allo stesso modo in cui la conoscenza non è fissa, anche i curricula devono diventare flessibili. L'interdisciplinarità e l'apprendimento basato su progetti favoriscono connessioni trasversali e incoraggiano un pensiero laterale piuttosto che lineare. Come osservano Robinson e Aronica (2009), siamo abituati a separare invece che connettere, a "mettere le farfalle in scatole diverse dagli scarafaggi", e così insegniamo discipline isolate. I curricula dovrebbero quindi essere orientati ai bisogni, ai valori e alle finalità sociali. Questa prospettiva si lega al pensiero di Foucault, per il quale conoscenza e potere sono intrecciati, e trova eco nella *Pedagogia degli oppressi* di Freire (1970) e in Giroux (2011). Entrambi evidenziano come l'educazione tradizionale possa riprodurre strutture di dominio e sottolineano la necessità di trasformarle attraverso la riflessione critica e la partecipazione degli studenti come agenti di cambiamento.

Le pedagogie "progressiste" e "trasformative", che integrano le idee di Dewey e Vygotskij, condividono questi principi. La classe è concepita come una comunità di apprendimento collaborativo, anche grazie alle tecnologie digitali, che ampliano la

conversazione educativa con immagini, video e contenuti multimediali creati collettivamente. L'approccio trasformativo, in particolare, aggiunge una dimensione sociale e critica, invitando gli studenti ad analizzare le realtà della propria vita e delle proprie comunità. Tuttavia, nonostante l'interesse accademico e politico, i modelli tradizionali di trasmissione del sapere persistono e la realizzazione di pedagogie realmente trasformative rimane ancora una sfida.

Il filo conduttore che accomuna tutti i contributi è l'idea che le comunità di apprendimento relazionali amplino il potenziale sia degli studenti sia degli insegnanti. Il dialogo rappresenta il nucleo fondante della creazione di conoscenza e l'apprendimento è un processo relazionale piuttosto che individuale. Essi offrono alternative pedagogiche orientate a un'educazione più significativa e sostenibile, capace di rispondere alle esigenze di inclusione, equità e innovazione imposte dalla crescente complessità sociale e dalle disuguaglianze contemporanee.

3.1 Educazione e co-costruzione del sapere

Nel contesto pedagogico contemporaneo, la riflessione sull'educazione non può prescindere da un'analisi profonda dei processi attraverso i quali il sapere viene costruito, condiviso e trasformato. La scuola, così come gli altri contesti formativi, è chiamata oggi a superare il modello trasmissivo tradizionale per abbracciare una visione dialogica, partecipativa e riflessiva del sapere. In questa prospettiva, l'educazione diventa spazio di incontro, di reciprocità e di co-costruzione, dove l'apprendimento nasce dall'interazione e dal confronto tra soggetti.

La co-costruzione del sapere rappresenta, dunque, un paradigma che ridefinisce radicalmente il ruolo del docente, dello studente e della comunità educante nel loro insieme. Essa implica un cambiamento epistemologico: dal sapere come oggetto statico al sapere come processo dinamico, che si genera attraverso la relazione e la negoziazione di significati.

Tale approccio trova solide radici nelle teorie del costruttivismo e del socio-costruttivismo, ma si innesta anche nelle prospettive pedagogiche critiche, nell'educazione emancipativa e nei più recenti orientamenti della pedagogia partecipativa e dialogica. L'educazione, nella tradizione pedagogica occidentale, è stata spesso concepita come un processo di trasmissione del sapere da un soggetto "sapiente" a un

soggetto “ignorante”. Tale modello, ereditato in larga misura dalla scuola tradizionale e dalla concezione positivista della conoscenza, ha condotto a una visione gerarchica del rapporto educativo, nella quale il docente detiene il monopolio del sapere e lo studente ne è il destinatario passivo.

A partire dal XX secolo, grazie a contributi di rilevata importanza come quelli di John Dewey, Lev S. Vygotskij, Jean Piaget e Jerome Bruner, si è inaugurato un nuovo paradigma dell’apprendimento. L’attenzione si è spostata dal sapere come prodotto al sapere come processo, e dall’atto dell’insegnare a quello dell’apprendere in contesti sociali, cooperativi e dialogici.

Dewey, con la sua idea di *learning by doing*, pone le basi di una pedagogia dell’esperienza: l’educazione è vista come un processo attivo, in cui l’allievo costruisce conoscenza attraverso l’azione e la riflessione sulle proprie esperienze. Egli sottolinea come il sapere non sia mai neutrale né definitivo, ma si formi nel dialogo continuo tra individuo e ambiente.

Vygotskij, dal canto suo, introduce una svolta cruciale proponendo la teoria della *zona di sviluppo prossimale*, concetto chiave del socio-costruttivismo. Egli afferma che l’apprendimento si realizza sempre in un contesto sociale, in relazione con l’altro, e che il linguaggio svolge un ruolo fondamentale nella mediazione dei significati. L’apprendimento si realizza nell’interazione con altri individui più competenti, attraverso processi di mediazione linguistica e sociale. La *zona di sviluppo prossimale* diventa così lo spazio in cui il soggetto può accedere a livelli superiori di comprensione grazie alla guida dell’adulto o dei pari più esperti. La conoscenza, dunque, non è il risultato di un’azione solitaria, ma un processo condiviso che si sviluppa nella relazione e prodotto di una negoziazione intersoggettiva.

Bruner, seguendo questa linea, introduce il concetto di *scaffolding* (impalcatura), ossia una struttura temporanea di supporto che consente all’allievo di raggiungere obiettivi cognitivi più complessi di quelli che potrebbe affrontare autonomamente, evidenziando come l’insegnante debba fornire supporti temporanei che gli consentano di sviluppare competenze sempre più autonome. L’insegnante, o il facilitatore, diventa parte integrante della costruzione del sapere, modulando il proprio intervento in base alle esigenze del discente e promuovendo la riflessione critica e l’autonomia cognitiva. In

questa prospettiva, l'apprendimento diventa quindi un processo di costruzione condivisa di significati, dove l'insegnante è guida e co-partecipe, più che trasmettitore di verità.

Piaget, attraverso lo studio dello sviluppo cognitivo, mostra come l'apprendimento emerga dalla costruzione attiva di schemi mentali, dove il soggetto rielabora le informazioni in base alle proprie esperienze. Sebbene Piaget enfatizzi la dimensione individuale della costruzione della conoscenza, le successive estensioni socio-costruttiviste sottolineano l'importanza del contesto sociale.

Infine, Paulo Freire, con la sua *Pedagogia degli oppressi*, ridefinisce radicalmente il rapporto educativo, criticando la cosiddetta "educazione bancaria", nella quale l'alunno è un contenitore da riempire. Egli propone un modello dialogico, fondato sulla parola, sulla coscienza critica e sulla trasformazione della realtà attraverso la partecipazione attiva. L'educazione, per Freire, è atto politico e liberatorio, nel quale insegnante e studente imparano insieme, in una relazione di reciprocità e riconoscimento. La convergenza di queste teorie porta alla nascita di un paradigma educativo centrato sulla partecipazione e sulla relazione, in cui il sapere è costruito insieme, non trasmesso dall'alto.

La co-costruzione del sapere, dunque, non è solo un metodo didattico, ma un modo di concepire l'educazione come processo umano e comunitario. L'approccio contemporaneo della comunità di pratica, proposto da Lave e Wenger (1991), amplia la prospettiva della co-costruzione del sapere all'intero gruppo di apprendimento. La conoscenza si genera attraverso la partecipazione attiva, l'osservazione reciproca e la negoziazione di significati condivisi. In una comunità di pratica, l'apprendimento non avviene solo attraverso l'insegnamento formale, ma tramite il coinvolgimento diretto nelle attività comuni, la collaborazione e lo scambio di competenze.

Parallelamente, le teorie dell'apprendimento collaborativo evidenziano come il dialogo, il confronto e la costruzione collettiva di progetti e compiti didattici stimolino l'acquisizione di conoscenze più profonde e durature. L'apprendimento collaborativo favorisce inoltre lo sviluppo di competenze trasversali, quali la comunicazione, il pensiero critico, la negoziazione e la capacità di lavorare in gruppo, che risultano sempre più fondamentali nel contesto educativo contemporaneo.

Dal punto di vista pedagogico, la co-costruzione del sapere comporta alcune conseguenze significative, come:

- ruolo dinamico dell'insegnante: non più trasmettitore di contenuti, ma facilitatore, mediatore e co-partecipe del processo di apprendimento;
- centralità del discente: lo studente diventa soggetto attivo, portatore di esperienze, competenze e punti di vista da integrare nella costruzione condivisa del sapere;
- dimensione relazionale: la conoscenza si genera nel dialogo, nella negoziazione di significati e nella cooperazione tra pari;
- contestualizzazione del sapere: i contenuti educativi devono essere legati alla vita concreta degli studenti, valorizzando esperienze, culture e contesti di appartenenza;
- l'apprendimento riflessivo come atto di apprendere che implica la capacità di riflettere sul proprio percorso, sui propri errori e sui propri successi, attraverso il confronto con altri soggetti.

3.1.1 Il ruolo dell'insegnante e della comunità educante

Come abbiamo visto, la co-costruzione del sapere implica una trasformazione radicale del ruolo dell'insegnante. Se, nel modello tradizionale, il docente è principalmente trasmettitore di contenuti, nel paradigma partecipativo e dialogico egli diventa facilitatore, mediatore, guida e co-partecipe del processo di apprendimento. Tale trasformazione non riguarda solo le metodologie didattiche, ma coinvolge la concezione stessa di educazione, l'organizzazione della classe, la relazione con gli studenti e la collaborazione con la comunità educativa più ampia.

L'insegnante ha il compito di creare condizioni favorevoli all'apprendimento collaborativo e riflessivo. Egli non impone la conoscenza dall'alto, ma favorisce la scoperta, la negoziazione dei significati e la partecipazione attiva degli studenti. Ciò richiede competenze pedagogiche avanzate, tra cui la progettazione di attività collaborative che stimolino il dialogo, il lavoro di gruppo e il problem solving; la mediazione dei conflitti cognitivi che sostiene il confronto di diversi punti di vista trasformando eventuali disaccordi in opportunità di apprendimento; lo scaffolding cognitivo in grado di aiutare gli studenti a sviluppare autonomie sempre maggiori nella costruzione del sapere e, infine, un feedback dialogico che fornisce suggerimenti attraverso un dialogo costruttivo ed evitando quindi valutazioni meramente sommative.

La scuola e gli altri contesti formativi non sono luoghi isolati, ma componenti di una comunità educante, in cui interagiscono insegnanti, studenti, famiglie e attori sociali locali (studenti, docenti, famiglie e la rete sociale e culturale del territorio). La co-costruzione del sapere richiede il coinvolgimento di tutti questi soggetti, in un modello partecipativo che riconosce la pluralità di competenze e esperienze come risorsa.

Per favorire la co-costruzione del sapere, diverse strategie pedagogiche possono essere adottate. Si pensi ad esempio alla tecnica dell'apprendimento collaborativo, che si impegna a progettare attività in gruppi eterogenei che richiedano cooperazione, divisione dei compiti, confronto di idee e produzione condivisa di conoscenza, ma anche alla progettazione di problemi reali come occasione per proporre agli studenti situazioni concrete e rilevanti, in cui la soluzione richieda la costruzione condivisa di strategie e conoscenze. Altre tecniche pedagogiche utilizzate possono essere le discussioni guidate, con l'obiettivo di stimolare il pensiero critico e la negoziazione di significati attraverso il confronto argomentativo oppure le tecnologie digitali (forum, piattaforme online, laboratori virtuali) come mediatori collaborativi per ampliare le possibilità di interazione e partecipazione.

Per ultimo, ma non per importanza, ricordiamo la valutazione formativa e partecipativa che mira a coinvolgere gli studenti nel processo di valutazione, facendo emergere riflessioni sui risultati raggiunti, sulle competenze acquisite e sulle strategie adottate.

Il successo della co-costruzione del sapere dipende anche dalle competenze socio-emotive degli insegnanti e degli studenti. La capacità di ascoltare, di usare empatia, di negoziare e di gestire i conflitti è centrale per creare un ambiente educativo collaborativo e inclusivo. Inoltre, lo sviluppo della consapevolezza emotiva e della responsabilità collettiva rafforza la motivazione e la partecipazione attiva dei discenti.

Nonostante i numerosi benefici, però, l'implementazione della co-costruzione del sapere può presentare alcune sfide, ovvero: una resistenza al cambiamento da parte di docenti e istituzioni abituati a modelli tradizionali di insegnamento; una maggiore pianificazione e gestione del tempo e delle risorse; una valutazione più complessa rispetto a test standardizzati e, infine, disuguaglianze sociali e culturali tra studenti con background diversi che possono incontrare ostacoli nel partecipare pienamente alle dinamiche collaborative.

Affrontare queste criticità richiede formazione docente mirata, progettazione flessibile, strumenti di mediazione adeguati e una cultura scolastica orientata alla partecipazione, alla collaborazione e alla valorizzazione delle diversità.

3.1 Dinamiche dialogiche e pratiche di apprendimento collaborativo

Nel panorama pedagogico contemporaneo, la riflessione sulle dinamiche relazionali e dialogiche assume un ruolo centrale nella ridefinizione dei processi educativi. La pedagogia, lungi dall'essere una disciplina meramente trasmissiva o normativa come si è già visto precedentemente, si configura oggi come una scienza relazionale, fondata sull'incontro, sul dialogo e sulla costruzione condivisa di significati. L'apprendimento, in tale prospettiva, non può essere ridotto a un processo individuale di acquisizione di nozioni, ma va inteso come esperienza intersoggettiva, in cui educatore e educando co-costruiscono conoscenze, competenze e valori attraverso la comunicazione e la collaborazione. Le dinamiche dialogiche e le pratiche di apprendimento collaborativo rappresentano, in questa visione, i due poli complementari di una pedagogia dell'incontro, che pone la relazione al centro dell'azione educativa e dell'epistemologia pedagogica stessa. In questa cornice, la pedagogia come pratica relazionale non si limita a promuovere buone relazioni interpersonali, ma assume la relazione come categoria epistemologica: è attraverso la relazione che il soggetto si costruisce, si riconosce e apprende.

Il concetto di dialogo, nella tradizione pedagogica, non si esaurisce nella semplice comunicazione verbale. Esso rappresenta una modalità di essere e di conoscere. Per Paulo Freire (1970), il dialogo costituisce l'essenza della pedagogia: attraverso il dialogo, educatore ed educando superano la relazione verticale dell'educazione "bancaria" per entrare in una relazione orizzontale di reciproca scoperta e costruzione di senso. Il dialogo implica ascolto, empatia, rispetto e co-costruzione del significato. È un atto etico e politico, in quanto riconosce nell'altro un soggetto di parola e di sapere. Secondo Gregory Bateson la comunicazione umana è un processo sistemico e circolare: ogni messaggio produce un effetto retroattivo sul contesto relazionale e contribuisce alla costruzione di pattern di significato condiviso. In questa prospettiva, la relazione educativa diventa uno spazio dialogico dinamico, in cui l'apprendimento si configura come esito di interazioni complesse e co-evolutive. La dimensione dialogica, dunque, non

è solo una metodologia educativa, ma una ontologia pedagogica: educare significa aprirsi all'altro, entrare in relazione, costruire significato attraverso il linguaggio e l'incontro.

L'apprendimento collaborativo rappresenta l'espressione operativa e metodologica della pedagogia dialogica. Esso si fonda sull'assunto che la conoscenza è un processo socialmente mediato e che l'apprendimento individuale si realizza all'interno di comunità di interazione e relazione.

Secondo Jerome Bruner (1996), l'educazione deve promuovere la costruzione attiva del sapere attraverso la partecipazione e la negoziazione di significati. Le pratiche di apprendimento collaborativo – come il cooperative learning, la peer education, il service learning o le comunità di pratica – si basano sull'interdipendenza positiva, sulla responsabilità individuale e sulla valorizzazione delle differenze.
Tali metodologie favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali, come la comunicazione, la capacità di negoziazione, la gestione dei conflitti e il pensiero critico.
L'apprendimento collaborativo, inoltre, promuove un clima di fiducia e di appartenenza che rafforza il senso di comunità e l'impegno etico verso l'altro. Nel contesto scolastico e nei servizi educativi, le dinamiche dialogiche e collaborative si intrecciano in modo strutturale. Le pratiche didattiche che privilegiano la cooperazione e il confronto stimolano processi di apprendimento profondamente significativi.
Attraverso il dialogo e la collaborazione, gli studenti imparano non solo contenuti, ma modalità di convivenza e di cittadinanza. Le ricerche pedagogiche recenti sottolineano l'importanza della pedagogia dell'ascolto, che riconosce il valore della parola e dell'esperienza di ciascuno come fonte di sapere. In questa prospettiva, la scuola diventa una comunità dialogica di apprendimento, dove la conoscenza nasce dalla pluralità e dalla cooperazione.
Le dinamiche dialogiche non eliminano il conflitto, ma lo trasformano in occasione di crescita: la negoziazione, il confronto di prospettive e la co-costruzione di soluzioni rappresentano processi educativi fondamentali per lo sviluppo della competenza democratica.

Oltre la dimensione epistemologica e metodologica, la relazione dialogica-collaborativa possiede un profondo significato etico. Riconoscere l'altro come interlocutore significa affermarne la dignità e la capacità di partecipare alla costruzione del sapere.

Come afferma Emmanuel Lévinas (1961), l'incontro con l'altro è il luogo originario dell'etica: l'educazione, in quanto relazione, è sempre anche responsabilità verso l'altro. La pedagogia relazionale si configura dunque come una pedagogia della responsabilità e della reciprocità, in cui la cura e l'ascolto diventano atteggiamenti fondativi dell'agire educativo. In questa ottica, la collaborazione e il dialogo non sono solo strategie didattiche, ma forme etiche dell'abitare insieme l'educazione.

La pedagogia come pratica relazionale non concepisce più l'educazione come atto unidirezionale, ma come processo co-costruito, fondato sull'ascolto, sulla cooperazione e sulla responsabilità reciproca. Il dialogo, inteso come strumento e forma di conoscenza, e la collaborazione, intesa come metodologia di apprendimento, convergono in una visione dell'educazione come esperienza comunitaria di crescita. Alla luce di quanto detto finora, quindi, l'applicazione di tali pratiche richiede un ripensamento dell'organizzazione della classe, della metodologia e della progettazione didattica, con l'obiettivo di creare contesti in cui l'apprendimento diventi un processo attivo, partecipativo e condiviso.

L'apprendimento cooperativo è una delle strategie più consolidate per favorire la co-costruzione del sapere. Esso si basa su piccoli gruppi eterogenei, in cui gli studenti sono chiamati a lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni, condividere informazioni, risolvere problemi e sostenersi reciprocamente. Le principali caratteristiche di questo modello sono diverse, ricordiamo ad esempio l'interdipendenza positiva, ossia quella situazione in cui ciascun membro del gruppo si sente legato con gli altri individui così che il successo dei membri dipenda da quello degli altri portando quindi a cooperazione, fiducia e un maggior impegno di impegno comune. Tra le altre caratteristiche ricordiamo anche la responsabilità individuale e collettiva, in quanto ogni individuo partecipa in modo attivo nei compiti che gli sono affidati; la promozione delle abilità sociali tra cui comunicazione, leadership, empatia e gestione dei conflitti e; infine, la valutazione condivisa, per cui i risultati sono valutati sia a livello individuale sia collettivo, stimolando la riflessione sull'apprendimento e sul lavoro di gruppo.

Un'altra forma di apprendimento collaborativo è il learning by teaching (apprendere insegnando), in cui gli studenti diventano mediatori del sapere, spiegando concetti e processi ai compagni, consolidando così la propria comprensione e

stimolando la partecipazione attiva di tutti gli altri compagni inducendo discussione, negoziazione e riflessione condivisa.

Anche le tecnologie digitali offrono strumenti potenti per facilitare la co-costruzione del sapere, ampliando le possibilità di collaborazione e interazione. Tra gli strumenti più utilizzati si annoverano: piattaforme collaborative online (Moodle, Microsoft Teams…) usate per la condivisione di materiali, gestione di progetti e la comunicazione sincrona o asincrona; forum e blog didattici per stimolare la discussione e, infine, laboratori virtuali che permettono una riflessione critica e condivisa su alcuni temi (Perusall, Kahoot…) per esperienze di apprendimento interattive. L'integrazione delle tecnologie richiede una progettazione consapevole, che tenga conto della dimensione sociale dell'apprendimento e delle competenze digitali degli studenti.

La co-costruzione del sapere può realizzarsi anche in contesti formativi informali, come musei, centri culturali, associazioni giovanili e laboratori scientifici o artistici. Questi spazi permettono occasione di apprendimento situato legato all'esperienza concreta, alla realtà del contesto e alla risoluzione di problemi reali; interazione intergenerazionale tra esperti, educatori e studenti che lavorano insieme condividendo conoscenze e competenze e, infine, la promozione di una cittadinanza attiva in cui gli studenti diventano responsabili, capaci di contribuire alla comunità e alla società attraverso la discussione di interpretazioni storiche e sociali.

Questi esempi dimostrano che la co-costruzione del sapere è efficace quando combina approcci collaborativi, problem-solving e strumenti tecnologici, favorendo un apprendimento significativo, motivante e duraturo che va ben oltre la mera trasmissione nozionistica di cui invece abbiamo forte retaggio culturale.

3.2.1 Collaborative Action Research (CAR)

In un contesto globale caratterizzato da rapidi mutamenti e da sfide sempre più complesse – come le crescenti disuguaglianze sociali ed economiche, le crisi sanitarie, i cambiamenti climatici e i processi di globalizzazione – la collaborazione tra individui, istituzioni e settori appare oggi più necessaria che mai. La complessità delle problematiche contemporanee è tale che le Nazioni Unite hanno incluso la partnership per gli obiettivi tra i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS), riconoscendo la cooperazione come condizione imprescindibile per affrontare efficacemente le sfide del

XXI secolo. La partecipazione attiva dei cittadini rappresenta non solo un elemento fondante della democrazia, ma anche un mezzo efficace per sostenere l'azione congiunta nella risoluzione dei problemi collettivi e per favorire il consenso pubblico rispetto alle politiche adottate. Tale partecipazione, tuttavia, deve essere accompagnata da un approccio orientato all'innovazione collaborativa, capace di costruire nuove relazioni e strutture di cooperazione tra attori e istituzioni. In questa prospettiva, diviene necessario un rafforzamento delle capacità collettive e dei meccanismi di collaborazione tra autorità, organizzazioni e settori, a diversi livelli di governance. Tale visione è oggi ampiamente riconosciuta come prerequisito per affrontare le sfide sociali globali.

Da questa prospettiva, la Ricerca-Azione Collaborativa (CAR) è esplorata come approccio co-costruttivo per affrontare la complessità delle problematiche sociali contemporanee, favorendo la partecipazione, la democrazia deliberativa e la produzione condivisa di conoscenza utile alla trasformazione sociale.

In questo contesto, la Ricerca-Azione Collaborativa emerge come una possibile risposta metodologica alla sfida della complessità. Essa si distingue per la sua natura partecipativa e trasformativa, volta a integrare produzione di conoscenza e cambiamento sociale attraverso la co-costruzione di processi e significati tra ricercatori e attori sociali. La CAR assume che la realtà sociale sia costruita intersoggettivamente e che, di conseguenza, ogni processo di ricerca e innovazione debba essere orientato al dialogo, alla riflessività e alla collaborazione equa tra i soggetti coinvolti.

Sulla base dell'approccio costruzionista sociale, la CAR non si limita a descrivere o interpretare la realtà, ma si configura come un processo generativo di nuove pratiche, relazioni e possibilità di azione. Essa mira a trasformare i contesti di vita e di lavoro attraverso cicli iterativi di riflessione, azione e apprendimento condiviso, in cui il sapere accademico e quello esperienziale si integrano in modo reciproco. In questa prospettiva, la ricerca diventa un *mezzo per la costruzione di mondi possibili*, in cui la conoscenza è co-prodotta a partire dalle esperienze concrete dei partecipanti e orientata alla promozione della dignità umana, della giustizia sociale e del bene comune.

La Collaborative Action Research (CAR) nasce dall'incontro tra la tradizione della ricerca-azione e gli approcci costruzionisti sociali contemporanei, che concepiscono la conoscenza come prodotto dialogico e relazionale. In tale prospettiva, la CAR si distingue per la sua natura co-costruita, riflessiva e

generativa, fondata sull'idea che la ricerca non debba limitarsi a descrivere o analizzare fenomeni, ma debba contribuire attivamente a trasformarli. Essa pone l'accento sulla collaborazione equa tra i diversi attori — ricercatori, professionisti, cittadini, istituzioni — che diventano co-ricercatori impegnati nella produzione condivisa di conoscenza e nel cambiamento.

I principi fondamentali della CAR possono essere sintetizzati con i seguenti termini: collaborazione, per cui la conoscenza è costruita in modo condiviso attraverso il dialogo, il rispetto e la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti; riflessività in cui le azioni vengono continuamente analizzate, discusse e reinterpretate; trasformazione di ogni fase della ricerca che mira a generare cambiamento; etica della partecipazione, in quanto si promuovono relazioni basate sulla fiducia e sulla reciprocità; e co-creazione di significato per cui la realtà è interpretata come costruzione intersoggettiva.

Dal punto di vista operativo, la CAR si sviluppa attraverso cicli iterativi di azione e riflessione, che consentono di apprendere dall'esperienza e di adattare progressivamente strategie e interventi. Un ciclo tipico di Ricerca-Azione Collaborativa comprende le seguenti fasi principali:

- Co-definizione del problema e degli obiettivi comuni: i partecipanti identificano congiuntamente il tema d'indagine, formulano le domande di ricerca e stabiliscono le priorità condivise;
- Pianificazione partecipata delle azioni: viene definito un piano operativo che integra conoscenze accademiche e pratiche locali, valorizzando il sapere esperienziale dei partecipanti;
- Implementazione e sperimentazione: le azioni concordate vengono attuate in contesti reali, con l'obiettivo di produrre apprendimento pratico e cambiamento concreto;
- Osservazione e raccolta dati: durante la fase di attuazione, vengono raccolti dati qualitativi e quantitativi (narrazioni, diari riflessivi, interviste, osservazioni partecipanti) per documentare i processi e i risultati;
- Riflessione e apprendimento collettivo: i dati vengono analizzati in modo collaborativo; le riflessioni condivise permettono di ridefinire le strategie e avviare nuovi cicli di azione.

Questo processo, aperto e dinamico, consente di generare innovazione sociale adattiva, in cui la conoscenza si evolve insieme alla pratica. L'approccio è quindi "emergente" e non lineare: ogni fase influenza le successive e può essere rielaborata in base all'apprendimento comune.

Uno degli elementi distintivi della CAR è la ridefinizione dei ruoli tradizionali della ricerca. Il ricercatore non si pone come osservatore esterno, ma come facilitatore di processi di apprendimento collettivo; i partecipanti, d'altro canto, non sono oggetti di studio ma co-produttori di conoscenza. Le relazioni collaborative che si creano, tuttavia, richiedono tempo, fiducia e cura: la costruzione di spazi di dialogo autentici è condizione essenziale per evitare dinamiche di dominio o appropriazione simbolica. La CAR, per sua natura, promuove quindi una forma di ricerca etica e responsabile, attenta alla dignità e all'autonomia dei partecipanti.

L'efficacia della Ricerca-Azione Collaborativa può essere valutata su diversi livelli, che riflettono la sua natura sistemica: livello individuale; relazionale e organizzativo; sociale e politico ed epistemologico. Più che una metodologia, la CAR può dunque essere considerata una pratica di coesistenza e di apprendimento democratico, in cui la conoscenza si costruisce nella relazione e nella responsabilità reciproca. In questo senso, essa si pone come strumento di promozione del bene comune, capace di coniugare ricerca, etica e trasformazione sociale.

Le sezioni precedenti hanno evidenziato come la Collaborative Action Research (CAR) rappresenti non solo un approccio metodologico alla ricerca, ma una vera e propria filosofia dell'azione partecipata, fondata su collaborazione, riflessività e responsabilità condivisa. Nel contesto delle odierne sfide sociali — caratterizzate da complessità, interdipendenza e incertezza — si rende necessario un modello che consenta di integrare conoscenza e trasformazione, generando impatti sostenibili a diversi livelli, in particolare quello individuale, organizzativo e comunitario[3].

McNamee, S., Gergen, M., Camargo-Borges, C. e Rasera, E. F. (a cura di). (2020). *The SAGE handbook of social constructionist practice*. London: SAGE Publications Ltd (cap. 4, section II).

Alla base della CAR si trova quindi una visione costruzionista e dialogica della conoscenza: la realtà non è data in modo oggettivo, ma emerge dalle pratiche discorsive e relazionali dei soggetti coinvolti. Il modello sottolinea l'importanza di una governance relazionale del processo: la gestione delle differenze, dei conflitti e dei ruoli è parte integrante del lavoro collaborativo e costituisce una risorsa per la creatività sociale. La sua terza dimensione del framework riguarda la finalità etica e politica della CAR. Essa si fonda sull'idea che la conoscenza non sia neutrale, ma sempre orientata da valori e visioni del mondo. In questo senso, la Ricerca-Azione Collaborativa assume un ruolo politico nel senso più alto del termine: contribuisce alla costruzione di una società più equa, partecipativa e solidale. La CAR, dunque, non mira solo a produrre risultati scientifici, ma a rafforzare il tessuto relazionale e democratico delle comunità in cui opera, promuovendo forme di partecipazione deliberativa e di giustizia epistemica in cui la conoscenza si genera nel dialogo e si traduce in cambiamento concreto.

In sintesi, la CAR si configura come un approccio epistemico basato sulla co-costruzione di conoscenza; un processo relazionale di azione e riflessione condivisa e un impegno etico-politico verso la giustizia sociale e il bene comune. La Collaborative Action Research rappresenta quindi un ponte tra accademia e società, tra teoria e vita quotidiana, capace di alimentare una cultura della collaborazione trasformativa.

3.2 Il ruolo delle emozioni nei processi educativi

L'essere umano si può dire vivere simultaneamente nel linguaggio e in un mondo materiale. Lo studio della vita umana non può pertanto essere condotto come se essa fosse separata dall'insieme dei fenomeni e delle entità che la circondano. In questo senso il costruzionismo sociale esplora il modo in cui il linguaggio viene impiegato per costruire narrazioni su noi stessi e sugli altri, sul materiale e sull'immateriale, sull'animato e sull'inanimato.

L'approccio costruttivista sociale si fonda su un imperativo etico: interrogare le pratiche di potere indagando come le storie vengono generate, quali verità si affermano rispetto ad altre, da chi e con quale scopo. L'obiettivo è comprendere gli effetti relazionali di tali narrazioni e le modalità attraverso cui alcune assumono maggiore rilevanza in

determinati contesti. Il linguaggio, in questa ottica, non è mai neutrale, ma partecipe delle relazioni di potere che contribuisce a creare[4].

Negli ultimi anni si è assistito a un progressivo incremento dell'interesse scientifico nei confronti del ruolo delle emozioni nei contesti educativi. Tale attenzione deriva dal riconoscimento della loro influenza determinante sull'impegno, sulla motivazione e sull'efficacia dei processi di apprendimento. Il presente contributo si propone di analizzare il rapporto tra dimensione emotiva e processi cognitivi, evidenziando in che modo le emozioni incidano sulla costruzione della conoscenza, sulla partecipazione attiva e sui risultati scolastici. L'ipotesi di fondo si basa sulla convinzione che le risorse emotive promuovono esperienze di apprendimento più significative, coinvolgenti e durature.

Le emozioni svolgono una funzione centrale nel processo di apprendimento: orientano l'attenzione, influenzano la motivazione, guidano la selezione delle strategie cognitive e contribuiscono all'autoregolazione; oltre a rappresentare una componente essenziale dell'identità personale, poiché incidono sullo sviluppo della personalità, sulla salute psicofisica e sul benessere complessivo dell'individuo.

Le più recenti politiche educative europee, in linea con la visione dell'apprendimento permanente, sottolineano la necessità di sviluppare competenze chiave che favoriscano non solo il successo formativo, ma anche il benessere personale, sociale e culturale. In tale quadro, l'educazione socio-emotiva si configura come un approccio integrato che coniuga dimensioni cognitive, emotive e comportamentali, sia a livello intrapersonale che interpersonale. Essa si articola attorno a cinque dimensioni fondamentali: autoconsapevolezza, capacità di riconoscere le proprie emozioni e i propri stati interni; autogestione dei propri impulsi emotivi; consapevolezza sociale ed empatia delle emozioni altrui; competenze relazionali legate alla costruzione di relazioni positive e collaborative; capacità decisionale.

È stato rilevato che le emozioni positive, quali gioia e orgoglio, tendono a mostrare una maggiore stabilità nel tempo rispetto a quelle negative, come la paura. In particolare, nei giorni in cui gli studenti sperimentano livelli più elevati di emozioni positive e minori

---

[4] McNamee, S., Gergen, M., Camargo-Borges, C. e Rasera, E. F. (a cura di). (2020). *The SAGE handbook of social constructionist practice*. London: SAGE Publications Ltd.

livelli di emozioni negative, essi tendono a valutare più favorevolmente le proprie competenze e a percepire l'argomento della lezione come più interessante e significativo.

Una bassa autovalutazione delle proprie competenze cognitive risulta invece positivamente correlata con emozioni quali ansia, rabbia e senso di disperazione, e negativamente associata a emozioni positive come gioia, orgoglio e speranza. Nonostante il riconoscimento teorico dell'importanza delle emozioni, il sistema scolastico continua spesso a privilegiare un modello di insegnamento nozionistico e trasmissivo, in cui la conoscenza è concepita come un insieme di informazioni da acquisire passivamente.

La ricerca neuroscientifica e pedagogica ha tuttavia dimostrato come le emozioni influenzino in modo profondo i processi cognitivi e la strutturazione del pensiero. Gli individui, infatti, interpretano la realtà attraverso la propria sfera affettiva, la quale agisce da filtro nelle esperienze di apprendimento. In tale prospettiva, le emozioni possono essere considerate meccanismi adattivi che modulano l'interazione personale e sociale, arricchendo la qualità dell'esperienza educativa.

Come sottolineato da Shuman e Scherer (2014), le emozioni si configurano come risposte organizzate e multidimensionali, che coinvolgono sistemi fisiologici, cognitivi, motivazionali ed esperienziali, dando origine a strutture psicologiche complesse. Esse generano sensazioni piacevoli o spiacevoli che orientano il comportamento e influenzano la memoria, lasciando tracce mnestiche più solide, soprattutto quando associate a esperienze emotivamente positive. Le emozioni negative, quali paura, ansia o senso di colpa, tendono a interferire con la stabilità e la profondità dell'apprendimento, ostacolando i processi di memorizzazione e riducendo la motivazione intrinseca. Le esperienze emotive positive ampliano le risorse cognitive e personali, favorendo flessibilità mentale, creatività, memoria e problem solving.

Da tale evidenza deriva la teoria della warm cognition, filone di ricerca attuale che considera le emozioni sottostanti al processo di apprendimento, secondo la quale ogni attività cognitiva è intrinsecamente intrecciata con la dimensione emotiva. Secondo questa prospettiva, ogni informazione appresa è accompagnata da un'esperienza emotiva che ne condiziona la memorizzazione e il richiamo futuro. L'apprendimento, dunque, non può essere separato dal vissuto emotivo che lo accompagna.

L'approccio della *warm cognition* suggerisce che nessuna attività cognitiva sia indipendente dalla dimensione affettiva. Di conseguenza, promuovere un clima educativo

sereno, empatico e privo della paura dell'errore rappresenta una condizione imprescindibile per la realizzazione di un apprendimento autentico e profondo.

Anche le emozioni degli insegnanti rappresentano un fattore cruciale, in quanto incidono sulla qualità dell'insegnamento, sulla relazione educativa e sul benessere professionale. Esse influenzano le capacità di trasmissione delle conoscenze, la cooperazione con gli studenti e lo sviluppo personale e relazionale del docente, esercitando un'influenza analoga a quella osservata per gli studenti nei processi di apprendimento. Le evidenze empiriche mostrano che gli insegnanti sperimentano un ampio spettro di emozioni in classe, la cui natura dipende dal modo in cui interpretano e valutano il comportamento degli studenti. Le emozioni, infatti, scaturiscono dall'interazione tra processi cognitivi e comportamenti.

Le emozioni positive derivano principalmente dalle interazioni con gli studenti e dall'osservazione dei loro progressi, soprattutto quando essi riescono a superare difficoltà iniziali. Gli insegnanti che sperimentano esperienze emotive positive tendono a dedicare più tempo agli studenti, a promuovere attività extracurricolari e a favorire un clima di apprendimento collaborativo.

Emozioni quali gioia, soddisfazione e orgoglio emergono anche in relazione al raggiungimento degli obiettivi didattici prefissati, al sostegno dei colleghi o al riconoscimento da parte dei genitori. Tali esperienze emotive positive contribuiscono ad accrescere l'efficacia didattica e il benessere sia degli insegnanti sia degli studenti. Diversi studi evidenziano come il buon umore dei docenti sia percepito dagli studenti quale fattore motivante, capace di ridurre le strategie di evitamento e di incrementare la propensione al completamento dei compiti. Gli insegnanti che sperimentano più frequentemente emozioni positive risultano inoltre più creativi, proattivi e capaci di gestire con equilibrio le relazioni interpersonali, affrontando in maniera più efficace lo stress scolastico quotidiano.

Al contrario, emozioni negative come rabbia e frustrazione emergono quando gli insegnanti percepiscono ostacoli al raggiungimento dei propri obiettivi, ad esempio di fronte a scarsi risultati degli studenti, a comportamenti problematici o alla mancanza di collaborazione da parte delle famiglie. Sebbene l'espressione delle emozioni negative da parte degli studenti sia spesso scoraggiata, quella degli insegnanti può talvolta essere tollerata o persino considerata funzionale al mantenimento della disciplina. Tuttavia, una

regolazione emotiva consapevole è essenziale per evitare che tali emozioni si traducano in comportamenti controproducenti.

Ciò implica la necessità di una formazione docente orientata allo sviluppo della consapevolezza emotiva e alla valorizzazione delle emozioni positive come risorsa pedagogica. Gli insegnanti devono essere in grado di leggere e gestire le dinamiche emotive della classe, costruendo relazioni basate su fiducia, rispetto reciproco e cooperazione.Promuovere un clima educativo che valorizzi le emozioni positive significa rendere l'esperienza scolastica più coinvolgente, inclusiva e significativa, favorendo al contempo il benessere emotivo e la crescita personale degli studenti.

Come affermava Piaget (1991), affettività e intelligenza rappresentano due aspetti inscindibili dello sviluppo della personalità. Riconoscere il ruolo delle emozioni significa, dunque, restituire centralità alla dimensione umana dell'apprendimento e costruire un modello educativo capace di coniugare ragione e sentimento, conoscenza e sensibilità, sapere e benessere. Un'attenzione costante alle dinamiche emotive consente non solo di migliorare la qualità dei processi di apprendimento, ma anche di prevenire fenomeni di demotivazione e abbandono scolastico. Considerare l'influenza delle emozioni nei processi di insegnamento e apprendimento costituisce oggi una delle principali sfide pedagogiche.

Alla luce delle riflessioni precedenti, la pedagogia emerge come una pratica intrinsecamente relazionale, in cui l'educazione si configura quale processo dialogico e co-costruttivo fondato sulla reciprocità e sulla partecipazione attiva dei soggetti coinvolti. L'atto educativo, lungi dall'essere una mera trasmissione di contenuti, si presenta come un incontro di coscienze e di intenzionalità, in cui l'insegnante assume la funzione di mediatore e di facilitatore di percorsi di significazione condivisa all'interno della più ampia comunità educante. Le dinamiche dialogiche e le pratiche di apprendimento collaborativo, sostenute dal riconoscimento dell'altro come risorsa, delineano un modello di conoscenza situata e relazionale, in cui il sapere si costruisce attraverso l'interazione e il confronto. In tale prospettiva, le dimensioni emotive e affettive non rappresentano un elemento accessorio, ma una componente costitutiva del processo formativo, poiché l'emozione orienta l'attenzione, sostiene la motivazione e favorisce l'elaborazione personale dell'esperienza.

A partire da queste premesse teoriche, si rende necessario approfondire in che modo tali principi trovino concretizzazione operativa all'interno delle pratiche pedagogiche. Le metodologie educative a carattere relazionale — quali il *cooperative learning*, la *peer education*, il *service learning* e la *comunità di ricerca* — rappresentano infatti declinazioni differenti ma complementari di una medesima istanza: rendere l'apprendimento un processo condiviso, partecipato e trasformativo, in cui la relazione educativa diviene il luogo privilegiato di costruzione del sapere e di sviluppo integrale della persona.

Capitolo 4: Pratiche pedagogiche relazionali: le applicazioni

Nel contesto educativo contemporaneo, le pratiche pedagogiche relazionali assumono un ruolo centrale nel promuovere processi di apprendimento significativi e inclusivi. Esse si fondano sull'idea che la relazione educativa – intesa come spazio di incontro, ascolto e reciprocità – costituisca la condizione essenziale per lo sviluppo integrale della persona. In questa prospettiva, l'educatore non è soltanto un trasmettitore di conoscenze, ma diventa un mediatore di esperienze, un facilitatore della crescita individuale e collettiva, capace di creare un clima di fiducia e collaborazione.

Le applicazioni delle pratiche pedagogiche relazionali si estendono a diversi ambiti: dalla scuola all'educazione sociale, dalla formazione professionale alla cura dei contesti di fragilità. In ognuno di questi contesti, la qualità della relazione educativa incide profondamente sui processi di apprendimento, di socializzazione e di costruzione dell'identità. Attraverso strumenti come il dialogo, la cooperazione, la riflessione condivisa e l'empatia, tali pratiche permettono di valorizzare le differenze, promuovere il benessere e favorire una partecipazione attiva e responsabile.

Le pratiche relazionali sviluppate da *Allied Media Projects (AMP)* trovano un solido fondamento teorico nelle prospettive pedagogiche relazionali e nel costruzionismo sociale, rappresentando quindi una dimensione fondamentale della pedagogia contemporanea, poiché pongono al centro la persona nella sua interezza e riconoscono nella relazione educativa il principale motore di trasformazione individuale e sociale.

Le pratiche pedagogiche relazionali di AMP delineano un modello di organizzazione fondato sulla reciprocità, sulla partecipazione e sulla trasformazione continua. Esse dimostrano come la costruzione di relazioni intenzionali, l'ascolto profondo, la valorizzazione dell'identità integrale, la coerenza simbolica, la gestione delle differenze e la riflessività collaborativa possano confluire in una pedagogia dell'organizzazione che promuove appartenenza, inclusione e innovazione sociale. In questa prospettiva, la relazione non è solo strumento educativo, ma dimensione fondativa del cambiamento collettivo.

Tali pratiche sono:

- *Appartenenza intenzionale*: costituisce il fondamento di ogni esperienza comunitaria e organizzativa. Come affermano Smith e Berg (1987), non può

esistere un gruppo privo di un senso condiviso di appartenenza, poiché essa rappresenta il legame identitario tra individuo e collettività. Tale appartenenza, tuttavia, non può essere imposta: si costruisce attraverso la creazione intenzionale di contesti accoglienti, partecipativi e inclusivi, nei quali le persone possano riconoscersi come parte integrante dell'identità collettiva. Un gruppo è quindi coeso quando il suo scopo è chiaramente definito e condiviso e non causi barriere escludenti. L'appartenenza è coltivata attraverso la costruzione di pratiche relazionali condivise e principi comuni che fungono da riferimento per l'azione collettiva. Questo approccio sostiene un senso di comunità dinamico e partecipativo, fondato sull'intenzionalità e sulla co-creazione di significato.

- *Ascolto relazionale*: questo principio riflette la centralità dell'ascolto come strumento di conoscenza reciproca, apprendimento e trasformazione. L'ascolto relazionale va oltre la mera ricezione delle parole dell'altro; implica il riconoscimento del suo diritto a esprimersi e la consapevolezza dei propri filtri percettivi e interpretativi. L'ascolto "con tutto il corpo" rappresenta una pratica di empatia, capace di integrare la dimensione cognitiva, sensoriale ed emotiva dell'interazione. In questa prospettiva, l'ascolto diviene non solo una competenza interpersonale, ma una vera e propria *struttura organizzativa*. AMP integra l'ascolto nella propria governance attraverso spazi di confronto, pratiche di feedback e processi decisionali partecipativi. In tal modo, l'ascolto relazionale diventa una forma di partecipazione collettiva e un elemento costitutivo della cultura organizzativa.
- *Invitare la totalità del sé*: tale pratica sottolinea l'importanza di accogliere e valorizzare l'interezza della persona all'interno dell'organizzazione. Quando i soggetti possono portare nel lavoro tutte le proprie dimensioni — creative, emotive, culturali — si generano legami autentici e spazi di collaborazione innovativi. Tale prospettiva si traduce nella promozione di contesti che permettono di esprimere la propria identità in modo pieno, favorendo l'emergere di relazioni simbiotiche tra interessi personali e obiettivi collettivi. Creare uno spazio sicuro e privo di giudizio è condizione essenziale per questa apertura.

- *La ricerca di significato e coerenza*: la coerenza rappresenta una dimensione fondamentale per la sopravvivenza e l'evoluzione di un'organizzazione. Il linguaggio simbolico e metaforico è uno strumento per costruire significati condivisi, capaci di orientare l'azione collettiva e rafforzare l'identità della rete.
- *L'emersione delle differenze*: il riconoscimento e la gestione delle differenze rappresentano un aspetto cruciale del lavoro relazionale. È fondamentale saper affrontare in modo costruttivo tensioni e conflitti interni, soprattutto in relazione ai temi della rappresentanza razziale e dell'inclusione. Affrontare tali questioni richiede la creazione di spazi sicuri di dialogo e l'assunzione di responsabilità reciproca. L'ascolto profondo delle differenze può generare trasformazioni significative nella struttura organizzativa e nella cultura interna. La disponibilità ad accogliere il feedback e a lasciarsi cambiare da esso diventa, così, una manifestazione concreta di reattività relazionale e maturità collettiva.
- *La riflessività collaborativa*: la riflessività collaborativa consiste nella capacità di analizzare criticamente le proprie azioni e i processi organizzativi alla luce dei principi e degli obiettivi condivisi dal gruppo. Essa implica un esercizio continuo di consapevolezza, volto a osservare come le dinamiche relazionali, le decisioni e le strutture di potere influenzino la vita collettiva. Nel caso di AMP, momenti di dialogo riflessivo tra i leader hanno favorito una ridefinizione del concetto stesso di leadership, promuovendo la condivisione del potere decisionale e la sostenibilità del lavoro. Tale approccio, fondato su un senso di appartenenza reciproca e di ascolto empatico, ha permesso di trasformare la complessità organizzativa in opportunità di crescita e apprendimento collettivo[5].

---

[5] McNamee, S., Gergen, M., Camargo-Borges, C. e Rasera, E. F. (a cura di). (2020). *The SAGE handbook of social constructionist practice*. London: SAGE Publications Ltd (pp. 271-277).

4.1 Cooperative learning, peer education, service learning e comunità di ricerca

È ormai noto come il panorama educativo degli ultimi decenni ha progressivamente superato il modello trasmissivo tradizionale per abbracciare approcci centrati sull'apprendimento attivo, collaborativo e riflessivo in linea con la visione costruttivista dell'apprendimento. In questo contesto, diverse metodologie pedagogiche hanno assunto un ruolo di rilievo per la loro capacità di promuovere la partecipazione, la responsabilità condivisa e la costruzione collettiva del sapere. Tra queste, il Cooperative Learning, la Peer Education, il Service Learning e la Comunità di Ricerca rappresentano alcune delle strategie più efficaci e significative per favorire un apprendimento autentico e profondamente connesso alla dimensione sociale ed esperienziale dello studente. Queste metodologie, pur differenziandosi per finalità specifiche e modalità operative, condividono una comune visione pedagogica: l'idea che l'apprendimento sia un processo relazionale e dialogico, fondato sull'interazione, sulla riflessione critica e sulla partecipazione attiva. Esse mettono al centro l'allievo non solo come destinatario, ma come protagonista del proprio percorso formativo, valorizzando la cooperazione, la corresponsabilità e l'impegno civico.

Di seguito saranno analizzate le principali caratteristiche e i presupposti teorici di ciascun approccio, mettendo in luce i punti di contatto e le specificità di ognuno. Verrà inoltre discusso come tali metodologie possano integrarsi all'interno di un modello educativo orientato alla crescita personale, alla cittadinanza attiva e alla costruzione di comunità di apprendimento significative.

Cooperative learning

Il cooperative learning (Apprendimento Cooperativo) è una metodologia didattica basata sulla collaborazione tra studenti, finalizzata al raggiungimento di obiettivi comuni attraverso l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e il sostegno reciproco. Le sue radici teoriche risalgono agli studi di Lev Vygotskij sullo sviluppo socio-cognitivo e alla teoria dell'interdipendenza sociale di Johnson & Johnson (1989), secondo cui l'apprendimento si rafforza quando i membri di un gruppo percepiscono che i propri successi sono legati a quelli degli altri. In un contesto cooperativo, gli studenti lavorano

in piccoli gruppi eterogenei, condividendo conoscenze e competenze per raggiungere un obiettivo comune. Il ruolo dell'insegnante non è più quello di trasmettere contenuti, ma di facilitatore del processo di interazione, regolando dinamiche relazionali, promuovendo la riflessione metacognitiva e sostenendo la partecipazione attiva di tutti i membri.

Secondo la letteratura ci sono degli elementi essenziali caratterizzano il cooperative learning: l'interdipendenza positiva per cui il successo del singolo dipende dal successo del gruppo e viceversa; la responsabilità individuale e di gruppo per cui ogni studente è responsabile sia del proprio contributo sia dei risultati collettivi; l'interazione promozionale faccia a faccia in cui la comunicazione diretta favorisce l'apprendimento reciproco e l'empatia; le competenze sociali (collaborazione, gestione dei conflitti, leadership distribuita) e la valutazione e riflessione di gruppo inteso come momento finale di analisi critica e autovalutazione.

Il cooperative learning produce effetti positivi sia sul piano cognitivo (miglioramento della comprensione, del pensiero critico e delle abilità metacognitive) sia sul piano affettivo-relazionale (aumento della motivazione, dell'autostima e del senso di appartenenza attraverso la relazione con l'altro). Inoltre, si configura come una pratica inclusiva, poiché valorizza le differenze individuali e promuove la partecipazione di tutti, anche di studenti con difficoltà o bisogni educativi speciali. In prospettiva pedagogica, l'apprendimento cooperativo favorisce la costruzione di comunità di apprendimento nelle quali gli studenti diventano co-costruttori di conoscenza e cittadini attivi.

Peer Education

La peer education (Educazione tra pari) è una strategia educativa che si fonda sul principio che gli individui, appartenenti allo stesso gruppo o contesto di riferimento, possano influenzarsi positivamente a vicenda attraverso la condivisione di esperienze, valori e competenze.

Nata negli anni '60 nell'ambito dell'educazione alla salute e della prevenzione dei comportamenti a rischio, la *peer education* è oggi impiegata in molteplici contesti educativi, scolastici e sociali, come strumento di empowerment, partecipazione e apprendimento reciproco. Dal punto di vista pedagogico, la *peer education* rappresenta una forma di apprendimento orizzontale, basato su una comunicazione empatica e non

gerarchica, che valorizza la prossimità esperienziale tra pari. L'educatore adulto, in questo modello, assume un ruolo di tutor: forma, accompagna e supervisiona i peer educator, favorendo processi di riflessione, responsabilizzazione e consapevolezza critica. Questo approccio stimola la crescita personale sia di chi trasmette sia di chi riceve: il peer educator rafforza le proprie competenze comunicative e riflessive, mentre i destinatari sviluppano fiducia, senso di appartenenza e motivazione al cambiamento.

In tal senso, la *peer education* si configura come una pratica bidirezionale di apprendimento, in cui l'esperienza formativa è co-costruita e dinamica. Le applicazioni della *peer education* sono molteplici: educazione alla salute, prevenzione delle dipendenze, educazione alla cittadinanza, inclusione sociale e promozione del benessere scolastico.

In ambito scolastico, essa favorisce la creazione di una comunità educativa solidale, in cui gli studenti diventano protagonisti di processi di cambiamento e di costruzione di senso, contribuendo alla diffusione di una cultura della responsabilità e della partecipazione. Sebbene il cooperative Learning e la *peer education* nascano in contesti differenti, entrambi condividono una comune visione pedagogica relazionale per cui l'apprendimento è inteso come costruzione sociale del sapere; il valore educativo risiede nella cooperazione e nella reciprocità; si dà centralità all'esperienza e al dialogo e, infine, si promuove l'autonomia e la responsabilità.

Service Learning

Il service learning nasce negli Stati Uniti tra gli anni Sessanta e Settanta come risposta alla necessità di integrare l'istruzione accademica con l'impegno civico e il servizio alla comunità. Il *service learning* è una metodologia di apprendimento esperienziale che combina servizio attivo alla comunità all'interno del curricolo scolastico o universitario, con l'obiettivo di promuovere competenze disciplinari, soft skills e valori di cittadinanza attiva negli studenti, e al contempo produrre benefici concreti per la comunità tramite processi intenzionali di apprendimento riflessivo, in modo che ciascuna dimensione arricchisca l'altra.

In ambito pedagogico, il *service learning* può essere inteso come un approccio che unisce la formazione etica e sociale allo sviluppo cognitivo e professionale, trasformando

l'esperienza in una risorsa educativa capace di costruire competenze, responsabilità e senso di cittadinanza.

Esso si fonda su una visione esperienziale e riflessiva dell'apprendimento, ispirata ai contributi pedagogici di Dewey, secondo cui l'esperienza diventa educativa quando è oggetto di riflessione e rielaborazione critica. A essa si intrecciano le prospettive della pedagogia critica di Paulo Freire, che riconosce nell'educazione un atto di partecipazione, liberazione e responsabilità verso il contesto sociale. In questa prospettiva, l'apprendimento attraverso il servizio non è semplice volontariato o attività extrascolastica, ma un processo intenzionale di costruzione di conoscenze e valori, nel quale lo studente riflette sulla propria esperienza, la collega ai saperi disciplinari e la traduce in azione trasformativa.

Il *service learning* si articola generalmente in quattro fasi principali: individuazione del bisogno, progettazione condivisa (con docenti e partner esterni), esperienza di servizio (realizzazione concreta delle attività sul campo) e riflessione e valutazione dell'esperienza attraverso strumenti valutativi riflessivi (diari, circle time, portfolio, discussioni guidate). Queste fasi permettono agli studenti di sviluppare competenze cognitive, etiche e civiche, in un equilibrio tra azione e riflessione. Inoltre, l'approccio favorisce il collegamento tra scuola e territorio, promuovendo il dialogo tra istituzioni educative, enti locali e realtà associative.

Dal punto di vista pedagogico, il *service learning* contribuisce alla formazione integrale della persona, poiché unisce sapere, saper fare e saper essere. Gli studenti, coinvolti in esperienze reali di solidarietà e cittadinanza attiva, imparano a riconoscere la propria responsabilità sociale e a sviluppare competenze relazionali, empatiche e riflessive. Si tratta di un percorso di educazione alla partecipazione democratica, in cui l'apprendimento diventa esperienza di servizio e il servizio si trasforma in occasione di apprendimento.

In Europa, il *service learning* si è diffuso in particolare in ambito universitario, grazie anche alla creazione di reti accademiche internazionali. Tra le metodologie pedagogiche, tale pratica promuove una comunità educante e solidale, in cui i giovani diventano protagonisti del cambiamento sociale, contribuendo al raggiungimento di obiettivi come quelli dell'Agenda 2030. Diversi studi ne evidenziano l'efficacia nel

potenziare l'apprendimento accademico, la motivazione allo studio, il coinvolgimento universitario e il senso di appartenenza.

Affinché sia efficace, il SL deve rispettare alcuni standard di qualità: rispondere a bisogni reali della comunità, essere co-progettato con partner locali e docenti, definire obiettivi chiari e misurabili, prevedere tempi adeguati, momenti di riflessione e una valutazione pubblica dei risultati. È inoltre necessario che i progetti abbiano continuità nel tempo e producano trasformazioni durature nella comunità.

Comunità di ricerca

Il concetto di comunità di ricerca trova origine negli studi di Lipman e nel suo programma di Philosophy for Children (P4C), in cui la ricerca filosofica diventa strumento di crescita cognitiva, etica e sociale. Lipman concepisce la comunità di ricerca come un gruppo di apprendimento nel quale gli studenti, guidati da un facilitatore, indagano questioni significative attraverso il dialogo, la problematizzazione e la riflessione collettiva. Questa metodologia si fonda su presupposti costruttivisti, pragmatici e democratici, che riconoscono la conoscenza come un processo dialogico e condiviso. L'apprendimento avviene, dunque, nella relazione e nella cooperazione, in un clima di ascolto reciproco e rispetto delle diversità di pensiero.

All'interno della comunità di ricerca, l'attività educativa si sviluppa attraverso una pratica dialogica. Il gruppo (scolastico o extrascolastico) si confronta su un tema o una domanda problematica, solitamente stimolata da un testo narrativo, un caso o un'esperienza comune. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore del pensiero, incoraggiando la partecipazione, la chiarezza espositiva, la coerenza argomentativa e l'ascolto reciproco. Attraverso questo processo, la classe si trasforma in una comunità che pensa insieme, in cui ogni voce contribuisce alla crescita collettiva e alla costruzione di significato.

Dal punto di vista pedagogico, la comunità di ricerca rappresenta una forma di educazione riflessiva e democratica. Essa promuove lo sviluppo del pensiero critico, della capacità di argomentare, della sensibilità etica e della competenza relazionale. Inoltre, favorisce la consapevolezza di sé come soggetto in relazione e in ricerca, contrastando modelli educativi nozionistici e individualistici.

Ecco, quindi, che in una prospettiva di pedagogia relazionale, tali pratiche contribuiscono alla formazione integrale della persona, riconoscendo che ogni processo educativo autentico nasce nell'incontro e nella relazione.

4.2 Educazione narrativa e storie condivise

Secondo la prospettiva della costruzione sociale, la narrazione è un atto discorsivo che nasce nella relazione tra le persone. Raccontare una storia non è mai un processo individuale, ma qualcosa che avviene in un determinato contesto culturale e sociale, da cui non può essere separato. Ogni racconto prende forma di fronte a un ascoltatore — reale o implicito — e per questo la storia non è semplicemente ricordata, ma continuamente ricreata nel dialogo con gli altri. L'accettazione sociale di un racconto, quindi, dipende sempre dalla relazione e dallo scambio che si instaurano tra chi parla e chi ascolta. Raccontare significa soprattutto entrare in relazione: il testimone offre la propria parola e l'altro accetta di ascoltarla. Il discorso di chi ha vissuto la sofferenza o la sopravvivenza non ha una sola voce, ma è composto da molteplici tonalità e prospettive, che insieme formano una narrazione "polifonica". Per coglierne la complessità, i ricercatori devono saper ascoltare in modo sfaccettato, sviluppando un "orecchio polifonico".

In questo senso, Bachtin (1986) approfondisce il concetto di polifonia: ogni autore parla attraverso molte voci interiori, frutto dei tanti "io" e delle esperienze linguistiche e culturali con cui è entrato in contatto nel corso della vita. Il testo, quindi, diventa il luogo d'incontro tra diversi sistemi ideologici, culturali e linguistici. La testimonianza del sopravvissuto è perciò un discorso dialogico, non una voce unica. È il risultato dell'interazione tra più prospettive e posizioni soggettive. Per Bachtin, ogni voce rappresenta un punto di vista specifico, e il significato nasce solo quando più voci si incontrano. Comprendere, infatti, significa collegare la parola di chi parla alla "contro-parola" di chi ascolta, cioè alla sua risposta interiore o interpretazione alternativa. Analogamente, come osserva Barenboim (2008) in ambito musicale, in un brano polifonico tutte le voci hanno uguale dignità. Il contrappunto musicale permette a più linee melodiche di convivere, sostenendosi o contraddicendosi a vicenda: nessuna voce può esistere senza la sua controparte. Allo stesso modo, nella narrazione, la voce del sopravvissuto (il soggetto) esiste solo in relazione alla voce dell'ascoltatore. Questa

interdipendenza implica che chi racconta e chi ascolta si definiscono a vicenda: l'uno non può esistere senza l'altro. Tale consapevolezza è fondamentale per ricercatori e attivisti che desiderano comprendere a fondo l'esperienza della sofferenza e i modi in cui i sopravvissuti la elaborano e la trasformano in racconto[6].

Nell'ambito delle scienze dell'educazione, il concetto di educazione narrativa si è progressivamente affermato come paradigma interpretativo e metodologico capace di valorizzare la dimensione biografica, relazionale e dialogica dell'esperienza umana. La narrazione, intesa non solo come racconto, ma come forma di conoscenza e strumento di costruzione del sé, consente di dare significato alle esperienze e di connettere i vissuti individuali con i contesti collettivi e sociali.

In questa prospettiva, le storie condivise assumono un ruolo centrale nelle pratiche pedagogiche relazionali, poiché permettono di intrecciare le traiettorie personali in spazi educativi dove la reciprocità, l'ascolto e la riflessione diventano dispositivi trasformativi. L'educazione narrativa, dunque, non si limita a essere una metodologia, ma diventa una filosofia educativa orientata alla costruzione di senso, al riconoscimento dell'altro e alla generazione di legami significativi. Secondo Bruner, la mente umana utilizza due modalità fondamentali di pensiero: la paradigmatica e la narrativa. Quest'ultima consente di interpretare la realtà attraverso la costruzione di trame, di connessioni tra eventi e di identità che si sviluppano nel tempo. L'educazione narrativa si fonda su questa idea: il racconto non descrive semplicemente il mondo, ma lo crea, orientando l'esperienza educativa verso la ricerca di significato. In ambito pedagogico, autori come Clandinin e Connelly hanno mostrato come le storie educative – di insegnanti, studenti, famiglie – rappresentino non solo testimonianze, ma luoghi di costruzione del sapere pedagogico. Ogni racconto diventa un testo vivo, un contesto dialogico in cui il soggetto si riconosce e si trasforma. Attraverso il racconto di sé e l'ascolto dell'altro, si sviluppa

---

[6] McNamee, S., Gergen, M., Camargo-Borges, C. e Rasera, E. F. (a cura di). (2020). *The SAGE handbook of social constructionist practice*. London: SAGE Publications Ltd (pp. 600-603).

una competenza narrativa che permette di leggere le esperienze con profondità riflessiva e apertura etica.

Le pratiche pedagogiche relazionali si fondano sull'incontro, sull'ascolto e sulla reciprocità. In tale cornice, le storie condivise costituiscono un dispositivo privilegiato per promuovere la relazione educativa, poiché rendono visibili le esperienze, i sentimenti e le rappresentazioni di chi partecipa al processo formativo. Condividere una storia significa riconoscersi in un orizzonte comune di umanità, favorendo l'empatia e la comprensione intersoggettiva. Le narrazioni condivise generano spazi di fiducia e di accoglienza, in cui le differenze non sono percepite come ostacoli, ma come risorse per l'apprendimento reciproco. In ambito scolastico, ad esempio, le pratiche narrative possono assumere la forma di laboratori autobiografici, circle time narrativi o diari di apprendimento condivisi, in cui studenti e insegnanti co-costruiscono significati e memorie comuni.

In contesti educativi extrascolastici, come comunità, centri di aggregazione o servizi sociali, la condivisione di storie diventa strumento di empowerment, capace di restituire voce a soggetti spesso marginalizzati. La narrazione educativa non si esaurisce nel racconto, ma implica una profonda responsabilità etica. Raccontare e ascoltare significa entrare nel mondo dell'altro con rispetto e consapevolezza, riconoscendone la dignità e l'unicità. L'educatore, in questo senso, assume il ruolo di testimone e co-costruttore di senso, capace di accompagnare il soggetto nella rielaborazione del proprio vissuto, senza imporre interpretazioni ma facilitando processi di consapevolezza.

La pratica narrativa stimola inoltre una riflessività pedagogica che consente di comprendere l'educazione come processo continuo di interpretazione. Le storie, infatti, non sono mai definitive, ma si riscrivono costantemente alla luce delle nuove esperienze. Questo approccio riflessivo favorisce una pedagogia della complessità, attenta ai mutamenti, alle fragilità e alle potenzialità dei soggetti in relazione.

Uno degli aspetti più fecondi delle pratiche narrative condivise è la loro capacità di costruire appartenenza e comunità. Raccontare e ascoltare insieme crea un tessuto simbolico comune, in cui le identità individuali trovano spazio e riconoscimento. Le storie collettive diventano così memoria condivisa, patrimonio educativo che consolida la coesione e rafforza il senso di continuità.
Nel contesto delle comunità educanti, la dimensione narrativa permette di trasmettere

valori, tradizioni e visioni del mondo, ma anche di ridefinirli criticamente alla luce delle esperienze emergenti.

L'educazione narrativa, dunque, favorisce una pedagogia della partecipazione, in cui ogni voce contribuisce a costruire la trama comune del vivere insieme. In questa logica, la narrazione non è solo un metodo, ma un modo di essere in relazione, che sostiene la crescita personale e collettiva. L'educazione narrativa e le storie condivise rappresentano un asse portante delle pratiche pedagogiche relazionali contemporanee. Esse promuovono un approccio educativo fondato sulla relazione, sull'ascolto e sulla costruzione di senso condiviso, restituendo alla pedagogia la sua funzione originaria di cura e di accompagnamento.

Attraverso il racconto, l'educazione recupera la sua dimensione umana e dialogica: la parola si fa luogo di incontro, la memoria diventa sapere, e l'esperienza individuale si apre al riconoscimento reciproco. In questo orizzonte, l'educazione narrativa non è solo una metodologia formativa, ma una pratica di umanizzazione che invita a pensare l'educare come un continuo atto di narrazione condivisa.

L'esperienza ci insegna che ciò di cui scegliamo di parlare ha conseguenze reali. In questo contesto, il centro del dialogo è costituito dalle nostre storie personali e dalle esperienze reciproche nelle relazioni. Abbiamo appreso che le persone desiderano essere comprese e riconosciute, e che le rotture nei legami devono essere affrontate e riconosciute prima di poter procedere. Prendere una pausa riflessiva è fondamentale: ci permette di osservare il conflitto e trasformarlo in un'opportunità di crescita. La riflessione rappresenta un'azione supplementare essenziale per trasformare momenti fugaci in occasioni significative. Concentrarsi su episodi particolarmente complessi o disturbanti genera la possibilità di modificare le nostre prospettive. Nel contesto di una riflessione di gruppo, le storie individuali si arricchiscono quando vengono considerate in relazione alle esperienze degli altri. Si costruisce così una sorta di "narrazione ombrello" che integra e valorizza entrambe le prospettive, creando uno spazio condiviso di comprensione e significato.

Nella società contemporanea ci troviamo spesso intrappolati in vere e proprie "camere dell'eco", dove le nostre opinioni si riflettono senza confronto. Tuttavia, l'opportunità di approfondire la nostra storia personale e di chiarire ciò che guida i nostri impegni emerge proprio dal dialogo con persone le cui esperienze e punti di vista

differiscono dai nostri. Il processo riflessivo richiede di sospendere giudizi e bisogno di avere ragione, adottando invece curiosità e apertura all'apprendimento.

Pur senza poter pianificare o prevedere i momenti in cui il confronto con l'altro ci trasforma profondamente, possiamo tuttavia creare intenzionalmente condizioni favorevoli a tali incontri. Essere presenti all'altro in modo autentico, riconoscendo la sua umanità, le sue emozioni e le sue esperienze, amplia anche la nostra storia personale: ci permette di intrecciare ciò che è stato con ciò che è, per immaginare insieme ciò che è possibile. La sfida consiste nell'attenzione all'insolito, nel sospendere i nostri presupposti e nel ricollegarci a noi stessi e agli altri, costruendo relazioni più consapevoli e significative. Queste sono le sfide del nostro tempo[7].

4.3 Mediazione e gestione dei conflitti in chiave relazionale

Nell'approccio tradizionale, il conflitto viene spesso percepito come un fenomeno negativo da eliminare. Le pratiche pedagogiche relazionali, invece, lo considerano come una risorsa potenziale, un indicatore della complessità dei rapporti umani e della diversità di punti di vista. Il conflitto rappresenta invece un'occasione per generare nuove possibilità attraverso la riflessione condivisa, la negoziazione di significati e la co-costruzione di soluzioni.

In tale prospettiva, il conflitto non è un ostacolo da evitare, ma un evento relazionale che mette in luce differenze di bisogni, aspettative e interpretazioni del mondo. Riconoscere e dare spazio a queste differenze diventa il primo passo per trasformare la tensione in dialogo costruttivo: un conflitto non gestito può portare a un ambiente di lavoro malsano compromettendo la sicurezza dei soggetti coinvolti.

La mediazione educativa in chiave relazionale si fonda su alcuni principi cardine:

- ascolto attivo ed empatia: comprendere le emozioni e i vissuti delle persone coinvolte, senza giudizio, creando uno spazio sicuro in cui ciascuno si senta accolto;

---

[7] McNamee, S., Gergen, M., Camargo-Borges, C. e Rasera, E. F. (a cura di). (2020). *The SAGE handbook of social constructionist practice*. London: SAGE Publications Ltd (pp. 608-615).

- riconoscimento delle differenze: valorizzare la pluralità di punti di vista e considerare il conflitto come espressione di diversità legittima;
- co-costruzione del significato: favorire la narrazione condivisa, in cui le parti coinvolte possono raccontare la propria esperienza e trovare punti di sintesi;
- riflessione e consapevolezza: utilizzare momenti di pausa e di osservazione per identificare schemi ricorrenti e nuovi possibili modi di interazione.

Tra gli strumenti più efficaci si annoverano i circle time, metodo didattico che consiste nel predisporre i partecipanti in cerchio per discutere di un argomento proposto; le attività di narrazione guidata; i laboratori di problem-solving collaborativo e le esercitazioni di role-playing; tecnica basata sulla simulazione di situazioni reali in cui i partecipanti assumono ruoli specifici per risolvere problemi, imparare in modo pratico ed esperienziale.

La narrazione svolge una funzione centrale nella mediazione relazionale. Raccontare la propria esperienza consente di rendere espliciti vissuti, emozioni e motivazioni, favorendo la comprensione reciproca. Secondo Bruner (1990) e Clandinin & Connelly (2000), il racconto non solo descrive gli eventi, ma contribuisce a costruire significati condivisi e identità relazionali. Il processo narrativo applicato alla gestione dei conflitti si articola in tre fasi principali:

- raccontare: ciascun soggetto esprime la propria prospettiva senza interruzioni o giudizi;
- ascoltare e riflettere: le storie vengono accolte, riformulate e analizzate collettivamente, individuando punti di convergenza e divergenza;
- co-costruire soluzioni a partire dalle narrazioni emerse: i partecipanti definiscono strategie condivise per superare la tensione e promuovere relazioni più equilibrate.

In contesti scolastici, la mediazione relazionale può tradursi in laboratori di gestione dei conflitti, peer mediation tra studenti e attività di circle time focalizzate sulle dinamiche di gruppo. Nei contesti extrascolastici o comunitari, come centri di aggregazione o servizi sociali, la mediazione narrativa supporta processi di empowerment e inclusione, dando voce a soggetti spesso marginalizzati e rafforzando il senso di comunità. Queste pratiche non hanno l'obiettivo di eliminare il conflitto, ma di renderlo fertile, trasformandolo in un'occasione di dialogo, apprendimento e sviluppo relazionale.

La principale sfida nella gestione relazionale dei conflitti consiste nel sospendere giudizi e pregiudizi, promuovendo apertura e curiosità verso l'altro. Come sottolinea Gergen, non possiamo sempre prevedere quando il confronto con l'altro ci cambierà profondamente, ma possiamo creare condizioni intenzionali che favoriscano l'incontro autentico e trasformativo. La mediazione relazionale richiede inoltre capacità di osservazione, attenzione ai segnali non verbali, flessibilità e responsabilità etica, poiché ogni intervento educativo influisce sul tessuto relazionale dei soggetti coinvolti.

La mediazione e la gestione dei conflitti in chiave relazionale costituiscono strumenti fondamentali delle pratiche pedagogiche contemporanee. Attraverso l'ascolto attivo, la narrazione condivisa e la riflessione critica, il conflitto si trasforma da ostacolo a risorsa, contribuendo alla costruzione di relazioni significative e di comunità educanti. In quest'ottica, la pedagogia relazionale si configura come una pratica attiva di umanizzazione, in cui educatori e partecipanti co-costruiscono senso, valori e possibilità di trasformazione reciproca.

4.4 Caso di studio formale: il Cooperative Learning come dispositivo inclusivo

L'inclusione scolastica rappresenta oggi una delle principali sfide della pedagogia contemporanea. Il passaggio dall'integrazione all'inclusione, promosso dalle politiche educative nazionali e internazionali, richiede una trasformazione culturale profonda: dalla mera presenza fisica dell'alunno con disabilità o con bisogni educativi speciali (BES), alla piena partecipazione affettiva, cognitiva e relazionale di tutti nel processo di apprendimento.

Il presente caso di studio si colloca in questa prospettiva, assumendo come quadro teorico il modello ICF-CY (OMS, 2007), che concepisce la disabilità come interazione dinamica tra caratteristiche individuali e contesto. Tale modello supera la visione medicalizzante e orienta verso un approccio pedagogico centrato sulle potenzialità, sulle barriere e sui facilitatori ambientali. In questa cornice, la metodologia del cooperative learning si configura come strumento privilegiato per la costruzione di contesti inclusivi. Il caso analizzato si inserisce all'interno del progetto di ricerca-azione intitolato *"Inserimento, integrazione, inclusione… Parole che cambiano o situazioni nuove?"* (a.s. 2011/2012), promosso in due istituzioni scolastiche del territorio di Bari.

L'iniziativa ha coinvolto quattro classi, di cui due di scuola primaria, in cui erano presenti alunni con differenti condizioni di disabilità (sindrome di Down, tetraparesi spastica e disturbi del linguaggio). L'obiettivo generale del progetto era favorire il passaggio da pratiche integrative, spesso centrate sul sostegno individuale, a un approccio realmente inclusivo fondato sulla partecipazione cooperativa dell'intero gruppo classe.

Gli obiettivi specifici erano:

- promuovere la collaborazione tra pari come leva per l'inclusione;
- rafforzare la consapevolezza e la sensibilità dei docenti rispetto alle diversità educative;
- sperimentare pratiche didattiche cooperative in un'ottica di ricerca-azione;
- potenziare le abilità sociali e comunicative degli alunni con e senza disabilità.

Il progetto ha adottato la metodologia della ricerca-azione, che prevede una stretta integrazione tra teoria e pratica, riflessione e azione trasformativa.
Il percorso si è articolato in tre fasi principali:

1. Analisi del contesto e formazione del gruppo di lavoro – coinvolgimento dei docenti curricolari e di sostegno, analisi dei bisogni educativi, definizione condivisa degli obiettivi;
2. Pianificazione e sperimentazione didattica – realizzazione di attività cooperative in classe, osservazione sistematica dei comportamenti e delle interazioni;
3. Riflessione e valutazione – raccolta di dati qualitativi (osservazioni, questionari, griglie di autovalutazione) e restituzione dei risultati al gruppo docente.

L'attività principale del progetto, intitolata *"Inventiamo una fiaba"*, è stata pensata per promuovere la collaborazione e l'espressione creativa attraverso la narrazione condivisa.

PARTE OPERATIVA

Gli alunni sono stati suddivisi in gruppi eterogenei (per genere, rendimento, stile cognitivo e presenza di BES), ciascuno con ruoli assegnati: *coordinatore, relatore, custode del materiale, osservatore del*

tempo e *illustratore*. Tale organizzazione ha favorito la responsabilizzazione individuale e l'interdipendenza positiva, due pilastri del *cooperative learning*.

Il percorso si è articolato in più fasi:

- brainstorming iniziale sugli elementi della fiaba (ambientazione, personaggi, conflitto, soluzione);
- costruzione collettiva della trama e stesura del testo;
- realizzazione di illustrazioni e drammatizzazione;
- riflessione metacognitiva finale sul lavoro di gruppo.

Durante le attività, gli alunni con disabilità hanno partecipato attivamente grazie all'uso di strumenti compensativi e modalità espressive alternative (gesti, immagini, supporti digitali). Il clima di cooperazione ha facilitato la comunicazione e l'inclusione relazionale, riducendo i comportamenti oppositivi e favorendo la valorizzazione delle capacità individuali.

PARTE VALUTATIVA

La fase di monitoraggio ha previsto la raccolta di dati attraverso:

- osservazioni sistematiche dei comportamenti sociali e collaborativi;
- questionari di autovalutazione rivolti ai docenti, per rilevare atteggiamenti e competenze in materia di inclusione;
- schede di valutazione del clima di gruppo compilate dagli alunni.

I parametri osservati riguardavano la capacità di chiedere aiuto o spiegazioni in modo adeguato; fornire supporto ai compagni; gestire il turno di parola e risolvere conflitti in modo collaborativo. I risultati evidenziano un incremento significativo delle abilità sociali e della partecipazione nei gruppi più coesi, con una particolare crescita degli alunni con BES nelle dimensioni della comunicazione e dell'autonomia. Tuttavia, nelle classi in cui il clima relazionale iniziale era più fragile, sono emerse difficoltà nella distribuzione dei ruoli e nella gestione dei conflitti, a conferma dell'importanza di una formazione docente mirata alla conduzione dei gruppi cooperativi.

L'esperienza ha dimostrato che il cooperative learning può costituire un potente dispositivo inclusivo, capace di incidere su tre livelli fondamentali:

- pedagogico-didattico: gli alunni apprendono attraverso l'interazione, sviluppando competenze metacognitive e sociali;
- relazionale: si rafforzano la fiducia reciproca, l'empatia e il senso di appartenenza al gruppo;
- organizzativo-professionale: si promuove la corresponsabilità educativa tra docenti curricolari e di sostegno.

Il caso di studio conferma che il cooperative learning, se opportunamente pianificato e sostenuto da una visione pedagogica inclusiva, rappresenta una pratica ad alta valenza formativa. Esso favorisce la partecipazione attiva di tutti, la valorizzazione delle differenze e la costruzione di competenze sociali e civiche[8].

4.5 Caso di studio informale: il Service Learning in un orto comunitario urbano

Il caso di studio analizzato riguarda un'esperienza di service learning realizzata in un contesto informale: un orto comunitario urbano situato nella periferia della città di Firenze. Il progetto, avviato nel 2022 dall'associazione *Terra Condivisa* in collaborazione con un gruppo di giovani volontari e cittadini del quartiere, si proponeva di promuovere l'educazione ambientale, l'inclusione sociale e il senso di appartenenza alla comunità locale attraverso la cura condivisa di uno spazio verde pubblico. L'esperienza si colloca nel quadro delle pedagogie attive e partecipative che valorizzano il legame tra apprendimento, cittadinanza e impegno civico.

In particolare, il service learning integra in modo intenzionale attività di servizio alla comunità con obiettivi formativi, ponendo al centro la riflessione critica sull'esperienza come strumento di crescita personale e collettiva. L'esperienza dell'orto urbano nasceva con una duplice finalità: educativa, orientata allo sviluppo di competenze trasversali (responsabilità, cooperazione, consapevolezza ambientale) attraverso il "fare

---

[8] Rossini V., Zappatore T., Loiacono F. (2015). *Pratiche inclusive e cooperative learning: una ricerca-azione in una scuola di Bari,* from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2197.

con gli altri" e sociale, finalizzata a rafforzare i legami intergenerazionali e la coesione comunitaria in un quartiere caratterizzato da fragilità sociali e scarsa partecipazione civica.

In linea con il modello del *service learning*, l'intervento ha cercato di coniugare bisogni reali della comunità (cura del territorio, relazioni, inclusione) con opportunità di apprendimento esperienziale, permettendo ai partecipanti di sviluppare competenze di cittadinanza attiva e riflessiva.

Il progetto ha coinvolto:

- circa 25 giovani tra i 17 e i 25 anni, provenienti da scuole superiori, università e gruppi scout locali;
- una decina di anziani residenti del quartiere, che hanno messo a disposizione conoscenze e competenze pratiche in agricoltura e cura del verde;
- due educatori professionali e una coordinatrice pedagogica dell'associazione promotrice.

Le attività si sono svolte da marzo a ottobre 2023, con incontri settimanali. Il percorso prevedeva momenti di lavoro pratico (coltivazione, manutenzione, compostaggio), momenti riflessivi (laboratori di narrazione, focus group) e iniziative pubbliche (feste del raccolto, giornate aperte al quartiere).

Il progetto ha applicato il modello esperienziale del *service learning* articolato in quattro fasi principali:

1. Riconoscimento del bisogno – gli educatori hanno promosso un'indagine partecipata per identificare bisogni del quartiere: mancanza di spazi di socializzazione e degrado urbano;
2. Pianificazione e azione – definizione collettiva del piano di intervento e distribuzione dei compiti (cura del terreno, creazione di aiuole tematiche, sensibilizzazione ambientale);
3. Riflessione sull'esperienza – incontri periodici di discussione e scrittura riflessiva per collegare il "fare" con i valori di cittadinanza e sostenibilità;
4. Celebrazione e valutazione – restituzione pubblica del progetto e analisi condivisa dei risultati educativi e sociali.

L'approccio educativo è stato non formale, ma profondamente intenzionale: gli educatori hanno facilitato processi di apprendimento cooperativo e di riflessione etica, stimolando nei giovani il senso di corresponsabilità verso il bene comune. Dalle interviste realizzate a fine percorso emergono alcuni risultati significativi:

- sul piano personale, i giovani partecipanti riportano una maggiore consapevolezza ambientale e un rafforzamento delle competenze relazionali ("Ho imparato che prendersi cura della terra significa anche prendersi cura degli altri").
- sul piano sociale, il progetto ha generato nuove reti intergenerazionali: gli anziani si sono sentiti valorizzati e i giovani hanno riconosciuto il valore della memoria e della manualità;
- sul piano comunitario, l'orto è divenuto uno spazio di incontro stabile, in cui si organizzano mercatini solidali e attività educative per bambini.

Il processo riflessivo collettivo ha inoltre permesso di collegare l'esperienza concreta ai principi di cittadinanza attiva e responsabilità ecologica.

L'esperienza dimostra come il *service learning*, anche in contesti informali, possa costituire un potente dispositivo pedagogico trasformativo, capace di integrare dimensione educativa e impegno civile. Attraverso la pratica del "servire per apprendere e apprendere servendo", i giovani hanno sviluppato competenze sociali, empatiche e collaborative, maturando una consapevolezza etica che difficilmente si sviluppa nei contesti formali.

Dal punto di vista metodologico, il caso evidenzia che l'efficacia del Service Learning dipende dalla qualità della riflessione guidata e dalla capacità degli educatori di tradurre l'esperienza in apprendimento critico.

Sul piano pedagogico, l'esperienza ribadisce la necessità di ripensare la relazione tra scuola, territorio e comunità, superando la separazione tra educazione formale e non formale e valorizzando il principio della corresponsabilità educativa.

Il caso dell'orto comunitario dimostra come l'apprendimento possa radicarsi nei contesti reali della vita sociale e contribuire alla costruzione di cittadinanza attiva. L'esperienza di Service Learning ha permesso di integrare competenze, valori e relazioni,

trasformando un semplice spazio urbano in un laboratorio di educazione ecologica, etica e civica.

In prospettiva pedagogica, questo tipo di pratiche invita a riconoscere che l'inclusione e la partecipazione democratica non si insegnano, ma si vivono attraverso esperienze di responsabilità condivisa e riflessione comunitaria[9].

Le pratiche educative analizzate — dal *cooperative learning* al *service learning*, fino alla *comunità di ricerca* — rappresentano forme emblematiche di una pedagogia che riconosce la centralità della relazione, della partecipazione attiva e della co-costruzione del sapere. Esse traducono in azione i principi del costruzionismo sociale, promuovendo contesti formativi in cui il sapere nasce dall'interazione e dall'esperienza condivisa, e in cui il soggetto apprendente assume un ruolo di protagonista responsabile del proprio percorso conoscitivo. Tuttavia, proprio la diffusione e l'applicazione di tali modelli richiede una riflessione critica sui presupposti teorici che li sostengono. L'idea di conoscenza come costruzione sociale, pur generativa e feconda sul piano educativo, può esporre a derive interpretative e a criticità epistemologiche che interrogano la stessa tenuta del paradigma. L'accento posto sulla pluralità dei punti di vista, sulla negoziazione dei significati e sulla dimensione contestuale dell'apprendimento può infatti condurre — se non adeguatamente governato — a rischi di relativismo cognitivo, frammentazione del sapere e indebolimento della responsabilità pedagogica.

Inoltre, non possono essere trascurati gli ostacoli istituzionali e culturali che ostacolano la piena attuazione di pratiche educative di tipo cooperativo e dialogico: sistemi scolastici ancora fortemente verticali, logiche valutative competitive e strutture organizzative poco flessibili rappresentano elementi di tensione tra la teoria del costruzionismo sociale e la realtà delle istituzioni educative.

Diventa dunque necessario interrogarsi sui limiti, le ambivalenze e le sfide etiche del costruzionismo in educazione, al fine di non ridurre la sua portata a un insieme

---

[9] Datta, R. (2016). Community garden: A bridging program between formal and informal learning. *Cogent Education*, *from* http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1177154

di tecniche o metodologie, ma di coglierne la complessità come paradigma teorico che richiede un costante esercizio di riflessività critica e di responsabilità pedagogica.

Parte terza

Sfide e criticità

Capitolo 5: Limiti del costruzionismo sociale in educazione

Il paradigma del costruzionismo sociale ha avuto un grande impatto nelle scienze dell'educazione, influenzando la concezione di conoscenza e apprendimento, valorizzando il ruolo dell'interazione sociale, del linguaggio e del contesto culturale nella costruzione della conoscenza. Tuttavia, come ogni modello teorico, presenta limiti che è opportuno esplorare con rigore critico. In questo capitolo si passa in rassegna alcuni dei principali nodi critici relativi all'applicazione dell'approccio costruzionista in ambito educativo, al fine di mettere in luce i rischi, le condizioni e le implicazioni pedagogiche che ne derivano.

Una prima critica consiste nel fatto che il costruzionismo sociale, nel suo rivendicare che tutte le conoscenze siano socialmente costruite, può condurre a un relativismo: se ogni "vero" è semplicemente prodotto da un particolare discorso sociale, allora diventa difficile stabilire criteri oggettivi di valutazione e confronto tra pratiche educative, curricula, metodologie. In ambito educativo ciò può generare difficoltà nell'adozione di standard condivisi o nell'assunzione di verità didattiche largamente accettate (ad esempio nelle discipline scientifiche); una perdita di "peso" dell'autorità disciplinare o epistemica, perchè se tutto è mediato socialmente, non si riconosce il ruolo della struttura disciplinare (matematica, scienze, storia) nello sviluppo del pensiero critico; e, infine, vi è la possibilità che l'insegnamento diventi troppo centrato sull'interpretazione soggettiva o contestuale, con il rischio di frammentazione della conoscenza.

Un'altra importante critica è che il paradigma costruzionista tende a privilegiare le dimensioni sociali e culturali a scapito delle componenti biologiche, cognitive o individuali dello sviluppo e dell'apprendimento. Nell'educazione questo può tradursi nel tralasciare che alcuni apprendimenti (ad esempio linguistici, cognitivi) hanno delle componenti universali o comunque fortemente influenzate da fattori di sviluppo biologico (memoria, genetica, neuroscienze); non considerare adeguatamente le differenze individuali (stili di apprendimento, potenzialità, disturbi dell'apprendimento) che richiedono interventi pedagogici specifici e un'eccessiva fiducia nelle attività collaborative o sociali, dimenticando che alcuni alunni necessitano di supporto individualizzato o strutturato.

Poiché il costruzionismo sociale enfatizza la contestualità storica, culturale, sociale della conoscenza, esso solleva il problema della generalizzabilità: ciò che funziona in un contesto non è automaticamente trasferibile in un altro. In ambito educativo questo significa che metodologie "costruzioniste" sviluppate in un certo ambiente (ad esempio in una scuola urbana privilegiata) potrebbero non essere efficaci in un contesto molto diverso (es. scuola rurale, con svantaggio socio-culturale) diventando complesso definire "buone pratiche" universali. L'approccio rischia di restare efficace solo in contesti "ottimali" e la ricerca educativa che si basa su queste prospettive può produrre risultati poco trasferibili se non tiene conto delle variabili di contesto.

Dal punto di vista pratico l'adozione di prospettive costruzioniste incontra alcune sfide operative. In ambienti scolastici con risorse ridotte o classi numerose, promuovere efficacemente l'apprendimento come processo sociale e collaborativo può risultare logisticamente difficile. Alcuni alunni possono trovarsi "perduti" in contesti troppo aperti o poco strutturati: ad esempio studenti con bisogni educativi speciali, con timidezza sociale o con difficoltà organizzative si ritrovano fortemente a disagio in contesti troppo aperti. Alcuni critici sostengono che promuovere il "fare insieme" e il dialogo continuo può risultare meno efficiente, dal punto di vista dell'acquisizione di conoscenze di base, rispetto a forme più strutturate di insegnamento. Il docente assume un ruolo diverso (facilitatore più che trasmettitore); questo richiede formazione, tempo, cultura professionale e condizioni organizzative che non sempre sono presenti.

Un ulteriore limite riguarda la ridefinizione del ruolo del docente e del contenuto disciplinare: se l'equilibrio è spostato troppo verso il discente o il contesto, si rischia di sottovalutare il valore della disciplina e del sapere formalizzato come fondamento dell'educazione. Inoltre, la pluralità di costrutti sociali può generare ambiguità: ad esempio, differenti gruppi sociali o culturali possono avere visioni divergenti di che cosa conti come sapere educativo, rendendo più complessa la definizione di obiettivi e valutazione condivisi.

Infine, un aspetto critico riguarda la questione delle disuguaglianze: alcuni autori sostengono che il paradigma costruzionista può espandere le disuguaglianze educative. Ad esempio, in contesti in cui gli studenti provengono da background socio-culturali meno dotati di "capitale sociale" o di esperienza pregressa di apprendimento collaborativo, un approccio basato sulla costruzione sociale della conoscenza può

risultare svantaggioso. Come afferma Donald Clark: «*Constructivist theory… accelerates learning in the privileged and decelerates learning in the less privileged*»[10]. In concreto ciò significa che: alunni con famiglie, contesti sociali, risorse e supporto educativo elevati possono trarre grande beneficio da attività collaborative e costruttiviste e alunni in contesti meno favorevoli possono trovarsi in difficoltà se l'intervento non prevede adeguati supporti strutturati e individualizzati.

Il paradigma del costruzionismo sociale rappresenta una risorsa teorica e pedagogica significativa, che sposta l'attenzione sull'importanza delle relazioni, del contesto e della collaborazione nell'apprendimento. Tuttavia, come abbiamo visto, esso non è privo di limiti: dal rischio di relativismo epistemico alla sottovalutazione di componenti individuali e biologiche, dalla difficoltà di generalizzazione alle sfide pratiche in ambito scolastico, fino al potenziale effetto di amplificazione delle disuguaglianze. Una prassi educativa che voglia avvalersi del costruzionismo sociale in modo responsabile deve essere consapevole di questi rischi e modulare l'approccio in funzione del contesto, dell'obiettivo educativo e delle caratteristiche degli studenti.

5.1 Rischi di relativismo e frammentazione del sapere

Il costruzionismo sociale rappresenta una delle correnti teoriche più influenti nella pedagogia contemporanea. Tale prospettiva ha permesso di superare concezioni trasmissive e positiviste dell'educazione, riconoscendo il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di significati condivisi. Tuttavia, la stessa impostazione che ha generato un fertile terreno di rinnovamento pedagogico porta con sé alcune criticità. In particolare, l'enfasi sull'aspetto sociale e discorsivo della conoscenza può condurre a forme di relativismo epistemologico e a una progressiva frammentazione del sapere, con conseguenze rilevanti per la formazione, la valutazione e la funzione educativa della scuola e delle istituzioni formative.

Una visione radicale del costruzionismo sociale rischia di indebolire la dimensione epistemica dell'educazione, riducendo la conoscenza a mera costruzione contingente e

---

[10] https://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/11/9-reasons-why-i-am-not-social.html?utm_source=chatgpt.com.

compromettendo la possibilità di un sapere condiviso e orientato al bene comune. Il costruzionismo sociale si fonda sull'idea che la realtà sociale e conoscitiva non sia un dato oggettivo ma il risultato di processi di interazione e negoziazione tra soggetti. La conoscenza, dunque, non viene scoperta ma costruita attraverso pratiche linguistiche e culturali che modellano il modo stesso in cui percepiamo e comprendiamo il mondo.

In ambito pedagogico, questa prospettiva ha trovato terreno fertile nella critica al modello trasmissivo dell'insegnamento. L'apprendimento viene interpretato come processo attivo, collaborativo, mediato dal linguaggio e dai contesti culturali. Bruner parla di "costruzione narrativa della realtà", mentre Vygotskij sottolinea la dimensione socio-culturale dell'apprendimento, fondato sulla mediazione e sull'interazione tra pari e adulti competenti.

Il costruzionismo, inoltre, ha influenzato profondamente la didattica contemporanea, favorendo approcci centrati sul discente. In questa cornice, l'educazione diviene un processo di co-costruzione di significati, dove il sapere si produce nella relazione e non nell'autorità della conoscenza oggettiva. Tuttavia, proprio questa matrice epistemologica, che ha dato forza al paradigma, costituisce anche il punto di tensione che può trasformarsi in limite, quando la dimensione costruttiva e situata della conoscenza viene interpretata in chiave radicalmente relativista.

Una delle critiche più frequenti rivolte al costruzionismo sociale riguarda il rischio di relativismo, ovvero la tendenza a negare la possibilità di una verità o di una conoscenza condivisa e validamente argomentata.

Come osserva Hacking, il costruzionismo, quando spinto all'estremo, conduce all'idea che nulla è reale se non in quanto costruito. Ciò può portare a una visione per cui ogni sapere sarebbe equivalente, ogni punto di vista legittimo al pari di un altro, e la conoscenza non potrebbe più aspirare a criteri di validità comuni.

In campo educativo, tale prospettiva rischia di generare una perdita di riferimenti epistemici. Se ogni forma di conoscenza è il prodotto di una costruzione sociale situata, diviene difficile sostenere la necessità di un curricolo condiviso, di obiettivi formativi universali o di criteri di valutazione equi. L'educazione si ridurrebbe così a un processo di negoziazione continua tra soggetti, senza possibilità di riferimento a un quadro di verità o di valori comuni.

Gergen, pur essendo tra i principali esponenti del costruzionismo, riconosce questa tensione: "il rischio del costruzionismo è di dissolvere la conoscenza in un gioco di prospettive equivalenti, perdendo il senso di una responsabilità epistemica e sociale". In termini pedagogici, ciò si traduce nella difficoltà di definire che cosa significhi "sapere" o "comprendere" in modo condiviso. Il relativismo radicale, pertanto, può indebolire la funzione educativa, che implica sempre un orientamento a criteri di verità, di rigore e di valutazione critica.

Un ulteriore limite del costruzionismo sociale riguarda la frammentazione del sapere. Se la conoscenza è intesa come costruzione situata, ogni contesto produce i propri significati, le proprie categorie e i propri criteri di validità. Ciò comporta, a livello educativo, il rischio di una dispersione delle conoscenze in saperi parziali, locali e non comunicanti.

Nel contesto scolastico, tale frammentazione si manifesta nella difficoltà di costruire curricoli coerenti e continui, capaci di integrare le discipline in una visione complessiva della realtà. Come osserva Morin: "*la sfida educativa contemporanea è quella di un sapere che connette, non che frammenta*"[11].

Il costruzionismo sociale, pur avendo favorito la valorizzazione delle differenze e dei contesti, tende a indebolire la dimensione integrativa del sapere, sostituendo la ricerca di coerenza con l'accettazione della molteplicità. In un sistema educativo dominato da tale impostazione, l'apprendimento rischia di ridursi a una pluralità di esperienze senza filo conduttore, prive di una cornice di senso complessiva.

Come sottolinea Bauman, la modernità liquida produce un sapere "disarticolato, frammentario e temporaneo", e il costruzionismo sociale, se interpretato in modo radicale, rischia di rispecchiare questa stessa logica culturale. In pedagogia, ciò si traduce nella difficoltà di formare soggetti capaci di integrare conoscenze, valori e competenze in un progetto unitario di sé.

La frammentazione del sapere, inoltre, ostacola la possibilità di un dialogo intersoggettivo autentico, perché ogni gruppo sociale tende a costruire il proprio linguaggio e i propri criteri di validità. Si generano così "micro-verità", difficilmente

---

[11] Morin, E. (2000). *La testa ben fatta.* Raffaello Cortina (p. 31).

comunicabili, che mettono in crisi l'idea stessa di educazione come costruzione condivisa del senso.

Le conseguenze di questi limiti si riflettono su più livelli del processo educativo. Sul piano epistemologico si dimostra che l'eccesso di costruzionismo indebolisce la distinzione tra opinione e conoscenza, minando la possibilità di educare al pensiero critico. Se ogni idea è valida quanto le altre, l'esercizio del giudizio e della valutazione perde significato. Sul piano didattico, l'assenza di riferimenti comuni rende difficile definire obiettivi formativi e criteri di valutazione. La scuola rischia di trasformarsi in un laboratorio di esperienze individuali, privo di coerenza e di continuità. Sul piano etico e civico invece, il relativismo mina la costruzione di una cittadinanza condivisa. L'educazione, invece, richiede la capacità di dialogare a partire da orizzonti comuni, senza rinunciare alla pluralità. In questo senso, la pedagogia deve trovare un equilibrio tra il riconoscimento della dimensione sociale e costruita della conoscenza e la salvaguardia di una tensione verso la verità come orizzonte regolativo, non assoluto ma condiviso.

Di fronte a tali limiti, diversi autori propongono un superamento del costruzionismo radicale in direzione di un costruzionismo critico o post-costruzionista, capace di integrare la dimensione sociale della conoscenza con una rinnovata attenzione ai criteri di validità epistemica e alle finalità educative.

Bruner (1996) invita a concepire la costruzione di significato come processo dialogico ma orientato da valori culturali condivisi. Habermas (1987) propone l'idea di razionalità comunicativa come spazio di intesa intersoggettiva che permette di superare il relativismo pur mantenendo il carattere dialogico della conoscenza.

In ambito educativo, Biesta suggerisce di spostare il focus dal "costruire significati" al "rispondere responsabilmente", riconoscendo che l'educazione implica sempre una dimensione etica e politica. Ciò significa che non ogni costruzione ha lo stesso valore: il compito dell'educatore è favorire processi di costruzione orientati alla verità, alla giustizia e al bene comune.

Il costruzionismo sociale ha rappresentato una svolta fondamentale nel pensiero pedagogico contemporaneo, restituendo centralità all'esperienza, al linguaggio e alla relazione. Tuttavia, il suo sviluppo in chiave radicale ha aperto questioni critiche non trascurabili. Il rischio di relativismo epistemologico e di frammentazione del

sapere mette in evidenza la necessità di una riflessione pedagogica capace di mantenere un equilibrio tra la dimensione sociale della conoscenza e la tensione verso criteri condivisi di verità e validità.

In questa prospettiva, il compito della pedagogia non è quello di negare la natura costruita del sapere, ma di garantire che le costruzioni siano oggetto di confronto critico, di dialogo razionale e di orientamento etico. Solo così l'educazione può continuare a essere non una molteplicità di discorsi isolati, ma un processo di formazione dell'umano nel segno della responsabilità e della verità condivisa.

5.2 Ostacoli istituzionali e culturali nelle pratiche pedagogiche relazionali

In ambito educativo, il costruzionismo sociale ha fornito basi teoriche per la valorizzazione di pratiche relazionali, cooperative e dialogiche, nelle quali la conoscenza non viene trasmessa, ma costruita attraverso l'interazione tra soggetti, linguaggi e contesti. Tuttavia, la traduzione di questi principi nella prassi educativa incontra ostacoli significativi di natura istituzionale e culturale, che spesso ne limitano l'efficacia e la portata trasformativa. Questo paragrafo intende analizzare tali ostacoli, mostrando come le strutture organizzative e i modelli culturali dominanti nelle istituzioni educative possano ostacolare l'attuazione autentica di una pedagogia relazionale fondata sui principi del costruzionismo sociale.

Secondo la prospettiva costruzionista, la realtà sociale è il risultato di processi di costruzione condivisa di significato. In campo pedagogico, questa impostazione si traduce nell'idea che l'apprendimento sia un processo intersoggettivo, mediato dal linguaggio, dall'esperienza e dal contesto. Vygotskij aveva già posto le basi di tale concezione con la sua teoria socio-culturale, secondo cui lo sviluppo cognitivo dipende dalle interazioni con adulti e pari più competenti, che fungono da mediatori culturali.

Bruner, a sua volta, ha sottolineato che l'educazione è un processo di "costruzione narrativa della realtà", nel quale la conoscenza assume senso all'interno delle pratiche culturali e simboliche della comunità. In questa prospettiva, la relazione educativa non è solo il contesto dell'apprendimento, ma la sua stessa condizione di possibilità.

Il costruzionismo sociale, dunque, invita a concepire la scuola e le istituzioni formative come comunità discorsive, nelle quali si apprende attraverso il dialogo, la cooperazione e la negoziazione dei significati. Tuttavia, l'effettiva implementazione di

tali principi richiede trasformazioni profonde nei modelli istituzionali e culturali che regolano la vita scolastica. Le istituzioni educative contemporanee, pur avendo spesso adottato il linguaggio della partecipazione, della cooperazione e della centralità del discente, continuano a essere strutturate secondo logiche organizzative e valutative di tipo trasmissivo e burocratico.

Uno dei principali ostacoli istituzionali è rappresentato dalla rigidità dei curricoli e delle strutture scolastiche, che tendono a privilegiare la standardizzazione, la misurazione e la verifica quantitativa dell'apprendimento. Questi dispositivi sono spesso in contrasto con l'idea di apprendimento situato e relazionale promossa dal costruzionismo sociale.

La logica della valutazione standardizzata riduce la complessità dell'esperienza formativa a risultati osservabili e misurabili, trascurando dimensioni fondamentali come la costruzione di significato, il dialogo e la negoziazione sociale della conoscenza. Biesta parla a questo proposito di "age of measurement", denunciando come la cultura della valutazione rischi di svuotare l'educazione del suo carattere relazionale ed etico.

Un secondo ostacolo è legato alla burocratizzazione delle istituzioni educative, che tende a subordinare la relazione educativa a logiche amministrative e di controllo. Le scuole, si trovano spesso strette tra la necessità di innovare e la pressione di conformarsi a regolamenti, procedure e criteri di efficienza organizzativa che riducono la libertà pedagogica. In tale contesto, la relazione educativa rischia di diventare un accessorio, un "tempo residuo" rispetto all'obbligo di adempiere a programmi, moduli e prove di valutazione. La costruzione condivisa del sapere, invece, richiede spazi di dialogo, tempi distesi e fiducia relazionale, condizioni difficilmente compatibili con la struttura burocratica della scuola contemporanea.

Un ulteriore ostacolo istituzionale riguarda la formazione dei docenti, spesso ancora ancorata a modelli trasmissivi e nozionistici. Per realizzare una pedagogia relazionale è necessario un cambiamento di paradigma, che richiede competenze comunicative, riflessive e relazionali, non soltanto disciplinari. Quando la formazione docente non promuove la consapevolezza del ruolo dialogico dell'educatore, il rischio è che il costruzionismo sociale venga ridotto a semplice "metodologia partecipativa", perdendo la sua valenza epistemologica e culturale più profonda.

Accanto alle barriere istituzionali, esistono ostacoli culturali che ostacolano la piena attuazione di pratiche pedagogiche relazionali.

La cultura contemporanea, fortemente segnata dall'individualismo e dal neoliberismo, tende a concepire il successo educativo in termini di prestazione e competizione. Questa impostazione contrasta con la logica cooperativa e dialogica del costruzionismo sociale, che vede nella relazione il fondamento stesso del sapere.

Come osserva Nussbaum, l'educazione rischia di ridursi a "formazione di capitale umano", perdendo la dimensione umanistica e comunitaria. In tal senso, il costruzionismo sociale si trova a operare controcorrente rispetto a una cultura che privilegia l'efficienza rispetto alla relazione e la performance rispetto alla riflessione.

Un altro ostacolo culturale riguarda la persistenza del paradigma dell'autorità epistemica, eredità del positivismo e della cultura scolastica tradizionale. Nonostante i progressi teorici, molte pratiche educative continuano a essere guidate dall'idea che esista un sapere "giusto" da trasmettere, mentre lo studente resta destinatario passivo. Il costruzionismo sociale, invece, propone un modello di conoscenza aperta, dialogica e negoziata. Tuttavia, questa prospettiva può apparire minacciosa per sistemi culturali abituati a identificare la competenza con il possesso stabile del sapere.

Infine, un ostacolo culturale significativo è rappresentato dalla resistenza al cambiamento relazionale. Le pratiche educative relazionali richiedono di mettere in discussione non solo i metodi, ma anche le identità professionali, i ruoli e le gerarchie consolidate. Come osserva Mortari, la cura della relazione educativa implica un lavoro di consapevolezza e decentramento che spesso incontra paure e difese istituzionali. Quando il costruzionismo sociale viene tradotto in contesti istituzionali e culturali rigidi, esso rischia di subire una riduzione strumentale: da prospettiva epistemologica e relazionale diventa un insieme di tecniche partecipative, svuotate del loro significato profondo.

Quando tale sfida viene neutralizzata dalle esigenze di standardizzazione e controllo, le pratiche relazionali diventano superficiali, incapaci di incidere sulla struttura di potere che regola le istituzioni educative.

Il rischio, dunque, è che la retorica della partecipazione e della relazione venga assorbita dal sistema senza produrre un reale cambiamento di paradigma, generando un costruzionismo formale ma non sostanziale. Superare gli ostacoli istituzionali e culturali richiede una rilettura critica del costruzionismo sociale, capace di coniugare la valorizzazione della relazione con una riflessione sulle condizioni materiali e simboliche che ne permettono l'attuazione.

Bruner invita a concepire la scuola come "comunità interpretativa", in cui la conoscenza si costruisce nella reciprocità, ma all'interno di una cornice culturale condivisa. Biesta sottolinea la necessità di una "educazione responsabile", in cui la relazione non è semplice scambio comunicativo, ma apertura all'alterità.

Una pedagogia relazionale critica deve dunque essere consapevole dei vincoli istituzionali e culturali e lavorare per trasformarli, promuovendo spazi di dialogo autentico, di partecipazione e di corresponsabilità. Ciò implica un ripensamento dell'organizzazione scolastica, della formazione dei docenti e delle finalità stesse dell'educazione.

Il costruzionismo sociale rappresenta un paradigma potente per ripensare l'educazione come processo relazionale e dialogico. Tuttavia, la sua attuazione concreta è ostacolata da barriere istituzionali — curricoli rigidi, burocrazia, valutazione standardizzata — e da resistenze culturali legate all'individualismo, all'autorità epistemica e alla paura del cambiamento.

Affrontare tali ostacoli significa riconoscere che la pedagogia relazionale non è solo una metodologia, ma una trasformazione culturale profonda, che coinvolge i valori, le strutture e i linguaggi dell'educazione.

Solo una riflessione pedagogica capace di coniugare teoria e prassi, costruzione e critica, può permettere al costruzionismo sociale di realizzare pienamente il suo potenziale emancipativo, restituendo all'educazione la sua dimensione dialogica, etica e comunitaria.

5.3 Questioni etiche e responsabilità pedagogica

Il costruttivismo sociale ha ridefinito in profondità le concezioni della conoscenza, dell'apprendimento e della relazione educativa. Esso propone una visione della realtà come costruzione intersoggettiva, generata attraverso pratiche linguistiche, culturali e sociali.

Questa prospettiva ha avuto un impatto rivoluzionario sulla pedagogia contemporanea, ponendo al centro la relazione, il dialogo e la co-costruzione dei significati. Tuttavia, proprio perché il sapere viene inteso come costruzione condivisa e situata, emergono questioni cruciali di ordine etico e di responsabilità pedagogica: se la

verità non è data, ma negoziata, come si garantisce il rispetto dell'altro, la validità delle conoscenze e la giustizia educativa?

Il presente paragrafo analizza le principali implicazioni etiche del costruttivismo sociale, soffermandosi sul ruolo del docente come soggetto responsabile, sui rischi del relativismo e sulla necessità di un'etica della relazione capace di sostenere la dimensione dialogica dell'educazione.

Nel costruttivismo sociale, la conoscenza non è un riflesso della realtà, ma il risultato di processi intersoggettivi di costruzione del senso, un "prodotto umano" continuamente ricreato attraverso l'interazione, o come sostiene Gergen è la partecipazione a un processo di costruzione collettiva del significato. Questa impostazione implica che ogni atto conoscitivo sia anche un atto etico: costruire conoscenza significa agire nel mondo insieme agli altri, interpretare e dare forma alla realtà condivisa. L'educazione non è mai neutra, poiché ogni costruzione di significato comporta scelte valoriali e culturali. L'idea che la conoscenza sia situata e relazionale porta, dunque, a riconoscere che l'educazione è sempre un atto etico-politico. Essa non consiste solo nel trasmettere saperi, ma nel creare le condizioni perché il soggetto possa dialogare, comprendere e costruire responsabilmente la propria visione del mondo. Se la conoscenza è co-costruita, la responsabilità del docente non consiste più nel garantire l'oggettività del sapere, ma nel custodire la qualità etica e dialogica del processo di costruzione.

Mortari definisce la responsabilità pedagogica come una forma di "*cura della relazione educativa*", in cui l'insegnante si fa garante non del contenuto, ma del modo in cui la conoscenza viene generata. Il docente diviene così un facilitatore etico, che promuove un ambiente di rispetto, ascolto e partecipazione, in cui ogni voce possa contribuire alla costruzione del senso.

In questa prospettiva, la relazione educativa è il luogo in cui si esercita la responsabilità morale del soggetto educativo. Il costruttivismo sociale, enfatizzando la dimensione intersoggettiva, richiama costantemente alla necessità di un'etica del dialogo, in cui la parola dell'altro non sia mai strumentalizzata, ma riconosciuta come cofondatrice del sapere. La responsabilità pedagogica assume dunque un carattere intersoggettivo e riflessivo: l'educatore è chiamato a interrogare continuamente le proprie pratiche, a decentrarsi, a mettere in discussione i propri presupposti. L'idea di conoscenza come

costruzione sociale si fonda su una visione dialogica del rapporto educativo. Tuttavia, il dialogo non può essere ridotto a semplice scambio di opinioni: esso richiede un impegno etico profondo nel riconoscere l'altro come soggetto portatore di senso. Levinas ricorda che l'etica nasce dal volto dell'altro, dalla responsabilità che sorge nel momento dell'incontro. In ambito pedagogico, ciò significa che ogni relazione educativa implica un dovere di rispetto, di cura e di apertura verso la differenza.

Il costruttivismo sociale, nella misura in cui valorizza il pluralismo dei punti di vista, trova in questa etica del riconoscimento la sua giustificazione morale. Tuttavia, il pluralismo può degenerare in relativismo, se non è sostenuto da una tensione condivisa verso la verità come orizzonte regolativo. L'educatore costruzionista deve dunque mantenere un equilibrio tra accoglienza delle differenze e rigore critico, evitando che il dialogo si riduca a semplice tolleranza passiva o a neutralità etica. L'atto educativo autentico richiede di tenere insieme pluralità e verità, libertà e responsabilità. Uno dei principali dilemmi etici del costruttivismo sociale riguarda il rischio del relativismo epistemico. Se ogni conoscenza è costruzione sociale, quale fondamento rimane per distinguere tra verità e opinione, tra giusto e ingiusto? Hacking avverte che, spinto all'estremo, il costruzionismo può "dissolvere la realtà in una molteplicità di discorsi equivalenti". In ambito educativo, ciò può tradursi nella perdita di criteri comuni per la valutazione e la costruzione del sapere. Per evitare tale deriva, è necessario recuperare il significato etico del dialogo come ricerca comune della verità. Il dialogo, infatti, non elimina la verità, ma la ridefinisce come esito provvisorio di un processo comunicativo orientato alla comprensione reciproca.

In questo senso, la responsabilità pedagogica implica il compito di mantenere viva la tensione verso la verità — non una verità assoluta, ma una verità dialogica, costruita nella relazione e verificata attraverso l'argomentazione. La parola "responsabilità" deriva dal latino *respondere*, rispondere: essere responsabili significa essere chiamati a rispondere. Nella prospettiva costruzionista, questa idea assume un valore pedagogico profondo: la conoscenza nasce come risposta all'altro, come partecipazione a un mondo condiviso.

L'etica del costruzionismo sociale è dunque un'etica della responsività: l'educatore e il discente sono soggetti chiamati a rispondere alle sollecitazioni del contesto, degli altri e del sapere stesso. Questa visione implica una pedagogia della cura e della presenza, in

cui l'atto educativo è sempre anche atto di responsabilità verso la vulnerabilità dell'altro. La responsabilità pedagogica non è un dovere astratto, ma una pratica quotidiana di attenzione, riflessione e ascolto. Essa si manifesta nella capacità di promuovere contesti di apprendimento aperti, non giudicanti e dialogici, in cui ogni soggetto possa esprimersi e contribuire alla costruzione collettiva del sapere. Le implicazioni etiche del costruttivismo sociale si concretizzano nelle comunità di apprendimento, dove la conoscenza è prodotta collettivamente e distribuita tra i partecipanti. In tali contesti, la responsabilità pedagogica assume un carattere comunitario: ogni membro è corresponsabile della qualità del sapere che si costruisce insieme.Questa visione richiama un'etica della cooperazione e della corresponsabilità, in cui il valore educativo nasce dalla reciprocità e dal riconoscimento. Tale prospettiva si oppone all'idea di un sapere individualistico o competitivo, proponendo invece una pedagogia fondata sull'interdipendenza, sul dialogo e sulla solidarietà epistemica. La responsabilità non è più soltanto del docente, ma dell'intera comunità che apprende. Il costruttivismo sociale, con la sua enfasi sulla costruzione intersoggettiva del sapere, pone l'educazione al crocevia tra epistemologia e etica. Se la conoscenza è un prodotto della relazione, allora l'agire educativo è sempre un agire morale. La responsabilità pedagogica consiste nel mantenere aperto il dialogo, nel garantire spazi di parola, nel custodire la qualità relazionale e valoriale della conoscenza. Allo stesso tempo, essa implica il coraggio di opporsi alle derive relativiste e alla banalizzazione del pluralismo, affermando che la verità, pur costruita, rimane un orizzonte comune e condiviso. L'etica del costruttivismo sociale, dunque, non si limita a tollerare la molteplicità, ma la orienta verso la convivenza, la cura e la responsabilità. In questa prospettiva, educare non significa solo trasmettere o costruire conoscenze, ma partecipare alla formazione di soggetti capaci di rispondere al mondo in modo consapevole, dialogico e giusto.

La riflessione sui limiti del costruzionismo sociale in ambito educativo — dai rischi di relativismo e frammentazione del sapere, alle resistenze istituzionali e culturali, fino alle questioni etiche e di responsabilità pedagogica — evidenzia la necessità di un paradigma capace di mantenere la dimensione relazionale e dialogica dell'educazione senza rinunciare alla profondità etica e alla stabilità del soggetto.
Se, da un lato, il costruzionismo sociale ha contribuito a valorizzare la co-costruzione dei significati e la dimensione intersoggettiva della conoscenza, dall'altro impone oggi una

riflessione su quali fondamenti interiori possano sostenere la relazione educativa in un contesto caratterizzato da pluralità, incertezza e complessità. In questa prospettiva si inserisce il concetto di "quiet ego", che offre una possibile risposta ai rischi di dispersione e relativismo insiti nelle epistemologie postmoderne. Il *quiet ego* propone infatti una visione del sé relazionale ma non dissolto, aperto ma radicato, capace di integrare la consapevolezza di sé con l'attenzione etica verso l'altro. Tale prospettiva si pone in continuità con le istanze del costruzionismo sociale, ma ne amplia l'orizzonte, restituendo centralità alla dimensione riflessiva, empatica e responsabile del soggetto educativo. Approfondire le origini e le implicazioni pedagogiche del *quiet ego* permette dunque di esplorare una via di mediazionetra la co-costruzione del sapere e la necessità di un orientamento etico condiviso, aprendo a possibili applicazioni nelle pratiche educative orientate alla crescita personale e relazionale.

Capitolo 6: Il contributo del quiet ego

Sebbene il *quiet ego* prenda le mosse da una tradizione teorica differente rispetto al costruzionismo sociale, esso può essere inserito all'interno del discorso costruzionista in modo coerente e fecondo. Entrambe le prospettive condividono una visione del sé come realtà dinamica e relazionale, costruita attraverso le interazioni sociali e i processi discorsivi. Il *quiet ego*, in questa cornice, può essere interpretato come un esito possibile di un percorso di consapevolezza costruito socialmente: un sé che ha interiorizzato la dimensione dialogica e la co-costruzione dei significati, sviluppando al tempo stesso una disposizione etica verso l'altro e verso il mondo.

Il contributo del *quiet ego* al pensiero pedagogico costruzionista consiste nel portare l'attenzione non solo ai processi cognitivi e comunicativi della costruzione sociale della realtà, ma anche alla qualità esperienziale e affettiva che accompagna tali processi. Se il costruzionismo sociale sottolinea come la conoscenza e l'identità si formino attraverso il linguaggio e la relazione, il *quiet ego* invita a considerare la postura interiore con cui il soggetto partecipa a queste dinamiche: apertura, empatia, flessibilità e capacità di auto-riflessione non giudicante.

Nel contesto educativo contemporaneo, segnato da complessità relazionali, pluralità di linguaggi e crescente pressione performativa, emerge con urgenza la necessità di ripensare il ruolo dell'educatore in chiave riflessiva e relazionale. In questa prospettiva, il concetto di *quiet ego* rappresenta un paradigma utile per fondare una pedagogia dell'ascolto, della cura e della reciprocità. Il *quiet ego* non si identifica con la soppressione dell'io, bensì con una sua trasformazione in senso etico e relazionale: un sé capace di equilibrio, consapevolezza e compassione, orientato alla crescita personale e all'apertura verso l'altro. Il modello del *quiet ego* nasce all'interno della psicologia umanistica e positiva come tentativo di superare la dicotomia tra egoismo e altruismo. Wayment e Bauer (2011) descrivono il sé quieto come una forma di identità in cui l'individuo riesce a integrare l'attenzione a sé con la sensibilità verso gli altri, attraverso alcune dimensioni costitutive:

- consapevolezza, intesa come capacità di essere presenti nel momento, senza giudizio e con apertura mentale;

- prospettiva come riconoscimento dell'interconnessione tra sé e gli altri, che permette di vedere la propria esperienza come parte di una rete più ampia;
- compassione come disponibilità empatica e la cura autentica verso il benessere altrui;
- crescita intesa come tendenza a evolvere, a imparare da sé stessi e dalle relazioni.

Questo approccio si distingue dall'ego centrato sull'autorealizzazione individuale o sul potere, promuovendo invece un orientamento riflessivo, dialogico e relazionale. Il *quiet ego* si pone quindi come un dispositivo etico e cognitivo che favorisce la maturazione personale e professionale nei contesti educativi.

Le pratiche pedagogiche relazionali si fondano sull'idea che l'educazione non sia un atto unidirezionale, ma un processo dialogico e co-costruito. L'educatore non è soltanto trasmettitore di saperi, ma *presenza relazionale* capace di ascolto e di cura. In questa cornice, il *quiet ego* offre un contributo significativo: consente all'educatore di mantenere un equilibrio tra la propria identità professionale e l'apertura verso l'alterità del soggetto educando. Il *quiet ego* arricchisce categorie pedagogiche già consolidate come la riflessività e l'educazione relazionale. Rispetto alla riflessività, esso propone una forma di auto-riflessione orientata non solo alla consapevolezza di sé, ma anche alla connessione con l'altro e con la dimensione etica della relazione. Rispetto alla pedagogia relazionale, introduce l'idea che la relazione educativa sia autenticamente trasformativa quando nasce da una disposizione interiore "quieta", cioè non centrata sul controllo o sulla performance, ma sull'ascolto reciproco e sulla co-costruzione del significato. Le implicazioni pratiche di questa prospettiva per i contesti educativi sono significative. Per gli insegnanti, il *quiet ego* suggerisce uno stile professionale basato sulla presenza empatica, sull'ascolto e sulla capacità di sospendere il giudizio per favorire il dialogo e la crescita condivisa. Un atteggiamento di apertura verso l'altro agevola un clima di condivisione, di apprendimento e costruzione della realtà, potendo mettere in discussione i propri punti di vista e svilupparne di nuovi.

Per gli studenti, un atteggiamento di quiet ego promuove lo sviluppo di un sé riflessivo e relazionale, capace di apprendere non solo contenuti ma anche modalità di essere in relazione con gli altri e con il sapere. Nei contesti educativi più ampi, invece, il *quiet ego* può orientare la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e

cooperativi, in cui la conoscenza si genera attraverso processi dialogici e il rispetto delle differenze diventa una risorsa. In questo senso il *quiet ego* è fondamentale per permettere di abbattere i muri che si alzano dividendo le diversità tra le persone: è nella diversità che si cresce, si scoprono nuovi nuovi punti di vista e si condivide una parte di sé.

Secondo Mortari (2003), la relazione educativa autentica si fonda su una *"etica della cura"*, intesa come disposizione all'ascolto profondo e alla presenza consapevole. Un educatore con un sé quieto riesce a sospendere il giudizio, a gestire le proprie emozioni e a riconoscere la vulnerabilità come risorsa relazionale. In tal senso, la quiete dell'ego diviene uno spazio interiore che permette di accogliere l'altro senza dominarlo, promuovendo un incontro educativo genuino.

Il *quiet ego* rappresenta una competenza interiore fondamentale. La riflessività richiede infatti la capacità di osservare sé stessi in azione, di analizzare le proprie reazioni emotive e cognitive, e di apprendere continuamente dall'esperienza. Un educatore dotato di un sé quieto sviluppa una postura relazionale equilibrata: ascolta attivamente l'altro senza proiettare su di lui alcun tipo di aspettative; riconosce i limiti e le possibilità del proprio intervento educativo; trasforma l'incertezza in occasione di apprendimento e promuove contesti di fiducia costruendo significati condivisi. In tal senso, il *quiet ego* si configura come una risorsa di autoregolazione e consapevolezza, indispensabile per chi opera in contesti educativi complessi o interculturali. L'educazione, intesa come *cura di sé e dell'altro*, trova nel *quiet ego* un fondamento antropologico ed etico. La cura è una relazione di reciprocità affettiva e morale, basata sulla disponibilità empatica e sull'attenzione all'altro. Il sé quieto, in questo quadro, permette di superare la tensione tra coinvolgimento emotivo e distacco professionale, favorendo una presenza empatica ma equilibrata. L'educatore che coltiva il *quiet ego* si pone come *testimone silenzioso* e *facilitatore di crescita*, piuttosto che come autorità impositiva.

Il contributo del *quiet ego* alle pratiche pedagogiche relazionali si manifesta nella capacità di promuovere un agire educativo consapevole, etico e riflessivo. In un'epoca segnata da accelerazione e ipercompetitività, la quiete dell'ego rappresenta una forma di resistenza culturale: un invito a ritrovare, nell'incontro con l'altro, il senso profondo dell'educare come relazione trasformativa. L'educatore con un sé quieto non rinuncia alla propria identità, ma la radica nella reciprocità, nella compassione e nella responsabilità: dimensioni che costituiscono il cuore stesso della pedagogia relazionale.

In conclusione, il *quiet ego* si inserisce nel discorso costruzionista come una dimensione etico-affettiva che ne approfondisce le potenzialità pedagogiche. Esso non si limita a spiegare come la realtà e la conoscenza vengano costruite socialmente, ma invita a interrogarsi sul tipo di soggettività che tali costruzioni promuovono: un sé capace di silenziare l'egocentrismo per fare spazio alla relazione, al dialogo e alla trasformazione condivisa.

6.1 Origini e definizioni del quiet ego

È plausibile affermare che i conflitti – a livello geopolitico, interculturale, interpersonale o intrapsichico – non nascano da un eccesso di consapevolezza, empatia o identificazione con l'umanità, ma piuttosto dalla mancanza di queste qualità. I conflitti, infatti, si alimentano spesso da una voce interiore che reclama attenzione ai propri bisogni immediati, simile a quella di un bambino che chiede ciò che desidera senza comprendere a pieno le proprie reali necessità o quelle degli altri. Gli adulti, pur avendo la capacità di comprendere e bilanciare i diversi punti di vista, non sempre riescono a farlo. Quando tale comprensione viene meno, l'ego si fa "rumoroso", dominato dal bisogno di approvazione e di conferma esterna. Al contrario, quando emergono comprensione, umanità e compassione, l'ego si "silenzia". Un approccio compassionevole, infatti, contribuisce alla costruzione di un'identità personale più equilibrata e promotrice di benessere.

Con il termine "Io silenzioso" si intende un atteggiamento interiore caratterizzato da un'attenuazione del volume dell'ego, tale da permettere l'ascolto autentico di sé e degli altri. Non si tratta di un ego "debole" o "annullato", bensì di un'identità capace di integrare gli altri senza perdere noi stessi.

Il concetto è stato introdotto per descrivere un modo di essere in cui l'individuo affronta la vita in maniera più umana e compassionevole, superando le dinamiche egocentriche tipiche dell'egoismo. Le caratteristiche dell'ego silenzioso comprendono tratti come il perdono, la gratitudine, l'umiltà, la generatività, l'altruismo, l'interdipendenza, l'autocompassione e l'amore compassionevole. Molte di queste qualità rientrano anche tra le virtù e i punti di forza del carattere identificati dalla psicologia positiva. Tuttavia, piuttosto che limitarsi a elencare tali caratteristiche, gli autori del

concetto di “quiet ego” mirano a individuare un atteggiamento soggettivo trasversale che le sintetizzi, esprimendo un equilibrio profondo tra sé e gli altri.

L’uso del termine “Io” è complesso, poiché in psicologia ha assunto significati diversi nel tempo. Bauer e Wayment (2008) precisano che, nel loro approccio, non si riferiscono all’Io come sinonimo di autostima o fiducia in sé, né all’Io psicoanalitico freudiano, inteso come mediatore tra Es e Super-Io. In una prospettiva più ampia, l’Io può essere considerato come la struttura che organizza i concetti di sé e degli altri. Seguendo la tradizione dello sviluppo cognitivo di Piaget (1970), e le teorie evolutive dell’Io di Loevinger (1976) e del Sé di Kegan (1982), l’ego può essere visto come un sistema che cresce in complessità, differenziazione e integrazione nel tempo.

Da questa prospettiva, l’ego silenzioso non è solo una condizione psicologica ma una struttura evolutiva che permette di organizzare l’esperienza di sé e degli altri in modo equilibrato, favorendo la crescita personale e relazionale. Esso consente di affrontare le situazioni della vita con maggiore apertura, empatia e flessibilità, promuovendo nel lungo periodo un equilibrio dinamico tra autoaffermazione e connessione. Il concetto di *quiet ego* rappresenta una prospettiva innovativa nello studio del sé e della motivazione umana. Elaborato all’interno della psicologia umanistica e positiva, esso si propone come alternativa ai modelli egocentrici e competitivi che hanno tradizionalmente caratterizzato la comprensione dell’identità individuale.

In un’epoca dominata da logiche di prestazione e autorealizzazione, il *quiet ego* invita a riscoprire la dimensione della consapevolezza, della compassione e dell’interconnessione con gli altri come basi per una crescita personale equilibrata. Comprendere la sua origine e la sua definizione consente di coglierne il valore teorico e applicativo, anche in ambito pedagogico e relazionale. Il termine *quiet ego* è stato introdotto dalle psicologhe Heidi A. Wayment e Jack J. Bauer all’inizio degli anni Duemila, all’interno di un più ampio movimento di revisione della psicologia positiva. Il loro impegno nasce dall’esigenza di indagare forme di motivazione che promuovano il benessere individuale senza ridursi all’autocentratura o al narcisismo. Wayment e Bauer si ispirano ai principi della psicologia umanistica e integrano tali prospettive con la cornice del costruzionismo sociale, secondo la quale l’identità si forma attraverso le relazioni e i processi di significazione condivisa. In questo senso, il *quiet ego* è una costruzione relazionale del sé, frutto di esperienze dialogiche, empatiche e riflessive.

Gli autori pongono l'accento sul fatto che la maturità personale non consiste nel rafforzamento dell'ego in senso possessivo o difensivo, bensì nella sua trasformazione consapevole. Il sé "quieto" è un sé che non nega la propria individualità, ma la vive in modo aperto, accogliente e interdipendente.

Come scrivono Wayment e Bauer (2011, p. 10):

> "*A quiet ego is not a silent ego or a selfless self, but a self that is balanced, self-aware, and compassionate*." ("*Un ego quieto non è un ego silenzioso o un sé senza sé, ma un sé equilibrato, consapevole e compassionevole*.")

Una solida autostima, accompagnata da un'immagine di sé positiva, una percezione realistica delle proprie capacità e il riconoscimento dei propri limiti, favorisce il benessere psicologico. Al contrario, una visione di sé squilibrata può generare difficoltà: un'eccessiva attenzione verso se stessi può produrre emozioni negative e disagio, mentre un'eccessiva focalizzazione sugli altri può condurre a sintomi depressivi e minore adattamento sociale. È quindi fondamentale trovare un equilibrio tra la cura di sé e l'attenzione per gli altri. Su questa base, Bauer e Wayment (2008) introducendo il concetto di "ego silenzioso" (*quiet ego*) lo hanno descritto come un'identità che trascende l'egoismo senza negare i propri bisogni. Essi affermano infatti che il quiet ego emerge "quando il volume dell'io viene abbassato per poter ascoltare gli altri così come se stessi, affrontando la vita in modo più umano e compassionevole".

Numerosi studi hanno evidenziato che un ego silenzioso è associato a maggiore autostima, soddisfazione di vita, resilienza, flessibilità cognitiva e comportamenti prosociali. Le persone con un quiet ego tendono inoltre a gestire meglio lo stress e a perseguire obiettivi compassionevoli, orientati al benessere collettivo piuttosto che al solo rafforzamento dell'autostima. All'opposto, un "ego rumoroso" – concettualmente vicino al narcisismo – si caratterizza per un'eccessiva attenzione a sé, bisogno di approvazione e senso di superiorità. Sebbene possa apparire legato a un'elevata autostima, questa immagine di sé è spesso fragile e distorta, generando frustrazione e ostilità quando le aspettative non vengono soddisfatte. Tali individui tendono a rispondere con aggressività o competizione, mostrando un senso di diritto psicologico, ossia la convinzione di meritare più degli altri.

Ricerche sperimentali hanno evidenziato che persone con alti livelli di diritto psicologico mostrano comportamenti egoistici, minor disponibilità ad aiutare e atteggiamenti negativi verso gruppi sociali esterni. In sintesi, mentre l'ego silenzioso favorisce equilibrio, benessere e apertura verso l'altro, l'ego rumoroso alimenta separazione, competitività e fragilità relazionale. Il *quiet ego* può essere definito come una modalità di funzionamento del sé caratterizzata da equilibrio tra attenzione a sé e apertura verso gli altri. Esso non coincide con l'annullamento dell'ego, ma con una sua forma evoluta e matura, in cui l'identità personale non è vissuta in opposizione all'altro, bensì in connessione con esso. Il *quiet ego* è, dunque, un processo in cui la persona riconosce l'interdipendenza come risorsa per la propria crescita e per quella altrui.

Uno degli aspetti centrali della definizione del *Quiet Ego* è la sua natura dialettica e dinamica: il sé quieto si muove costantemente tra il polo dell'individualità e quello della comunione con l'altro. Lungi dall'essere un sé passivo o rinunciatario, esso rappresenta una forma di soggettività matura e riflessiva, capace di integrare le esigenze personali con quelle collettive. Il sé quieto non è una sostanza interiore, ma una posizione relazionale che si definisce attraverso le pratiche di ascolto, riflessività e compassione. Tale visione contrasta con la logica del sé competitivo e autoreferenziale tipica delle società iperindividualiste.

In riferimento ad uno degli studi riportati in un articolo di Alberto Voci, egli si è concentrato ad approfondire gli effetti congiunti del quiet ego e del senso di diritto psicologico sugli esiti delle relazioni intergruppo. Per garantire un'analisi rigorosa, è stato incluso come variabile di controllo l'orientamento alla dominanza sociale (SDO), noto predittore di atteggiamenti ed emozioni intergruppo. Se le disposizioni dell'Io avessero mantenuto associazioni significative con tali variabili anche dopo il controllo dell'SDO, ciò avrebbe confermato la loro rilevanza non solo per il benessere individuale, ma anche per la qualità delle relazioni tra gruppi. I partecipanti (N = 328) hanno completato un questionario online che comprendeva le seguenti misure:

- *quiet Ego Scale (QES)* come strumento usato nella psicologia per misurare il livello di quiet ego, ossia un senso di sé equilibrato e compassionevole e *Psychological Entitlement Scale (PES)*, altro strumento psicometrico solitamente composto da diversi items che misura il grado di aspettativa di ciascun individuo di meritare un trattamento speciale;

- ansia intergruppo, valutata chiedendo ai partecipanti di immaginarsi come unici italiani in un gruppo di immigrati;
- empatia verso l'outgroup, misurata sulla base delle emozioni provate nei confronti delle difficoltà degli immigrati;
- fiducia verso l'outgroup, valutata attraverso cinque item relativi a sentimenti di fiducia e affidabilità;
- atteggiamenti verso l'outgroup, rilevati tramite quattro aggettivi;
- orientamento alla dominanza sociale (SDO).

I risultati ottenuti hanno mostrato che il quiet ego e il senso di diritto psicologico erano debolmente ma negativamente correlati. Il quiet ego era positivamente associato a empatia, fiducia e atteggiamenti positivi verso l'outgroup, e negativamente all'ansia intergruppo. Inoltre, risultava moderatamente e negativamente correlato all'SDO. Il senso di diritto psicologico mostrava invece il pattern opposto: correlazioni positive con ansia intergruppo e SDO, e negative con empatia, fiducia e atteggiamenti positivi verso l'outgroup. Le analisi di regressione (controllando per età, genere, istruzione e SDO) hanno confermato che:

- il *quiet ego* prediceva livelli più elevati di empatia, fiducia e atteggiamenti positivi, e minori livelli di ansia intergruppo;
- il senso di diritto psicologico, al contrario, era associato a maggiore ansia e minore fiducia e atteggiamenti positivi verso l'outgroup.

L'SDO, coerentemente con la letteratura, era legato a minore empatia, fiducia e atteggiamenti positivi, e a maggiore ansia intergruppo. I risultati indicano che un'identità orientata alla compassione e all'apertura verso l'altro – tipica cioè del quiet ego – favorisce relazioni intergruppo più positive, mentre un'eccessiva centratura su sé stessi e sul proprio diritto genera chiusura e ostilità. Tali effetti risultano significativi anche tenendo conto dell'influenza dell'orientamento alla dominanza sociale, evidenziando il

ruolo autonomo delle disposizioni dell'Io nel promuovere o ostacolare la qualità delle relazioni tra gruppi[12].

I nostri risultati suggeriscono che le differenze nel modo di costruire la propria identità potrebbero avere conseguenze importanti sul benessere individuale e sulle relazioni intergruppo. In sintesi, mentre l'ego rumoroso si è confermato un'arma a doppio taglio, l'ego silenzioso ha dimostrato di avere effetti esclusivamente benefici, sia per sé stessi che per gli altri.

L'origine e la definizione del *quiet ego* rappresentano un punto di svolta nella comprensione contemporanea dell'identità e della crescita personale. Il modello elaborato da Wayment e Bauer restituisce al sé una dimensione etica e relazionale, fondandolo su valori di consapevolezza, cura e interconnessione. Nel *quiet ego* il soggetto non perde sé stesso, ma impara a riconoscere la propria presenza come parte di un sistema più ampio di relazioni umane e simboliche. È, in altre parole, una forma di ego trasformato, che trova la propria forza nella quiete interiore e nella relazione autentica con l'altro. Tale prospettiva apre orizzonti significativi non solo per la psicologia e la filosofia del sé, ma anche per la pedagogia relazionale, che riconosce nella reciprocità e nella consapevolezza i cardini dell'educazione come incontro[13].

6.2 Quiet ego e costruzione del sé relazionale

La costruzione del sé relazionale implica la capacità di definire l'identità attraverso il rapporto con gli altri, anziché come entità isolata. In questa prospettiva, il *quiet ego* agisce come facilitatore dell'equilibrio tra sé e alterità, strutturando il pensiero e le emozioni in modi che promuovono la cooperazione, la fiducia e la compassione. Il *quiet ego* integra concetti chiave del costruzionismo sociale, secondo cui il sé è un prodotto di interazioni, narrazioni condivise e processi culturali. La sua presenza consente agli individui di modulare i propri bisogni e desideri in funzione delle relazioni, evitando sia

---

[12] Boin, J., & Voci, A. (2019). *Quiet ego and noisy ego: A useful distinction in the investigation of individual well-being and intergroup relations*.

[13] Wayment, H. A., Bauer, J. J., & Sylaska, K. (2015). *The Quiet Ego Scale: Measuring the compassionate self-identity*. Journal of Happiness Studies, 999-1033.

l'autocentratura eccessiva sia la totale rinuncia all'autonomia personale. In tal senso, l'ego silenzioso non è un "ego annullato", ma un ego trasformato, capace di ascolto, riflessività e responsabilità verso sé e gli altri.

Bauer e Wayment (2008) individuano due orientamenti fondamentali che caratterizzano l'Io silenzioso nei confronti di sé e degli altri nel tempo: equilibrio e crescita. L'equilibrio si riferisce alla capacità dell'Io silenzioso di considerare e bilanciare i bisogni, i desideri e le prospettive personali e altrui. La crescita, invece, riguarda l'attenzione dello stesso Io silenzioso verso lo sviluppo personale e relazionale lungo il tempo. In questo senso, lo studio dell'Io silenzioso integra preoccupazioni di natura sociale, situazionale, di personalità e di sviluppo.

Il concetto di equilibrio non implica che l'interesse personale sia negativo; al contrario, un sano interesse per sé è essenziale per la sopravvivenza e per il mantenimento di relazioni reciproche. Tuttavia, i problemi legati all'ego rumoroso, al narcisismo e alla scarsa attenzione verso gli altri sono ben documentati. Allo stesso modo, un'attenzione eccessiva agli altri, come nella comunione assoluta, può risultare problematica. L'equilibrio, quindi, non riguarda solo la distribuzione dell'attenzione tra sé e gli altri, ma anche il bilanciamento tra valutazioni positive e negative di sé e degli altri. L'ego rumoroso tende a enfatizzare la ricerca di autovalutazioni positive e ingiustificate, mentre un ego represso manifesta spesso valutazioni eccessivamente negative. Un equilibrio adeguato tra queste valutazioni contribuisce al benessere e alla capacità di affrontare eventi difficili.La crescita implica invece un'attenzione al proprio sviluppo nel tempo.

L'Io rumoroso ostacola questo processo in diversi modi: concentra l'attenzione sui bisogni immediati, a scapito degli interessi a lungo termine; valuta le azioni più in funzione dei benefici per l'immagine di sé o per lo status sociale che non per la crescita personale; e quando si rivolge al lungo periodo, lo fa principalmente in termini materiali o sociali, piuttosto che sul progresso come persona.

L'equilibrio e la crescita costituiscono quindi la lente attraverso cui l'Io silenzioso interpreta e valuta sé stesso e gli altri. Insieme, questi due orientamenti favoriscono una visione meno difensiva della propria identità e delle relazioni, orientata più verso valori umanistici, organismici ed eudemonici che verso la protezione dello status o dell'immagine personale. Questo approccio favorisce azioni e relazioni significative e contribuisce allo sviluppo di comportamenti prosociali. L'Io silenzioso adotta una

prospettiva particolare sulla personalità, interrogandosi su cosa significhi essere una persona e quali qualità siano desiderabili.

Questa prospettiva combina orientamenti umanistici, organismici ed eudemonici, che guidano la definizione del sé. L'orientamento umanistico considera la persona nella sua interezza, valorizzando esperienze soggettive e caratteristiche oggettive, attribuendo valore intrinseco a ciascun individuo. L'orientamento organismico invece vede la persona come un sistema auto-organizzante in continuo sviluppo, focalizzandosi sui processi di crescita più che sui prodotti esterni. Infine, quello di tipo eudemonico enfatizza ciò che conduce a una vita significativa, inclusi saggezza, virtù morale e crescita personale, considerando il contesto e lo scopo delle azioni più del semplice piacere.

L'Io silenzioso integra questi orientamenti, valorizzando le persone per i loro processi di sviluppo e per le azioni significative, piuttosto che per lo status o i successi materiali.

La *Quiet Ego Scale* individua, a tal proposito, quattro componenti chiave del pensiero psicosociale che sostengono equilibrio e crescita:

1. identità inclusiva: il grado in cui l'individuo si percepisce connesso agli altri, riconoscendo qualità condivise e includendo gli altri nel proprio sé relazionale. Questo favorisce la cooperazione e riduce comportamenti autoprotettivi;
2. assunzione di prospettiva: la capacità di comprendere i punti di vista altrui, elemento essenziale per l'empatia e per integrare criticamente l'identità inclusiva;
3. consapevolezza distaccata: attenzione non difensiva al momento presente, simile alla mindfulness, che consente di riconoscere aspetti positivi e negativi di sé e delle proprie azioni senza giudizio;
4. crescita: orientamento allo sviluppo personale e relazionale a lungo termine, promuovendo maturità psicosociale e benessere eudemonico.

Queste quattro dimensioni interagiscono tra loro per sostenere un Io meno difensivo e più compassionevole, in grado di bilanciare interessi personali e relazionali e di favorire lo sviluppo del sé relazionale. In ambito psicopedagogico, il quiet ego fornisce un modello per la formazione di un sé relazionale maturo, capace di sostenere tanto lo sviluppo individuale quanto la qualità delle relazioni interpersonali e di gruppo. Il *quiet ego*

rappresenta una prospettiva innovativa per comprendere la costruzione del sé relazionale. Esso enfatizza l'equilibrio tra autonomia e interdipendenza, incoraggiando l'ascolto, la riflessività e la compassione. La ricerca suggerisce che promuovere un ego silenzioso contribuisce non solo al benessere individuale, ma anche a relazioni più armoniose e cooperative, fornendo un solido quadro teorico per applicazioni educative e psicologiche orientate allo sviluppo umano sostenibile.

6.3 Applicazioni del quiet ego nelle pratiche educative

Il concetto di *quiet ego* offre un contributo rilevante anche nell'ambito delle scienze dell'educazione, poiché propone una visione del sé che integra consapevolezza, empatia, compassione e crescita personale. Tali dimensioni possono essere tradotte in pratiche educative capaci di favorire non soltanto l'apprendimento cognitivo, ma anche la maturazione affettiva, relazionale ed etica degli individui.

In un'epoca in cui l'educazione è spesso dominata da modelli competitivi e orientati alla performance, l'approccio del *quiet ego* suggerisce un cambio di paradigma: passare da un'educazione centrata sull'"io" – inteso come affermazione individuale – a una formazione che valorizzi la connessione, la cooperazione e la consapevolezza interiore.

L'integrazione del concetto di Quiet Ego nelle pratiche educative e relazionali può promuovere:

- educazione alla consapevolezza e all'empatia, attraverso attività che stimolano la riflessione sul sé e sugli altri;
- costruzione di relazioni cooperative, incoraggiando dialogo, ascolto attivo e risoluzione dei conflitti in modo equilibrato;
- sviluppo della resilienza emotiva, insegnando agli studenti a bilanciare bisogni personali e collettivi.

Applicare i principi del *quiet ego* nelle pratiche educative significa dunque promuovere contesti di apprendimento basati sulla riflessione, sulla cura reciproca e sull'ascolto autentico, nei quali studenti e insegnanti possano sviluppare un equilibrio tra attenzione a sé e apertura verso l'altro.

Attraverso strategie come la mindfulness, l'educazione socio-emotiva, il cooperative learning e i percorsi di crescita personale e cittadinanza consapevole, il

quiet ego diventa un dispositivo pedagogico trasformativo, capace di generare benessere, inclusione e senso di appartenenza. Alcuni studi empirici hanno mostrato che individui con un quiet ego sviluppano maggiore empatia e fiducia nelle relazioni interpersonali; atteggiamenti più positivi verso gruppi esterni e minor ansia intergruppo; maggiore resilienza e capacità di affrontare conflitti; un orientamento verso obiettivi compassionevoli, che bilanciano interesse personale e cura degli altri.

Il ruolo dell'insegnante, in un paradigma di quiet ego, si configura come quello di un facilitatore di consapevolezza e testimone di autenticità relazionale. Seguendo le intuizioni di Rogers (1969) e di Nel Noddings (1984) sull'educazione come relazione di cura, il docente con un quiet ego:

- esercita ascolto empatico e sospensione del giudizio;
- evita forme di autorità coercitiva, privilegiando la co-costruzione del sapere;
- promuove un clima di classe basato su fiducia e rispetto reciproco;
- sostiene la crescita personale degli studenti come processo di scoperta e non di competizione.

Questa impostazione rispecchia una pedagogia centrata sulla presenza consapevole e sulla relazionalità autentica, in cui l'autorità educativa scaturisce dall'integrità e dalla coerenza interiore, non dal potere formale. Alcune scuole e università hanno iniziato a integrare principi del quiet ego in percorsi di educazione socio-emotiva e di cittadinanza globale. Tali esperienze sviluppano competenze trasversali fondamentali: empatia, responsabilità, autocontrollo, resilienza e capacità di pensiero critico.

Il quiet ego si collega anche alla prospettiva dell'educazione alla sostenibilità e della cittadinanza globale. L'idea di interdipendenza tra sé e mondo promuove un senso di appartenenza universale e incoraggia comportamenti pro-sociali e pro-ambientali. In questo senso, un'educazione orientata al quiet ego contribuisce alla formazione di cittadini etici e consapevoli, capaci di agire per il bene comune. Nonostante le sue potenzialità, l'introduzione del quiet ego nelle istituzioni educative incontra alcune difficoltà:

- formazione insufficiente degli insegnanti nelle pratiche di consapevolezza e compassione;
- rigidità curricolare che lascia poco spazio a momenti di riflessione personale;

- rischio di una semplificazione eccessiva del concetto, ridotto a tecnica di benessere individuale, anziché riconosciuto come approccio trasformativo e relazionale.

Superare tali ostacoli richiede una visione sistemica dell'educazione, che riconosca il valore formativo della dimensione interiore e relazionale come parte integrante del processo di apprendimento. Il modello del *quiet ego* rappresenta una proposta educativa innovativa e profondamente etica, capace di coniugare interiorità e socialità, individualità e interconnessione. Promuovere un io quieto significa formare persone capaci di riflettere, ascoltare, cooperare e agire con compassione consapevole, ponendo le basi per una società più giusta, empatica e sostenibile. In un'epoca segnata da rumore, competizione e frammentazione, l'educazione al quiet ego non è solo una scelta metodologica, ma una via di rigenerazione culturale: un invito a coltivare, nel silenzio della consapevolezza, la forza gentile dell'umanità condivisa.

6.4 Verso un modello pedagogico integrativo

Nel panorama educativo contemporaneo, frammentato tra approcci cognitivisti, emotivi e sociali, emerge la necessità di costruire un modello pedagogico integrativo, capace di superare la separazione tra mente, corpo e relazione. La sfida principale consiste nel ricomporre le dimensioni della conoscenza, dell'affettività e dell'etica in un'unica cornice che valorizzi la complessità dell'esperienza umana.

In tale prospettiva, il costruzionismo sociale fornisce la base epistemologica: la conoscenza non è il risultato di un atto individuale, ma un processo co-costruito attraverso le interazioni sociali e linguistiche. Le pratiche educative relazionali, a loro volta, offrono la dimensione metodologica, ponendo al centro il dialogo, l'ascolto e la reciprocità. Il quiet ego, infine, introduce una prospettiva psicologica ed etica capace di integrare interiorità e intersoggettività, orientando l'agire educativo verso la consapevolezza e la compassione.

L'incontro tra questi tre orizzonti – epistemologico, pedagogico e psicologico – permette di delineare un modello integrativo in cui l'educazione non è né un processo

puramente cognitivo, né semplicemente relazionale, ma un atto trasformativo che coinvolge l'essere nella sua interezza.

Il costruzionismo sociale sostiene che la realtà e la conoscenza non esistono in modo oggettivo e indipendente dal soggetto, ma vengono costruite attraverso i processi linguistici e relazionali.

Applicato all'educazione, questo paradigma implica che:

- l'apprendimento nasce dall'interazione dialogica;
- la conoscenza è situata e condivisa;
- la verità è plurale e negoziata;
- la soggettività è relazionale, non isolata.

Da questa prospettiva, il docente non è un trasmettitore di contenuti, ma un co-costruttore di significati insieme agli studenti; la classe diventa una comunità interpretativa, in cui l'apprendimento è un processo sociale di costruzione condivisa.

Tuttavia, il costruzionismo, se lasciato privo di una dimensione etica o interiore, rischia di ridursi a una teoria della negoziazione dei significati. È qui che il *quiet ego* introduce un elemento di profondità e consapevolezza soggettiva, indispensabile per evitare che il dialogo educativo resti un esercizio formale. Le pratiche educative relazionali rappresentano la traduzione pedagogica del costruzionismo. L'educazione viene intesa come incontro autentico, nel quale ciascun soggetto si scopre attraverso la relazione con l'altro. L'insegnante, in questa prospettiva, non è più un'autorità distante, ma un facilitatore di processi intersoggettivi, capace di promuovere dialogo e ascolto reciproco, creare contesti di fiducia e accoglienza, sostenere lo sviluppo di competenze relazionali e valorizzare la dimensione comunitaria dell'apprendere.

Le pratiche educative relazionali, però, non si limitano alla dinamica interpersonale: implicano anche un lavoro interiore dell'educatore, chiamato a coltivare una presenza consapevole, capace di accogliere la complessità e la vulnerabilità proprie della relazione educativa.

Il concetto di *quiet ego* offre un contributo fondamentale per completare e arricchire la prospettiva relazionale e costruzionista. Se il costruzionismo sottolinea la dimensione dialogica e sociale della conoscenza, il quiet ego riporta l'attenzione sulla dimensione interiore della relazione, proponendo un equilibrio tra sé e gli altri, tra cura di sé e compassione.

Le quattro dimensioni che definiscono il *quiet ego* – consapevolezza, compassione, prospettiva inclusiva del sé e crescita personale eudaimonica – costituiscono le basi per una pedagogia riflessiva e compassionevole.

Esse permettono di:

- sviluppare consapevolezza relazionale (mindfulness educativa);
- promuovere empatia e ascolto profondo;
- orientare le pratiche didattiche verso finalità eudaimoniche, cioè di crescita autentica e non meramente performativa;
- costruire ambienti educativi basati su cura, cooperazione e rispetto reciproco.

Il *quiet ego* agisce quindi come ponte integrativo tra interiorità e relazionalità, conferendo all'educazione una dimensione etica e trasformativa che va oltre la semplice interazione sociale.

Alla luce di queste riflessioni, è possibile delineare un modello pedagogico integrativo che unisca i principi del costruzionismo sociale, delle pratiche educative relazionali e del quiet ego.

- relazionalità costruttiva: la conoscenza nasce dall'incontro dialogico e dal confronto tra prospettive diverse;
- consapevolezza riflessiva: l'educazione include momenti di introspezione, auto-osservazione e mindfulness;
- cura e compassione: l'agire educativo è fondato su empatia, rispetto e attenzione al benessere reciproco;
- crescita eudaimonica: l'apprendimento mira alla realizzazione personale e comunitaria, non solo al successo individuale.
- etica dell'interdipendenza: l'individuo è visto come parte di una rete di relazioni con gli altri e con il mondo.

L'obiettivo non è soltanto trasmettere conoscenze, ma formare persone consapevoli, responsabili e compassionevoli, capaci di pensare in modo critico e di agire in modo etico. L'educazione integrativa, fondata su questi principi, favorisce lo sviluppo di un sé relazionale e quieto, in grado di affrontare la complessità del mondo contemporaneo con equilibrio, apertura e solidarietà.

Il modello pedagogico integrativo qui delineato rappresenta una possibile risposta alla frammentazione educativa del presente. Esso riconosce che apprendere è un atto

relazionale, ma anche interiore; è dialogo, ma anche ascolto; è costruzione di significati, ma anche coltivazione del sé.

L'incontro tra costruzionismo sociale, pedagogia relazionale e quiet ego permette di pensare un'educazione che non separa la conoscenza dalla vita, ma le integra in un percorso di consapevolezza, cura e trasformazione reciproca. In questo senso, "educare" torna a significare, nel suo senso più profondo, condurre fuori, non solo dall'ignoranza, ma anche dall'isolamento dell'ego e dalla frammentazione dell'esperienza, verso una forma più completa, quieta e condivisa di umanità.

6.5 Ripensare la relazione educativa: dal modello tradizionale al paradigma del quiet ego

Nel passaggio da un paradigma educativo tradizionale a uno costruzionista si assiste a un mutamento profondo nella concezione dell'apprendimento, della conoscenza e della relazione educativa. Le pratiche educative di tipo trasmissivo si fondano sull'idea di un sapere oggettivo, predefinito, che l'insegnante — figura depositaria della conoscenza — trasmette allo studente, il quale assume un ruolo prevalentemente ricettivo. Il linguaggio, in questa prospettiva, è considerato strumento di comunicazione unidirezionale, non di costruzione condivisa. La relazione educativa si configura pertanto come asimmetrica e verticale: l'insegnante "forma" lo studente, ma raramente si lascia trasformare dall'incontro educativo.

L'approccio costruzionista, al contrario, si fonda sull'assunto che la conoscenza non sia una realtà data, bensì una costruzione sociale che prende forma nel dialogo e nella collaborazione. L'educatore diventa allora un facilitatore di processi di significazione e un partecipante attivo nella costruzione condivisa del sapere. Le pratiche educative costruzioniste — come il *cooperative learning*, la *peer education*, il *service learning* o le *comunità di ricerca* — riflettono questa visione dinamica, relazionale e contestuale dell'apprendimento. Esse spostano il baricentro dell'educazione dal contenuto all'esperienza, dal risultato alla relazione, dalla trasmissione alla co-costruzione.

Un esempio critico, ma concreto, di quanto detto finora riguarda il *service learning* come pratica costruzionista. Esso rappresenta una delle pratiche più significative per comprendere in che modo le cornici teoriche del costruzionismo sociale si traducano in azione pedagogica concreta. Tale metodologia combina l'apprendimento accademico con

l'impegno sociale, coinvolgendo gli studenti in attività di servizio alla comunità che diventano, al tempo stesso, esperienze di conoscenza e di crescita personale. Analizzato in chiave costruzionista, il *service learning* mette in atto un processo di costruzione di significati condivisi attraverso il linguaggio, la riflessione e l'azione. Lo studente non "applica" semplicemente ciò che ha appreso, ma rielabora la propria esperienza in un contesto relazionale e sociale, confrontandosi con l'altro, con la comunità e con sé stesso. L'apprendimento si configura quindi come trasformazione reciproca: lo studente apprende servendo, ma nel servire rielabora anche la propria identità e la propria comprensione del mondo.

Dal punto di vista critico, tuttavia, è essenziale che il *service learning* non venga ridotto a una forma di volontariato strumentale o a un esercizio di "buona cittadinanza", ma sia sostenuto da una riflessione dialogica che renda visibile la dimensione epistemologica del costruzionismo: l'idea che la conoscenza nasce nella relazione e che l'azione educativa implica sempre una negoziazione di significati.

L'introduzione del concetto di *quiet ego* nel discorso pedagogico costruzionista permette di approfondire ulteriormente il senso della relazione educativa. Se il costruzionismo sociale sottolinea la dimensione dialogica della conoscenza, il *quiet ego* ne integra la componente intrapersonale ed etico-affettiva. Esso indica una disposizione del sé che, pur consapevole della propria individualità, riesce a sospendere l'egocentrismo e ad aprirsi all'incontro autentico con l'altro. Adottare un orientamento da *quiet ego* nella relazione educativa significa promuovere uno spazio relazionale caratterizzato da ascolto profondo, rispetto reciproco e assenza di competizione. L'insegnante non è più solo colui che guida, ma colui che si lascia trasformare dal dialogo educativo, che riconosce la propria parzialità e che apprende a sua volta dall'esperienza condivisa. Lo studente, d'altro canto, è incoraggiato a sviluppare una consapevolezza riflessiva che non coincide con l'autoreferenzialità, ma con la capacità di "stare" nella relazione con apertura e empatia. In questa prospettiva, la relazione educativa non è più uno spazio di trasmissione, ma un luogo di co-costruzione e co-evoluzione: un processo dialogico e trasformativo in cui ciascun soggetto partecipa alla costruzione della realtà comune. Il *quiet ego* aggiunge così una dimensione qualitativa alla pedagogia costruzionista, invitando a una pratica educativa capace di integrare sapere, relazione ed etica della cura.

L'integrazione tra costruzionismo sociale e *quiet ego* consente di ripensare l'educazione come processo di co-costruzione riflessiva e relazionale, in cui la crescita individuale è inseparabile dalla responsabilità verso l'altro e verso la comunità. Le pratiche costruzioniste — dal *service learning* al *cooperative learning* — rappresentano i contesti privilegiati per tradurre in azione questa visione: luoghi in cui la conoscenza diventa esperienza vissuta e la relazione educativa si trasforma in un incontro generativo tra soggetti in divenire.

Conclusione

La presente tesi ha inteso esplorare il costruzionismo sociale e le sue implicazioni pedagogiche, con particolare attenzione al ruolo del *quiet ego* come risorsa per le pratiche educative relazionali. Attraverso un percorso articolato in tre parti, si è cercato di delineare una visione coerente e integrata della conoscenza, della relazione educativa e della costruzione del sé in contesti formativi, mettendo in luce sia le potenzialità sia le criticità insite in questo approccio.

Nella prima parte, l'analisi storica e concettuale del costruzionismo sociale ha permesso di comprendere le origini e l'affermazione di questo paradigma, evidenziandone la critica al positivismo e la distinzione rispetto al costruttivismo. Si è sottolineato come la conoscenza e la realtà siano concepite come costruzioni sociali e condivise, mediata dal linguaggio e dalle pratiche comunicative, e come tali processi possano diventare strumenti di trasformazione educativa e culturale. In questa prospettiva, l'educazione assume una valenza relazionale fondamentale: apprendere significa partecipare a un processo di co-costruzione di significati, in cui l'individuo non è più soggetto passivo, ma agente attivo del proprio sviluppo.

La seconda parte ha approfondito le implicazioni pedagogiche di questa prospettiva, evidenziando come le pratiche educative relazionali possano tradursi in strategie concrete di apprendimento collaborativo, narrazione condivisa, mediazione dei conflitti e partecipazione comunitaria. L'analisi di dispositivi come il Cooperative Learning, il Service Learning e le comunità di ricerca ha mostrato come la teoria costruzionista possa tradursi in contesti formativi inclusivi e attivi, capaci di valorizzare la dimensione emozionale e dialogica dell'esperienza educativa.

La terza parte ha messo in luce i limiti e le sfide del costruzionismo sociale applicato all'educazione, tra cui i rischi di relativismo, la frammentazione del sapere e le difficoltà legate agli ostacoli istituzionali o culturali. In questo quadro, il concetto di *quiet ego* emerge come contributo significativo: esso rappresenta un equilibrio dinamico tra consapevolezza di sé e apertura verso l'altro, fornendo un fondamento psicologico per pratiche educative orientate alla cooperazione, all'empatia e alla responsabilità condivisa. L'integrazione del quiet ego nelle pratiche pedagogiche consente di promuovere un approccio educativo più riflessivo, sostenibile e centrato sulle relazioni, favorendo

contesti in cui il sapere si costruisce insieme e la crescita individuale si intreccia con quella collettiva.

Nel complesso, la riflessione sviluppata in questa tesi suggerisce che il costruzionismo sociale, combinato con la dimensione del quiet ego, offra una prospettiva pedagogica in grado di coniugare teoria e pratica, conoscenza e relazioni, sviluppo del sé e responsabilità educativa. La costruzione condivisa del sapere non è solo un processo cognitivo, ma un'esperienza etica e relazionale che richiede attenzione alle dinamiche interpersonali, alla dimensione emotiva e alla cura del sé e dell'altro.

Si conclude quindi sottolineando come l'adozione di pratiche educative fondate su questi principi possa favorire ambienti formativi inclusivi, partecipativi e trasformativi, in cui l'educazione non si limita a trasmettere contenuti, ma diventa un percorso di costruzione di significati, di consapevolezza e di crescita reciproca. La prospettiva teorico-filosofica del costruzionismo sociale, arricchita dall'approccio del quiet ego, si configura così come uno strumento potente per ripensare l'educazione contemporanea, orientandola verso una dimensione più dialogica, integrativa e umanamente significativa.

Bibliografia

Bauer, J. J., & Wayment, H. A. (Eds.). (2008). *The psychology of the quiet ego: Humanistic and positive approaches to the self*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bauman, Z. (2005). *Liquid life.* Polity Press.

Berger P.L., Luckmann T. (1966), *The Social Construction of Reality*. Garden City: New York (trad. it. La realtà come costruzione sociale. Bologna: Il Mulino, 1969).

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement.* Paradigm Publishers.

Boin, J., & Voci, A. (2019). *Quiet ego and noisy ego: A useful distinction in the investigation of individual well-being and intergroup relations* https://doi.org/10.4473/TPM26.3.2.

Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Cipollone, E. (2021), *Apprendere con il cuore: come le emozioni influenzano l'apprendimento,* Roma: Edizioni Universitarie Romane.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (2000). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. LAS.Cosentino, A., & Lupia, M. R. (2020). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica.* Morcelliana Scho.

Datta, R. (2016). Community garden: A bridging program between formal and informal learning. *Cogent Education*, *from* http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1177154.

Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live—and how you can change them*. New York, NY: Hudson Street Press.

De Beni, R., & MOÈ, A. (2000), *Motivazione e apprendimento,* Bologna: Il Mulino.

De Piccoli, N., & Rollero, C. (2015). Peer education: Il gruppo come strumento di prevenzione e promozione del benessere. *Psicologia di Comunità,* (pp. 75–86).

Denham, S.A. (2001), *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Roma: Ubaldini.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.

Erikson, E. H. (1950). *Infanzia e società*. Roma: Armando.

Frabboni, F. (2017). *Scuola e comunità educante.* Armando Editore.

Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.

Freud, S. (1923/1978). *L'Io e l'Es*. Opere di Sigmund Freud. Torino: Boringhieri.

Freud, A. (1936/1975). *L'Io e i meccanismi di difesa*. Firenze: Martinelli.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Service and learning* (pp. 2–6). Corporation for National Service.

Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London, UK: Sage Publications.

Gergen, K. J., McNamee, S., & Barrett, F. J. (2001). Toward transformative dialogue. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue* (pp. 3–28).

Goleman, D. (1997), *L'intelligenza emotiva*, Milano: Rizzoli.

Goleman, D. (2019), *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici,* Milano: Rizzoli Libri.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education,* (pp. 39–54).

Habermas, J. (1987). *Teoria dell'agire comunicativo.* Il Mulino.

Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hartmann, H. (1939/1964). *Psicologia dell'Io e problema dell'adattamento*. Firenze: Martinelli.

Kenneth J. Gergen (2006). Therapuetic Realities: Collaboration, Oppression and Relational Flow (trad. it. Costruzione sociale e pratiche terapeutiche, Franco Angeli, Milano, 2018).

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1967). *Enciclopedia della psicoanalisi*. Torino: Boringhieri.

Lipman, M. (2003). *Philosophy for children: Critical thinking for a global age.* Temple University Press.

Lucangeli, D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson.

Lucangeli, D., Vicari, S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*, Milano: Mondadori Università.

McNamee, S., Gergen, M., Camargo-Borges, C. e Rasera, E. F. (a cura di). (2020). *The SAGE handbook of social constructionist practice*. London: SAGE Publications Ltd.

Mezzich, J. E., Salloum, I. M. (2007). *Person-centered psychiatry.* International Review of Psychiatry, (pp. 349–356).

Milani, M. (2019). Il ruolo del Cooperative Learning nella promozione della competenza interculturale. *Pedagogia Più Didattica,* (pp. 34–45).

Moliner, L., & Alegre, F. (2022). Effects of educational peer support on wellbeing: A review. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing,* (pp. 125–140).

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta.* Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Nardelli, A. (2020), La Warm Cognition di Daniela Lucangeli. *Mizar Costellazione di pensieri*, (pp. 58-71).

Olimpo G. (2010). Società della conoscenza, educazione, tecnologia. TD-Tecnologie Didattiche, pp. 4-16.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books. [trad. it. *Mindstorms. Bambini, computer e creatività*, Milano: Rizzoli, 1984].

Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1991), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti & Barbera.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Rossi, P. (2011). *Pedagogia della relazione e dell'ascolto*. Milano: FrancoAngeli.

Rossini V., Zappatore T., Loiacono F. (2015). *Pratiche inclusive e cooperative learning: una ricerca-azione in una scuola di Bari.*

Spinelli, E. (2005). *The Interpreted World: An Introduction to Phenomenological Psychology.*

Vygotskij, L. S. (1934/1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

Wayment, H. A., Bauer, J. J., & Sylaska, K. (2015). *The Quiet Ego Scale: Measuring the compassionate self-identity*. Journal of Happiness Studies, 999-1033.

Wayment, H. A., & Bauer, J. J. (Eds.). (2008). *The psychology of the quiet ego: Humanistic and positive approaches to the self. Washington,* DC: American Psychological Association.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice.* Cambridge University Press.

Sitografia

https://www.itals.it/articolo/costruttivismo-sociale

https://it.wikipedia.org/wiki/Apprendimento_esperienziale

https://www.universoscuola.it/cooperative-learning-scuola.htm

https://reference.org/facts/social_constructionism/NeGDLvKL?utm_source=chatgpt.com

https://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/11/9-reasons-why-i-am-not social.html?utm_source=chatgpt.com