

LBRIS

We know
books

Alexandra DAMASCHIN

CONSTRUCȚIA PARTICIPĂRII ȘCOLARE
Reprezentări ale copiilor din mediul rural

INSTITUTUL EUROPEAN
2024

Cuprins

Prefață / 7

Introducere / 8

I. Construcționismul social în sistemul educațional / 9

O introducere în construcționismul social / 9

Scurtă istorie a dezvoltării construcționismului / 11

Constructivismul și construcționismul social / 13

Epistemologii construcționiste / 14

Pluridisciplinaritatea construcționismului / 16

Construcționismul ca paradigmă pentru predare și învățare / 16

Educația privită ca o construcție socială / 20

Abordarea construcționistă apreciativă a educației / 22

Modele care susțin importanța intervenției apreciative în școli / 24

II. Participarea copilului. Teorii și practici / 31

Concept și definiții / 31

Dreptul copiilor la participare / 33

Participarea copiilor în teorie. Construcția copilăriei / 34

Participarea copiilor vulnerabili / 38

Participarea copiilor în școli și comunitate / 39

Influența culturii școlare și a climatului școlar / 41

Provocări ale participării copiilor în practică / 43

III. Dimensiuni metodologice construcționiste / 45

Scopul cercetării / 45

Întrebările și obiectivele cercetării / 45

Strategia cercetării. Grounded Theory / 46

Metode și tehnici de culegere a datelor / 47

Selecția participanților / 49

Reprezentări grafice și metoda *Points of You* / 49

Metode de prelucrare și analiză a datelor / 51

IV. Participarea copiilor în mediul online / 53

Școala în contextul pandemiei provocate de Covid-19 / 53

Școala în starea de urgență. Măsuri luate de autoritățile locale / 54

Redeschiderea școlilor. Măsuri preliminare / 55

Școala din perspectiva copiilor. Ce reprezintă școala pentru copii? / 56

Școala, a doua casă / 57

Locul unde ne facem prieteni noi / 59

Loc de interacțiune și joc / 60

O șansă pentru viitor / 61

- Ce impact are școala online asupra copiilor? / 64
Accesul copiilor la cursurile online / 65
Desfășurarea orelor online / 70
Condițiile contextului familial / 81
Suprasolicitarea copiilor / 83
Relația profesor – elev / 87
Rolul părinților în sprijinirea copiilor / 90
Lipsa activităților extrașcolare / 92
Lipsa interacțiunilor fizice / 94
Anxietatea în rândul copiilor / 100
- Școala în context hibrid / 104
Eficiența orelor cu prezență fizică parțială / 105
Rolul copiilor în luarea deciziilor / 106
Impactul măsurilor de siguranță / 108
- Ce își doresc copiii de la școală? Recomandări ale copiilor / 109
Organizarea cursurilor în format fizic / 110
Accesul egal la educație pentru toți copiii / 111
Lecții interactive și practice / 112
Schimbarea modului de evaluare / 114
Aprecierea și încurajarea elevilor / 116
Aspirațiile copiilor / 118
- V. Noi perspective teoretice privind dezvoltarea participării școlare / 121**
Nivelurile participării școlare. Întrebări emergente / 122
Concluzii și recomandări / 124
Direcții de cercetare / 126
Limitele cercetării / 127
Aspecte etice ale cercetării / 128
- Glosar / 131**
Bibliografie / 133

Introducere

Lucrarea de față are o dimensiune exploratorie și surprinde semnificațiile copiilor din mediul rural atribuite participării școlare. Demersul de cercetare este susținut de abordarea construcționistă care găsește participarea drept o construcție socială, generată de definițiile copiilor care variază în funcție de contextul social, cultural, economic și politic în care aceasta se manifestă. Participarea școlară este creată la nivelul interacțiunilor dintre indivizi, profesori și elevi, elevi și elevi, familie și școală, prin intervale de negociere. Realitățile copiilor apar ca fiind într-o permanență negociere și sunt atribuite în mod continuu în *raport cu*, manifestându-se la intersecția dintre factualitatea expusă în mediul școlar, social și familial. Scopul lucrării nu urmărește neapărat evidențierea practicilor prin care copiii sunt implicați ca fiind potrivite sau nu, ci mai degrabă dorește să surprindă modul cum copiii interpretează participarea școlară. În elaborarea volumului am considerat esențial includerea elevilor ca actori principali, prezența acestora fiind rară în cercetările științifice sau marginalizată. Opinia lor constituie baza cercetării, iar aceștia sunt considerați experți pentru subiectul cercetat. Lucrarea este structurată în cinci capitole care se concretizează prin propunerea unui model teoretic menit să încurajeze participarea școlară. Primele două capitole au rolul de a sublinia raporturile dintre epistemologiile construcționiste evidențiate în sfera educației cu definițiile participării copilului, mutând procesul individual al educației, spre un proces relațional. În elaborarea metodologiei de cercetare am optat pentru strategia *grounded theory* pentru a reuși să surprind cum este reprezentată participarea școlară de către copii. Dimensiunea exploratorie a cercetării se datorează în primul rând faptului că se cunoaște prea puțin despre măsura în care consecințele pandemiei Covid-19 influențează participarea copiilor (UNICEF, 2020), tema de cercetare fiind una actuală. Cercetarea continuă cu interpretarea și analiza perspectivelor copiilor, suportul empiric fiind susținut de reprezentările grafice realizate în acest scop. Situația de fapt generată de pandemia Covid-19 schimbă sensul tradițional al implicării copiilor. Mediul online vine cu o serie de schimbări de percepție în ceea ce privește raportarea elevilor față de școală, iar lipsa interacțiunilor fizice apare ca prim element care creează dezechilibre emoționale în rândul lor. Rezultatele cercetării exprimate în ultimul capitol al lucrării combină elemente teoretice concretizate printr-un model care descompune participarea școlară în trei niveluri: *nivelul vulnerabil*, *nivelul obișnuit* și *nivelul extraordinar*. Modelul teoretic promovează educația incluzivă, reziliența și bunăstarea copiilor ca fiind componente esențiale pentru îmbunătățirea participării școlare.

I. Construcționismul social în sistemul educațional

Capitolul introductiv *Construcționismul social în sistemul educațional* prezintă în linii mari perspectiva care stă la baza construirii lucrării de față. Rolul acestui capitol este de a evidenția contribuția perspectivei în sistemul educațional. Această parte introductivă explorează o abordare nouă a educației care este axată pe relații, dialog și conversații. Pentru înțelegerea acestei abordări, capitolul debutează cu exemplificarea perspectivei construcționiste, ce direcții urmează și cum s-a dezvoltat construcționismul social, care sunt diferențele dintre construcționism și constructivism, subliniind importanța relațiilor în procesul educațional. După cum vom putea observa construcționismul apreciază valoarea fiecărei științe, funcționează ca un *pragmatism reflexiv* și ne invită să vedem utilitatea în toate modurile de viață, atât apreciativ, cât și critic. O atenție sporită se îndreaptă spre educație, iar potențialul în acest domeniu este profund (Gergen, 2015). Gergen (2015) exemplifică lipsurile în educație și este de părere că această abordare a educației tradiționale aduce un plus de cunoaștere și își dovedește utilitatea mai ales în vremuri incerte. Multe forme ale cunoașterii nu sunt incluse în programa școlară, spre exemplu cum să faci față sărăciei, eșecului, cum să ajuți copiii să facă față presiunii sau cum să rămâi motivat. Perspectiva construcționistă are în vedere modul cum se raportează profesorii la elevi și încurajează mai mult relațiile dintre aceștia și apreciază dialogurile. În cele din urmă, capitolul aduce în discuție și modele teoretice care susțin o intervenție apreciativă în școli, având drept scop îmbunătățirea sistemului educațional.

O introducere în construcționismul social

Construcționismul social își are originea în încercarea de a ajunge la o înțelegere asupra naturii realității și pune accent pe modul cum evenimentele, fenomenele sunt construite social (Gergen, 2009). Această paradigmă poate fi definită ca o perspectivă care presupune faptul că o mare parte a vieții umane există datorită influențelor sociale și interpersonale (Gergen, 1985). Construcționismul social are în esență o atitudine anti-realistă și relativistă (Hammersley, 1992; Gergen, 2009) și desemnează abordări diverse ale modului cum poate fi cunoscută realitatea și mai ales cum pot fi construite realitățile. Există definiții diverse ale construcționismului social, datorită recunoașterii realităților multiple generate de interacțiunile diverse dintre indivizi care construiesc aceste realități (Sandu, 2012a). Prin însăși natura sa, construcționismul nu poate genera o definiție unită-

ră, pentru că orice cunoaștere este construită social (Burr, 2015). Viziunea construcționistă propune un model conform căreia realitatea este creată prin procesul de comunicare și cu instrumentele limbajului, fiecare individ influențând și modelând răspunsurile celorlalți (McNamee, 2004). Accentul construcționist apare asupra rețelei de interacțiuni dintre indivizi (Hosking, 2011). Semnificația și sensul cuvintelor nu sunt date în baza unei teorii a adevărului, cât mai ales a unei teorii a negocierii sociale a semnificației și indirect a înlocuirii conceptului de adevăr cu cel de verosimilitudine (Sandu, 2012b). Din perspectiva construcționistă trebuie eliminată iluzia unei rupturi între subiect și obiect și înlocuită cu un construct de realitate intersubiectivă (van der Haar, 2002). Mîntea din perspectiva construcționistă este ca o oglindă a realității, iar habitus-ul individual reprezintă o construcție socială, dar care este proprie individului. Acest habitus reprezintă o „hartă a realității” construită de individ în interacțiunile sociale și nu realitatea însăși. Acest proces de internalizare are loc în mîntea individuală prin contactul cu structurile sociale cărora individul le aparține și este influențat de relațiile sociale ale individului (Gergen, 2015). Paradigma social construcționistă este în principal preocupată cu explicarea proceselor prin care oamenii descriu și înțeleg lumea în care trăiesc (incluzându-se și pe ei înșiși) (Gergen, 1985). Perspectiva construcționistă afirmă că niciodată nu putem cunoaște ce este universal adevărat sau fals, ce este bine sau rău, corect sau greșit, ci cunoaștem doar istorii despre adevăr, fals, bine, rău, corect sau greșit și abandonează ideea constructivismului precum faptul că mîntea individului reprezintă o oglindă a realității (Cojocaru, 2005). Realitatea însăși este un rezultat al acestor negocieri și interacțiuni, iar noi suntem capabili să facem multiple și diferite hărți ale realității (Maas *et al.*, 2001). Construcționismul se centrează pe relații și susține rolul individului în construcția realităților semnificative. „Harta este totuna cu teritoriul” pare să fie esența viziunii construcționiste, harta fiind considerată o interpretare a realității care se construiește permanent în interacțiune cu ceilalți.

Construcționismul este văzut ca parte a paradigmei postmoderne datorită modelelor de relativizare și raportează realitatea la negocierea interpretării (Sandu, 2012a). Epistemologia construcționistă este prin structura sa apropiată de postmodernism, de viziunea lyotardiană (Lyotard, 1984). În viziunea acestuia, postmodernismul atacă ideea unor universalii monolitice, imaginea noastră despre realitate fiind o narațiune, un consens al discursului (Hacking, 1999). Atunci când ne referim la paradigma construcționismului social harta prin care citim realitatea nu este nimic altceva decât o continuă negociere a interpretării (Sandu, 2012a). Paradigmele științei sunt interpretate cultural și acestea generează o serie de modele pe care le denumim după Thomas Germin (1995) metafizice cuantice. Cuvintele reprezintă o convenție pe care oamenii o stabilesc cu scopul de a se înțelege unii cu alții și aceste convenții construiesc realitatea socială (Burr, 2003; Cojocaru *et al.*, 2012; Sandu, 2012a). Postmodernismul se întoarce în teoriile sociale prin faptul că viziunea construcționistă depășește „toate supozițiile de tipul

separării dintre subiect și obiect, dintre observator și observat” (Cooperrider, Barrett și Srivastva, 1995). Cunoașterea și realitatea socială sunt dependente de relațiile sociale și de procesele de negociere dintre oameni.

Scurtă istorie a dezvoltării construcționismului

Dezvoltarea acestei teorii are multe rădăcini, unele fiind în istoria socială, fenomenologie, hermeneutică sau psihologie socială (Watzlawick, 1984). Construcționismul social nu aparține unui singur autor, sau a unei singure cărți, respectiv școli. Construcționismul social este emergent influențelor combinate ale mai multor autori din America de Nord, autori britanici și europeni (Burr, 1995). Așa cum însăși Burr (1995) afirmă, din America de Nord K. J. și M. M. Gergen, Shotter și Sarbin sunt autori cheie în acest domeniu. Gergen și Gergen (1984, 1986), respectiv Sarbin (1986) s-au concentrat în mod particular asupra modului cum credințele oamenilor despre sine sunt construite ca povești și narațiuni, iar interesul lui Shotter este pe dinamica proceselor interpersonale ale construcției, denumită „acțiune comună” (Shotter, 1993a; 1993b). În Marea Britanie Harré (Harré, 1989), bazându-se pe filozoful Wittgenstein, reprezintă un exponent pasionat care se concentrează pe faptul că limbajul asigură mijloace de a înțelege lumea și pe noi înșine. Wittgenstein, filozof austriac, înlocuiește metafora imaginii limbajului cu jocul, munca sa din secolul XX fiind centrală construcționismului. Wittgenstein denuște limbajul și acțiunile prin care este țesut, *limbaj al jocului* (Wittgenstein, 1978). Astfel, cuvintele își capată sensul prin cerințele jocului. De exemplu în jocurile fizicii atomul este un termen important ca și economia socială în jocul sociologiei. Burr (1995) face trimitere și la autori care sunt în principal preocupați de funcția limbajului ca fiind o acțiune orientativă. Aceștia văd relatările construite pentru a atinge în mod special scopuri sociale, decât a exprima evenimente intra-psihice (ex: Potter și Wetherell, 1987; Edwards și Potter, 1992). Acești autori sunt denumiți de către Burr (1995) *psihologi ai discursului*. Focalizarea pe interacțiunea socială și pe limbaj ca forme ale acțiunii sociale și caracteristicile construcționismului social au fost puse în centrul atenției de *psihologii discursivi* (Edwards și Potter, 1992; Harré & Stearns, 1995). Psihologia discursivă exprimă perspectiva anti-esențialistă a construcționismului social și în mod particular respinge ideea că limbajul este o reprezentare, un traseu către, sau cogniții cum ar fi atitudini, credințe, emoții (Edwards și Potter, 2005). Psihologia discursivă nu încearcă neapărat să respingă existența acestor afirmații, „ci este în mod special axată pe modul cum oamenii folosesc limbajul în interacțiunile zilnice și abilitățile lingvistice pentru a crea evenimente care pot avea implicații puternice pentru înșiși cei care interacționează” (Burr, 2015, p. 19).

Filozoful francez Foucault (1972, 1976, 1979) afirmă despre cunoaștere că este istorică și culturală și subliniază puterea constructivă a limbajului. Ideile autorului au fost utilizate în domeniul analizei discursului în Marea Britanie de

mai mulți autori Parker (1992), Hollway (1989). Adaptarea lui Foucault a fost adoptată cu succes și de Rose (1989; 1990) pentru a arăta faptul că noțiunile de „știință” și „individ” sunt construcții sociale. Relativitatea istorică și culturală a cunoașterii și modalitatea prin care afirmațiile despre adevăr sunt construite, au fost preluate cu entuziasm și de autorii care au dorit să dea psihologiei un caracter politic: Kitzinger (1987; 1989), Burman (1990).

Influențe sociologice

Lucrările filozofilor Kant, Nietzsche și Marx au în comun, în ciuda diferențelor, faptul că definiția cunoașterii este cel puțin parțial un produs al gândului decât întemeiată în realitatea externă (Burr, 2015). Un număr de sociologi au preluat această temă a sociologiei cunoașterii la începutul secolului XXI. Aceștia au fost preocupați de modul în care forțele socioculturale construiesc cunoașterea și ce mod de cunoaștere construiesc, la început fiind interesați de concepte ca ideologie și falsă conștiință (Burr, 2015). Totuși contribuția principală și mai recentă din sociologie este lucrarea autorilor Berger și Luckmann (1966) *Social Construction of Reality (Construcția Socială a Realității)*. Această lucrare se bazează pe subdisciplina *interacționismului simbolic*, care începe cu lucrarea autorului Mead (1934) *Mind, Self and Society (Minte, Sine și Societate)*, dezvoltat apoi de Blumer (1969). Fundamental în interacționismul simbolic este faptul că noi ca oameni ne construim reciproc lumea în care trăim și identitatea prin interacțiunile zilnice pe care le avem. În acord cu această perspectivă subdisciplina sociologică a etnometodologiei care s-a dezvoltat în America de Nord în anii 1950 și 1960 a încercat să înțeleagă procesele prin care oamenii de rând își construiesc și dau sens vieții (Burr, 2003). Relatările despre viața socială ale lui Berger și Luckmann (1966) afirmă faptul că oamenii creează împreună și apoi susțin toate fenomenele sociale prin intermediul practicilor sociale. Astfel, lumea poate fi construită social prin practicile sociale ale oamenilor, dar în același timp și experimentată (Burr, 2015). Berger și Luckmann (1966) au încurajat sociologii să acorde o atenție deosebită realităților de zi cu zi și să participe la modul cum aceste realități ajung să fie construite. Având la bază fenomenologia socială a lui Alfred Schutz (1967) aceștia au fost interesați de construirea cunoașterii, de modalitățile prin care sensul experienței este modelat de procesele sociale. Berger și Luckmann (1966) s-au concentrat pe ceea ce oamenii cunosc ca fiind realitate și au îndemnat sociologia să se preocupe de construcția socială a realității. În cele din urmă aceștia argumentează faptul că indivizii atribuie înțelesurile prin limbajul folosit și prin interacțiunea socială. Vocabularul învățat prin limbajul folosit de un anumit grup social structurează modul cum membrii acestuia concep realitatea (Berger și Luckmann, 1966).

În psihologie, dezvoltarea construcționismul social începe cu lucrarea autorului Gergen (1973), *Psihologia socială ca istorie (Social psychology as history)* în care se argumentează cunoașterea, incluzând cunoașterea psihologică, ca fiind culturală și istorică și prin urmare noi trebuie să ne extindem cercetările noastre dincolo de tărâmurile sociale, politice și economice pentru a înțelege mai bine evoluția psihologiei din ziua de astăzi și viața socială (Burr, 1995). Prin urmare, psihologia socială devine o formă de întreprindere socială și tot ceea ce putem face este să încercăm să înțelegem și să ținem cont de modul în care lumea apare astăzi (Gergen, 2009). Despre psihologia socială ca disciplină se poate afirma faptul că a apărut în urma încercărilor psihologilor de a furniza guvernelor din Statele Unite și Marea Britanie cunoștințe care să fie folosite pentru propagandă și pentru a manipula comportamente (Burr, 2015). Psihologia socială este empirică, o știință bazată pe laborator, care a servit în mod obișnuit și a fost plătită pentru cei aflați în poziții de putere (Burr, 2015). Psihologii sociali ai anilor '60 și ai începutului anilor '70 au devenit preocupați de modul cum disciplina a promovat valorile grupurilor dominante. Vocea oamenilor de rând a fost absentă din cercetările practice, contextele din lumea reală care dădeau sens acțiunilor umane fiind ignorate (Burr, 2003). Astfel, un număr de publicații au încercat să redreseze această balanță și au propus alternative științei pozitivistice, atenția fiind pe narațiunile oamenilor obișnuiți (Brown, 1973; Armistead, 1974). Aceste preocupări sunt evidențiate în activitatea psihologilor sociali de astăzi în ceea ce privește construcționismul social (Burr, 2015). Prin urmare, putem afirma faptul că perspectiva construcționistă este o mișcare influențată de o varietate de discipline și de tradiții intelectuale (Burr, 2015).

Constructivismul și construcționismul social

Constructivismul este folosit deseori pentru a face referire la teoria lui Piaget (1977) și la teoria percepției asociate cu Bruner (Bruner și Goodman, 1947) și Gregory (1970). Lucrările lui Jean Piaget tind să aibă în prim-plan dezvoltarea individului și ignoră contextul sociocultural (Piaget, 1967). Astfel, construcția cunoașterii are loc atunci când o nouă cunoaștere este asimilată în mod activ și adaptată la cunoștințele existente (Piaget, 1970). Mai mult, constructivismul afirmă faptul că înțelesurile noastre despre realitate sunt constant revizuite și reconstruite prin timp și prin expunerea la noi experiențe (Piaget, 1970). În cadrul teoriei constructivistice, cunoașterea nu există în afara celui care învață, constructivismul fiind o formă a realismului unde realitatea poate fi cunoscută doar printr-o modalitate personală și subiectivă (Tobin și Tippins, 1993). Constructivismul capătă sensuri psihologice diferite cu autori și contexte diferite, conceptul global sprijinindu-se pe rolul activ al celui care învață. În contextul educațional există

sensuri filozofice ale constructivismului, precum și constructivismul personal descris de Piaget (1967), constructivismul social subliniat de Vygotsky (1978), constructivismul radical susținut de von Glasersfeld (1995) și constructivismul educațional (Mathews, 1998). Constructivismul social și educațional (incluzând teoriile învățării și ale pedagogiei) au avut cel mai mare impact în crearea designului curricular, pentru că par a fi cele mai favorabile în abordările educaționale actuale (Gail Jones și Brader-Araje, 2002). Vygotsky (1978) extinde accentul pe cultură și pe societate și argumentează faptul că funcțiile mentale sunt încorporate în contextul socio-cultural. Constructivismul este apropiat de construcționismul social în sensul că oamenii lucrează împreună pentru a construi artefacte. Totuși, este o diferență între aceste două paradigme: constructivismul se concentrează pe învățarea individuală care are loc datorită interacțiunilor unui grup, pe când construcționismul scoate în evidență artefactele create prin interacțiunile sociale ale unui grup (Burr, 1995). Atât constructivismul cât și construcționismul social se referă la modalitatea în care individul operează cu constructe, înțelese ca definiții operaționale asupra unor decupaje din realitate. Perspectiva constructivistă consideră ca și construcționismul că tot ceea ce cunoaștem despre lume este un rezultat al unui proces de construcție (van der Haar, 2002). Abordarea constructivistă păstrează dualitatea subiect-obiect prin aceea că procesul de construcție se realizează în mintea individului prin procesul de socializare, iar individul rămâne un observator exterior care interiorizează cunoștințele despre lume ca o realitate exterioară. Constructivismul plasează formarea constructelor la nivelul individului care le proiectează asupra mediului social, fiind o abordare preponderent psihologică (Sandu, 2012a). Construcționismul, în schimb, este o abordare preponderent sociologică care plasează formarea constructelor la nivelul interacțiunilor din mediul social (Gergen, 2015).

Epistemologii construcționiste

Epistemologia construcționistă abordează o realitate intersubiectivă, pune accentul pe rezultatul dintre interacțiunea subiectivă a unei lumi individuale și externe cu alte subiectivități. Această perspectivă epistemologică este interesată de dialog și de relațiile dintre membrii organizațiilor în procesul de producere a sensului prin interacțiunile sociale (Gergen, 1994). O integrare a literaturii existente centrată pe construcționismul social (Gergen și Davis, 1985; Gergen, 1985; 2009; 2015; McNamee și Gergen, 1992; Burr, 1995; 2003, 2015) arată faptul că paradigma construcționismului social se bazează pe câteva principii fundamentale. Aceste principii fac referire la faptul că realitățile sunt construite social prin limbaj, cunoașterea este susținută prin procesele sociale, iar reflexivitatea este accentuată. Având la bază această viziune, Gergen (2009; 2015) propune cinci asumptii fundamentale, pentru o înțelegere mai profundă a construcționismul social.

1. Modul în care înțelegem lumea nu este impus de ceea ce există.

Din perspectiva construcționismului, afirmațiile „acest grup este mai inteligent decât celălalt, aceasta este o rasă superioară, nu sunt impuse de faptul că așa sunt lucrurile” (Gergen, 2009, p. 5). Alte moduri de vorbire sunt posibile și cu rezultate mult mai promițătoare. Acest lucru nu abandonează varietățile tradiționale ale adevărului, ci ne invită să le vedem ca fiind opționale, având posibilitatea de a alege (Gergen, 2015).

2. Modalitățile prin care descriem și explicăm lumea sunt rezultatele relațiilor.

Înțelegerea lumii este atinsă prin coordonările dintre oameni – negocieri, înțelegeri, respectiv opinii. Din acest punct de vedere, relațiile sunt înaintea a tot ceea ce putem numi inteligent (Gergen, 2015). Realitatea este văzută ca fiind emergentă din relații, fiind unită la o schimbare majoră a modului cum înțelegem limbajul (Gergen, 2009).

3. Construcțiile își câștigă semnificația prin utilitatea lor.

Așa cum însăși metafora sugerează, în timp ce relatăm ajungem să construim împreună patternuri de coordonare. Aceste patternuri urmăresc un set brut de convenții despre ceea ce este acceptabil și despre ceea ce nu este. Wittgenstein (1978) numește această întreaga gamă de relații (lumi, obiecte, acțiuni) o formă a vieții, dar care pot fi numite și tradiții culturale (Gergen, 2015). Astfel, este foarte folositor să înțelegem faptul că toate construcțiile noastre lingvistice sunt încorporate în moduri de viață.

4. În funcție de modul cum descriem și explicăm, ne modelăm viitorul.

Practicile limbajului sunt legate prin relații și relațiile noastre sunt legate de patternurile practicii (Gergen, 2009). Într-un sens mai larg, limbajul este un ingredient major al acțiunilor noastre, constituie însăși viața socială. Astfel, construcționismul ne invită să devenim activiști poetici, să dezvoltăm noi forme ale limbajului și noi modalități de interpretare a lumii (Gergen, 2015).

5. Reflecția asupra lumii de la sine înțeleasă este vitală pentru bunăstarea viitorului nostru.

Susținerea tradițiilor valoroase este o provocare, dar și crearea altor alternative pentru viitor. Orice tradiție deschide și închide o altă ușă. Întrebarea este ce să păstrăm sau ce să creăm? Aceste întrebări nu sunt doar complexe, iar într-o lume cu multiple construcții, nu pot exista răspunsuri universale (Gergen, 2009). Dacă ne dorim să construim împreună un viitor mai viabil, atunci suntem nevoiți să punem la îndoială tot ceea ce am acceptat ca fiind real, adevărat, necesar sau esențial. Acest mod de reflecție critic nu respinge neapărat tradițiile, ci ne invită la un dialog care ar putea să ne conducă la un numitor comun (Gergen, 2015).