



Distretto Scolastico N° 53 – Nocera Inferiore (SA)

**Scuola Secondaria di 1° grado
"FRESA - PASCOLI"**

Viale Europa ~ 84015 Nocera Superiore (SA)

☎ 081 933111 Telefax: 081 936230 C.F.: 94041550651 Cod: Mecc.: SAMM28800N

samm28800n@istruzione.it www.fresapascoli.gov.it



Prot. n.

Nocera Superiore,

Oggetto: Apprendimento divergente, traduttivo e contrastivo. Il valore

Partiamo, quindi, dall'ambito dell'insuccesso scolastico che normalmente ha due facce: l'alunno non raggiunge i traguardi prefissati e gli obiettivi definiti (insuccesso personale); la scuola non riesce a far raggiungere quei traguardi e registra perdita di popolazione scolastica, di credibilità funzionale, di identità (insuccesso istituzionale).

La famiglia, primo ambito sociale di riferimento – relazionato, da un lato, all'alunno e, dall'altro, alla scuola – partecipa all'insuccesso o come vittima o addirittura come complice.

Nell'individuazione del gradiente di responsabilità è accertato che queste sono distinte e graduate, ma è raro che l'insuccesso dipenda tutto dall'alunno o tutto dalla scuola perché è facile, invece, che si vadano a sommare le carenze dell'uno e dell'altra.

La scuola, nel momento che registra carenze, esprime di solito il cattivo vezzo di "retrodatare" le cause dell'insuccesso, scaricando i limiti registrati dall'alunno sul livello scolastico precedente o su cause esterne.

Quel che occorre sottolineare immediatamente, nel momento in cui si dovrà sanzionare l'insuccesso scolastico di un giovane, è il cumulo di effetti negativi che la sanzione trascina con sé: i pesanti costi individuali e sociali, il ritardo nell'inserimento nel mondo del lavoro, la declassificazione della qualità della formazione di base e poi professionale (chi "abbandona" gli studi raramente recupera il gap formativo) e, infine, la perdita di spessore qualitativo della formazione scolastica.

Su quest'ultimo aspetto occorrerà spendere qualche riflessione, soprattutto con l'attenzione rivolta a chi propone una "selezione" forte e costante: è sicuramente antidemocratico e profondamente ingiusto che l'alunno venga considerato il terminale unico degli esiti di insuccesso (e quindi paghi "in esclusiva" le conseguenze)

Quali, infatti, le cause concomitanti dell'insuccesso dell'alunno (che manifesta disimpegno nello studio, svogliatezza, non apprendimento degli obiettivi minimi, gravi carenze di conoscenze e di abilità)?

La prima causa è da catalogare come inadeguatezza educativa della scuola e della famiglia, che si sostanzia in una serie di limiti vistosi:

1. L'insufficiente rapporto scuola-famiglia
2. L'insufficiente relazionalità scuola-alunno-famiglia
3. L'insufficiente relazionalità scuola-alunno
4. L'insufficiente relazionalità scuola-scuola (gradi di scolarità)
5. Il disinteresse o, all'opposto, lo squilibrato interesse dei familiari nei confronti del vissuto scolastico dei figli
6. La mancanza di una adeguata e specifica programmazione educativa della scuola che superi l'approccio esclusivamente cognitivo (sovrabbondanza dello studio teorico e privazione di motivazioni complessive, a livello "vitale" dell'esperienza scolastica)
7. La disattenzione dei docenti verso i percorsi individualizzati di insegnamento
8. Il permanere della concezione giuridico/formale/assistenziale del diritto allo studio.

Come la comunità scolastica si attrezza per porre un argine all'insuccesso scolastico?

1. Convincendosi, innanzitutto che l'insuccesso è un incontro mancato tra docente ed alunno le cui conseguenze, alla lunga, le paga non solo l'alunno ma anche il docente che risulterà – se sensibile – frustrato negli esiti "negativi" della sua azione didattica (Chi perde troppe battaglie non potrà dire, alla fine, di aver vinto la guerra!);
2. Rinunciando alla semplificazione e alla cristallizzazione delle "diversità" sul criterio discriminante dei bravi (meritevoli) e dei somari (colpevoli); criterio basato su scale precostituite e meccaniche di giudizio, ad esclusivo privilegio dei docenti che giudicano, mettono i voti;
3. Fondando una nuova logica didattica che abbandoni le certezze definitive pedagogiche e si incentri sulla capacità di progettare, evitando che il disagio si concluda con una ripetenza o con un abbandono. Ciò presuppone che tutto il lavoro del docente assuma la caratteristica della ricerca e della sperimentazione, non solo sul piano dei contenuti e dei relativi metodi, ma anche sul piano del sistema complessivo di formazione e di relazione educativa. La didattica, allora, diventa il *sempre nuovo e disponibile*, come cultura della probabilità, continuamente aperta a creativi itinerari, fondata sull'osservazione e sull'esperienza, con profonda coerenza tra gli obiettivi e i sistemi di valutazione.
4. Impostando un rigoroso sistema di *orientamento* che è scolastico se è complessivamente orientamento alla vita, alle sue regole e alle sue prospettive.
5. Educando i giovani alla positività delle esperienze, sapendo godere del *successo* non come dato formale – di risposta alle richieste "fredde" degli esiti scolastici, ma come riscontro diretto e personale alla crescita della propria personalità. Il che è come dirsi: "Ce l'ho fatta; sono in gamba; e la scuola me lo dichiara e me lo dimostra!"

Politica scolastica per combattere l'insuccesso formativo

Molti hanno dimenticato (o non hanno mai letto) la risoluzione dei Ministri dell'Istruzione, in sede di Consiglio d'Europa, concernente la lotta contro l'insuccesso scolastico (90/C 27/01) del 14 dicembre 1989.

La sintetizziamo perché riemergano alcuni capisaldi, ancora oggi di scottante attualità:

– l'aumento del livello generale di formazione è una delle principali condizioni dello sviluppo economico, sociale e culturale, nonché dell'esercizio dell'autentica democrazia e che una buona formazione debba consentire a tutti di accedere all'autonomia e alla pratica della cittadinanza e di trovare gli sbocchi per il proprio inserimento sociale e professionale.

Occorre, quindi:

1. approfondire la conoscenza del fenomeno e delle sue cause
2. diversificare le strategie e i metodi proposti
3. adattare il sistema scolastico
4. rafforzare la presa in considerazione, da parte delle scuole, del contesto culturale, sociale, economico
5. organizzare la complementarità tra attività scolastica e attività parascolastica, tenendo conto, in particolar modo, dei fattori che influiscono sui risultati scolastici

BISOGNA EVIDENTEMENTE INNOVARE LA DIDATTICA ATTRAVERSO UN Apprendimento divergente, traduttivo e contrastivo.

Sono queste le tre le modalità che garantiscono all'alunno il possesso culturale, ovvero quella decontestualizzazione delle conoscenze che permette di acquisire una predisposizione all'apprendimento permanente, nonché una serie di vantaggi sotto il profilo della conservazione, della trasmissione e della fruizione della conoscenza.

Apprendimento traduttivo

Il primo tipo di apprendimento si discosta dagli altri due perché rappresenta un vero e proprio trasferimento (traduzione: dal latino *tradere*, ovvero "trasportare di là") o trasposizione di metodi, contenuti, regole e modelli interpretativi da un contesto all'altro.

È dunque la capacità di valorizzare la similitudine, l'analogia, le forme simboliche e la diversità, con un approccio improntato alla **mediazione e all'incontro**, a cui la divergenza e il contrasto sono estranei.

Un alunno o un'alunna caratterizzato/a da questo tipo di pensiero è dunque molto incline a creare intersezioni tra materie e **collegamenti interdisciplinari**, avendo un senso dell'olismo e dell'astrazione particolarmente spiccato e, a volte, incline al pragmatismo nel ricercare soluzioni velocemente.

Apprendimento divergente

L'importanza del pensiero divergente sta nel ricercare soluzioni creative a determinati problemi.

Se il pensiero convergente – a cui il primo si contrappone diametralmente – cerca di imboccare la strada più "battuta" per raggiungere la meta nel **problem solving**, quello divergente spesso può essere visto come il pensiero del "Bastian contrario".

Tuttavia, ciò non deve indurre in considerazioni affrettate circa la bontà o la qualità di tipo di pensiero, lasciando che si crei un pregiudizio verso chi lo adotta.

Molto spesso quest'ultimo è, infatti, l'alunno che esce fuori dai canoni della maggioranza, e in un gruppo di pari è molto probabile che verso di lui si crei – seppur involontariamente – una sorta di coalizione contraria, composta da altri studenti della classe.

Non di rado, in effetti, l'apprendimento di tipo divergente viene **etichettato come improbabile, effimero, inconcludente**

Il docente, tuttavia, non può tollerare e dovrebbe scongiurare tale tipo di classificazione sommaria.

Un alunno che, infatti, dimostra di avere un pensiero di tipo divergente è un ragazzo o una ragazza con una forte consapevolezza del nesso io-Mondo, e soprattutto dalla spiccata **maturità e padronanza della sfera cognitiva**

Talenti, questi, che devono essere coltivati dall'insegnante perché egli o ella possa sviluppare un proprio personale concetto di **leadership** e adottarlo a modello per il futuro.

Apprendimento contrastivo

A differenza dell'apprendimento divergente, che adotta quel che si potrebbe chiamare "*lateral thinking*", e di quello traduttivo, che cerca analogie e punti in comune tra contesti (es. tra culture: da qui il lavoro del mediatore-traduttore), l'apprendimento contrastivo si basa sulle **differenze** tra i dati a disposizione, perché l'alunno possa assimilarli.

Un esempio eclatante è la frase di una bambina di otto anni, citata da J.S. Bruner ("Verso una teoria dell'istruzione", 1967): "*Si, d'accordo: 4×6 corrisponde a 6×4 , in quantità. Ma un uomo povero non è un pover'uomo!*".

Questa intuizione si basa appunto sulla differenza dell'accezione di "povero" a seconda del contesto: la bambina percepisce dunque un contrasto tra "uomo povero" e "pover'uomo", e tale contrasto, secondo Bruner, è un vero e proprio strumento didattico.

Si pensi infatti a quei ragazzi cui, alla maturità, viene chiesto di descrivere le caratteristiche fondamentali del romanticismo, e hanno difficoltà nel farlo.

Probabilmente, alla domanda "Quali sono le differenze principali tra il classicismo e il romanticismo?", **effettuando un paragone**, tali alunni (evidentemente caratterizzati da un tipo di apprendimento contrastivo), riescono a rispondere con facilità.

Puntare dunque sulle differenze tra contesti in un *continuum* spazio-temporale è una caratteristica propria di questo tipo di pensiero, che il docente può e dovrebbe valorizzare con strumenti appositi.

Essi potrebbero essere ad esempio la creazione di **timeline**, o di **tabelle comparative**, in definitiva molto utili per un ripasso: collettivo (di tutta la classe) o individuale.

Il dirigente scolastico
Dott. Michele Cipriano

