PEDAGOGIA CLINICA · RICERCA E PRASSI

Bambini ad alto potenziale cognitivo e gifted

QUALE EDUCAZIONE?



A CURA DI

Mariateresa Cairo
Maria Chiara Moneta

EDUCatt

BAMBINI AD ALTO POTENZIALE COGNITIVO E GIFTED

Quale educazione?

a cura di
MARIATERESA CAIRO
e MARIA CHIARA MONETA

EDUCatt
Milano 2026

© 2026
EDUCatt – Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano – tel. 02.7234.22.35 – fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione); librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
web: https://libri.educatt.online/
Associato all'AIE – Associazione Italiana Editori
ISBN: 979-12-5535-535-9
ISBN versione digitale: 979-12-5535-540-3

Progetto grafico di copertina: Paola Ricci

Questo volume è stato stampato nel mese di marzo 2026 presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano) su carta Fedrigoni Arcoset usomano certificata FSC®, di pura cellulosa ecologica E.C.F., utilizzando i caratteri Optima e Garamond Premier Pro.

SOMMARIO

PRIMA PARTE

MARIATERESA CAIRO
Educare i talenti: il rispetto e la collaborazione 7

CATERINA MARTINAZZOLI E MARIATERESA CAIRO
Report 1: primi risultati di una ricerca. I bambini APC e gifted dai 6 ai 11 anni 37

MARIATERESA CAIRO, CATERINA MARTINAZZOLI,
MARIA CHIARA MONETA E ERIKA TERENGHI
Report 2: primi risultati di una ricerca. I genitori di bambini APC e gifted dai 6 ai 11 anni 81

MARIATERESA CAIRO E CATERINA MARTINAZZOLI
Asincronia dello sviluppo, doppia eccezionalità e rischi di bullismo 121

MARIATERESA CAIRO E ERIKA TERENGHI
La relazione fra la scuola e la famiglia 147

MARIA CHIARA MONETA
Assessment, metodologie e strategie per promuovere l'apprendimento e l'inclusione scolastica 169

SECONDA PARTE

VIVIANA CASTELLI
La plusdotazione in Italia: uno sguardo verso il futuro 205

MARIASOLE ZURLENI
La valutazione di alto potenziale cognitivo/plusdotazione di bambini e ragazzi 225

SARA RISCAZZI
Giftedness: riflessioni e orientamenti per la didattica e la ricerca 255

CONCLUSIONI

MARIATERESA CAIRO E MARIA CHIARA MONETA
Educazione e talento nella società dell'incertezza 279

PRIMA PARTE

EDUCARE I TALENTI: IL RISPETTO E LA COLLABORAZIONE

di MARIATERESA CAIRO

1.1 Premessa

La giftedness è una situazione studiata da alcuni decenni in molti Paesi del mondo e seguita dal punto di vista educativo e didattico in alcuni sistemi scolastici (ma non in tutti)[1]. Le ricerche in questo settore sono moltissime e le riviste dedicate al tema crescono di anno in anno. I motivi che stanno portando ad un crescente interesse su questo tema sono molteplici. Sicuramente il primo motivo è legato alla consapevolezza che la questione educativa è importante per il futuro delle società e che, disperdere i talenti che alcuni studenti possiedono, significa accentuare quella cultura dello spreco e dello scarto che tanto predomina negli atteggiamenti delle persone.

La società della globalizzazione è anche multietnica e multiculturale ed è una società dove molti bambini e adolescenti vivono esperienze di sviluppo atipiche e percorsi di crescita diversi; ciò significa che le appartenenze degli studenti che frequentano la scuola italiana dovrebbero incidere sullo svolgimento dei curricoli: agli insegnanti è chiesto non solo di istruire, ma anche di insegnare, ovvero di tener conto della pluralità di stili di apprendimento e di stili cognitivi che gli alunni possiedono (differenziazione didattica) e dei bisogni emotivo – motivazionali che li caratterizzano (personalizzazione). Ci sono talenti culturalmente definiti e ci sono dotazioni e attitudini appresi dentro il contesto familiare (informale), che oltre che diventare 'interessi', potrebbero portare a professioni qua-

[1] European Commission – Eurydice – Network on educational system and policy in Europe (2006). Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe. Working Document; Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective, Nijmegen: Radboud University Nijmegen; Olszewski-Kubilius P. & Clarenbach J. (2012). Unlocking Emergent Talent: Supporting High Achievement of Low – Income, High – Ability Students. Washington: NAGC.; Klinger R. – ed. by – (2022). Parenting Gifted Children in Different Countries. Chișinău – Republic of Moldova: Eliva press; Sekowski A., Cichy – Josiocha B. & Pludowska M. (2018). Gifted Education in Europe in Wallace B., Senior J. & Sisk D., The Sage Handbook of Gifted and talented Education. Sage.; OECD (2021). Policy approaches and initiatives for the Inclusion of Gifted students in OECD Countries. OECD Education Working Paper No. 262.

lificate, solo se lo studente verrà posto in condizione di affinare le sue competenze in strutture educative formali.

La scuola è lo specchio della società. L'esperienza scolastica è micro-sociale, ma prepara – o dovrebbe preparare – alla convivenza civile e sociale, alla cittadinanza attiva e alla responsabilità. La scuola è di tutti e di ciascuno: quindi gli insegnanti insegnano a studenti con bisogni differenti. Tutti gli studenti potrebbero essere considerati BES (con bisogni educativi speciali), perché tutti sono differenti gli uni dagli altri: è questa la constatazione e la situazione con la quale chi sceglie il lavoro di insegnante deve quotidianamente confrontarsi. Le conoscenze vanno insegnate, perché l'informazione aiuta la maturazione delle competenze, esercita le abilità e il pensiero riflessivo e critico: salute, cultura e morale dovrebbero contribuire alla prevenzione ed alla promozione umana. Le abilità crescono spontaneamente nei bambini, così come cresce il loro organismo, ma a volte si bloccano o regrediscono. In questi casi i bambini vanno stimolati e le loro capacità potenziate, perché educazione e riabilitazione possano promuovere lo sviluppo armonico e globale del bambino. Se la riabilitazione è a un grado di intensità più elevato, va nel dettaglio del disturbo e si svolge in *setting* neutri, l'educazione si realizza nella quotidianità, veicola messaggi valoriali e usa la relazione come strumento di comunicazione. È forse quest'ultimo aspetto quello più carente nella formazione degli insegnanti, preparati sulla disciplina, ma in difficoltà nel comunicarla. Ogni contesto di insegnamento dovrebbe permettere sia l'apprendimento ovvero lo sviluppo dei talenti nell'incontro fra studente, esperienza mediata da docente e ambiente, sia la comunicazione attraverso l'espressione e la recezione scritte, orali e corporee, sia la socializzazione, ovvero il sentirsi parte della scuola e della società e il desiderio di partecipare e ascoltare.

1.2 ICF, bisogni educativi speciali e intelligenza

L'intelligenza è un costrutto e un concetto senza il quale molti studi e ricerche nel campo della pedagogia speciale e della pedagogia inclusiva non avrebbero potuto essere realizzati. L'idea di intelligenza rappresenta un'idea multi-referenziale nel campo della ricerca educativa e didattica in quanto è un concetto complesso, studiato da differenti discipline: filosofia, psicologia, biologia, pedagogia, sociologia, antropologia, informatica, medicina ...e da diverse prospettive: geografica, computazionale, biologica, epistemologica, sociologica, antropologica[2]. Nessuno pense-

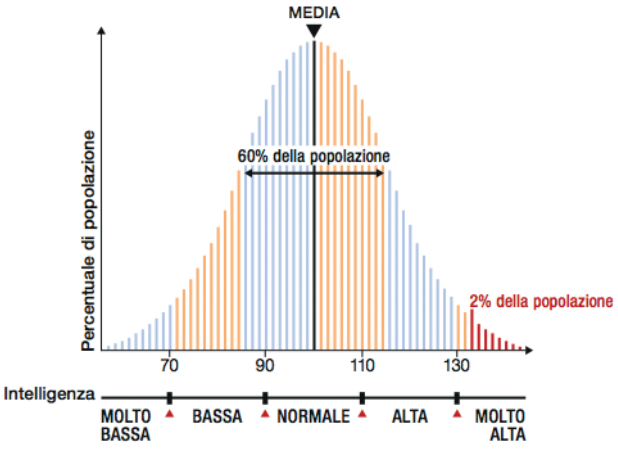
[2] Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. (2005). Breve storia dell'intelligenza. Bologna: il Mulino. Si vedano anche: Cornoldi, C. (2019). Bambini eccezionali. Superdotati, talentosi, creativi o geni.

rebbe oggi che lo sviluppo cognitivo di un bambino è indipendente dal suo sviluppo emotivo e sociale, sia perché la pedagogia e la psicologia insegnano che l'apprendimento per essere duraturo ed efficace deve avvenire in modo armonico ed equilibrato, tenendo in considerazione il bambino 'tutto intero', sia perché a fronte di una società caotica e in continuo mutamento come quella attuale l'unico modo per sviluppare resilienza e *recovery*[3] è di dare competenze trasversali (comunicazione, imparare ad imparare, pensiero critico e pensiero creativo, *problem solving* e pensiero logico, regole di convivenza civile, empatia) indispensabili per l'autonomia, l'auto orientamento e l'autodeterminazione che si dovrebbero esercitare in età adulta come cittadini, lavoratori e genitori.

L'intelligenza è un oggetto plurale della ricerca in campo pedagogico perché rimanda a differenti situazioni: la disabilità intellettiva e quella su basi relazionali, lo svantaggio sociale, l'appartenenza a gruppi culturali diversi ed a minoranze, le differenze di genere, la normodotazione e la giftedness. In origine l'intelligenza era considerata un unico fattore 'g', valutabile dal punto di vista quantitativo, e presente in misura differente nelle persone: la curva di Gauss spiegava, per esempio, la distribuzione dell'intelligenza nella popolazione, come si evince dall'immagine.

Bologna: il Mulino e Cornoldi, C. & al. (2018). Processi cognitivi, motivazione e apprendimento. Bologna: il Mulino. Per una panoramica sulle teorie sulla giftedness e sulla intelligenza si veda Zanetti, M.A. e Cavioni, V. – a cura di – (2016). Psicologia dell'educazione. Teorie, metodi e strumenti. Zibido San Giacomo (MI): Pearson; Zanetti, A.M. – a cura di – (2017). Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie. Roma: Carocci; Zanetti, M.A. & Gualdi, G. (2019). Adolescenti ad alto potenziale. Percorsi di supporto ed esperienze tra pari. Roma: Carocci.

[3] In pedagogia il termine "*recovery*" (recupero) si riferisce al processo di riabilitazione e reintegrazione nella società, specialmente nel contesto della salute mentale, ma può essere esteso ad altri ambiti educativi. Si tratta di un percorso individuale volto a riconquistare o sviluppare competenze, ruoli e relazioni significative, nonostante le difficoltà legate a una condizione, malattia o situazione avversa. *Recovery* non è necessariamente sinonimo di guarigione completa, ma piuttosto di un cammino di adattamento e di miglioramento della qualità della vita.



Fonte: Distribuzione dell'intelligenza in
http://labtalento.unipv.it/venerdi-di-repubblica-come-si-educa-un-baby-genio/

D'altra parte, centrare l'attenzione sul costrutto dell'intelligenza come qualità innata, unitaria e classificabile può portare a derive educative pericolose che, motivate da una sorta di darwinismo sociale, valorizzano l'eccellenza e l'eccezionalità solo sul versante prestazionale e performativo, dimenticando la variegata umanità e le differenze come espressione di singola unicità e valore. Pregiudizi legati alla razza, al sesso e alla classe sociale costruiscono nella mente delle persone gerarchie del vantaggio e dello svantaggio determinate da fattori biologici e dalla cultura del diritto innato all'educazione (bell'aspetto, modi gentili, linguaggio forbito, professione dei genitori, quartiere di provenienza e, appunto, intelligenza). Affermava Gould: *Le differenze sono più una questione di politica sociale e di pratiche educative. Gli innatisti vedono le loro misure dell'intelligenza come segni di limiti innati e permanenti. Bambini così classificati potrebbero essere scelti e addestrati secondo le loro caratteristiche ereditarie e indirizzati verso professioni appropriate alla loro 'costituzione biologica*[4]'.

La plusdotazione si associa spesso a una questione di elitarismo e privilegio segregando coloro che hanno degli svantaggi economici, sociali e culturali. Alla base di questa idea c'è il pregiudizio che esistano razze umane superiori e razze umane inferiori. Secondo questa idea la razza superiore è destinata al comando, mentre le razze considerate inferiori devono essere perseguitate per assicurare il dominio assoluto della razza superiore e pura. Il razzismo però non sempre è esplicito ma

[4] Gould, J.S.J., (2005). Intelligenza e pregiudizio (ed. orig. 1981). Milano: Saggiatore, p. 153.

molte volte è implicito e avversivo comportando delle ricadute sul rendimento del bambino e sui pensieri degli insegnanti circa il suo futuro a scuola.

Di fronte a tale eterogenesi dei fini, i singoli e le famiglie si chiudono, proteggendo i propri confini e definendo barriere fra il 'noi' e il 'loro', fra chi c'è e chi non c'è, perché pensa, parla, sente, vive in modo diverso.

Condividiamo, quindi, l'argomentazione critica di questo autore che, proponendo una idea di intelligenza non come stigma o pregiudizio, ci aiuta a comprendere l'importanza dell'orientamento personale, scolastico e professionale e della mediazione didattica come metodologie utili all'accompagnamento e alla costruzione del progetto di vita delle persone. L'educazione è un fatto sociale: non si realizza solo dentro la famiglia, ma transita nella scuola e porta al lavoro e alla responsabilità civile, chiedendo quindi di superare sfide e ostacoli e di accettare i propri limiti e le altrui diversità.

Oggi consideriamo l'intelligenza come un costrutto culturalmente connotato, influenzato da schemi mentali e logiche che rimandano a usi, costumi, tradizioni, valori, priorità che ogni popolo riconosce come importanti nella propria cultura. Inoltre, la globalizzazione e le migrazioni tendono a neutralizzare gli elementi caratterizzanti e i meccanismi socioculturali delle minoranze, che indirettamente riemergono nelle società come modalità devianti di affermare la propria tradizione. Il meticciamento culturale che si è realizzato negli ultimi secoli quando non moderato, mediato e compreso può portare a conflitti sociali causa di violenza fisica (guerre), simbolica (assenza di rispetto) e disagi culturali (disadattamento sociale).

L'intelligenza va studiata in prospettiva **sincronica,** come rapporto fra individuo e ambiente, e in prospettiva **diacronica**, come percorso evolutivo – crescita, maturazione e sviluppo tipico e atipico individuale. Ogni persona esperisce l'ambiente che la circonda attraverso esperienze differenti, che sono proprio date dall'originale e singolare incontro fra biologico (innato) e ambientale (cultura e società). Il modello ecologico di Bronfenbrenner[5] ha aperto la strada a letture complesse delle situazioni educative, ma anche a interventi a più livelli, dal micro-sociale al macro-sociale, definiti interventi di 'rete' in cui il primario interesse del minore (nel caso di bambini/e e adolescenti) è posto come criterio di ogni decisione educativa, giudiziaria e clinica. *L'International Classification of Functioning and Health* (ICF) si radica nell'approccio biopsicosociale di Engel[6] che, superando in tema di salute

[5] Bronfenbrenner U. (1979). Ecologia dello sviluppo umano. Bologna: il Mulino.

[6] Engel G.L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science, 196, 129-136 e Engel G.L. (1980). The clinical application of biopsychosocial model. American Journal of Psychiatry, 137, pp. 535-544. Si veda anche AA.VV. (2006). Nucleo monografico sul saggio di

umana l'approccio medico – biologico, va a considerare l'approccio umanistico e l'influenza degli aspetti psico-sociali (come quelli familiari) sulla salute delle persone. In tema di salute e cultura i modelli olistici aiutano a comprendere la complessità delle situazioni educative.

Analizzando la terminologia adottata nella scuola, per evidenziare le situazioni di problematicità, emerge il termine **bisogno,** il cui concetto, in accordo con le scienze umane, va meglio illustrato per non conferirgli una valenza di portata negativa e, rischiare poi, di connotare in modo altrettanto negativo, l'appartenenza alla categoria dei BES.

Il vocabolo bisogno non è indicativo di una carenza o di una privazione, piuttosto fa riferimento a: «una condizione ordinaria e fisiologica di interdipendenza della persona dai suoi ecosistemi, una relazione di interdipendenza necessaria a crescere e vivere[7]».

Il bisogno è una condizione necessaria, antropologicamente costitutiva dell'uomo, preziosa, nel campo educativo, per sollecitare e potenziare le competenze, l'autonomia personale, il senso di identità, di appartenenza e di autostima, in una normale relazione di interdipendenza.

Non si può, tuttavia, negare che, in alcuni casi, quello che dovrebbe essere un bisogno educativo normale, acquisisca un carattere speciale e specifico.

Tramite l'adozione del modello ICF, valutando l'incidenza di tutti i fattori alla luce dei tre criteri oggettivi di **danno, ostacolo** e **stigma sociale**, è possibile comprendere se la persona si trova in uno stato di funzionamento problematico. Nello stesso tempo, grazie ad un'opportuna progettazione didattica e educativa personalizzata, il bisogno può essere accolto e valorizzato.

Il funzionamento della persona viene quindi considerato derivante dall'interazione tra stato di salute, fattori ambientali e personali in un contesto dinamico, slegando così la condizione di Bisogno Speciale da un approccio sanitario (tenendo conto della complessità dell'ambiente e della ricchezza psicologica dell'individuo).

La condizione di BES è, pertanto, in molte circostanze transitoria e serenamente affrontabile, in un clima di normale inclusione.

È opportuno evidenziare, in ogni caso, che l'essere speciale di una persona implica ed è l'espressione della singolarità dell'individuo, della sua irrepetibilità e, dunque, del valore che caratterizza ciascuno.

G.L. Engel, La necessità di un nuovo modello di medicina. Una sfida per la biomedicina e relativi commenti. Abilitazione e Riabilitazione. 1.

[7] Ianes D. (2005). Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Trento: Erickson.

Nel contempo, la valorizzazione delle differenze, non può ignorare l'esistenza di situazioni di disagio che, rendono speciali i bisogni comuni, oltre che degni di attenzione e cura. Come dicono gli autori Ianes e Cramenotti: *la 'specialità' non è altro che un qualche tipo di complessità di funzionamento che rende più difficile (e per questo è problematica per il soggetto che la vive) fare in modo che i bisogni educativi ottengano risposte sufficientemente soddisfacenti*[8].

L'essere speciale, pertanto, non induce più a rivolgerci con il pensiero alle scuole speciali per situazioni specifiche, ma a processi di insegnamento-apprendimento di qualità, che attuano nella realtà vissuta, la scuola dell'inclusione, delle differenze e dei Bisogni Educativi Speciali.

Le differenze individuali si rivelano una risorsa educativa e richiedono individualizzazione dei bisogni e personalizzazione delle risposte.

Il concetto di *Inclusive Education* favorisce l'accoglienza delle **diversità** nel sistema scolastico, auspica la trasformazione dello stesso in un'organizzazione idonea all'accompagnamento dei differenti SEN (*Special Educational Needs)* o BES (Bisogni Educativi Speciali) e apre ad una prospettiva che valorizzi le specificità in una prospettiva di comunicazione, collaborazione, conoscenza e cambiamento.

La dimensione docimologica è, quindi, fortemente implicata. Ricordiamo però che gli approcci alla valutazione possono essere statici (psicometrici) o dinamici (prove, compiti, esercizi, relazione quotidiana) e rinviano a differenti idee di *assessment*. Si ha un **approccio statico** quando la valutazione è orientata a legittimare la diversità ed è attenta alle mancanze ed al deficit, quando l'esaminatore mantiene una posizione neutra e non è coinvolto nella relazione, quando la diagnosi è clinica ed è staccata dall'intervento educativo, quando viene valutato solo il risultato, quando l'osservazione è decontestualizzata; si ha un **approccio dinamico** quando la valutazione è orientata allo sviluppo dell'alunno, quando l'esaminatore è partecipe, quando c'è mediazione fra esaminatore (pedagogista, psicologo, educatore, insegnante, terapista, facilitatore), bambino e compito/attività, quando la diagnosi è funzionale, quando si valutano anche i processi, quando viene considerato anche il contesto, quando la valutazione è finalizzata all'inclusione e continua nel tempo[9].

[8] Ianes D., Cramerotti S (2013), Alunni con BES -Bisogni Educativi Speciali, Trento: Erickson, p. 17.
[9] Tzuriel, D. (2001). Dynamic assessment of young children. New York: Kluwer Academic/Plenum Press. Si veda anche Fabio, R.A., (2005). Dynamic assessment of intelligence is a better reply to adaptive behaviour and cognitive plasticity. Journal of General Psychology, 132, pp. 41-64; Fabio, R.A. & Mainardi, M.C. (2008). Geni e iperdotati mentali. Milano: Franco Angeli; Fabio, R.A. & Martinazzoli, C. (2008). Il pensiero complesso. Milano: Franco Angeli.

I contesti di applicabilità dello studio del costrutto dell'intelligenza non sono solo quelli scolastici, ma anche quelli lavorativi. Ricordiamo, a questo proposito, la fortuna che ebbero gli studi di Goleman sull'intelligenza emotiva e sociale nel settore del *management* aziendale e della *leadership* politica[10]. La storia dell'umanità è segnata da biografie di grandi ricercatori, artisti e personaggi le cui brillanti intelligenze e personalità hanno cambiato il mondo[11] e la cui storia di vita fu segnata da 'alti e bassi', da asincronie, malattie e difficoltà di adattamento. Ciò che la letteratura indica con forza è che l'intelligenza umana ha sempre una componente logico-astratta, ma anche logico-pratica, emotiva, sociale, volitiva e morale[12]. La scuola deve quindi mediare e accompagnare considerando lo studente 'tutto intero' e collaborando con la famiglia e il sistema dei sostegni.

1.3 Giftedness, underachievement e dispersione scolastica

Uno tra i motivi che ha ispirato questa ricerca è l'ipotesi che esista una alta correlazione fra alto potenziale cognitivo (APC), giftedness e dispersione scolastica[13]:

> Moreover, young people are not vulnerable 'per se' and social vulnerability is not an ascribed characteristic for young people: youth is culturally represented as a symbol of health, beauty vitality and energy, and young people have statistically longer life expectancies than older age groups, although they experience a sort of 'exile' from a society oriented by youth values [...]. For this reason, vulnerability is not an ascribed and given trait but, rather, beco-

[10] Goleman, D. (1997). Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici. Milano: Rizzoli. Goleman, D. (2006). Intelligenza sociale, Milano: Rizzoli.

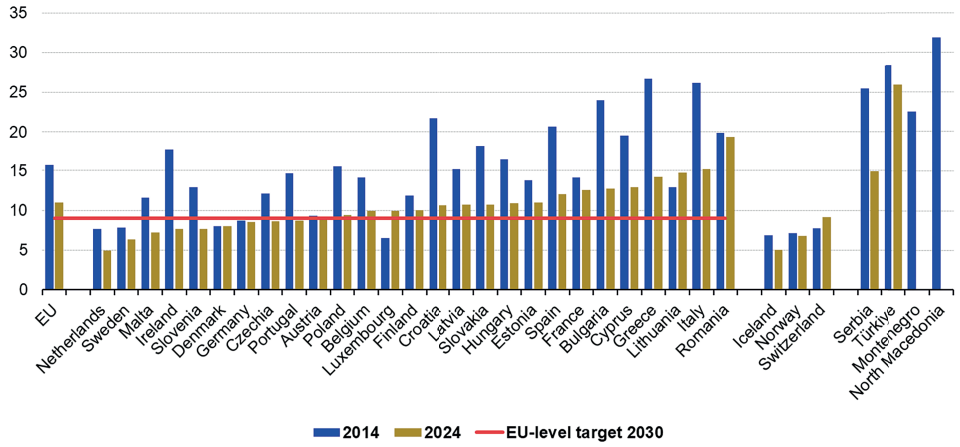
[11] Gardner, H. (1989). Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze. Milano: Feltrinelli. Si veda anche Sternberg, R.J. E Spear-Sweling, L. (1997). Le tre intelligenze. Trento: Erickson.

[12] Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (2002). International Handbook of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon – Elsevier. Minnaert, A. (2024). Twice exceptional students: balancing between gifted and challenge. Convegno scientifico internazionale I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita, Università del Salento – SIPES, Lecce, 8-9 marzo 2024.

[13] Coleman L.J., Micko K.J. & Cross T.L. (2015). Twenty – Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. Journal of Education of the Gifted. 38 (4). 358-376; Hansen J.B. & Toso S.J. (2007). Gifted Dropouts. Personality, Family, Social and School Factors. Gifted Child Today. 30 (4). 30-41; Landis R.N. & Reschly A.L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. Journal for the Education of the Gifted. 36(2). 220-249; VanTassel – Baska & Stambaugh T. – ed. by – (2018). Special Issues: Gifted Students from Low Income Households. Gifted Child Quarterly. 62(1). pp. 3-144.

mes an acquired position for a wide group of youngsters in NEET condition in contemporary societies[14].

Young people (aged 15-29) neither in employment nor in education and training, 2014 and 2024
(%)



Note: Breaks in series.

Source: Eurostat, 2024 in https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training

Il fenomeno della dispersione scolastica interessa la scuola italiana[15] e andrebbe prevenuto valorizzando un modo di fare scuola più centrato sull'accoglienza e l'offerta di esperienze che rispondano agli stili cognitivi e di apprendimento degli studenti e delle studentesse, creando qualità dell'inclusione, benessere e soddisfazione fra tutti gli alunni. Il malessere scolastico ha effetti devastanti sugli alunni gifted: danno di motivazione (disinvestimento nei confronti dello studio, dei compagni e degli insegnanti); abbattimento del livello di autostima e autoefficacia, basso rendimento

[14] AAVV. (2023), A special issue on 'Economic and Social Exclusion and the NEETs'. Rivista Internazionale di Scienze sociali. 3, p. 396. Si vedano anche European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). Early School Leaving and Learners with Disabilities and or Special Educational Needs: Final Summary Report; European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). Preventing School Failure. Examining the Potential of Inclusive Education Policies System and Individual Levels; European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). Preventing School Failure. A Review of Literature; European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). Preventing School Failure: Final Summary Report.

[15] Save the Children, Alla ricerca del tempo perduto in https://www.minori.gov.it/it/node/8215.

e dispersione 'occulta', disadattamento scolastico e problemi di condotta, pregiudizi e stigmi, danno identitario (autopercezione negativa e senso di inadeguatezza – *learned helplessness & feeling worthlessness*. Tutti gli alunni hanno diritto a studiare e a stare bene a scuola e tutti gli insegnanti devono essere preparati a gestire classi eterogenee (ma non troppo numerose) in cui produttività e benessere emotivo e sociale riescano a coesistere[16].

Valorizzare le capacità e i talenti di ciascuno è sempre stato un criterio pedagogico. Far capire agli alunni ed alle famiglie che accettare di studiare oggi, permetterà più libertà domani è uno dei principi pedagogici più tradizionali. L'autoregolazione ha bisogno di essere esercitata e praticata, perché diventi autonomia; la capacità di scegliere (quindi di decidere) richiede la capacità di ragionare; la complessità domanda soluzioni nuove e quindi il rischio di soluzioni creative; la convivenza richiede ascolto e capacità di parlare in modo empatico...

Il fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training)* è specifico della scuola secondaria, ma il rifiuto della scuola come contesto in cui investire tempo e in cui creare relazioni che abbiano significato ha spesso radici negli anni di scuola precedenti.

Ricordiamo che la dispersione scolastica non riguarda soltanto l'abbandono precoce della scuola *(early school leavers*) senza l'adempimento dell'obbligo scolastico e formativo, ma anche le frequenti bocciature, il passaggio da una scuola ad un'altra ed altri fenomeni che spesso non vengono completamente intercettati dalle istituzioni.

Questi alunni che fanno fatica a adattarsi alla scuola tradizionale sono spesso capaci e meritevoli, ma per motivi sociali, economici, emotivi, familiari, culturali (quanti motivi!) non riescono a fronteggiare le richieste cognitive e comportamentali scolastiche. L'ipotesi più accreditata è che non abbiano sviluppato le *skills* (e in età precoce le abilità) per avere quella *readiness* (prontezza scolastica) necessaria e utile per studiare e comunicare.

[16] Ford D.Y., Moore III J.L. & Harmon D.A. (2005). Integrating Multicultural and Gifted Education: A Curricular Framework. 44(2). 125-137; Renzulli J.S. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. Theory into Practice. 44(2). 80-89; Pinelli, S. (Ed.). (2019). Giftedness e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento. Lecce – Rovato (BS): PensaMultimedia; Rizzo L. & Pinelli S. (2023). Promoting well-being at school: from an inclusive perspective the focus on the gifted student. Italian Journal of Special Education for Inclusion. XI, 1. 154-164; Reis, S.M. & Mc Coach, D.B. (2000) The underachievement of gifted students. What do we know and where do we go? – Gifted Child Quarterly 44 (3), 152-170. Tomlinson C.A. (2005). Quality Curriculum and Instruction for Highly Able Students. Theory into Practice. 44(2). pp. 160-166.

Il nido e la scuola dell'infanzia svolgono un importante ruolo di prevenzione e promozione di conoscenze, abilità e capacità di pensare che sono alla base di ogni competenza (scolastica e non scolastica)[17].

Heckman[18] ci ricordava come lo scopo dell'intervento educativo fosse quello di migliorare la condizione di benessere del minore, lungo l'intero arco della sua vita, attraverso azioni di compensazione, promozione, recupero e protezione delle situazioni di rischio. Lo sviluppo delle competenze di una persona, inoltre, è legato a capacità cognitive nei primi anni di vita e a capacità non cognitive (*life skills e soft skills*) negli anni successivi. È necessario riconoscere che la famiglia con le sue caratteristiche ha un ruolo fondamentale nella crescita e maturazione dei figli, ovvero nel loro progetto di vita, ma è la scuola che deve realizzare una *gifted and talented education* stimolando il passaggio:

- dall'abilità alla competenza, utilizzabile e spendibile nel mercato del lavoro, attraverso la formazione di motivazioni intrinseche positive anche di fronte alla frustrazione: nonostante tutto è necessario tenere la disponibilità al dialogo e al cambiamento;
- dalla competenza alla professionalità, attraverso la disponibilità al confronto, la conoscenza dei propri limiti e delle proprie risorse, l'autodeterminazione (abilità sociali e fiducia in sé);
- dalla professionalità alla produttività creativa, capitalizzando i propri punti di forza, non perdendo la fiducia in sé anche di fronte alle difficoltà, confrontandosi fra adulti, assumendo rischi educativi, soprattutto per sé stessi.

Ciò è possibile solo utilizzando a scuola metodologie che promuovano la cooperazione e non la competizione, favorendo forme di sostegno e comunicazione efficaci e aperte fra studenti e fra adulti e studenti, incrementando il pensiero creativo e l'offerta di opportunità (*capabilities),* prevenendo la punizione fisica, il bullismo, i maltrattamenti e la violenza, accettando la diversità senza stigmatizzare.

Il passaggio nell'adolescenza fra l'Io posso e l'Io voglio è fondamentale, ma va accompagnato affinché il minore possa riconoscere le proprie motivazioni alla vita in una società, non dimentichiamolo, che è multietnica e multireligiosa. Bisogna preparare le nuove generazioni a sapere raccogliere le opportunità formative e lavorative, senza perdere i criteri guida della loro esistenza.

Le esperienze di *pre-school programs* (fra gli 0 e i 6 anni), realizzate in Italia e all'estero, hanno confermato l'utilità per i bambini e le bambine di occasioni di ap-

[17] WHO (2022). Child Health, Inclusive Education and Development. Bulletin WHO. pp. 459-461.
[18] Heckman J.J. (2009). Investire nei nostri giovani. Lezioni dall'economia e dalla psicologia. In Scabini E. & Rossi G. – a cura di –. La ricchezza delle famiglie. Milano: V&P.

prendimento extrafamiliare durante la prima e la seconda infanzia, purché in contesti sereni, protetti e ben organizzati. Il ruolo di accompagnamento degli insegnanti della scuola (anche primaria) nei confronti degli alunni e dei loro genitori è fondamentale. Lavorare per arricchire e completare la propria professionalità è cruciale nella carriera di un insegnante: è un *must* deontologico, che va coltivato nel tempo.

Il rapporto fra scuola e progetto di vita ha radici remote e non credo possa essere negato, anche quando alla collettività scolastica le famiglie sostituiscono forme di tutoraggio privato. Alla fine, bisogna sempre frequentare scuole più o meno convenzionate (quindi istituzioni, che nascono nella società) o seguire precettori che preparano a esami nazionali o internazionali (in qualche continente del mondo). Lo Stato, il cui governo cambia periodicamente e secondo criteri democratici, non dovrebbe sostituirsi alla scuola e alle università; esso ha poteri legislativi (la scuola, invece, insegna e orienta) esecutivi (la scuola, invece educa) e giudiziari (la scuola, invece, forma)[19].

A questo fine è importante incrementare la *task force* pedagogica nelle scuole (educatori, insegnanti, insegnanti di sostegno, facilitatori, pedagogisti) affinché sia possibile lavorare non solo sul benessere degli alunni e degli insegnanti, ma anche sui percorsi di autodeterminazione di tutti gli studenti (capacità di pensare e partecipare con rispetto alla vita scolastica e sociale, *skills* linguistiche e comunicative – anche pragmatiche –, alfabetizzazione tradizionale – leggere, scrivere e contare – e digitale, coscienza civile e democratica). L'apprendimento di conoscenze, competenze disciplinari ed extra curricolari va sollecitato e valorizzato negli insegnanti e negli studenti.

Gli elementi del percorso di insegnamento/apprendimento scolastico sono noti:

1. la verifica da parte dell'insegnante delle **abilità** di base dello studente (memoria, attenzione, percezione, linguaggio, motricità) soprattutto attraverso la diagnosi e le valutazioni di psicologi, medici e altri esperti;
2. l'insegnamento di singole **capacità** attraverso l'uso delle abilità di base nello studio e il *learning by doing* da parte dello studente e quindi l'applicazione da parte dell'insegnante di differenti metodologie di insegnamento.

   Le capacità da sviluppare durante tutta la scuola dell'obbligo sono:
   - **Problematizzare**: riconoscere che esiste un problema.
   - **Comprendere** e definire il compito da svolgere, valutandone le difficoltà.
   - **Collegare** un particolare compito ad altri simili.

[19] Mesa D. (2024). Tra scuola e mercato. L'orientamento nell'educazione non formale a supporto dei giovani in situazioni di vulnerabilità. Studi di sociologia. Luglio-settembre. pp. 249-262.

- **Trasferire** le proprie conoscenze da un compito ad un altro, generalizzando.
- **Definire** il livello di performance atteso.
- **Individuare** diverse alternative per la risoluzione di un problema.
- **Esaminare** diverse alternative per la risoluzione di un problema e sceglierne una.
- **Applicare** un piano strategico, che è stato scelto.
- **Inibire** delle alternative che per il momento non si vogliono attivare.
- **Raccogliere** e valutare dei feedback (automonitoraggio).
- **Valutare** la distanza dalla soluzione.
- **Aggiustare** il piano d'azione che si sta seguendo.
- **Decidere** quando è opportuno sospendere l'esecuzione di un piano d'azione.
- **Valutare i risultati finali**.
- **Auto valutarsi ed auto rafforzarsi**.
- **Spiegare** di un eventuale insuccesso.
- **Decidere di riprovare** o pensare un piano strategico alternativo.

3. lo sviluppo di **competenze**, attraverso la spiegazione di singoli argomenti e delle tecniche e strategie per applicare le conoscenze insegnante (è per questo che il sapere deve essere passato prima nella testa dell'insegnante, per poter essere trasmesso correttamente);
4. la stimolazione della **metariflessione** o **ragionamento metacognitivo** attraverso situazioni pratiche e/o di conflitto cognitivo e socio cognitivo utilizzando, metodi, strumenti e relazione fra pari con l'obiettivo di riapplicare le abilità, le conoscenze e le competenze apprese.

Per ragionamento metacognitivo si intende la conoscenza dei propri meccanismi di conoscenza (pensare sul pensiero), la capacità di conoscere il funzionamento della propria mente allo scopo di riflettere sulle proprie metodologie e strategie di apprendimento e l'essere consapevoli della loro efficacia o meno.

Il percorso, quindi, inizia con la possibilità data dall'insegnante di applicare le capacità di autoregolazione emotiva e cognitiva possedute dallo studente e imparate in famiglia (ma non sempre questo è avvenuto!) affinché il bambino/la bambina possa procedere in autonomia e, crescendo, autodeterminarsi.

La formazione iniziale e continua deve permettere agli insegnanti di aggiornarsi e di portare nel loro lavoro didattico e educativo le loro conoscenze, ma anche le loro competenze emotive e sociali. Queste dovrebbero essere la base di valori che permettono il confronto e il dialogo intergenerazionale e fra alunni appartenenti a contesti socioculturali ed economici differenti. Se ciò permetterà di veicolare nuove antropologie siano esse di matrice ecologica (sostenibilità, coesione sociale), poli-

tica (diritti e giustizia sociale) o religiosa (trascendenza, sacralità, interdipendenza positiva fra esseri viventi), allora la scuola sarà scuola per tutti.

Già l'OCSE nel 2016[20] ricordava come le politiche del lavoro, dell'istruzione e dell'immigrazione avrebbero dovuto contribuire a sviluppare sistematici progetti per lo sviluppo delle competenze cognitive e socioaffettive con la finalità di promuovere il benessere dei bambini e degli adolescenti.

1.4 Il rapporto scuola-famiglia e la corresponsabilità educativa

La scuola riveste un ruolo essenziale nell'educazione per lo sviluppo individuale e collettivo di una società. Non è solo un luogo dove si trasmettono conoscenze, ma anche un ambiente in cui si formano valori, competenze sociali, emotive e morali.

Essa svolge diverse funzioni, la trasmissione del sapere è una di queste.

È il principale canale attraverso il quale vengono trasmesse le conoscenze scientifiche, storiche, linguistiche e artistiche, prepara gli studenti a comprendere il mondo e a partecipare attivamente alla società. Oltre alla conoscenza teorica, la scuola sviluppa competenze pratiche, come la risoluzione dei problemi, la capacità di lavorare in gruppo e il pensiero critico. Contribuisce alla crescita personale degli studenti, insegnando valori come il rispetto, la responsabilità e l'empatia. Prepara i nostri ragazzi al mondo del lavoro e alla cittadinanza attiva, fornendo le basi per il successo professionale e la partecipazione informata alla vita pubblica e politica.

La funzione degli insegnanti è multidimensionale. Non sono solo trasmettitori di conoscenze, ma anche guide, mentori e facilitatori dell'apprendimento. Sono responsabili degli studenti, di fornire ad essi informazioni e competenze necessarie nelle varie discipline, devono pianificare, organizzare e condurre lezioni che stimolino l'interesse e la curiosità degli alunni. Svolgono un ruolo chiave nel sostenere il benessere emotivo e psicologico dei bambini, spesso riconoscono segnali di disagio o difficoltà e, se necessario, indirizzano gli studenti a risorse adeguate, come pedagogisti e psicologi. Contribuiscono a preparare gli studenti e diventare cittadini consapevoli e responsabili, educandoli a comprendere e a rispettare i diritti e i doveri in una società democratica.

Per essere insegnante oggi, sono indispensabili alcune fondamentali competenze professionali relative alla dimensione disciplinare, metodologico didattica, relazionale e collegiale.

[20] OCSE/OECD (2016) Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs, Paris. Si rimanda per tutti gli aggiornamenti al sito OCSE/OECD https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

Philippe Perrenoud[21], un importante pedagogo svizzero, noto per i suoi contributi nel campo dell'educazione e della pedagogia, è stato professore presso l'Université de Genève alla Facoltà di psicologia e scienze dell'educazione. Scrisse molto riguardo la professione docente, proponendo una visione dell'insegnamento che andava oltre la mera trasmissione di conoscenze. Secondo il pensiero di Perrenoud, un buon insegnante non solo deve saper insegnare argomenti, ma deve essere in grado di risolvere situazioni educative complesse, gestire gruppi di studenti con diverse esigenze e rispondere ai cambiamenti del contesto educativo.

Nel 1999 Perrenoud pubblica un volume molto significativo dove approfondisce quelle che definisce le dieci nuove competenze per insegnare. In quest'opera elenca una serie di abilità che gli insegnanti dovrebbero sviluppare per essere efficaci e rispondere alle sfide contemporanee dell'insegnamento.

Si concentra su competenze e strategie che gli insegnanti dovrebbero sviluppare per affrontare con successo le sfide educative. Sono competenze che mirano a favorire un insegnamento riflessivo, competente e in grado di rispondere alle esigenze degli studenti. Le competenze sono:

1. organizzare ed animare situazioni di apprendimento, attraverso l'utilizzo di mediatori concreti, verbali, simbolici, analogici;
2. gestire la progressione degli apprendimenti, con la progettazione di attività didattiche che siano coerenti con gli obiettivi educativi adatti alle caratteristiche del gruppo classe;
3. ideare a far evolvere dispositivi di differenziazione, che tengano conto delle specificità di ciascuno alunno;
4. coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro facendo in modo che gli studenti siano consapevoli del percorso che gli viene proposto e suscitando in loro il desiderio di imparare;
5. lavorare in *team* fra docenti, elaborando progetti, rappresentazioni comuni, ma anche affrontando insieme situazioni complesse e problemi professionali;
5. partecipare alla gestione della scuola, elaborando e negoziando un progetto d'istituto e interagendo con le famiglie e gli enti sanitari, sociali e assistenziali del territorio;
7. coinvolgere i genitori all'interno dell'ambiente scuola, sia negli aspetti più istituzionali, quindi la dimensione collegiale, sia attraverso la continuità educativa in modo da permettere la maturazione e la realizzazione di ciascun studente;

[21] Perrenoud P. (2002). Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio. Roma: Anicia. Per una prospettiva più aggiornata si rimanda alle caratteristiche dell'insegnante inclusivo delineate nei documenti europei https://www.european-agency.org/activities/teacher-education-for-inclusion

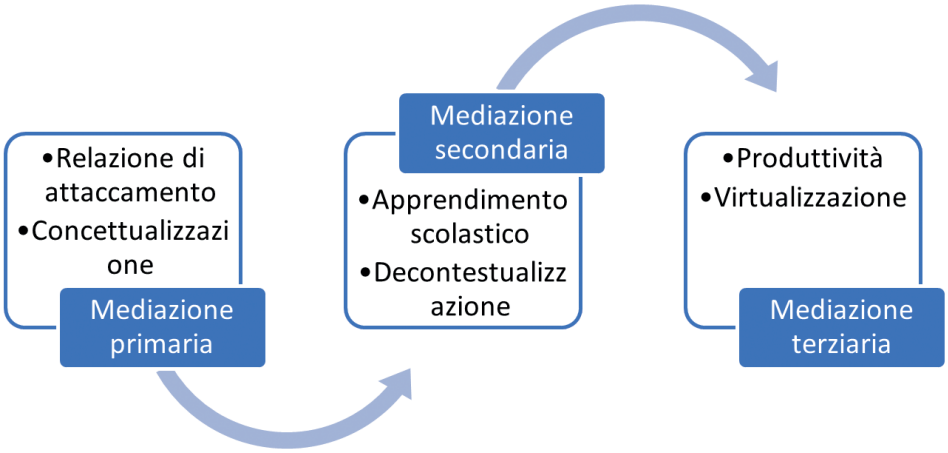
8. servirsi delle nuove tecnologie di cui hanno accesso come un mezzo per favorire gli apprendimenti e far maturare i propri studenti;
9. affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione, ovvero i momenti di stallo o scelte che mettono di fronte a determinate situazioni particolari;
10. saper gestire la propria formazione continua, in modo da garantire una professionalità ai passi con i tempi, e che consenta di rispondere a quelle che sono le esigenze degli studenti e delle studentesse.

Ogni studente ha esigenze diverse, e gli insegnanti devono essere capaci di adattare il loro approccio per rispondere alle diversità di apprendimenti, abilità e *background* culturali.

È importante che gli insegnanti lavorino insieme alle famiglie per sostenere il percorso di apprendimento degli studenti e per creare un legame tra la scuola e la casa.

Gli insegnanti devono essere capaci di riflettere criticamente sul proprio lavoro, riconoscendo punti di forza e aree di miglioramento, e cercando continuamente di svilupparsi professionalmente.

L'insegnante non lavora in isolamento, deve essere in grado di collaborare con altri docenti, educatori e specialisti per garantire un'educazione integrale e di qualità per tutti gli studenti. La mediazione svolta dagli insegnanti nel rapporto con la famiglia e in prospettiva evolutiva può essere rappresentata in questo modo:



Fonte: Libera elaborazione da Damiano E. (2013), *La mediazione didattica*, Franco Angeli, Milano.

La mediazione didattica e educativa si basa sull'idea che l'insegnamento è un'attività complessa che richiede non solo conoscenze disciplinari, ma anche capacità

relazionali, organizzative e riflessive. L'attenzione rivolta agli studenti APC e alla giftedness rappresenta una novità, che va conosciuta e considerata.

I bambini e i ragazzi gifted vivono con intensità tutte le esperienze che offre loro la vita, in modo molto più amplificato rispetto agli altri bambini e adolescenti. Secondo una recente ricerca[22], i genitori dei *gifted children* sarebbero consapevoli dell'intensità emotiva vissuta dai loro figli e figlie e delle difficoltà presenti a scuola nel gestirle. Inoltre, i bambini ad alto potenziale cognitivo vivono situazioni di asincronia dello sviluppo con periodi di rapida accelerazione e produttività e periodi di introspezione e riflessione. Il coinvolgimento e l'alta motivazione porterebbero questi bambini a percepire in maniera poco chiara la differenza fra ciò che possono fare, ciò che vogliono fare e ciò che devono fare con cadute nelle prestazioni accompagnate da tratti d'ansia e senso di inadeguatezza. In realtà sappiamo che la condizione di gifted si accompagna solitamente ad alcune caratteristiche di personalità ricorrenti: curiosità, attenzione selettiva, capacità immaginifica, creatività, asincronia nello sviluppo, problemi di comportamento, spiccata sensibilità, vivacità cognitiva (pensiero 'arborescente'). Spiegando le caratteristiche dei loro figli i genitori sono spesso incompresi dagli insegnanti, creando situazioni di mancata comunicazione e collaborazione. La situazione diventa frustrante quando gli insegnanti notano solo le difficoltà nei loro studenti senza riconoscerne i punti di forza: la paura dei genitori è che i talenti dei propri figli non vengano né riconosciuti né valorizzati. Si assiste in queste situazioni allo spostamento del bambino/della bambina da una scuola all'altra, un vero e proprio 'pellegrinare' alla ricerca della scuola perfetta, che sappia rispondere ai bisogni del figlio/figlia e della famiglia. Si creano in questo modo storie di vita familiare assai difficili, segnate da dolori, sofferenze e costi economici elevati alla ricerca del percorso formativo migliore.

Una vastissima letteratura, a partire da quella dedicata alle STEAM[23], testimonia quanto l'interdisciplinarietà sia molto più inclusiva rispetto alle attività tradizionali: ci sarebbe un maggiore coinvolgimento quando gli insegnanti promuovono unità di apprendimento con attività scientifiche, culturali e artistiche, a tal punto da veder migliorare la relazione tra alunni e la loro partecipazione attiva. L'appren-

[22] Guthrie, K.H. (2019). "Nothing is ever easy": Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children. The Qualitative Report, 24 (8), pp. 2080-2101; Papadopoulos, D. (2021). Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know? Children, 8 (11).

[23] STEAM, acronimo di *Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics*; è un approccio pedagogico che integra le discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche, artistiche e matematiche valorizzando in particolare la creatività e il *learning by doing* attraverso un processo di pensiero olistico nell'apprendimento.

dimento di un metodo scientifico, accompagnato dalla creatività produttiva sembrerebbe avere effetti positivi sull'apprendimento di bambini ad alto potenziale cognitivo: rendere percepibile ciò che non lo è, trovare un corretto modo di esperire le cose e le loro relazioni, giungere a una rappresentazione sempre più precisa della realtà e ottenere le 'prove' di quanto è stato ipotizzato aiuterebbe questi bambini a razionalizzare e organizzare la realtà, andando oltre le difficoltà emotive e relazionali che spesso caratterizzano il loro comportamento.

Di fronte ad un ambiente di apprendimento troppo rigido e inappropriato alcuni genitori di bambini gifted ritirano i figli dalla scuola tradizionale per inserirli nella scuola parentale[24]. Tale tendenza sembra essere sempre più diffusa e preoccupante, poiché priverebbe i bambini di stimoli sociali importanti, quali sono quelli provenienti dal contesto scolastico (se inclusivo).

Un altro gruppo di genitori testimonia che le insegnanti fanno sempre più fatica a gestire le classi e spesso, come riferiscono gli stessi alunni gifted ai genitori, quando i compagni litigano o quando escono dalla classe senza il permesso, le insegnanti non intervengono, quasi a testimoniare la mancanza di motivazione e di coinvolgimento che le caratterizza. Situazioni molto preoccupanti, quindi, poiché l'attività di insegnamento sappiamo essere anche attività educativa, attraverso cui l'adulto dialoga con lo studente condividendo competenze e valori.

Ricordiamo, a questo proposito, le sei **B** di una educazione inclusiva e interculturale: *believing* (credere), *bonding* (connettere), *behaving* (comportarsi), *belonging* (appartenere), *becoming* (divenire) e *being* (essere) utili ogni qual volta si lavora in classi eterogenee e miste[25].

I genitori sostengono che a scuola gli insegnanti non prestino attenzione alle minoranze, come appunto ai *gifted children*[26] tendendo a proporre un insegnamento standard, uguale per tutti.

Uno studio dimostra che i gifted adolescenti non sono percepiti dai genitori come maggiormente problematici a scuola rispetto ai pari non gifted, anche se c'è talvolta una tendenza dei genitori dei gifted a sopravvalutare l'intelligenza dei fi-

[24] Jolly, J.L., & Matthews, M.S. (2017). Why We Blog: Homeschooling Mothers of Gifted Children. *Roeper Review*, *39*(2), pp. 112-120.

[25] Cairo M. (2012). Prefazione. In Martinazzoli C. Due volte speciali. Milano: Franco Angeli. Si veda anche Cairo, M. (2001). Superdotati e dotati. Itinerari educativi e didattici, Milano: Vita & Pensiero. Cairo, M. (2013). Didattica per alunni ad alto potenziale cognitivo, Ricerche di Psicologia, 2, 325-338. Cairo, M. – a cura di – (2021). Bambini e adolescenti in cerca di aiuto. Competenze pedagogiche al servizio della famiglia e della scuola. Milano: Vita e Pensiero.

[26] Koshy, V., Portman, S.C., & Brown, J. (2017). Parenting 'gifted and talented' children in urban areas: Parents' voices. *Gifted Education International, 33(1),* pp. 3-17.

gli e ad avere aspettative irrealistiche. L'APC e la giftedness non risulterebbero un fattore di rischio per sviluppare problemi a scuola o nella personalità se gli alunni fossero seguiti correttamente a scuola e a casa[27].

Sappiamo inoltre che la giftedness si può accompagnare ad altre diagnosi come quella di deficit di attenzione (con o senza iperattività), dislessia, disprassia, comportamenti oppositivi, sotto rendimento (*underachievement)*, tratti autistici... Si tratta in realtà di manifestazioni di neurodiversità che accentuano la particolarità di questi studenti ad ogni età. Nei casi di doppia eccezionalità (*twice-exceptional* o 2e), i genitori sostengono che gli insegnanti offrirebbero con più facilità dei supporti per aiutare il bambino/la bambina a superare le difficoltà (strumenti compensativi), mentre farebbero più fatica a prevedere delle attività per valorizzare i talenti. La percezione dei genitori sull'assenza di personalizzazione/differenziazione didattica sulla doppia eccezionalità porterebbe i genitori a far cambiare scuola ai figli[28].

In Italia non sono state condotte molte ricerche sugli studenti APC e gifted o sulle percezioni dei genitori con figli con giftedness e per questo il nostro studio acquisisce maggiore importanza.

Una ricerca condotta da Brazzolotto[29] mette in luce che i genitori entrerebbero in conflitto con gli insegnanti, in quanto mancherebbe un riconoscimento delle potenzialità e dei talenti nei figli con plusdotazione da parte della scuola. La maggior parte dei genitori vorrebbe che gli insegnanti offrissero maggiori stimoli e che diminuissero i loro pregiudizi verso la giftedness, intesa come forma di genialità.

1.5 Creatività e intelligenze multiple

Gli studi sul rapporto fra intelligenza e creatività hanno origini lontane: "nella popolazione generale i soggetti di intelligenza bassa o media non sono creativi, mentre

[27] Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. Learning and Individual Differences, 73, pp. 16-29; Worrell F.C., Gabelko N.H., Roth D.A. & Samuels L.K. (1999). Parents' Reports on Homework Amount and Problems in Academically Talented Elementary Students, Gifted Child Quarterly, 43, 2, pp. 86-95.

[28] Park, S., Foley-Nicpon, M., Choate A, & Bolenbaugh, M. (2018). "Nothing Fits Exactly": Experiences of Asian American Parents of Twice-Exceptional Children, Gifted Child Quarterly, *62(3),* pp. 306-319.

[29] Brazzolotto, M. (2020) *La giftedness in classe: le percezioni di alcuni insegnanti, genitori e dirigenti veneti*, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 32 Ciclo. Si veda anche Brazzolotto, M. (2019). La didattica per lo sviluppo dei talenti. Teorie, riflessioni e metodologie. Bologna: Pitagora e Brazzolotto, M. (2019). Eccellenze e studenti con giftedness: quali pratiche didattiche? Formazione e Insegnamento, 1, pp. 91-102.

i soggetti di intelligenza buona o anche ottima possono esserlo o non esserlo"[30]. La creatività "può essere considerata come una delle componenti dell'intelligenza umana: quella che consente all'uomo di andare oltre il già noto, ovvero di produrre cose nuove e originali e che pertanto caratterizza soprattutto la personalità degli artisti e degli scienziati"[31]. La terminologia più utilizzata è ad alto potenziale cognitivo riferendosi a risultati e prestazioni di alti livelli. Viene, invece, utilizzata la parola genio indicando prestazioni elevate e orientate dalla creatività e dalla curiosità.

Questa visione è oggi un po' riduttiva, in quanto recenti studi che considereremo di seguito hanno evidenziato la molteplice natura della creatività e le sue differenti espressioni concrete e simboliche.

Apprendimento, comunicazione e comportamento umano sappiamo essere interdipendenti e collegati all'intelligenza (Q.I, tipo di intelligenza...), alla capacità di adattamento (quoziente adattivo, pro-socialità...), alla motivazione personale (quoziente motivazionale o del divertimento, emozioni) e alla creatività. Come tutte le attitudini umane anche il comportamento creativo richiede di essere conosciuto, ma anche di essere sviluppato: potremmo parlare di una didattica metacognitiva della creatività (*knowledge of creativity and cultivating creativity*).

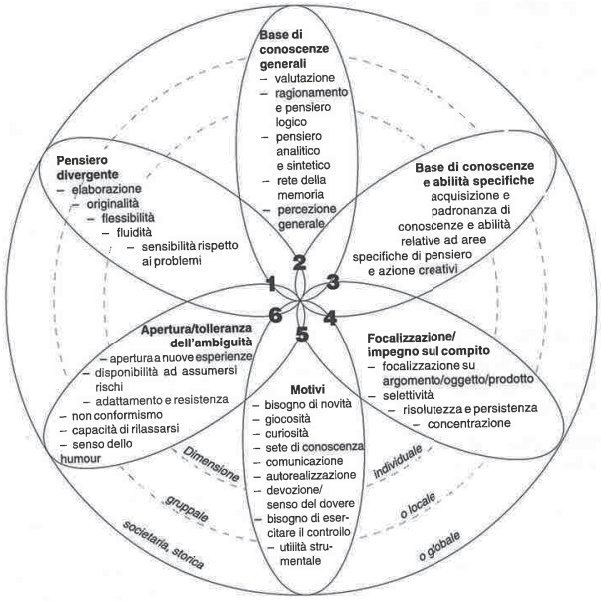
La creatività si colloca sempre in una cultura o la supera divenendo un prodotto multiculturale ed è radicata nei gruppi, nelle organizzazioni, nella società. Inoltre, essa è attività costante, impegno, tenacia, ostinazione, soggettività, fantasia e immaginazione. A livello individuale questo dinamico processo di esplorazione può portare, a seconda delle attitudini e delle possibilità, a disequilibrio, a soluzioni di confine e a soluzioni efficaci.

Un modello noto che descrive la relazione fra giftedness e creatività è quello di Urban.[32]

[30] Andreani O. & Orio., (1972). Le radici psicologiche del talento. Bologna: il Mulino, p. 169. Si veda anche Andreani Dentici O. (2001). Intelligenza e creatività. Roma: Carocci e Cian, O. (1999). Ragazzi dotati a scuola. Milano: Unicopli.

[31] Creatività. In P. Bertolini (a cura di). (1996). Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione. Bologna: Zanichelli. p. 118. Si vedano anche i più recenti Stenberg R.J., Jarvin L. & Grigorenko E.L. (2010). Explorations in Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.

[32] Urban K.K. (2007). Assessing creativity: a componential model. In Tan A.G. (ed.). Creativity. A Handbook for teachers. Singapore: World Scientific. pp. 167-184 e Urban K.K. (2014). From creativity to Responsible Createlligence®. Gifted Educational International. 30(3). pp. 237-247.



Fonte: Libera elaborazione da Tuffanelli L., a cura di (1999), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa* Erickson, Trento.

Secondo questo modello le principali componenti della creatività sono cognitive e di personalità.

- *Divergent thinking and acting*: molto utile in ambito artistico e architettonico, è la capacità di integrare con originalità visioni opposte. Questa caratteristica è tipica delle persone che sono 'autentiche' e che riescono ad introdurre elementi di novità in un campo del sapere umano;
- *General knowledge and thinking base*: possesso di abilità come capacità di analisi e sintesi, memoria di lavoro, pensiero logico, pensiero critico, che permettono la progressiva realizzazione di un'idea. Le funzioni strumentali ed esecutive in queste persone sono particolarmente avanzate e la capacità di monitoraggio e revisione sul lavoro che si sta svolgendo risulta alta.
- *Specific knowledge base and area-specific skills*: profonda conoscenza del settore disciplinare in cui si lavora (Know-how). Dopo anni di studio una persona risulta formata in un certo settore, almeno dal punto di vista delle conoscenze e se queste sono state accompagnate da una buona dose di esperienza e di riflessività, parliamo di competenze acquisite.

– *Focusing and task commitment*: impegno intenso e prolungato insieme a capacità di concentrazione e attenzione selettiva. L'attenzione non è univoca, infatti, ne esistono di diversi tipi; fra le più note: la concentrazione prolungata, la selezione di uno stimolo rispetto ad altri, il passaggio veloce da uno stimolo ad un altro...
– *Motivation and motives*: la motivazione intrinseca guidata da una forte curiosità e dal desiderio di scoperta e conoscenza. Ciò che muove verso il sapere è il desiderio di conoscenza, che ha origini lontane nell'evoluzione umana e che ha guidato il progresso, almeno fino ad oggi.

Queste componenti si devono accompagnare ad una personale *openness and tolerance of ambiguity* e alla disponibilità a darsi tempo nel lavoro che si sta svolgendo. Cornoldi ci invita, per esempio, a vedere 'il genio' non solo come "chi possiede in alta misura le abilità ampie o centrali"[33] ma anche chi con personalità, creatività e supporto arriva a prodotti e obiettivi di alto livello.

Un'altra caratteristica è la resistenza alle pressioni del gruppo e il mantenimento di un atteggiamento anticonformista, di un pensiero autonomo, ma non rigido o connotato da pregiudizi. La disponibilità a correre rischi assumendo il ruolo che la situazione richiede con generatività e flessibilità e la capacità di tollerare l'ambiguità supportano la passione che guida l'impegno. La generatività umana, infatti, può esprimersi in differenti modalità: non solo familiare, ma anche sociale e/o lavorativa, per esempio. Così come nessuna singola componente cognitiva può bastare da sola per lo sviluppo, allo stesso modo la società non è nucleare, ma reticolare; in essa ognuno contribuisce a seconda del ruolo che ha cercato e che le è stato dato.

La creatività non è statica, ma è un processo, un sistema di elementi che combinandosi insieme in maniera occasionale e a volte fortuita permette di raggiungere livelli di produttività e originalità unici.

Le dinamiche interne alla persona e i meccanismi psicologici che si generano dipendono dalle caratteristiche di personalità di ciascuno, ma anche dall'ambiente più o meno stimolante e modificante. Alla base, Urban individua alcuni valori in gioco che supportano la resistenza e l'impegno: la libertà, la pace, la fortezza, l'atteggiamento democratico, una visione umanizzante della vita, la coscienza etica. Inoltre, il periodo storico in cui si vive con le sue caratteristiche naturali, sociali, culturali, politiche (dal micro al macrosistema) influenza il livello di creatività delle persone.

[33] Cornoldi, C. (2019). Bambini eccezionali: Superdotati, talentosi, creativi o geni. Bologna: Il Mulino, p. 67.

Kaufman J.C. & Beghetto R.A.[34] e Muller[35], proponendo una interessante sintesi fra più teorie, descrivono l'esistenza di 5 forme differenti di creatività (*5C Theory*), tutte di uguale valore.

– Mini-c: *personal experiences and subjective interpretations*: è quando una persona attribuisce significato alle proprie esperienze di vita. Questa forma di creatività rinvia ad un processo simile a quello dell'innamoramento ed è temporanea, fuggitiva, sfidante e non sempre comunicabile, perché è una esperienza profondamente personale e intima. Spesso sono *insight*, idee o interpretazioni dell'esperienza: è la nostra soggettività che usa immagini, schemi, nessi logici.
  Questa dimensione non ha bisogno del riconoscimento altrui, perché dà già soddisfazione in sé alla persona, se collocata in una dimensione di senso. Nelle persone anziane e religiose questa forma di creatività può essere molto forte, ma se accompagnata da disinvestimento personale e sociale o da situazioni di discriminazione, può risultare pericolosa per la salute mentale individuale e collettiva.
– Little-c: *externally recognized contributions at the everyday life*: le persone ogni giorno affrontano problemi che devono essere risolti: l'utilizzo creativo di strumenti e materiali avviene quotidianamente attraverso azioni di *problem solving* quotidiano per fronteggiare situazioni *ill-defined*, perché influenzate da troppe variabili contemporaneamente o perché affrontate da punti di vista, modi di pensare, aspettative, pregiudizi che rendono i problemi più complicati e con soluzioni necessariamente incerte. A scuola, talvolta, la Little – c può funzionare molto bene nella mente di un bambino o di una bambina, ma non essere condivisa dai compagni. In classe, l'insegnante ha la responsabilità professionale di sostenere l'apprendimento degli alunni, mediando il pensiero creativo e portando tutti gli alunni ad avere quelle competenze trasversali che permettono loro di raggiungere dei discreti risultati scolastici.
– Pro-C: *professional creativity*: si riferisce all'azione competente di una persona nel suo lavoro. Richiede conoscenze, abilità e pensiero meta-riflessivo, esperienza e gestione delle procedure e delle regole (riconosciute dalla comunità di pratica di appartenenza e che domanda il ruolo professionale ricoperto). Per raggiungere la Pro-C è necessario tempo, impegno, disciplina, sviluppo di una esperienza che sia riconosciuta dalla comunità di pratica di appartenenza, ovvero *know how.*
  Per essere creativi in questa dimensione bisogna saper fare e rifare (ovvero affrontare ogni pratica lavorativa, come se fosse la prima volta), ma anche saper anticipare le

[34] Kaufman J.C. & Baghetto R.A. (2009). Beyond big and little: the four C model of creativity, Review of General Psychology, 13, 1. pp. 1-12.
[35] Muller C.A. (2019). Creativity Under Duress in Education? Cham – Switzerland: Springer.

conseguenze delle proprie decisioni conoscendo le caratteristiche dei nuovi problemi.

– Big-C: *historical creativity*: è rappresentata da tutti quei prodotti, azioni, soluzioni che hanno trasformato il mondo agendo sul modo di pensare e sul comportamento delle persone in un particolare settore o, in alcuni casi, anche a livello interculturale. Nel momento in cui è socializzata, questa forma di creatività sfugge dalle mani del suo creatore. Testimonianze di persone eccellenti nell'ambito della Pro-C e della Big-C sono particolarmente utili per la crescita delle nuove generazioni che possono imparare che ruolo hanno 'giocato' queste persone, come hanno lavorato attraverso ostacoli, sforzi, assunzione di rischi e opportunità, valori e tanto tempo trascorso a studiare.
– Hidden-c: *creative potential*: è una dimensione presente in ogni essere umano, sano e malato, uomo e donna...il nostro organismo trova alimento fisico (cibo) e psichico (intellettivo e spirituale) attraverso l'esperienza in interazione con l'ambiente. Il potenziale di sviluppo di cui parlava Vygotskij e che rappresenta da quando è stato teorizzato un riferimento pedagogico irrinunciabile, spiega come l'incontro fra *capabilities* individuali *e challenges* ambientali sia un potente meccanismo di sviluppo per la persona. La maturità è raggiunta attraverso un percorso che è singolare, ma anche collettivo (socializzazione delle conoscenze apprese). In altre parole, ogni forma di apprendimento e comunicazione avviene dentro contesti (la famiglia, la scuola, il lavoro) e tra contesti (comunità, nazione, mondo). È un'azione di mediazione continua che il singolo studente realizza fra contesti educativi cruciali per la sua crescita: famiglia, scuola, lavoro, tempo libero. L'importante è che il contesto riconosca la creatività dello studente; quindi, non la neghi o non se ne appropri indebitamente.

Come inserire il pensiero creativo nel curricolo scolastico?

In primo luogo, è necessario che ogni insegnante conosca sé stesso (i suoi valori, il suo stile di apprendimento, la sua creatività), conosca che cos'è la creatività e le sue espressioni, lavori in una scuola aperta alle novità e capace di incontrare la diversità umana, ambientale, culturale, sapendola spiegare e condividendola in classe.

La creatività è stata definita "*thinking outside the box*"[36], quindi così come esistono differenti modelli per descrivere la giftedness, esistono diverse teorie per comprendere la creatività e dare spazio ad essa nell'esperienza dei bambini.

[36] Pfeiffer S.I. (2015). Essential of Gifted Assessment. New York: Wiley & Sons. p. 92. Si veda anche Pfeiffer, S.I. (2008). Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices, New York: Springer e Pfeiffer, S.I. (2012). Serving the gifted: Evidence-based clinical and psycho-educational practice. New York: Routledge.

Partendo dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, che amplia la visione dell'intelligenza, passando poi attraverso la teoria ecologica di Bronfenbrenner, che evidenzia l'importanza dell'ambiente circostante, fino ad arrivare ai modelli che integrano abilità, creatività e impegno, come quello di Renzulli e Mönks, è fondamentale considerare come il potenziale cognitivo si sviluppi attraverso il sostegno e le opportunità offerte dall'ambiente. Il modello di Pfeiffer e quello di Gagné offrono un ulteriore approfondimento, distinguendo tra plusdotazione e talento, e mettendo in luce l'importanza di un adeguato supporto esterno per far emergere e sviluppare il potenziale. In sintesi, per comprendere veramente la giftedness, è necessario unire e integrare tutti questi modelli, considerando che il talento emerge solo con un'interazione dinamica tra abilità innate, motivazione e ambiente stimolante, dando origine ad esperienze di vita stimolanti e 'amplificanti' le abilità innate. In tutto questo la scuola e gli insegnanti svolgono una funzione fondamentale soprattutto quando gli alunni provengono da situazione di svantaggio[37].

La quattro **P** del lavoro creativo a scuola sono: *person*, *process*, *press* e *product*. A seconda delle risorse umane e materiali disponibili l'insegnante decide da quale fattore creativo partire nella propria lezione.

Le caratteristiche di una **persona creativa** sono, come già diceva Torrance, avere un pensiero divergente, essere generativa di idee, essere flessibile nel trovare nuove soluzioni o adattare quelle vecchie, essere originale, essere capace di elaborare progetti, sapendoli ben presentare.

Il **processo creativo** è sempre guidato dalla motivazione intrinseca, dalla costanza nell'impegno, da profondo interesse e passione che coinvolgono totalmente e ovviamente dal possesso di tutte le conoscenze nel campo del sapere e del saper fare di quel progetto su cui si sta lavorando.

Creative press significa trovarsi in una scuola che accetta la creatività come metodologia di lavoro attraverso l'adozione di strumenti, strategie/tecniche, atteggiamenti dei docenti e metodi 'aperti'. Sono esperienze di apprendimento situate nella scuola, ma aperte alla società e alla risoluzione dei suoi problemi: sociali, sanitari, economici, educativi, politici...

Creative product è il risultato di un lavoro che ha richiesto pazienza, perseveranza, passione, collaborazione e tanta pratica e ha sempre uno scopo di utilità in uno o più campi disciplinari, tecnologici e/o artistici. Esiste quindi una struttura componenziale

[37] Oggi per situazioni di svantaggio intendiamo un vastissimo ventaglio di situazioni che va dallo svantaggio economico, a quello sociale, ma che comprende anche le situazioni di disagio psicologico familiare che si sviluppano anche in famiglie che sono socialmente, culturalmente e economicamente ben integrate.

della creatività che per realizzarsi ha bisogno di procedere per fasi: ideazione, progettazione, realizzazione, monitoraggio e verifica.

I bambini gifted hanno elevati livelli di creatività e questo comporta soluzioni originali, che non seguono le procedure standard. È compito degli insegnanti, per evitare la frustrazione nei bambini, saper valorizzare ed accettare queste soluzioni e per farlo ci si deve ricordare che spesso i bambini faticano a spiegare i ragionamenti applicati, anche se semplici, ma non per questo il risultato ottenuto è frutto di casualità. I bambini gifted passano da un quarto a metà del tempo in classe ad aspettare gli altri; per questo è fondamentale avere delle attività 'accattivanti' da dare al bambino cercando però di non fargli pesare la sua velocità con attività ripetitive e rimproveri. Tutto questo porta a delle conseguenze: abbandono scolastico, sotto rendimento e homeschooling.

Dal punto di vista educativo è necessario passare da un'idea di creatività come qualcosa di misterioso ed innato (*mystery model*) ad una idea di creatività come qualcosa che si può insegnare (*mastery model*). Le soluzioni e produzioni creative sono infatti il risultato di fattori individuali (abilità, storia di vita e motivazione), scolastici (qualità e quantità di insegnamento, clima scolastico) e ambientali (famiglia, pari, tempo libero, aiuti e sostegni).

> Creativity plays an important role every day, and it adds great value to society at large. However, it's not enough to be creative. Creativity and talented can be most helpful when students have realized their own potential. Creatively gifted students or any students for that matter cannot flourish without the full support of parents, teachers and even mentors. Focused motivation, perseverance, and hard work are common characteristics of all greatness[38].

La creatività può essere sviluppata a partire dai primi anni di vita, è legata agli stimoli educativi e relazionali che il bambino riceve, a quanto il bambino è aiutato a formare atteggiamenti e comportamenti creativi, ma in un clima generale (familiare e scolastico) sereno, di benessere fisico, psicologico e sociale.

La volontà di inserire la promozione della creatività come valore aggiunto nei gruppi, nelle organizzazioni e nelle culture incontra ancora molte resistenze. Le più frequenti *misconceptions* sono, per esempio, che la creatività coincida con l'arte, che sia sempre transdisciplinare, che promuova sempre il cambiamento, che appartenga solo alle persone intelligenti e agli uomini bianchi e adulti, che esista un'unica forma di creatività e che sia innata. D'altra parte, una società non può essere formata da tutti soggetti creativi,

[38] Kim K.H., Kaufman J.C. & Baer J. (2013). Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students: Research, Theory and Practice. Sense, p. 115.

perché ciò la destabilizzerebbe e impedirebbe l'ordine. Il lavoro di alfabetizzazione culturale in tale prospettiva è una strada tutta in salita.

1.6 La sottorappresentazione culturale e femminile

Per quanto riguarda l'alto potenziale e la giftedness dei bambini provenienti da contesto migratorio un ruolo importante è giocato sia dal background socio-economico sia dalla cultura della famiglia d'origine. Per il primo aspetto è genericamente riconosciuto che la giftedness emerga più facilmente quando il bambino si trova in ambienti educativi stimolanti e perciò, se la famiglia ha delle possibilità economiche ed è integrata nella società, allora il talento è più probabile che venga riconosciuto e coltivato. È però sbagliato credere che **la plusdotazione** esista solo per alcune etnie poiché **esiste per tutte le culture** ma, in situazioni di svantaggio, saranno gli insegnanti ad aiutare i bambini immigrati a riconoscere questa caratteristica e a procedere verso un apprendimento sereno e collaborativo.

Parlando invece del secondo aspetto, ovvero la cultura, possiamo affermare che il talento è strettamente connesso ad essa: nelle diverse culture c'è una concezione differente di chi sia una persona intelligente e, alcune intelligenze (musicale, artistica, esistenziale, ma anche matematica) che possono avere rilievo in una cultura, in un'altra potrebbero non essere considerate importanti. Questa differenza la si rileva soprattutto tra culture occidentali e orientali. Per riconoscere le intelligenze dei bambini provenienti da differenti culture non si può osservare la sola definizione di talento del Paese di accoglienza ma si deve **assumere uno sguardo globale e antropologico-culturale**.

Spesso, gli insegnanti hanno meno aspettative verso i bambini con una cultura diversa e con un background migratorio in quanto pensano che essi non abbiano voglia di apprendere e che non si impegnino abbastanza, poiché non capiscono i motivi per cui la loro famiglia è immigrata. In realtà i bambini possono vivere 'filosofie di vita' differenti e dare un peso diverso agli eventi della vita. Inoltre spesso, i motivi dell'immigrazione sono umanitari, economici e/o politici.

Tutti questi pensieri sono spesso presenti anche nei **compagni di classe**. Sono proprio questi ultimi che, prendendo in giro i bambini stranieri per il rendimento (o per l'abbigliamento), sottolineano come essi non possano avere determinate capacità in quanto provenienti da una cultura reputata inferiore. Queste etichette portano i bambini ad autoconvincersi che il loro destino sia dato dalla cultura di appartenenza (ma soprattutto dalla loro condizione socioeconomica) e che quindi

non sia possibile raggiungere obiettivi alti ed emancipatori per loro e per le loro famiglie.

Un altro fattore rilevante e da non dimenticare è anche che i test a cui sono sottoposti non sono in lingua madre ma, per esempio in Italia, **i test sono svolti per tutti in italiano** comportando oggettive difficoltà di comprensione. I test non verbali vengono ritenuti culturalmente neutrali e potrebbero aiutare a riconoscere molti studenti sottorappresentati (come quelli provenienti da un contesto migratorio).

Quindi la percentuale di bambini dotati immigrati è veramente molto bassa poiché, oltre a focalizzarsi solo sulle carenze e le mancanze gli insegnanti hanno a volte pregiudizi riguardanti la cultura di provenienza e la famiglia. In sintesi, possiamo riassumere in quattro punti i motivi per cui i bambini immigrati siano sottorappresentati: 1) il talento è fortemente legata alla cultura, 2) ci sono le difficoltà dei test che non sono culture free, 3) la percezione degli insegnanti ha un ruolo cruciale 4) sono presenti pregiudizi fra gli stessi bambini.

Gli alunni immigrati e le loro famiglie desiderano continuare il legame con la loro cultura d'origine e con la loro religione d'appartenenza; d'altra parte sono inseriti in Paesi che hanno altri usi e tradizioni. Gli insegnanti spiegano le lezioni nella lingua del Paese di accoglienza, dimenticando spesso che questi bambini conoscono due/tre lingue diverse da quella italiana, poiché profondamente educati in contesti multilinguistici. Tutelare il legame con la cultura precedente e aprirsi alla cultura di accoglienza è un compito difficile che richiede mediazione culturale e linguistica. Il conflitto che si può creare non è facile da gestire, soprattutto se il talento viene negato dalla famiglia (si pensi alle situazioni delle figlie femmine) o non riconosciuto dalla società; in queste situazioni l'autostima del bambino/della bambina può venire compromessa. La presenza di barriere linguistiche, culturali e di pregiudizi ostacolano il riconoscimento dei talenti dei bambini. Questi fattori possono portare a stigma, isolamento, esclusione sociale, conflitto di identità, senso di inferiorità fino alla depressione o alla ossessiva ricerca del perfezionismo e del successo come forma di riscatto sociale: *I think one of the biggest problems facing children of color, exceptionally smart or otherwise, is being pegged as violent when really they are just diverse*[39]. I pregiudizi sono portano a evitare il riconoscimento del talento, pensando che in alcune culture il talento non esista. Anche quando i bambini

[39] Lamb, K.N., & Hertzog, N.B. (2025). Voices of families of color: Navigating white spaces in gifted education. Gifted Child Quarterly, 69(1), 49 67, p. 58.

vengono riconosciuti come dotati, le sfide persistono, in quanto i programmi per i bambini gifted spesso non riconoscono altri bisogni culturali e sono standardizzati.

Un' altra categoria spesso soggetta a sottorappresentazione riguarda le donne.

Le barriere che possiamo incontrare nello sviluppo del talento hanno delle radici nei pensieri comuni della società e di ciò che le bambine, fin da piccole, possono percepire e assimilare; il credere che gli studenti dotati siano prevalentemente maschi è una tendenza che sembra nascere dallo stereotipo che sottostima le abilità intellettive femminili. Un primo rischio, che sempre di più oggi nella società del web riscontriamo, è che i social e la televisione trasmettono una immagine di donna bella e seducente: questa idea spinge le ragazze spesso ad allontanarsi dalla coltivazione del loro dono 'spirituale' per **privilegiare l'aspetto fisico e la popolarità**. Più avanti negli anni le ragazze vengono educate ai doveri familiari e al primato della famiglia. A volte, non sempre, questo può impedire loro di procedere nei loro obiettivi esistenziali. Anche un innamoramento precoce può fungere da limite nello sviluppo del talento e del successo futuro in quanto, la ragazza precocemente innamorata, inizia a improntarsi di più sull'idea di coppia e quindi di famiglia.

Un altro aspetto che caratterizza il femminile è quello di **nascondere le proprie capacità** e pensare che ogni successo ottenuto sia dato da un evento fortunato e non dall'impegno.

Anche la famiglia può essere uno scoglio poiché può trasmettere, anche implicitamente, dei messaggi di inferiorità alla figlia femmina rispetto al maschio; se questi vengono uniti a barriere interne (locus of control) e ai pregiudizi degli insegnanti e della società è evidente che la bambina/la ragazza dovrà per forza procedere ad una sorta di '**mascheramento' della propria identità e quindi delle proprie difficoltà a favore di un adattamento passivo alle aspettative scolastiche, familiari e sociali.** La situazione si può aggravare se subentra la non identificazione di eventuali difficoltà psicologiche, con conseguenti sentimenti negativi sul sentirsi sbagliata con un abbattimento dell'autostima e la tendenza a rischiare senza pensare.

Nonostante ad oggi ci siano dei progressi, sia sul riconoscimento delle donne nella società sia sulle posizioni da loro occupate, non possiamo pensare che vada bene così ma, anzi, sta proprio a genitori, insegnanti e adulti di riferimento aiutare le ragazze a coltivare il loro talento, a incoraggiare le bambine fin dalla scuola primaria, ad 'inseguire' i loro interessi, a sperimentare attività extrascolastiche ed esperienze scolastiche arricchenti e a ricoprire ruoli da leader in attività di gruppo quando lo desiderino. Inoltre, è utile ragionare insieme sugli obiettivi futuri e motivarle nel continuare sul loro percorso sia mostrando loro storie di altre donne gifted, che sono riuscite ad ottenere successo nonostante le difficoltà, sia aiutandole

nella ricerca di altre ragazze e coetanee gifted, che possono diventare un supporto per la ragazza facendola sentire meno sola e più compresa. È bene non dimenticare che, spesso, un elemento di sottorappresentazione può essere causato dal fastidio verso i molti elogi ricevuti per i risultati ottenuti; questo rischio può essere limitato dialogando con la studentessa e scoprendo come essa comunque gradisca essere riconosciuta per ciò che ha raggiunto, pur nel rispetto dei suoi tratti di personalità.

Sia i genitori sia gli insegnanti devono essere privi di pregiudizi di genere e devono accompagnare la ragazza nel percorso di crescita credendo realmente che essa possa raggiungere gli obiettivi da lei prefissati[40].

Anche nel percorso di identificazione la percentuale di bambine riconosciute è molto bassa; questo però non deve indurre l'errata convinzione che la giftedness sia prevalentemente maschile ma, piuttosto, si deve analizzare il comportamento delle bambine di fronte alle difficoltà che il talento può causare e cercare una risposta alla bassa percentuale di bambine identificate. Possiamo difatti vedere che, solitamente, il genere femminile riesce ad adattarsi meglio sia alle frustrazioni sia agli ostacoli limitando le manifestazioni di disagio. Questo però non può essere visto come elemento di forza in quanto, anche se non mostrano esternamente la sofferenza, le bambine/ragazze rischiano di 'accumulare disistima e stress che impediscono loro serenità a salute mentale.

Un'altra caratteristica delle donne è che non hanno le stesse possibilità fisiche degli uomini e, di conseguenza, in alcune situazioni necessitano di aiuto. Una delle cause della sottorappresentazione nelle donne nelle STEM sono proprio gli stereotipi di genere, anche se recentemente la situazione sta cambiando.

Un ulteriore aspetto da considerare riguarda la doppia difficoltà vissuta dalle ragazze dotate appartenenti a minoranze etniche; in questo caso abbiamo una doppia emarginazione legata sia al genere sia all'origine. Questa condizione si aggrava quando la percezione fra 'color' e cultura bianca si fa ambivalente e contraddittoria. I pregiudizi non permettono ad alcun bambino, maschio o femmina che sia, di esprimere il proprio talento e ostacolano l'accesso a percorsi di formazione che potrebbero essere delle opportunità di sviluppo personale e di lavoro[41].

[40] Lubinski, D., Benbow, C.P., McCabe, K.O., & Bernstein, B.O. (2023). Composing meaningful lives: Exceptional women and men at age 50. Gifted Child Quarterly, 67(4), pp. 278 305; Peterson E., Kulakowski E. & Mendez S.L. (2024). I Need to Do Better": The Promotion of Undergraduate Women's STEM Identity by Engineering Faculty. Journal of Advanced Academics. 35(3), pp. 461-481.

[41] Zanelli, M. (2024-2025). Percezione sociale e risorse educative nell'esperienza di bambini ad alto potenziale cognitivo e plusdotazione (Tesi di laurea). Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.

REPORT 1:
PRIMI RISULTATI DI UNA RICERCA. I BAMBINI APC E GIFTED DAI 6 AI 11 ANNI

a cura di
CATERINA MARTINAZZOLI e MARIATERESA CAIRO

2.1 Le ipotesi e la metodologia della ricerca

La ricerca *Oltre le righe* sceglie un target: gli studenti ad alto potenziale cognitivo e le loro famiglie. E sceglie anche un oggetto di studio: il loro rapporto con la scuola italiana.

L'ipotesi è che gli studenti con alto potenziale cognitivo (APC) e gifted siano a rischio di dispersione scolastica e di disagio emotivo e sociale e che nei loro confronti sia necessario proporre interventi preventivi.

Le ricerche che sottolineano il ruolo socializzante e costruttivo dei contesti di aggregazione fra pari sono infinite: la psicologia e la pedagogia da sempre hanno valorizzato la funzione educativa ed emancipatoria della scuola: stare con gli altri dovrebbe permettere di crescere non solo cognitivamente, ma anche psicologicamente e socialmente, se si è ben guidati.

L'inclusione è una conquista di democrazia se offre a tutti le opportunità di dare il meglio di sé stessi e la scuola è una palestra di vita se educa a conoscere sé stessi.

Eppure, quello che fa la differenza è sempre l'entusiasmo, il divertimento e la competenza del docente. Questo atteggiamento educativo non risulta semplice a fronte della complessità, della numerosità e della eterogeneità dei gruppi – classe e dei difficili rapporti con le famiglie. Inoltre, negli ultimi dieci anni è esploso il numero di studenti certificati con bisogni educativi speciali, che hanno deciso di far riconoscere nel contesto educativo una diagnosi clinica che dichiara la presenza in loro un disturbo e quindi di entrare in un percorso 'protetto', che garantisca loro particolari attenzioni. La scuola dovrebbe contribuire a educare tutti al rispetto reciproco, sostenendo la dignità di ogni alunno/bambino nella quotidianità, senza ricorrere (tranne nei casi di malattia/disabilità) a certificazioni mediche[1]. Il percorso

[1] Zappella, M. (2021). Bambini con l'etichetta. Milano: Feltrinelli.

sanitario/riabilitativo dovrebbe essere una opzione, quando il percorso didattico e educativo non riesce a giungere ai suoi scopi. La scuola non dovrebbe obbligare gli alunni a ricorrere a certificazioni cliniche per difendere la propria emotività e vita interiore e quindi per motivi culturali, sociali, educativi. È pur vero che spesso i problemi vengono portati a scuola dagli alunni e hanno radici in ben altre esperienze (sicuramente non scolastiche).

Qual è il modo migliore per aiutare gli studenti APC e con giftedness a maturare nel sapere, nel saper essere e nel saper fare?

E il saper stare con gli altri e il saper divenire?

Garantire ed assicurare una educazione completa a tutti gli studenti a prescindere dalla loro provenienza sociale (svantaggiata vs. agiata), culturale (italiana vs. immigrata), dalla loro intelligenza e dal sesso di appartenenza è ciò che è chiesto alla scuola: questo rappresenta una sfida educativa e lo scopo della educazione.

Questi temi sono l'oggetto di questa ricerca esplorativa, che vuole capire perché e come l'intelligenza emotiva, la capacità di adattamento e il potenziale cognitivo, uniti all'impegno e alla caparbietà possano trovare strade evolutive dentro la scuola e (successivamente) fuori di essa.

Il campione

La ricerca prevede il coinvolgimento di **50 genitori** (madri e padri) di bambini/e e ragazzi/e (dai 6 ai 21 anni) ad alto potenziale cognitivo, frequentanti l'**Associazione Step-net O.D.V.** di Milano. A loro è stata rivolta una intervista costruita dai ricercatori, finalizzata a raccogliere informazioni sulle difficoltà e le risorse trovate nell'educazione del/della loro figlio/a ad alto potenziale cognitivo o gifted. La ricerca prevede anche il coinvolgimento di **50 studenti** (di differenti età e figli dei genitori intervistati) con certificazione di alto potenziale cognitivo e giftedness, frequentanti l'**Associazione Step-net O.D.V.** di Milano. A loro è stata rivolta un'intervista costruita dai ricercatori, finalizzata a raccogliere informazioni sulla loro esperienza personale di studenti dentro la scuola italiana.

La ricerca ha previsto anche un **colloquio con la responsabile dell'Associazione Step-net** finalizzato a raccogliere informazioni sulla mission, la vision e i valori della stessa, così da capire il contesto (le idee e i principi) nei quali la ricerca si colloca.

Strumenti e metodologia

Lo strumento previsto è stata una **intervista semi strutturata**, che è stata realizzata in videochiamata negli orari e giorni concordati con i genitori.

INTERVISTA SEMI STRUTTURATA **AI GENITORI**

1. Quanti anni ha?
2. È il papà o la mamma?
3. Come ha scoperto che suo/a figlio/figlia è gifted/a?
4. Perché ha deciso di far valutare suo/a figlio/a?
5. È cambiato il rapporto come genitore con la scuola dopo la conferma di APC/giftedness di suo/a figlio/figlia?
6. Come giudica l'esperienza di suo/a figlio/figlia a scuola?
7. A suo/a figlio/figlia piace imparare? (se il genitore chiede spiegazioni: suo figlio ha degli hobby/passioni?)
8. A suo/a figlio/figlia piace studiare?
9. Quanto tempo dedica allo studio suo/a figlio/figlia?
10. Pensa che suo/a figlio/figlia abbia un metodo di studio?
11. Pensa che abbia costruito un metodo di studio personale per affrontare l'impegno scolastico?
12. Pensa che l'utilizzo degli strumenti tecnologici possa aiutare il metodo di studio di suo/sua figlio/a?
13. Come ha vissuto suo/a figlio/figlia questo periodo di pandemia a scuola (in presenza o in DAD o in DDI[2])?
14. Come si trovava a scuola prima di questa situazione pandemica – cioè, 2/3 anni fa?
15. Secondo la sua esperienza (e quella di suo/a figlio/figlia) può indicarmi i punti di forza della scuola e delle insegnanti, che sta incontrando o che ha incontrato in passato?
16. Secondo la sua esperienza (e quella di suo/a figlio/figlia) può indicarmi i punti di debolezza della scuola e delle insegnanti che sta incontrando o che ha incontrato in passato?
17. Le Indicazioni Nazionali del 2012 del Ministero dell'Istruzione italiano parlano di competenze. Se le dico la parola *competenze*, che cosa le viene in mente? **(se il genitore chiede spiegazioni)**. *Per competenza si intende: la piena capacità di orientarsi in un determinato campo.* Lei cosa aggiungerebbe a questa definizione?
18. La scuola italiana sostiene l'inclusione scolastica. Lei cosa pensa di questo criterio educativo? L'inclusione scolastica è legata per lei alla solidarietà sociale? **(se il genitore chiede spiegazioni)** Mi spiego meglio: la solidarietà può essere intesa da un punto di vista economico (ad esempio, offrire prestazioni gratuite ad alcuni che vanno anche a vantaggio di altri – es. volontariato –) e dal punto

[2] Didattica Digitale Integrale.

di vista sociale (ad esempio, lavorare per gli interessi comuni e il bene comune – ad esempio, un dirigente d'azienda/d'impresa che offre lavoro, ma pensa anche alle famiglie dei suoi operai o un preside che organizza la scuola sia per i bambini con disabilità sia per quelli senza difficoltà particolari o dotati). Lei cosa aggiungerebbe o toglierebbe a queste definizioni?

19. Dopo la conferma di APC/giftedness di suo/a figlio/figlia sono cambiati i rapporti in famiglia? (anche con fratelli e sorelle?)
20. Suo/a figlio/a ha già un orientamento preciso per il percorso formativo successivo alla scuola dell'obbligo? Suo/a figlio/figlia ha già un'idea sulla professione che vorrebbe svolgere da grande?
21. Lei come lo/la vede in futuro? **(se il genitore chiede spiegazioni)** Pensa di avere trasmesso delle aspettative a suo/a figlio/figlia?
22. Pensa che la scuola possa fare qualcosa per aiutare suo/a figlio/figlia in questi suoi progetti? Ad esempio la scuola o l'Università?
23. Pensa che l'Associazione Step-net possa fare qualcosa in più di quello che già fa per suo/a figlio/figlia?
24. Ha da suggerire all'Associazione Step – net altri progetti o iniziative pensando ai bisogni specifici di suo/a figlio/figlia?
25. Ha una esperienza positiva da raccontare/una solidarietà vissuta personalmente o attraverso suo/a figlio/figlia?

INTERVISTA SEMI STRUTTURATA AI FIGLI/FIGLIE

1. Quanti anni hai?
2. Che classe frequenti?
3. Che cosa ti appassiona?
4. Secondo te c'è differenza fra imparare e studiare?
5. Quante ore dedichi alle tue passioni/hobby/tempo libero? Quante ore dedichi allo studio?
6. Quali sono le materie/discipline in cui riesci meglio? E quelle che ti piacciono di più?
7. Come studi/come impari?
8. Hai un metodo particolare per studiare/per imparare?
9. Cosa ne pensi dell'assegnazione dei compiti a casa?
10. Ti piace andare a scuola? Cosa cambieresti della scuola? (aspetti positivi e limiti)
11. Negli anni di pandemia come hai studiato?
12. In questo momento come stai studiando: a casa con un tuo insegnante, a scuola in presenza, a scuola a distanza (DAD: collegandoti con il computer)?

13. Come vivi la tua esperienza scolastica? I rapporti con i tuoi insegnanti? I rapporti con i tuoi compagni?
14. Chi è per te una persona intelligente?
15. È possibile aumentare la propria intelligenza?
16. Secondo la tua esperienza una persona può essere intelligente e mostrare delle capacità in un ambito specifico, in una materia/disciplina e in altri ambiti avere delle difficoltà? (se sì perché?) (se no perché?)
17. Pensa a tre cose che **non** si possono imparare:

.....
.....
.....
.....

18. Pensa a tre cose che si possono imparare:

.....
.....
.....
.....

19. Quali sono state le occasioni/le esperienze/le persone grazie alle quali hai imparato qualcosa di significativo per te? (*mentor*? modelli positivi?)
20. Per te è importante imparare? E perché?
21. Cosa vorresti fare da adulto? Hai già un progetto?
22. Hai un sogno che vuoi/che vorresti realizzare?
23. Pensi che la scuola italiana possa aiutarti a guidare il tuo orientamento e diventare un.....? (**ripetere la professione riportata dal minore**)
24. Pensi che i tuoi genitori possano aiutarti a realizzare Il tuo progetto/il tuo sogno?
25. Chi altro può aiutarti?
26. Hai una esperienza positiva da raccontare/una solidarietà vissuta personalmente?

I genitori e i minori/giovani intervistati sono rimasti anonimi.

Il materiale testuale è stato raccolto e sottoposto ad un processo di **analisi qualitativa.** Attraverso il coinvolgimento di quattro ricercatori sono state individuate le aree tematiche ricorrenti nelle interviste e i punti di criticità che avrebbero portato ad un ampliamento delle conoscenze circa il vissuto scolastico degli studenti intervistati e il rapporto fra famiglia e scuola.

È stata fatta firmare ai genitori una dichiarazione di trattamento confidenziale dei dati raccolti per finalità didattiche, di ricerca e eventuale pubblicazione. Il Progetto è stato presentato al CDA di Step-net per avere l'approvazione e la col-

laborazione. È stata l'Associazione a indicare le famiglie e gli studenti disponibili all'intervista. La realizzazione delle interviste è stata effettuata da due dei quattro ricercatori. La stesura del Report finale è stata consegnata all'Associazione perché ne potesse prendere visione. I dati qui riportati sono stati presentati ai genitori durante il VII Convegno scientifico internazionale *Nuove prospettive sulla giftedness: innovazione e sviluppo – New perspective on giftedness: Innovation and development*, Faenza (RA), 30 – 31 maggio 2024.

Tempi

I tempi per lo svolgimento della ricerca sono stati da febbraio 2022 a febbraio 2024.

Costi

La ricerca è stata realizzata a titolo gratuito previo accordo fra l'Ufficio Ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e l'Associazione Step – net O.D.V. La ricerca è entrata a far parte dei progetti di Terza missione dell'Università Cattolica (https://www.unicatt.it/ateneo/terza-missione.html).

2.2 Risultati: i bambini e le loro famiglie

La prima elaborazione dei dati relativi al progetto "Oltre le righe. Studenti ad alto potenziale cognitivo e giftedness a scuola" si è focalizzata su una parte del campione di ricerca: le interviste ai bambini che, al momento dell'intervista, avevano dai 6 agli 11 anni e ai loro genitori.

I genitori intervistati sono stati tutti molto disponibili e già dal primo contatto telefonico grati all'Associazione Step Net e all'Università Cattolica per l'opportunità che è stata loro data di potersi esprimere sul tema della giftedness che li coinvolge in prima persona. La maggior parte ha risposto alle domande con entusiasmo e grande generosità di racconti, aneddoti, ricordi, prospettive future, idee e proposte entrando nel merito dell'argomento di ogni singola domanda, ma anche esprimendo l'emotività (orgoglio, felicità, ottimismo e, dall'altro lato paure, preoccupazioni, pessimismo...) che si nasconde dietro un tema così complesso e delicato come la giftedness, la sua scoperta, le dinamiche relazionali, la scuola, il futuro.

Tra i bambini, alcuni hanno partecipato con entusiasmo, si sono sentiti importanti, si sono lasciati coinvolgere e hanno risposto con molta serenità e, talvolta, andando oltre e proponendo nuovi argomenti o racconti di vita personali. Altri hanno risposto senza imbarazzo, con un approccio positivo, ma asciutto, con grande senso

del dovere. Una piccola parte degli intervistati non ha partecipato volentieri alle interviste, rispondendo con poche parole chi per imbarazzo, chi perché avrebbe preferito svolgere attività maggiormente gradite. Tutti i bambini hanno comunque accettato di rispondere alle domande poste dalle intervistatrici. In particolare, la maggior parte dei bambini ha risposto alle domande in modo serio ed è rimasta ancorata all'argomento richiesto, ma in pochi hanno lasciato trapelare le proprie emozioni.

Dall'ascolto sia dei bambini che dei genitori, emerge che il campione di bambini intervistato presenta quasi tutti i sei profili tipici dei gifted: la descrizione che i genitori fanno dei propri figli e i pensieri dei bambini si ricollegano in parte a bambini "di successo", che ottengono buoni risultati senza particolare fatica e che cercano l'approvazione senza mettersi in gioco, altri sono di tipo "creativo" e indipendenti, faticando talvolta a adattarsi al contesto scolastico. Ci sono alcuni bambini caratterizzati da "doppia eccezionalità" (in particolare, accanto alla giftedness sono ADHD/DOP o disgrafici o dislessici) o "a rischio", con difficoltà a gestire la frustrazione e che vivono male il contesto scolastico e altri "autonomi", cioè, sicuri di sé, motivati e ottimisti. Dalle interviste non sembra apparire alcun bambino di tipo "sotterraneo"[3].

[3] Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of gifted and talented, Gifted Child Quarterly, 32, 2, pp. 248-253. Si veda anche: Betts, G.T. e Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented*. http://www.ingeniosus.net/wp-content/uploads/2010/11/PROFILES-BEST-REVISED-MATRIX-2010.pdf e Neihart, M., Pfeiffer, S.I., & Cross, T.L. (2015). The social and emotional development of gifted children, what do we know? Waco, TX: Prufrock Press.

TYPE	FEELINGS and ATTITUDES	BEHAVIORS	NEEDS	ADULTS & PEERS PERCEPTIONS OF TYPE	IDENTIFICATION	HOME SUPPORT	SCHOOL SUPPORT
TYPE I The Successful	Boredom, dependent, positive self-concept, anxious, guilty about failure, extrinsic motivation, responsible for others, diminish feelings of self and rights of their emotion, self-critical.	Perfectionist, high achiever, seek teacher approval and structure, non-risk taking, does well academically, accepts & conforms, dependent.	To see deficiencies, to be challenged, assertiveness skills, autonomy, help with boredom, appropriate curriculum.	Loved by teachers, admired by peers, loved and accepted by parents.	Grade point average, IQ tests, teacher nominations.	Independence, ownership, freedom to make choices, time for personal interests, risk taking experiences.	Accelerated and enriched curriculum, time for personal interests, compacted learning experiences, opportunities to be with intellectual peers, development of independent learning skills, in-depth studies, mentorships, college & career counselling.
TYPE II The Challenging	Boredom, frustration, low self-esteem, impatient, defensive, heightened sensitivity, uncertain about social roles.	Corrects teacher, questions rules and policies, is honest and direct, has mood swings, demonstrates inconsistent work habits, has poor self-control, is creative, prefers highly active & questioning approach, stands up for convictions, is competitive.	To be connected with others, to be learn tact, flexibility, self-awareness, self-control, acceptance, support for creativity, contractual systems.	Find them imitating, rebellious, engaged in power struggle, see them as creative, discipline problem, peers see them as entertaining, want to change them, don't view as gifted.	Peer recommendations, parent nomination, interviews, performance, recommendation from non-significant and non-related adult, creativity testing, teacher advocate.	Acceptance and understanding, allow them to pursue interest, advocate for them at school, modelling appropriate behaviour, family projects.	Tolerance, placement with appropriate teacher, cognitive & social skill development, direct and clear communication with child, give permission for feelings, studies in depth, mentorships built self-esteem, behavioural contracting.

TYPE	FEELINGS and ATTITUDES	BEHAVIORS	NEEDS	ADULTS & PEERS PERCEPTIONS OF TYPE	IDENTIFICATION	HOME SUPPORT	SCHOOL SUPPORT
TYPE III The Underground	Unsure, pressured, confused, guilty, insecure, diminished feelings of self and hight to their emotions.	Denies talent, drops out of G/T (gifted and talented) and advanced classes, resist challenges, wants to belong socially, changes friends.	Freedom to make choices, to be aware of conflicts, awareness of feelings, support for abilities, involvement with gifted peers, career/college info, self-acceptance.	Viewed as leaders or unrecognized, seen as average and successful, perceived to be compliant, seen as quiet/shy, adults see them as unwilling to risk, viewed as resistive.	Gifted peer nomination, home nomination, community nomination, achievement testing, IQ tests, performance, teacher advocate.	Acceptance of underground, provide college & career planning experiences, time to be with same age peers, provide gifted role models, model life long learning, give freedom to make choice.	Recognize & properly place, give permission to take time out from G/T (gifted and talent) classes, provide same sex role models, continue to give college & career information.
Type IV The Dropouts	Resentment, angry, depressed, explosive, poor self-concept, defensive, burn-out.	Has intermitted attendance, doesn't complete tasks, pursues outside interests, 'spaced out' in class, is self-abusive, isolates self, is creative, criticizes self & others, does inconsistent work, is disruptive and acts out, seems average or below, is defensive.	An individualized program, intense support, alternatives (separate, new opportunities), counselling (individual, group and family), remedial help with skills.	Adult are angry with them, peers are judgmental, seen as loners, dropouts, dopers, or air heads, reject them and ridicule, seen as dangerous and rebellious.	Review cumulative older, interview earlier teachers, discrepancy between IQ and demonstrated achievement incongruities and inconsistencies in performance, creativity testing, gifted peer recommendation, demonstrated performance in non-school areas.	Seek counseling for family.	Diagnostic testing, group counseling for young students, non-traditional study skills, in-depth studies, mentorships, alternative out of classroom learning experiences, G.E.D. (General Educational Development Test).

TYPE	FEELINGS and ATTITUDES	BEHAVIORS	NEEDS	ADULTS & PEERS PERCEPTIONS OF TYPE	IDENTIFICATION	HOME SUPPORT	SCHOOL SUPPORT
Type V The Double-Labeled	Powerless, frustrated, low self/esteem, unaware, angry.	Demonstrates inconsistent work, seems average or below, may be disruptive or acts out.	Emphasis on strengths, coping skills, G&T support group, counselling, skill development.	Seen as 'weird', seen as 'dumb', viewed as helpless, avoided by peers, seen as average or below in ability, perceived to require a great deal of imposed structure, seen only for the disability.	Scatter of 11 points or more on WISC or WAIS, recommendation of significant others, recommendation from informed special es. Teacher, interview, performance, teacher advocate.	Recognize gifted abilities, challenge them, provide risk-taking opportunities related to passions, allow friends of all ages, remove time and space restrictions, do family projects, include child in parent's passion.	Placement in gifted program, provide needed resources, provide alternative learning experiences, begin investigations and explorations, give time to be with peers, give individual counselling.
Type VI The Autonomous Learner	Self-confident, self-accepting, enthusiastic, accepted by others, supported, desire to know &earn, accepts failure, intrinsic motivation, personal power, accepts others.	Has appropriate social skill, works independently, develops own goals, follows through, works without approval, follows strong areas of passion, is creative, stands up for convictions, takes risks.	Advocacy, feedback, facilitation, support for risks, appropriate opportunities.	Accepted by peers and adults, admired for abilities, seen as capable and responsible by parents, positive influences, successful, psychologically healthy.	Grade point average, demonstrated performance, products, achievement testing, interviews, teacher/peer/parent self-nominations, IQ tests, creativity testing.	Advocate for child at school and in community, Provide opportunities relate to passions, allow friends of all ages, remove time and space restrictions, do family projects, include child in parent's passion.	Allow development of long-term integrated plan of study, accelerated and enriched curriculum, remove time and space restrictions, compacted learning experiences with pretesting, in-depth studies, mentorships, college & career counselling and opportunities, dual enrollment or early admission, waive traditional school policy and regulations.

I bambini intervistati hanno caratteristiche che tendono verso un profilo piuttosto che un altro, ma essendo ancora in età infantile hanno un ampio ventaglio di possibilità di evolvere e cambiare.

La classica domanda su quanto pesino *nature e nurture* sull'evoluzione intellettiva, emotiva e comportamentale dei bambini nel caso dei gifted è fondamentale ed ha attraversato l'intera ricerca. Le abilità innate, quali per esempio la velocità di elaborazione, il pensiero arborescente e l'ottima memoria, nello sviluppo personale si interfacciano con l'educazione e l'istruzione, che modellano e orientano gli interessi individuali[4].

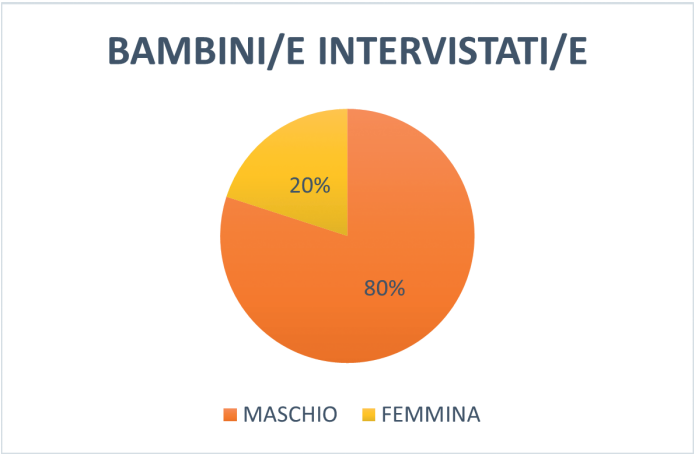
La disponibilità di risorse esterne (ludico – ricreative, culturali, educative – esempi da imitare –, ambientali – si pensi alla differenza fra i bambini che vivono in zone rurali e a quelli che vivono in zone urbane –) guidano genitori e bambini che si impegnano in percorsi a volte durissimi, in pratiche quotidiane 'severe' per raggiungere e mantenere alti livelli di autostima e *performance*.

Lo stereotipo del bambino brillante (e per questo dotato) pesa ancora molto negli atteggiamenti dei bambini e nelle aspettative dei genitori. I bambini per compiacere gli adulti si adattano. Questo però non è sempre vero. Si intravede, invece, la consapevolezza in alcuni bambini e bambine che, per risolvere grandi problemi (e la nostra società complessa ne presenta tantissimi), ci voglia un impegno prolungato nel tempo e tanta pazienza.

In questa età ancora precoce, i bambini intervistati hanno dimostrato una buona dose di efficienza (impegno nello studio) e di umanità (valore rivolto all'importanza dei sentimenti propri e altrui), oltre che in alcuni casi una capacità di pensiero critico e riflessivo oltre quella che ci si aspetterebbe per l'età anagrafica.

I bambini intervistati sono stati 20, di cui 16 maschi e 4 femmine, di età media di circa 9 anni. La bambina più piccola aveva 5 ½ anni al momento dell'intervista. Due fratelli non sono stati intervistati per desiderio dei genitori.

[4] Per un confronto si veda: Moneta M.C. (2014). La plusdotazione: un dono invisibile, Scuola Materna, 6, pp. 13-14; Moneta M.C. (2014). Essere più intelligenti della norma è un dono o un danno?, Scuola Materna, 7, pp. 14-15; Mormando, F. (2011). I bambini ad altissimo potenziale intellettivo. Guida per insegnanti e genitori. Trento: Erickson; Mormando, F. (2019). Altissimo potenziale intellettivo. Strategie didattico – educative e percorsi di sviluppo dell'infanzia all'età adulta. Trento: Erickson e Castelli, V., Torriani, A., Spinelli, S. & Meloni R. (2017). Ad alto potenziale. Storie di bambini gifted. Reggio Emilia: Imprimatur.



Fonte: dati emersi dalla ricerca.

Tra i bambini intervistati sono presenti 3 coppie di fratelli (più la coppia di fratelli non intervistati). Le famiglie coinvolte nell'intervista che hanno più figli sono 10. Solo 4 di queste famiglie presentano una valutazione di giftedness per entrambi i figli, mentre 6 famiglie hanno una valutazione di giftedness solo per uno dei due (o talvolta tre) figli. In particolare, emerge che in generale i fratelli e le sorelle non valutati manifestano tutti intelligenze brillanti o con punte di eccezionalità, ma i genitori hanno scelto di non procedere con una valutazione di giftedness perché ancora piccoli o perché l'intelligenza brillante non crea particolari esigenze o difficoltà di tipo scolastico o sociale.

Il periodo di valutazione della giftedness è stato durante la scuola dell'infanzia (principalmente l'ultimo anno) per 10 bambini, mentre per 12 bambini è avvenuto durante la scuola primaria, di cui 6 durante il primo biennio di scuola primaria (bambini intervistati sono 20 più 2 non intervistati – ma di cui abbiamo avuto notizie dai genitori).

Le motivazioni che hanno spinto le famiglie a intraprendere un percorso di valutazione sono varie, talvolta un insieme di fattori. In particolare, 14 bambini hanno mostrato una particolare intelligenza e sono apparsi brillanti fin dai primi anni di vita. Tra questi, 7 hanno manifestato eccezionalità linguistiche come, ad esempio, lettura precoce e linguaggio forbito (vocabolario esteso e complesso per l'età) già in tenera età e 3 hanno manifestato eccezionalità logico matematiche precoci nell'ambito del ragionamento e nel calcolo.

Tra le eccezionalità in età precoce si segnalano le seguenti descrizioni riportate dai genitori:

> "Parlava perfettamente a un anno e mezzo, grande maturità nei ragionamenti già a 3 anni, ha imparato a leggere da solo" (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

> "A 18 mesi distingueva 0 da O" (45 anni, mamma e 50 anni, papà di un bambino di 9 anni)

> "All'anno di età parlava bene, contava prestissimo" (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½ anni)

In 14 casi, i genitori hanno riferito fatiche comportamentali ed emotive, di cui 6 esternalizzate, che hanno portato a indagare le caratteristiche comportamentali dei propri figli, per poi scoprire la giftedness. In 3 riferiscono della forte sensibilità/emotività dei propri figli, ma anche delle caratteristiche particolari, diverse dai coetanei quali, per esempio, il pensiero divergente:

> "Bimba sveglia, con emotività e sensorialità particolari" (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

> "Aveva caratteristiche diverse dagli altri, sguardo e occhi spalancati, serietà, non era mai 'bambino'. Aveva una sensibilità e emotività intensa" (45 anni, mamma e 50 anni, papà di un bambino di 9 anni)

> "Bimba fuori dal comune da sempre, divergente, con capacità intuitive" (43 anni, mamma di una bambina di 10 anni)

> "A quattro anni sapeva fare cose diverse dai compagni" (47 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

2 famiglie riferiscono di aver scoperto la giftedness durante le valutazioni per disturbi del linguaggio e 1 per altri motivi medici. In un caso è emersa la giftedness durante un progetto di *screening* organizzato dalla scuola.

7 famiglie segnalano che hanno scelto di far valutare il proprio figlio anche per un motivo legato alla familiarità (menti eccellenti in fratelli/sorelle/parenti stretti/genitori).

In generale, nella maggior parte dei casi, i genitori hanno avuto la spinta all'approfondimento diagnostico a seguito delle segnalazioni talvolta di intelligenza, talvolta di fatica nella gestione del comportamento da parte delle insegnanti della scuola dell'infanzia, ma anche delle insegnanti di scuola primaria. In un paio di casi, la spinta è stata data da un cambio repentino del comportamento o dell'umore del/della bambino/a in relazione al contesto scolastico.

Dal campione intervistato emerge che 5 bambini hanno fatto un salto di classe e 4 hanno solo valutato l'opportunità di farlo. Due bambini hanno cambiato scuola. Un bambino svolge una tipologia di accelerazione che prevede la partecipazione ad alcune lezioni di matematica con classi più avanzate.

> "Cioè, io ho ragionato proprio su cosa fosse meglio per me [salto di classe ad anno iniziato] e come potessero reagire gli altri, se ne valesse la pena. Quindi davvero ci ho dedicato tanto tempo" (femmina, 10 anni)

La scoperta della giftedness o dell'alto potenziale cognitivo in età infantile è sempre un evento inedito sia per il genitore sia per il bambino o la bambina. Non sempre però i genitori dopo aver consultato gli specialisti decidono di comunicare i risultati della valutazione ai propri figli.

Arrivare alla decisione di far valutare il/la proprio/a figlio/a richiede un percorso di accompagnamento che procede anche dopo la consultazione con gli specialisti (in genere psicologi o pedagogisti).

Dobbiamo segnalare che le bambine riescono ad essere intercettate con minore frequenza e spesso soltanto in età più avanzata (in adolescenza). Ciò ha spesso delle conseguenze nel loro percorso di crescita per cui sono frequenti 'incidenti' (es. fughe da casa, problemi alimentari, dipendenze patologiche...) che i genitori sperano sempre avere minori conseguenze possibili a lungo termine.

Una seconda considerazione importante è che in tutto il gruppo di bambini e bambine intervistato solo un bambino appartiene ad una coppia mista (con un genitore proveniente da contesto migratorio), mentre la totalità del campione è italiana. Anche in questo caso la ricerca non ha intercettato una parte importante di bambini/e (e in alcuni territori ormai predominante) che è quella dei bambini provenienti da contesto migratorio, sicuramente esposti ad altri stimoli culturali con aspettative familiari diverse e con attitudini/talenti che la pedagogia italiana non ha ancora totalmente conosciuto.

Per concludere i bambini intervistati frequentano l'Associazione Step-net, ormai distribuita su tutto il territorio nazionale. Il campione intercettato da questa ricerca è però unicamente lombardo. Questi bambini e le loro famiglie sono seguiti da professionisti della salute mentale e dell'educazione che stimolano e orientano la competenza genitoriale e supportano la serenità emotiva dei bambini e delle bambine.

2.3 Dati qualitativi: analisi di contenuto delle interviste

Attraverso l'analisi di contenuto delle interviste realizzate con i bambini è stato possibile individuare alcune aree tematiche ricorrenti. Per alcune di esse presenteremo un confronto fra le risposte dei bambini e quelle dei genitori.

1. Hobby, impegni, entusiasmo e passioni personali
2. Sensibilità e relazioni
3. Caratteristiche della giftedness: potensialità e capacità, performance ed eccellenze scolastiche
4. Idea di intelligenza: chi è la persona intelligente?
5. Idea di scuola
6. Imparare e studiare: learners o students?
7. Persone di riferimento
8. Metodo di studio
9. Progetti per il futuro: dove la metto la mia intelligenza?
10. Cambiare scuola o cambiare la scuola?

2.4 Hobby, impegni, entusiasmo e passioni personali

I bambini e le bambine intervistati presentano **un'ampia gamma di interessi** sia scolastici sia extrascolastici. Questa caratteristica è tipica dei bambini e delle bambine ad alto potenziale cognitivo e tende a durare nel tempo se è sostenuta. Purtroppo, espone questi bambini al rischio della dispersione per iperattività (voler fare troppe attività insieme) e a quello della distrazione (prestare attenzione in modo vago e superficiale). Durante un compito lo scopo e gli obiettivi vengono persi e le funzioni esecutive bloccate se il bambino non è guidato.

Un'altra caratteristica dei bambini gifted è il pensiero arborescente che essi non riescono a spiegare nel suo funzionamento (anche in età più avanzate permane la stessa difficoltà).

Tuttavia, i bambini intervistati sono risultati molto desiderosi di raccontare le loro 'passioni':

> "I: Ok, e cos'è che ti appassiona che ti piace tanto? C: Mi piacciono molto gli animali. Mi piace matematica, soprattutto adesso che stiamo facendo le espressioni. E in generale mi piace lo sport che pratico, che è arrampicata." (femmina, 11 anni)

> [Mi piacciono] matematica, robotica e scienze. Di solito a casa mi sdraio sul divano e guardo i cartoni, gioco alla Play, mi rilasso ... [...] Sono molto bravo in

scienze, Italiano e robotica... Questo l'ho preso da mio papà ... Lui è un informatico robotico. (maschio, 8 anni)

"I: Cosa ti appassiona? Cosa sono le cose che ti piacciono molto? L: L'ingegneria e l'aeronautica. I: Caspita. L: e... Non credo altro." (maschio, 11 anni)

"Mi appassiona la scienza, la storia, l'ingegneria, la geografia, la matematica, l'arte, la fisica, la chimica, l'ingegneria, la botanica, il magnetismo, la geologia e molte altre cose ... praticamente sono tutte scienze! I: Hai un sacco di interessi! "Sì." (maschio, 9 anni)

"Mi piace molto nuotare, lo faccio anche a livello agonistico. Suono il flauto traverso, prima suonavo anche il violino, adesso non ce la faccio più a suonarlo. Mi piace tantissimo visitare [luoghi] coi miei genitori, addirittura mi sono iscritta a un corso extracurricolare a scuola, dove visitiamo Milano una volta ogni tanto. Mi piace coro perché io quando ero alle elementari, durante gli intervalli che erano lunghissimi e non stavo con nessuno, mi piaceva cantare tra me e adesso sono contenta di poter praticare questa mia passione. [...] Mi piacerebbe conoscere lo spazio però, non per questo mi piacerebbe diventare astronauta perché... sì, mi piace, ma mi spaventa. Quindi alcune cose sono belle per alcuni punti di vista e per altri magari un po' meno. Cioè, mi piacerebbe andare lì, vedere lo spazio immenso ed esserci dentro, però non lo faccio perché mi conosco e so che non resisterei neanche un minuto a una cosa così. Non ce la farei proprio." (femmina, 10 anni)

Essi hanno raccontato di una buona dose di **energia fisica**, che impegnano in molte attività:

I: Ok, quindi ti è un po' dispiaciuto cambiare scuola? "Sì, molto. Non volevo cambiarla. Mi è arrivata la sorpresa quando ero in un impianto sciistico. Adoro lo sport: i miei preferiti sono rugby, judo, karate, sci, nuoto. Queste cose." I: Sei uno sportivo, insomma. "Sì." (maschio, 9 anni)

"Mi piacciono calcio e piscina [...] Costruire...tutto (maschio, 6 anni)

"[Mi piace] fare sport, stare con gli amici, giocare..." (maschio, 9 anni)

"Calcio." (maschio, 11 anni)

"I: Cos'è che ti appassiona, che ti piace molto? "Stare con le mie amiche, lo sport. Ballare. [...] Ginnastica artistica e corsa." (femmina, 11 anni)

"A me piace lo sport che faccio, il rugby. ...però mi piace anche il calcio. E un po' il baseball." (maschio 9 anni)

"I Pokemon [...] i dinosauri, la matematica. [...] I: il judo? "Sì, certo, io faccio judo. Cioè, non sono fortissimo, sono alla quinta cintura." (maschio, 10 anni)

I campi di interesse spesso orientano questi bambini verso l'**astronomia**, verso altri mondi, quasi a esprimere una velata insoddisfazione per la società che li circonda:

"Non si possono imparare i segreti di un buco nero perché praticamente se

uno è un astronauta ci va, ma ovviamente dubito che ritorni, no? O una sonda, potrebbe andarci, però i buchi neri sono lontani dalla terra. E poi ovviamente si perderebbe il segnale." (maschio, 9 anni)

"È bello scoprire cose nuove... molto segrete..." (maschio, 10 anni)

Altre volte gli interessi sono legati a **capacità di concentrazione e attenzione**. La tecnologia e il disegno giocano una parte importante:

"[Mi piacciono] i videogiochi [...] mi piace questa cosa che non è proprio un videogioco, ma basta per stare con i genitori. [...] Praticamente faccio le costruzioni che farò da grande...vedo delle costruzioni, magari mi piacciono, le farò da grande: delle cose, delle case, per esempio." (maschio, 6 anni ½)

"...il video su YouTube. È facilissimo mettere YouTube sul tablet, è più difficile metterlo sulla tv." (femmina, 5 anni ½)

I: Cos'è che ti appassiona? "I fumetti." I: I fumetti? Ma ti piace leggerli o ti piace anche disegnarli? "Tutti e due." I: Tutti e due... sei un bravo disegnatore di fumetti." (maschio, 10 anni)

"Le scoperte archeologiche, quelle delle ossa, è una cosa che piace quasi a tutti. Giocare alle cose elettroniche...Switch, tablet, cellulare...[anche] i giochi da tavolo... [Mi piacciono] le piantine [gli piace coltivare]" (maschio, 7 anni ½)

"Mi piace lo sport e anche disegnare." (maschio, 9 anni ½)

Questi interessi rischiano a volte di diventare un po' ripetitivi e stereotipati (scacchi, Sudoku, cubo di Rubik), ma per fortuna la **curiosità** porta oltre:

"Ho tante passioni. Per esempio, risolvere i cubi di Rubik. Sono un po' più abile nei cubi strani. Per esempio, che ne so... questo! Questo gigante. Poi ho lo spazio... io da grande, vorrei diventare un astronauta. Poi ho molte altre passioni, tipo... Fammi pensare... il canto! Il suono, tipo la batteria e la tastiera...E io da grande vorrei diventare un costruttore di case e anche un astronauta. [...] da grande ti volevo dire che mi piacerebbe fare lo *speedcuber*... [persona che risolve più velocemente degli altri il Cubo di Rubik] (maschio, 9 anni)

Si delinea un profilo di bambino/a attivo, propositivo e con un alto numero di interessi e impegni. Un/a bambino/a che non si stanca di seguire i propri genitori in attività che in genere lo motivano a sapere e conoscere, a fare collegamenti e ad avere intuizioni e dubbi, di cui può chiedere soluzione anche ai genitori stessi. I primi anni di scuola possono essere facili per i bambini ad alto potenziale cognitivo o gifted, soprattutto se trovano insegnanti competenti e motivati.

Una tra le strategie di differenziazione didattica più usata con questi bambini è il *mastery learning*, ovvero l'apprendimento per padronanza, in cui si sollecita la fo-

calizzazione su un obiettivo da raggiungere e quindi l'attenzione mantenuta nel tempo, l'organizzazione del compito e il monitoraggio di ciò che si sta facendo.

Il pensiero arborescente va canalizzato e orientato attraverso piccole sollecitazioni che rispettino le capacità comunicative di questi bambini (a volte molto 'spiccate' a causa dell'impulsività), permettendo loro di sviluppare *skills* (soprattutto sociali ed emotive) che li aiutino ad un buon adattamento nei contesti di vita (famiglia, scuola, associazioni di tempo libero...).

All'impegno è necessario affiancare la **soddisfazione**, che contribuisce alla crescita del senso di autoefficacia e quindi di autostima:

> An individual's work personality primarily comprises his or her repertoire of specific skills or abilities and personal preferences for content found in contrasting educational/vocational environments. In contrast, different environmental contexts (educational curricula and occupations) are classified in terms of (1) their ability requirements and (2) their capability to reinforce personal preferences. Optimal educational and work environments for an individual are those for which two levels of correspondence can be established, satisfactoriness and satisfaction. Satisfactoriness refers to the correspondence between and individual's abilities and the ability requirements of a particular environment (e.g., occupation or educational curriculum), whereas satisfaction denotes correspondence between an individual's preferences and the types of reinforcers provided by the environment. Good educational and career choices maximize satisfactoriness and satisfaction and, consequently, the degree of commitment to one's choice[5].

> Many students identified as gifted when young grow up and, as adults, demonstrate no special or extraordinary talent. And many students not recognized as having any special gifts when young are what we call 'late bloomers' and astound us with extraordinary accomplishment as adults. Many factors, in addition to intelligence, contribute to extraordinary accomplishments in later life. [...] Let me share a few of these important factors. Hard work and practice are important non-intellectual factors that make a real difference. [...] In addition to hard work and deliberate practice, learning to delay gratification in an important non – intellectual factor that contributes to success.

[5] Benbow, C.P. & Lubinski, D. (1997). Intellectually Talented Children: How Can We Best Meet Their Needs?, in Colangelo N. & Davis G.A. (1997). Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon, p. 156.

> [...] It is almost impossible for any student to master challenging academic work if he or she does not have a healthy dose of frustration tolerance. IQ can only get you so far. Hard work, discipline, persistence, not giving – up – there are the ingredients that are critical for academic and red – world success[6].

Impegno è costanza e perseveranza, ma anche tolleranza e accettazione dei limiti.

2.5 Sensibilità e relazioni

I bambini del nostro campione presentano una buona capacità riflessiva e sono molto attenti alla qualità delle relazioni interpersonali in particolare scolastiche e amicali.

Valori come l'onestà e il rispetto entrano a pieno titolo nei loro ragionamenti. Quando i rapporti interpersonali non sono a loro favorevoli soffrono e tendono a chiudersi in sé stessi.

Sono bambini dotati di elevata sensibilità emotiva, intellettuale, psicomotoria, immaginativa e sensoriale[7].

L'ipotesi è che questi bambini rischino, però, di maturare una eccessiva **rigidità morale** nelle aspettative riferite al comportamento altrui. La conseguenza di questo atteggiamento è che spesso vengono discriminati: la ricerca conferma che con il crescere dell'età le forme di **bullismo** nei loro confronti aumentano[8]:

> To their peers, [gifted children] are 'too smart' or 'too bossy'. Insults are painful to all children, but gifted children in particular may be wounded because of their hyper – sensitivity. Not only are they hurt by the insults, but they also feel more intensely the unfairness of it all. Or, if they have perfectionistic tendencies or feel pressured to 'be good', they may feel it is 'their fault' or that they should be able to control their own lives without help from parents or teachers.[9]

> "Io personalmente... il mio amico, l'unico amico che ho mai avuto fino adesso. Si chiama D. R., è un mio vicino di casa... abitiamo a un 200 m di distanza. E lui ha vissuto una situazione molto difficile di bullismo. Credo che abbia imparato

[6] Gallagher, J.J. (1970). L'educazione dei ragazzi dotati. Firenze: La Nuova Italia. Si veda più recente: Pfeiffer S. (2013). Lessons learned from working with high – ability students. Gifted Education International. 29 (1), pp. 91-92.

[7] Bottari, M. Pedron, Valenti, C. Antonietti A., Lucangeli D. (2017). Creatività e alto potenziale: quale rapporto?, Psicologia e Scuola, 37, pp. 48-57.

[8] Barone D. & Barone R. (2021). Exploring Bullying: Fifth Graders' Interpretations and Understandings, Journal for the Education of the Gifted, 44, 1, pp. 81-103.

[9] Hargrove, K. (2010). Stop school bullying: A tale of two girls. Gifted Child Today, 33, 4, pp. 39-40.

qualcosa da questa situazione... Non so cosa, ma credo che abbia imparato qualcosa. I: Hai imparato anche tu qualcosa, essendo amico di un bambino che ha subito del bullismo? Tanto bullismo.

I: Ok, e tu cosa hai imparato da questa situazione? L: È stato bullizzato inconsciamente per 5 anni e un anno, in prima media, molto più intensamente...I: Tu da questa esperienza di questo tuo amico, che cosa hai imparato? Che il bullismo è una cosa brutta...

L: Forse... non lo so... questa cosa qua." (maschio, 11 anni)

"Io ho tre grandissimi amici, uno è T., poi uno si chiama G., abbreviazione, lo chiamiamo G. e D.. In classifica c'è G., D., T. [Intervistatore]: Bene." (maschio, 9 anni)

"Ho trovato lì una persona proprio con cui vado in sintonia in una maniera che, cioè, posso dire che sia la mia migliore amica e che probabilmente lo rimarrà per tanto tempo, se non per sempre. Quindi davvero sono contentissima di aver trovato una persona così...Tra l'altro sono anche contenta del fatto che i miei compagni mi dicano le cose perché qualche volta si rendono conto se fanno qualcosa [di sbagliato], cioè sono più consapevoli rispetto agli altri compagni che avevo, perché per esempio c'è un nostro compagno che a qualcuno sta simpatico a qualcuno altro un po' meno, perché tu gli dici: "Per piacere non buttare giù il mio disegno che ci ho messo un po' a casa, l'ho fatto in tanto tempo ..." ...e questo qua lo butta giù. Quindi, cioè dopo un po' ti dà fastidio sinceramente... quindi ecco però loro si rendono conto che devono cercare di aiutarlo perché anche lui non lo fa apposta, cioè lo fa apposta però sta cercando anche lui di migliorarsi in alcuni sensi, ma come tutti credo quindi... sì, li vedo più riflessivi i miei compagni. Mi capiscono di più... sono più allegri, ma capiscono quando è il momento di scherzare e quando no... per i professori mi trovo bene e tutto" (femmina, 10 anni)

"[i miei amici] mi mancavano [in DAD] Vado d'accordo [con le maestre e i miei compagni]" (maschio, 6 anni)

"Sì, [vado d'accordo con maestre e compagni] non proprio con tutti però comunque ci vado d'accordo. C'è una bambina che dà botte a tutta la scuola [...] (maschio, 6 anni ½)

"Sì, ho amici, anzi no, ha tre amici di altre due classi della B e della C, cioè, sono Andrea e Riccardo. E nella C c'è la mia amica di nome Melissa. E sono sempre con loro, quando ci vediamo, che ne so a prendere un gelato..." (maschio, 9 anni)

"La confessione... Dopo che mi sono confessato, mi sento meglio" (maschio, 9 anni ½)

È fondamentale dotare questi bambini e queste bambine di giuste strategie di **convivenza sociale** attraverso una educazione emotiva e sociale, ma anche **sostenendo le famiglie** nel far riconoscere i loro diritti a scuola e negli altri contesti di vita.

Inoltre, andrebbe potenziato il **senso dell'umorismo** che comunque questi bambini possiedono e che viene continuamente schiacciato dalla tendenza al perfezionismo. Andrebbe potenziata **la capacità di pensiero morale**[10], ma anche di valutazione della complessità delle relazioni umane, dei dilemmi etici che tutti affrontano nella vita e delle conseguenze delle proprie scelte comportamentali sulla valutazione altrui nei propri confronti.

La **pandemia Covid-19** ha rappresentato un periodo difficile per questi bambini perché l'isolamento percepito è stato a volte troppo elevato (soprattutto nel caso dei figli unici).

> "[in DAD] non mi piaceva ... non vedevo i miei amici. A scuola sono felice. Abbiamo creato un gruppo che si chiama Tornado. Facevamo i paleontologi: [i miei amici] fanno dei tunnel, fanno il buco e poi dai tunnel certe volte prendo ... una volta ho preso una caramella e l'ho messa in un tunnel. Quindi il mio amico ha iniziato a scavare su quel tunnel. Sentiva che c'era qualcosa... ha ficcato il dito dentro e ha trovato la caramella. Ed è stato molto felice." (maschio, 8 anni)

> "Ho avuto tanta difficoltà, io con la didattica a distanza ho avuto un calo di rendimento molto molto alto. I: Come mai? Non ti piaceva? "Cioè, quando non c'era ancora la DAD, cioè ti davano soltanto compiti. Ok, ce la facevo anche a gestirli. I: Sì. "Ma la DAD era veramente tosta, perché a distanza c'è proprio un problema... Puoi avere problemi con il computer, distrazioni e quindi non riuscire proprio a capire la lezione. I: Ah! OK. "E comunque i contenuti digitali sono completamente diversi rispetto a quelli dal vivo. Si capisce molto, molto peggio. I: E certo invece quando sei in classe, non ti distrai. Ti concentri sulle cose, OK? "Sì, è una cosa che a me fa molto personalmente. Credo che sia una cosa... credo che praticamente quasi nessuno di quelli che ho incontrato fino adesso nel mio percorso scolastico, mi apprezzi." I: Ah caspita! "Perché nella mia classe mi...Anche al doposcuola. Succede qualcosa ed è colpa mia... il prof. lo capisce...Ma tutti gli altri... succede qualcosa... Ed è colpa di mia!" I: Ma come mai? Cosa combini? Niente. "La maggior parte delle volte si niente, il mio percorso scolastico è stato un pochettino più duro perché alle elementari, ho avuto una maestra d'italiano che era veramente incompetente... I: Ahi!" [...] "Per ora ho solo un mezzo amico. L'amicizia è cosa molto rara e profonda, quindi non posso definirlo amico... I.: Ok, però ci vai d'accordo con questo bimbo, con questo ragazzino? "Sì, però è difficile perché ho una classe che è già formata. Perché più di metà classe proviene dalla stessa scuola." I: E quindi

[10] Kohlberg L. (1981). The Psychology of Moral Development. New York: Harper & Row.

> tu sei come il nuovo arrivato, praticamente. "Sì, praticamente sì, quindi è veramente difficile integrarmi dentro la situazione scolastica." (maschio, 11 anni)

Le caratteristiche affettive di questi bambini tendono verso un **forte senso di giustizia sociale, altruismo e idealismo morale**. Il desiderio di aiutare gli altri è forte e per questo potrebbe essere utile coinvolgerli in età più avanzate in attività di volontariato e di servizio nella comunità di appartenenza in modo però da permettere loro contemporaneamente lo sviluppo di competenze professionalizzanti. Il passaggio dalla scuola alla vita adulta rappresenta, infatti, un momento particolarmente delicato:

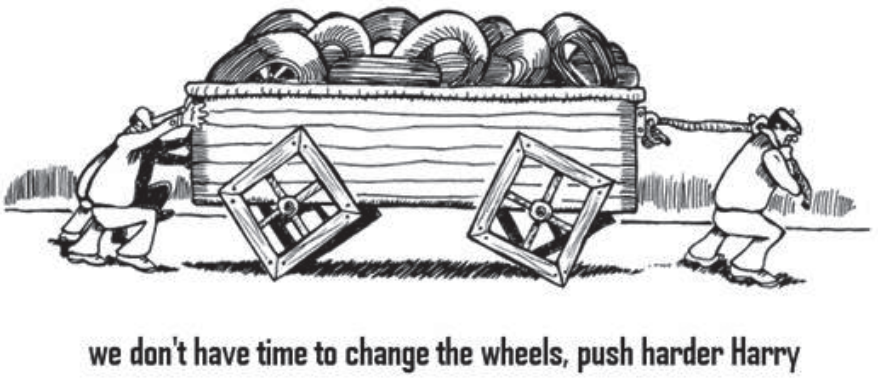
> The **sensitivity** and **insight** these children bring to working with others, coupled with their altruism and idealism, can become a basis for later career decisions as well.

Il lavoro degli insegnanti e dei genitori oltre che degli educatori dovrebbe essere orientato a:

> a **realistic acceptance of error** in people and in the world and of the imperfection of our own knowledge should temper the judgments a child is likely to make. The unrealistic fear and anxiety that can accompany perfectionism may hinder growth or result in guilt that works against the child's maximal development. Growth should be toward excellence, not perfection – a subtle distinction that teachers and parents must appreciate when working with the gifted child[11].

Dal punto di vista scientifico si potrebbe parlare di educazione alla **serendipità** (si impara anche dagli errori), mentre dal punto di vista umano sono l'**umiltà** e l'**ironia** i tratti di personalità prevalenti che andrebbero sostenuti.

[11] VanTassel – Baska J. (1998). Characteristics and Needs of Talented Learners, in VanTassel – Baska J. (ed. by), Excellence in Educating. Gifted & Talented Learners, Denver: Love Publishing Company. pp. 183-185. Si veda anche Van Tassel Baska, J. (ed. by) (1993). Comprehensive Curriculum for Gifted Learners, Massachusetts: Allyn & Bacon.



Fonte: tratto dal web.

Le risorse familiari e le esperienze lungo l'arco della vita potranno essere per questi bambini fonte di ispirazione, ma solo attraverso la costanza e il duro lavoro pratico (pensato, condiviso e valutato), essi potranno sviluppare la necessaria autostima, il pensiero critico, il *risk-taking*, l'autocontrollo e l'autorevolezza utili per la vita adulta.

2.6 Caratteristiche della giftedness: potenzialità e capacità, performance ed eccellenze scolastiche

I bambini e le bambine intervistate si sono dichiarati motivati alla frequenza scolastica e impegnati nei percorsi di studio.

Ormai sappiamo che esistono tanti e diversi tipi di intelligenza, che si può essere globalmente molto intelligenti o che si può avere un solo ambito di eccellenza. La scuola è però uno dei luoghi in cui i bambini desiderano imparare molto, poiché essi, come abbiamo visto, hanno alte aspettative e tanta curiosità anche trovando soddisfazioni in ambiti meno formali o informali (sport, gruppo di amici, musica, famiglia).

Quando la scuola motiva e utilizza una didattica bilanciata fra **contenuti, metodologie di lavoro diversificate** (in cui il lavoro di gruppo è importantissimo, così come l'approfondimento di un argomento o il confronto interdisciplinare) e **valutazione formativa** attraverso il coinvolgimento dello studente, essa risulta il luogo ideale per questi alunni[12].

"Mi piace molto storia perché... proprio mi appassiona, perché ci sono delle vi-

[12] Colangelo N. & Davis G.A. (1997). Handbook of Gifted Education, op. cit. and Bakken, J.P., Obiakor, F.E. & Rotatori, A.F. – ed by – (2014). Gifted Education: Current Perspectives and Issues.

cende interessanti e mi piace. E poi matematica: mi appassionano tutti i numeri, tutte queste combinazioni che si possono fare, bello. In matematica, lì non c'è tanto da spiegare, cioè, devi capire ...e poi devi allenarti, alla fine ti vengono... Mi piace imparare, è divertente, ti fa conoscere un mondo che neanche ti immagineresti. A me piace tantissimo anche lo spazio e [mi piacciono] i gatti. Leggere tantissime cose" (femmina, 10 anni)

"Mi piacciono matematica, italiano e scienze." (maschio, 6 anni)

"[Mi piace] scienze... Non mi sento mai il più bravo" (maschio, 8 anni)

"[Mi piace] italiano... si imparano le lettere in vari modi" (maschio, 6 anni e 1/2)

"Geometria è la mia preferita. Mi piace tanto studiare religione... per esempio gli ebrei, i romani...Mi piace anche la matematica, che di solito sbaglio ...poca roba... di solito vado bene... Vado bene anche in scienze, molto bella. ... e geografia...e storia... e italiano e matematica. (maschio, 9 anni)

"...mi metto lì alcune volte e faccio dei compiti. Poche volte ho voglia di farli e spero che ci siano dei giorni che voglio fare proprio compiti ... Mi prendo anche il libro delle vacanze, me ne faccio qualche pagina... (maschio, 9 anni)

"I: Qual è la tua materia preferita? "Religione. Musica... musica è quella preferita dai miei amici, ma a me è quella che mi piace di meno, perché il maestro è un bugiardo." I: Ah, e allora non ti piace il maestro? "Diceva che la sua scatola ...in prima diceva che la sua scatola era magica, ma in realtà mi è stato detto che la sua scatola aveva un buco, lui la spingeva, la travasava così il [materiale] entrava dentro il buco e finiva in uno scompartimento." I: Tu hai scoperto il trucco. "Me l'ha detto una mia amica." (maschio, 8 anni ½)

"[Mi piace] la matematica [...] Matematica. Scienze. Informatica. Musica. Lettura e arte" (maschio, 9 anni ½)

"Sono bravo in educazione fisica, matematica, inglese, e musica anche ... sono quelle che mi riescono meglio. ... matematica è la mia seconda preferita. La prima è musica, terzo inglese [...]" (maschio, 7 anni ½)

I bambini intervistati frequentano la scuola primaria e quindi un contesto in cui gli insegnanti lavorano sulla ***readiness,*** ovvero le abilità di base, che vengono impostate per un buon funzionamento nelle età della vita successive. Le competenze dello scrivere, leggere, contare e studiare vengono apprese dai bambini gifted con una certa facilità, perché caratterizzati da buona memoria, attenzione e velocità di ragionamento. Quando il contesto (famiglia, scuola...) è ostacolante, quando **pregiudizi e incompetenza** mandano in cortocircuito queste 'belle qualità', si innestano disturbi di apprendimento o problemi comportamentali. Fra i rischi più frequenti ricordiamo: sviluppo asincrono (sviluppo non armonico fra componenti emotive, cognitive

Bingley – UK: Emerald Publishing.

e fisiche), tendenze perfezionistiche e poco interesse verso i propri coetanei, troppa sensibilità ai conflitti interpersonali con i pari e in famiglia, rischio di isolamento sociale, adattamento passivo alle pressioni sulle performance[13]. La formazione degli insegnanti e una buona alleanza scuola – famiglia sono fondamentali per una serena frequenza scolastica, che è il primo elemento di una cultura inclusiva.

> Some gifted and talented students apply ridiculous levels of pressure to themselves. The **perfectionists** cannot accept anything other than the best and **may take ages to complete every task**. These young people will spend ages on homework at primary level and will often sit up into the small hours as they get older, fearful of making mistakes and not living up to their self-imposed standards. Parents and teachers should be on the lookout for these able students. They may need counselling, reassurance and determination on the part of teachers and parents to draw them away from their academic work occasionally so that they get a more balanced perspective. [...] Unfortunately, a few parents exacerbate the situation by encouraging their children's negative attitudes to their peers and blinkered and narrow approach to learning. A sensitive home/school liaison programme together with academic and social mentoring from **someone the student both likes and respects may help**[14].

2.7 Idea di intelligenza: chi è la persona intelligente? Io sono un/una bambino/a intelligente...

Così come esistono **differenti idee** di dotazione e giftedness allo stesso modo esistono **differenti convinzioni** per i bambini intervistati su cosa sia l'intelligenza:

> "Quando uno è intelligente riguardo all'aspetto emotivo o fisico, non è detto che nell'aspetto scolastico sia uguale... però se qualcuno sa adattarsi alle situazioni scolastiche è più facile, non è ovvio, però è più facile che magari attraverso alcune competenze che ha acquisito [a scuola] tu riesca un po' a porti gentilmente nei confronti degli altri. [...] Allora, secondo me l'intelligenza qualcuno ce l'ha dentro, cioè non puoi aumentare quella che hai, puoi aumentare la cultura o puoi tirare fuori l'intelligenza. Non so, studiando, capendo, riuscendo a vivere l'esperienza e registrando tutti quei dati che hai trovato per riuscire a porti in una maniera sempre migliore ...ma proprio aumentare [l'intelligenza], no! Secondo me è più la cultura [che aumenti]" (femmina, 10 anni)

[13] Sandri P. & Brazzolotto M. (2017). Quando la giftedness non porta al successo scolastico, Integrazione scolastica e sociale, 16, 1, pp. 66-71.
[14] Goodhew G. (2009). Meeting the Needs of Gifted and Talented Student. London: Continuum International Publishing, p. 121.

> "Per me quando una persona è intelligente... A parte, che ci sono i vari modi per essere intelligente, perché non puoi essere intelligente solo su un punto, magari uno può essere intelligente sull'aspetto emotivo e sa come trattare gli altri e qualcuno invece è intelligente su un aspetto scolastico e quindi riuscire a trovare una soluzione a situazioni difficili... L'aspetto emotivo, per esempio, è capire quando una persona non vuole dirti una cosa, non sta bene dentro, quando cioè sai capire un po' le emozioni dell'altro e cosa è meglio chiedergli per capirlo." (femmina, 10 anni)
>
> "[L'intelligenza si può aumentare] coltivandola" (maschio, 6 anni)
>
> "[Una persona intelligente è] una persona che studia. [Può aumentare la sua intelligenza] Studiando cose nuove. Studiando tanto. E leggendo. Scrivendo. Cose del genere." (maschio, 8 anni)
>
> "Per esempio, quando tu impari poi sai di più e sei più intelligente" (maschio, 6 anni ½)
>
> "...con il metodo che ci dicono le maestre [si può aumentare l'intelligenza]" (maschio, 9 anni)
>
> "I: secondo te, è possibile diventare ancora più intelligenti? "Sì con il pesce [perché contiene il fosforo] ..." (femmina, 5 anni ½)
>
> "I:...ascolta, ma c'è qualcuno che ti aiuta ad imparare? "No." I: ...impari tutto da sola. "Ho imparato a fare l'occhiolino, pure da sola. Papà mi ha detto come si faceva poi io l'ho fatto giorni e giorni, però vanno con questo occhio. Con questo ho provato giorni e giorni e sono quasi riuscita". I: Bravissima, ma fai l'occhiolino molto bene. Super." (femmina, 5 ½ anni)

L'idea che ne emerge è **variegata** (esistono diversi tipi di intelligenza) e **dinamica** (l'intelligenza può modificarsi nel tempo), ma fondamentalmente più orientata verso la **valorizzazione degli aspetti umani** (es. empatia, confronto fra pari e aiuto degli adulti) piuttosto che di quelli di eccellenza (*proficiency*, competitività, nuove invenzioni). Essere intelligenti significa diverse cose in differenti persone e la prima e la seconda infanzia rappresentano i periodi in cui i talenti fioriscono e si manifestano nella forma più spontanea, quando sono supportati da adulti, educatori, genitori e insegnanti che sappiano individuare e affiancare questi bambini[15].

Questi bambini sono capaci di **riconoscere l'intelligenza nei propri compagni**, dimostrando empatia e **rispetto delle differenze individuali**:

> "Gabriele e Nicole che sono nella mia classe [sono persone intelligenti] perché loro alzano sempre la mano quando devono rispondere e sanno tante cose...

[15] Pfeiffer S.I. & Prado R.M. (2020). Strengths of the Heart and Social – emotional learning, Psicologia dell'educazione, 3, pp. 7-18.

come me. Mi sa di sì [anche io sono una persona intelligente], mi piace pensarlo." (maschio, 9 anni)

"I: Tu sei contenta che hai scoperto che sei una bambina molto intelligente? "Sì. Però io ho un difetto, mi vanto sempre e quindi..." I: Ma a me non sembra che ti vanti... con me non ti sei vantata. "A scuola mi prendono tutti in giro, sempre." I: Ma perché ti vanti o perché sono un po' gelosi della tua intelligenza? "Perché io... Anche perché...Perché sono sensibile." (femmina, 11 anni)

"Una persona intelligente è una persona riflessiva..." (maschio, 9 anni)

"Molti bambini della mia classe sono intelligenti, fanno le cose giuste subito. E in più quando non c'è tempo di fare, loro le fanno" (maschio, 6 anni ½)

In un caso la **memoria** è percepita come un elemento cruciale:

"I: Secondo te chi è una persona intelligente? Quali caratteristiche ha? "Appena sente qualcosa la impara, se la ricorda. Oppure mentre sta studiando appena legge una cosa, se la ricorda... Cioè, ha molta memoria." I: Ok, molta memoria quindi, interiorizzare bene gli apprendimenti, velocemente senza... "Capire subito, capire tutto e subito" (maschio, 11 anni)

2.8 Idea di scuola

La scuola piace:

"Sinceramente non credo [che ci sia qualcosa che cambierei nella scuola], forse perché non ho abbastanza conoscenze per capire cosa sarebbe meglio per noi e credo che già tanti abbiano pensato a migliorarla più che potevano quindi comunque a me sembra vada bene, sono contenta." (femmina, 11 anni)

"La scuola mi piace di più dal vivo perché vedo i miei amici, posso giocare, posso...Fare più cose di quando sto a casa. Ho più spazio." (maschio, 9 anni)

"I: Cos'è che ti piace tanto che ti appassiona, che ti rende felice? "La scuola." [...] I: Ci sono delle cose che vorresti cambiare della scuola o ti piace tutto quello che fai? "Non voglio cambiare niente." [...] I: E tutte le maestre ti piacciono? "Sì" [...] I: Che cosa ti piace di loro? "Che sono molto dolci" I: Ma quindi hai un bel rapporto con loro? "Sì." (femmina, 5 anni ½)

"I: ...cosa cambieresti nella scuola? Ci sono delle cose che vorresti cambiare sia in positivo che in negativo? "No." I: Non c'è nulla, va bene così, la scuola com'è? "Sì [...] I: ...con i tuoi insegnanti vai d'accordo, ti piacciono i professori? "Sì" (maschio, 10 anni)

La scuola non piace quando è **ripetitiva e noiosa**. Essa viene **percepita come una perdita di tempo**:

"Quando introducono un argomento nuovo, perché le nostre maestre stanno a ripetere le cose per due mesi, dicevano la stessa cosa e i primi due giorni

va bene, divertente, ci fanno fare gli esercizi però non ne potevo più dopo un po'... Perché, cioè, si interessante... a scuola sono contenta di imparare le cose, però..." (femmina, 11 anni)

"I: Non ti piace andare a scuola? Caspita, e cosa cambieresti della scuola? Per fartela piacere, come dovrebbe essere? "Magari dovrebbe durare meno, perché dopo un po' ... dopo 5 ore, cioè anche dopo la quarta pian piano ti concentri sempre meno, quindi comunque con sei ore, l'ultima ora è la materia magari in cui vai peggio che è anche quella che hai sempre alla prima ora." [...] I: Ok e gli insegnanti invece? "Sì, cioè, vanno bene. Non sono 'stra' simpatici, ma neanche 'stra' antipatici." I: Ok, neutri" (maschio, 11 anni)

"I: quindi non ti piace andare a scuola? "Nemmeno se mi pagassero 10 €. [...] Perché mamma e papà mi obbligano [ad andare a scuola] tranne se sto male, una volta dovrei fingermi di stare male! Però mi misurano sempre la febbre." (maschio, 7 anni ½)

La **metafora del cibo** che non soddisfa ben rappresenta il vissuto di tristezza verso un ambiente che viene visto come monotono:

"Non mi piace la scuola, non tantissimo perché come ti ho detto vorrei stare a casa. Oppure tornare a casa o prima o dopo pranzo, magari" (maschio, 6 anni ½)

"I: Ti piace andare a scuola? "Così, così. L'orario che detesto di più della scuola è [il momento della] mensa. Non mangio niente perché non c'è il cibo che piace a me." (maschio, 8 anni, ½)

"I: Cosa cambieresti della scuola per renderla migliore? "Il cibo." [...] I: Cos'altro non ti piace della scuola che vorresti cambiare ...? [Silenzio] [...] ti piace, tutto a parte il cibo. Per il resto la scuola è l'ideale per te, cioè tutto ti piace? "In realtà farei durare un po' di più l'intervallo." (femmina, 11 anni)

La scuola non piace quando ci sono delle **difficoltà nei rapporti con i compagni**:

"[Della scuola cambierei] R. e G. [due bambini che si comportano male]. Andare a scuola mi piace, se non ci fossero R. e G." (maschio, 8 anni)

La scuola non piace quando **non è un ambiente esteticamente bello**:

"I: Cosa cambierei della scuola...? "Magari ristrutturerei un po' le porte del bagno che sono fracassate. [dal punto di vista di quello che le maestre insegnano] non cambierei niente" (maschio, 9 anni)

Come insegnare ai bambini APC e gifted? La scuola comune può essere una possibilità anche per loro o rimarranno sempre degli studenti *underachievement*?

In Italia è ormai conosciuto il Modello di organizzazione scolastica di Renzulli e Reis[16].

[16] Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: New directions for developing high-end learning. In Colangelo N. & Davis G.A. (Eds.), Handbook of Gifted Education.

Ci permettiamo di segnalare a completamento di quanto detto da questi Autori l'importanza dell'orientamento scolastico e dell'alleanza che dovrebbe crearsi fra famiglia – scuola e servizi formali e informali del territorio:

> Gifted students who receive conflicting messages from parents, conflicting messages from parents and teachers, or conflicting messages from gifted specialists and classroom teachers may justify reasons not to achieve. For example, students may hear their parents discuss the parents' discontent over the way the school is addressing the student's gifted needs. A gifted specialist may share with students his concern about how their classroom teacher is not addressing their academic needs. Each of these scenarios provides the child with ammunition that can be used as an excuse for not producing his or her best work. [...]
>
> Classrooms do not always provide intellectually stimulating environments for gifted and talented students to thrive. Many gifted students underachieve by default; they simple do not receive the academic content or instruction necessary to reach their potential. Regular classroom time is often unproductive for gifted learners. [...] regular classes, as compared to gifted education and advanced classes, tend to undermine, rather than support, a passion for learning. Many gifted elementary school students already know as much as half of the material to be covered in their current grade prior to the start of the school year...[17]

2.9 Imparare e studiare: *learners* o *students*?

I bambini intervistati hanno le proprie idee in merito a cosa si possa imparare e cosa non si possa imparare. Alcuni bambini (7) sono possibilisti: credono si possa imparare tutto, infatti, quello che si vuole, può essere raggiunto con l'impegno e lo sforzo. Addirittura, c'è chi ha una prospettiva futura, lontana nel tempo e afferma che tra migliaia di anni si potranno fare cose che ad oggi ci sembrano impossibili.

Boston: Allyn and Bacon, pp. 136-154. Si veda anche il testo Milan L. (2021). Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale. Trento: Erickson.

[17] Siegle D., Understanding Underachievement, in Pfeiffer S.J. – ed by – (2018). Handbook of Giftedness in Children, Springer International Publishing, pp. 285-297. Si veda anche Siegel D.J. & Bryson P. (2012). 12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino. Milano: Raffaello Cortina Editore e Siegel D.J. & Bryson T.P. (2018). Yes Brain. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Interessante è l'aspetto relazionale emotivo: 12 bambini riflettono in merito ad aspetti di amicizia e gestione delle proprie emozioni, a confermare da un lato la grande sensibilità, i sentimenti intensi, l'inusuale profondità emotiva, e dall'altro le difficoltà relazionali che spesso incontrano.

Si può imparare a "comportarsi bene con gli amici, fare gesti gentili e belli", a "capire come si è dentro", a "riflettere su quello che secondo te non va bene su di te" a "relazionarsi con gli altri", ma non si può imparare "come fare un amico", a "non arrabbiarsi mai".

Alcuni bambini hanno riflettuto su aspetti legati all'ambito filosofico/storico/scientifico, che connotano la forte curiosità intellettiva che li caratterizza: si può imparare "la vita dopo la scrittura", ma non quella "prima della scrittura" né "i segreti di un buco nero" o "il futuro" o il "perché è nato Dio", o non si può "tornare indietro dopo aver imparato qualcosa".

In merito alle cose che non si possono imparare, molti bambini hanno fatto riferimento all'extra umano, come ad esempio "stare in fondo all'acqua senza maschera", "stare senza respirare o trattenere il respiro", "volare", "essere invisibili", "leggere nella mente", "non morire".

La maggior parte delle risposte resta legata al quotidiano, all'esperienza scolastica e extra scolastica. Ad esempio, si può imparare a fare origami, cucinare, giocare a calcio, le materie scolastiche, usare app sul cellulare, camminare, fare le capriole, andare in bici... e, dall'altro lato, non si può imparare la ginnastica o l'italiano per qualcun'altro, ad attaccarsi ad un albero, a fare un lavoro di punto in bianco.



Nuvole di parole: cose che si possono imparare e cose che non si possono imparare

La **ripetitività** e il **poco approfondimento** vengono vissuti come una perdita di tempo:

"I: Secondo te c'è differenza tra imparare e studiare? "Sì." I: Quale? "Studiare è **ripetere** una cosa finché non la sai, da riuscire a dirla in modo fluido, saperla vuol dire saper dirla facendo degli esempi e facendola comprendere a chi non sa nulla di quell'argomento." (maschio, 11 anni)

"Imparare per me significa essere appassionati nel fare qualcosa, mentre studiare mi sembra più un rimanere sui libri e **ripetere** e stare lì tra sé e sé. Mentre proprio imparare mi sembra che abbia questo entusiasmo dentro di conoscere, di arricchire la nostra cultura" (femmina, 11 anni)

"I: Secondo te, c'è differenza tra imparare e studiare? "C'è poca differenza. I: Poca, qual è, secondo te, la differenza? "Allora... imparare e studiare... Imparare, impari le cose... Studiare, devi, guarda, devi **ripeterle fino a sfinimento**." (maschio, 8 anni ½)

"Imparare puoi anche imparare a scuola, studiare, studi a casa di più, perché a scuola ti spiegano solo un piccolo argomento e non capisci tanto ... Però a casa, puoi studiare un casino di volte..." I: Ti piace studiare? "No, no, proprio no." (maschio, 7 anni ½)

C'è chi non sa dire che differenza ci sia tra studiare e imparare...:

"I: C'è differenza tra imparare e studiare? "No" (maschio, 10 anni)

"Imparare e studiare sono la stessa cosa." (maschio, 6 anni)

"Imparare e studiare sono la stessa cosa." (maschio, 6 anni ½)

"...praticamente nello studiare vuol dire che ti metti lì e cerchi di capire nuove cose. Invece, nell'imparare è molto simile, però non è uguale..." (maschio, 9 anni)

Solo in un caso un bambino collega lo studiare/imparare **all'apprendimento di un futuro lavoro**:

"... beh, [studiare e imparare] sono sincronizzati, perché studiare serve per imparare e per imparare bisogna studiare... La differenza c'è perché studiare è tipo mettersi nella mente qualcosa che non sai. Ma imparare vuol dire che ... quando ripassi un argomento di storia o di geografia, quando ripassi, lo stai imparando sempre di più. [è importante imparare] Perché, se impari sai sempre più cose, puoi diventare uno scienziato, puoi fare i lavori se impari ..." (maschio, 9 anni)

Viene anche riconosciuto come arricchente il **rapporto fra conoscenza ed esperienza**:

"Quando impari c'è qualcuno che ti racconta qualcosa e allora tu impari cosa ha fatto lei, le sue esperienze, invece, studiare...: leggi, capisci ed è fatta. I: OK, quindi studi da un libro e invece impari dall'esperienza e da quello che ti

raccontano le altre persone... [...] quanto tempo dedichi allo studio? "[Normalmente] sto di più con le mie amiche e poi quando studio però mi impegno... potrei anche stare due ore a studiare." (femmina, 11 anni)

C'è chi si sofferma sui **limiti della conoscenza umana**:

"Non si può imparare a leggere nella mente, a volare, a usare i poteri psichici, tre cose che vorrei avere. I: Ok, quindi queste cose purtroppo non ce la possiamo fare ad impararle. "Cose che si possono imparare: fare molti calcoli, imparare le altre lingue e scrivere." (maschio, 10 anni)

"Tutto si può imparare e non ci sono cose che non si può [imparare] non si possono imparare delle cose sovrumane, tipo volare. Lanciare il laser dagli occhi e quelle cose così. I: si possono imparare le cose? Con l'impegno, con la curiosità poi? "Con lo studio..." (maschio, 9 anni ½)

La **saggezza,** l'**ironia** e la **capacità riflessiva** di questi bambini è occasione di ulteriore discernimento. Mente (Head), cuore (Heart), mano (Hand) e salute (One Health) rappresentano i punti di forza su cui lavorare con questi bambini e bambine[18]:

I: [Si può essere molto intelligenti ... [...] per esempio in una materia o in una cosa che si fa molto bene e avere difficoltà in qualcos'altro? "Sì, Tipo K. e M. sono bravi in tutte le materie, però poi quando fanno motoria fanno fatica. [...] si può imparare a vivere bene... a fare quello che si vuole... Cioè, quello che si può fare e quello che non si può fare, cioè le cose impossibili. [...] Non si può imparare a fare troppo, cioè a tutto c'è un limite. Non si può imparare a non essere sé stessi. Ma si può imparare a cambiare... [...] mi hanno fatto imparare che a volte si può anche andare un po' fuori dagli schemi, cioè che...studia, gioca però non troppo. E allora adesso gioco di più. [...] Quando andavo alle gare ero sempre ansiosa, però poi quando iniziavo l'ansia diminuiva perché la mia maestra mi continuava a dire "Non avere ansia ... come va, va..." (femmina, 11 anni)

"Se leggi e fai musica, dai cibo al tuo cervello!" (maschio, 8 anni)

"[è importante imparare] per non rimanere capretta ignorante" (maschio, 8 anni)

"Amicizia? Quella non si può imparare." (maschio, 10 anni)

"I: E un'altra cosa che non si può imparare? Se ti viene in mente... "A non arrabbiarsi mai..." (maschio, 11 anni)

"Le materie... I: Si possono imparare? "Sì." I: Ok. "Si può imparare a diventare più bravi..." I: Più bravi in che cosa? Nel comportamento o in altro? "Nel comportamento... [Non si può imparare] ad essere immortali" (maschio, 9 anni)

[18] Pfeiffer S.I. (2013). Lessons learned from Working with High – ability Students, Gifted Education International, 29, 1, pp. 86-97.



Fonte: https://thebrainstorming1.wordpress.com/2014/06/22/mafalda/; https://vraie-fiction.blogspot.com/2020/12/mafalda-and-new-year.html

Si delinea la necessità di un **modello di scuola più flessibile** nella relazione fra docenti e studenti dove l'insegnante sia competente nella gestione della classe, ovvero sappia considerare lo sfondo integratore emotivo e sociale che 'circola' fra i bambini durante ogni giornata scolastica, programmi lezioni che utilizzino tutte le risorse disponibili alternando i mediatori didattici (visivi, analogici, verbali, tattili, tecnologici) e le esperienze (indoor e outdoor), offrendo materiali di approfondimento e raccordi interdisciplinari per arricchire le conoscenze e tenendo alto il livello di sensibilità morale e civile affinché nessuno si perda a causa dei propri svantaggi. Tutto questo non in prospettiva selettiva e competitiva, ma accessibile e cooperativa.

2.10 Persone di riferimento

Per ogni famiglia è difficile trovare le risorse per far fronte agli eventi prevedibili e imprevedibili che la vita presenta. La resilienza famigliare è sicuramente un costrutto molto potente, ma non sempre è facile raggiungere questa condizione e soprattutto una volta raggiunta va protetta e mantenuta. La situazione non cambia per le famiglie di bambini APC o gifted[19].

I bambini intervistati riportano quasi nella totalità delle situazioni un vissuto positivo o abbastanza positivo nei confronti della vita familiare e scolastica. Ciò significa che hanno trovato **adulti capaci di essere mediatori efficaci delle situazio-**

[19] Renati R., Bonfiglio N.S. & Pfeiffer S. (2016). Challenges raising a gifted child: Stress and Resilience factors within the Family, Gifted Educational International, 33, 2, pp. 145-162.

ni da loro vissute e di rappresentare dei **punti di riferimento credibili e autorevoli** nonostante le difficoltà e la complessità della vita quotidiana:

> "I: Ci sono state delle occasioni, delle esperienze che hai vissuto o delle persone che ti hanno insegnato qualcosa di importante? "Per l'esperienza che ho vissuto, ce ne sono state molte di persone che mi hanno aiutato: Ci vorrebbe già un anno per dirle tutte." (maschio, 9 anni)
>
> "Mi piace il Natale, in particolare perché ci riuniamo tutti con gli zii, con i cugini, con tutti" (maschio, 6 anni ½)
>
> "I maestri. La mamma e il papà. E anche gli amici" (maschio, 6 anni)
>
> "La mia maestra D., da lei ho imparato il più e il meno, il per, e ora stiamo imparando la divisione. Anche papà: mi ha insegnato tantissime cose. [...] "Mio nonno mi può aiutare anche con la Play. Perché con la Play lui mi può aiutare a fare un lavoro. Ha un gioco che si chiama 'Caccia'" (maschio, 8 anni)
>
> "Eh beh, tipo un capo scout tra virgolette e la mamma e il papà, le maestre, i nonni ti fanno imparare sempre più cose." (maschio, 9 anni)
>
> "Con le maestre bene!" (maschio, 9 anni ½)

Le aspettative delle bambine sono chiare**: si aspettano di essere incoraggiate** (da incoraggiare, ovvero dare cuore e dare anima):

> "C'è mia madre che è molto simile a me, che spesso mi aiuta perché anche lei ha vissuto tantissime cose, che anch'io vivo, cioè davvero io mi ritrovo in lei e lei si ritrova in me; quindi, mi è molto utile confrontarmi con lei. [...] Mia nonna [è importante] perché è sempre di buon umore, mi tira sempre su il morale, sa come farlo... [...] Mia madre...Mio padre, che mi incita. E mia sorella perché non ci vado tanto d'accordo, quindi mi ha fatto capire che non con tutti posso trovarmi... [...] La mia prof di italiano: non lo so, cioè proprio mi infonde una sicurezza e mi fa proprio capire che posso riuscire ad ottenere delle cose che prima non riuscivo, ma forse perché non capivo qual era il punto giusto con cui prender le cose." (femmina, 11 anni)
>
> "I: e pensi che i tuoi genitori possano aiutarti a diventare quello che vuoi diventare? C: Sì. I: In che modo? "Incoraggiandomi." (femmina, 11 anni)

A volte **il vissuto non è positivo**: cerchiamo di capire perché dalle parole di un bambino:

> "I: Con i tuoi insegnanti vai d'accordo? "No!" I: No, con nessuno, non c'è nessun maestro o maestra che ti piace... spiegami il perché. "Uno ci danno pochi compiti, due non ci fanno uscire dopo la seconda campanella di 10 minuti, non ci fanno mai vedere video o cose del genere per studiare... E quattro la cosa più brutta è che quando ci sono le vacanze di Natale ci danno pochi [compiti] per i miei gusti, e cinque [giorni di scuola sono troppi] ...dovrebbero essere un giorno in meno... sarebbe molto meglio. [...]" I: Sono maestri simpatici? "No?"

I: Ti vogliono bene? "Si!" (maschio, 7 anni ½)

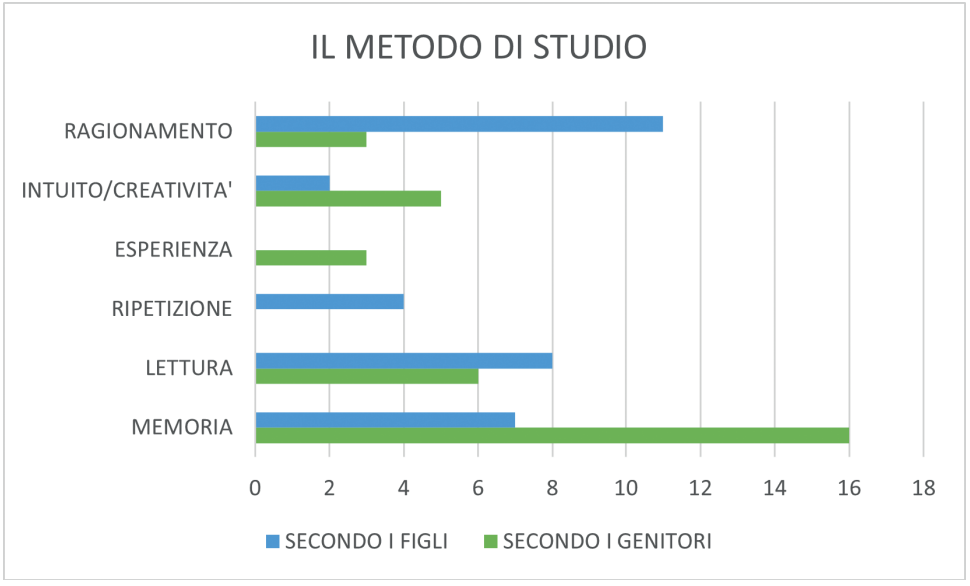
"No, le maestre e le mamme... i papà ... no papà no, perché i papà imparano delle cose per prendere in giro. (maschio, 7 anni ½)

2.11 Metodo di studio

Una domanda rivolta sia ai genitori che ai bambini è stata quella relativa al metodo di studio: "Pensa che suo figlio abbia un metodo di studio?" "Hai un metodo di studio per imparare/studiare?" Per i più piccoli è stato difficile rispondere a questa domanda perché, per l'età, ancora non erano in quel periodo della scuola in cui sono previste materie di studio. La domanda è stata quindi focalizzata su un eventuale metodo per imparare.

Le risposte date dai genitori, che sono stati invitati a osservare il funzionamento 'interno' dei loro figli e i meccanismi che sottostanno alla loro grande intelligenza, si scostano in parte da quelle dei bambini che hanno, invece, dato risposte più legate alla concretezza e a modalità scolastiche di insegnamento.

Le risposte sono state organizzate in 6 categorie: memoria, lettura, ripetizione, esperienza, intuito/creatività e ragionamento. Secondo i genitori e i bambini non è una sola di queste strategie o caratteristiche che permette loro di studiare e imparare, ma un insieme di queste.



Fonte: dati emersi dalla ricerca.

La quasi totalità dei **genitori** (16 su 18) ritiene che i propri figli abbiano una memoria molto sviluppata, talvolta straordinaria. Alcuni genitori hanno anche esplicitato diverse tipologie di **memoria**: in 4 riferiscono che il proprio bambino utilizzi principalmente memoria uditiva, in 3 la memoria visiva e in 2 la memoria emozionale.

> "Memoria incredibile, è legato alla sfera emotiva" (45 anni, mamma di un bambino di 8 ½ anni)

> "Prima sfoglia tutto il libro, usa il linguaggio illustrativo e visivo, memoria visiva" (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

> "Impara nel mondo, impara leggendo, sa i pezzi a memoria, a volte c'è un discorso di verbalizzazione orale rispetto a quello che sente. Memorizza in modo estremamente semplice" (52 anni, mamma di un bambino di 7 ½ anni)

In 5 genitori riferiscono che i propri figli abbiano un **forte intuito**, una grande creatività, quella "lampadina" che accende un'idea, una scoperta.

> "Usa quel *quid*" (45 anni, papà di un bambino di 9 anni)

> "Per associazione e in modo creativo e personale" (34 anni mamma e 45 anni papà, genitori di un bambino di 9 anni)

Solo 3 genitori segnalano il **ragionamento** nel metodo di studio dei propri figli, in 6 ritengono che **leggendo imparano** e in 3 riferiscono che i propri bambini imparino e conoscano attraverso **l'esperienza.**

> "È razionale, scaletta, sequenza delle cose, ordine logico" (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½ anni)

> "Lui legge, legge, legge, legge e capendo quello che c'è scritto lui poi le robe se le ricorda... se gli fanno comodo, si ricorda tutto" (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

> "Allora studio degli argomenti, scriviamo la data, il giorno e sotto scriviamo il titolo. [...] La divisione la stiamo facendo? Tipo, che ne so... 7 diviso 2. Credo faccia 3 virgola qualcosa... poi sotto facciamo degli esercizi, quelli illustrati, quelli non illustrati. [Per alcune cose di matematica] sono arrivato io a pensare questo metodo." (maschio, 8 anni)

La maggior parte dei genitori ritiene che i propri figli non abbiano ancora un metodo di studio ben definito soprattutto perché per ognuno di loro è sufficiente il **minimo sforzo** per comprendere e imparare, in molti casi in autonomia e velocemente.

> "Impara al volo, basta una lettura veloce al libro per saperlo e ricordarlo" (49 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

> "Lei ha imparato a contare da sola, a fare le addizioni, le sottrazioni, nessuno mai si è seduto con lei a dire, si fa così, non si fa così... Quindi, da qualche parte

sta estrapolando" (43 anni, mamma di una bambina di 5 ½ anni)

"Sta attenta in classe, non le scappa niente, legge molto, assimila cose in via trasversale" (43 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

I **bambini**, a differenza dei genitori danno meno rilevanza alla **memoria** (solo in 7 la identificano come fondamentale) per imparare e studiare, nello specifico in due riferiscono di avere una buona memoria visiva o uditiva e di fare riferimento al loro **intuito** e alla loro **creatività** (solo 2).

"Allora uso la mia memoria e poi leggo, cioè per studiare tipo leggo" (maschio, 11 anni)

"La memoria e l'ascolto" (maschio, 6 anni)

"Ci sono i quaderni praticamente per ricordarmelo in classe...Io ci sto un pochino di tempo, dalle 8.30 alle 16.00, per esempio sto a scuola. E poi me lo ricordo." (maschio, 6 anni ½)

"Mi leggo una pagina, poi la ripeto, la rileggo, poi la ripeto e così via fino a che non va bene. Uso i collegamenti ma soprattutto la memoria" (maschio, 10 anni)

"I: Come fai a studiare e a imparare? Hai un metodo particolare? Io leggo, mi ricordo, sottolineo... a volte non ripeto perché me lo ricordo." (femmina, 11 anni)

"Mi sono fatto uno schema di una pagina difficile da ricordare e con questo schema studiavo sia con lo schema sia con il libro mettendo insieme le due cose potevo imparare meglio. Il cubo [di Rubik] lo faccio così, a logica" (maschio, 9 anni)

"Come metodo [uso] quello di evidenziare con i colori ...il qualcosa col rosso, il chi con l'arancione, il perché col giallo, il cosa in verde, il dove in blu, il quando, soprattutto in storia dove ci sono date e luoghi, che faccio sempre fatica a ricordare, mi serve tantissimo" (femmina, 11 anni)

"Il cubo lo faccio a logica così, a vedere i colori dove vanno posizionati e ... Eh, non saprei, uso ... la logica." (maschio, 9 anni)

In 8 utilizzano la **lettura**, in 11 riferiscono di utilizzare il **ragionamento** e **l'organizzazione** (schemi, mappe, appunti...) e per 4 è fondamentale la **ripetizione**.

"Rispetto tutte le regole [Le indicazioni che mi danno], faccio subito [quello che mi dicono]" (femmina, 5 ½ anni)

"Leggo tutto il pezzo, poi leggo un pezzettino alla volta e poi lo provo a ripetere a parole mie. Sottolineo" (maschio, 9 anni ½)

"Ripeto tante volte; me lo scrivo su un foglietto che porto in tasca" (maschio, 8 ½ anni)

"Io leggo, sottolineo e poi ripeto e mi faccio interrogare." (maschio, 9 anni)

"Le materie in cui riesco meglio sono matematica, storia, scienze e inglese.

Quelle che mi piacciono di più sono matematica, storia, scienze, geografia..." I: Hai un metodo di studio? "Sì, certo, leggo una pagina, poi la ripeto, la rileggo, poi la ripeto e così via fino a che non va bene. [...] Faccio collegamenti, ma soprattutto studio a memoria." (maschio, 10 anni)

"Il mio metodo è leggere prima tutto, poi legger pezzettini e provare a ripetere. Poi alla fine ripeto tutto, ogni volta che nasce un nuovo pezzettino ricomincio da capo, ripeto tutto; le nostre maestre sono bravissime e ci fanno mettere lì con la riga, le matite e sottolineare tutte le parole chiave, le parti importanti." (femmina, 11 anni)

"Allora studio con degli argomenti, tipo scriviamo la data, il giorno e sotto scriviamo il titolo. Poi mi invento un metodo mio per le divisioni" (maschio, 8 anni)

"Per esempio, quando devo studiare molte pagine di Scienze, per esempio...una volta ci hanno dato sei pagine, mi sono fatto uno schema di una pagina difficile da ricordare e con questo schema studiavo e con il con il Libro, mettendo insieme le due cose potevo imparare meglio (maschio, 9 anni)"

"I: Quanto tempo dedichi allo studio, per esempio? Ogni giorno fai i compiti, studi le cose che ti danno da fare le maestre ..." No, è il fine settimana [che studio]: la domenica o anche il sabato faccio tutto il tempo i compiti. Quando ho finito smetto e faccio qualche gioco." (maschio, 8 anni)

"Devi capire proprio il metodo giusto. [...] imparare è importante... imparare nuovi modi per fare le cose; quindi, la stessa cosa la si può imparare in modi diversi e in questo modo uno si arricchisce." (maschio, 9 anni)

"I: Come fai a imparare a studiare? Hai un metodo particolare? "Certo, ascolto a scuola e faccio un piccolo ripasso a casa...tranne che le tabelline che le so a memoria. In matematica sono proprio un esperto. Potrei andare in quinta per matematica...I: [...] I: Usi la memoria? "Uso l'intelligenza... il cervello. Quello che uso di più è il cervello. Il cervello mi dà tutte le informazioni che mi servono, cioè, studiare la mente, l'intelligenza, ricordare il passato e le cose, tutte queste cose che servono per la scuola e anche per non farsi male, per giocare e tutto..." (maschio, 7 anni ½)

C'è chi ha un **rapporto difficile con i compiti e quindi cerca soluzioni alternative**:

"I: E tu hai un metodo particolare per imparare o per studiare? Cosa succede nella tua testa quando impari le cose? Quando le studi? L: Questo non lo saprei proprio, boh? I: Ma di solito, per esempio, se devi studiare una materia, che cosa fai? Leggi e poi ripeti, oppure prendi appunti e poi ripassi gli appunti oppure utilizzi delle mappe oppure... L: Odio le mappe concettuali, mi fanno schifo. I: Cos'è che non ti piace...? le mappe? L: Le mappe concettuali. I: Ok, non le usi... E quindi cosa fai? Come fai a studiare? L: Leggo una o due volte, mi faccio ripetere dal prof del doposcuola." (maschio, 11 anni)

Ci sembra rilevante sottolineare che dare strumenti e strategie per imparare a imparare (a studiare e a sperimentare/applicare quello che si è studiato) secondo una

prospettiva metacognitiva sia la via con la quale procedere con tutti i bambini ed anche con quelli APC e gifted. Diversi autori mettono in evidenza come lo **studio indipendente**, il **lavoro di gruppo** e **la ricerca** rappresentino le tre metodologie per far emergere 'il meglio' di questi alunni[20]. Poiché i bambini e le bambine del nostro campione al momento dell'intervista stavano frequentando la scuola primaria, si trovavano proprio a confrontarsi con le prime indicazioni scolastiche sugli strumenti e i modi per imparare, ovvero con l'apprendimento degli strumenti pratici e simbolici per poter accedere e trattenere le conoscenze. Lavorare sulla zona di sviluppo prossimale (e quindi sulla mediazione didattica ed educativa come offerta di strumenti, strategie e agganci teorici) richiede la presenza di abilità innate e che vanno formate negli anni di vita precedenti, ma anche la considerazione dei differenti contesti socioculturali (famigliari) di provenienza:

> Symbolic tools range from oral speech and simple pictorial signs to complex text, scientific formulae, maps, plans, and various graphic organizers. At the end of the 20th century different computer – based instruments had been added to this 'tool-box'. People who grew up in cultures that have different symbolic toolboxes (e.g. preliterate oral culture vs. literate cultures with formal education) will have different higher mental functions. Just imagine the process of memorization in a preliterate culture where all information should be directly stored and retained in the individual's memory in contrast to literacy – based culture in which information is kept 'offline' in a form of different written texts which can be accessed without being memorized by a particular individual. Cultural difference, therefore, can be interpreted as the difference in the symbolic 'toolboxes' available to different people. In terms of educational practices, the cultural difference of people belonging to different ethnic groups, but as a product of acquiring and using different cultural tools. The task of educators is to recognize those tools that have already been acquired and internalized and to decide how to provide students with additional tools that are currently absent[21].

[20] Borders C., Woodley S. & Moore E. (2014). Inclusion and Giftedness, in Rotatori A.F. et al – ed by –, Gifted Education: Current Perspectives and Issues, pp. 127-146.

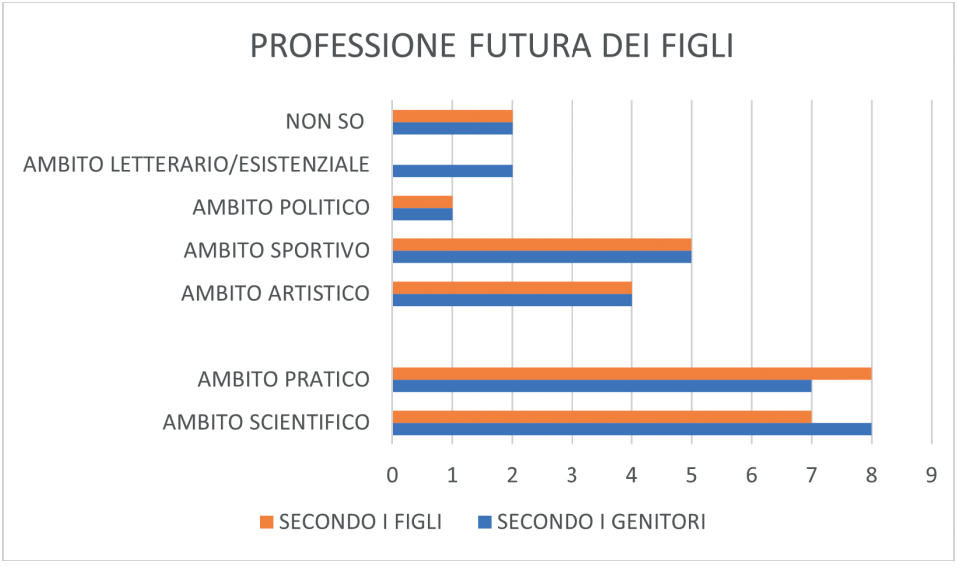
[21] Kozulin A., Vygotskij and Feuerstein's Theories for the 21st century, in Morselli D. & Stadler – Altmann U. – ed by –. (2022). Celebrating 100 years since Reuven Reuerstein's Birth, Formazione & Insegnamento, 2, – supplement –, pp. 15-22.

2.12 Progetti per il futuro: dove la metto la mia intelligenza?

Una delle domande che durante l'intervista è stata posta sia ai genitori che ai figli è rivolta al futuro. Quali sogni, quale professione, quali aspettative hanno del futuro genitori e bambini?

I genitori hanno le idee piuttosto chiare su quello che i propri figli desiderano fare da grandi, con qualche minimo scostamento rispetto a quanto dichiarato dai propri figli. Emerge la prevalenza di professioni che riguardano l'ambito scientifico (scienziato, ingegnere, paleontologo, architetto, astrofisica/astronauta), ma anche professioni pratiche (meccanico, cuoco, pasticcere, gattara, guardia forestale, pilota, maestro di sci...). Un buon numero di bambini (5) sogna una professione nell'ambito sportivo – atleta o allenatore – o artistico (4) – ballerina/sirenetta, fumettista, cantante/ musicista. I bambini spesso hanno espresso desideri particolarmente precisi, come ad esempio: la sirenetta, il paleontologo in Mongolia, l'ingegnere di automazione o tecnico aeronautico o navale, oppure campionessa olimpionica o *speedcuber*. Tra i sogni emerge il desiderio di un mondo senza inquinamento, ma anche una auto Porsche decapottabile o una villa.

Dal punto di vista dei genitori, aldilà della professione che i figli desiderano intraprendere, c'è in modo generalizzato un forte desiderio di felicità, nella speranza che intelligenze così preziose possano trovare la loro strada – prestigiosa o meno –, ma certamente con serenità.



Fonte: dati emersi dalla ricerca.

Di seguito alcune parti delle interviste:

"I.: Per te è importante imparare? "Importantissimo." I.: Perché? "Perché se non impari non hai un futuro." I.: Bellissima risposta... ascoltami cosa vorresti fare da grande? "La Guardia forestale." I.: Wow. "Soprattutto in Canada. A cavallo! Ho fatto un paio d'anni, sto lavorando sul galoppo e no, sto lavorando sul trotto e sono brava al passo. Una volta mi si è impennato il cavallo perché c'è stato un tuono." I.: Ah caspita che spavento, però non sei caduta. "No" (femmina, 11 anni)

"I.: Ok, e cosa vorresti fare da grande? Hai già un progetto in mente? "Sì, ingegnere di automazione." I.: Caspita! "Sennò anche ingegnere di biologia!" I.: Vuoi fare l'ingegnere... "Sì, o il chimico. O il fisico..." I.: E hai anche un sogno che vorresti realizzare? "Come sogno, vorrei desiderare un mondo migliore, senza inquinamento." (maschio, 9 anni)

"I.: Cosa vorresti fare da grande? Hai già un'idea in mente? "Un atleta..." (maschio, 9 anni)

I: [...] da grande, hai già un progetto di quello che vorresti fare? "Sì, vorrei comprarmi una Porche decappottabile con l'alettone." I: Wow! "E una casa da un bel po' di soldi, grande, una specie di Villa." I: E che lavoro vorresti fare? "Tre lavori diversi, maestro di sci, scienziato e non mi ricordo più adesso ... ah, guardia e poliziotto." [...] I: Anna, chi è? "La mia fidanzata! [...]" I: Anna può aiutarti e starti vicina pian pianino negli anni. "Sì, anche un mio amico perché lui vuole fare il calciatore. Mio papà mi ha detto che, se fai il calciatore guadagni qualche milione di euro al mese, no? Se lui avrà 10 milioni di euro, gli chiederò se me ne presta tre milioni o due milioni che mi compro un'auto ancora più bella." I: Fantastico, hai già le idee molto chiare di quello che vorrai fare, che vorrai essere. "Ho persino una cassaforte tutta mia e una combinazione tutta mia" (maschio, 8 anni ½)

"Io in verità voglio fare la Sirenetta. Si può fare, si fa il corso, lo sto facendo. Me l'ha detto la... come si chiama... E. che è la mia maestra di piscina." (femmina, 5 anni ½)

"Vorrei fare l'inventore di fumetti." (maschio, 10 anni)

"Vorrei diventare o una campionessa olimpionica o una politica" (femmina, 11 anni)

"Vorrei diventare un meccanico." (maschio, 11 anni)

"Voglio fare il paleontologo e andare in Mongolia" (maschio, 10 anni)

"Pasticcere, cuoco... basta che cucino... [La scuola è utile] in quelle materie che userò anche da grande." (maschio, 9 anni 1/2)

"Il baskettaro" (maschio, 7 anni ½)

2.13 Cambiare scuola o cambiare la scuola?

Inoltrandoci nel mondo della scuola, ai genitori è stato chiesto quali fossero i punti di forza e di debolezza della scuola e degli insegnanti secondo la loro esperienza di genitori di bambini con giftedness.

Le risposte si sono focalizzate principalmente sui punti di forza e debolezza degli insegnanti e solo un genitore ha esposto riflessioni in merito al 'sistema scuola', individuando come punti di debolezza il turnover degli insegnanti che non garantisce conoscenza e continuità e la burocrazia che toglie energie.

Una famiglia ha individuato solo punti di debolezza; un'altra solo punti di forza. Negli altri casi sono stati individuati sia potenzialità che criticità riferite principalmente agli insegnanti.

In generale è emerso come **la fortuna giochi un ruolo importantissimo**: se i propri figli incontrano insegnanti preparati, empatici e disposti a mettersi in gioco, il percorso scolastico è positivo, in caso contrario il percorso scolastico è contrassegnato da situazioni problematiche.

I punti di forza e di debolezza evidenziati dalle famiglie possono essere organizzati in tre categorie: aspetti emotivi e relazionali, aspetti didattici, formazione/preparazione sulla giftedness.

Un ruolo importante svolgono gli aspetti emotivi e relazionali che vengono menzionati come punti di forza da 12 genitori e da 8 come punti di debolezza.

In particolare, tra gli **aspetti emotivi e relazionali** positivi troviamo la forte attenzione, l'empatia, la sensibilità, la componente umana, il buon cuore, l'accoglienza, attenzione agli aspetti emotivi e l'apertura al dialogo, ma anche l'attenzione a creare relazioni positive con e tra gli alunni.

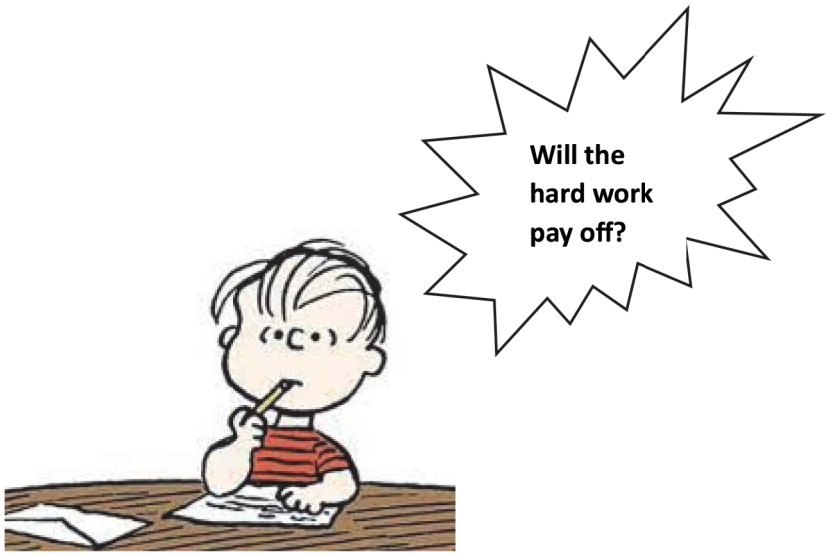
Tra aspetti emotivi e relazionali individuati come punti di debolezza troviamo la poca fiducia e il muro di gomma dopo la diagnosi, il dare la priorità alle difficoltà di gestione e alle problematiche, il non saper creare inclusione sociale all'interno del gruppo classe o la mancanza di sensibilità e cuore.

Per quanto riguarda gli **aspetti didattici**, 10 genitori li menzionano tra i punti di forza e 11 tra i punti di debolezza della scuola e degli insegnanti.

Se alcune famiglie evidenziano l'impegno degli insegnanti, la voglia di mettersi in gioco, il cercare opportunità di valorizzazione con personalizzazioni o accorgimenti didattici, l'attenzione alle caratteristiche cognitive e di potenziale, la predisposizione di PDP, dall'altro altrettante famiglie lamentano la mancanza di risorse per personalizzare gli apprendimenti, il metodo didattico non funzionale ai bisogni

dei bambini, l'incapacità di erogare contenuti in modo diversificato, la mancanza di PDP.

Per quanto riguarda la **formazione e preparazione degli insegnanti in merito alla giftedness**, 4 famiglie esprimono la loro gratitudine nei confronti di insegnanti preparati, motivati a formarsi sulla giftedness, aperti a leggere oltre le righe e capaci di riconoscere tratti di intelligenza nei loro alunni. Sei famiglie invece riferiscono di chiusura, ignoranza e preconcetti, la preparazione scarsa o nulla sulla giftedness, la mancanza di voglia di mettersi gioco e formarsi. Un genitore dichiara che gli insegnanti dovrebbero avere una formazione specifica per le caratteristiche che ogni alunno manifesta.



Fonte: tratto dal web.

REPORT 2

PRIMI RISULTATI DI UNA RICERCA I GENITORI DEI BAMBINI APC E GIFTED DAI 6 AI 11 ANNI

a cura di
MARIATERESA CAIRO, CATERINA MARTINAZZOLI, MARIA CHIARA MONETA
e ERIKA TERENGHI

3.1 I genitori e i/le loro figli/e

Ogni bambino segue un proprio ritmo di crescita, ma alcuni lo fanno con un passo sorprendentemente accelerato. In questo capitolo parleremo di loro, i bambini gifted[1], cercando di capire cosa significa davvero essere precoci e quali percorsi può prendere questa dotazione speciale nel tempo.

Un bambino/una bambina APC o gifted raggiunge il livello intellettuale di un bambino/a più grande di due anni, prima che siano passati gli anni normalmente dedicati all'istruzione dell'obbligo. Questa anticipazione di due o più anni nello sviluppo di una o più aree del ragionamento, della personalità o del soma, in riferimento ai parametri che sono ritenuti nella norma, è una **precocità**. Questa precocità è una dotazione transitoria che resta aperta ad una duplice prospettiva: può trasformarsi in una capacità (professionale) stabile in una o più aree oppure, quello che si rivela un vantaggio cronologico, può rientrare fino al completo livellamento nella norma.

I bambini gifted sono più veloci ad apprendere, hanno un'ottima memoria, spesso compiono scoperte da soli intuendo la soluzione di problemi senza passare attraverso una serie di passaggi logici lineari, sono spinti da una grande volontà di imparare, hanno un profondo interesse per i campi in cui dimostrano abilità ed è facile che si concentrino su di essi tanto da perdere la percezione del mondo esterno. Sono curiosi, creativi, intuitivi, sensibili, divergenti, ma poiché queste ca-

[1] Nel contesto pedagogico e psicologico italiano attuale, i termini gifted (o giftedness) e plusdotati (o plusdotazione) sono sostanzialmente considerati intercambiabili e si riferiscono alla medesima condizione di alto potenziale cognitivo.

ratteristiche mettono in crisi gli adulti, vengono spesso incompresi, fraintesi, se non addirittura sgridati e puniti.

Una scuola che livella e 'omogenizza' troppo crea frustrazione in questi alunni, che si sentono mortificati nelle loro aspettative e motivazioni profonde cadendo in ansia e diventando preda di conflitti interiori, chiudendosi nell'isolamento, diventando impopolari e introversi, rifiutandosi di partecipare alla vita ludica degli altri.

La situazione degli studenti ad alto potenziale cognitivo e gifted è diventato in Italia una emergenza educativa. Il problema è conosciuto, ma le opinioni in merito variano molto soprattutto rispetto alle strategie inclusive da introdurre. Teniamo presente che in questi anni la scuola è interessata da diverse situazioni che rimandano al criterio dell'inclusione: gli alunni con disabilità (che chiedono insegnanti specializzati sulle strategie, i metodi e gli strumenti compensativi del deficit) gli alunni con disturbi specifici e aspecifici di apprendimento (che richiedono attenzione, competenza e capacità di ascolto da parte degli insegnanti) gli alunni svantaggiati economicamente e socialmente (che richiedono la collaborazione scuola – famiglia – servizi sociali – risorse territoriali) gli alunni provenienti da contesti migratori (che nella scuola hanno bisogno dei facilitatori linguistici) gli alunni adottati e in affido e tante altre situazioni sociali e personali 'particolari'... Le classi sono troppo numerose perché le insegnanti da sole riescano a dare risposta a tutti questi bisogni.

La scuola italiana sta quindi attraversando un periodo difficilissimo, poiché fa fatica a trovare quella uniformità di intenti e scopi educativi che la dovrebbero caratterizzare. Le insegnanti e gli insegnanti sono in prima linea per rinnovare gli orizzonti educativi in senso positivo e costruttivo affinché le giovanissime generazioni (prima e seconda infanzia) possano crescere nella fiducia di avere un luogo, del tempo e delle relazioni nei quali mettere in gioco – o per meglio dire – impegnarsi per realizzare con la giusta intensità e a volte un pizzico di ostinazione tutte le azioni che sono tipicamente umane: vivere, imparare, amare, lavorare, giocare.

Il motivo per cui gli insegnanti non riescono a trovare una risposta univoca a questo nuovo scenario è che ogni studente è speciale a modo suo ed essendo tale richiede relazioni educative 'su misura' e personalizzate. Traspare con forza ed evidenza che i genitori da noi intervistati hanno valori, credono nella famiglia e sono attenti alla crescita dei figli.

Questi genitori riconoscono e attribuiscono alla scuola il valore della differenza, ovvero sperano negli insegnanti come fonte di conoscenza e competenza. Hanno delle aspettative importanti... pretendono, vogliono attenzione perché vogliono che i loro figli capiscano e imparino non meccanicamente ma consapevolmente:

quello che vogliono è che la crescita della conoscenza si accompagni alla crescita della cognizione (consapevolezza di sé stessi) e della coscienza (consapevolezza del motivo per il quale viviamo).

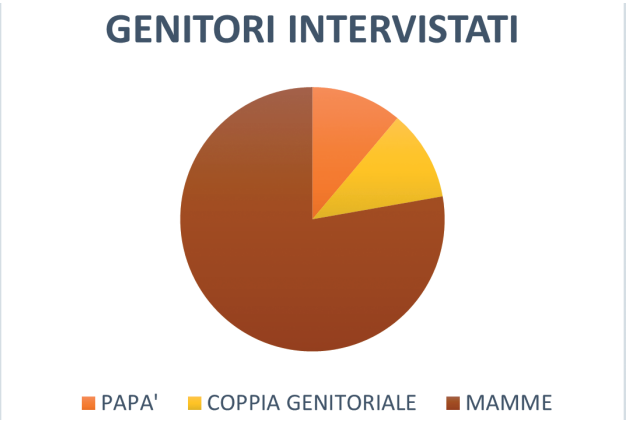
Questi bambini appartengono forse a famiglie la cui tipologia di intelligenza prevalente è esistenziale? È un'ipotesi da indagare.

D'altra parte, la forte enfasi che questi genitori pongono sulla cultura, sulla volontà e sull'impegno li porta a confondere la *mission* familiare con quella scolastica, conducendoli ad entrare nelle questioni educative scolastiche e nella vita dei figli con particolare intensità. Tenere alto il criterio che la scuola sia il luogo dello studio e della cultura, può essere fatto solo se la scuola e i suoi insegnanti ottengono le risorse per realizzare progetti che siano 'conviviali' con le motivazioni e gli interessi e le caratteristiche multiculturali delle nuove generazioni e la scuola sia sostenuta dalla collettività.

Diamo il via, dunque, a questa seconda parte della nostra ricerca con lo scopo di approfondire i vissuti, le aspettative, gli atteggiamenti, i pensieri ricorrenti che i genitori intervistati ci hanno rivelato. Essi chiedono principalmente, dopo lunghi percorsi di accompagnamento svolti con l'Associazione Step – net, che la scuola incrementi sia l'intelligenza emotiva e sociale sia il pensiero critico e riflessivo dei/delle loro figli/e. Come ogni contesto anche la scuola ha politiche, culture e buone prassi da 'mettere in campo': la scuola, però, deve rimanere il contesto della socializzazione secondaria, della cultura, dello studio che permette di 'traghettare' e 'traghettarsi' dentro la società. La famiglia è il luogo dell'affetto incondizionato, del dono gratuito... non sappiamo fino a quando riusciremo a reggere questi valori o, meglio, ci riusciremo se saremo in grado di introdurre una grande intelligenza collettiva che sappia sostituire l'ambizione individuale con il piacere della scoperta e il gusto della compagnia e attraversare questa epoca così controversa e incerta.

3.2 Dati quantitativi

Le interviste ai genitori di bambini dai 6 ai 11 anni sono state 18. Tra questi genitori hanno partecipato 14 mamme, 2 papà e 2 coppie di genitori.



Fonte: dati emersi dalla ricerca.

L'età media dei genitori intervistati è 44,5 e la loro professione è varia: 6 genitori si occupano di insegnamento a vari livelli (dalla primaria all'Università), tra gli altri si evidenziano lavori nel campo della ristorazione, nel campo di sistemi di gestione e formazione in ambito di salute e sicurezza o dentista, medico, architetto, ingegnere informatico, amministratore delegata di una società. La maggior parte dei genitori intervistati ha un alto livello di istruzione e posizioni lavorative importanti.

I genitori intervistati sono stati tutti molto disponibili e, già dal primo contatto telefonico, grati all'Associazione Step Net e all'Università Cattolica per l'opportunità che è stata loro data di potersi esprimere sul tema della giftedness che li coinvolge in prima persona. La maggior parte ha risposto alle domande con entusiasmo e grande generosità di racconti, aneddoti, ricordi, prospettive future, idee e proposte entrando nel merito dell'argomento di ogni singola domanda, ma anche esprimendo l'emotività (orgoglio, felicità, ottimismo e, dall'alto lato paure, preoccupazioni, pessimismo...) che si nasconde dietro un tema così complesso e delicato come la giftedness, la sua scoperta, le dinamiche relazionali, la scuola, il futuro.

3.3 Dati qualitativi: analisi di contenuto delle interviste

Le aree tematiche ricorrenti emerse dalle interviste ai genitori sono state presentate al fine di individuare le principali caratteristiche, esperienze, aspettative e dinamiche interpersonali tipiche di questa tipologia di famiglie.

Abbiamo individuato le seguenti aree:

1. Cognizione ed emotività

2. Capabilities, capacità e creatività
3. Le capacità di ragionamento dei bambini
4. Le performance scolastiche
5. Le relazioni in classe fra compagni
6. Inclusione scolastica e sociale
7. Progetto di vita prima dei 12 anni
8. La pandemia Covid 19: uno storico 'sparti acque'

Verranno dedicati tre capitoli a parte alle seguenti tematiche: Asincronia dello sviluppo, doppia eccezionalità e rischi di bullismo (Cairo M. e Martinazzoli M.), Famiglia, scuola e associazioni (Terenghi E.) e *Assessment,* metodologie e strategie per promuovere l'apprendimento e l'inclusione scolastica (Moneta M.C).

3.4 Cognizione e emotività

A tutt'oggi non abbiamo prove sicure del fatto che alcune persone che hanno prestazioni eccezionali dispongano di meccanismi innati particolari, quelli che possono venire in mente quando si parla di 'talento innato' o 'predisposizione naturale' per uno sport, ma abbiamo esperienza di persone che hanno caratteristiche fisiche e psicologiche differenti dalle altre – alcune delle quali sono innate e anche ereditarie – che possono avere effetti di vario tipo sul comportamento e sullo sviluppo successivo.

Molto dipende dalla singola individualità, cioè dal modo con cui vengono percepiti gli eventi del mondo in cui si vive, da quanto ne si è influenzati e da quanto si riesce ad apprendere dalle informazioni raccolte. Ogni persona nei suoi processi di apprendimento è irripetibile.

Interventi ambientali appropriati possono avere effetti eccezionali sulle abilità dei bambini, proprio perché essi si trovano in una fase di generazione sinaptica e di modificabilità cognitiva strutturale (Feuerstein) tale per cui ogni stimolo viene percepito e memorizzato diventando messaggio, informazione e conoscenza. Sembra che le condizioni ambientali che garantiscono in modo ottimale la formazione dei bambini, che si riveleranno precoci, siano caratterizzate da un 'regime protetto', ovvero da un ambiente educativo caldo affettivamente, ma intenzionalmente costruito per favorire un apprendimento significativo.

Molti studi[2] hanno indicato che il successo raggiunto dai bambini e dai ragazzi/e dotati/e in uno o più ambiti non è correlato soltanto al Q.I. o ad abilità speci-

[2] Andreani Dentici O. (1990). Intelligenza e talenti: una risorsa inesplorata, Annali della Pubblica Istruzione, 2, pp. 183-196; Eysenck H.J. & Kamin L. (1994). Intelligenti si nasce o si diventa, Bari:

fiche come la memoria e la velocità di ragionamento, ma anche alla maturazione di caratteristiche di personalità che permettono loro, in età adulta, di raggiungere un buon equilibrio emotivo e sociale e quindi essere perseveranti negli impegni presi, coordinare le attività e gli scopi della vita, avere fiducia in se stessi e mantenere una buona autostima, anche nei momenti difficili.

Nella nostra ricerca i genitori intervistati rivelano una percezione positiva dei loro figli APC e gifted all'interno della famiglia. Le loro **qualità emotive e affettive** vengono notate dai genitori. La loro **curiosità** catalizza l'attenzione dell'intera famiglia. Questi bambini e bambine vivono però molto intensamente i loro stati emotivi e i loro interessi, spesso in modo radicale:

> "Lui è estremamente maturo nei ragionamenti, nei discorsi, ha un'emotività molto complessa, ma è maturo, molto, molto maturo" (35 anni mamma di un bambino di 8 anni)

> "Diciamo che purtroppo a parte la questione del divorzio e la mescolanza, diciamo così, del mio nucleo familiare con quello del mio ex marito, che è ridotta ai minimi termini, prossimi allo zero... [...] sono successe situazioni che lui magari... mi viene da piangere a pensare a sta cosa, scusi... lui [il figlio] magari nella sua semplicità di bambino, però con questo cervellone [...] ti aiuta a vivere una situazione, un momento in cui tu magari sei un attimo in difficoltà e cerchi [di stare sul] pezzo perché comunque se ti agiti tu lo sai che dopo ovviamente si agitano anche i bambini. Lui lo capisce ed interviene... [...] Perché lui capisce magari delle 'robe' da solo e le usa anche per gli altri ...no? Per cercare di ... [...] lui è molto accudente e si preoccupa... no? E cerca di spiegare, rassicurare..." (35 anni mamma di un bambino di 8 anni)

> "Mi ha raccontato mio marito... durante il *lockdown*... loro sono andati in montagna prima che chiudessero tutto e lì sono rimasti perché era più salubre. Mi ha raccontato di questa vicina [di casa] anziana che incontra mio marito [e mio figlio] ... Mio marito dice "Saluta "... l'educazione... Lei fa "Ah no, una brutta vecchia come me, figurati! Ha ragione, poverino che non mi vuole salutare". E lui riprende: "No, non sei brutta, sono tutte belle le creature del Signore". Anche quando il papà, una volta lui era piccolino, ha perso la pazienza e lui [gli ha detto]: "Papà non ti arrabbiare, non serve a nulla, non deve capitare, ma se capita pazienza". E quindi questa capacità di riutilizzare quello che tu gli dici in un altro contesto in modo appropriato... [...] Lo vedevo già a due anni...Qualcosa non mi convinceva..." (45 anni, mamma di un bambino di 8 anni ½)

> "È un bambino con una personalità assolutamente molto definita ...È molto simpatico, molto tosto e poi dal punto di vista della capacità di parlare lui ripete qualunque cosa bene e quindi diciamo che penso che anche lui sarà un bambino intelligente poi non so se sarà pure con giftedness ... però anche lui

Laterza; Terrassier J. (1985). Ragazzi superdotati e precocità difficile, Firenze: La Nuova Italia.

la manifesta [la sua intelligenza] ...anche dal punto di vista verbale, molti bambini ancora dicono mamma e papà, lui veramente parla molto bene. È furbo e strategico e quindi sì... per adesso ci sta dando questa impressione..." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

"È molto curiosa, molto stimolata ad andare..." (43 anni mamma di una bambina di 5 ½)

"[La bambina] è estremamente stimolante" (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

"Vederlo così interessato, così assorto dalle cose, dalle realtà che lo circondano è molto, molto bello, sì." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

In alcune situazioni i genitori rivelano grosse difficoltà nell'imparare a educare i propri figli, a causa della loro divergenza e irruenza: viene da pensare alla **teoria della *Positive disintegration***[3] e alla manifestazione di alcuni segnali di questo tipo di funzionamento nei bambini già nella prima e seconda infanzia. La domanda che ci poniamo è: quando i genitori non prestano attenzione a questi comportamenti, cercando di capirli e interpretarli, anche rivolgendosi a esperti esterni alla famiglia e alla scuola, quali sono le **traiettorie di vita** di bambini e bambine con queste caratteristiche di personalità? Non diamo una risposta, ma lasciamo al lettore immaginare.

"...Lui da sempre è stato un bambino molto vulcanico...sempre attivo, sempre che correva e anche sempre molto sveglio. Questo me l'hanno sempre detto anche al nido. Ha iniziato a leggere e a scrivere abbastanza presto. Sui quattro anni lui già leggeva le prime parole in strada. E riconosceva le lettere [...] già al nido ci avevano detto che uno dei problemi era [il rispetto delle] regole, ma di questo me ne ero accorta anch'io... [è un] po' testone [...] è molto attivo, sempre difficile da gestire nei suoi movimenti, negli spazi, nelle cose. [...] F. ha iniziato ad avere dei grossi attacchi di rabbia [...] erano urla, strilli, sbatteva la porta, si chiudeva in camera, buttava giù tutti i pupazzi, cioè cose così e noi, vabbè, all'inizio abbiamo lasciato correre, poi ci siamo iniziati a preoccupare perché questi scatti di rabbia erano ogni giorno... [...] F. ha una scrivania che anche a me fa paura quando la vedo... una camera sempre sottosopra." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"...sembra che non ascolti, ma in realtà registra tutto... [...] se gli dici una cosa la ricorda...registra tutto... A., come dire, a volte ha bisogno di silenzio perché con le orecchie sente tutto...fa piscina perché sott'acqua c'è silenzio e gli piace nuotare. Anche per questo, sicuramente con l'udito sente tutto, memorizza tutto all'ecces-

[3] Dabrowski K. et al. (1970). Mental Growth Through Positive Disintegration. London: Gryf. Si veda anche: Dabrowski, K. (1938). Types of increased psychic excitability (in Polish). Państwowy Instytut Higieny Psychicznej, 1 (3-4), pp. 3-26 e più recente Daniels, S. & Piechowski, M.M. (2008). Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults. Great Potential Press, Inc.

> so... anche le maestre mi hanno sempre detto che lui ha bisogno di silenzio... gli odori li sente tantissimo [...] il suo apprendimento viene tantissimo dall'esperienza [...] poi anche con le parole... lui non parla delle sue emozioni, a volte le nega anche quando una cosa lo fa rimaner male. La nega. Però con i ragionamenti è un continuo parlare, cioè lui 'ogni anfratto di una cosa' lo nomina, con il ragionamento va dappertutto. A me piace, per me è un orgoglio ... mi piace moltissimo questo suo essere così vispo..." (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

Ci piace riportare questa breve considerazione di una mamma che sintetizza la consapevolezza di quanto **l'atteggiamento dei genitori** verso questi bambini sia determinante per attivare o soffocare in loro pensieri e comportamenti:

> "...è lo sguardo che incide sull'identità..." (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

Lo sguardo, in questo caso, coincide con **la rappresentazione che i genitori hanno del loro figlio**, anche in una prospettiva di vita futura. Tema che diventerà particolarmente significativo con il crescere dell'età.

Miller[4] ha evidenziato l'importanza degli aspetti emotivo motivazionali e affettivi sullo sviluppo del bambino dotato:

> Nelle 'Lettere dal mio mulino' di Alphonse Daudet ho trovato un racconto che può suonare un po' bizzarro [...] Ne riassumerò brevemente il contenuto [...]. C'era una volta un bambino con un cervello d'oro. I genitori se ne accorsero per caso, vedendo sgorgare oro anziché sangue da una ferita che il bambino si era fatta alla testa. Presero dunque a sorvegliarlo con gran cura e gli proibirono di stare con gli altri bambini, per paura che questi lo derubassero. Quando il ragazzo, divenuto grande, volle andarsene per il mondo, la madre disse: 'Dopo tutto quello che abbiamo fatto per te, anche a noi tocca un po' della tua ricchezza'. Il figlio allora estrasse un pezzo d'oro dal suo cervello e lo donò alla madre. Ricco com'era visse nel lusso insieme a un amico per un certo tempo; ma una notte l'amico lo derubò e scappò via. Allora l'uomo decise che da allora in poi non avrebbe più rivelato ad alcuno il suo segreto; e poiché le scorte si assottigliavano a vista d'occhio, pensò di mettersi a lavorare. Un bel giorno si innamorò di una graziosa fanciulla e ne fu contraccambiato. Ma la fanciulla amava anche i bei vestiti, che egli le comprava in

[4] Miller A., (1990). Il dramma del bambino dotato. Torino: Bollati e Boringhieri e Miller A., (1997). Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione. Torino: Bollati e Boringhieri. Si veda anche Dixon, F.A. & Moon, S.M. – eds. by –. (2021). The Handbook of secondary gifted education. New York: Routledge; Feldman, D.H. (1991). Quando la natura fa centro. Torino: Giunti; Siaud-Facchin, J. (2016). Troppo intelligenti per essere felici. Milano: Rizzoli.

> gran quantità. Sposatisi, vissero due anni felici, dopodiché la fanciulla morì, e per i suoi funerali, che dovevano essere grandiosi, l'uomo spese tutto quello che gli restava. Un giorno, mentre debole, povero e triste, si trascinava per la strada, vide in una vetrina un paio di stivaletti che sarebbero andati giusti alla moglie. Dimenticando di essere vedovo (forse perché il suo cervello svuotato non funzionava più) entrò nel negozio per comprarli. Ma in quel momento crollò a terra e il venditore vide dinanzi a lui giacere un morto[5].

L'amara morale di questo racconto è che vivere dando tutto se stessi – la propria sostanza – e amando troppo e male porta alla autodistruzione. Il discorso è veramente complesso. **I bambini dotati si perdono per strada quando l'educazione valoriale non coincide con la loro crescita emotiva e affettiva**. Le emozioni vanno conosciute, comprese, accettate, assecondate o controllate: questo processo di maturazione fa nascere nel bambino/nella bambina valori e sentimenti autentici, andando oltre l'egocentrismo e la dipendenza infantile e permettendo lo sviluppo di un progetto di vita. Queste sono le premesse di una vita adulta indipendente.

A **scuola** i meccanismi comportamentali sono differenti da quelli in famiglia. La scuola funziona sulla base della disciplina, dello studio e della cultura ovvero sulla crescita contemporanea della componente sociale e di quella cognitiva (accademica). **L'intelligenza emotiva viene raramente presa in considerazione direttamente o viene sollecitata solo in casi di difficoltà, ma non fa parte del curricolo**.

> "L'insegnante ha pensato che lui non volesse fare niente, volesse giocherellare e gli ha detto una frase tipo 'Non fare il furbo'. Ecco, per lui quello è stato un momento un po' difficile, perché in realtà lui, proprio il furbo non lo sa fare nel senso che lui è sempre molto corretto: ha un senso della giustizia incredibile..." (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

> "La bambina un anno fa ha cominciato a manifestare dei forti disagi. E pertanto ho deciso di indagare [...] Ho cominciato a intravedere in lei un cambiamento di comportamento. Era diventata più scontrosa...La maestra mi ha detto che ha delle lacune a livello di comportamento." (43 anni, mamma di una bambina di 5 ½ anni)

La scuola, giustamente, ha una sua 'missione': insegnare a convivere con gli altri attraverso la cultura di appartenenza del Paese in cui si vive.

In alcune situazioni **la collaborazione scuola-famiglia funziona**:

> "L'anno scorso [a scuola] hanno fatto tutto un percorso legato agli ebrei... L'insegnante ha dato a C. un libro da leggere su una bambina che è stata deportata. Lei si è appassionata tantissimo ...vuol dire che lei è sensibile... quando ha

[5] Miller A. (1993). Il dramma del bambino dotato. Torino: Bollati Boringhieri, pp. 41-42.

> sentito la storia, quando ha letto il libro, è rimasta particolarmente toccata e ha dato il libro da leggere a mio marito e che mi ha detto che è stata una roba angosciante. Proprio pesantissimo...Però mi ha fatto piacere il fatto che ...non è stato per curiosità, ma per il fatto che lei ha una sensibilità spiccata." (41 anni mamma di un bambino di 9 anni e di una bambina di 11 anni)

> "F. è sereno [a scuola]" (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

Alcuni bambini trovano da soli le loro 'camere di compensazione' alternative alle materie di studio e alla relazione con l'insegnante:

> "[a scuola] Un filino annoiato sì, gli hanno concesso – non so quanto sia corretto – di poter portarsi il cubo di Rubik e quindi nei momenti di pausa quantomeno fa qualcosa di costruttivo...Lui preferisce stare con il cubo... a lui non serve guardare i tutorial" (45 anni papà di un bambino di 9 anni)

> "Lui è appassionato al cubo di Rubik... è molto bravo a farlo!" (47 anni, mamma di un bambino di 11 anni e di un bambino di 9 anni)

I genitori raccontano la necessità di ricorrere, in alcuni casi molto precocemente, alle **cure psicologiche:**

> "Lui [con la psicologa all'asilo] parlava di morte...Disegnava bambini: 'Questo bambino piange. Perché? Perché la mamma è morta ... perché la mamma sta male...' Quindi io collego tutta questa sua sensibilità a pensieri anche cupi che lui ha." (47 anni mamma di un bambino di 9 anni ½)

> "Noi siamo andati semplicemente da una psicologa a caso [...] perché P., il più grande, praticamente è arrivato alla pagella della prima elementare [primaria], sia primo quadrimestre che secondo quadrimestre, con discreto in condotta che è bassissimo e noi eravamo abituati alla materna[infanzia] dove P. era un bambino che tutti adoravano, che andava volentieri [a scuola], certo si arrabbiava... era comunque un bambino normale, però tendenzialmente quando andavamo a fare colloqui con le maestre erano sempre grandi complimenti. Ci è sembrato che alle elementari [scuola primaria] si comportasse malissimo, nonostante lui adorasse andare a scuola. È un bambino che non vede l'ora di andare a scuola, non vede l'ora di imparare cose nuove. [...] D. ha un quoziente intellettivo di 143 [...] sembra che P. abbia 137 di quoziente intellettivo." (45 anni e 34 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

Riteniamo che questa necessità a rivolgersi ad esperti fuori dal contesto familiare e scolastico sia diffusa e rappresenti al momento l'unica modalità di recupero di questi bambini quando la scuola non riesce ad agganciare la loro curiosità e creatività, per mancanza di tempo o di competenze. È infatti proprio la presenza di disagi comportamentali nei figli che porta spesso i genitori 'a notare' i figli.

3.5 *Capabilities*, capacità e creatività

I punti di forza e le debolezze dei bambini dotati sono il risultato di fattori innati e acquisiti che si combinano in modo unico e irripetibile. Queste polarità convivono nei bambini APC e gifted esprimendosi in modo differente, a seconda del contesto nel quale il bambino/la bambina è inserito/a.

Sintetizzando, la letteratura da decenni invita a riflettere su:

SVILUPPO COGNITIVO	
POTENZIALITÀ: acquisizione veloce delle informazioni, ottima memoria, curiosità, capacità di ragionamento molto buona, presenza di pensiero astratto formale anche in prima e seconda infanzia, creatività, buona attenzione focalizzata e mantenuta, persistenza dell'interesse sui temi e problemi che motivano.	FRAGILITÀ: rifiuto delle *routines*, formulazione di domande oltre le aspettative e la preparazione degli insegnanti, paura verso le proprie emozioni e resistenza a parlarne, ostinazione e resistenza oltre i limiti, tendenza a percepirsi e ad essere percepiti come strani e distruttivi.
SVILUPPO AFFETTIVO E RELAZIONALE	
POTENZIALITÀ: forte motivazione intrinseca, bisogno di organizzare, alte aspettative verso sé stessi e gli altri, sensibilità ed empatia.	FRAGILITÀ: tendenza alla eccessiva direttività, impazienza verso i compagni più lenti, testardaggine, prepotenza, intolleranza, perfezionismo, paura, ritiro in sé stessi, depressione, dipendenza dalle critiche altrui, passività.
AUTONOMIA PERSONALE E SOCIALE	
POTENZIALITÀ: curiosità, enfasi sulla verità e i valori, energia, molteplicità di interessi, versatilità, senso dell'humor, ironia.	FRAGILITÀ: iperattività, ansia, risposte difensive, dispersione, difficoltà a decidere e frustrazione mal gestita, fare il clown della classe o divenire il capro espiatorio.

In positivo, la **precocità** è il primo segnale che attira l'attenzione dei genitori:

> "diciamo che a un anno e mezzo conosceva già i colori e a due anni e mezzo ha imparato a leggere da solo in autonomia..." (45 anni, papà di un bambino di 9 anni)

> "...ha iniziato a parlare a 10 mesi, nel senso che chiaramente a 10 mesi non faceva frasi, però ripeteva già un sacco di parole e le utilizzava al momento giusto... [...] lui ha imparato a sillabare da solo, prendeva i libri e leggeva da solo... Cioè, da solo! E quindi a questo punto l'ho assecondato." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

> "F. è stato il primo figlio che [abbiamo avuto], il primo della famiglia e ovviamente come primo figlio è sempre qualcosa di nuovo... rimani sempre sorpreso vedendolo, da genitore, sempre e comunque. Però già da subito, sin da quando era piccolo ero un po' particolarmente sorpreso da alcune sue peculiarità, aspetti,

o caratteristiche ... dai suoi interessi ... c'è tutto l'aspetto della giftedness legato alla precocità dei calcoli in matematica con cui siamo piano piano cresciuti insieme... era abbastanza evidente che già in prima elementare [scuola primaria] sapeva le divisioni, i concetti dei numeri negativi [...] quando siamo andati a museo di V., siamo andati a vedere... C'era il padiglione dell'astronomia e lui era piccolissimo ancora...eravamo ancora alla scuola materna [dell'infanzia], c'erano i pianeti, i satelliti di Giove coi numeri e i nomi e c'era una persona che spiegava ... [mio figlio] è venuto da me a dirci che era sbagliato [quello che c'era scritto] ... l'istruttore l'ha sentito...Gli ho detto 'F. dice che non è corretto questo aspetto qua' e lui ha fatto cenno di sì: 'Lo sappiamo, manca questo, questo, questo...' Davanti agli adulti, lui alto 1 m e un tappo... piccolissimo ancora... Questa è stata un po' una delle prime [esperienze] ...però [sono successi altri] episodi come questi... sono le sue performance." (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

"È partito tutto alla scuola d'infanzia, nel senso che sono state le maestre a dirmi proprio questa frase 'Abbiamo avuto in classe un bambino gifted negli anni precedenti, L. ce lo ricorda molto'...Competenza linguistica impressionante...lui parlava meglio anche dei bambini delle elementari [scuola primaria]...Lo vedevi tranquillamente che poteva essere a livello di uno di 8-10 anni come ricchezza di lessico e capacità di linguaggio [ed era ancora all'inizio della scuola dell'infanzia]" (49 anni mamma di un bambino di 11 anni)

"Abbiamo sempre pensato che fossero molto svegli, non ancora brillanti, ma svegli... [...] Col senno di poi, ripensandoci, mi ricordo che E. alla scuola materna [dell'infanzia] [...] è nato a gennaio e quindi è entrato in anticipo. Lui all'inizio, quindi, era il più piccolo. Ha fatto fatica un pochino ad integrarsi, ma poi mi ricordo, aveva questa maestra che, arrivati ai colloqui alla fine dei primi sei mesi, mi ha detto 'Guardi E. è veramente molto molto sveglio' perché i bambini del terzo anno della materna facevano le schede di pregrafismo e c'erano delle schede con le figure geometriche. Se non mi ricordo male mi ha detto 'Guardi E. riesce a fare le cose che fanno i bambini che hanno tre anni più di lui" (41 anni mamma di un bambino di 9 anni e di una bambina di 11 anni)

"[a 5 anni] ...sapeva giocare a Dama... poi ha iniziato a imparare a giocare a scacchi, poi a giocare a Risiko, prima supportato poi in autonomia. La dama era prima... e poi anche i giochi di carte [...] memorizzava i punteggi non sapendo ancora leggere...però aveva in mente i punteggi dei calciatori, attacco, difesa...le carte di Star Wars...abbiamo iniziato a giocare a scala 40 piuttosto che a briscola piuttosto che tutti i giochi possibili e immaginabili... Forza quattro piuttosto che Tris ..." (52 anni, mamma di un bambino di 7 anni ½)

Il secondo aspetto è l'amore per la **complessità**, anche in un'età in cui il pensiero astratto e formale non dovrebbe essersi ancora formato, accade che la percezione e l'attenzione riescano a 'shiftare' fra analisi e sintesi con una estrema facilità e velocità:

"Ai pochi mesi già riusciva a leggere [...] lo portavo in giro ancora sul passeggino e lui mi leggeva le insegne dei negozi... Quindi è sempre stato appunto molto, molto attento ai dettagli e quindi non so. Ad esempio, andavamo al parco e lui anziché

salire sullo scivolo, guardava quante viti ci fossero sullo scivolo come fossero state montate... aveva sviluppato degli interessi molto particolari, ad esempio i pianeti. Mi ricordo era attratto dall'astronomia già da piccolo, già da quando aveva tre anni [...] era un po' strano, era un po' diverso dai compagni, forse c'era qualcosa che non andava, non socializzava come tutti gli altri e quindi preferiva stare da solo, si relazionava prevalentemente con gli adulti... utilizzava un linguaggio complesso e forbito. Quindi, anziché dire: "Non lo so, ho sonno oppure devo andare in bagno" organizzava una frase con tante subordinate: "Avrei necessità, potrei..." quindi insomma [gli insegnanti] ce l'hanno segnalato perché pensavano che fosse qualcos'altro, che lui avesse dei problemi di autismo ... Ecco perché, ad esempio ci sono stati un po' di problemi alla scuola dell'infanzia [...] fino al secondo anno perché M. non aveva voglia di fare tutta una serie di compiti ripetitivi, come per esempio colorare fogli e disegni. No, quei lavori meccanici, insomma, in cui lui non poteva creare, inventare... [quei lavori] gli causavano insoddisfazione; quindi, diciamo che non è che si ribellasse alle attività della maestra, però faceva altro... [...] disegnava cose sue, inventava: dentro un compito che richiedeva solo di mettere il giallo [ci metteva anche] il rosso..." (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

"Al di fuori della scuola le piace molto il disegno e la danza...per la danza veramente è nata... Le costruzioni, capire come funzionano gli oggetti... non le piace la robotica, quello m'ha detto che non le piace molto... [Le piacciono] i giochi di concetto, quindi tutti quelli da tavolo [...] sono di legno, quelli un po' antichi che sono stati un po' ripresi dalla tradizione; quindi, non so il gioco degli scacchi, la dama... Cioè, lei si mette lì anche da sola e inventa ...Impara come funziona... Si, impara la progettazione..." (43 anni, mamma di una bambina di 5 ½ anni)

Ritorna più volte il problema di allineare le qualità di questi bambini: l'autonomia e l'industriosità non crescono insieme alle capacità interpersonali. **L'asincronia dello sviluppo** diventa un tratto comune di questi bambini e di queste bambine. Iniziano i problemi:

"...diciamo che fin da quando era piccolino ci siamo resi conto della sua grande intelligenza... da subito, da quando già aveva pochi mesi. All'anno di età, già parlava abbastanza bene, ha iniziato a contare prestissimo ...Abbiamo deciso di farlo valutare sulla base della scoperta della giftedness della cugina che aveva caratteristiche molto simili a quelle di E.. Le dico la verità, siamo partiti dal [cercare di] capire come mai c'erano determinati disagi...abbiamo collegato un pochino i puntini, anche grazie alla storia della cuginetta che ha un anno più di lui e ha le stesse caratteristiche. Anche lei ha fatto il test ed è stata valutata come gifted [...] È stata una decisione nostra. Non ci hanno mai parlato [di giftedness], ma ci hanno sempre detto che era un bambino estremamente intelligente, estremamente sensibile... è stata una intuizione soprattutto di mio marito, perché pure lui da bambino aveva questo tipo di profilo. [Il bambino] aveva anche delle caratteristiche comportamentali particolari e un carattere molto, molto forte, molto determinato, un grande perfezionista, incredibilmente attivo, non voglio dire iperattivo perché so che è un termine sbagliato, ma insomma sempre molto attivo, molto vivace ed estremamen-

te sensibile, quindi attento a ogni sfumatura, ogni espressione, anche nostra, degli altri, capace di cogliere un po' i sentimenti delle persone intorno a sé. Però c'era anche una chiusura sua emotiva e a volte un'incapacità di tirare fuori [i pensieri] in maniera equilibrata e armoniosa... le sue emozioni. Quindi magari esplodeva in pianti, rari ma molto intensi. Oppure notavo che, quando provava delle emozioni di rabbia o frustrazione eccetera, quello che tendeva a fare e che ogni tanto tende ancora a fare, ma è molto, molto migliorato, era di esprimersi fisicamente, quindi agitandosi sia a livello fisico sia a livello verbale. Quindi una difficoltà nel contenere un po' queste emozioni, nel farle uscire nel modo giusto. Quindi erano questi i campanelli d'allarme ..." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

"G. è tantissimo inventivo. Infatti, potrebbe diventare inventore. G. era alla materna [dell'infanzia]...ha fatto molta fatica a socializzare, per due anni e mezzo non ha giocato ... cioè, giocava da solo." (45 anni e 50 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

La terza caratteristica è la **memoria**, la capacità di trattenere molte informazioni su basi motivazionali molto forti. Questo avviene a danno della socializzazione, per cui vi è una immersione del bambino in un 'ambiente cognitivo' (il disegno, una lingua, la matematica, la musica...) a scapito della cura della qualità delle relazioni interpersonali. Starà agli insegnanti, e soprattutto a loro, mediare il cognitivo, l'emotivo e il sociale (e aggiungiamo il fisico e il morale) nella vita di questi bambini, **per formarli nella loro globalità**:

"Ha molto poca memoria a breve termine e quindi ha poca memoria di lavoro... La memoria per G. è visiva [...] E. è più... è molto legato alla memoria collegata alle emozioni... nel suo caso, sono proprio le emozioni che fanno [la differenza] ... più la cosa è per lui emozionante e toccante e più riesce a entrarci e quindi a ricordarla... e allora subentra anche la curiosità. Qualsiasi cosa legge poi lui la sa... E. ha una capacità nell'esecuzione dei compiti, che è come se fossimo noi a metterci a fare i compiti di quarta elementare [primaria]... G. ha il senso del dovere e fa [i compiti] con una responsabilità mostruosa..." (45 anni e 50 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

"Lui legge, legge, legge, legge e, capendo quello che c'è scritto, lui poi le robe se le ricorda... si ricorda tutto." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"...loro sono molto veloci nell'acquisire competenze nuove. Perché effettivamente non hanno mai problemi ad imparare a fare cose nuove, attività diverse..." (45 anni e 34 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

La quarta caratteristica è la **tenuta fisica e mentale**, ovvero **la capacità di fare più cose contemporaneamente**:

"...prima di tutto lo sport: lui è uno sportivissimo, fa nuoto preagonistico, è bravissimo, un motorino nell'acqua, ma da sempre. L'ho portato in piscina che aveva quattro mesi, da subito. E poi fa calcio. Lui è innamoratissimo del calcio,

gioca... e quindi fa due sport impegnativi, praticamente tutti i giorni... ogni tanto mi dice: 'Mamma... Il giovedì è libero, potrei fare pallavolo...' quindi lo sport prima di tutto. Poi fisicamente c'è: bello, alto, bello tosto. E poi gli piacciono gli scacchi, gli piacciono tantissimo le costruzioni, le cose da creare, il Lego, ma soprattutto le cose magnetiche. Ho preso il *Geomag* [...] le costruzioni e le teorie 'Vedi se metto questo qua lo regge, se ne metto due non regge' ma ti fa tutti i ragionamenti... io poi mi perdo ... Poi gli piacciono gli scacchi...poi matematica e poi... io sono appassionata di natura, quindi lo porto nel parco, facciamo le osservazioni dei funghi, degli uccelli, così a livello amatoriale ..." (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

"L'imparare tantissimo, nel senso che per lei è proprio vitale. Ha proprio questa curiosità che ogni tanto è sfiancante, nel senso che lei è affascinata da tutto quello che è l'imparare...è interessata a tutto, non riesce a frenarsi...è una lettrice vorace...ogni tanto mi capita di trovarla nascosta in un angolo [a leggere]. [...] Il lunedì fa il tempo prolungato, poi va in piscina, il martedì va dalla psicologa, il mercoledì va in piscina, il giovedì va alla banda, il venerdì fa il coro, il sabato pomeriggio ha piscina [...]" (43 anni, mamma di una bambina di 10 anni)

Ultime, ma non per questo meno importanti, appaiono la **curiosità e** la **creatività**:

"È estremamente curioso." (35 anni mamma di un bambino di 8 anni)

"A volte M. correggeva la maestra, ma non perché volesse mettere in luce l'errore della maestra, ma perché notava magari qualcosa che, come dire, non quadrava e sentiva il bisogno di 'mettere il puntino sulla i'. Quindi se l'insegnante chiaramente è abbastanza elastico, abbastanza informato, capisce che non è un affronto personale" (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

"Allora a lui non piace studiare ma, secondo me, non gli piace studiare perché fino ad adesso non ha trovato niente che per cui valesse la pena [di essere studiato]. A lui piace tanto apprendere, piace tanto imparare. L'anno scorso per il compleanno mi ha chiesto un'enciclopedia e l'ha letta ...in più lui prende i libri, ma ci passa magari anche un'ora e mezza sul water... Legge libri. A lui piace l'astronomia, vabbè, un classico: i dinosauri, ovviamente tipo paleontologo professionista... Gli piace tantissimo tutto quello che è meccanica, gli piacciono i Lego, ma gli piacciono i Lego complessi, quindi tutto quello che prevede montare, smontare, assemblare. Cioè, lui è uno che 2 o 3 anni faceva i Lego da 1000 pezzi seguendo le istruzioni ...io non sapevo neanche da che parte incominciare. E quindi, secondo me, ha la possibilità per essere un bambino a cui piacerà studiare, perché se gli piace leggere, se gli piace apprendere, possiamo mettere insieme tutte queste cose. Noi cerchiamo di leggere tanto... È un bimbo curioso..." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"Molto curioso e diciamo così, particolarmente perspicace [...] [è] un ragazzino molto creativo" (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

"A lui piace tantissimo imparare, è un bambino molto molto curioso. Lui tende a innervosirsi molto. Però diciamo che poi alla fine riesce comunque a contenersi

e a continuare a fare le cose che fa senza mollarle, soprattutto ultimamente. Ecco, lo vedo più caparbio. [...] lui è molto attratto dalla tecnologia, attratto dai computer ..." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

"...a lui piace imparare, piace partecipare..." (47 anni, mamma di un bambino di 9 anni ½)

"Imparare ovviamente ...se le cose lo interessano non lo fermi più... lui si butta e non c'è bisogno che gli chiedi niente. Lui si informa da solo (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

"...imparare si... è una spugna. Gli piace proprio imparare tanto. Ha le sue passioni sempre nel campo scientifico, dall'astrofisica all'ingegneria aero spaziale. Insomma, siamo in quell'ambito lì. Quindi sì, assolutamente. E rimane sempre molto curioso, molto... impara molto (49 anni mamma di un bambino di 11 anni)

Già nella scuola primaria, ordine di scolarizzazione che dovrebbe lavorare sulle intelligenze multiple dei bambini, gli alunni APC e gifted dimostrano **attitudini spiccate per uno o più settori disciplinari:**

"È molto bravo in matematica [...] lui le tabelline se le è imparate da solo...ha un buon orecchio musicale... ricerca gli strumenti informatici..." (52 anni, mamma di un bambino di 7 ½ anni)

"Diciamo che lui è molto più portato sull'italiano... chiaramente la parte verbale e scritta è molto avanti. Matematica... un filo meno... uno dei suoi hobby preferiti ...che mi rendo conto che è un hobby che proprio lo rilassa... e lo decomprime... ne ha proprio bisogno... è la lettura...Legge preferibilmente Topolino... legge, memorizza, si ricorda... [...] lui ha imparato a leggere e a riconoscere le lettere in modo veloce. Mi ricordo... le prime volte che ha letto delle parole che erano scritte sui negozi, io sono rimasta sconvolta perché non pensavo...sapevo che riconosceva le lettere, ma da lì a leggere... lui ha una capacità di osservazione del simbolo grafico [...] lui ha imparato a leggere anche molto velocemente [...] per cui quando aveva 2/3 anni lui riconosceva tutti i simboli delle auto [...] Ha uno spiccato senso per la grafica e per l'immagine...[...] sicuramente è un bambino molto attento appunto al segno grafico. Probabilmente perché mio marito è designer; quindi, chissà probabilmente gli arriva dalla parte del papà. E poi è molto, molto, molto portato per quello che è il mondo delle lettere, questo è chiaro proprio, cioè la storia, la letteratura, i libri. [Gli piace parlare, gli piace scrivere] Vedremo se rimarrà una passione oppure diventerà una cosa solo scolastica...non so dire ..." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

Spesso sono **bambini autodidatti**, posti sicuramente in contesti ricchi di stimoli, ma anche disposti a riconoscere e utilizzare le risorse che li circondano:

"Dedica molto tempo [a creare/inventare] ...sabato scorso si è inventata un videogame disegnato, fatto con Pixel. Io non so dove l'ha visto. Comunque si è messa lì ore proprio... lei ha imparato a contare da sola, a fare le addizioni, le sottrazioni, nessuno mai si è seduto con lei a dire, si fa così, non si fa così...Quindi, da qualche

parte sta estrapolando... io non so se proviene da lei... lei chiede di vedere sempre dei video su YouTube... I video, gli audiolibri per quanto riguarda le parole, le storie ... dai libri è ossessionata" (43 anni, mamma di una bambina di 5 ½ anni)

"Allora a P. piace imparare, piace studiare e imparare cose nuove da tutti i punti di vista. Al secondo, D., non piace studiare, però gli piace fare cose nuove sicuramente. È creativo, molto curioso e però non ha la concentrazione o comunque non ha la voglia di mettersi culturalmente a imparare qualcosa. Non lo so, forse anche deve differenziarsi dal fratello. Non lo so, però per esempio il primo legge, tantissimo, il secondo no. [...] il primo legge tante enciclopedie o libri [...] quindi tantissime cose... [...] Quindi poi lui te la ripete la lezione e ci mette del suo: aggiunge, taglia, incolla... anche andando fuori tema o andando oltre le cose richieste. Però non è che si mette a fare i compiti. Se ha un compito scritto non ha molta voglia. D. li fa i compiti, ma non sa imparare nel senso che non sa ancora cosa vuol dire studiare cosa chiedono le maestre...Un metodo di studio? [...] più per associazione [...] un po' di intuito e un po' di creatività [...]" (45 anni e 34 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

"Attività extrascolastiche...il basket. [...] La mamma è una ex pallavolista, quindi un grande supporto..." (45 anni, papà di un bambino di 9 anni)

"M. ha un bell'orecchio musicale, canta molto bene... [le piace] tutto ciò che è umoristico... [...] L. invece, al contrario, [è interessato] al mondo degli animali, l'agricoltura, la natura... e l'informatica..." (47 anni, mamma di un bambino di 11 anni e di un bambino di 9 anni)

Porre attenzione alle attività pratiche, programmare, organizzare, monitorare e valutare compiti che vengono richiesti dalla vita quotidiana significa porre le basi di quella che sarà la **produttività** in vita adulta, ovvero il **fare e rifare**, cioè il lavorare. Anche per questo motivo la scuola è importante perché spinge genitori e alunni a rivolgere l'attenzione ad altro, non solo ai sentimenti che li legano, ma anche a compiti, attività, scadenze... una scansione del tempo differente da quella familiare. Non tutti i bambini, infatti, sono abituati in casa a tenere in ordine la scrivania, l'armadio, lo zaino, o a prestare attenzione a ciò che fanno. Impulsività e disattenzione, in questi casi, possono 'giocare brutti scherzi':

"Bisogna starci dietro anche quando preparano lo zaino, perché lo fanno sempre con pochissima o nessuna attenzione. Cioè, lo zaino lo fanno loro, però alla fine va ricontrollato, perché uno ha l'astuccio ancora in camera, l'altro invece ha aggiunto libri ma non ha tolto quelli del giorno prima. [...] Non hanno organizzazione." (45 anni e 34 anni genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

"È una bambina che ha molto, molto bisogno di muoversi... proprio tanto... E non necessariamente in uno sport strutturato, per cui quello che fa più volentieri è giocare. Quando invece è a casa da sola adora i puzzle, le costruzioni di equilibrio, fa dei piccoli robot da sola e in particolare è abbastanza divertente

> per noi, perché è molto concentrata...quando fa quelle cose lì è super. È super anche quando legge, non c'è modo di scuoterla se non sollevandola di peso ... in genere è profondamente disordinata e tende al procrastinare per quanto possibile ... è distratta ... è curiosa ... a scuola tende ad annoiarsi..." (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

Viene riconosciuta l'importanza della **vita associativa come opportunità per sviluppare la propria competenza genitoriale**. È un aspetto da non sottovalutare, poiché i genitori di questi bambini dovrebbero riuscire a leggere i comportamenti dei figli mettendoli al centro e non proiettando sui loro figli le aspettative e i desideri che li hanno accompagnati nella loro vita di bambini, di adolescenti e giovani-adulti. Inoltre, imparare a dire dei 'no' è fondamentale per crescere i bambini e le bambine, proprio in funzione del superamento dell'egocentrismo infantile e in relazione all'approdo all'empatia e alla accoglienza e tolleranza (qualità che richiedono maturità). Sono dei passaggi educativi importanti, non solo segnati da capacità organizzative – psicologiche e sociali familiari –, ma anche da scelte, che quindi mettono in gioco valori, obiettivi e motivazioni personali.

La domanda a cui dare una risposta è: cosa me ne faccio dell'intelligenza e della libertà che ho ricevuto? Accompagnare i bambini e le bambine a dare una risposta serena a questa domanda è la più grande sfida che gli adulti di oggi devono affrontare. Non riteniamo siano soluzioni adatte l'eliminazione delle libertà fondamentali o la negazione dei diritti umani (soluzioni che hanno adottato nei secoli passati le dittature) con il fine di ordinare e controllare il vivere sociale e civile. Le **qualità umane che la nostra civiltà ci ha permesso di conoscere** non vanno negate, ma riscoperte mettendo in relazione di fronte ad ogni nuova decisione conoscenza e coscienza, strade maestre del progresso.

> "Lo abbiamo scoperto perché erano evidenti i segni che E. era un bambino che aveva delle caratteristiche diverse dagli altri ... [Queste caratteristiche] erano evidenti dal fatto che tutto quello che [io e mio marito] avevamo studiato sui libri [di puericultura] non si applicava in alcun modo... [...] Era evidente dal fatto che vedevamo i bambini degli altri e quindi lui aveva sempre questo sguardo e questi occhi spalancati. Era molto serio e mi ricordo che per fare una fotografia con il sorriso dovevo farne almeno dieci in qualche maniera o fargli il solletico ... [era] sempre in analisi, non era mai...Bambino. Abbiamo faticato a capire. Eravamo confusi..." (45 anni e 50 anni genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

Quando **la comprensione** della situazione **attraversa le generazioni all'interno di una famiglia** appaiono lenti di lettura delle situazioni differenti... e non è detto che siano errate o superficiali:

> "...i nonni si focalizzano di più sulle difficoltà relazionali ed emotive che non sul potenziale cognitivo di E... il potenziale cognitivo non lo vedono, no... [...] non si stupivano all'inizio delle cose che faceva. Erano orgogliosi, per carità di Dio. Però..." (45 anni e 50 anni genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

Nonostante il riconoscimento delle qualità del proprio figlio, nei genitori c'è molta **preoccupazione** per il futuro. I bambini APC e gifted testimoniano le risorse che potremmo avere come umanità se decidessimo di 'invertire la rotta' del progresso, producendo una **decelerazione**, ovvero se ci rivolgessimo verso la risoluzione di alcuni dei problemi principali a cui siamo chiamati a dare risposta a livello mondiale: 1. l'inquinamento e il cambiamento climatico; 2. l'evoluzione tecnologica e l'intelligenza artificiale; 3. l'etica, la morale e la garanzia dei diritti fondamentali a tutti, 4; le fonti di energia, il loro utilizzo e la loro distribuzione; 5. la salute e la fame nel mondo; 6. l'istruzione e la pace nel mondo, l'equità in economia.

Considerando le potenzialità di questi bambini e ragazzi, è fondamentale offrire loro **sfondi integratori costruttivi**, cioè contesti formativi e ispiratori, che non si limitino a un'unica ideologia, religione o visione politica. Al contrario, tali contesti dovrebbero essere orientati alla risoluzione di problemi reali e urgenti, mettendo in luce ciò che unisce l'umanità (per esempio la risoluzione di problemi sociali ed ecologici, come Papa Francesco ricordava), anziché ciò che la divide.

> "Quindi quello per cui stiamo lavorando è sostanzialmente...noi stiamo cercando di fargli provare tutte le esperienze possibili, non tanto perché vogliamo approfondire il potenziale, dare sfogo alle capacità, quanto perché così magari riesce a trovare quella scintilla che gli permette di vivere non bene perché non vivrà bene... ma che gli permetta di stare a galla, ecco avere un salvagente..." (45 anni e 50 anni genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

> "È una buona fortuna avere quella testa, ma se non hai un metodo, secondo me... non tanto per studiare, ma per affrontare l'impegno... Vogliamo farlo capire a C. perché è un bambino da una parte fragile, ma dall'altra molto, molto sicuro di sé, con un bell'ego, un po' come il papà e ha solo una gran fortuna ad avere una testa che lavora in una maniera diversa dagli altri. Stop." (45 anni, papà di un bambino di 9 anni)

3.6 Le capacità di ragionamento dei bambini

I genitori hanno un ruolo importante se capaci di empatia e affetto, perché offrono ai figli sicurezza emotiva, ascolto autentico e sostegno nella crescita, creando un ambiente in cui è più facile imparare, sbagliare e sviluppare fiducia in sé stessi.

Se le figure di attaccamento primarie sono sensibili alle esigenze dei figli, questi hanno più probabilità di raggiungere livelli di rendimento scolastico più elevati: molto dipende dalla qualità delle interazioni genitori – figli/figlio, poiché il modello educativo pensato e realizzato per un/a figlio/a, potrebbe non essere opportuno per un/una altro/a figlio/figlia. Ciò che sembra importante è essere sensibili e attenti verso le esigenze dei più piccoli.

Tale comportamento è presente nelle famiglie dei bambini valutati APC e gifted che, oltre all'attenzione e alla comunicazione empatica, che tendono a privilegiare l'offerta di stimoli intellettuali sin dalla prima infanzia.

Ma cosa accade quando devono spiegare al proprio figlio che è stato valutato APC o gifted? Questa comunicazione può semplificare la vita al figlio/figlia?

Ricordiamo che i genitori intervistati sono aiutati da anni da esperti educatori e psicologi che hanno permesso loro di riflettere sul proprio progetto di vita familiare e personale.

La valutazione, l'accettazione e la comprensione dei punti di forza e di fragilità proprie e del proprio figlio porta i genitori grazie alla mediazione di insegnanti, pedagogisti e psicologi a saper **accompagnare il bambino/la bambina nel proprio percorso di sviluppo**:

> "...adesso gli è stato detto [al bambino] ...anche perché a scuola, appunto, ha iniziato a fare cose diverse e quindi, insomma, gli è stato un po' spiegato perché lui andava in un'altra classe, perché lui aveva i compiti diversi, perché andava alle attività di Step-net... Quindi un po' gli è stato spiegato... [il fatto che è plusdotato] ..." (47 anni, madre di un bambino di 9 anni e ½)

> "Si è creata l'occasione, qualche mese fa, di parlargliene e parlando l'abbiamo fatto arrivare con il ragionamento, nel senso 'Sai la giftedness...? Step Net? Cos'è?' E lui da solo ci è arrivato 'Perché io sono un bambino gifted!'. Lui è molto contento di questa cosa, ma fa fatica a gestir[la], a parlarne e quando gli ho chiesto 'Ma tu sai cos'è la giftedness?' Lui mi ha risposto 'Certo che lo so!'. Perché nei fumetti che lui legge ci sono delle puntate in cui si dice che gli amici di Tizio, Caio e Sempronio sono dei bambini gifted... per cui mi ha spiazzato quando ho cercato di spiegargli che cosa fosse [la giftedness]. F. ne sta facendo un po' un uso improprio [di questa cosa] perché poi comincia a dire: 'Io sono gifted' (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

> "Lui non si sente diverso dagli altri e non vuole vantarsi di questa cosa dell'intelligenza... sostanzialmente non si sente diverso. È un po' chiuso su questa cosa [della giftedness], però io penso che... voglio dire ad un certo punto...hai anche capito da solo, cioè ci sei anche arrivato da solo. Poi cosa sia esattamente magari ha ancora le idee un po' confuse... però ha fatto... sono due anni che andiamo al campus e una serie di cose... penso che l'abbia comunque capito." (49 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

"Assolutamente sì, lui è consapevole non tanto dei disturbi, quanto della giftedness. Ho cercato di smontare un po' la 'crestina' quando lo diceva...'Io ho qualcosa di più degli altri'. E quindi ho detto: 'No! Sei più bravo in alcune cose, meno in altre, come i tuoi compagni. Solo che là dove sei bravo, sei bravissimo.' (45 anni, mamma di un bambino di 8 anni ½)

"Non si sono mai sentiti diversi... quindi non hanno mai avuto bisogno di relazionarsi con bambini gifted o particolarmente geni." (41 anni, mamma di un bambino di 9 anni e di una bambina di 11 anni)

"Secondo me è giusto che lui sappia [la sua situazione di gifted] ... adesso lo trovo ancora un po' piccolino [...] sicuramente mi farò consigliare per i tempi e per le modalità; quindi, lo [aiuteremo] cercando di farlo nel modo giusto..." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

"...una volta conosciuta la valutazione, C. si è sentita molto meglio perché le ha fatto un gran bene sapere che cosa stava succedendo [...] C. è consapevole della giftedness e della disgrafia e non so quale delle due cose l'abbia rilassata di più, perché la [diagnosi di] disgrafia le ha spiegato perché nonostante il suo impegno non riuscisse a [scrivere] e la giftedness le ha spiegato perché era diversa dagli altri, quali erano i suoi punti di forza; lei è molto serena..." (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

3.7 Le performances scolastiche

La situazione degli alunni gifted e ad alto potenziale cognitivo a scuola è complessa, perché i talenti e la spiccata intelligenza non si distribuiscono in modo omogeneo. Un bambino può mostrare una capacità straordinaria in un ambito specifico ma non necessariamente in tutte le aree del sapere. Tale disomogeneità può rendere difficile per insegnanti e adulti riconoscere e sostenere appieno il loro potenziale. Questo porta ad una **esperienza paradossale** e percepita come **fortemente contraddittoria** dai genitori:

"...doppia personalità, capito? Dottor Jekyll e Mister Hyde, a casa con gli adulti e con gli amici era sempre il solito Ah ...OK! Molto catalizzatore, molto sul pezzo [mentre] a scuola un piccolo puntino timido che si prendeva le mazzate ma non lo diceva alla maestra perché aveva paura che non [capisse]...quando gli veniva posta una domanda rispondeva 'Non lo so, non lo so' 'Come non lo sai? Se non lo sai te!' Lui sapeva già leggere e scrivere perfettamente, balbettava in fase di lettura. Non lo so, era seguito da una terapista, che mi ha detto 'Signora sa, lui arranca, arranca tanto a scuola, non capiamo, è assente'. Insomma, gliela faccio breve... Mi hanno detto che, secondo loro, lui poteva essere dislessico o comunque o almeno disgrafico o con un deficit dell'attenzione." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

Questi bambini, come tutti i bambini, hanno necessità di essere accompagnati al compito qualsiasi esso sia (dal gioco di regole alle tabelline). Studiare non è un'attività spontanea per i bambini, poiché richiede pazienza, concentrazione e l'esercizio del pensiero astratto. I bambini, per natura, sono portati al movimento, alla fantasia e all'apprendimento attraverso il gioco e all'esperienza diretta. Per questo è fondamentale che l'educazione non imponga in modo rigido lo studio, ma lo inserisca in contesti motivanti, attivi e significativi, capaci di valorizzare la curiosità naturale e guidare gradualmente verso forme più mature di riflessione e conoscenza. **Far coincidere la crescita culturale con la crescita della socializzazione è la sfida della scuola.** È su questo punto che gli insegnanti devono lavorare, ma è anche su questo punto che si scontrano con la famiglia del bambino.

> "Sì, allora a M. imparare piace tantissimo, quindi lui è davvero tanto curioso. Soprattutto poi su certe aree che sono le scienze. Ecco se lui trova in giro un libro, che lo solletica un pochino, lo legge tutto anche in un pomeriggio. Quindi sì a lui piace scoprire e chiaramente ci sono dei campi, che più lo interessano rispetto ad altri, però assolutamente sì. [...] Gli piace studiare... allora dunque, fa un po' fatica a sedersi a iniziare i compiti; però se gli fai notare che quel compito può essere interessante lui lo fa anche in 5 minuti, quindi magari l'idea di mettersi lì, di sedersi, tirar fuori l'astuccio magari non lo entusiasma molto, però poi se entra nella materia, allora davvero si appassiona. Ecco quindi deve notare che può essere interessante e se lo nota, qualunque materia la studia volentieri. [...]" (45 anni mamma di un bambino di 10 anni)

> "Se intendiamo per metodo di studio, l'organizzazione del pomeriggio no: allora il dire prima faccio questo, poi faccio l'altro no, non è ancora pronto, non riesce a organizzarsi...il pomeriggio bisogna un po' spronarlo a fare le cose. [...] dedica poco tempo allo studio, il tempo necessario per imparare quello che deve imparare... [...] Guardi pochissimo, nel senso che lui legge una volta o una volta e mezza... ci mette magari più tempo a ripetermelo. Ecco perché io gli chiedo di ripetermela [la lezione]." (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

> "Allora, se non le trova interessanti [le lezioni] si distrae guarda un po' altrove, però se tu lo richiami e diciamo così, gli offri una motivazione qualunque lui poi affronta lo studio e raggiunge buoni risultati." (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

I genitori spesso assumono il ruolo di mentori, soprattutto all'interno di famiglie che si configurano come veri e propri 'laboratori di apprendimento', in cui la finalità primaria dell'intero nucleo familiare diventa lo sviluppo e la valorizzazione del talento del figlio o della figlia.

> Il bambino prodigio è [...] il frutto, molto spesso, fra gli altri fattori, di uno stato di protezione e di subordinazione emotiva da parte delle figure parentali o di quelle che li rappresentano, sicuramente eccezionale. Quando inevitabil-

mente si avvia quel processo di separazione dallo stato di primitiva simbiosi verso la faticosa conquista di un'autonomia, nascono i disaccordi, gli accenni di ribellione, gli interessi divergenti, il crollo delle originarie motivazioni[6].

"G. adora imparare...Tutto ciò che lui adora imparare se ha una parvenza di studio viene declinato, cioè non gli piace più. Ieri, per esempio, mi prendeva il *Google Maps* perché lui guarda tutte le strade, le capitali, i paesi. Ieri è passato alle bandiere, ha disegnato 5 pagine di bandiere del mondo. (45 anni, mamma di un bambino di 8 anni ½)

"Siamo stati recentemente a Roma... La settimana scorsa siamo stati a Roma quattro giorni e li ho portati a fare il tour del Foro imperiale ...con una visita guidata del Colosseo e del Foro imperiale. Con una guida eravamo noi quattro e lui più di lei [i due figli] ... 1000 domande: "Ma perché? Ma come?" Interessati... per cui, secondo me, sono entrambi molto curiosi e ad entrambi piace imparare; quindi, a prescindere dagli hobby e dalle passioni, ad entrambi piace imparare... "(41 anni, mamma di un bambino di 9 anni e di una bambina di 11 anni)

I genitori intervistati sono a conoscenza di molti meccanismi educativi, ma comunque **non tutti riescono ad evitare l'investimento sul figlio di aspettative personali**, perché è proprio il modo di vivere in famiglia che è favorevole: i figli, sin da piccoli, sono esposti regolarmente a conoscenze e stimoli matematici, linguistici, scientifici ma anche musicali, sportivi, artistici. Questi genitori dedicano una quantità consistente del loro tempo a sostenere ed incoraggiare i propri figli, prendono parte ad attività pubbliche: recite, competizioni, mostre, incontrano professionisti del settore, ascoltano conferenze e studiano. In alcuni casi, i genitori arrivano quasi a identificarsi con il percorso dei figli, vivendo con loro in una sorta di simbiosi emotiva e progettuale, che amplifica tanto le aspettative quanto il coinvolgimento personale.

I genitori riportano, a fronte della costruzione di questo globale ambiente di apprendimento, una certa chiusura dei figli che **si rifugiano in giochi o attività solitarie**: il computer per alcuni bambini rappresenta una risorsa.

"Quando può usare il computer è contento...ce la fa anche senza. Però se può usarlo allora lì sfodera un po' tutte le sue capacità... a lui piacciono tanto i linguaggi di programmazione..." (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

Abbiamo constatato che, in alcuni casi, il computer, così come altri dispositivi elettronici, diventa una risorsa privilegiata, capace di offrire stimoli immediati, personalizzati e coinvolgenti. Tablet, software educativi e strumenti digitali interattivi possono rappresentare un canale efficace per sostenere l'interesse e il potenziale cognitivo dei bambini gifted, soprattutto quando l'ambiente scolastico non riesce

[6] Sansuini S., (1996). L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati, Milano: Franco Angeli, p. 92.

a rispondere pienamente alle loro esigenze. Infatti, molti dei genitori riportano che **a scuola i figli si annoiano**:

> "Perché questo professore [in realtà è un maestro] ... C. mi dice: 'Mamma io qui con questa qua [...] mi annoio, cioè con questa qua a me viene da dormire!' E anche alle elementari [primaria] si addormentava in classe. Si addormentava per noia ..." (41 anni mamma di un bambino di 9 anni e di una bambina di 11 anni)

> "Ha avuto periodi anche lui che si vedeva che era un po' annoiato [ad andare a scuola]. Probabilmente questo per il ciclo formativo magari non interessante, però lui è sempre andato volentieri [a scuola]" (49 anni papà di un bambino di 10 anni)

Alcuni genitori però hanno **una lettura un po' più riflessiva e critica della situazione dei loro figli a scuola**:

> "...hanno una facilità di imparare quello che gli viene facile, ma si fermano quando qualcosa non gli viene facile, si bloccano totalmente e non hanno interesse ad andare oltre [...] non vogliono imparare il metodo. Cioè, sono proprio ostili a questa cosa qua... E. [dedica allo studio] mezz'ora in tutto. Ma non è mai in vena, quindi può essere che ci mette due giorni. [...] 2/3 giorni per fare i compiti...lui è continuamente distratto, continuamente sofferente, non riesce a realizzare neanche dopo ... [Gli dico]: 'Siamo stati qua, ti sono stata addosso un attimino e in mezz'ora hai fatto tutto quello che dovevi fare in tre giorni'. Cioè, non conosce il collegamento per cui soffre... tre mezze giornate per 5 righe di dettato. ...per lui sono tutte banalità...è proprio perdita di tempo...ha chiesto alla maestra di dargli compiti al posto di giocare...forse sta recuperando...Lui in due intervalli, uno gioca e l'altro in due ore ha recuperato quello che hanno fatto gli altri in due giorni... Lo attira tutto quello che è tecnologico, non perché ci siano delle motivazioni didattiche." (45 anni e 50 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

In generale, i genitori si aspettano dalla scuola l'attivazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che non sia pensato esclusivamente in funzione di una difficoltà o di un disturbo specifico dell'apprendimento, ma che tenga conto dell'intera complessità dello studente. Si auspica, quindi, una doppia differenziazione dell'intervento didattico: da un lato, il PDP dovrebbe valorizzare le potenzialità, le competenze e le dotazioni cognitive dello studente; dall'altro, dovrebbe allo stesso tempo fornire un supporto mirato alle eventuali fragilità o difficoltà se presenti.

In quest'ottica, **il PDP diventa un progetto educativo realmente personalizzato**, **capace di promuovere uno sviluppo armonico, integrando le eccellenze con le criticità.** Questo approccio richiede alla scuola una maggiore flessibilità e un'attenta osservazione delle caratteristiche individuali di ciascun alunno, superan-

do una visione dicotomica che separa nettamente i 'bisogni educativi speciali' dai 'talenti' o dalle 'eccellenze'. Il PDP non solo va a adattare il curricolo alle esigenze del bambino ma crea una corresponsabilità educativa fra la famiglia e gli adulti che li hanno in carico.

"Altro punto di debolezza è per esempio il programma didattico personalizzato [PDP] che a noi non è stato neanche proposto ... [...] però, nonostante questo, in seconda personalizzavano. [...] l'insegnante di sostegno della scuola di E. talvolta gestisce E... lei che non è l'insegnante di E. ma durante i colloqui la prima cosa che ha detto è stata: "E. recepisce le cose subito rispetto agli altri, le capisce. E quindi si annoia e io lo vedo annoiarsi..." (45 anni e 50 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

"Sempre con il supporto dell'associazione [Step – Net] stiamo improntando adesso il PDP. Stiamo facendo capire adesso agli insegnanti che cosa sia [la giftedness]. Per due anni questi insegnanti non avendo PDP e non avendo indicazioni sono stati comunque molto accoglienti e disponibili, ma [avevano quasi l'obiettivo] di dimostrare quello che G. sbagliava, non gli altri aspetti... Cercavano la soluzione magica perché non si trovavano [alternative]... E allora sì, anche la scuola può offrire una chance. La scuola senza questa associazione [Step – net] secondo me avrebbe creato e mi permetta la parola, una mostruosità, laddove c'era tanta bellezza. Perché io ho sempre descritto il mio bambino, prima di sapere qualunque cosa, come una torta meravigliosa, di 1000 piani. Ma se l'assaggi c'è il sale. Quindi basta rimuovere il sale... mentre la scuola senza le giuste indicazioni, avrebbe aggiunto sale secondo me... Senza dare colpe." (45 anni mamma di un bambino di 8 anni ½)

"...a E. piace imparare e a E. piace studiare [...] Si fa a volte frenare dalla convinzione di non essere capace a fare qualcosa nella maniera in cui lui vorrebbe farla, ovvero in una maniera perfetta perché ha un po' questo problema, appunto di raggiungere la perfezione in quello che fa e quindi anche con il disegno... Le faccio un esempio per tutti... I primi anni, soprattutto durante la scuola d'infanzia, quando vedeva che non riusciva a fare le cose come avrebbe voluto spesso si bloccava e preferiva fare altre cose su cui magari era, secondo lui, più ferrato. [...] l'esperienza della scuola mi fa vedere che lui, anche dal punto di vista proprio dello studio, quindi dell'apprendimento scolastico è molto propositivo. Ricerca la perfezione nelle cose... lui è estremamente razionale; quindi, cerca la scaletta per imparare le cose e ha bisogno proprio del percorso. L'uscita dal percorso lo fa un pochino agitare. I.: "Quindi ha bisogno di ordine e di seguire un percorso logico. Solitamente questa scaletta diciamo gliela preparate voi o se la prepara lui?" Come le dicevo è molto autonomo nelle cose che fa ... ultimamente lui si organizza un po' da solo [...] Lui vuole imparare, viene lì, usa la penna grafica ... per cui [le tecnologie] potrebbero essere un incentivo ad imparare. Perché appunto è attratto da questi mezzi. Quindi potrebbero divertirlo." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

"A C. piace tantissimo imparare. E per quanto riguarda lo studiare ovviamente

> dipende... in questo momento le materie di quinta [primaria] la interessano moltissimo; quindi, sta studiando volentieri [...] come molti dei suoi simili impara perché, quando le raccontano una cosa le rimane in testa, ma non ha nessun desiderio poi a casa di riprenderla, di approfondire e si mette con fatica sui quaderni. Come tutti ...ho paura che andando avanti con la scuola le possa passare la voglia di fare. Perché so che è una cosa che succede facilmente ai ragazzini gifted. L'ho visto in suo cugino che ha perso qualunque passione. Ed è una cosa che mi preoccupa. Sarei felice se la scuola fosse pronta a dare da mangiare al suo cervello in modo di mantenere in lei la passione per l'apprendimento..." (43 anni, mamma di C. di una bambina di 11 anni)

> "... ha un suo metodo, per altro mi ha sempre stupito perché è molto diverso da quello che [potrebbe essere] il mio ... [...] un metodo di lettura molto particolare, nel senso che, quando lui prende un libro, la prima cosa che fa, lo sfoglia tutto e ovviamente, essendo sempre libri per bambini, quindi molto illustrati, parte dalle illustrazioni, cioè il linguaggio illustrativo e visivo... non ha un modo analitico e ordinato di procedere ..." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

Anche se la normativa scolastica italiana non prevede l'insegnante di sostegno per gli alunni gifted, nella pratica quotidiana capita spesso che venga coinvolto comunque dagli insegnanti, soprattutto nei casi in cui la gestione in classe risulta particolarmente impegnativa. Dalle interviste emerge come, talvolta, il docente di sostegno venga utilizzato come figura di riferimento o mentore per questi bambini:

> "...la maestra di sostegno ogni tanto ...visto che c'è la maestra in più... ogni tanto gli sta dietro." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

3.8 Le relazioni in classe con i compagni

Il rapporto fra compagni in classe oscilla fra adattamento e disadattamento. **Promuovere una buona socializzazione è compito della scuola**, che dovrebbe attraverso l'insegnamento far capire cosa ci accomuna e non ciò che ci divide. In realtà ogni bambino arriva a scuola con il suo *background* sociale, familiare ed economico e le azioni di mediazione, moderazione e coinvolgimento che gli insegnanti dovrebbero svolgere sono difficili da realizzare. Capacità relazionali, competenza nella propria materia e *team working* sono qualità professionali indispensabili.

Le situazioni di **buon adattamento scolastico** vengono così descritte:

> "Impara velocissimamente e sa cose di più e soprattutto trascina la classe." (45 anni e 34 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

> "D. invece [...] rimane intelligente: gli hanno diagnosticato la giftedness, ma rientra un po' più nella normalità. Infatti, a scuola non ha questa esuberanza e rimane sempre un passettino indietro rispetto al fratello, però è anche più piccolo, cerca di differenziarsi [...] non legge, ma [...] ha una fantasia incredibile...

disegna (45 anni e 34 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

"Quando hanno diagnosticato la giftedness insieme alla psicologa si doveva fare un lavoro settimanale con la scuola per aiutare le maestre a gestire P. perché le maestre si lamentavano della sua esuberanza e del suo modo di essere in classe." (45 anni e 34 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

"Adesso la situazione è un po' cambiata perché non essendoci più il problema del Covid ...Invece che avere i banchi normali li hanno messi in gruppi e la V. e la M. che hanno un posto importante nel mio cuore, hanno suggerito caldamente alle maestre di sistemare i quattro tavoli della classe, valutando le competenze dei bambini. Effettivamente lui da solo si è reso conto che è stato messo nel tavolo dei 'secchioni' e a lui questa cosa piace tanto. Perché ognuno di questi bambini ha delle capacità diverse e loro si compensano moltissimo, essendo bimbi tranquilli. OK... adesso vediamo come sarà il PDP la settimana prossima..." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"... secondo me è positivo il fatto che M. ha fatto tantissimi lavori di gruppo alla scuola primaria. Hanno puntato tantissimo sul lavoro di gruppo. [...] La didattica era molta a scuola e meno centrata sui compiti pomeridiani [...] viene a casa soddisfatto e ha voglia di andare a scuola (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"Sì, capitava già all'asilo, ma anche adesso alle elementari [primaria] che delle mamme di bambini con sindrome di Down ci ringraziassero perché effettivamente C. aiutava molto i loro bimbi nei momenti di difficoltà. Probabilmente ha sempre avuto questa empatia particolare, molto, molto spiccata ... soprattutto con bimbi un po' meno fortunati. Lo vedo alle elementari [scuola primaria] ... ad esempio, ogni tanto quando c'è un suo compagno che ha dei momenti bui, dove inizia a piangere... lui ha questa capacità particolare di abbracciarlo, di farlo calmare e il bimbo si riprende. È una cosa molto, molto bella e capitava sia all'asilo sia adesso alle elementari [scuola primaria]." (45 anni, papà di un bambino di 9 anni)

Le situazioni di **difficoltà** invece sono presentate con molta preoccupazione:

"Quest'anno è difficilissimo, cioè lui non vuole andare a scuola, non vuole andare a scuola, non si vuole alzare, non vuole andare a scuola, non vuole studiare. 'Così, proprio serenamente!' [commento del ricercatore]. Dice: 'La scuola mi fa schifo... io non lo voglio fare, non ci voglio andare!' Non è il suo posto preferito. Ecco, se dovesse scegliere, probabilmente starebbe in giardino a giocare. Quest'anno è particolarmente demotivato." (41 anni, mamma di un bambino di 9 anni e di una bambina di 11 anni)

"Mi sono stati riportati questi comportamenti disturbanti o comunque queste criticità ad accettare i tempi morti e fatica a relazionarsi in modo adeguato con i compagni di classe... dal primo anno al secondo anno sono cambiate due figure

[di insegnanti]su quattro" (52 anni, mamma di un bambino di 7 anni ½)

I **percorsi però vengono anche costruiti insieme**, con la consapevolezza del 'supremo interesse' dei bambini:

"Poi c'erano dei momenti in cui L. era veramente complicato da gestire e in classe, magari litigava con i compagni, tendeva, come dire... ad accentrare sempre su di sé l'attenzione... richiedeva tantissimo alla maestra e alle maestre...non sempre il rapporto era facilissimo." (49 anni mamma di un bambino di 11 anni)

"...è stata una continua evoluzione [...] ...lui è entrato a scuola a tre anni perché ha avuto anche dei problemini a livello di salute, asma eccetera... che ci hanno imposto di aspettare a inserirlo alla materna [scuola dell'infanzia] [...] Lui non era abituato ad andare a scuola, aveva appena iniziato e devo dire si ammalava talmente spesso ...[e poi] non era pronto, non era ancora abituato [...] In realtà era felice di avere la mamma, stava a casa come molti bambini e abbiamo vissuto anche abbastanza serenamente il periodo, per quanto si potesse, per cui devo dire, non e stato un momento negativo, non sentiva particolari esigenze di uscire...quindi è stato sempre un pochino abituato a stare più nel contesto famigliare, a casa. [...] Potenzialmente non ha vissuto grandi contesti sociali per cui all'inizio ha fatto molta fatica, soprattutto perché è rimasto figlio unico per quattro anni. Adesso ha un fratellino e aveva proprio questa malsana aspettativa che tutte le attenzioni fossero un po' riservate a lui [...] ...ha dovuto un attimino capire che doveva anche lui fare dei passi nei confronti dei bambini della sua età e questa cosa fortunatamente è arrivata l'ultimo anno di materna [scuola dell'infanzia], che è stato l'anno scorso, è stato molto positivo perché si è inserito benissimo. Ha iniziato stare con gli altri e a chiamarli finalmente amici e cercare appunto la compagnia ... [...] non ha avuto difficoltà, non ha avuto disagi e anzi è contento di andare sereno. [...] L'esperienza della materna [scuola dell'infanzia] e quella di questa scuola [primaria] sono completamente diverse anche come impostazione. [...] Forse per quanto riguarda la scuola materna [dell'infanzia], c'è un po' più di libertà di far esprimere i bambini ma alla fine molte delle sue capacità e caratteristiche non sono state, secondo me, supportate nel modo giusto perché era un po' lasciato troppo andare... [...] Come punto di forza della nuova scuola primaria c 'è questa attenzione diciamo alle sue caratteristiche cognitive e a cercare perlomeno di stimolare questa sua intelligenza [...] Parliamo del tema dell'inclusione che è tanto vivo. Allora, secondo me, è un tema delicato. Però è un aspetto che sicuramente è positivo per le scuole e per i bambini, perché credo che ci sia adesso una maggiore attenzione all'individualità dei bambini e questo non può che essere positivo per loro [...] La scuola è importante però sono convinta che servono anche altre esperienze per permettere [ai bambini] di capire al meglio, aprire al massimo la loro mente...Per poter poi scegliere nel modo migliore quelle che saranno le loro strade. ..." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

Si aggiunga a tutto questo il fatto che i bambini APC e gifted, dal punto di vista dei tratti della personalità, possono tendere verso l'introversione oppure verso l'estroversione: non esiste un tipo ideale di bambino. Tutti i bambini sono unici!

Inoltre, le dinamiche sociali influenzano gli apprendimenti cognitivi, poiché autostima, attribuzioni, *locus of control* interno o esterno, motivazioni sono fattori psicologici spesso socialmente determinati. Ne consegue l'*underachievement* di alcuni alunni e l'iperattività di altri[7].

3.9 Inclusione scolastica e sociale

È questa un'area che è emersa attraverso una domanda volutamente centrata su cosa i genitori pensassero delle **politiche inclusive italiane ed europee**. Le risposte che abbiamo ottenuto sono le seguenti:

> "Avrei dovuto portarlo via... con il senno di poi avrei dovuto fargli cambiare scuola. C'è stata collaborazione ma è stata una collaborazione formale... Non di sostanza. Alla fine, mi sono resa conto che non serve neanche una... come dire... una preparazione vera e propria sulla giftedness, serve essere un'insegnante con la I maiuscola e avere la sensibilità per andare a capire davvero chi hai davanti, poi tutto il resto viene di conseguenza... In realtà è vero che la scuola italiana, con tutti i suoi limiti, tutto quello che vuoi, però alla fine se c'è l'insegnante che è sensibile non all'argomento, non è questione di argomento ... Se l'insegnante è un'insegnante, a questo punto mi vien da dire, quindi ha proprio la capacità di andare a leggere anche tra le righe il suo alunno che ha davanti, allora le cose poi filano tutte lisce, perché poi è l'insegnante stesso che dice... che trova il tempo, la curiosità di informarsi, di andare a capire, di andare a cercare soluzioni per questi bambini e per questi ragazzi. Ma allora direi che non è che sia cambiato molto [dopo la valutazione di giftedness], nel senso che la disponibilità nostra nell'affrontare i problemi e la disponibilità della scuola di sentirci, di vederci, di trovarci a discutere insieme, quella c'è sempre stata, prima e dopo la certificazione di L. Ad un certo punto almeno sulla scuola elementare la consapevolezza che non ci cavavamo fuori un ragno dal buco [...] avevi il muro di gomma, il mitico muro di gomma dove ti dicevano: 'Ah sì, sì sì, sì, sì, sì!' Però poi si andava avanti esattamente come prima, con anche delle dinamiche di classe che io francamente non ho mai capito fino in fondo. [...] La scuola deve essere comunque quella struttura che mette [il bambino] in grado di accettarsi nella sua diversità, anche se a me il termine non piace, non mi piace molto il concetto di diversità, perché poi alla fine siamo tutti diversi uno dall'altro; quindi, [è meglio dire] di accettarsi per quello che si è, con le [proprie] capacità e risorse. E di imparare anche a gestire i propri punti deboli quindi anche la difficoltà, magari di relazione... fare un po' più fatica

[7] Eckaus P. (1997). Straddling the Globe: Connecting Like Mind, in AAVV, Connecting the Gifted Community Worldwide, 12° World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, Seattle, Washington, USA, 29 July-2 August, pp. 113-128.

ad avere amici...queste sono tutte cose su cui la scuola comunque può lavorare... sono sempre un po' della filosofia. Serve un villaggio per crescere un bambino ...questo villaggio è sicuramente la scuola, le insegnanti, mi vien da dire, le insegnanti più che la scuola fanno un pezzo molto importante." (49 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

"L'inclusione è un concetto, secondo me, eccessivamente ampio, buttato lì così. [...] Eh...Non credo che in realtà la scuola sia un posto inclusivo ... non lo credo, perché purtroppo, volendo mettere tutti insieme, in realtà andiamo [...] a mettere tutti in difficoltà [...] Perché, se io sono una capra in matematica e mi metti in classe con A., io mi sento un idiota e A. si annoia e nessuno impara niente ...Però in compenso hai quello antipatico che prende in giro tutti. E quello timido che invece vuole suicidarsi. Quindi, secondo me, l'inclusione dovrebbe essere anche accettazione della differenza, essere inclusivi vuol dire accettare che non tutti sappiamo fare tutto, accettare che ognuno di noi ha appunto delle competenze, ma che possono essere veramente diverse e bisogna fare i conti con questa cosa, perché il fatto che tutti hanno 7 anni non li rende tutti uguali." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"Tutti dovrebbero essere oggetto di inclusione, cioè soggetti inclusi in ambito scolastico, non solo, gli allievi con DSA [o] gli allievi gifted. Inclusione per me è qualcosa che va oltre la semplice integrazione di una persona all'interno di una classe. Per me inclusione è integrare una persona all'interno della classe, dandogli la possibilità di essere attiva, cioè, partecipare attivamente alla vita della classe. Per me inclusione è, diciamo, anche reciproca permeabilità tra chi [...] ha una particolarità e tutti gli altri compagni, cioè ciascuno si deve adattare agli altri...con la propria ricchezza deve imparare a modificare il proprio comportamento sulla base dell'alterità, della presenza dell'altro. E quindi per me [l'inclusione] è un obiettivo, un obiettivo importante e, secondo me, va fatta a vari livelli e penso che tra l'altro molte pratiche inclusive che si usano con i bambini gifted o con gli allievi, ad esempio con DSA, con BES di ogni tipo, possano essere mutuabili per tutti gli altri ragazzi, anche quelli che noi definiamo normodotati ... rispettare i bisogni specifici di apprendimento, ma anche la motivazione di ogni allievo. È difficile farlo, nel senso che chiaramente a volte non c'è la competenza o non c'è banalmente il tempo ..." (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

"... l'inclusione scolastica per la scuola, in questo momento, viene vissuta solamente per i bambini cosiddetti fragili ..." (43 anni, mamma di una bambina di 5 ½ anni)

"Ogni bambino in realtà è diverso... non si può fare una didattica probabilmente *ad hoc* per ognuno, però quantomeno a piccoli gruppi, si va incontro alle esigenze dei bambini, non soltanto di un bambino. [L'esperienza è diversa] da una scuola all'altra dove spesso l'inclusione rimane sulla carta. Perché? Perché alle maestre piace parlare di inclusione. [È] una bella parola che le fa sentire brave o sentire comunque empatiche, però poi in realtà l'inclusione spesso non c'è, ma non c'è non tanto per una mancanza di mezzi... comunque effettivamente

la scuola pubblica, io capisco che non ha i mezzi per seguire tanti bambini, magari con tante difficoltà. Però è anche negare le problematiche... La scuola è un posto che, quando funziona, ... è un posto meraviglioso." (45 anni e 34 genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

"Allora l'insegnante di matematica [ha attivato modalità didattiche personalizzate], nel senso che... la sensibilità dell'insegnante...se hai la capacità di interagire con questo bambino sapendo ...neanche dandogli il suo spazio, ma chiedendogli anche di rispettare lo spazio della classe...'OK L., questa cosa me la dici? Adesso facciamo questo, poi ti do 5 minuti. Dici questa cosa a tutta la classe...'. E sono quelle semplici e piccole accortezze che però mettono il bambino nella condizione di essere visto e di essere anche gratificato. Cosa che non è mai successo con quella [insegnante] di italiano, [che] secondo me si è sentita minacciata in qualche modo da... perché questi bambini sono come dire, sono minaccianti dalla insicurezza dell'insegnante. OK, possono saperne più di te, sono sfidanti e certe volte, come dire, si propongono in modo anche aggressivo... quando si sentono insicuri. [L'inclusione è] di per sé una bellissima cosa, OK?! Forse la cosa più difficile in assoluto da fare, perché includere gli estremi è veramente complesso. E la cosa più sfidante di questo mondo. Il problema è che, secondo me, di inclusione, tutti ne parlano, ma poi nessuno la fa. Allora l'estremo a sinistra della curva, ti suscita compassione. L'estremo a destra ti suscita fastidio...E quindi il discorso è... torniamo sempre lì... sei un insegnante ... accetti la sfida?" (49 anni mamma di un bambino di 11 anni)

"... sicuramente sono stati molto inclusivi perché, ripeto, lo hanno accolto pur non sapendo nulla, hanno cercato sempre una soluzione insieme a me...L'insegnante gli aveva preso un libricino extra da fare quando lui finiva prima... [l'insegnante aveva prestato] un'attenzione alle sue necessità... Poi purtroppo non conoscendo [l'insegnante] la giftedness, il giorno dopo lui faceva altro ...Lui si è chiuso e non ha voluto usare il libricino. Non ha voluto lavorare a coppie, ha rifiutato poi tutti gli aiuti. Quindi... è troppo presto per dirlo, perché [gli insegnanti] non hanno ancora consapevolezza né della giftedness né dell'approccio alla giftedness, quindi, per il momento le direi, [le insegnanti] sono più concentrate sulle difficoltà [del bambino]" (45 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"M. [intervistatore]: i genitori percepiscono che c'è il criterio educativo dell'inclusione all'interno delle scuole, ma più per chi ha difficoltà, non per chi ha una giftedness e mi sembra di capire che sia anche la vostra situazione ... D.: Da un punto di vista scolastico non c'è inclusione. Sull'inclusione sociale, sia per G. sia per E., le evidenze che abbiamo è che i nostri insegnanti non parlano di educazione civica e dunque di inclusione sociale generale...nei momenti di intervallo nei momenti di interazione tra i vari bambini... [gli insegnanti] non entrano proprio...non ho mai avuto questa percezione. Per me non c'è neanche l'inclusione dal punto di vista didattico ...è vero che c'è attenzione verso chi è più indietro e ha delle difficoltà ...ma che ci sia inclusione non credo [...] c'è l'insegnante di sostegno, c'è quello, c'è quell'altro, ma in realtà poi gli effetti di questa cosa qui io non li vedo, ma non li vedo per quelli in difficoltà, non li vedo per quelli chiamiamoli normali, e neanche per quelli che hanno dei talenti differenti." (45 anni

e 50 anni genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

"Penso che sarebbe bellissimo se [l'inclusione] funzionasse bene... non è sempre così fattibile e sarebbe molto, molto bello, anche se [funzionasse] nella sua migliore realizzazione... non è semplicissimo. Penso sempre al lavoro delle maestre, mi immagino cosa sia lavorare con una classe di bambini che hanno prestazioni completamente disomogenee." (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

"...adesso che sono passata attraverso l'eccezionalità di F...mi inizia a stare stretta, perché in effetti io ho sempre pensato ...'Ci mancherebbe non essere inclusivi!' Però capisco che bisogna essere inclusivi al ribasso, ma anche al rialzo. Mentre la scuola italiana è inclusiva solo per chi ha... ma giustamente insomma... delle difficoltà." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"... secondo me al momento la scuola è molto più ripiegata a cercare di recuperare chi si trova in una situazione di difficoltà cognitiva o di difficoltà legata a disabilità specifiche e di qualsiasi tipo, per cui strumenti compensativi e misure dispensative di supporto per includere chi fa fatica ad apprendere e non ci sono ore di compresenza ...poi le risorse di sostegno sono estremamente limitate. E anche qui si potrebbe aprire tutto un volume sull'insegnante di sostegno ...[Gli insegnanti di sostegno] specializzati sono pochi, è vero che non sempre la specializzazione corrisponde al sapere cosa fare, però magari [si hanno] delle idee in più rispetto a chi la specializzazione non ce l'ha, posto che tutti possiamo rimboccarci le maniche con una buona e sana voglia di supportare e di aiutare ... [con] senso pratico si riescono a trovare delle strategie, a volte veramente generanti, indipendentemente dal fatto che siano quelle canoniche [...] Fatto tutto questo preambolo, secondo me la scuola fa fatica, non ci sono le risorse, devi avere esperienza... Un'insegnante con esperienza sull'insegnamento può rigenerarsi [...] Altrimenti è veramente faticoso. Quindi non è colpa di nessuno, però poi alla fine, c'è la fatica. [...] Io penso che dobbiamo cambiare qualcosa, ma perché purtroppo nel *background* delle nostre classi e su una classe media di 20 bambini, abbiamo dentro qualcuno che sicuramente è DSA, qualcuno che ha problemi cognitivi, qualcuno che ha un QI *borderline* con problematiche di attenzione, concentrazione, memorizzazione [qualcuno] che non è seguito a casa e quindi non avendo attività di rinforzo e potenziamento a casa, inevitabilmente ha più lacune o rischia di avere più lacune rispetto ad altri. Abbiamo il gruppo dei bambini, non di origine italiana, che possono essere intelligentissimi, possono essere bravissimi, possono avere meno difficoltà degli altri. Io ne ho di alunni brillanti, non di origine italiana, non italofoni di famiglia ma che molto spesso hanno delle criticità. Hanno delle famiglie che non possono supportarli. Per questi bambini non dobbiamo dare per scontato nulla, quindi noi insegnanti, in una classe di 20 – io faccio riferimento alle mie classi attuali – ho metà gruppo classe così... [con metà classe di bambini provenienti da contesto migratorio] Il fatto è che gli insegnanti dovrebbero avere una formazione specialistica in troppe cose... [...] Il problema è l'estremo *turn over* di insegnanti nella nostra scuola [...] e c'è [anche] troppa burocrazia" (52 anni, mamma di un bambino di 7 anni ½)

"... il mio punto di vista in merito alla scuola è cambiato ...Mi spiego, ho visto che negli ultimi anni la scuola ha sempre dato molta attenzione a tutti quelli che erano i disagi in un altro senso, quindi i dislessici, i disgrafici, i discalculici, investendo tempo, risorse, energie e quant'altro...Io dal punto di vista etico condivido questa cosa, cioè credo che sia giusto in una scuola dell'obbligo aiutare soprattutto queste persone, per contro, però, avendo il problema dalla parte opposta, mi sono anche detta 'D'accordo, però non possiamo dimenticarci degli altri' cioè va benissimo... io so che questi insegnanti fanno anche troppo per le risorse che hanno, la formazione o quant'altro... Però da un certo punto di vista egoisticamente dicevo 'Non perdiamoci gli altri [i bambini gifted] per strada, perché altrimenti il rischio è che si punti verso un appiattimento!', ma che sia sempre un appiattimento verso il basso...No! ...l'aspettare sempre tutti fa sì che poi nessuno possa progredire..." (43 anni, mamma di una bambina di 10 anni)

3.10 Il progetto di vita prima dei 12 anni

A conferma che i propri figli vengono pensati adulti dai genitori e che questo 'proiettarsi in avanti' sembra inevitabile per alcuni, abbiamo raccolto le seguenti considerazioni:

"... non che diventi Presidente della Repubblica piuttosto che Premio Nobel... Lui vuole fare il pasticcere... che faccia anche il pasticcere, che faccia quello che vuole. Però speriamo bene..." (47 anni, mamma di un bambino di 9 anni ½)

"...l'aspettativa i genitori ce l'hanno sempre, inutile negar[selo]. Le aspettative ci sono ... Come me lo immagino il mio patatino? Non lo so, ma penso che riuscirà a fare quello che desidera fare, anche se penso che dovrà ancora scontrarsi con delle difficoltà; quindi, dei momenti di crisi...soprattutto [...] quando il gioco si farà veramente duro e bisognerà attivare altre risorse come mettersi a studiare ... questa cosa la devo studiare... Spero solo che sia una persona serena alla fin della fiera. Cioè, questo me lo auguro... sta facendo grandi progressi sul controllo della rabbia... Abbiamo fatto grandi progressi...Alla fine voglio dire: 'Che sia un mitico ingegnere aerospaziale felice!'" (49 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

"Ho sempre avuto fiducia perché ho visto i miei bambini, soprattutto i DOP... [...] ho visto che hanno una vita normalissima e tutto sommato anche autonoma. Quindi ho sempre avuto buone speranze. Le ho perse un pochino negli ultimi 7 mesi perché [L., il figlio] ha avuto questi *exploit* di aggressività fisica. Il risvolto negativo della crescita [finora] non era mai stato così invalidante a livello sociale. Adesso invece, sperando che sia solo... [uso] questa brutta metafora della ferita che è stata contenuta con un cerotto: togli il cerotto esce il pus che apparentemente è peggio, fa schifo, viene repulso. Ma in realtà poi porta alla guarigione vera...Quindi nella mia testa forse di ottimista o di mamma cieca io adesso [uso] questa metafora e mi dà fiducia." (45 anni, mamma di un bambino di 8 anni ½)

"La proiezione è positiva ...da genitore mi sembrano due bambini equilibrati,

tranquilli, sereni e capaci di stare in mezzo alla gente, per cui io penso che possano diventare quello che vogliono diventare...sarebbe per me la soddisfazione da genitore. [...] Mi auguro che possano trovare dei professori che capiscano come poterli aiutare a esprimersi al meglio..." (41 anni mamma di un bambino di 9 anni e di una bambina di 11 anni).

"...capisce di essere bambino, però allo stesso tempo non riesce a divertirsi come un bambino e i suoi compagni lo dicono che non sa divertirsi. I. [l'intervistatore]: 'Perché ha già una testa da grande...' [Genitori]: 'E quindi lui fa il pagliaccio oltremodo per...Sì, sì, però il problema è che non lo sa neanche lui cosa gli piace.' I.: 'E invece da grandi? G. vuole fare l'inventore giusto?' [Genitori]: 'Si l'inventore come prima e poi non mi ricordo... il supereroe. ... E. [invece] scrive canzoni... vuole fare il cantante..., appurato che hanno queste caratteristiche, penso che l'importante sia che siano felici." (45 anni e 34 genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

"Lui dice: "Il fumettista!" perché lui ha una grande passione per i fumetti, è un gran disegnatore. Chiaramente in questi anni stanno venendo fuori delle passioni forti, quella per le scienze e anche per la matematica [...] quindi questa motivazione forte che ha per le cose che gli piacciono, lo guiderà e capirà, capirà presto la sua strada". (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

"Il grande sa già. Io rimango basito perché ha una certezza di quello vuole fare ormai da diversi anni. Poi magari cambierà, però ha una costanza nella scelta, lui vuole fare l'ingegnere di automazione. E quindi farà il liceo scientifico perché [abitiamo] vicino al liceo scientifico. Poi dopo farà ingegneria. Come lavoro vuole fare l'ingegnere. [...] D. scrive tantissimo. D. è molto bravo nel disegno, nel fare sempre lavoretti, ecco una cosa che vuole fare da grande...adesso mi viene in mente [...] laboratori, laboratori [dove fanno] i lavoretti [...] e lui da grande vuole fare i lavoretti ... come la maestra Paola che è il suo mito." (45 anni e 34 genitori di un bambino di 9 anni e di 8 anni -maschi-)

"Sì, io più che una aspettativa, ho abbastanza fiducia del fatto che lui arriverà a fare delle belle cose. Non tanto per le sue capacità, quanto per la sua caparbietà, cioè, è uno molto, molto tosto, molto tenace. [...] Siamo un po' preoccupati per il periodo adolescenziale, perché già adesso ci sta dando qualche problemino, figuriamoci in quella fase lì. Quindi avendo lui un carattere abbastanza oppositivo nei nostri confronti sarà una fase [quella adolescenziale] che ci darà un po' del filo da torcere. Però io mi sento abbastanza tranquilla nei confronti delle prospettive che lui può avere. [...] Una cosa che mi fa felice è vedere la sua onestà intellettuale. Ecco in tutte le piccole cose è un bambino molto giusto" (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

"Lui ti dice che sicuramente vuole fare il pilota... non voglio dargli delle aspettative, spero solo... quello che io spero per lui è che lui riesca a fare un percorso che sia di sua soddisfazione" (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"...le dico la verità, sapere che mio figlio è gifted per me è una gioia e anche per mio marito è una cosa meravigliosa. Un regalo che ha ... tutti questi problemi

> sono marginali in confronto alla questione in sé, perché io sto dicendo che mio figlio è intelligente...ha una ricchezza [...] siamo un pochino di estrazione sociale povera, sia io sia mio marito, insomma tutte e due, mio marito di più, [un progetto per il futuro] riuscire a crearsi una situazione lavorativa e ... riuscire ad avere un'indipendenza economica. [...] perché c'è ovviamente la povertà e la violenza, una cosa forte che c'è nelle nostre teste. Quindi questa cosa [la giftedness/ un po' mi dà delle speranze, si lavora per quello in realtà. [...] La rivincita sociale no...vedo che mio figlio potrebbe avere delle opportunità sue ... ma rivincita sociale no! La scampa, lui... sì, spero che lui la scampi, Eh... [Intervistatore] Un'opportunità per vivere bene, senza pensare ovviamente a diventare chissà chi o chissà quanto ricchi, però vivere bene. [Mamma] Sì ... non dover vivere certe [situazioni] molto pesanti, insomma..." (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

> "Sì, sì, esatto, nel senso non ho idea di quello che farà. Lo vedo un bambino estremamente avvezzo alle materie artistiche, per la musica è molto, molto portato però noto tanta passione anche per [le materie] scientifiche, matematiche... è strana come cosa, perché di solito si tende o per una o per l'altra, invece no. Effettivamente ha tanto di me, se vogliamo, perché ha sempre avuto la passione dell'informatica già da piccolo però ha sempre adorato l'arte, ecco e quindi boh, sarà così..." (45 anni papà di un bambino di 9 anni)

Concludendo, le famiglie intervistate sono abbastanza consapevoli del percorso che devono compiere e dell'importanza di **sostenere** ma anche **lasciare libero** il proprio figlio/ la propria figlia con l'avanzare dell'età. In questo momento sono ancora genitori di bambini, che hanno necessità di protezione ma, se nel tempo riusciranno a stare loro vicino senza essere eccessivamente 'ingombranti', **la salute mentale** del loro figlio sarà salvata. È un po' questo lo scopo delle associazioni e di quegli insegnanti più illuminati che riescono a dare buoni consigli per un **orientamento scolastico e professionale ben fatto**. Lavorare sul potenziale è importantissimo; la motivazione per questi bambini è il cardine dell'apprendimento, una vera e propria 'autostrada' verso la conoscenza.

3.11 La pandemia Covid-19: uno storico 'spartiacque'

Siamo dell'idea che la pandemia da COVID-19 sia stata uno **storico spartiacque** perché ha segnato una netta cesura tra un 'prima' e un 'dopo' in moltissimi ambiti della vita individuale e collettiva. Oltre al cambiamento, improvviso e globale che ha colpito tutto il pianeta, ci sono state delle implicazioni molto importanti nella trasformazione del quotidiano. Cose date per scontate, come per esempio la scuola in presenza, il lavoro in ufficio, la socialità libera, sono venute meno all'improvviso. Sono emerse nuove modalità di relazione e comunicazione: didattica a distanza,

smart working, relazioni virtuali, digitalizzazione forzata. Tutto ciò ha avuto impatti duraturi.

Parallelamente, anche molte famiglie si sono trovate in gravi difficoltà poiché la convivenza forzata e la mancanza di strumenti adeguati al dialogo hanno generato tensioni tra coniugi e tra genitori e figli. Anche nelle famiglie sono emersi problemi latenti che, in condizioni normali, sarebbero magari rimasti nascosti. Di conseguenza, il ricorso a forme di sostegno psicologico e terapeutico, anche in modalità telematica, è aumentato e tuttora non accenna a diminuire.

Questa situazione ha portato a cambiamenti significativi nelle scelte e nei comportamenti dei singoli, delle famiglie e delle scuole.

Oggi, la capacità di convivere e di reimparare a stare insieme rappresenta una delle sfide sociali più importanti a livello globale.

Sia nelle testimonianze dei genitori che dei bambini intervistati sono emersi **atteggiamenti molto diversi e motivazioni variegate** riguardo all'esperienza vissuta durante la pandemia da Covid-19.

Forse per l'età del campione intervistato, in generale abbiamo constatato che il **rapporto con la tecnologia non è una attrazione prevalente** per questi bambini; il desiderio di giocare con i propri compagni è sicuramente più importante ed attrattivo. Solo in un caso la pandemia è stata percepita come un'occasione per utilizzare maggiormente internet e fare ricerche su temi e argomenti di interesse, senza dimenticare la relazione con i compagni, fruita online.

> "Sì, stavamo bene perché poi a me piace la tecnologia, le cose online. Poi quando finiva potevo giocare online, cercare le cose [...] quelle che mi interessano di più. [...] I: Ti mancavano per esempio i tuoi amici? A: Gli amici non li vedevo di persona, mi dispiaceva ...però li chiamavo anche dopo la scuola." (A., maschio 9 anni ½)

Dalla nostra ricerca è emerso in modo piuttosto evidente che la didattica a distanza (DAD) non è stata un'esperienza positiva per molte famiglie.

L'improvvisa necessità di erogare lezioni online ha colto impreparati numerosi insegnanti: professionisti capaci e meritevoli nell'insegnamento in presenza, ma spesso poco competenti dal punto di vista tecnologico. La scuola ha così rivelato una fragilità in un settore cruciale, attirando critiche e giudizi severi da parte delle famiglie. Il momento storico ha "messo a nudo" i limiti di alcuni docenti.

> "...per quanto riguarda la DAD lui aveva una voglia matta di collegarsi, perché chiaramente era in casa da solo e quello era il momento in cui poteva vedere i suoi amici. Mi riferisco al periodo del lockdown. Però la lezione, secondo me, era faticosa, cioè la mattinata era faticosa, ho visto che si stancava. L'ho visto un po' annoiato a volte, perché insomma, c'erano dei tempi morti, poi non si

sentiva bene [il collegamento audio]. Cioè, la didattica proprio l'ha vissuta con un po' di pesantezza, anche di affaticamento visivo. Proprio perché c'era questo continuo disturbo, il collegamento a volte che non riusciva bene e poi insomma, 4-5 ore davanti al PC per lui sono state, secondo me, un po' pesanti. Però aveva voglia di entrare, di andare online, insomma di avere quel momento anche di socializzazione [con i compagni]." (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

"C: allora a me è piaciuto [il periodo della Pandemia] noi abitiamo vicino a un campo; quindi, andavamo in bici e allora mi piaceva. ...in realtà non pensavo molto alla scuola in quel periodo ... [...] I: Le lezioni a distanza ti piacevano? C: No [...] perché non si capiva niente di quello che diceva la maestra [...] erano [lezioni] noiose, duravano poco o a volte tanto. "(C., femmina 11 anni)

"E: Preferivo stare a casa perché tanto poi Il pomeriggio andavo a giocare con i miei amici. I: Ti piacevano le lezioni delle maestre? E: Mica tanto... Da studiare non ti davano tanto però qualche esercizio sì. (maschio 9 anni)

"Avrei preferito andare a scuola. I: 'Ok e le lezioni a distanza com'erano?' Brutte I: 'Ti annoiavano un po'...' Sì. I: 'E i tuoi amici...' Mi mancavano." (maschio 10 anni)

"... è sempre stata una bambina un po' fuori dal comune, nel senso che anche la mia prima figlia è sempre stata una bambina intelligente, ma M. aveva una marcia in più, nel senso che la percezione di noi genitori era che fosse un pochino divergente, cioè che il suo sistema di funzionamento fosse un po' diverso... [...] [La bambina viveva una situazione di disagio] ...Le dico un episodio in particolare che a noi ha fatto scattare la molla. È successo durante la DAD perché noi chiaramente non avevamo la percezione di come fosse M. a scuola, cioè io la vedevo a casa, ma c'è stato un momento in cui lei si era infortunata al braccio destro. Lei è destrimana e dovevano fare un lavoro di geografia dove dovevano disegnare un monumento, poi descriverlo ai compagni. Quindi [M.] ha disegnato con la sinistra, che era la mano scomoda per lei, il Colosseo e poi ha scritto tutto quello che doveva scrivere sul Colosseo, specularmente, cioè con la sinistra [...] Io pensavo che fosse perché faceva fatica lei in realtà mi ha spiegato che era perché dovendolo poi mostrare ai compagni sarebbe stato letto in maniera speculare e quindi lei l'aveva scritto preventivamente così in modo che loro potessero leggerlo in maniera confortevole. ... [...] Noi abbiamo detto: 'OK. Ha già fatto due passaggi oltre i nostri..." (43 anni mamma di una bambina di 10 anni)

"In realtà, anche a livello scolastico, probabilmente le difficoltà ci sono state ...Non hanno finito la fase della [scuola dell'infanzia] ... tutto un passaggio che non hanno avuto, insomma ...poi ci siamo ritrovati di punto in bianco in una scuola dove non si poteva fare assolutamente niente. Al banco... con le maestre anzianotte [molto anziane]. Se ti fossi avvicinato troppo, avrebbero avuto paura..." (45 anni e 34 genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 8 anni)

"[Durante la pandemia è stata] molto male. L'ha vissuta male... secondo me è stata proprio depressione, perché la bambina ha cominciato ad urinare due

volte al giorno. A letto quando andava a dormire, il pomeriggio e la notte, cosa [che non era mai più successa da quando avevamo] fatto il cambio pannolino. Non era mai più successo ed è sparito con la ripresa delle attività normali. Molto depressa, anche perché lei ha sempre fatto non solo pattinaggio su ghiaccio dall'età di due anni e mezzo, nonostante fosse piccola, ma anche yoga" (43 anni, mamma di una bambina di 5 ½ anni)

"[La didattica a distanza] certe volte era noiosa. Lui riusciva a far tutto subito, poi leggeva" (47 anni, mamma di un bambino di 9 anni ½)

"Nella nostra scuola [quella frequentata dal primo figlio] non c'era nulla, non avevano strumenti e probabilmente avevano anche sentito poco parlare dell'argomento... quindi la prima cosa che abbiamo fatto è andare a parlare con il dirigente e con le insegnanti. Eravamo in prima nel periodo del Covid, eravamo già in lockdown; quindi, non potevamo fare più di tanto... per nostro figlio la prima [primaria] ...è stata quasi una fortuna che ci fosse il Covid, perché per lui è stata una noia mortale, perché le cose già le sapeva fare quando aveva tre e quattro anni, quindi, cioè ... il programma della prima era contare fino a 10, avanti e indietro e lui faceva [già] le moltiplicazioni e le divisioni... [...]". [Intervistatore]: "Il periodo di pandemia? Allora G. era piccino, quindi era alla infanzia...Per E. mi avete già detto che è stato un bene, diciamo... perché per lui era noiosa la scuola. Eh... ma poi effettivamente la DAD come funzionava ... le maestre facevano delle lezioni, lui ascoltava, ma nel mentre faceva i fatti suoi, oppure partecipava comunque?" [...] [Genitori]: "Eh no, si faceva i fatti suoi. In prima le maestre erano piuttosto anziane e gli hanno buttato lì queste cose della DAD. [Le insegnanti] non sapevano gestire gli strumenti ..." (45 anni e 50 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

"Abbiamo iniziato a notare dei suoi atteggiamenti di rabbia. Aveva proprio degli sfoghi di rabbia nel periodo del lockdown ..." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

Solo in un caso **la DAD è stata vissuta positivamente**.

"[Durante] il Covid praticamente lui si è annoiato tantissimo a scuola. La DAD ci è piaciuta molto" (35 anni mamma di un bambino di 8 anni)

Abbiamo inoltre trovato un aspetto che non avevamo immaginato di dover indagare nella nostra ricerca: il ricorso da parte di più di una famiglia all'esperienza dell'*homeschooling*, ovvero **l'istruzione parentale**. Com'è noto si tratta di un percorso educativo alternativo, in cui i genitori decidono di istruire i propri figli a casa, al di fuori della scuola tradizionale.

Le motivazioni che spingono le famiglie verso questa scelta sono diverse. Alcuni genitori sono delusi dal sistema scolastico tradizionale, altri hanno figli con esigenze particolari, che faticano a trovare il giusto spazio o ritmo all'interno delle classi comuni. C'è anche chi desidera semplicemente offrire un'educazione più persona-

lizzata, costruita attorno agli interessi, ai talenti e ai tempi di apprendimento dei figli.

> "Non è ancora a suo agio con la tecnologia; quindi, è facile che chieda a noi di cercare notizie di qualcosa che le interessa. [...] Ha fatto la seconda e la terza in particolare nella pandemia. È stato faticosissimo, dal punto di vista della didattica a distanza le maestre ci hanno detto che non era proprio [bene per lei] quando era in didattica a distanza era proprio un disastro. Si è trovata invece benissimo a fare *homeschooling* [...] per i periodi in cui c'è stata proprio chiusura totale senza didattica a distanza. Lei era perfettamente a suo agio perché aveva qualcuno di fianco che spiegava..." (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

L'esperienza della didattica a distanza ha fatto emergere limiti, ma anche possibilità: alcuni genitori hanno scoperto che esistono percorsi alternativi, più adatti alle esigenze dei propri figli, e hanno scelto di proseguire su quella strada. L'*homeschooling* è tuttora una soluzione a cui molte famiglie sono approdate dopo il lockdown. La scuola parentale, e la scelta di far sostenere nella scuola pubblica solo gli esami finali del ciclo scolastico di riferimento, è una situazione molto più diffusa di quanto possiamo immaginare[8]. In Italia questa pratica è legale, ma richiede alcuni requisiti fondamentali: il genitore deve assicurarsi che il figlio assolva l'obbligo di istruzione, e ogni anno, i bambini devono sostenere un esame di idoneità per dimostrare di aver raggiunto gli obiettivi previsti per la loro fascia d'età.

Per la cronaca va detto che, grazie alle tecnologie digitali, l'*homeschooling* oggi è più accessibile e si sta molto evolvendo. Esistono gruppi di supporto, piattaforme online, comunità di famiglie che si scambiano materiali, programmi, idee. In molti casi, i ragazzi non studiano da soli: si creano momenti di socializzazione e confronto, sia online che dal vivo, mantenendo comunque una dimensione flessibile e su misura. Questo fenomeno si è intensificato soprattutto dopo la pandemia, un periodo che ha spinto molte famiglie a ripensare il rapporto con la scuola tradizionale.

Tuttavia, come pedagogisti, educatori, insegnanti e dirigenti scolastici, ci preme ricordare alle famiglie un principio fondamentale: l'età evolutiva, che va dalla nascita fino ai 21 anni, è una fase cruciale della vita, in cui la formazione deve favorire la crescita globale della persona. Per 'globale' non si intende solo l'aspetto cognitivo o scolastico, ma anche quello fisico, emotivo, psicologico, sociale, culturale e morale. È quindi importante che i ragazzi siano esposti a esperienze varie e arricchenti, che stimolino ogni dimensione del loro sviluppo.

[8] Jolly J.L. & Matthews M.S. (2017). Why We Blog: Homeschooling Mothers of Gifted Children. Roeper Review, 39(2), pp. 112-120.

Il rischio di deprivazione è sempre dietro l'angolo. La deprivazione, come ci ricordava Maslow, riguarda sia i bisogni primari sia quelli secondari: i bambini sono molto sensibili dal punto di vista affettivo e sociale, soprattutto se gifted. Proteggerli troppo o, altrimenti, adultizzarli troppo precocemente, così come isolarli, può compromettere la loro traiettoria di vita. L'educazione è un fatto culturale e sociale. La convivenza, la collaborazione e la cittadinanza si costruiscono insieme fra pari e fra generazioni.

Premesso questo, però, riconosciamo che, in fondo, l'homeschooling rappresenta una risposta diversa a una domanda sempre più comune: come educare i propri figli in modo che possano crescere **liberi, curiosi e consapevoli,** nel rispetto dei loro ritmi e dei loro bisogni. Non è un caso che, oltre a questo tipo di scelta, anche in Italia stia fiorendo un panorama sempre più variegato di scuole alternative: dai modelli storici delle scuole Montessori e Waldorf, alle scuole "Senza zaino", alla sperimentazione del modello DADA (acronimo di Didattica per Ambienti di Apprendimento ispirato a pratiche anglosassoni), alle scuole finlandesi, alle proposte di *Outdoor education* e alle scuole libertarie e altri esempi di approcci alternativi al modello tradizionale[9].

[9] Scuole DADA, senza voti, senza zaino, senza cattedra, in outdoor e parentale. Il panorama variegato delle scuole "alternative" – Orizzonte Scuola Notizie – https://www.orizzontescuola.it/scuole-dada-senza-voti-senza-zaino-senza-cattedra-in-outdoor-e-parentale-il-panorama-variegato-delle-scuole-alternative/

ASINCRONIA DELLO SVILUPPO, DOPPIA ECCEZIONALITÀ E RISCHI DI BULLISMO

di MARIATERESA CAIRO e CATERINA MARTINAZZOLI

> Per quel che riguarda la me bambina, ricordo che era proprio così: era molto facile farmi stare male, non tanto perché avessi interessi diversi da quelli dei miei coetanei o perché il mio punto di vista fosse spesso incompreso, ma perché ero disomogenea prima di tutto a me stessa.
>
> Daniela Lucangeli

4.1 Giftedness e qualità della vita fisica, emotiva e sociale

Si dice che alcune tra le più famose menti geniali di tutti i tempi avessero difficoltà scolastiche o fragilità in alcuni ambiti della propria vita: Walt Disney, Thomas Edison, Daniel Pennac, Pablo Picasso, Steve Jobs, Albert Einstein, Leonardo da Vinci e molti altri. *La National Association for Gifted Children* (2020) ha preso posizione e esplicitato che esistono effettivamente persone che presentano abilità eccellenti e sono dotati di forte creatività, ma nello stesso tempo mostrano delle difficoltà. I bambini e le bambine che presentano tali caratteristiche sono definiti "doppiamente eccezionali" (e/e). Il termine eccezionale fa riferimento all'accezione tradizionale di 'diverso dalla norma' e nello specifico sono bambini e bambine che, se da un lato hanno un'intelligenza superiore, dall'altro manifestano difficoltà negli apprendimenti, nei comportamenti e nella loro vita emotiva.

Questa tipologia di bambini appartiene al profilo 5 del modello di Betts e Neihart[1]. Il profilo 5 è denominato "doppiamente eccezionale" e nel definire tale profilo, gli autori esplicitano quali altre aree di eccezionalità possono manifestarsi oltre alla plusdotazione cognitiva: disturbi specifici dell'apprendimento (disgrafia, dislessia, discalculia, disortografia), ADHD (disturbo da deficit di attenzione e iperattività), DOP (disturbo oppositivo provocatorio), disturbo dello spettro autistico.

[1] Betts G. e Neihart M. (1988). Profiles of the gifted and talented. Gifted Child Quarterly. 32. pp. 248-253.

In generale, i bambini descritti da questo profilo possono presentare bassi livelli di autostima, basso rendimento scolastico, sentimenti di scoraggiamento e sconfitta, immaturità dal punto di vista emotivo e sociale, vulnerabilità dal punto di vista psicologico e disagio a scuola.

L'incidenza delle doppie eccezionalità nei bambini ad alto potenziale cognitivo e plusdotazione diventa significativa se il bambino e la sua famiglia non vengono adeguatamente aiutatati, ma la possibilità che un bambino con alto potenziale cognitivo presenti anche una neurodiversità è la stessa dei bambini senza plusdotazione[2].

Anche tra i bambini e le bambine intervistati per il progetto di ricerca "Oltre le righe. Studenti ad alto potenziale cognitivo e plusdotazione a scuola", alcuni presentano una doppia diagnosi. I genitori di 3 bambini, infatti, dichiarano che, accanto ad un Q.I. elevato, i propri figli hanno ricevuto una diagnosi di disgrafia, oppure dislessia, oppure Disturbo Oppositivo Provocatorio (in questo caso è probabilmente presente una terza eccezionalità, l'ADHD).

> "C. è anche pesantemente disgrafica. Cosa che con ogni probabilità ha aiutato a mascherare la plusdotazione" (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

> "È un bambino tranquillo e sereno però ha le sue difficoltà, ancora parla male, però onestamente credo che si risolverà, non ho grandi preoccupazioni, ma ha difficoltà nel linguaggio...lui è in corso di valutazione con l'Asl per quanto riguarda il linguaggio, perché sospettano una disgrafia e una dislessia. In realtà la disgrafia per me non ce l'ha. Semplicemente non ha voglia di disegnare. Quando ha voglia non ha problemi. Per la dislessia, invece ho qualche dubbio che ce l'abbia" (45 e 50 anni genitori di due bambini di 9 e 6 anni)

> "Aveva degli atteggiamenti un po' fuori dalle righe all'incirca a 5 anni... C'è sicuramente una doppia eccezionalità. L'Associazione che mi segue sospetta anche tripla. La doppia confermata è un DOP [Disturbo Oppositivo Provocatorio] con un ADHD nascosto e compensato dalla plusdotazione" (45 anni, mamma di un bambino di 8 anni ½)

Alcuni autori[3] hanno descritto in modo più approfondito tre tipologie di bambini e bambine doppiamente eccezionali:

[2] Distin K. (2006). Gifted Children: a Guide for Parents and Professionals. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

[3] Baum S.M. e Owen S.V. (2004). To be gifted and learning disabled: meeting the needs of gifted students with LD, ADHD, and more, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press; Fox L.H., Brody L., Tobin D. (1983). Learning-disabled/gifted children: Identification and programming, Austin: Tx:Pro-ed.

- Tipologia 1: Bambini che sono stati inquadrati come plus dotati, ma che incontrano qualche difficoltà. In genere sono bambini che compensano bene le difficoltà nei primi anni di scuola dell'obbligo, ottenendo un ottimo rendimento scolastico, per poi manifestare uno scarso rendimento negli anni della scuola secondaria dove la complessità nello studio rende inefficace la capacità compensatoria. Crescendo, mostrano scarse strategie di apprendimento e inefficace utilizzo delle funzioni esecutive.
- Tipologia 2: Bambini che manifestano in modo evidente difficoltà di apprendimento ma che nascondono/mascherano la plus dotazione. Spesso questi bambini hanno un adeguato aiuto nelle aree di fragilità, ma non sono supportati e stimolati nelle aree di eccellenza. Spesso, in tali situazioni, i bambini manifestano problematiche legate al riconoscimento di sé.
- Tipologia 3: Bambini che rientrano nella media perché le loro difficoltà impediscono al talento di manifestarsi. Le loro difficoltà sono in qualche modo compensate/controbilanciate dalla plus dotazione. Sicuramente il rendimento scolastico è buono, ma non rispecchia l'effettivo potenziale.

Ciò che in generale contraddistingue i bambini con queste caratteristiche è l'incongruenza tra l'ottima capacità di comprensione e, per esempio, le abilità di lettura limitate, oppure tra le idee creative e la difficoltà di metterle per iscritto, oppure l'impegno nei compiti e la difficoltà a eseguire istruzioni verbali o, ancora, la potenziale competenza ma la presenza di difficoltà nell'automatizzazione di nuove abilità, il desiderio di integrarsi e la poca consapevolezza sociale[4].

> "E., nel momento in cui c'è una determinata competenza, lui la sviluppa tutta subito [...]. G. no, per me con le competenze fa fatica. Il problema del linguaggio non gli permette di comprenderle perché alcune volte magari proprio fa fatica ...e se non fa fatica a comprendere, magari le ha acquisite, però fa fatica a esternalizzarle [le competenze] ... Quindi il problema del linguaggio è proprio un filtro, sia in entrata che in uscita, sulle competenze." (45 anni e 50 anni, genitori di un bambino di 9 e 6 anni)

In questi bambini, è frequente che l'eccezionale abilità dimostrata in un certo campo non necessariamente si estenda anche in altre aree: a livello scolastico è frequente che i bambini plusdotati abbiano interessi e capacità eccellenti in un determinato ambito e che in altre discipline raggiungano invece risultati nella media o addirit-

[4] Baum S. e Schader R. (2022). Doppia Eccezionalità: un motivo per focalizzarsi su punti di forza, interessi e talenti in Milan L. (a cura di), Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale. Modelli e buone pratiche per un approccio inclusivo alla promozione della plusdotazione. Trento: Erickson, pp. 139-154.

tura al di sotto; tale aspetto ricalca il pensiero dei bambini intervistati nella nostra ricerca che, nella quasi totalità, sono consapevoli che un bambino molto intelligente possa avere ottime abilità in un ambito e abilità meno performanti o difficoltà in un altro.

> "Io sono bravo in scienze. Ma non sono bravo in educazione fisica" (bambino di 8 anni)

> "La mia amica L. [...] è disortografica discalculia e disgrafica... è bravissima in arte, ma proprio bravissimissima. È un genio, fa un sacco di lavoretti, appassionata d'arte, però nelle materie di studio, soprattutto in matematica, no." (bambina di 11 anni)

10 genitori tra quelli intervistati per il progetto di ricerca "Oltre le righe" dichiarano che i propri figli hanno manifestato o stanno manifestando caratteristiche tipiche di alcuni disturbi del neurosviluppo e sono stati valutati per difficoltà di linguaggio (1) o difficoltà comportamentali (2), o disattenzione (3) o disturbi specifici dell'apprendimento (2), o disturbi dello spettro autistico (2).

Talvolta sono le famiglie intervistate o gli insegnanti incontrati ad attribuire atteggiamenti di agitazione, alti livelli di attività, distrazione, emotività intensa, fatica a 'stare' nel contesto scuola o vivere in vari contesti di vita non tanto alla manifestazione delle caratteristiche della plusdotazione, quanto a sospetti disturbi del neurosviluppo.

Ciò che sembra caratterizzare alcuni bambini intervistati è la rapida ed intensa attivazione comportamentale e anche cognitiva di fronte agli stimoli che li interessano e che 'accendono' la loro curiosità. Tale qualità è tipica di tanti bambini, ma nel bambino/a plusdotato/a si accompagna, soprattutto se l'insegnante non riesce a 'tenergli/le testa' con la sua competenza e la sua disponibilità emotiva, a irrefrenabilità, agitazione, confusione e iperattività che mettono alla prova l'equilibrio sociale raggiunto in classe e nella relazione con il bambino/la bambina.

> "Ancora stiamo parlando della scuola materna in cui lui si estraniava un po'. Aveva questa [caratteristica] di non avere contatto visivo, viveva un po' nel suo mondo, allora inizialmente noi ci siamo rivolti a una specialista... del tutto [non consapevoli] di quello a cui stessimo andando incontro ... c'era un sospetto Asperger di F., cosa che io non sapevo neanche cosa fosse, per cui siamo caduti un po'... occupandomi di altro nella vita e ci siamo così un po' meravigliati! Siamo entrati un po' a contatto con l'autismo e con l'Asperger come una parte dell'autismo, abbiamo approfondito presso un centro questi problemi e è emerso che F. avesse delle sfumature, ma non tali da farlo ricadere nell'aspetto clinico per poter dire che soffrisse della sindrome di Asperger. [...] Riflettendo ho pensato "Va bene, a mio figlio hanno riscontrato queste peculiarità", ma ha fatto anche il test sul QI e da lì era emerso che aveva più di 130, per cui ho

voluto un po' approfondire questo aspetto. Cosa voleva dire? Si sono susseguite delle difficoltà in questo periodo. Magari F. mordeva molto spesso i suoi vestiti, aveva sempre questa sciarpa come quella di Linus che si portava dietro ... noi vedevamo questi aspetti più [come problemi] di carattere emotivo. ... È vero che lui è sempre stato nel suo mondo, sembra sempre che non ti ascolti." (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

"...abbiamo fatto una riunione e le maestre mi hanno detto in un modo delicato che è intelligente, mi hanno descritto F. come un bambino plusdotato [...], mi hanno detto che F. ha una testa che va a una velocità che non è quella del suo corpo. Ha questa discrasia tra età mentale e fisica e questo gli provoca evidentemente dei problemi di gestione... sarà un po' il timore che mi dicano che è iperattivo [...] Loro continuano a dire che è di difficile gestione perché lui si perde e rimane indietro perché è sempre in movimento... Non so... sarà iperattivo... (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"È chiaro che magari si poteva pensare... Lei [la psicologia] non ha mai usato queste parole, si poteva pensare ad un discorso di ADHD. ...poi nella letteratura [l'ADHD] è estremamente come dire associato e o confuso con la plusdotazione" (52 anni, mamma di un bambino di 7 anni ½)

"La scuola elementare l'ha mandato alla prima media con un giudizio di medie capacità, con dei problemi di controllo della rabbia e relazionali con i compagni, non facendo minimamente menzione né alla plusdotazione, né a tutto quello che avevamo fatto, eccetera eccetera..." (49 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

"Come abbiamo detto che il problema, cioè la diagnosi tra virgolette, era la plusdotazione si è alzato un muro di gomma. Nel senso che Io credo e crediamo che probabilmente quello che volevano le maestre fosse un ADHD. Cosicché ti dò il sostegno e la chiudiamo così. (45 e 34 anni, genitori di due bambini di 9 e 8 anni)

Questi bambini potrebbero rientrare in quella che lo psichiatra polacco Dabrowsky[5] definisce teoria delle *overexcitabilities* esplicitata da Maulucci[6]: in alcuni bambini con plusdotazione possono coesistere una forte intensità e sensibilità in uno o più ambiti con blocchi emotivi e sociali:

– *l'iper-eccitabilità intellettiva* porta i bambini a fare domande, a essere curiosi, concentrati, analizzare e sintetizzare informazioni. Questi bambini desiderano capire e conoscere. Hanno una mente attiva e veloce nei ragionamenti, osservano e leggono molto. Si concentrano e sanno mantenere l'attenzione su ciò che li interessa per un lungo periodo di tempo, studiano e pensano molto, cercando 'il perché' delle informazioni che ricevono. Le strategie per aiutarli sono: rispettare

[5] Dobrowsky K. (1972). Psychoneurosis is not an illness. London: Gryf.
[6] Maulucci E. (2021), Alto potenziale cognitivo e doppia eccezionalità. Palermo: Kimerik.

e incoraggiare la loro passione per l'analisi, la sintesi e la comprensione, rispondendo alle loro domande. Incoraggiare in loro lo sviluppo del pensiero morale applicato a varie discipline e campi del sapere.

– *l'iper-eccitabilità immaginativa* comporta un incremento di associazioni mentali di immagini e porta ad avere una forte fantasia (sognare ad occhi aperti). Il loro stile cognitivo è la visualizzazione, unita alla tendenza a mescolare verità e finzione; possono avere un amico immaginario oppure drammatizzare situazioni di vita quotidiana attraverso il gioco simbolico, oltre la prima infanzia. Si deprimono quando la loro creatività viene bloccata. Le strategie per aiutarli sono: permettere loro di trasferire in contesti reali le loro idee, scrivendole, disegnandole, realizzandole in aula, ma anche outdoor, facendo esperienza concreta.
– *l'iper-eccitabilità emotiva* porta ad avere emozioni intense e sentimenti complessi, compresi quelli legati alla morte, alle paure, alla preoccupazione per gli altri. Questa forma di *overexcitability* è spesso notata da educatori e genitori: sono bambini che esprimono con intensità verbale e fisica le loro emozioni. Per questo motivo sono a rischio di disturbi psichici e psicosomatici, ma possono essere anche coinvolti in conflittualità relazionali come forme di bullismo diretto o indiretto, come bulli o come vittime. Le strategie per aiutarli sono: accettare e ascoltare tutti i loro sentimenti, attenuandone l'intensità e cercando di comprenderne le ragioni. È utile insegnare loro l'auto – controllo fisico ed emotivo e i modi per non trovarsi in situazioni di stress emotivo e sociale.
– *l'iper-eccitabilità psicomotoria* porta ad avere molta energia nel sistema neuromuscolare, ma anche un eloquio accelerato e un'importante impulsività che si manifesta con intensa attività fisica, entusiasmo, bisogno di agire, compulsività e competitività. Le strategie per aiutarli sono: dar loro tempo per attività fisiche e mentali e permettergli di svolgere attività di tempo libero dove sia possibile muoversi e giocare in modo attivo. Hanno bisogno di pause prima, durante e dopo lo studio.
– *l'iper-eccitabilità sensoriale* comporta che i bambini possano avere i cinque sensi molto sviluppati e una necessità al contatto fisico, all'essere al centro dell'attenzione, oppure mal sopportare determinati stimoli sensoriali. Questi bambini vivono esperienze che vanno dal dispiacere al piacere intenso procurato da input sensoriali: visivi, uditivi, cinestetici, tattili, come per esempio il volume della musica, o il tono di un discorso, il rumore in aula, un'opera d'arte, un abbigliamento che dà fastidio alla pelle, un profumo...). Questa sensibilità può facilmente portarli a distrarsi e a chiusure comunicative e relazionali. Le strategie per aiutarli sono: creare ambienti 'a loro misura', ma allo stesso tempo esporli

> lentamente a stimoli per loro piacevoli e generatori di apprendimenti. Può essere anche interessante portarli a sperimentare attività *outdoor* come gite in barca a vela, attività agricole, *pet-therapy*, *trekking* in montagna...

Questa iper-eccitabilità in uno o più ambiti può spesso portare a mis-diagnosi, come ad esempio Disturbo da deficit di attenzione e iperattività in caso di ipereccitabilità motoria o sindrome di Asperger / Disturbo dello spettro autistico di livello 1 in caso di iper eccitabilità sensoriale:

> ...perfezionismo, intensità, sensibilità non sono tratti problematici per sé ma possono diventarlo in combinazione con l'ambiente. Idealismo, interessi inusuali, sincronia, pensiero divergente possono generare relazioni difficili con i coetanei, così come il contrasto tra affiliazione e realtà può portare all'isolamento. Se tali caratteristiche non vengono interpretate correttamente si può incorrere nell'errore di dare al bambino etichette che non gli appartengono e questo può generare rabbia, ritiro, bassa autostima, frustrazione, stress e risentimento. Così questi sentimenti diventano sintomi di misdiagnosi. È la profezia che si autoavvera[7].

La difficoltà diagnostica è spesso determinata anche dalla tipica asincronia dello sviluppo, più frequentemente riscontrabile in bambini doppiamente eccezionali, dove gli aspetti sociali, emotivi, fisici e intellettuali possono svilupparsi su traiettorie al di fuori dalle norme e ad un ritmo disomogeneo e i profili cognitivi possono essere irregolari e non rispecchiare l'effettivo potenziale della mente. Cornoldi[8] invita ad un attento percorso valutativo, che tenga presente delle specificità sia della plusdotazione sia delle caratteristiche della seconda eccezionalità e delle possibili compensazioni che mascherano una o l'altra eccezionalità, considerando non solo gli aspetti quantitativi dei test utilizzati, ma anche gli indici qualitativi e le dimensioni della motivazione, delle emozioni e della relazionalità.

Zanetti[9] esplicita che la discrepanza che molti bambini presentano tra sviluppo cognitivo e socio-emotivo comporta difficoltà nella gestione e regolazione emotiva e nelle relazioni oltre che ad un eccessivo perfezionismo. In particolare i bambini ad alto potenziale cognitivo sono più maturi dal punto di vista cognitivo della propria età anagrafica, mentre nelle altre abilità sono allineati ai coetanei o, comunque

[7] Ivi, p. 67.

[8] Cornoldi C., (2022) Linee guida LabDA per bambini con doppia eccezionalità – Università di Padova.

[9] Zanetti M.A. e Sparaciari S., (2022) Plusdotazione e prospettive transdiagnostiche: l'esperienza clinica del Labtalento, Ricerche di Psicologia. (45), pp. 214-231.

'sentono' in modo diverso, con una consapevolezza emotiva significativa e profonda e una ricerca curiosa ed energica del proprio sé. L'elevata capacità di ragionamento e comprensione determina talvolta una reattività emotiva intensa e questi aspetti sono vissuti spesso in modo frustrante da parte degli adulti di riferimento. I genitori intervistati, infatti, riferiscono di essere destabilizzati dalla dicotomia che vivono nel vedere da un lato l'intelligenza acuta del proprio figlio e dall'altra la difficoltà nella regolazione del proprio comportamento, nella capacità attentiva, nell'imparare.

"Noi sbagliavamo e pensare che se sei un genio magari sei anche maturo, invece P. è un bambino che tutt'ora se non stai attento, si veste con i pantaloni al contrario o cose del genere e quindi [...] non è normale per un bambino molto intelligente..." (45 e 34 anni, genitori di due bambini di 9 e 8 anni)

"La maestra da subito ... ha iniziato ad avere le fatiche... [...] fatica nella gestione, quindi non riconosce l'autorità ma non lo diceva in questi termini ...c'è sempre un giudizio [...] e quindi sempre pesantezza: risponde, non riconosce l'autorità, coi compagni non lega, diventa anche aggressivo, cioè al nido mordeva, alla scuola dell'infanzia era anche isolato dagli altri. Mio figlio infatti non è mai andato volentieri né al nido né alla materna, perché comunque non riusciva ad interagire. [...] E poi c'era tutta la parte dello psicomotricista che diceva che è oppositivo e provocatorio, perché se tu lo tratti da bambino, se in quel momento non ha voglia, cioè, come dire, non è un bambino che gratuitamente ti dà affetto, ti apre le braccia, ti riconosce perché sei adulto. Non funziona così. Quindi probabilmente non riusciva a entrare in sintonia con una persona [lo psicomotricista], lì quindi non era partecipativo. Nessuna nota negativa, nessuna cosa patologica hanno testato tutto autismo, ADHD...non è emerso niente. Però, appunto, c'era questa parte comportamentale che usciva anche a scuola." (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

"...la plusdotazione ha due facce della medaglia, perché è vero che da una parte vedi M. che è così brillante su certe cose, ma dall'altra parte lo vedi molto in difficoltà... [...], perché purtroppo ha delle paure. Nell'addormentamento abbiamo diverse difficoltà con lui e quindi secondo me dovremmo magari approfondire il discorso. Dici "Sei bravo, brillante, eccetera eccetera...Poi però sei fragile sotto altre cose oppure ti perdi in un bicchiere d'acqua per altre cose, non riesci a essere responsabile, a organizzarti ... vai davvero in crisi per nulla!" (47 anni, mamma di due bambini di 11 e 9 anni)

"F. ha questo problema: a scuola ogni tanto si perde. Io non so se è perché lui un po' si stufi, si distragga, le cose sono talmente banali che non lo interessano, tanto che lui poi si distrae [...] quando si rende conto che gli altri sono arrivati alla fine, lui non ha ancora iniziato, allora gli viene l'angoscia ...è un momento di agitazione e va in tilt ..." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"Quando hanno diagnosticato la plusdotazione insieme alla psicologa si doveva fare un lavoro con la scuola settimanale per aiutare le maestre a gestire P.

perché le maestre si lamentavano della sua esuberanza e del suo modo di essere in classe." (45 e 34 anni, genitori di due bambini di 9 e 8 anni)

In alcuni casi la valutazione di plusdotazione dei bambini intervistati nel progetto "Oltre le righe" si è palesata dopo che le famiglie avevano scelto di indagare proprio le aree di fragilità e, di fatto, avevano scoperto la plusdotazione a partire dalle difficoltà.

Infatti, quando queste famiglie, principalmente inviate a valutazione dagli insegnanti per difficoltà o lentezza negli apprendimenti, per difficoltà nella gestione emotiva e comportamentale o per particolarità e interessi originali, hanno ottenuto la relazione degli specialisti, è emerso un quoziente intellettivo superiore alla norma, lasciando, talvolta, increduli i genitori che non sempre riferiscono questa notizia a scuola.

"Secondo me non tutti [gli insegnanti] hanno veramente capito di cosa si tratti. Soprattutto per la plusdotazione fanno molta fatica a vedere il potenziale [...] non hanno ancora consapevolezza né della plusdotazione né dell'approccio alla plusdotazione, quindi, per il momento le direi, sono più concentrati sulle difficoltà" (45 anni, mamma di un bambino 8 anni ½)

"Gli insegnanti non sanno che è plusdotato. [...] La parte di plusdotazione [...] tanto lui ha il suo programma tranquillo, cioè non è che chiede di fare cose diverse... e poi la memoria a breve termine, molto poca, e quindi ha poca memoria di lavoro. E quindi lui fa fatica. Andar lì a dire "Guardate è plusdotato...", vedono in realtà che fa fatica, non vogliamo..." (45 e 50 anni, genitori di due bambini di 9 e 6 anni)

"Non lo so, era seguito comunque da una terapista e mi hanno detto "Signora sa, lui arranca, arranca tanto a scuola, non capiamo. È assente". Insomma, gliela faccio breve. Mi hanno detto che secondo loro lui poteva essere dislessico o comunque disgrafico con deficit dell'attenzione. Ora non hanno parlato di ritardo cognitivo, però chi fa questo di mestiere, la prima cosa che pensa è "Per sei anni è stato cuore di mamma, perché tu mammina c'hai le fette di salame sugli occhi?" Adesso sei in prima elementare. La verità è diversa. Eh va bene, allora abbiamo iniziato praticamente un iter psicologico. Innanzitutto, quindi andare in terapia per capire tutta una serie di problemi." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"Abbiamo avuto un po' da subito la percezione che lui fosse particolare e poi aveva sviluppato degli interessi molto particolari, ad esempio i pianeti. Mi ricordo era attratto dall'astronomia già da piccolo piccolo, già da quando aveva tre anni, quindi non sapevamo fosse plusdotato, ma sicuramente c'erano stati degli indicatori, insomma di particolarità e così siamo stati, diciamo così, convinti a cercare una valutazione perché sostanzialmente le maestre della scuola dell'infanzia, durante il secondo anno mi sembra di scuola, anzi durante il primo anno di scuola dell'infanzia, ci dissero che M., insomma, era un po' strano, era un po'

> diverso dai compagni, forse c'era qualcosa che non andava, non socializzava come tutti gli altri e quindi preferiva stare da solo, si relazionava prevalentemente con gli adulti. E utilizzava un linguaggio complesso, forbito. Quindi, anziché dire non lo so, ho sonno oppure devo andare in bagno, organizzava una frase con tanto di subordinate, insomma, ecco quindi "avrei necessità, potrei", ecco così, quindi insomma loro ce l'hanno segnalato perché in realtà pensavano che fosse qualcos'altro, cioè che lui avesse dei problemi che ne so, di autismo piuttosto che..." (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

Non è semplice nel contesto di valutazione, comprendere se alcune caratteristiche emotive e comportamentali possano essere spiegate dalle caratteristiche della plusdotazione oppure se nascondano delle difficoltà inquadrabili in diagnosi aggiuntive.

Quando la plusdotazione è accompagnata da un'ulteriore eccezionalità possono manifestarsi difficoltà nella valutazione con il risultato di ottenere mis-diagnosi o non diagnosi: in particolare è difficile individuare la plusdotazione per la compresenza di due ambiti che sembrano non poter coesistere tra loro. A scuola, infatti, i docenti potrebbero non riuscire a vedere la plusdotazione in bambini che, a causa delle fragilità che manifestano, non riescono a portare a termine un compito o hanno prestazioni scolastiche con basse performance. A volte questi bambini possono avere delle performance scolastiche adeguate, ma sicuramente al di sotto delle loro potenzialità.

> "Mi sono sentita dire frasi come, "Ma questa cosa della plusdotazione è un po' una moda!" [...] ho delle carte e dei fogli... non è che l'ho detto io perché sono sua madre... "Ma c'è la plusdotazione?" [dicono gli insegnanti] "Ma no, non è possibile perché alla fine quando noi facciamo degli esercizi banalissimi in classe, lui non lo sa fare l'esercizio banalissimo" ... A. sa fare le moltiplicazioni e le divisioni dall'anno scorso, ma perché lui intuitivamente si è trovato un metodo suo. L'insegnante di matematica si era fissata che per fare le moltiplicazioni lui doveva disegnare le palline [...] Perché il suo principio [dell'insegnante] è "Non può essere plusdotato, perché se non riesce a fare delle robe banalissime che fanno gli altri bambini, tanto tanto intelligente non è!" (35 anni mamma di un bambino di 8 anni)

Quello che accade è il *masking effect*, o mascheramento: il disturbo del neurosviluppo potrebbe mascherare la plusdotazione, così come la plusdotazione potrebbe mascherare il disturbo del neurosviluppo.

> "Lui ha iniziato a chiudersi e in classe stava sempre zitto e non partecipava. E quando le maestre mi chiamavano per gli per i colloqui, loro descrivevano un bambino che non era il mio, cioè tipo, doppia personalità, capito? Dottor Jekill e Mister Hyde, a casa con gli adulti, con gli amici di sempre. Il solito A., OK, molto catalizzatore. Molto sul pezzo, così a scuola un piccolo puntino timido

> che si prendeva le mazzate. Non lo diceva alla maestra perché aveva paura che non intervenisse. Quando gli veniva posta una domanda non rispondeva. "Come non lo sai? Se non lo sai te?" Lui sapeva già leggere e scrivere perfettamente, balbettava in fase di lettura." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

In generale questi bambini sono gestiti dal punto di vista della fragilità e non viene tenuta in considerazione la loro mente eccellente. Un riconoscimento della plusdotazione è fondamentale per evitare che le vulnerabilità e le difficoltà innestino fattori di disagio: spesso le ripercussioni sono legate alle dinamiche relazionali, alla percezione di sé, al benessere scolastico e al senso di autoefficacia. È frequente che tali bambini vivano la contraddizione di avere menti eccellenti e, al tempo stesso, difficoltà e questo scatena alti livelli di ansia e depressione, oltre a un forte senso di fallimento oppure al desiderio di apparire come gli altri, omologandosi (ma anche adattandosi). Spesso sentono forte la pressione legata alle eccessive aspettative degli insegnanti, dei genitori, della società e di loro stessi.

> "...è un bambino che si stressa facilmente... [...] perché ogni tanto [dice]: "Io sono stanco, io ho mal di testa..." [...] è molto, molto chiuso negli aspetti emotivi..." (47 anni, mamma di due bambini di 11 e 9 anni)

> "Quando ha manifestato disagi fisici [...] lei diceva: "Mi annoio a scuola... preferisco stare a casa a giocare, è più interessante quello che facciamo noi a casa..." Mi aveva insospettito e mi aveva anche insospettito quando su 24 bambini con i quali condivideva la sua giornata mi diceva: "Io non gioco con nessuno, gioco da sola, a loro non piacciono i miei giochi e a me non piacciono i loro." ... Poi c'erano state altre manifestazioni del tipo: tornava a casa e scoppiava a piangere. Diceva: "Voglio cambiare la voce, la mia voce è brutta, voglio andare da uno specialista." (43 anni, mamma di una bambina di 5 anni ½)

Con i bambini doppiamente eccezionali è necessario, quindi, innanzitutto ottenere diagnosi e valutazioni precise che mettano in evidenza sia le aree di difficoltà sia l'aspetto legato alla plusdotazione. La somma delle due (o tre) eccezionalità porta i bambini a presentare un insieme di caratteristiche uniche e particolari, talvolta insolite e sicuramente diverse da bambino a bambino, gettando le condizioni per una sfida educativa importante. Sicuramente ogni bambino o bambina con doppia eccezionalità ha dei punti di forza associati alla plusdotazione e difficoltà complesse legate alla seconda eccezionalità e l'unione di entrambi gli aspetti crea bambini/bambine unici con bisogni specifici altrettanto unici. Ognuno è caratterizzato da "una gamma di variazioni naturali del cervello[10]" che crea soggetti con particolarità,

[10] Milan L., (2025) La doppia eccezionalità. Valorizzare il potenziale individuale nella classe neurodiversa, Erickson, Trento, p. 27.

punti di forza e di fragilità specifici e che necessitano un'attenzione precisa e specifica per l'ottenimento del successo formativo.

Dal punto di vista educativo è importante non focalizzare l'intervento educativo e didattico solo sulle fragilità, ma è, infatti, necessario sostenere e potenziare le aree di talento, compensando e riducendo al minimo le aree di difficoltà. Prioritaria risulta la formazione di educatori e docenti perché sappiano identificare e attuare metodi specifici e "opportunità educative arricchite/avanzate che si concentrino sullo sviluppo di interessi e dei punti di forza del bambino, soddisfacendo al tempo stesso i suoi bisogni educativi speciali[11]". In particolare è utile che i bambini vengano stimolati intellettualmente, differenziando la proposta didattica due volte[12]: è auspicabile, infatti, differenziare sia per le capacità ottime degli studenti (nutrendo la curiosità e la creatività della mente), sia per le difficoltà (dando strumenti compensativi e lavorando con le loro competenze metacognitive e la loro autoconsapevolezza). Secondo questa prospettiva, la differenziazione per punti di forza e abilità consiste nell'offrire contenuti intellettualmente stimolanti, integrare il pensiero critico e creativo, indagare i problemi autentici, usare la compattazione del curricolo, fornire compiti con profondità e complessità, considerare l'accelerazione, mentre differenziare per i disturbi di apprendimento significa rendere accessibili contenuti e risorse, includere valutazioni basate sulle prestazioni, assecondare il bisogno di movimento, ridurre al minimo le distrazioni, fornire agli studenti modi per stabilizzarsi emotivamente[13]. L'approccio "*strength-talent focused*" si basa sulla convinzione che è fondamentale per il bambino doppiamente eccezionale focalizzare l'attenzione principalmente sui punti di forza e sui talenti per offrire ai bambini, indipendentemente dalle difficoltà che l'altra eccezionalità comporta, di avere l'opportunità di nutrire e sviluppare il proprio talento. Certamente tale approccio richiede un ambiente di vita stimolante, sicuro e accettante, la tolleranza per i comportamenti asincroni, l'attivazione di relazioni sociali arricchenti e significative[14]. I bambini doppiamente eccezionali, considerata l'insorgenza di possibili sentimenti di sconfitta e bassi livelli di autoefficacia, vanno quindi sostenuti psicologicamente, spronati a chiedere aiuto e a riconoscere le loro potenzialità e osservati nel loro profilo e nelle proprie caratteristiche in modo completo. In questo hanno un ruolo rilevante i pari, anche se la socializzazione per i bambini plusdotati spesso è complessa e ambivalente.

[11] Ivi, p. 32.
[12] Baum S. e Schader R., (2022), op. cit.
[13] Ibidem.
[14] Cornoldi C., (2022), op. cit.

4.2 La socializzazione e i rischi di bullismo

> Tutto lì: le mie lenti avevano forme, colori e spessori differenti dalle sue. Ero anch'io capace di trascinare i compagni nel mio girovagare ma, mentre la natura di Gaia la portava a proiettarsi verso gli altri, costruendo relazioni e coinvolgendoli in cori e girotondi, la mia mi induceva a domandarmi i perché delle cose, le leggi profonde che regolano il mondo.
>
> Daniela Lucangeli

Quando parliamo di alunni e alunne con plusdotazione, complice il nome fuorviante, siamo portati a considerare delle caratteristiche che, comunemente, possono essere considerate positive. Abilità precoci, brillanti o straordinarie, colpiscono favorevolmente genitori o insegnanti attenti che si rendono effettivamente conto che c'è qualcosa di diverso, di 'atipico' ma che, a volte, non comprendono subito la situazione. Infatti, accanto ad aspetti di eccellenza si notano spesso inevitabili difficoltà comunicative, comportamentali o di aggregazione. Per cui è legittimo chiedersi se stiamo parlando di quelle che potrebbero essere definite semplicemente caratteristiche individuali apparentemente privilegiate o c'è altro.

Decisamente qualcos'altro c'è. Mormando afferma che:

> ... è vero che le persone ad alto potenziale sono più esposte degli altri a fattori che favoriscono ansia e depressione. La sensazione di essere diversi, che si traduce in senso di inferiorità, la difficoltà a incontrare persone in sintonia, gli atteggiamenti che adulti e coetanei hanno verso di loro e in generale la poca comprensione che li circonda provocano solitudine e scarsa stima di sé[15].

Anche alla luce di questo rischio è dunque corretto che gli adulti comincino a chiedersi come mai accada quello che verificano e osservano e come aiutare nello sviluppo questi bambini e bambine. I soggetti plusdotati stessi si pongono interrogativi e fanno confronti, perché si rendono conto ben presto che c'è qualcosa di diverso in loro rispetto ai coetanei. Questo sovente accade anche proprio per come vengono trattati dai compagni stessi, che non comprendono i comportamenti atipici da cui derivano necessariamente incomprensioni o, peggio, nelle occasioni di interazione, giudizi negativi.

C'è il serio pericolo che un mancato riconoscimento comporti danni ben peggiori della possibile conoscenza delle caratteristiche atipiche e particolari dei

[15] Mormando F., (2019) Altissimo potenziale intellettivo. Strategie didattico-educative e percorsi di sviluppo dall'infanzia all'età adulta, Trento: Erickson.

soggetti gifted. Sono ancora troppi i casi di soggetti plusdotati che finiscono per ritenersi ed essere ritenuti stupidi, incapaci, perché quello che sperimentano o che pensano non si conforma alle aspettative degli altri o anche alle loro, perché la diversità nella prestazione fa credere che non riescano bene come gli altri.

Il rapporto fra compagni in classe quindi spesso oscilla fra adattamento e disadattamento[16]. Promuovere una buona socializzazione è compito della scuola, che dovrebbe, attraverso l'insegnamento, far capire ciò che ci accomuna e non ciò che ci divide. In realtà ogni bambino arriva a scuola con il suo background sociale, familiare ed economico e l'azione di mediazione, moderazione e coinvolgimento che gli insegnanti dovrebbero svolgere è difficile da realizzare. Capacità relazionali, competenza nella propria materia e disciplina e team working sono qualità professionali indispensabili. È solo a queste condizioni che si possono creare situazioni di buon adattamento scolastico e di corretta gestione della classe.

> "...secondo me è positivo il fatto che M. abbia fatto tantissimi lavori di gruppo alla scuola primaria. Hanno puntato tantissimo sul lavoro di gruppo e per M. [...] la didattica era molto a scuola e meno centrata sui compiti pomeridiani [...] viene a casa e soddisfatto, ha voglia di andare a scuola" (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

> "Impara velocissimamente e sa cose di più e soprattutto trascina la classe." (45 e 34 anni, genitori di due bambini di 9 e 8 anni)

> "Adesso la situazione è un po' cambiata perché non essendoci più il problema del Covid ...invece che avere i banchi normali li hanno messi in gruppi e la V. e la M., che hanno un posto importante nel mio cuore, hanno suggerito caldamente alle maestre di sistemare i quattro tavoli della classe, valutando le competenze dei bambini. Effettivamente lui da solo si è reso conto che è stato messo nel tavolo dei 'secchioni' e a lui questa cosa piace tanto. Perché ognuno di questi bambini ha delle capacità diverse e loro si compensano moltissimo, essendo bimbi tranquilli..." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

> "Qual è stata la molla, che cosa è stato? Forse il fatto che a un certo punto la maestra gli ha detto che gli dava un premio se tutti i giorni abbracciava un amico... e da lì ha capito che quando lo abbracciava, anche quell'altro lo abbracciava, lo cercava... E poi altra regola, doveva dirci il nome di un suo compagno al giorno... non sapeva i nomi dei compagni dopo due anni e mezzo... le femmine

[16] Hargrove K. (2010). Stop School Bullying: A Tale of two Girls. Gifted Child Today. 33(4). pp. 39-40; Pelchar T.K. & Bain S.K. (2014). Bullying and Victimization among Gifted Children in School – Level Transitions. Journal for the Education of the Gifted. 37(4). pp. 319-336; Peterson J.S. &Ray K.E. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence and Effects. Gifted Child Quarterly. 50(2). pp. 148-168; Rondini C.R. & da Silva A.A. (2022). Bullying and giftedness in school environment. Gifted and talented International. 37(1). pp. 14-24.

> proprio non esistevano...quella era la preoccupazione forte...perché il nostro scopo era quello di farlo integrare con i bambini [i compagni] ..." (45 e 50 anni, genitori di due bambini di 9 e 6 anni)

I percorsi 'virtuosi' vengono costruiti insieme, con la consapevolezza che al centro c'è il benessere emotivo e sociale dei bambini: tra i genitori della ricerca "Oltre le righe" si percepisce come la differenza principale nella buona riuscita di un ambiente emotivamente sano per i propri figli dipenda fortemente dal contesto. Laddove la scuola è in grado di mediare e valorizzare relazioni virtuose, di favorire un approccio empatico e, al contempo, di non porre limiti al desiderio di sapere, l'esperienza scolastica risulta positiva e arricchente; al contrario, i bambini e le bambine con plusdotazione rischiano di mal sopportare il contesto scolastico che vivono come frustante, o ansiogeno o, ancora, con sofferenza. Un armonico sviluppo e buona idea di sé si sviluppano infatti in contesti sicuri, incoraggianti e che soddisfano i bisogni emotivi ed affettivi di ognuno, promuovendo empatia e interessi.

> "...è stata una continua evoluzione [...] ... fortunatamente è arrivato l'ultimo anno di materna, che è stato l'anno scorso, è stato molto positivo perché si è inserito benissimo. Ha iniziato stare con gli altri e a chiamarli finalmente amici e cercare appunto la compagnia... [...] non ha avuto difficoltà, non ha avuto disagi e anzi è contento di andare sereno. [...] L'esperienza della materna e quella di questa scuola [primaria] sono completamente diverse anche come impostazione. [...] forse per quanto riguarda la scuola materna, c'è un po' la libertà di far esprimere i bambini ma alla fine molte delle sue capacità e caratteristiche non sono state, secondo me, supportate nel modo giusto perché era un po' lasciato troppo andare... [...] Come punto di forza della nuova scuola primaria c'è questa attenzione diciamo alle sue caratteristiche cognitive e a cercare perlomeno di stimolare questa sua intelligenza [...] Parliamo del tema dell'inclusione che è tanto vivo. Allora, secondo me, è un tema delicato. Però è un aspetto che sicuramente è positivo per le scuole e per i bambini, perché credo che ci sia adesso una maggiore attenzione all'individualità dei bambini e questo non può che essere positivo per loro [...] La scuola è importante però sono convinta che servono anche altre esperienze per permettere [ai bambini] di capire al meglio, aprire al massimo la loro mente...Per poter poi scegliere nel modo migliore quelle che saranno le loro strade." (35 anni, mamma di un bambino 6 anni ½)

> "Sì, capitava già all'asilo, ma anche adesso alle elementari [primarie] che delle mamme di bambini con sindrome di Down ci ringraziassero perché effettivamente C. aiutava molto i loro bimbi nei momenti di difficoltà. Probabilmente ha sempre avuto questa empatia particolare, molto, molto spiccata ... soprattutto con bimbi un po' meno fortunati. Lo vedo alle elementari... ad esempio, ogni tanto quando c'è un suo compagno che ha dei momenti bui, dove inizia a piangere... lui ha questa capacità particolare di abbracciarlo, di farlo calmare e il bimbo riprende. È una cosa molto, molto bella e capitava sia all'asilo sia adesso alle elementari." (45 anni, papà di un bambino 9 anni)

Alcuni bambini e ragazzi plusdotati possono riscontrare difficoltà nella socializzazione. Lo sviluppo sociale ed emotivo fornisce loro le abilità necessarie per sperimentare e gestire le sfide dell'interazione con gli altri e per questo è importante coltivare l'intelligenza emotiva e sociale tanto quanto lo sviluppo intellettivo[17]. Spesso i bambini con plusdotazione, in questa faticosa ricerca della propria identità, in questa forte dicotomia tra la propria capacità di pensiero e la propria capacità emotiva e relazionale, nella loro alta sensibilità che crea un sentimento di impotenza verso il miglioramento del mondo, possono manifestare comportamenti di sfida, di rabbia, di sotto rendimento e, soprattutto, di isolamento dai coetanei percepiti così diversi. Se alcuni/e hanno le caratteristiche del leader, altri/e faticano nell'adattamento sociale, trovando difficoltà nel socializzare e isolandosi progressivamente. In particolare le difficoltà di adattamento sociale possono manifestarsi con difficoltà nelle relazioni sociali, depressione o noia, alti livelli di ansia, difficoltà ad accettare critiche, nascondere talenti per adattarsi ai coetanei, anticonformismo o insofferenza alla ripetitività.

Si aggiunga a tutto questo il fatto che i bambini APC e plusdotati dal punto di vista dei tratti della personalità possono tendere verso l'introversione oppure verso l'estroversione: non esiste un tipo ideale di bambino. Tutti i bambini sono unici!

Sicuramente le dinamiche sociali, possono influenzare gli apprendimenti cognitivi, poiché autostima, attribuzioni*, locus of control* interno o esterno, motivazioni sono fattori psicologici spesso socialmente determinati. Ne consegue l'*underachievement* di alcuni alunni e l'iperattività di altri[18]. Con queste caratteristiche i rischi di essere bullizzati in forma diretta, indiretta o attraverso i social media è molto alto soprattutto quando è mancata una alfabetizzazione emotiva, tecnologica e sociale[19].

Nell'educazione formale e informale di questi bambini e bambine è importante tenere in considerazione alcuni fattori e dinamiche psico-educative importanti:

1. l'**autostima** si costruisce grazie alla sperimentazione dell'autoefficacia in tante situazioni della vita; questo meccanismo si attiva attraverso situazioni di suc-

[17] Papadopoulus D. (2021), Parenting t the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What we know ? in Children (Basel), 8(11), p. 953.

[18] Eckaus P., (1997) Straddling the Globe: Connecting Like Mind, in AAVV, Connecting The Gifted Community Worldwide, 12° World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, Seattle, Washington, USA, pp. 113-128.

[19] Siegle D. (2010). Cyberbullying and Sexting: Technology Abuses of the 21th Century. Gifted Children Today Magazine. 32(2). pp. 14-17; Siegle D. (2017). The Dark Side of Using Technology. Gifted Child Today Magazine. 40(4). pp. 232-235; Smith B.W. et al. (2012). Cyberbullying among gifted children. Gifted education International. 28(1). pp. 112-126.

cesso e fallimento. Di fronte ad aspettative eccessive – da parte dei genitori o da parte degli insegnanti – la frustrazione di non riuscire – a fronte comunque di capacità molto buone – blocca la crescita emotiva e sociale. Il sostegno e l'incoraggiamento non devono mai venire meno;
2. le norme e le aspettative interne del bambino sono così alte che anche gli altri e la realtà esterna devono adattarsi ai suoi criteri personali. In tali situazioni il conflitto socio-cognitivo finisce per destabilizzare il **mondo interno** del bambino già confuso e creare problemi di adattamento.
3. la **creatività**, il **pensiero arborescente** e la **curiosità** rendono questi bambini impulsivi, apparentemente irrazionali e stravaganti. L'accettazione sociale può non essere immediata.

È in queste situazioni che la ricerca di una diagnosi di neurodiversità rappresenta un modo per comprendere la propria diversità umana. In un mondo dove non sono difesi la giustizia e l'ordine morale, le persecuzioni e le guerre continuano e aumentano, il senso religioso e del sacro viene meno come posso 'corazzarmi' e difendermi? Come posso far valere i miei diritti? Una diagnosi è la soluzione che permette di entrare in un sistema, quello sanitario, di avere dei diritti legalmente riconosciuti, di farmi rispettare, di avere dignità. Ci rendiamo conto che sono considerazioni provocatorie, ma il dibattito è aperto: 'sanitarizzare' o socializzare?

Spesso i bambini con plusdotazione hanno bisogni sociali differenti dai coetanei: in particolare cercano nell'altro non solo un compagno di giochi, ma anche un rapporto più maturo con qualcuno che possa condividere interessi particolari, qualcuno che possa essere considerato un proprio pari[20]. In particolare, avere un amico o un'amica *like minded* può essere considerato un aspetto protettivo dal punto di vista sociale e emozionale[21], qualcuno con cui la connessione mentale sia totale e arricchente.

> "Ho notato che lei fa volentieri amicizia con bambini che hanno delle caratteristiche simili alle sue." (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

> "[Al campus] anche tra i ragazzi sono nate delle belle relazioni. La faccio ridere, la faccio ridere...No, perché i nostri figli sono un po' così, allora vabbè, il primo campus l'abbiamo fatto a Canazei e quindi era il 2021 e poi a maggio

[20] Milan L. (2023), Plusdotazione e talento. Cosa fare (e non), guida rapida per insegnanti, Trento: Erickson.
[21] Duyar S.N, Ozkaya C. e Akdeniz H., (2023) A systematic rewiew of the factors affecting twice exceptional students' social and emotional development, in Gifted and Talented International. (38). pp. 177-189.

> di quest'anno; quindi, praticamente è passato quasi un anno, mi arriva un messaggio di una mamma e mi dice "Sei tu la mamma di L.?"; Io dico "sì, sono io, perché?" "Perché T. mi sta parlando di L., siccome non mi parla mai di nessuno, ha detto che voleva parlare con L., mi sono messa come una pazza a cercare il contatto telefonico" ... [io ho chiesto a mio figlio] "L. conosci T.?" [e lui ha risposto] "T., sì, mamma quello che sa ne sa più di me di navi". (49 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

In questo, il ruolo delle famiglie è fondamentale, proprio perché possono supportare la necessità dei propri figli di relazionarsi con bambini *like minded* creando opportunità di socializzazione. La famiglia svolge un ruolo delicatissimo e i genitori devono essere preparati. Ciò non accade spesso. Mettere al mondo figli è nella nostra società 'un salto nel buio' soprattutto quando manca un *network* di riferimento che supporti e sopporti. La difficoltà nel mettere al mondo figli non è solo economica, di inconciliabilità di tempi lavorativi e familiari, di scarsità di risorse educative territoriali economicamente accessibili e sicure dal punto di vista educativo (per i bambini dai 0 ai 6 anni), di modelli femminili e maschili 'sdoganati' come vincenti, ma inconciliabili con una cultura della cura e del prendersi cura, ma è anche un fatto di preparazione e competenza, di attenzioni e di priorità, di responsabilità. Le scuole e i corsi per genitori potrebbero fare molto, offrendo punti di riferimento culturali, religiosi, psicologici e didattici che aiutino nelle situazioni quotidiane e in quelle 'a rischio'.

La scuola dovrebbe avere al proprio interno un clima positivo e costruttivo e una cultura organizzativa, orientata al rispetto reciproco:

> Environmental perceptions concern the level of support students perceive from those around them (i.e., teachers, peers, parents). Students are less likely to engage and be productive in environments that they perceive as being less supportive (Rubenstein, Siegle, Reis, McCoach, & Burton, 2012). Environmental perceptions are derived from person–environment fit theory (French, Rodgers, & Cobb, 1974), which in turn is rooted in person–environment interaction theory (Lewin, 1935). The theory states that outcomes result from an interaction between individuals and their environment. A person fit is difficult to operationalize because individual characteristics and environment characteristics may not share commensurate dimensions. However, if this operationalization can be achieved, goodness of fit is defined as the degree of discrepancy between person and environment (Jansen & Kristoff-Brown, 2006). In understanding person–environment fit theory, it is important to distinguish between measures of distinct aspects of fit and the components

> of this theory. For example, objective and subjective measures of fit must be differentiated, as well as abilities – environmental demand and needs – environ-mental supply. Objective and subjective fit are easily distinguished. Objective fit deals with facts about an environment, while subjective fit concerns a person's perceptions of their environment. A student, for example, may perceive his environment as unsupportive. Facts to support this assessment may include the teacher's refusal to tutor after school or questions not being allowed during class[22].

L'amicizia è anche vista spesso, dai bambini con plusdotazione cognitiva, in modo assoluto, sincero e profondo:

> "L'amicizia è cosa molto rara e profonda, quindi [quel mio compagno di classe] non posso definirlo amico." (bambino di 11 anni)

> "Mi diceva sì, però essere amici non vuol dire solo giocare insieme, perché altrimenti un giorno sei amico di uno, un giorno sei amico dell'altro, è qualcosa di più profondo. Io pensavo: "Ok, ma non potrà mai essere soddisfatto da un rapporto con i pari, perché pretende dai pari qualcosa che non è neanche giusto, perché i bambini fanno i bambini ed è giusto così". Quindi un po' di aspettative anche dal punto di vista emotivo... veniva regolarmente frustrata e diventava poi difficile da gestire a casa." (43 anni, mamma di una bambina di 10 anni)

Solitamente i bambini con plusdotazione hanno quindi poche relazioni di amicizia e selettive, principalmente con bambini, talvolta più grandi, con cui hanno interessi condivisi.

La situazione degli alunni con alto potenziale cognitivo o plusdotati presenta talvolta caratteristiche di emarginazione, perché il bambino con precocità vive la sofferenza di non riuscire a realizzare pienamente alcune particolari esigenze di crescita intellettuale e di maturazione globale della personalità. Questi bambini sin dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria si impegnano ad organizzare cose e persone, sono interessati ai ruoli di ciascuno e amano orientare gli altri: per i loro pari risultano però troppo intelligenti o troppo 'comandini'. Gli insulti o altre offese sono causa di sofferenza in ogni bambino, ma lo sono maggiormente nei bambini gifted. La sofferenza che consegue all'impedimento nel realizzare queste loro attitudini si traduce in frustrazione e in problemi emotivo – motivazionali oltre che sociali. Non è raro infatti che ricoprano il ruolo di capri espiatori o che vengano stigmatizzati ed emarginati. Non essere in sintonia con i loro coetanei per l'eccessiva

[22] Ritchotte J.A. & Matthews M.S. (2014). The Validity of the Achievement-Orientation Model for Gifted Middle School Students: An Exploratory Study, Gifted Child Quarterly (58) 3. pp. 183-198.

introversione o estroversione in assenza di una corretta mediazione da parte degli adulti, l'alta motivazione e il pensiero indipendente e divergente non li aiuta. Questi bambini possono passare molto del loro tempo da soli, traendo energia e piacere dalla loro vita interiore, ma soffrendo quando la solitudine diviene isolamento. I bambini doppiamente eccezionali trovano maggiore difficoltà nell'interagire con i compagni, anche perché le caratteristiche della loro seconda eccezionalità possono ostacolare ulteriormente la serena relazione con i pari. Di questo i genitori spesso sono consapevoli.

> "[...] cercherò di traghettare la bambina verso uno stato emotivo un po' più completo, in maniera tale che almeno si integri maggiormente con la classe, con le amicizie..." (43 anni, mamma di una bambina di 5 anni ½)

> "Ha fatto 5 anni in punta di piedi, senza avere rapporti di amicizia, anche lei sempre molto brava come risultati e quant'altro. Però, insomma fuori contesto, ecco decisamente fuori." (43 anni, mamma di una bambina di 10 anni)

> "G. farà più fatica adattarsi...è più rigido ... [...] G. non chiede l'approvazione degli altri. [...] G. si fa bastare quello che è lui, ed è sicuro delle sue scelte. Non ci pensa mai due volte ...Prima chiede se fare una scelta o meno, per essere sicuro, poi una volta che ha fatto la scelta quella l'ha fatta e non torna indietro, quindi lui non avrà problemi di felicità perché di fatto lui sta bene... E. no, io gli faccio già da adesso ragionamenti del tipo: "Poi se non smetti di essere vittima della tua vita, alla fine, quando arriverai a 15 anni sarai chiuso in casa, perché non avrai più appigli per uscire... adesso ce li hai [gli appigli per uscire] perché ti costringo io che hai 9 anni..." Gli faccio questi ragionamenti e lui va in ansia ... lui descrive proprio l'ansia nello stomaco come qualcosa che gli prende dentro... perché si proietta nel futuro..." (45 e 50 anni, genitori di due bambini di 9 e 6 anni)

> "[Mi ha detto:] "Mamma ho un'amica!" e questa è stata la cosa che mi ha più riempito di gioia, perché alle elementari non riusciva proprio a trovarsi... [...] la sua preoccupazione è sempre stata quella di essere sbagliata, nel senso che quando le dico "M., anche se fanno giochi che non ti piacciono, adeguati" ... Lei a un certo punto ha detto "Allora sono sbagliata". Ho detto "Affronta il discorso con l'insegnante" e la professoressa le ha detto "Non è che sei sbagliata, è che tu mostri ai tuoi compagni solo un lato di te e quindi loro ti vedono sempre sul pezzo, sempre perfetta, sempre prestazionale, e non gli dai l'opportunità di conoscerti in un altro modo". Quindi, a quel punto lei ha detto: "OK, non sono sbagliata, semplicemente non mi conoscono completamente come mi conoscono altre persone..." (43 anni, mamma di una bambina di 10 anni)

La scuola ha un ruolo importante nella socializzazione di ogni bambino e può direzionare, aiutare, creare un contesto adatto a ciascuno perché ognuno possa sentirsi accolto e valorizzato nella relazione con i pari.

"L'inclusione è un concetto secondo me eccessivamente ampio, buttato lì così. [...] Eh...Non credo che in realtà la scuola sia un posto inclusivo ... non lo credo, perché purtroppo, volendo mettere tutti insieme, in realtà andiamo [...] a mettere tutti in difficoltà [...] Perché se io sono una capra in matematica e mi metti in classe con A., io mi sento un idiota e A. si annoia, nessuno impara niente...però in compenso hai quello antipatico che prende in giro tutti. E quello timido che invece vuole suicidarsi. Quindi secondo me l'inclusione dovrebbe essere anche accettazione della differenza, essere inclusivi vuol dire accettare che non tutti sappiamo fare tutto, accettare che ognuno di noi ha appunto delle competenze, ma che possono essere veramente diverse e bisogna fare i conti con questa cosa, perché il fatto che tutti abbiano 7 anni non li rende tutti uguali." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"La scuola deve essere comunque quella struttura che lo mette in grado di accettarsi nella sua diversità, anche se a me il termine non piace, non mi piace molto il concetto di diversità, perché poi alla fine siamo tutti diversi uno dall'altro, quindi di accettarsi per quello che è, con le sue capacità, le sue risorse. E di imparare anche a gestire i suoi punti deboli quindi anche la difficoltà, magari, di relazione. Fa un po' più fatica ad avere amici e queste sono tutte cose su cui la scuola comunque può lavorare." (49 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

Nella scuola e nel lavoro sono ormai conosciuti i problemi di bullismo, *stalking*, *mobbing*, soprattutto nei confronti delle donne, ma più in generale nei confronti di chi, mancando di *social skills*, si lascia intimorire dall'aggressività degli altri.

"Tutti i bambini lo seguivano e andare in prima elementare [primaria] è stata 'una tranvata' in faccia incredibile perché si è trovato davanti bambini a cui non interessava della sua intelligenza e di tutte le cose che lui aveva da dire e da raccontare, ma che utilizzavano un comportamento molto, molto fisico, bambini anche più aggressivi. Tra l'altro, A. è abbastanza piccolo di statura, quindi lui ha iniziato a chiudersi e in classe stava sempre zitto e non partecipava. [...] E va bene, allora abbiamo iniziato praticamente un iter psicologico. Innanzitutto, quindi andare in terapia per capire tutta una serie di problemi. È emerso che A. è stato vittima di bullismo pesantemente. Adesso non sto qui a raccontare, però comunque bullismo. [...] A. aveva gli attacchi di panico, sveniva dall'ansia, vomitava e abbiamo individuato appunto questo bambino che aveva già insomma delle sue problematiche psichiatriche." (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

"Le relazioni all'interno della classe...Purtroppo poi nei bambini questi aspetti si manifestano anche non con la plusdotazione, poi no, magari c'è un po' del bullismo su questo." (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

"Non è facile...i bambini devo dire che crescendo sono ancora meno tolleranti... più piccoli sono più accettano e comprendono... poi inizia quell'età in cui dimenticano meno... poi iniziano a fare le loro coalizioni tra compagni che parlano, dicono: "Lascialo perdere". (45 anni, mamma di un bambino di 8 anni ½)

> "Sì, dipende da chi incontra, dalle dinamiche, dalle relazioni che si instaurano, dal contesto anche intorno, perché il problema è magari che questi bambini vengano un po' etichettati, mi viene anche da pensare al loro comportamento su cui si sofferma tanto l'attenzione... [L'attenzione non si sofferma] invece sul fatto che possano essere supportivi anche per gli altri che possano diventare anche delle risorse... devono essere delle risorse, innanzitutto per se stessi, devono capire come esserlo, ma possono essere anche delle risorse per gli altri." (52 anni, mamma di un bambino di 7 anni ½)

Gli episodi di bullismo nei confronti di bambini con plusdotazione aumentano quando i ragazzi crescono, quando il contesto adolescenziale diventa più criticamente attento alle differenze e crea maggiori pretesti di presa in giro di chi è 'fuori dal coro'. I ragazzi e le ragazze due volte eccezionali rischiano di vivere episodi di bullismo con maggiore facilità: le loro molteplici eccezionalità, infatti, li rendono maggiormente 'diversi' e quindi bersaglio facile sia dei coetanei che di alcuni adulti di riferimento. Anche tra i ragazzi e le ragazze della ricerca "Oltre le righe" sono stati esplicitati la presa in giro, lo scherno, la punizione facile che gli insegnanti agiscono in classe nei confronti di chi ha una mente particolarmente 'accesa' e comportamenti atipici.

Anche i genitori, talvolta, esprimono difficoltà nella relazione con altri adulti, che siano insegnanti o altri genitori: *...educators should use detailed sociometric assessments to map and track peer ecologies in classrooms, including underlying hostilitis in general and boy – girl enemies in particular, because males bully both genders [...]. Teacher should demostrate non tollerance for bullying, encourage the some in children, and help victimized children become integrated into the peer ecology, perhaps using a buddy system [Sistema di amicizie] that pairs a victimized child with a student who can model social skills and serve a protective function*[23].

> "Parlarne con l'amico non esiste, già parlarne con la sorella o con il fratello... hai sempre paura di passare [per quella che] tuo figlio sia meglio del suo, sia più intelligente...con chi non ha questo problema non ne puoi parlare perché rispondono "Sì, anche mio figlio è così ...". Sembra proprio che ci sia una sorta di irritazione, come se pochi ci credessero [che esiste la plusdotazione]. La preside, per esempio, della scuola... [non ci credeva] Oppure anche una delle due insegnanti di F. non credeva al discorso della plusdotazione e ti guardavano [pensando] "Papà o mamma esaltati del figlio". Oppure, per esempio, mi è capitato nell'ambito sportivo... F. andava a rugby... l'insegnante di rugby non ha mai saputo valorizzarlo...[Adesso] F. odia il rugby ... non ne vuole sentire parlare... odiosissimo ... [Noi genitori siamo] trattati come gli esaltati di turno e non puoi neanche parlare di questa cosa ... appena la accenni vedi subito l'atteggiamento...[oppositivo]. Non so quanto l'aspetto un po' emotivo di inclusione sociale

[23] Ivi, p. 265.

all'interno della classe venga preso con la dovuta importanza. Secondo me è dove serve lavorare un po' di più. Non so se sono riuscito a spiegarmi abbastanza chiaramente. Però le relazioni all'interno della classe...Purtroppo nei bambini questi aspetti si manifestano [...] c'è un po' del bullismo su questo. La scuola fa fatica a gestire questi aspetti. Il nostro scoglio è veramente il pregiudizio che c'è ancora [sulla plusdotazione]." (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

"Anche quando lui ha fatto cose un po' pesanti non ce l'avevano con lui, mentre altri genitori che l'hanno conosciuto solo a scuola, come l'elemento negativo, aggressivo, lo guardano proprio, hanno proprio uno sguardo molto diverso e molto negativo. E così i bimbi. Dove a scuola c'era la gogna: a me dicono "ha fatto questo, l'anno scorso mi ha fatto qua" ... tutti contro uno e la bambina che dice al papà "Anche a me una volta mi ha fatto un graffio, però è G., bisogna volergli bene così com'è". Questo riferito a casa. In questi c'è il genitore fuori [scuola] che apertamente ti accusa. Gestisce i bimbi degli altri davanti al cancello escludendo il tuo, si para tra suo figlio e il tuo, ma il tuo non sta facendo nulla proprio, crea delle dinamiche molto pesanti sia con gli altri genitori della scuola e sia tra i bambini della classe. Lui non lo sa ma è così." (45 anni, mamma di un bambino di 8 anni ½)

"E. che corregge la maestra, la maestra che si arrabbia gli dà due note nelle prime due settimane ..." (45 e 50 anni, genitori di due bambini di 9 anni e 6 anni)

"... secondo me [l'insegnante di matematica] si è sentita minacciata in qualche modo [...] perché questi bambini sono come dire, sono minaccianti per la tua insicurezza di insegnante [...] perché possono saperne più di te, perché sono sfidanti e perché certe volte, come dire, si propongono in modo anche aggressivo quando si sentono sicuri [...]. (49 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

La riflessione conclusiva è ovvia e parte da lontano: formare gli insegnanti e sensibilizzare la società sulle tematiche della plusdotazione e della doppia eccezionalità permette di supportare al meglio tutti gli studenti. È importante sicuramente che la conoscenza di questa realtà permetta di approfondire e costruire didattiche adatte a partire dalle caratteristiche personali di ciascuno (plusdotazione, doppia eccezionalità, disabilità o altro...), mediare le relazioni curando così l'aspetto socio emotivo, non solo intellettivo, degli alunni e favorire l'empatia e l'accettazione da parte dei pari in modo che possano relazionarsi positivamente, riconoscendo e valorizzando i talenti, consapevoli, tutti, del fatto che viviamo in una società altamente eterogenea e ricca di diversità, dove ognuno ha il proprio valore e il proprio ruolo nel mondo. In un contesto così eterogeneo è necessario avere tempi più distesi per educare, saper apprezzare le piccole conquiste quotidiane e essere disponibili all'ascolto. Alcune professioni sono specializzate a fare questo in modo ottimale ed eccellente in setting 'protetti', che permettono la generalizzazione delle *skills* acquisite. Il rischio è che l'impossibilità di educare (c'è chi parla oggi di educazione come

'martirio') finisca per bloccare il funzionamento dei contesti quotidiani (*in primis* la scuola, i dopo scuola, i centri ludico – ricreativi e di aggregazione, le comunità).

È importante rimettere al centro i bambini e formare insegnanti preparati perché venga dato un futuro alle vecchie e nuove generazioni: *per crescere bene, gli studenti doppiamente eccezionali hanno bisogno di un ambiente scolastico sicuro e stimolante e di relazioni di grande fiducia con gli insegnanti, che siano empatici verso i loro bisogni socio – emotivi e focalizzati sullo sviluppo dei loro punti di forza*[24].

A questo fine l'attenzione andrebbe rivolta ad un modo di fare didattica sempre più personalizzato, finalizzato a:

- sollecitare un buon uso del **tempo**: diventare esperti in un settore o in più ambiti, significa dedicare impegno in modo costante e prolungato. Se un bambino inizia a studiare intensamente sin da piccolo non è detto che da adolescente continui a farlo, ma in quel periodo in cui il suo entusiasmo lo impegna, è bene dare risposte immediate. La motivazione intrinseca va soddisfatta. Il desiderio di apprendimento deve trovare un insegnante che 'lo pensi' ed accetti l'idea che il bambino spenderà il suo tempo dentro e fuori la scuola, in modo formale e informale, strutturato e casuale, da solo o con gli altri, in situazioni speciali o ordinarie per dare risposte alle curiosità di ognuno;
- proporre **compiti** a cui dedicarsi significativi e rilevanti per il bambino plusdotato e per la classe. Devono essere argomenti che aiutano la comunicazione, le conversazioni, la collaborazione, devono essere argomenti che fanno leva sui centri di interesse dei bambini, sui bisogni fondamentali, devono essere argomenti collegati alla vita, a quello che i bambini vedono, sentono e sperimentano tutti i giorni, in famiglia, a scuola, nella comunità vicina e lontana;
- usare il **gioco** e la **simulazione** (*role playing vs IA*), come strumenti di apprendimento. Divertimento (*entertainment*), coinvolgimento (*engagement*) e *enthusiasm* (entusiasmo) sono meccanismi emotivo-motivazionali che permettono di partecipare confrontando sé stessi con gli altri in modo ludico – ricreativo e aprendo i confini della propria personalità. Le tecnologie, il teatro, i giochi da tavolo, il contatto con la natura sono i modi e strumenti con i quali apprendere, comunicare e socializzare;
- procedere nell'apprendimento attraverso la metodologia della **differenziazione didattica** (Tomlinson) **e doppia differenziazione** (Renzulli e Milan), personalizzando le strategie (accelerazione, arricchimento, approfondimento) e i contenuti (adattamento del curricolo) per i bambini gifted, considerando contempo-

[24] Milan L., (2023), op. cit., p. 153.

raneamente i punti di forza che li rendono APC e le loro difficoltà, puntando a proporre un ambiente globalmente inclusivo. È solo in questo modo che il potenziale potrà diventare talento pienamente sviluppato e competenza, avendo interagito con le dinamiche psico – sociali del gruppo di appartenenza e potendo garantire sicurezza e adattabilità;

- **educare ai valori attraverso l'insegnamento disciplinare.** La conoscenza dovrebbe essere *moderated by positive ethical values to seek to reach a common good and balance intrapersonal (one's own), interpersonal (others), and extrapersonal (organizational/institutional/spiritual) interests over the short and long term to adoplt to, shape, and select environments. Wisdom is in large part a decision to use one's intelligence, creativity and experience for common good*[25];
- intendere il **contesto** in tutte le sue dimensioni. Oggi, viviamo in una società multietnica e multiculturale e lo spostamento verso la problematizzazione delle relazioni interpersonali è molto forte e le spinte espulsive sono potenti. Bisogna costruire sfondi integratori, costrutti, idee faro, agganci valoriali, pensieri ancora che creino inclusione. In un mondo molto costruito materialmente, c'è ancora molto da valorizzare: le culture, le differenze in positivo e le sinergie democratiche, attraverso metodi non direttivi, ma esplorativi e partecipativi. La non direttività dell'insegnante deve però nascere da una altissima competenza disciplinare: ci sembra alla fine questo il vero significato che 'l'emergenza educativa plusdotazione', veicola.
- coinvolgere **la famiglia**, protagonista attiva del percorso di crescita del proprio figlio, spesso attente, competenti, esperte delle caratteristiche dei propri figli e in continua ricerca di soluzioni e di momenti di aggregazione arricchenti; spesso possono essere *preziose per determinare le opportunità di programmazione più appropriate per il loro figlio*[26] e fondamentali per sostenere gli aspetti emotivi complessi che interessano i bambini e le bambine con plusdotazione.

[25] Sternberg R.J. (2012). Giftedness and ethics. Gifted Educational International. 28(3). p. 248.
[26] Milan L. (2023) op. cit., p. 158.

LA RELAZIONE FRA LA SCUOLA E LA FAMIGLIA

a cura di
MARIATERESA CAIRO e ERIKA TERENGHI

Indagare la famiglia quando si parla di minori è una condizione irrinunciabile. Per le lenti che stiamo indossando nell'analisi dei dati raccolti dalle varie interviste, appaiono non trascurabili almeno due macroaree tematiche: la **relazione scuola-famiglia ai fini dell'inclusione dei figli a scuola** e il ruolo **delle associazioni che prendono in carico il minore** interfacciandosi, inevitabilmente, con tutte le agenzie educative.

Una delle caratteristiche dei bambini gifted è la **capacità di comprendere nuove idee facilmente**. Mentre la maggioranza dei bambini potrebbe aver bisogno di più spiegazioni prima di capire un nuovo concetto oppure di ripetere più volte un esercizio per padroneggiare un'abilità non familiare, i bambini gifted, il più delle volte, non lo fanno; al contrario, solitamente padroneggiano le nuove informazioni velocemente e identificano la risposta a nuovi problemi mediante processi mentali rapidi che difficilmente riescono a tradurre in parole o in un testo. Data questa capacità, spesso trovano molto gratificante la risoluzione dei problemi e ottengono soddisfazione dallo scoprire modi sempre più efficienti per raggiungere una soluzione. L'agilità mentale rappresenta per loro da una parte la strada per tanto piacere intellettuale, ma dall'altra anche per raccogliere una grande quantità di frustrazione e noia se posti davanti a proposte poco sfidanti. Spesso gli insegnanti devono andare al ritmo degli studenti medi o più lenti, e anche nella vita quotidiana extrafamiliare le persone utilizzano, verso i bambini, solo un livello di conversazione che per i gifted risulta essere troppo semplificato. Come può sentirsi un bambino dotato quando ha già compreso quello che gli viene detto ma deve rispettare l'esposizione prolungata oppure quando la sua mente ha già visto la risoluzione di un problema e deve assorbirsi tutta la spiegazione? Questi bambini non solo sono esposti alla noia e all'irritazione, ma vengono anche contrassegnati come diversi da tutti gli altri, per i quali l'insegnamento o lo stile di conversione possono essere del tutto appropria-

ti[1]. Di conseguenza i genitori spesso riportano che **a scuola i figli si annoiano** o disturbano o non vogliono più frequentare.

Rappresentarsi i bambini dotati come sempre innocenti e circondati da adulti e insegnanti non in grado di comprenderli è però sbagliato. Il modo originale in cui usano il loro intelletto deriva certamente dal talento che possiedono, ma bisogna porre molta attenzione poiché si possono erigere barriere tra questi bambini e il mondo che li circonda. I modi in cui le loro menti funzionano possono essere insoliti, dando origine a idee e processi di pensiero imprevedibili e divergenti. Oltre ad essere intellettualmente agili, i bambini dotati sono spesso **creativi**, mostrando un pensiero e un'immaginazione originali. Il loro senso dell'umorismo è talvolta bizzarro e si sviluppa fin da quando sono molto piccoli. Tutti questi tratti possono donare grande gioia ai bambini dotati e a coloro che li circondano ma, contemporaneamente, possono anche rappresentare una grande sfida educativa.

5.1 I genitori e i loro bisogni in relazione alla scuola

La ricerca sulle famiglie dei bambini dotati è ancora limitata. Infatti, in passato le famiglie dei dotati sono state oggetto di studio sostanzialmente per due motivazioni: la prima è quella di cercare di scoprire come la vita familiare crei o sostenga il talento, la seconda per comprendere come un bambino dotato influenzi i fratelli. Sono ancora pochissimi gli studi che hanno indagato l'impatto dei bambini dotati sulla vita dei loro genitori. Tuttavia la maggior parte degli studi evidenzia che molti dei bambini dotati abbiano esigenze e vulnerabilità speciali e, malgrado la ricerca empirica sia limitata sull'esperienza di genitorialità di un bambino dotato, ci sono attualmente diverse prove che sostengono la presenza di sfide genitoriali uniche[2]. Infatti, il talento sembra aggiungere complessità allo sviluppo individuale e, questo, implica che i bambini dotati affrontino problemi psicologici unici. Studi nel campo della psicologia positiva e della resilienza evidenziano che la traiettoria che porta al benessere e all'adattamento sano di un bambino può essere influenzata, in modo positivo o indesiderabile, dall'interazione dinamica tra fattori individuali, familiari e ambientali. In particolare, gli studiosi della resilienza familiare sottolineano il

[1] Distin K. (2006). Gifted Children. A guide for Parents and professionals. Jessica Kingsley Publishers.

[2] Renati R., Bonfiglio S.N. & Pfeiffer S. (2016). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. Gifted Education International. (33).2. Si veda anche Renati, R. & Pfeiffer, S.J. – a cura di – (2018). Bambini ad alto potenziale. Roma: Alpes e Renati R., Pfeiffer S. & Bonfiglio N.S. (2025). Predictors of parental stress in families with gifted children: The role of cognitive and emotional challenges. Gifted Education International. 41(1), pp. 112-136.

ruolo sostanziale delle famiglie come un 'contesto' in grado di migliorare i processi educativi che favoriscono esiti positivi nell'apprendimento e nella socializzazione[3]. La qualità della genitorialità è correlata allo sviluppo delle competenze nei bambini, compresi i risultati accademici e la competenza sociale[4]. **I genitori giocano un ruolo fondamentale per lo sviluppo e la crescita dei loro figli** anche se possiedono un Quoziente Intellettivo nella media e, quindi, inferiore a quello dei loro figli. Come adulti che hanno la responsabilità della crescita e dello sviluppo globale dei propri figli è fondamentale non perdere di vista, a fronte di una valutazione che indica una giftedness cognitiva, l'importante scopo che caratterizza la genitorialità. Per fare questo non è necessario essere genitori superdotati ma semplicemente porsi in atteggiamento di ascolto e di accoglienza anche già, per esempio, verso le precocità che fin dai primissimi mesi i bambini APC comunicano e dimostrano attraverso il loro agire e interagire con le persone e le cose. Ci sono considerevoli prove scientifiche che confermano quanto le pratiche genitoriali svolgano un ruolo centrale nello sviluppo del bambino nel sostenere l'apprendimento di strategie di coping positive di fronte allo stress sin dai primi anni di vita[5].

Per **supportare al meglio la crescita dei figli gifted non bisogna lasciarsi impressionare** dalle richieste che fanno, apparentemente scoordinate rispetto ai tempi e ai contesti che, magari come genitori ci si immaginava di poter condividere con loro. Una caratteristica che accomuna, praticamente quasi tutti i bambini APC, è infatti **la precocità**: come genitori è bene ascoltarla e accoglierla nelle diverse fasi di sviluppo dei propri figli cercando di offrir loro opportunità in grado di dissetare questa incolmabile sete di curiosità e, contemporaneamente, mantenere un atteggiamento di ricerca e scoperta attiva. Un aspetto non trascurabile è sicuramente quello di evitare che gli stimoli virtuali prendano il sopravvento su quelli sensoriali e concreti poiché si promuoverebbero dei saperi solo nozionistici a discapito

[3] Masten A.S. & Monn A.R. (2015). Child and family resilience: a call for integrated science, practice, and professional training. Family Relations. (64)1. 5-21; Post G. (2025). Resilient parents; resilient kids: How parental self – awareness is critical to help smart kids thrive. Gifted Education International. 41(1). pp. 92-111.

[4] Masten A.S. & Coatsworth J.D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: lessons from research on successful children. American Psychologist. (53)2. pp. 205-220.

[5] Magnuson, K.A., & Duncan, G.J. (2004). Parent-Versus Child-Based Intervention Strategies for Promoting Children's Well-Being. In A. Kalil & T. DeLeire (Eds.), *Family investments in children's potential: Resources and parenting behaviors that promote success* (pp. 209-235). Lawrence Erlbaum Associates Publishers; Ruf, D.L., (2021). How Parental Viewpoint and Personality Affect Gifted Child Outcomes, Gifted Education International, 37, 1, pp. 80-106.

di quelli concreti e si bloccherebbero i circuiti neurali che attraverso la motricità arricchiscono la mente del bambino.

> "...a lei da sempre, piaceva che io le leggessi dei libri, dei romanzi per bambini più grandi. L''esempio che io porto sempre è il romanzo Cuore di Edmondo De Amicis, che già a tre anni lei voleva che io le leggessi, ma io pensavo: 'Glielo leggo? Entra di qua e [esce] di là! Insomma...e poi, col senno del poi, è facile riconnettere i puntini, le tracce che lei ha lasciato". (43 anni, mamma di una bambina di 5 anni ½)

Sternberg R.J. & Stern M.[6] riportano una interessante riflessione circa gli stili di attaccamento presenti nelle famiglie con figli gifted evidenziando come anche per questi bambini possano valere le stesse regole relazionali presenti in tutte le relazioni educative. Agli stili sicuro, ansioso, evitante e disorganizzato corrispondono altrettanti comportamenti di sostegno da parte dei genitori o atteggiamenti differenti verso la scoperta della giftedness e delle sue possibili conseguenze.

[6] Sternberg R.J. & Stern M. (2025). Attachment of Parents to Children: Their Manifestations in the Development and Expression of Giftedness in Childhood. Roeper Review. 47(1). pp. 7-16.

Type of attachment/ parental behaviour	SECURE	ANXIOUS	AVOIDANT	DISORGANIZED
Recognition of Giftedness in Child	Parent is open to recognizing giftedness in child	Parent recognizes giftedness in child as extension of giftedness in self but also sees lack of identified giftedness as slight to themselves.	Parent believes it is up to the child to recognize giftedness in themselves and to seek others to recognize it; may help child indirectly but believes it is the child's task, not the adult's.	Parent is inconsistent, sometimes recognizing giftedness but other times seeing the child as ordinary and not worthy of any special attention.
Level of Support for Gifted Child	Parent generally will give a high level of support in order to optimize the child's life and opportunities.	Parent gives high level of support because in supporting their child they are also supporting themselves through their fusion of the child's accomplishments with their own. Ideally, parent wants success to be in areas in which they have been successful.	Parent views it as the child's responsibility to succeed, and metaphorically, to sink or swim. The parent does not generally interfere but does not want to feel or be seen as meddlesome and as a prop for the child.	Parent is inconsistent in their support of gifted child. Thay may be supportive or not depending on mood and depending on how they are feeling about the child at a given time.
Willingness to Make Sacrifices for Gifted Child	Parent is likely to recognize that sacrifices may need to be made and is willing to make those they believe they can make.	Parent is less likely to view sacrifices as 'sacrifices' because they view the child's success as an extension of their own. Thus, they are directly benefiting themselves as well as the child in their actions.	Parent may make sacrifices if they do not require great personal involvement, for example, sacrificing money but not time. Or they may believe that gifted children should make it on their own without expecting parent to sacrifice their own life.	Parent may be unwilling to make large sacrifices for fear of later regrets or their hurting their own lives or those of other children.
Presence of Destructive Behaviour Toward Gifted Children	Parent typically maximizes on constructive behaviour and minimizes destructive behaviour.	Child may become too dependent upon parental intervention because of parent's need to feel success through the child; child may not see success as sufficiently their own.	Parent's refusal to get deeply involved in the child's life – the parent's keeping of distance – may prevent child from achieving the success of which they are capable. Child, however, may learn that if they are going to be successful, it will have to be through their own efforts.	Parent's inconsistency in support may make it difficult for child to go through the many steps required to develop and manifest their gifts.

Non è raro che anche **i rapporti coniugali** vengano fortemente minacciati dalle sfide quotidiane a cui come genitori si è esposti e, soventemente, i punti di vista diversi che si hanno sul figlio portano a forti crisi di coppia che sfociano, non di rado, in separazioni e divorzi. Anche le relazioni in famiglia risultano non semplici poiché **i parenti non sempre comprendono.** Sicuramente, sapere che il proprio figlio o figlia è gifted porta a un confronto e a una ridefinizione dei ruoli e degli approcci educativi.

> "... tra me e mio marito forse [i rapporti] sono anche migliorati, nel senso che abbiamo passato un periodo un po' difficile quando era alla scuola dell'infanzia, perché non capivamo come aiutarlo, perché ci sembrava che venisse frainteso. Quando abbiamo ricevuto questa diagnosi, chiamiamola così, ci siamo sentiti sollevati... ci ha fatto piacere. Ecco sicuramente sapere questa cosa ... allo stesso tempo ci siamo fatti insieme delle domande su come poterlo aiutare e quindi abbiamo potuto, abbiamo dovuto anche prendere delle decisioni, per esempio quella del salto di classe, perché M. non ha fatto la prima, però devo dire che non è che abbia alterato i nostri equilibri matrimoniali, anzi. Forse un po' ci ha rinsaldato come coppia, perché avevamo, penso, la stessa volontà di farlo stare bene... semplicemente di capire meglio come aiutarlo. Per quanto riguarda il rapporto con i nostri familiari non è cambiato molto perché anche loro si aspettavano una cosa del genere. Ma non so, forse li abbiamo un po' aiutati a leggere alcuni comportamenti, alcune situazioni. Non mi sembra che gli equilibri siano cambiati". (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

> "... il mio ex marito è molto scettico su questa cosa, nel senso che lui sostiene che di questo [della plusdotazione] non se ne debba parlare perché dopo lui [il figlio] si monta la testa e invece io non sono assolutamente d'accordo, perché, come le dicevo prima, il dialogo è proprio alla base del rapporto con mio figlio. Io gliel'ho sempre detto, piuttosto litighiamo, però, parliamoci perché comunque litigare, discutere, scambiarsi delle idee porta a qualcosa. Il silenzio ti porta solo ad arrovellarti nello stomaco 'robe brutte'. Il mio problema è la famiglia del mio ex marito, nel senso che loro sono tutti sempre molto convinti di essere tutti più intelligenti, tutti i più bravi (e mio figlio) non vuole più andare dai suoi nonni perché loro lo trattano con sufficienza. Da questo punto di vista abbiamo qualche problema... invece dal punto di vista della mia famiglia io ho i genitori divorziati, quindi due nuclei familiari separati e da loro ho ricevuto ancora più supporto e ancora più sostegno. (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

> "Dopo la conferma di plusdotazione sono cambiati i rapporti in famiglia, perché la cosa non è che può passare inosservata e non può che farti riflettere. Diventa anche difficile riuscire a parlare di questa [situazione] anche con la famiglia allargata perché credo che sia anche un po' soggettivo riuscire a volte a capire questi aspetti. Dal punto di vista invece di relazioni più strette con mia moglie è chiaro che questo aspetto [la plusdotazione] lo vieni a conoscere. Il fatto che è ereditario, [ti domandi] da chi potrebbe averlo preso ... da te, da me e... tu non capisci niente... si creano un po' tutte queste dinamiche. Fortunatamente

> per adesso non ha creato molti sconvolgimenti. [...] A volte quando ti si prospettano davanti alcuni potenziali pericoli, rischi, difficoltà che potremmo trovare, magari ti dici 'Ma no, non sono vere queste cose'. Insomma, fai un po' fatica ad accettare più per il timore, diciamo così, anche se in realtà ad oggi non ci sono motivazioni particolari per allarmarsi su di lui [sul figlio]. (49 anni, padre di un bambino di 10 anni)

> "Ci siamo rivolti alla dottoressa M., con cui ci eravamo trovati molto bene, ma più per un discorso mio e di mio marito, cioè in quel momento ci sentivamo noi in difficoltà perché non riuscivamo a capire cosa stava succedendo". (49 anni, madre di un bambino di 11 anni)

> "... nessuno ha avuto reazioni di incredulità e (i rapporti) tra me, mio marito e F. sono migliorati, nel senso che abbiamo capito tante cose. Ecco, cerchiamo di reagire in modo diverso ad alcune sue difficoltà che ci mettevano un po' in crisi, ovviamente poi mettendoci in crisi, mettevano in crisi anche me e mio marito, perché ognuno pensava di gestirla [la giftedness] in un modo [diverso: 'No, così non va sì... ma tu fai così!' Insomma... Quindi un pochino va meglio. Certo, avremmo forse il bisogno ancora di un continuo training perché ci sono sempre aspetti e cose che poi non sai come gestire. [...] Nella famiglia allargata abbiamo spiegato e basta." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

Non di rado, i genitori intervistati si percepiscono senza risorse per affrontare adeguatamente i problemi di sviluppo, il perfezionismo verso cui spesso i bambini di talento aspirano o le difficoltà nel costruire relazioni sociali con i coetanei[7]. Se guardiamo alla famiglia come a un sistema complesso, i bisogni speciali del bambino dotato possono essere una fonte di stress unica per genitori e fratelli, specialmente quando lo sviluppo asincrono è sostanziale; ritroviamo la medesima situazione nelle famiglie con un bambino con bisogni speciali che ha una disabilità[8]. Le **relazioni all'interno della famiglia quando ci sono fratelli meno dotati rappresentano sicuramente una tra le maggiori sfide per i genitori** considerando che le relazioni tra fratelli modellano le interazioni di un individuo nel corso della vita. Il rischio di 'umiliare' oppure di far vivere il fratello all'ombra di quello cognitivamente più performante è un aspetto per nulla secondario; tuttavia, uno studio svolto nel 2009[9] non ha rivelato alcuna influenza negativa sul bambino non dotato. In effetti, i bambini non dotati spesso indicavano di voler imparare dal loro fratello dotato. Il genitore deve avere cura e stima verso ogni figlio e cercare di coltivare in ognuno

[7] Keirouz K.S. (1990). Concerns of parents of gifted children: a research review. Gifted Child Quarterly. (34)2. pp. 56-63.

[8] Fornia G.L. & Frame M. (2001). The social and emotional needs of gifted children: implications for family counselling. The Family Journal. (9)4. pp. 384-390.

[9] David H., Gil M., & Raviv I. (2009). Sibling relationships among Eilat families with at least one gifted child. Gifted and Talented International. (24)2. pp. 71-88.

fiducia in sé stesso e sicurezza. I genitori con uno o più figli dotati possono avere la tendenza a promuovere valori che favoriscano lo sviluppo del talento e l'alto rendimento, attribuendo, per esempio, molta importanza alla scuola. Questo investimento, quando i figli non sono tutti dotati, porta spesso i genitori ad atteggiamenti a favore del bambino dotato: gli studiosi descrivono tale famiglia come 'centrata sul bambino dotato'[10]. È stato, inoltre, dimostrato che questa è una delle principali preoccupazioni che i genitori di bambini dotati hanno riguardo alle relazioni tra la loro prole dotata e non dotata. È quindi opportuno, all'interno della famiglia così come nella classe, promuovere il valore della diversità e della diversabilità che giustamente ognuno possiede in quanto diverso da ciascun altro. Le famiglie italiane dei bambini dotati riferiscono di sentirsi sole, trascurate e cercano supporto per rispondere ai bisogni sociali, emotivi ed educativi dei loro bambini difficili.

Le famiglie coinvolte nelle interviste che hanno più figli sono 10. Solo 4 di queste famiglie presentano una valutazione di giftedness per entrambi i figli, mentre 6 famiglie hanno una valutazione di giftedness solo per uno dei due (o talvolta tre) figli. In particolare emerge che in generale i fratelli e le sorelle non valutati manifestano tutti intelligenze brillanti o con punte di eccezionalità, ma i genitori hanno scelto di non procedere con una valutazione di giftedness perché ancora piccoli o perché l'intelligenza brillante non crea particolari esigenze o difficoltà di tipo scolastico o sociale.

> "Faccia conto che quando mi chiedevano gli altri: 'Come sono?' Io rispondevo: 'Normali'. Poi mi hanno detto di fare attenzione perché in realtà è una cosa genetica e che magari si manifesta in altre forme. Quindi ho parlato anche con le maestre. Anche l'anno scorso ho detto [alle maestre]: 'Se vedete anche forme di disgrafia...non aspettiamo perché potrebbe essere un deficit vero. Insomma, agire subito!' Infatti il fratello farà presto la valutazione perché è completamente diverso ...ha delle caratteristiche che sono un po' anomale. Magari ogni tanto si distrae, si assenta, pensa alle sue cose...quindi faremo adesso la valutazione anche per lui." (47 anni mamma di un bambino di 9 ½ anni)

> "...si sono innestati anche tutta una serie di dinamiche tra fratello e sorella, perché lei ha iniziato la scuola nuova ed è brava e lui invece non lo so se si senta un pochino in ombra e quindi sta occupando il ruolo del monello della famiglia, poi è bravo [anche lui] a scuola eh...!" (41 anni mamma di un bambino di 9 anni e di una bambina di 11 anni)

> "Allora la storia con T. è diversa perché F. aveva un po' un disagio che noi avvertivamo... segnalato dalla scuola e vedevamo che era sempre un po' nel suo mondo. T. è diverso perché T. è molto aperto, lui ti dice i suoi sen-

[10] Renati R., Bonfiglio S.N. & Pfeiffer S. (2016). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. Gifted Education International. (33).2.

timenti, anzi, a volte è molto sensibile e esterna anche un po' troppo con la sua agitazione. A volte si fa ancora la pipì addosso di notte. Ci può stare sapendo che questi bambini hanno un aspetto emotivo anche molto forte e ha anche un linguaggio [corporeo] e un modo di parlare ... T. [mi potrebbe dare da pensare, però] non c'è per adesso un disagio che noi rileviamo in famiglia, anzi aiuta molto F. ... anche se litigano spesso... lui dice che vuole rimanere da solo... però ci tiene, [i fratelli] si fanno molta compagnia. Abbiamo ritenuto di non avere bisogno [di aiuti particolari]. Gli insegnanti comunque ci fanno notare che T. è molto intelligente." (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

"E. ha parlato subito, lo vedevi, era spigliato... cioè, proprio lo vedevi che aveva una marcia in più. G. invece, ha iniziato a parlare a tre anni prima non diceva una parola...lui faceva dei calcoli, però ricordo che E. li ha sempre fatti a mente, [G.] li faceva con le mani. C'erano alcuni segnali di un'estrema empatia, una capacità di lettura dell'animo umano, ma già da quando aveva 18 mesi... quando vedeva che qualcuno stava male voleva andarci in braccio... G. si divertiva [era], sempre sorridente. [...] E. a tre anni ha letto la parola gastronomia al supermercato... a 18 mesi ho litigato con E. al supermercato perché per lui quello era uno zero e non una O. Cioè quindi... 18 mesi aveva...G. no... è indipendente... non vuole imparare a leggere..." (45 anni e 50 anni genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni).

Viste le numerose difficoltà che possono riscontrare questi bambini (isolamento e stigmatizzazione, immaturità emotiva, ma tendenza alla leadership, disattenzione e discontinuità) è fondamentale trovare degli ambiti sociali, scolastici e famigliari che comprendano i loro bisogni e che li supportino nei momenti di necessità senza dimenticare che sono uguali agli altri bambini (per età cronologica ed emotiva) ma sono diversi (per memoria, pensiero arborescente, problem solving in un campo del sapere).

Se per la società è ancora difficile comprendere e integrare i bambini gifted troviamo invece che gli insegnanti hanno un ruolo importante per costruire un clima di accettazione tra i pari e stanno gradatamente sviluppando curiosità nei confronti di questi alunni al fine di capire come valorizzare il loro talento; purtroppo, però, persiste la carenza di informazione e formazione.

Non si deve, però, erroneamente pensare che i gifted abbiano la necessità di relazionarsi solo con persone con lo stesso livello di QI ma, anzi, ci possono essere molti benefici a instaurare legami con i coetanei e con gli adulti in generale poiché essi possono essere un supporto pratico che li aiuta a capire le situazioni relazionali, ma anche che crea le condizioni per rendere la scuola un ambiente piacevole. La scuola, nel caso di questi bambini, può rigiocarsi la carta (forse un po' sbiadita e ormai disil-

lusa) dell'educazione morale nell'ottica della cittadinanza, della democrazia, della convivenza e del rispetto, della tolleranza e dell'impegno.

Perché ciò avvenga è necessario insegnare ai bambini e alle bambine a comprendere gli atteggiamenti gli uni degli altri e a saper gestire emozioni, relazioni e comportamenti in pubblico e in privato[11].

Solo grazie all'aiuto degli insegnanti si possono accendere delle lampadine che conducono i bambini verso un percorso di identificazione e auto valutazione (con un primo traguardo in terza media). Alla base ci sono sempre la comunicazione e il dialogo tra scuola e famiglia in quanto solo unendo tutti i vissuti del bambino nei vari contesti si può promuovere il suo sviluppo completo.

Se tutti i genitori devono affrontare delle sfide quelle dei genitori di bambini gifted possono essere più complicate[12]. Proprio per la complessità della plusdotazione, che varia da individuo a individuo, è difficile trovare delle strategie univoche; ad esempio, possono sorgere delle discussioni in famiglia o fra famiglia e scuola a causa delle numerose sfide proposte dal bambino, che possono portare genitori e insegnanti a dubitare delle loro capacità. Inoltre la famiglia può confrontarsi giornalmente con gli stereotipi, i pregiudizi e gli stigmi verso i bambini e le bambine gifted. Non esiste una risposta univoca: la soluzione è sempre la personalizzazione dell'insegnamento.

> "La debolezza forte è stata che al di fuori di quelle due persone che abbiamo incontrato [l'insegnante di matematica e l'insegnante di italiano che hanno seguito la formazione] ... il resto [degli insegnanti] o ha ignorato il problema o lo ha aggravato...o ha cercato in qualche maniera di far vedere che si gestiva, ma non aveva quel sacro fuoco dentro che dice: 'Siccome sono un'insegnante e c'è un bambino che ha un'esigenza, vado a informarmi'. Ecco loro non vedono le esigenze [dei bambini e delle famiglie]. È molto difficile spiegare a qualcuno che tuo figlio ha dei bisogni perché è plusdotato... [i plusdotati] sono una gran fregatura, perché quando vai a dire a qualcuno che tuo figlio è plusdotato parti dal presupposto che quello ti sta guardando come uno che sta incensando suo figlio [ti fai degli scrupoli] e che [pensa che tu pensi] che tuo figlio sia super, cioè non parte dal presupposto che ci sono delle problematiche [...] che hai bisogno di aiuto, non perché vuoi dire: 'Mio figlio è molto bravo ... è più intelligente del tuo o degli altri bambini...!' Anche perché, ripeto, c'è bisogno di aiuto perché sennò ci sono dei danni forti, non dei vantaggi ... [Gli altri pensa-

[11] Zanetti M.A. (2022). Che fatica la scuola se mio figlio è plusdotato. Psicologia e scuola. (10)42. Si veda anche: Zanetti M.A. & Tamburnotti E. (2022). Mio figlio è geniale. Giunti.

[12] Morawska A. & Sanders M.R. (2009a) Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations. Gifted Child Quarterly. (53)3. pp. 163-173. e Morawska A. & Sanders M.R. (2009b). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. Behaviour Research Therapy. (47)6. pp. 463-470.

> no]... 'Tuo figlio, mi stai dicendo, ha un QI alto e vabbè, allora che vuoi dalla mia vita! Non ti aiuto perché tanto ci arriva da solo o ci arriva prima degli altri!' Il problema fondamentale della scuola italiana: se uno impara qualcosa secondo me l'ha imparata a prescindere dalla scuola! [...] La scuola italiana insegna la matematica e chi è portato per la matematica la impara e chi non è portato non la impara... e insegna le cose a memoria a chi ha memoria e chi non ha memoria non impara come imparare. Chi ha uno spirito creativo, al posto che [uno spirito] logico, rimane indietro e non gli viene insegnato a usare il proprio talento... E chi è gifted perde tempo ...anzi molto probabilmente abbandonerà gli studi. [...] i punti di forza della scuola e delle maestre sono legati alla sensibilità di ogni insegnante..." (45 anni e 50 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

La maggior parte delle famiglie hanno riportato una situazione scolastica che si caratterizza per una 'chiusura' spesso dovuta a dei 'preconcetti' che sono a loro volta generati da 'un'assenza di formazione e preparazione' verso la giftedness cognitiva da parte dei docenti. La scuola italiana risulta, il più delle volte, 'non pronta e strutturata per accogliere in modo inclusivo' i bambini cognitivamente gifted: 'l'assenza di risorse' personali e strumentali mettono gli insegnanti nella condizione di non riuscire a seguirli in modo personalizzato e diversificato. Spesso le docenti si lamentano del 'carico eccessivo' che hanno già quotidianamente per riuscire a rispondere a tutti i bisogni presenti in una classe e, in modo un pochino arrendevole, alcune dichiarano perfino di 'non essere in grado di gestire anche questa sfida'. Tante di loro appaiono incompetenti in materia di giftedness cognitiva poiché sono convinte che ad un Quoziente Intellettivo alto corrisponda un'assenza di bisogni e che anzi... tutto debba procedere automaticamente al meglio. Invece, spesso, i bambini gifted nascondono altri bisogni che possono non essere immediatamente rilevabili da un insegnante perché appaiono, almeno inizialmente, meno espliciti di altre problematiche magari più gravi presenti nella classe. L'insegnante, specialmente se poco competente e già sovraccaricato da altre sfide presenti nel gruppo classe, è portato a dare priorità agli aspetti che reputa più fragili nel suo quotidiano trascurando così i bisogni dei bambini gifted. Questo atteggiamento denota in modo chiaro ed evidente che il bambino gifted non viene riconosciuto nelle sue peculiarità, pertanto neppure valorizzato nella comunità scolastica. Anche a fronte di PDP ben redatti, la scuola spesso non riesce a mettere in campo risposte adeguate o a tradurre in azioni educativo-didattiche quanto dichiarato nel documento. Nelle realtà scolastiche in cui si rileva almeno il tentativo di azioni finalizzate all'inclusione e alla valorizzazione delle peculiarità dei bambini gifted, i risultati che si raggiungono non appaiono agli occhi dei genitori sufficientemente adeguati a garantire dei percorsi

formativi ricchi e arricchenti[13]. Manca spesso il tempo per declinare in modo plurale il piano didattico poiché gli insegnanti risultano già impegnati a differenziare le proposte per i bambini con DSA, ADHD, immigrati e con disabilità. Ma come funziona la mente dotata? Quali sono le ripercussioni emotive per i bambini la cui mente funziona in questo modo? Le famiglie fanno richiesta di un lavoro più appropriato e stimolante per il loro bambino, ma questa domanda non viene ben accolta da parte degli insegnanti o della scuola avendo una visione 'sbagliata' del loro bambino. Alcuni bambini gifted hanno menti che saltano da una cosa nuova all'altra; altri riescono a concentrarsi per lunghi momenti sui loro argomenti preferiti e preferiscono tessere reti di conoscenze sempre più approfondite su di essi. Seppur diversi nel loro modo di funzionare tutti hanno in comune il desiderio di imparare, di capire, di scoprire e utilizzano un'inestinguibile energia mentale. Rispetto ai loro coetanei, spesso mancano di senso delle proporzioni e si buttano intensamente in ogni attività o argomento.

I genitori percepiscono la presenza di **pregiudizi fra le insegnanti**, una sorta di resistenza ad accettare che la personalizzazione e la differenziazione possano riguardare bambini APC e gifted:

> "...direi che abbiamo percepito un po' di chiusura, un po' di ignoranza, un po' di... secondo me ci sono anche tanti preconcetti perché molto probabilmente [le insegnanti] pensano che tutte le mamme vedono i figli intelligenti..." (35 anni mamma di un bambino di 8 anni)

> "Una maestra della scuola materna [dell'infanzia] quando lo ha salutato all'ultimo appuntamento ha detto: 'F. aspetto di vederti al telegiornale prima o poi!' Perché eravamo arrivati a queste cose... però loro [le insegnanti] -anche se c'era questo scetticismo – si sono aperte..." Noi [genitori] con loro [insegnanti] siamo riusciti a portare [i bambini] a vedere il film Gifted appena era uscito... per cui alla scuola materna [dell'infanzia] c'era di base, diciamo così, non voglio dire una incompetenza, però una formazione non adeguata, non [erano] sul pezzo, però poi si sono aperte..." (49 anni, papà di un bambino di 10 anni)

> "...la scuola, probabilmente, come dire, è nata per alfabetizzare la popolazione italiana e un po' così è rimasta su certi aspetti... siamo andati molto avanti sulle disabilità: si mettono in campo tante cose, secondo me, sull'inclusione dei bambini disabili, sul 'nessuno escluso' ma non funziona sempre... [...] si tende a omologare, a rendere tutti nella media: 'Tu sei meno, vieni qua, tu sei più vieni qua.' Cioè è una questione di rientrare nella media, cioè si spinge verso la media. [...] La cosa è 'Io non ti sto dicendo che non ce la faccio a seguirti perché tu hai le ali da cigno e qua siamo in una gabbia per passerotti e tu sei

[13] Pinnelli S. (a cura di) (2019). Giftedness e scuola inclusiva. Lecce: PensaMultimedia.

problematico...'. Si problematizza perché non si vede la soluzione!" (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

Spesso **i docenti** si lamentano del **carico eccessivo** che hanno già quotidianamente per riuscire a rispondere a tutti i bisogni presenti in una classe e, in modo un pochino arrendevole, alcune insegnanti dichiarano di non essere in grado di gestire anche questa sfida.

"Vorrei calare un velo, veramente un velo pietoso sulla scuola. L'apertura da parte del corpo insegnante è stata praticamente prossima allo zero, dicendo che fondamentalmente non erano in grado di gestire una cosa del genere [PDP per plusdotazione], perché sarebbe stato un carico di lavoro eccessivo, visto che non hanno gli strumenti. Non perché non lo vogliono fare, [ma perché] non hanno gli strumenti [e] non hanno abbastanza tempo per seguire [i bambini gifted] ... Sono costretti a seguire i bambini con problemi. Per i bambini con giftedness non hanno fondamentalmente risorse... ci hanno detto 'Noi non abbiamo risorse, cioè non abbiamo fisicamente le risorse per poter seguire anche o per seguire diversamente... perché si tratta di seguire questi bambini in maniera diversa... cioè si tratta di adattare il piano didattico, di declinare il piano didattico in una maniera differente'. Quindi fondamentalmente la risposta è stata: 'Attaccatevi!' Non è che pretendessi che i miei figli venissero trattati in maniera diversa, ma se c'è la possibilità che sviluppino il loro potenziale se come dire, l'erogazione didattica fosse data in maniera tale che per loro venisse più facile apprendere ...perché no, voglio dire lo fanno con i bimbi che hanno problematicità, perché non farlo anche con i bambini che hanno la giftedness? Purtroppo però la scuola italiana non è pronta per questa cosa [la giftedness] o per lo meno non è strutturata per poter accogliere, anche in maniera inclusiva questi bambini. Ci hanno detto chiaramente... 'Noi non ce la facciamo, siamo pieni di lavoro e come facciamo a gestire anche questa cosa!.' Però il sottofondo del testo era: 'È inutile che fate, è inutile, perché tanto non serve'. (41 anni, mamma di un bambino di 9 anni e di un bambino di 11 anni)

"Questa cosa [la conoscenza della giftedness] è demandata totalmente al buon cuore o alla propensione professionale di un individuo [insegnante]. Questa cosa dovrebbe essere assolutamente istituzionalizzata, così come diciamo vengono gestiti i disturbi dell'attenzione, al pari, dovrebbero essere gestiti i bambini gifted, perché poi fondamentalmente parliamo della stessa cosa, cioè si tratta di metodologie di apprendimento differenti. Rispetto ad un bambino normale, tra virgolette normale, [i gifted] hanno un modo di imparare diverso. Quindi si tratta semplicemente di erogare dei contenuti in una maniera semplicemente, tra virgolette, [diversa] ... così come lo fanno per i bambini con DSA dovrebbero impostare il lavoro anche per i bambini con la giftedness." (M.M. 45 anni, mamma di G. di 8 anni ½ -maschio-)

Alcune soluzioni trovate a scuola **non** vanno nella direzione della **differenziazione didattica e** della **gestione del gruppo classe**, ma sembrano sortire almeno al momento, effetti positivi:

> "...ma quello che hanno messo in campo non è stato sufficiente...Pertanto cercherò di traghettare la bambina verso uno stato emotivo un po' più completo, in maniera tale che almeno si integri maggiormente con la classe, con le amicizie ... che tiri fuori questo suo disagio... questa sua felicità, tutte le sue emozioni ... l'aiutiamo da quel punto di vista...[...] ... [A scuola è stata aiutata dal punto di vista emotivo] So solamente che le hanno messo il banco vicino a quello della maestra. Quindi lei è felicissima, anche se non sta più insieme ai suoi compagni... In questo momento per noi il concetto di scuola è che lei vada bene, che si diverta..." (43 anni, mamma di una bambina di 5 ½ anni)

Ci sono insegnanti che, conoscendo le problematiche degli alunni APC e gifted, mettono in campo **soluzioni che soddisfano** alunni e famiglie:

> "Noi siamo fortunati con lui perché la sua maestra è molto, molto brava...l'ha sempre seguito. Sapeva che lui era avanti e quindi spesso gli dava cose diverse, compiti diversi [con le prime valutazioni di plus dotazione] la maestra ha anche incominciato a documentarsi, a leggere libri, a indagare e anche lei sostiene insomma la sua causa..." (47 anni, mamma di un bambino di 9 anni ½)

> "La maestra ha diversificato anche per un'altra bambina che è stata poi valutata e quindi adesso fanno un po' un percorso insieme, per quanto possibile... insieme... Tutti devono arrivare a un livello adeguato alle loro capacità. Però la scuola deve formarsi in questo senso. Mentre [gli insegnanti] sono a buon punto per quanto riguarda certe problematiche, per altre non le riconoscono neanche. Secondo me hanno un po' il luogo comune del bambino con il QI alto, quindi [l'idea] che sa tutto, che legge tutto, che fa tutto... in realtà no! [Il bambino plus dotato] nasconde altri problemi che possono emergere in futuro. Quindi secondo me è un po' un prevenire." (47 anni, mamma di un bambino di 9 anni ½)

> "C'è stata questa apertura a prendere in considerazione il discorso di F. [da parte della] maestra di matematica [che] ha poi coinvolto un po' gli altri ...Tutto sommato hanno anche saputo dargli dei compiti e delle mansioni. Noi avevamo il PDP fatto insieme alla dottoressa C. e condiviso con gli insegnanti, per cui su questo c'è stata apertura... Se si poteva fare di più...? Credo che tutti questi bambini che hanno dei potenziali se gli viene dedicato solo [un po' di attenzione... un po' di tempo] si apre un'autostrada, non sai mai dove puoi arrivare se ti dedichi, però ovviamente non si può neanche pretendere... Diciamo che comunque sono soddisfatto. [...] Purtroppo oggi non viene riconosciuta la giftedness o [è] conosciuta come un deficit e per cui... se viene riconosciuta come tale diciamo che sicuramente non ha la priorità di altri problemi e non le viene data l'importanza che merita, perché poi c'è anche diciamo un aspetto di valore etico e morale, di dover dare la possibilità e l'opportunità a questi bambini di dare il loro contributo alla Comunità... è anche un discorso etico...è un aiuto che ci

possono dare a noi un domani – magari non F. – magari tanti altri –. [F.] ci può aiutare a risolvere tanti problemi ..." (49 anni papà di un bambino di 10 anni)

Ci saranno, inevitabilmente, fasi della vita per tutti i bambini più brillanti e dotati, in cui saranno costretti a camminare a un ritmo medio o inferiore ai loro canoni, e può essere utile per i genitori parlare con i loro figli della necessità di un compromesso tra i loro bisogni e quelli dei compagni presenti nella classe. Infatti, se i genitori di un bambino con talento rilevano che il suo entusiasmo per l'apprendimento sta progressivamente diminuendo, allora dovranno obbligatoriamente mettersi in contatto con la scuola e informare i docenti di quello che sta accadendo. Inoltre è bene confrontarsi anche sul disagio che vivono o possono vivere gli altri, compagni e insegnanti, e sugli effetti che ne possono seguire; li aiuterà sapere che a volte le persone reagiscono con rabbia e paura nei suoi confronti quando vengono interrogate o sfidate.

"E. corregge la maestra! La maestra si arrabbia [e] gli dà due note nelle prime due settimane [di scuola]..." (45 anni e 50 anni genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

[Dice il papà]'Ho imparato anch'io così quando ero piccolino...' [il figlio risponde] 'No, mi devono insegnare quando vado a scuola, perché è la regola...' E quindi ha deciso che doveva imparare a scuola e adesso sta imparando a scuola. ..." (45 anni e 50 anni genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

"Quindi io l'avrei mandato in una scuola statale di cui mi parlavano bene... In realtà l'abbiamo mandato in una scuola privata con l'idea che venisse maggiormente seguito ...poi in realtà non è stato così e però ci siamo sentiti forse più con la possibilità di chiedere di più... [le insegnanti] erano comunque impreparate [...] Lui diceva: 'Io non ne ho voglia!' [...] un giorno proprio è andato un po' in crisi... Mi ha detto: 'Ma io sto sprecando la mia infanzia ...sono 8 ore a scuola...!' [...] Io mi sento tutt'ora dire: 'Si annoia... Pazienza! Deve imparare a gestire la noia! Va bene... Ci sta in parte... Ma si annoia 8 ore su 8!'" (47 anni mamma di un bambino di 11 anni e di un bambino di 9 anni)

"Perché comunque inizi un percorso con 26 bambini, ognuno diverso, anche con molte fragilità. Io ho cercato di mettere i semini perché poi non puoi neanche essere prorompente nelle cose. No, perché se uno non conosce, sembra che la mamma [voglia] dire che il figlio è genio, invece qua si parla di benessere, di felicità...Cioè di seguire la natura del tuo bambino. Come per ogni bambino... si segue la natura di tutti i bambini... A parte i normodotati... sulla disabilità c'è tanto. Perché non bisogna guardare anche alla felicità di chi è plusdotato? Però non c'è stato molto ascolto." (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

5.2 Le associazioni e il loro ruolo

Fin dai primissimi anni i genitori, osservando i propri figli, si accorgono sia di alcune precocità nello sviluppo, sia di una sete infinita di sapere. La risposta che tendenzialmente viene agita è quella di soddisfare le richieste dei figli offrendo loro opportunità ed esperienze variegate in grado di saziare il bisogno continuo di scoprire e conoscere. Molti genitori, fin dai primissimi anni di vita dei loro figli, si interrogano sulla possibilità di un gifted (dono), anche se generalmente è con l'ingresso a scuola che le famiglie interpellano degli specialisti perché, contrariamente a quanto si possa pensare, è spesso in questo contesto che si spengono le passioni e gli entusiasmi dei figli, evidenziando anche difficoltà a concentrarsi. I genitori si sentono smarriti nel momento in cui iniziano ad avere la percezione che lo sviluppo di alcune doti che in precedenza si erano palesate, si siano arrestate. La famiglia si trova così davanti ad un'importante scelta da prendere, ovvero se procedere oppure no ad una valutazione. Prima di arrivare ad una decisione in merito, inizia un periodo molto stressante, una fase in cui, ininterrottamente, i genitori cercano di capire quali possano essere i segnali in grado di far comprendere se il proprio figlio o figlia possa essere o meno gifted a livello cognitivo. La paura di sentirsi presuntuosi perché considerano il proprio figlio intelligentissimo diviene uno scomodo macigno che questi adulti si trovano nel proprio fardello. Sicuramente il triste impatto con la scuola appesantisce ulteriormente le responsabilità che essi hanno verso 'ciò che è bene per il proprio figlio' spingendoli a prendere coraggio e a farsi forza per procedere alla richiesta di una consulenza specialistica. La gestione delle sfide che i propri figli lanciano nel contesto scolastico, il malessere continuo che riportano a casa caratterizzato da noia e svogliatezza, nonché i comportamenti oppositivi e di ribellione spesso agiti nel contesto scolastico, divengono temi troppo alti da fronteggiare autonomamente da parte dei genitori. Spesso è proprio la noia che, alla lunga, porta questi bambini e ragazzi alla perdita di concentrazione e alla nascita di una forte demotivazione che li conduce, inevitabilmente, alla non voglia di andare a scuola[14].

Sarebbe necessario che gli insegnanti riuscissero a coinvolgere i bambini quotidianamente e che proponessero percorsi didattici e di apprendimento orientati alla scoperta continua. La *mission* dei docenti deve essere quella di riuscire ad accendere passioni e non quella di spegnerle.

Il questo frangente entrano in azione le diverse associazioni che ricoprono un ruolo veramente fondamentale e decisivo non solo per la messa a punto di una valutazione, ma anche e soprattutto per il supporto che offrono in modo differenziato

[14] Milan, L. (Ed). (2022). Lo sviluppo del talento e dell'alto potenziale. Trento: Erickson.

a tutte le agenzie educative coinvolte[15]. I genitori che si sono rivolti per esempio all'associazione Step Net sono tutti molto contenti e soddisfatti poiché definiscono questa associazione molto competente e professionale, in grado di svolgere sia un ruolo di mediazione con la scuola, sia di rete e aggregazione tra le famiglie con figli APC. La capacità sia di imbastire una relazione di fiducia con tutti i soggetti educativi (adulti di riferimento) e i bambini e i ragazzi gifted, sia di prendersi cura di tutti gli aspetti, oltre a quelli cognitivi, come per esempio quelli affettivi ed emotivi, consente spesso di ribaltare positivamente e in breve tempo la situazione di tutti i soggetti coinvolti a diversi livelli.

Tra i maggiori punti di forza giocati da queste associazioni troviamo: la capacità di promuovere una rete tra le famiglie, la proposta di attività e di laboratori su diversi territori, l'aiuto e la facilitazione dei rapporti con la scuola formando e informando contemporaneamente tutti i docenti e redigendo con loro, ove necessario anche il PDP. Certamente la competenza e la professionalità che queste associazioni possiedono sono due aspetti fondamentali nel rapporto e nella mediazione con la scuola. Infatti, gli stessi **genitori riconoscono alle associazioni un ruolo cruciale per il miglioramento delle risposte attuate dalla scuola** per la valorizzazione ed il benessere dei propri figli. Le associazioni propongono ai bambini anche percorsi paralleli alla scuola in grado di soddisfare le loro curiosità[16].

I rapporti fra scuola e famiglia trovano **mediatori** in persone, motivi, metodi, associazioni che aiutano a far incontrare i desideri della famiglia con quelli della scuola:

> "[Alla scuola materna] l'unica cosa che è capitata è che abbiamo cercato di far porre alle maestre un'attenzione in più nei suoi confronti [nei confronti del figlio] fornendo loro anche un profilo un pochino più completo grazie all'aiuto e alla mediazione della dottoressa C. che ci ha aiutato un po' a comunicare con la scuola e questo ha permesso alle maestre di comportarsi in modo più adeguato possibile anche nei confronti di alcuni atteggiamenti che forse anche loro non riuscivano a incasellare [...] ...adesso siamo partiti con la prima elementare cercando proprio di impostare da subito un percorso giusto per lui e cercando

[15] Torriani A., Castelli V., Spinelli S. et al. (2015). Stepcare: network of gifted professionals. In: 21st Biennal Conference of the WCGTC "Educating Gifted and Talented Children – Turning Research into Practice", Odense, Denmark. Si veda anche Klingner R. (eds.) (2022). Parenting Gifted Children in Different Countries. Chisinau – Moldova: Eliva Press.

[16] De SouzaFleith D., Vilarinho-Pereira D. & Prado R.M. (2024). Voices from the Families: Strategies for and Challenges in Raising a Gifted Children. Journal for Education of the Gifted. 47(2). pp. 162:181 e De SouzaFleith D., Prado R.M. & Vilarinho-Pereira D. (2023). Supporting and guiding families of gifted children: the role of psychoeducational program. Gifted and Talented International. 38(1), pp. 12-20.

assolutamente di far sì che lui si inserisse alla perfezione con gli altri bambini della sua età. ..." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

"Con la scuola le cose sono cambiate, ma sono cambiate forse più per la disgrafia che non per la giftedness. Le maestre di C. sono due persone favolose che già prima di qualsiasi certificazione avevano cercato di venirle incontro per cui si erano rese conto che lei aveva bisogno di comunicare, di raccontare le cose in più che sapeva, che aveva capito e le hanno dato dei piccoli spazi per esporre le sue [idee] e per raccontare quello che aveva letto. Quindi, da quel punto di vista, in realtà le maestre [la aiutavano già prima della valutazione]. Le sue magnifiche maestre fin dalla terza hanno cercato di impostare un metodo di studio che è anche valido per tutti, che è quello del crearsi le mappe [...] C. torna a casa e molto facilmente ha già in testa tutto quello che c'è da studiare. [...] la sua memoria è molto visiva, quindi lei mi dice: 'Io penso al foglio e mi vengono in mente le cose.' [...] Io non so come facciano le sue insegnanti... hanno personalizzato, ma non soltanto con lei. [...] sono molto contenta di quello che fanno le maestre. Non vedo onestamente come potrebbero fare di più. [...] anche il nuovo metodo di valutazione che è partito negli ultimi 2/ 3 anni sembra fatto apposta per lei, perché toglie il peso del voto e invece le dà la possibilità di vedere oggettivamente dove sta migliorando e dove no; [...] I punti di debolezza sono nel contatto con i compagni che la vedono come diversa" (43 anni, mamma di una bambina di 11 anni)

"In questa scuola è con delle maestre veramente molto brave. È anche grazie a loro che abbiamo capito questa cosa [della giftedness]. Perché le maestre sono state le prime. Io sono stata veramente contenta di avere incontrato queste maestre che sono state un dono in effetti. ... noi siamo entrati alla scuola elementare depositando la relazione delle psicologhe. [...] abbiamo iniziato con un sacco di aspettative positive [...] le maestre hanno fatto un sacco di incontri già dal primo anno con l'Associazione Step Net, per cui hanno raccontato come è fatto F., come gestirlo, cosa fare dal punto di vista didattico. [...] Dicono però che il gruppo classe è inadatto, che sono indietro... sono sicuramente delle maestre affettuose, però..." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"Quindi ho iniziato a leggere, a informarmi, a capire, a trovare io le connessioni tra le cose e mandavo alle maestre materiali ... e loro cosa hanno fatto? Hanno attuato i suggerimenti che c'erano nei materiali che mandavo e mio figlio ha iniziato ad andare a scuola con piacere. Ha iniziato a legare tantissimo con i suoi compagni, perché lo facevano giocare in gruppo e gli davano un ruolo. Lui faceva quello che aiutava, quindi gli altri bambini hanno visto le sue competenze." (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

Durante le interviste ai genitori è emerso forte il rapporto di ogni famiglia con l'associazione Step Net. L'associazione si rivela essere particolarmente utile alle famiglie grazie alla presenza di attività e proposte interessanti per i bambini: alcuni partecipano ai laboratori pomeridiani, in 6 hanno nominato il Campus come esperienza entusiasmante; tra le caratteristiche di Step Net e delle persone che la compongono

emergono la dolcezza e la presenza costante, l'essere proattivi e vulcanici e, in particolare, la competenza, la professionalità, la determinazione, l'attenzione agli aspetti emotivi. Per molti l'associazione Step Net è necessaria nella mediazione con la scuola. Alcuni genitori lamentano la distanza geografica rispetto alla sede di Step Net, che non permette ai figli di partecipare attivamente a tutte **le proposte arricchenti** che vengono svolte. Una famiglia riflette sul fatto che, nonostante l'attenzione e la professionalità, con la scuola si è ottenuto poco, rispetto alle aspettative.

Molte famiglie non hanno bisogni o richieste specifiche per Step Net, alcune invece provano a ragionare sui propri bisogni. 4 genitori propongono **la costruzione di una rete tra famiglie**, con focus proprio sui genitori e non solo sui figli. Una rete che permetta condivisione, anche legata al 'si può fare', e che permette di creare amicizie tra genitori.

> "Organizzare qualcosa ...dei gruppi di bambini e di genitori, per condividere tra di loro le esperienze...forse è ciò che manca un po' [...] Da cosa nasce? Riuscire a creare questa condivisione anche tra genitori e tra bambini in maniera che si leghino, [creino] amicizie. Per poter anche condividere le esperienze... Non puoi parlarne [della giftedness] con gli altri perché non posso andare a parlare di questi aspetti di cui ho parlato con lei, dei miei timori ... non trovi ascolto... ma [l'ascolto] è giusto per confrontarsi. OK...a volte questi eventi ...non per forza dei laboratori ... qualcosa che si deve fare, ma anche condividere le esperienze, raccontarsi [timori, paure...]" (49 anni papà di un bambino di 10 anni)

> "Secondo me è utile come ponte, appunto, tra famiglie. Per creare dei momenti di aggregazione tra questi bambini penso siano le attività più importanti [...] ecco qualche incontro organizzato per le famiglie potrebbe essere...[una occasione di] condivisione." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

3 famiglie propongono attività e reti anche su territori diversi da quello di Milano, per poter permettere ai figli di incontrarsi, svolgere attività stimolanti insieme, creare amicizie.

> "Il contatto con altri bimbi qui a B. per il momento mi è stato sconsigliato. Devo aspettare e concentrarmi di più sul discorso scuola. Mi sarebbe piaciuto iniziare un percorso..." (45 anni mamma di un bambino di 8 anni ½)

Altre richieste emerse sono l'istituzione di **percorsi pensati per famiglie o attività di parent training**, l'aiuto nel rapporto con la scuola, come ad esempio formazione/informazione sulla giftedness o sulla stesura di un PDP, l'aiuto in caso di 'tempeste', situazioni problematiche che potrebbero emergere e l'attivazione di percorsi laboratoriali o visite a musei.

> "Forse un po', cioè ci sarebbe utile come famiglia, un po' di quello che chiamano parent training..." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"...allora avremmo bisogno di un sacco di cose e un sacco di aiuti. Infatti ci sono anche delle dottoresse che ogni tanto ci supportano, avremmo bisogno di tanto, ma il nostro problema è la gestione di tutti gli impegni e di tutte le attività." (47 anni mamma di un bambino di 9 anni ½)

"Noi abbiamo preso la giftedness come una cosa che c'è capitata e quindi dobbiamo gestirla e dunque parent training... Ci siamo informati e abbiamo fatto tanto per gestirla [la giftedness]..." (45 anni e 50 anni, genitori di un bambino di 9 anni e di un bambino di 6 anni)

"[Intervistatore] L'Associazione Step Net può fare qualcosa di più di quello che fa già per E.? [Mamma] No, no, secondo me è utile come ponte, appunto, tra famiglie. Però anche per creare dei momenti di aggregazione tra questi bambini penso siano attività importanti [...]. Ecco anche, per esempio, qualche incontro organizzato per le famiglie potrebbe essere... [una occasione di] condivisione." (35 anni, mamma di un bambino di 6 ½)

"...sicuramente ha l'idea di poter essere uno spirito libero, di vivere nella natura. [...] Noi abbiamo partecipato questa estate al campo estivo e ci è piaciuto moltissimo. L'Associazione [Step-net] in realtà è il posto che ci ha fatto la certificazione e ci aveva suggerito di farla stare in mezzo ad altri bambini gifted come lei e anche in questo senso l'associazione è di grande aiuto perché aiuta a fare rete, ci ha aiutati anche per la parte emotiva. C. sta cominciando una terapia per tutta la parte emotiva e quindi anche in questo senso ci hanno aiutati a trovare la terapista vicino a noi, che fosse adatta per lei. Le attività mi sembrano interessanti, anche se non sempre riusciamo a partecipare. Quindi no, io direi che in generale per il momento anche di Step-net siamo contenti. Sono stati di aiuto..." (43 anni, mamma di un bambino di 11 anni)

"Secondo me la scuola dovrebbe stare molto meno sui banchi e molto più fuori ...può essere al museo, al centro di ricerca, in mezzo ai boschi...far conoscere ai bambini le cose della realtà..." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"Ultimamente gli ho dato il mio iPad su cui ho caricato un paio di giochi, alcuni anche abbastanza creativi nel senso li avevamo scoperti al campus che abbiamo fatto quest'estate dedicato alle famiglie con bambini gifted [con Step-net]. È un'applicazione che pian piano aiuta i bambini a programmare ..." (44 anni, mamma di un bambino di 7 anni)

"È importante che i bambini abbiano più ambienti in cui stare, perché devono vedere che ogni ambiente ha le sue regole..." (C.C. 43 anni, mamma di A. di 6 anni, maschio)

"...forse una sorta proprio di rete, penso che possa aiutare in questo senso e poi credo che come si diceva prima la scuola non sempre ha le risorse per fare queste cose, il fatto di entrare proprio anche con dei progetti all'interno delle scuole, quindi magari un po' come si fa all'estero...dove tu dividi la classe, qualcuno fa potenziamento, qualcuno fa recupero [...] Secondo me potrebbe essere d'aiuto ...aiutare a slatentizzare delle situazioni, perché noi tutto sommato siamo stati fortunati...adesso che abbiamo identificato la cosa, ma penso che

ce ne siano tanti in giro di situazioni che magari non vengono diagnosticate..." (43 anni, mamma di una bambina di 10 anni)

"...questa insegnante che devo dire è molto brava secondo me perché propone ogni settimana ogni capitolo di storia in modo diverso e secondo me è veramente geniale. [È] bellissimo! [Intervistatore]: 'Coinvolge direttamente ogni tipologia di intelligenza, ogni stile cognitivo, perché ognuno di noi ha delle modalità diverse da apprendere, quindi differenzia'. [Mamma]: Esatto...anche la verifica la propone in modo diverso. Una volta chiede il video, una volta chiede la presentazione, una volta chiede la ricerca ... quindi credo che anche le altre [insegnanti], quella di matematica, soprattutto, se fosse supportata magari riuscirebbe...una delle poche cose che mi ha detto è stata: 'Facciamo partecipare M. ai giochi matematici!'." (47 anni, mamma di un bambino di 11 anni e di un bambino di 9 anni)

"'Mamma abbiamo fatto la catapulta di Leonardo!'. Era di una felicità...l'applauso che abbiamo fatto... L. ha parlato a macchinetta per un'ora e mezzo descrivendoci di tutto e di più, raccontando quello che aveva fatto, cosa che per me è stato assolutamente uno shock, perché io non ero abituata ad avere dei feedback [di questo tipo] da un bambino della scuola materna [dell'infanzia]. [...] L. era così felice di essere stato visto e accolto ...E quindi voglio dire, fai proprio rete [grazie all'associazione Step-net], fai supporto, supporto emotivo, condivisioni di gioie ... e questo è proprio il bello, anche la gratitudine, insomma, nei confronti dell'associazione" (49 anni mamma di un bambino di 11 anni)

ASSESSMENT, METODOLOGIE E STRATEGIE PER PROMUOVERE L'APPRENDIMENTO E L'INCLUSIONE SCOLASTICA

di MARIA CHIARA MONETA

> Non chiederti quanto è intelligente un bambino,
> chiediti in che modo è intelligente.
> Howard Gardner

6.1 L'assessment come valutazione pedagogica

Dal punto di vista pedagogico, quando si parla di *assessment* in relazione all'alto potenziale cognitivo, ci si ritrova immediatamente a riflettere sulla complessità e sulle sfide che tale termine implica. In effetti, la valutazione dell'alto potenziale cognitivo, nel senso di raccolta, analisi e interpretazione di dati e informazioni, sembra ancora troppo spesso ancorata a misurazioni standardizzate e metodologie che non riescono a cogliere appieno la vastità e la ricchezza di tutto il potenziale di un individuo.

Il problema fondamentale risiede nella difficoltà di quantificare, oltre al quoziente intellettivo, le dimensioni emotive, sensoriali e relazionali che accompagnano il talento. Queste caratteristiche, essenziali per comprendere il vero profilo di una persona ad alto potenziale, sfuggono alla logica delle tradizionali misurazioni psicometriche. La sensibilità, la creatività, la spiccata emotività e la capacità di 'vedere' il mondo in modo differente, seppur strettamente legate al potenziale cognitivo, non sono facilmente misurabili, né tanto meno standardizzabili. Di conseguenza, la sfida più grande che ci si trova ad affrontare non è solo individuare una capacità intellettiva con un test specifico, ma comprendere come essa si intrecci con il vissuto emozionale e relazionale dell'individuo nel suo percorso di crescita.

Come procedere allora? Seguendo le riflessioni di Stenberg, cerchiamo di offrire una definizione precisa della prospettiva pedagogica sulla plusdotazione:

> Gifted students should be taught not only for knowledge and for intelligence-enhancing techniques, but also for wisdom. What the world needs most, but also most lacks, is wisdom in the gifted individuals who become leaders. Teaching for wisdom means helping students to look toward a common good; by balancing their own with others', and with larger interests; over the long-as well as the short-term; through the infusion of positive ethical values; in order to adapt to, shape, and select environments[1].

Come giustamente sottolinea lo psicologo statunitense, educare solo l'intelligenza può essere pericoloso se questa non viene accompagnata da un'altra qualità fondamentale: la saggezza. **Educare i plusdotati non significa solo allenare menti brillanti, ma anche formare persone sagge, capaci di usare il proprio talento per costruire un mondo più giusto, equo e umano**.

La scuola e la famiglia hanno il compito di riconoscere l'alto potenziale e la plusdotazione, per poi impegnarsi nell'educazione di bambini e bambine affinché imparino a valorizzare la propria intelligenza e ad agire con saggezza. La scoperta di questo potenziale rappresenta un passaggio significativo per l'intero nucleo familiare, come dimostrano le testimonianze di molti genitori che condividono con noi le loro esperienze:

> "[...] ha fatto dei test pazzeschi". [Il neuropsicologo] ha detto "Ci sono dei picchi altissimi sia nella parte cognitiva a livello proprio lessicale, sintattico, di espressione sia nella parte matematico scientifica e logica", e m'ha detto "consideri che per una valutazione abbastanza definitiva è ancora piccolo", perché, appunto non aveva neanche 7 anni, ma ha detto "farò una stima, farò un'analisi di tutti questi fogli [...] insomma, ci manda la mail e mi [dice] guarda più o meno stiamo su 143, 144 [...] è un valore molto approssimativo, perché ci sono dei test che vanno somministrati quando anche le sue capacità manuali e motorie aumentano". E da lì si è aperto un mondo, perché dalla mamma che dice "Il mio bambino è molto sveglio" al neuropsicologo e alla neuropsichiatra che ti dicono 'guarda che [tuo foglio] ha un QI fotonico capisci che c'è un *gap* importante. [...] (35 anni, mamma di un bambino di 8 anni)

Oltre al **disorientamento iniziale** che spesso coinvolge i genitori e al possibile divario di prospettiva tra loro e gli specialisti, è fondamentale riconoscere che l'e-

[1] Sternberg, R.J. (2023). The educational intervention gifted children need most: To become wise, not just smart. *Gifted Education International*, 39 (3), 426–442. https://doi.org/10.1177/02614294221138457 – Cornell University College of Human Ecology, USA.

spressione della predisposizione individuale alla giftedness[2] fa parte di un processo evolutivo complesso. In effetti, tratti e caratteristiche distintive della plusdotazione possono emergere in momenti e contesti diversi, influenzati dalle opportunità disponibili o dalla loro assenza. Se accettiamo l'idea che il potenziale cognitivo non si sviluppi in modo isolato, ma sia profondamente influenzato dalle esperienze di vita e dall'ambiente affettivo e culturale, allora possiamo comprendere come il concetto di plusdotazione assuma significati diversi a seconda di come viene riconosciuto, interpretato e sostenuto nel percorso di crescita della persona.

Spesso, anche **tra genitori e scuola è difficile trovare una visione comune** su questo tema, come emerge dal racconto di un padre.

> "Quando noi abbiamo scoperto la plusdotazione, [il bambino] era ancora alla scuola materna [dell'infanzia]. Ne abbiamo parlato con gli insegnanti e ai tempi le insegnanti sono scese dal pero [non conoscevano il concetto di plusdotazione]. È sempre un po' un aspetto difficile da trattare con chiunque, perché passi sempre per il genitore esaltato di tuo figlio che pensa di avere un genio... io non ho ancora trovato qualcuno che riesce a parlarne in maniera seria... gli aspetti che ti preoccupano sono comunque più le sue debolezze [del bambino] ... (49 anni, padre di un bambino di 10 anni).

Una coppia di genitori ci ha raccontato di aver riconosciuto sin dai primi anni di vita dei propri figli alcuni segnali particolarmente significativi nella loro crescita, intuendo presto che si trattava di qualcosa di fuori dall'ordinario. Ce lo descrivono con queste parole:

> "A due anni leggeva" (45 anni, mamma di un bambino di 10 anni)

> "Sapevamo che era avanti rispetto anche agli altri, perché ha iniziato a leggere presto da solo, faceva conti" (47 anni, mamma di un bambino di 9 anni ½)

Il tema del riconoscimento precoce da parte della famiglia merita attenzione ed è importante sottolineare, fin da subito, che non è così scontato sapere che alcuni segnali della plusdotazione possono comparire già nei primi mesi di vita. **Riconoscerli tempestivamente può fare una grande differenza** nel modo in cui il bambino verrà accompagnato nella sua crescita.

La Siaud-Facchin parla espressamente di "neonato scrutatore" che *a pochi mesi non osserva il mondo, lo trapassa con gli occhi. I genitori hanno l'impressione netta e sconcertante che abbia già cominciato a farsi delle domande. Alcune madri ricorda-*

[2] Nel capitolo il termine gifted (e la sua derivazione giftedness) viene usato al pari di quello di plusdotazione; in ogni caso il termine, da noi preferito, è sempre legato a una concezione multifattoriale e dinamica del processo di sviluppo dell'alto potenziale.

no quanto le mettesse a disagio lo sguardo indagatore del figlio appena nato; altre si sentivano addirittura destabilizzate, come se il piccolo soppesasse la loro capacità di prendersi cura di lui[3].

Esiste dunque qualcosa di innato? Si nasce con questo 'dono' così particolare? Senza addentrarci qui nel dibattito su quanto la plusdotazione dipenda dalla genetica o dall'ambiente, ciò che ci interessa maggiormente è riflettere sul ruolo cruciale del contesto formativo. Concordiamo con Pinnelli, quando afferma che: *La vera domanda, perciò, non è quale dei due elementi – la natura o la cultura – prevalga con maggiore influenza, ma il modo con cui entrambi interagiscono; in tale dinamica il contesto formativo costituisce una variabile fondamentale perché se è vero che la scuola non può creare la plusdotazione è altrettanto vero che essa è determinante nella sua fioritura e nel suo accompagnamento*[4]. Ci permettiamo di aggiungere che, purtroppo, in alcune circostanze è importante sottolineare non solo il rischio di una mancata "fioritura", ma anche quello, ben più grave, di una possibile repressione, di fraintendimento o di deterioramento.

L'analisi delle interviste, emerse dalla ricerca "*Oltre le righe*", è stata molto interessante perché ha permesso di raccogliere le **opinioni dei genitori** in merito al 'modo di essere' così unico e peculiare dei loro figli. Molti di loro, infatti, si sono dimostrati attenti osservatori, capaci di cogliere segnali importanti, talvolta sfumati, relativi alla sensibilità, agli interessi o ai comportamenti dei propri figli, dimostrando una profonda volontà di conoscere il loro mondo interiore. Interessante notare che, in alcune interviste, i genitori ci hanno confidato di essersi rivolti a degli specialisti per 'avere in mano delle carte' che potessero dare una lettura di ciò che stavano vivendo:

> "Però sono tranquilla, c'è una carta che mi dice che non è oppositivo provocatorio... ascolta anche se non guarda...ho una carta che ha più autorevolezza di me, che sono la mamma." (43 anni, mamma di un bambino di 6 anni)

Eppure, al contrario, c'è anche chi ha raccontato che aver ricevuto una valutazione del potenziale non lo ha affatto tranquillizzato.

> "[Dopo la conferma di plusdotazione ci siamo] agitati molto di più. Sì, perché anche tutti i dottori hanno detto: "Sì, sì, adesso deve cambiare scuola. Deve essere seguito perché sennò non sarà mai felice. Lui viaggia su un binario diverso, sarà sempre così, si troverà solo, bisogna agire, bisogna fare ..." Quindi nel senso... era meglio questa epilessia benigna che sarebbe andata via nel giro

[3] Siaud-Facchin J., (2016). Troppo intelligenti per essere felici. Milano: Rizzoli, p. 70.
[4] Pinelli, S. (Ed.). (2019). Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia Editore, p. 19.

> di qualche anno piuttosto che... assurdo... [ci hanno terrorizzati] per la paura di sprecare quello che lui può diventare... ma non che diventi Presidente della Repubblica piuttosto che Premio Nobel... [...] Il fatto che lui facesse i conti, che fosse brillante, che sapesse già leggere...si è positivo...però, anche se non sapeva leggere, andava bene lo stesso, imparava...Quindi mi dispiace se queste cose [i disturbi] sono legati alla plusdotazione... mi spiace... preferivo normale (47 anni, mamma di un bambino di 9 anni ½)

In ogni caso, **appare evidente la necessità di attribuire un significato alle intuizioni** che i genitori maturano rispetto alla natura dei propri figli, valorizzandole e accogliendole con apertura e flessibilità. I genitori coinvolti, infatti, non si sono limitati a osservare, ma hanno saputo rivedere, almeno in parte, le proprie aspettative e pratiche educative alla luce delle nuove consapevolezze acquisite. Hanno così mostrato una notevole disponibilità al cambiamento, espressione di una genitorialità attenta, riflessiva e responsiva. Questo atteggiamento ha permesso non solo una comprensione più profonda dei figli, ma anche una riformulazione coerente delle scelte educative, in linea con i valori familiari e con una visione più ampia e consapevole del loro progetto di vita.

Quasi tutti i genitori che sono stati intervistati, pur confrontandosi con aspetti talvolta inattesi o non convenzionali nei loro figli, non si sono smarriti, ma hanno saputo orientarsi con sensibilità e adattamento, mostrando di essere *caregiver* 'sufficientemente buoni'. Secondo la nota teoria di Winnicott[5], per garantire uno sviluppo equilibrato dei figli è essenziale che, nel loro ruolo, i genitori siano almeno "*sufficientemente buoni*". Per dare una sommaria spiegazione del concetto sottointeso, ricordiamo che una madre sufficientemente buona è colei che sa adattarsi alle necessità del bambino, creando un ambiente favorevole alla sua crescita emotiva e psicologica. Questo principio si applica perfettamente anche ai figli plusdotati perché, anche in questo caso, **i genitori devono essere in grado di adattarsi alle loro esigenze complesse, creando un ambiente che non solo stimoli le loro capacità intellettive, ma che rispetti anche la loro sensibilità emotiva e psicologica**. Non importa se la sfida genitoriale si complessifica: a nessuno è chiesto di essere perfetto ma solo di cercare di dare il meglio di sé nelle situazioni in cui si è, mantenendo il *focus* sulla necessità di un ambiente di supporto equilibrato e personalizzato.

Grazie alle testimonianze, è stato possibile non solo comprendere meglio le caratteristiche individuali dei bambini e dei ragazzi coinvolti, ma anche estrapolare informazioni preziose sui **valori guida delle diverse famiglie e sulle aspettative**

[5] Winnicott, D.W. (1974). Il bambino, la famiglia e il mondo esterno. Roma: Armando Editore.

che esse nutrono, sia rispetto al percorso scolastico, sia in riferimento al progetto di vita futuro dei figli. Le narrazioni raccolte hanno evidenziato quanto le famiglie possano rappresentare una risorsa fondamentale per riconoscere e sostenere le potenzialità dei propri figli, anche quando queste si esprimono in forme atipiche o non immediatamente riconosciute dai contesti educativi formali.

A proposito di contesti educativi formali, il nostro prossimo pensiero si rivolge alla scuola perché anche **l'ambiente educativo scolastico ha un ruolo cruciale nell'offrire le giuste opportunità di crescita e sviluppo** per ogni studente. La scuola, infatti, non è solo il luogo in cui vengono trasmesse conoscenze, ma anche quello in cui si formano l'autostima, la motivazione e il benessere emotivo. Per gli alunni APC o plusdotati, questa dimensione educativa assume una rilevanza ancora maggiore, poiché la capacità di adattamento e la comprensione delle loro esigenze specifiche possono determinare il loro successo e la loro realizzazione personale. Anche grazie alle testimonianze raccolte, possiamo affermare che una scuola che riconosce e valorizza il potenziale di questi studenti può contribuire significativamente al loro sviluppo emotivo e psicologico.

A ciò si aggiunga che **una valutazione attenta e rispettosa delle persone e del loro rendimento scolastico risulta essere uno strumento fondamentale per promuovere una sana autostima e un senso di appartenenza.** In sintesi, quello che ci interessa sottolineare è che la frequenza scolastica non è solo una fonte importante di apprendimento ma contribuisce alla più generale realizzazione e crescita degli individui.

L'ambiente educativo può influenzare in modo significativo e ne sono ben consapevoli i genitori intervistati che hanno spesso riflettuto sulla scelta della scuola e sulla frequenza scolastica dei loro figli, riportando esperienze diversificate, alcune favorevoli e altre meno. La possibilità di trovare un ambiente formativo adeguato non può essere lasciata al caso o alla convenienza famigliare: **il sistema scolastico italiano deve essere strutturato per garantire sistematicamente opportunità di crescita appropriate per tutti gli studenti, inclusi quelli gifted**. Questo richiede insegnanti specificamente formati per identificare e sviluppare i talenti degli alunni, nella consapevolezza che ogni stimolo ambientale viene elaborato, memorizzato e integrato nel bagaglio di conoscenze del bambino, influenzandone profondamente lo sviluppo. Frequentare una 'scuola giusta', con docenti adeguatamente preparati, non dovrebbe essere una questione di fortuna, ma diventare una realtà sempre più diffusa nel sistema scolastico italiano, accessibile a tutti gli studenti, compresi quelli gifted.

Ci può far sperare, in una prospettiva futura, la recentissima approvazione del Disegno di legge n. 180 da parte della Commissione Cultura del Senato[6]: si tratta del primo provvedimento interamente dedicato al riconoscimento e al sostegno degli studenti con alto potenziale cognitivo. Atteso da anni dal mondo della scuola e dalle famiglie, il DDL, che dovrà ancora passare al vaglio del Parlamento, introduce misure concrete – dagli strumenti personalizzati alla formazione obbligatoria per il personale scolastico – e rappresenta un passo importante verso l'inclusione e la valorizzazione di questi studenti. Tuttavia, l'esperienza ci insegna che ogni nuova normativa richiede tempo: per essere realmente efficace, deve prima essere condivisa, analizzata e compresa, prima ancora di essere tradotta nella pratica quotidiana ed evolvere in una buona prassi educativa.

È da molti anni, infatti, che la Mormando[7] esorta esplicitamente a dare 'pari opportunità' a questa tipologia di studenti e ci ricorda che dovremmo *rimediare e far rimediare a una ingiustizia pluridecennale: quella ai danni dei bambini e dei giovani iperdotati intellettivamente, cui ancora oggi, in Italia, non è offerta pari opportunità di apprendimento e di equilibrata formazione della personalità*.

È ormai giunto il momento che la scuola italiana si strutturi in modo sistematico per offrire opportunità di crescita adeguate agli alunni gifted. Questo implica non solo una revisione delle pratiche educative, ma anche la formazione di insegnanti in grado di riconoscere e valorizzare i talenti, le inclinazioni e le specificità caratteriali e comportamentali di questi studenti. In tal senso, **l'adozione di principi di *pari opportunità* e *personalizzazione* diventa cruciale**: ogni alunno, indipendentemente dalle sue caratteristiche individuali, dovrebbe avere accesso a un percorso di apprendimento che non solo rispetti il suo ritmo e le sue capacità, ma che sappia anche stimolarne la creatività e l'autonomia. Solo un sistema scolastico in grado di offrire opportunità di crescita che rispettino le diversità cognitive e affettive potrà garantire a tutti gli studenti una realizzazione piena delle proprie potenzialità.

La valutazione della giftedness porta con sé una responsabilità etica significativa. Non si tratta solo di misurare *performance* o potenzialità, ma di accompagnare lo sviluppo integrale della persona. La questione della valutazione dell'alto

[6] Senato della Repubblica. (2025-2025). Disegno di legge n. 180 (XIX Legislatura). Disposizioni in favore degli alunni e degli studenti ad alto potenziale cognitivo e delega al Governo per il riconoscimento dei medesimi (testo unificato ai Ddl n. 180 e 1041) – https://www.senato.it/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?did=55352.

[7] Mormando F. (2019), Altissimo potenziale intellettivo. Strategie didattico-educative e percorsi di sviluppo dell'infanzia all'età adulta. Trento: Erikson, p. 14.

potenziale cognitivo nel contesto educativo e scolastico è, dunque, particolarmente delicata e complessa. Da un lato, ci troviamo di fronte alla necessità di identificare e supportare adeguatamente questi soggetti, dall'altro dobbiamo navigare in un mare di teorie, approcci e modelli differenti che possono disorientare anche gli specialisti del settore.

La complessità aumenta considerando che **ogni individuo è unico** nel suo modo di percepire e interpretare il mondo e le relazioni interpersonali, di reagire agli stimoli ambientali, di elaborare e di interiorizzare le informazioni e le emozioni, di costruire il proprio processo di crescita. Il nostro approccio pedagogico riflette una visione attuale e olistica della plusdotazione, che va oltre la semplice misurazione del QI, per abbracciare una comprensione più completa e sfaccettata dell'individuo. **Il fine ultimo della valutazione non è assolutamente 'etichettare'** una persona come gifted ma lo scopo è conoscere approfonditamente l'individuo per comprenderlo e accompagnarlo nel raggiungimento del suo benessere completo, non solo a livello intellettivo, ma anche morale, emotivo e psicologico. Questo obiettivo può essere raggiunto solo attraverso la personalizzazione del percorso educativo perché ogni persona è unica e, una volta identificate le caratteristiche individuali e compresi i bisogni specifici, legati al momento e al contesto, il solo intervento efficace è quello di creare un ambiente di apprendimento e di sviluppo realmente adeguato alla singola persona e alla sua giftedness.

Aggiungiamo un'osservazione perché, a nostro parere, va considerato un punto essenziale: **ignorare o non riconoscere la giftedeness può essere ben più rischioso che identificarla** e comprenderne le caratteristiche. Delicatissimo anche il momento della condivisione con il soggetto interessato e tutti coloro che faranno parte del suo percorso di crescita.

Anche se è fondamentale comprendere che i bambini gifted non presentano necessariamente delle difficoltà nel senso comune del termine, **è molto frequente che si possa sviluppare una specifica forma di 'vulnerabilità'**.

Come sottolinea Sartori, *"dobbiamo quindi sempre ricordarci che, per evitare che gli elementi di vulnerabilità dei gifted diventino elementi di disagio o di disturbo più profondo, è fondamentale che vengano riconosciuti e valorizzati il più precocemente possibile. Sarà quindi importante esplicitare ai gifted stessi le loro caratteristiche in modo adeguato e comprensibile in base all'età per aiutarli a interpretare correttamente le loro specificità, che spesso possono essere percepite dai plusdotati come diversità in senso negativo, così da proteggere la loro autoefficacia percepita, che invece risulta spesso*

deficitaria"[8]. A nostro parere, si potrebbe persino sostenere che non si tratta di una vulnerabilità che si rileva *nonostante* quel potenziale, ma proprio *a causa* di esso. In ogni caso, questa condizione espone il bambino al **rischio concreto di non essere compreso**, generando una fatica significativa nel trovare una sintonizzazione autentica con i coetanei e, talvolta, anche con gli adulti.

L'identificazione precoce dell'alto potenziale rappresenta solo il primo passo in un percorso più ampio di comprensione della complessità della personalità del soggetto. Un riconoscimento accurato può aprire la strada ad azioni mirate che favoriscano lo sviluppo di una crescita equilibrata, sostenendo la costruzione di una sana autostima e prevenendo rischiose dinamiche di autosvalutazione. **È particolarmente allarmante, infatti, constatare quanti individui plusdotati arrivino a percepirsi – e a essere percepiti – come inadeguati o incapaci, semplicemente perché il loro modo di pensare e agire si discosta dalle aspettative convenzionali.** In questi casi, la loro 'diversità' di prestazione viene talvolta fraintesa e letta come un fallimento, anziché essere riconosciuta come una manifestazione autentica e singolare del loro potenziale.

Dalle interviste della nostra ricerca riprendiamo questa testimonianza perché ci sembra esplicativa di come i genitori stessi si rendano conto della complessità della situazione:

> "È un po' strana però è molto intelligente e anche simpatica...si trova meglio con gli adulti... [...] l'adulto è più facile che le dia spazio per esprimersi perché lei in realtà ha bisogno di sentirsi dire che è molto brava, è una questione di sicurezza e i compagni, giustamente non hanno tempo per dire a un altro che è bravo. [...] stare vicino a bambini di questo genere tutti i giorni è una cosa strana perché lei fa domande che sono completamente 'astruse' [...] E poi vuole risposte molto precise." (43 anni, Mamma di una bambina di 11 anni)

Da questa testimonianza vorremmo riprendere un passaggio particolarmente significativo per cui rileggiamo insieme quanto dichiarato: "*... stare vicino a bambini di questo genere tutti i giorni è una cosa strana perché lei fa domande che sono completamente 'astruse' ...".* Nasce spontaneo, e del tutto legittimo, pensare che, se è 'strano' per un genitore stare vicino a un bambino di questo tipo, figuriamoci come potrebbe esserlo per un insegnante!

Eppure, è da sottolineare che **la qualità della relazione tra gli studenti e gli insegnanti è un elemento centrale** per il benessere nel percorso educativo. Quando questo legame è solido e rispettoso delle caratteristiche individuali può diven-

[8] Sartori, S., & Cinque, M. (2019). Gifted. Conoscere e valorizzare i giovani plusdotati e di talento dentro e fuori la scuola. Roma: Edizioni Scientifiche Magi, p. 171.

tare una risorsa preziosa. Al contrario, se manca sintonia, soprattutto con alunni ad alto potenziale, c'è il rischio che le loro peculiarità – invece di essere coltivate – finiscano per spegnersi a poco a poco. Può succedere per vari motivi: perché non si sentono riconosciuti, perché le aspettative non sono adeguate, o semplicemente perché il loro modo di pensare e apprendere non trova tempo e spazio; questo può portare a una perdita di motivazione, alla disaffezione o all'abbandono scolastico, e a una difficoltà nel costruire una visione positiva di sé.

Questa dinamica è efficacemente illustrata dalla testimonianza di un'altra madre:

> "Da piccolissima lei era una gioiosa, con questa risata argentina... M. era capace di catalizzare l'attenzione su di sé... una capacità che si è progressivamente spenta. Ci hanno detto 'avete una bomba ad orologeria in mano!'. La maestra mi ha confidato: 'La vedo vagare nei corridoi come un fantasma, non la riconosco più...'." (43 anni, mamma di una bambina di 10 anni).

Questa immagine della bambina che, secondo quanto riportato dalla maestra, vaga come un fantasma nei corridoi della scuola, richiama l'attenzione sul tema della **fatica correlata alla costruzione dell'identità**, difficoltà che emerge sempre più significativamente con il crescere dell'età. Chiediamoci il motivo per cui una bimba gioiosa, con una risata argentina, nel tempo si è trasformata e ha imparato a comportarsi come un fantasma silenzioso. Purtroppo, i dati degli studi ci informano che, spesso, se non riconosciuti *gli alunni plusdotati rischiano molto più spesso di altri il dropout, dal momento che la demotivazione, la noia e la depressione diventano le compagne privilegiate di questi bambini "invisibili*[9]*"*. Bambini che, talvolta, si trovano costretti (o forse sarebbe più corretto dire condannati) a diventare invisibili, quasi come fantasmi, pur di non essere visti o riconosciuti per ciò che sono davvero.

Come stiamo dimostrando, la nostra ricerca, condotta su un campione di famiglie associate a Step Net, offre uno spaccato interessante per riflettere su quanto sia **estremamente importante il riconoscimento dei bambini ad alto potenziale cognitivo e plusdotati**. I genitori intervistati, per la maggior parte già sensibilizzati e formati sulla tematica della plusdotazione, ci dimostrano la necessità di avere una profonda consapevolezza delle caratteristiche dei loro figli, non tanto per le elevate capacità cognitive, ma anche per le specifiche qualità emotive e affettive.

Quello che ha spinto i genitori ad approfondire la situazione dei loro figli non è stato principalmente il loro alto livello intellettivo, ma piuttosto l'osservazione di comportamenti e caratteristiche della personalità che apparivano inusuali. I genito-

[9] Pinelli S., a cura di (2019), Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia, p. 22.

ri hanno notato che, **oltre ad avere una curiosità intellettuale molto sviluppata e precoce, questi bambini mostravano una particolare intensità nel vivere le emozioni e una profondità non comune** nei loro interessi. In altre parole, è stata la combinazione di questi elementi – la particolare sensibilità emotiva, la profondità degli interessi e i comportamenti non tipici per l'età – più che le pure capacità intellettuali, a spingere i genitori a cercare risposte e approfondimenti sulla situazione dei loro figli.

Questo emerge chiaramente dalle parole di una madre che ha condiviso la sua esperienza:

> "Allora la scoperta è arrivata per vie un po' traverse, perché nonostante C. sia sempre stata una bambina molto sveglia, molto intelligente, non ha dimostrato enormi segni di precocità, soprattutto dal punto di vista scolastico; è stata più la parte emotiva e sensoriale che ci ha colpito, per cui anche le maestre ci hanno segnalato che aveva un'emotività particolare. Noi in un primo momento non abbiamo recepito quello che volevano dirci le maestre. Ma poi nel confronto con i compagni ci siamo resi conto che aveva un modo diverso dagli altri di vivere l'emotività e questo ci aveva un po' preoccupato [...]. C., come dice mio marito, è preda dell'ultima emozione: per cui vive tutto estremizzato quindi o è felice da morire o è disperata e non vede via d'uscita di nessun modo. Quello che ci avevano segnalato le maestre ...che in lei era un po' strano, era per esempio il fatto che lei si mettesse, quando era in difficoltà, in un angolo da sola, non volesse parlare con nessuno. Noi lo trovavamo normale, è il suo modo di affrontare i momenti di difficoltà. Però ci siamo resi conto che non era così per tutti [...] è un'ansiosa nel confronto coi coetanei [...] Dal punto di vista sensoriale temo di essere stata una di quelle mamme che dicevano: "Ma su dai non è possibile che tu abbia così caldo, così freddo, che tu senta i rumori così forti!" Però effettivamente abbiamo scoperto poi essere caratteristica tipica dei bambini plusdotati. C. soffre molto i rumori, le luci, il caldo, il freddo, i sensi sono esagerati, pensavamo che fosse lei che esagerava invece ..." (dall'intervista di una mamma di una bambina di 11 anni).

Questa osservazione è significativa perché mostra come la plusdotazione non si manifesti solo attraverso le capacità cognitive superiori, ma coinvolga anche molti aspetti emotivi, sensoriali e comportamentali che possono essere altrettanto manifesti e degni di attenzione. Insegnanti e genitori devono prestare attenzione a come predispongono il percorso educativo perché **la gestione delle aspettative correlate alla giftedness è piena di insidie**: ci può essere una tendenza eccessiva alla 'normalizzazione' della situazione ('*se è così intelligente che problema c'è*?') oppure, al contrario, ci può essere una pressione esagerata per raggiungere l'eccellenza. In un caso o nell'altro, quello che è indispensabile sottolineare è che **gli adulti di riferimento sono molto importanti** per questi bambini e che, nella relazione educativa,

tutto ciò che può provenire, sia dall'ambiente scolastico che dalla famiglia, ha un impatto fondamentale sulla persona con conseguenze importanti sul senso di autoefficacia e di autostima.

6.1.1 *Il riconoscimento spontaneo attraverso la nomination o candidatura*

L'identificazione di un soggetto ad alto potenziale può realizzarsi attraverso diversi canali, tra cui il processo di *nomination*, ovvero la segnalazione da parte di figure chiave nell'ambiente del bambino, principalmente genitori e insegnanti, che ne riconoscono le potenziali caratteristiche di giftedness. **La nostra ricerca ha evidenziato due principali percorsi di riconoscimento**: in alcuni casi, sono stati **i genitori** stessi che, attraverso un'attenta osservazione quotidiana, hanno identificato nei propri figli caratteristiche di alto potenziale; in altri casi, sono stati **gli insegnanti** a notare peculiarità significative e, condividendo queste osservazioni con i genitori, li hanno spinti a rivolgersi a degli specialisti.

È importante sottolineare che **il riconoscimento può anche avvenire grazie all'osservazione di altre figure** che interagiscono con il bambino: familiari, amici o professionisti esterni (come pediatri, pedagogisti, psicologi, allenatori o insegnanti/educatori) coinvolti in attività extrascolastiche (musica, teatro, sport, ecc.). Tutti costoro, confrontandosi con comportamenti e/o modalità di apprendimento che si discostano significativamente dagli *standard*, possono individuare quei tratti di atipicità, quelle qualità peculiari che suggeriscono la presenza di giftedness. Questo, però, **accade solo se e quando gli adulti hanno cognizioni in merito alla plusdotazione**, altrimenti il rischio è che i bambini non vengano riconosciuti e compresi, se non addirittura fraintesi. La nostra ricerca ha evidenziato che molte famiglie si sono trovate a dover cercare aiuto, al di fuori dell'ambiente scolastico e familiare, quando i loro figli hanno mostrato segni di malessere o perdita di interesse per la scuola. Il ricorso a professionisti della salute mentale e delle relazioni diventa molto comune, e, al momento, sembra rappresentare l'unica via disponibile per aiutare questi bambini a superare le loro difficoltà. Spesso sono proprio i comportamenti problematici dei figli che spingono i genitori ad 'accorgersi' veramente di loro e a decidere di rivolgersi a un pedagogista o a uno psicologo, in alcuni casi già in età molto precoce.

Un adeguato riconoscimento da parte di persone competenti è dunque di fondamentale importanza anzi, citando le parole della Mormando, dovrebbe essere un vero e proprio diritto: *La famiglia, che dovrebbe essere il miglior giudice delle capacità e dei doni dei bambini, ha diritto di essere informata sulla realtà della superdotazione intellettiva e sui metodi per svilupparla e per risolvere i problemi che essa*

pone. I medici di famiglia e i pediatri di solito non hanno informazioni in proposito e chi da poco se ne occupa non ha ancora la competenza necessaria[10]. **Il rischio che professionisti non formati sul tema non aiutino le famiglie ad orientarsi nel modo corretto è piuttosto diffuso** purtroppo.

Per questo motivo, al di là di chi abbia il dovere, o il merito, di attivare la candidatura di un'eventuale plusdotazione, **una valutazione soggettiva non sempre può essere l'unica base su cui fondare l'ipotesi che, infatti, di solito viene sostenuta da una serie di approfondimenti** che confermano il potenziale cognitivo. Forse è proprio per questo che, dopo un primo momento di dubbio iniziale, tutti i genitori intervistati nella nostra ricerca si sono decisi a ricorrere a una valutazione del potenziale cognitivo dei loro figli attraverso specifici test e, successivamente, hanno condiviso gli esiti della stessa con gli insegnanti, speranzosi di instaurare una buona collaborazione.

Ci raccontano gli stessi genitori che, nonostante l'impegno nel creare un ambiente stimolante e attento alle potenzialità dei figli, **può emergere una certa distanza tra ciò che viene osservato in famiglia e ciò che viene riconosciuto nel contesto scolastico**. Proprio da queste discrepanze spesso nasce la decisione di rivolgersi a uno specialista: non tanto per diagnosticare un problema, quanto per comprendere meglio le caratteristiche del bambino, soprattutto quando lo 'sguardo' educativo degli insegnanti fatica a cogliere la specificità del suo talento.

A volte la scuola 'segnala' perché pensano ci sia qualcos'altro rispetto alla plusdotazione; in alcuni casi, l'ambiente scolastico non riesca a riconoscere o valorizzare le espressioni non convenzionali del talento. Chi è esperto del tema sa che, di fronte a proposte didattiche percepite come ripetitive o poco stimolanti, il bambino si chiude, si disinteressa o si rifugia in attività autonome che rispecchiano i suoi reali interessi e modalità espressive. Da qui può nascere un senso di inadeguatezza o disallineamento con la scuola, che viene spesso interpretato dagli adulti come disobbedienza o distrazione, se non addirittura porta a misdiagnosi errate, mentre in realtà segnala solo un bisogno profondo di riconoscimento e libertà creativa.

In una delle testimonianze raccolte, i genitori hanno raccontato che la scuola aveva interpretato alcuni comportamenti atipici del loro bambino come possibili segnali di disturbo dello spettro autistico, condividendo questa ipotesi con la famiglia. I genitori, spiazzati ma pronti ad approfondire, si sono subito attivati per capi-

[10] Mormando F. (2019), Altissimo potenziale intellettivo. Strategie didattico-educative e percorsi di sviluppo dell'infanzia all'età adulta. Trento: Erikson, p. 69.

re meglio la situazione e cercare una spiegazione al modo in cui il figlio si mostrava così diverso dagli altri, con interessi così insoliti e particolari. Al di là del fatto che le insegnanti abbiano avanzato una diagnosi (cosa che, va detto, non rientra nelle loro competenze) è importante riconoscere un punto fondamentale: **tutto ciò che si discosta dalla cosiddetta 'normalità' tende a generare domande, riflessioni, a volte anche preoccupazioni.** È proprio da questo bisogno di capire che molti genitori scelgono di intraprendere un percorso di valutazione del potenziale cognitivo dei propri figli, desiderosi di trovare risposte e confrontarsi con professionisti in grado di offrire uno sguardo più approfondito.

La consapevolezza identitaria rappresenta un nodo cruciale per gli individui plusdotati che, spesso, sperimentano una marcata sensazione di 'diversità' rispetto ai loro pari. È fondamentale che il supporto educativo e psicologico tenga conto di questa dimensione legata all'identità, aiutando il soggetto gifted a sviluppare una visione integrata e positiva di sé stesso, dove l'alto potenziale viene riconosciuto come una delle caratteristiche da valorizzare, senza che diventi l'unico elemento definitorio della persona.

Anche **le relazioni interpersonali non sono sempre semplici**; Cesare Cornoldi sintetizza bene il concetto quando afferma che *è anche possibile che il superdotato sviluppi maggiore ansia sociale per il fatto di avere la capacità di tenere a mente, interferire e anticipare molti più elementi. Per questa maggiore capacità il superdotato considera più alternative di risposta per il suo interlocutore, sviluppando maggiore incertezza, e si prefigura tutte le possibili conseguenze della sua iniziativa relazionale, quindi anche quelle negative*[11]. La riflessione ci ricorda che questa è una delle caratteristiche più critiche da comprendere legate al funzionamento mentale di questi soggetti ed è fondamentale che si sottolinei l'importanza di un approccio consapevole e informato da parte di tutti gli adulti coinvolti nell'educazione di questi bambini, sia in ambito familiare che scolastico, per evitare macroscopici fraintendimenti. Tendenzialmente le persone che hanno un pensiero così sofisticato (tecnicamente si può fare riferimento al pensiero arborescente) potrebbero essere incomprese e svalutate da chi invece vive le situazioni in maniera più convenzionale.

La testimonianza di una bambina ci offre uno spaccato illuminante sulla complessità dell'esperienza sociale dei bambini plusdotati:

[11] Cornoldi C. (2019), Bambini eccezionali. Superdotati, talentuosi, creativi o geni, Bologna: Il Mulino, p. 84.

> "Un'altra cosa su cui si può migliorare è un po' capire come si è dentro, perché qualche volta si tende a seguire gli altri nascondendosi un po'... Adesso succede molto sui social... tutte le robe così che magari non so, tutti si vestono uguali; proprio io non capisco questa cosa e, secondo me, è meglio mostrarsi [come si è]... Spesso quando ero con i miei compagni, perché dovevo capire un po' come com'ero... [i miei compagni] mi hanno aiutato a capire che qualche volta non ero io il problema, anche se loro erano in 23 e io ero in una." (Femmina di 10 anni)

Questa affermazione tocca temi profondi, legati all'identità e all'appartenenza sociale, ed evidenzia la **particolare sensibilità dei bambini plusdotati nelle relazioni interpersonali**, specialmente in ambito scolastico e amicale. Questo aspetto si intreccia strettamente con le caratteristiche delle **Persone Altamente Sensibili (PAS)**, come descritte dagli studi di Elaine Aron[12] e da successive ricerche, che identificano una maggiore reattività emotiva, una spiccata empatia e una profonda elaborazione degli stimoli sociali e ambientali. Nei bambini plusdotati, queste caratteristiche possono manifestarsi in modo amplificato, rendendoli particolarmente vulnerabili al rifiuto, all'esclusione o alla dissonanza con i contesti relazionali in cui si trovano. La loro acutezza percettiva e la capacità di cogliere sfumature emotive sottili li rendono più esposti al disagio, ma al tempo stesso capaci di instaurare legami profondi e significativi, se adeguatamente compresi e supportati.

Non sempre i soggetti hanno la fortuna di poter condividere il loro vissuto nel contesto scolastico; a volte, quando si trovano in situazioni sociali difficili, alcuni di loro tendono a isolarsi come meccanismo di difesa. Questo isolamento, però, può essere mal interpretato sia dagli adulti che dai coetanei, portando a una serie di incomprensioni che possono degenerare in discriminazione e, nei casi più gravi, in forme di bullismo o di emarginazione. Il problema diventa particolarmente serio durante la preadolescenza e l'adolescenza, perché, in queste fasi della vita l'essere accettati dal gruppo dei coetanei è fondamentale per il benessere psicologico. Si crea quindi una situazione delicata dove il giovane plusdotato rischia di trovarsi in un ciclo negativo di isolamento e rifiuto sociale.

6.1.2 *La valutazione della dimensione socio-emotiva a scuola*

Il contrasto tra le caratteristiche naturali degli alunni gifted e la struttura tradizionale della scuola è davvero interessante e, a nostro parere, cruciale per comprendere le difficoltà che questi bambini possono incontrare nel loro percorso educativo. **I bambini gifted tendono a sviluppare una profonda capacità di analisi e rifles-**

[12] Aron, E.N. (2015). Il dono di essere sensibili. Milano: Corbaccio.

sione, non solo su concetti intellettuali, ma anche sulle dinamiche sociali ed emotive che li circondano. La loro sensibilità nelle relazioni interpersonali è spiccata: riescono a percepire con grande intensità le emozioni proprie e degli altri, cercando spesso di esplorare e comprendere le sfumature emotive delle situazioni.

Questa caratteristica, però, non è sempre colta nel sistema scolastico tradizionale**. La scuola, purtroppo, è generalmente orientata a una formazione che privilegia la razionalità e l'intelligenza cognitiva**. Il *curriculum* scolastico è spesso progettato per affrontare competenze logiche, matematiche, linguistiche e scientifiche, mentre l'intelligenza socio-emotiva, pur essendo riconosciuta come fondamentale e utile per favorire una gestione consapevole delle emozioni e delle relazioni, non è di solito parte integrante del percorso scolastico curricolare, ma viene trattata più come un'aggiunta, talvolta necessaria solo quando emergono conflitti o difficoltà comportamentali. Questo disallineamento crea una situazione in cui gli alunni gifted, naturalmente inclini a percepire anche le dimensioni emotive delle proprie esperienze, complice la loro fatica a razionalizzare questa sensazione di "diversità" che avvertono, si ritrovano in un ambiente scolastico che non sempre riconosce e non sempre valorizza questi aspetti del loro sviluppo. Lo studente si sente spinto a concentrarsi maggiormente sulle abilità cognitive, che sono le più evidenti e apprezzate dal sistema scolastico, mentre le sue doti emotive e sociali rimangono spesso in ombra, non essendo supportate adeguatamente da un contesto che non le considera parte di un'educazione equilibrata.

Molti alunni gifted, a causa della loro alta sensibilità, possono vivere la scuola come un luogo dove il loro modo di percepire e relazionarsi con gli altri viene frainteso o non compreso appieno. Spesso, la loro riflessione intensa sulle relazioni interpersonali e le emozioni può essere vista come una "difficoltà" o un "problema" piuttosto che una qualità da riconoscere e sviluppare. Questo crea un ciclo di frustrazione per il bambino, che sente il bisogno di esplorare e comprendere gli altri a un livello più profondo, ma non trova nel sistema educativo un canale adeguato a farlo. Non solo avrebbe voglia di capire, e non ci riesce, ma non si sente capito, e ne soffre. Del resto, è difficile che possa essere percepito il fatto che questo non dipende solo dal singolo ma anche dalla collettività che, d'altra parte, continua ad agire all'unisono rafforzando involontariamente la sensazione di isolamento e di distacco.

Per superare questa discrepanza, potrebbe essere molto utile introdurre un approccio che dia spazio e valore al **Quoziente Emotivo (QE)**, considerandolo non come un aspetto secondario, ma come parte integrante dello sviluppo personale e quindi dovrebbe essere visto come una competenza centrale nel curriculum scolasti-

co. Il concetto di **Intelligenza Emotiva**, reso popolare dallo psicologo Goleman[13], riguarda la capacità di comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri. Inserire questo tipo di competenze nei percorsi educativi, accanto alle abilità cognitive, aiuterebbe molti studenti a sentirsi più accolti e compresi. Inoltre, contribuirebbe a una crescita più equilibrata, rafforzando la consapevolezza di sé, l'empatia e le abilità relazionali, tutte qualità preziose nella vita quotidiana e nel futuro.

La ricerca *"Oltre le righe"* evidenzia quanto sia fondamentale intervenire su **due aspetti chiave** per sostenere al meglio questi alunni: da un lato, aiutarli a riconoscere e **valorizzare la propria unicità senza sentirsi isolati o "diversi"**; dall'altro, **favorire la costruzione di relazioni autentiche, significative e stimolanti.** Per raggiungere questi obiettivi, è indispensabile adottare un approccio educativo che non si limiti alle competenze cognitive, ma che presti attenzione anche allo sviluppo emotivo e sociale. È particolarmente importante introdurre dei modi pratici per insegnare loro a stare bene con gli altri: fornire strategie che li aiutino non solo a essere più forti emotivamente, ma anche a muoversi con più sicurezza nelle situazioni sociali, imparando a riconoscere il proprio valore. Queste strategie possono includere, per esempio, anche attività sociali, di coppia o di gruppo, dove gli alunni imparano a confrontarsi in modo costruttivo e a valorizzare le differenze di ciascuno.

Sul versante scolastico, infatti, non va mai dimenticato che **ci potrebbe essere una grande discordanza tra i risultati attesi e le prestazioni effettive che si riscontrano**. Nonostante sia emerso che l'ambito scolastico sia uno dei luoghi in cui questi bambini desiderano imparare e, in molti tra loro, sono anche convinti che sia il luogo dove si sviluppa l'intelligenza, non è assolutamente possibile dare per scontato che poi gli alunni gifted traggano il meglio dal loro percorso accademico. **Non tutti i gifted sono ottimi scolari, anzi!** Un insegnante preparato sa bene che ogni studente dovrebbe essere compreso e valutato in modo completo, questo significa considerare non solo le loro abilità cognitive e il loro modo di apprendere, ma anche come si relazionano con gli altri e gestiscono le proprie emozioni, a prescindere dai loro risultati scolastici. Questa situazione può creare delle sfide particolari per gli studenti più dotati, che potrebbero necessitare di un'attenzione più specifica per la loro unicità. Il problema si acutizza quando gli studenti gifted non corrispondono alle aspettative dei loro insegnanti e anzi, vengono fraintesi gli atteggiamenti, al punto che si creano dinamiche interpersonali complesse con un pericolo di incomprensioni importanti.

[13] Goleman, D. (1997). Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici. Milano: BUR Rizzoli.

La constatazione va ben oltre i dati raccolti attraverso il campione di ricerca, e la Zanetti ci ricorda che:

> Troppi studenti brillanti, non trovando stimoli adatti alle loro esigenze cognitive e intellettuali nella prassi didattica comune, hanno di anno in anno mostrato sempre più disaffezione e demotivazione nei confronti della scuola, finendo talvolta con l'abbandonarla. Questo spesso produce vissuti di sconforto, di delusione e di amarezza, sia nelle famiglie che nutrono tante speranze in figli così promettenti, sia in quegli insegnanti (tanti) che amano la loro professione e ne vedono il significato più autentico nell'essere mentori dei loro alunni, vivendo tuttavia come un limite il fatto di non possedere gli strumenti per farlo appieno[14].

La psicologa francese Siaud-Facchin parla di una vera e propria "*spirale di incomprensione*" e così la descrive: *Non è difficile capire che il modo di ragionare del plusdotato, traendolo continuamente in inganno, innesca una spirale di incomprensione reciproca. L'insegnante lo etichetta come insolente, sfacciato, a volte addirittura come ribelle e refrattario all'attività scolastica. Lo studente, che non trova la causa delle sue difficoltà e non sa di funzionare in modo incompatibile con le norme scolastiche, vive tali rimproveri come attacchi ingiustificati che minano la sua autostima e la fiducia negli adulti. Chi può aiutarlo*[15]*?*

Come emerge anche dai risultati della nostra ricerca, fortunatamente **esistono insegnanti in grado di offrire supporto**, poiché hanno saputo riconoscere nei loro alunni alcuni segnali considerati positivi. Questi docenti si sono posti delle domande e, proprio a partire da questa riflessione, hanno scelto di avviare un dialogo costruttivo con i loro alunni e le famiglie, alla ricerca di possibili spiegazioni e con la volontà di collaborare per promuovere il successo formativo degli studenti.

Allo stesso tempo, è emerso con forza anche il **desiderio dei genitori di stabilire un rapporto di dialogo con gli insegnanti**, volto a condividere e comprendere le esperienze scolastiche vissute dai propri figli. Le famiglie hanno espresso aspettative ben precise nei confronti della scuola: da un lato, auspicavano che l'ambiente scolastico potesse stimolare e nutrire la naturale curiosità dei bambini, proponendo sfide cognitive adeguate al loro livello di sviluppo; dall'altro, hanno posto l'attenzione su aspetti affettivi, relazionali e sociali, sottolineando come tali dimensioni fossero percepite come altrettanto importanti di quelle cognitive per una crescita armoniosa.

---

[14] Zanetti, M.A. (Ed.) (2017). Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie, Roma: Carocci, p. 10.

[15] Siaud-Facchin J., (2016). Troppo intelligenti per essere felici. Milano: Rizzoli, p. 75.

6.2 La personalizzazione educativa e didattica

Quando uno studente ad alto potenziale cognitivo sperimenta noia o frustrazione all'interno del contesto scolastico, non si tratta di una semplice mancanza di stimoli momentanea, ma di un segnale importante che invita a riflettere sulla qualità delle proposte educative e sul loro livello di sfida cognitiva. Ignorare questi segnali rischia di tradursi in demotivazione, disimpegno e, nei casi più critici, in comportamenti disfunzionali o in una vera e propria perdita di fiducia nel contesto scolastico. È dunque fondamentale ripensare le modalità didattiche e individuare strategie che possano 'riempire' in modo costruttivo i 'tempi vuoti' con cui gli studenti plusdotati hanno spesso a che fare, offrendo opportunità autentiche di esplorazione, approfondimento e sviluppo delle proprie potenzialità. Non si tratta semplicemente di far 'occupare' il tempo, ma di valorizzarlo attraverso proposte flessibili, stimolanti, differenziate e personalizzate, in grado di nutrire la curiosità e sostenere il loro bisogno di senso e complessità.

Ritroviamo questa necessità anche nelle testimonianze dei genitori che raccontano come, **in assenza di un riconoscimento da parte degli insegnanti, i bambini tendano a sviluppare autonomamente strategie per gestire la noia in classe, non sempre comprese o accolte positivamente.** Queste strategie possono prendere diverse forme e non tutte sono ideali, soprattutto se sono più istintive e improvvisate. I bambini cercano alternative personali allo studio e al rapporto con l'insegnante, quasi come un meccanismo di sopravvivenza per affrontare la monotonia delle lezioni e, a volte, si distraggono o disturbano. Altre volte, invece, questi alunni mostrano una buona capacità di adattamento, cercando di trovare un loro modo per gestire una situazione che altrimenti risulterebbe difficile da sopportare.

Abbiamo avuto modo di cogliere che, in molti casi, il cubo di Rubik è risultato uno degli intrattenimenti ricorrenti; più di un bambino è risultato appassionato e molto bravo a farlo. Come strategia didattica, concedere agli studenti, che hanno finito in anticipo il loro dovere, di **utilizzare materiali che possano contribuire ad alleviare la noia e contenere *stress* e frustrazione, può risultare molto utile**. Quando gli insegnanti sono più attenti e comprensivi, si riescono a trovare delle soluzioni condivise che aiutano l'alunno a gestire meglio il tempo in classe, portando un po' di sollievo alla situazione. È noto infatti che, in mancanza di una corretta stimolazione e coinvolgimento, possono emergere vissuti di noia, distrazione, apatia. Per evitare tutto questo **può essere opportuno predisporre alcune strategie in classe**, utili per gli alunni gifted ma, eventualmente, usufruibili anche da altri compagni. Riportiamo qui alcune tra le proposte possibili da attivare nelle classi.

Per esempio, può essere una buona pratica predisporre un angolo apposito, o anche più semplicemente una scatola o dei raccoglitori, per proporre una serie di attività che gli alunni possono scegliere di fare dopo aver completato il lavoro a loro assegnato (esempi possibili: colorare mandala, rilassarsi con appositi *antistress*, libri o fumetti da leggere, materiali e suggestioni per inventare storie o problemi, esercizi di logica e di *problem solving,* enigmistica, *puzzle*, giochi solitari o di concetto, ...) o ancora permettere di svolgere attività operative che possono risultare utili e di intrattenimento (come per esempio: temperare le matite, riordinare il banco o la cartella, occuparsi di allestire un angolo della classe, fare un cartellone, catalogare libri per la biblioteca, ecc.).

In parole semplici, **si tratta di concedere agli alunni di gestire il tempo in modo personale e funzionale.** Non devono essere necessariamente diversivi concessi sempre allo scopo di avere un tempo di distensione e/o di passatempo, a volte può essere un tempo da 'riempire' offrendo loro l'occasione di svolgere delle attività di rinforzo nelle materie di studio, attraverso, per esempio, l'approfondimento, l'estensione o l'arricchimento di argomenti, già affrontati o che saranno presentati a breve. **L'importante è evitare tempi troppo lunghi di attesa e di noia**: una sensazione fastidiosa e ricorrente con cui le persone ad alto potenziale cognitivo devono fare troppo spesso i conti nel loro percorso di studio.

Questo tipo di concessione può essere tradotto in uno strumento concreto come un **contratto di apprendimento condiviso**, che coinvolga attivamente lo studente nel proprio percorso e ne rafforzi il senso di responsabilità. A questo proposito, è utile richiamare il concetto di **contratto didattico** proposto da **Brousseau**[16]. Si tratta di un insieme di regole e aspettative non scritte, che guidano in modo implicito la relazione tra insegnante e studente durante le attività di apprendimento. Non è un contratto formale o giuridico, ma piuttosto un tacito accordo su chi fa cosa, quando e come: lo studente si aspetta certi comportamenti o interventi da parte dell'insegnante, e l'insegnante si aspetta, a sua volta, determinate risposte o atteggiamenti dallo studente. In un'ottica di valorizzazione del potenziale cognitivo, rendere visibile e condiviso questo accordo implicito può trasformarsi in un'occasione preziosa per aumentare la consapevolezza dello studente e promuovere una **corresponsabilità attiva** nel processo educativo. Questo tipo di strategia può risultare particolarmente efficace con alunni plusdotati, poiché promuove autonomia, dà valore alla richiesta, aumenta il senso di autoefficacia e di coinvolgimento attivo. Nella

[16] Brousseau, G. (1984). The crucial role of the didactical contract. In Proceedings of the Fourth International Congress on Mathematical Education (pp. 110-119). Bielefeld, Germany.

relazione educativa con uno studente plusdotato, **può rivelarsi particolarmente efficace la costruzione condivisa degli obiettivi di apprendimento**. Coinvolgere lo studente nella definizione delle mete da raggiungere non solo ne accresce il senso di responsabilità e partecipazione, ma risponde anche al suo bisogno di significato e di orientamento. In quest'ottica, strumenti come il contratto formativo personalizzato assumono un valore strategico, poiché permettono di esplicitare aspettative reciproche, percorsi e criteri di valutazione in modo chiaro e trasparente.

Per mantenere viva l'attenzione degli studenti APC o gifted, che spesso faticano a rimanere concentrati durante le attività ripetitive (necessarie però per il resto della classe), è **importante utilizzare un approccio didattico variegato e multisensoriale.** In questo modo, la lezione diventa più dinamica e stimolante, permettendo agli alunni di mantenere l'interesse attraverso diversi canali di apprendimento. **È preferibile evitare la ripetizione di numerosi esercizi simili**, poiché le loro elevate capacità intellettive potrebbero portarli a perdere interesse, rendendo tali attività ridondanti. Una volta compreso un concetto in modo completo, ripetere esercizi, percepiti come superflui, rischia di essere visto come una perdita di tempo, generando frustrazione e demotivazione. È, invece, **più efficace proporre attività alternative, arricchenti e stimolanti**, collegate alle lezioni e progettate per incoraggiare gli studenti a stabilire collegamenti con altri argomenti e materiali. Queste possibili attività, da svolgersi a casa o anche a scuola in alternativa a lezioni su concetti già noti, oltre a contrastare la perdita di interesse, aiutano gli studenti gifted a **perfezionare il ragionamento e ad acquisire un loro personale metodo di studio**. Argomento che non possiamo approfondire in questa sede ma che merita una certa attenzione: una capacità intellettiva molto alta, basata sostanzialmente su un pensiero intuitivo e logico, unito a una buona memoria, rende molto facile l'apprendimento e il conseguente rendimento scolastico positivo per molti anni di scuola; poi, quando il lavoro si complessifica e la quantità dello studio richiesto aumenta, non è raro vedere alunni che hanno un crollo nella loro resa scolastica proprio perché non hanno mai dovuto elaborare un metodo di studio.

Per gli studenti gifted, **è essenziale che ogni nuovo argomento venga presentato all'interno di una cornice concettuale ben definita**, che ne espliciti fin da subito il senso, le connessioni con altri saperi e gli obiettivi ultimi. Questo approccio consente loro di orientarsi cognitivamente e di attivare in modo più consapevole le proprie risorse, promuovendo un apprendimento profondo e intenzionale.

Un ulteriore aspetto da considerare riguarda la **necessità di flessibilità sia nei tempi che nelle modalità di verifica**. Adattare la valutazione alle caratteristiche

dello studente significa offrirgli la possibilità di esprimere il proprio potenziale in modo autentico, evitando che modalità standardizzate limitino la sua espressione o generino frustrazione. Allo stesso tempo, è importante accompagnarlo nello sviluppo della capacità di autovalutarsi, aiutandolo a riflettere sui propri processi di apprendimento, a riconoscere i propri punti di forza e a individuare eventuali aree di miglioramento.

Abbiamo elencato solo una serie di possibili idee e strategie, non certo in modo esaustivo, ma con un fine specifico: quello di richiamare l'attenzione sulla necessità di **rendere la scuola un ambiente formativo attrattivo**. Purtroppo, è necessario sottolineare che, quando la scuola non riesce ad agganciare la curiosità e la creatività degli alunni, per mancanza di tempo o anche di specifica formazione, la situazione si complica e si rischiano situazioni di disagio o malessere se non addirittura, alla lunga, disaffezione allo studio o, nei casi più complessi, si arriva all'abbandono scolastico.

6.2.1 *Verso una valutazione differenziata della performance scolastica negli studenti plusdotati*

La normativa scolastica italiana, da parecchi anni ormai, riconosce l'alto potenziale cognitivo come "bisogno educativo specifico" (BES)[17]. Abbiamo già osservato che gli studenti plusdotati necessitano di un programma personalizzato e di opportunità formative specifiche, e va da sé, come logica conseguenza, che anche **la valutazione dovrebbe essere personalizzata**. Emerge, infatti, anche la **necessità di superare i limiti della valutazione tradizionale**, basata su criteri standardizzati, che spesso non riesce a cogliere appieno le capacità degli studenti ad alto potenziale. In questo contesto, **si propone di adottare una valutazione dinamica e formativa come metodologia principale** perché questo approccio permette agli insegnanti di considerare gli stili di apprendimento personali e di dare valore al processo di pensiero, non solo al risultato finale. Tale metodologia facilita l'identificazione e la valorizzazione dei talenti specifici che potrebbero restare inespressi con i metodi valutativi convenzionali. Ricordiamo, infatti, che è fondamentale distinguere tra due categorie di studenti: gli alunni eccellenti, che ottengono risultati brillanti seguendo i percorsi tradizionali, e gli studenti plusdotati che possono manifestare interessi specifici, creatività e intuizioni che non sempre si allineano con i programmi sco-

[17] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012: Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+-Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c.

lastici standard. Accompagnare questi ultimi nel loro percorso educativo richiede particolare attenzione e una competenza specifica da parte dei docenti. L'attenzione non dovrebbe essere posta solo sul risultato finale, ma anche sul percorso mentale che lo studente ha seguito per arrivarci. Le valutazioni, quindi, non servono più solo a trovare errori da correggere, ma diventano uno strumento per capire meglio le caratteristiche di ciascun alunno e per costruire strategie di supporto più adatte a lui.

La valutazione formativa si rivela particolarmente efficace per gli studenti plusdotati, anche perché **riconosce che l'alto potenziale non è solo una caratteristica innata, ma si sviluppa in relazione al contesto**. Questa visione sottolinea l'importanza cruciale dell'intervento didattico e il ruolo determinante degli insegnanti nel processo formativo. Dal punto di vista teorico occorrerebbe una relazione così sana, tra insegnante e alunno, che non solo vengono forniti *feedback* costruttivi e mirati, ma si permette anche una certa autonomia nell'esplorazione degli interessi.

L'ideale sarebbe mantenere alte le aspettative nelle capacità dell'alunno gifted, senza creare pressioni eccessive. La chiave sta nel bilanciamento: l'ambiente deve essere sufficientemente stimolante da nutrire il potenziale cognitivo, ma anche abbastanza sicuro da permettere al bambino di sperimentare senza paura del fallimento.

La Lucangeli, a questo proposito, ci ricorda che esiste una "*sfida cognitiva ottimale*" che descrive poi come *la strategia che possono adottare le figure educanti presentando attività e sfide al bambino, per far fruttare al meglio l'impegno e ottenere il risultato migliore possibile nel processo di apprendimento. Cioè, la sfida cognitiva ottimale è quella condizione in cui chi è magister, chi ci è a fianco, chi ci è amico regola gli ostacoli proprio alla giusta altezza, così da farci fare un grande salto ma con il minor rischio di caduta possibile*[18].

Questo tipo di valutazione fa venire in mente il pensiero di Vygotskij, non solo per la sua teoria della 'zona di sviluppo prossimale', ma anche per l'idea che l'apprendimento non avviene praticamente mai in solitaria: si cresce grazie al supporto di altre persone, siano esse adulti o compagni più esperti. Secondo questa prospettiva, è fondamentale che si costruisca una relazione significativa tra chi impara e chi lo accompagna nel percorso, perché è proprio in quella relazione che l'apprendimento prende forma.

[18] Lucangeli D., (2023), Se sbagli non fa niente, Segrate (MI): DeAgostini, p. 63.

6.2.2 *La personalizzazione per una didattica d'eccellenza*

La personalizzazione dell'accoglienza di uno studente gifted emerge, dunque, non come una semplice strategia didattica, ma come un principio pedagogico fondamentale. **Riconoscere l'unicità di ogni studente plusdotato significa accettare che i percorsi di eccellenza possono manifestarsi in modi diversi e talvolta inattesi**. Il riconoscimento precoce e la flessibilità degli strumenti didattici e valutativi diventano così espressione di un'educazione autenticamente inclusiva. Questo significa che la scuola non solo riconosce il valore della diversità cognitiva, superando la dicotomia tra eccellenza e inclusione, ma riesce a sostenere lo sviluppo di talenti in tutte le loro manifestazioni.

Un percorso valutativo personalizzato, nel quale si rispettino i ritmi individuali e di apprendimento e gli interessi specifici, unito ad un percorso didattico che promuova l'autonomia e l'autodeterminazione, è la condizione ideale per permettere allo studente gifted di sviluppare la consapevolezza delle proprie potenzialità. Sintetizza bene questo concetto Ianes[19] quando ci ricorda che **la didattica inclusiva mira a creare un ambiente di apprendimento in cui ogni studente possa sviluppare al meglio le proprie potenzialità**. Questo approccio parte dal riconoscimento delle differenze individuali, considerate non come ostacoli, ma come risorse da valorizzare. Di conseguenza, si supera l'idea di un insegnamento uniforme per tutti, promuovendo strategie educative flessibili e personalizzate che tengano conto delle singolarità di ciascuno, anche quelle più complesse o difficili da gestire**.** Nel caso degli studenti plusdotati, questo aspetto risulta particolarmente rilevante per monitorare costantemente l'adeguatezza delle sfide proposte, al fine di prevenire la frustrazione, la demotivazione e la noia.

L'implementazione di una valutazione dinamica e formativa può contribuire significativamente alla creazione di pari opportunità, attraverso la valorizzazione di talenti e potenzialità in aree diverse e l'utilizzo di **programmi di *mentoring*** mirati che possono trasformare l'esperienza scolastica degli studenti plusdotati, fornendo loro il supporto necessario per eccellere in modo sano e bilanciato. Il ricorso a programmi di *mentoring* garantisce sia l'accesso ad adeguate risorse e opportunità di sviluppo e/o a programmi di arricchimento, che il supporto socio-emotivo personalizzato che a volte è necessario per sostenere il percorso scolastico degli studenti ad alto potenziale. Nel tempo è stata provata l'importanza di avere un insegnante che svolga la funzione di mentore come strategia educativa per gli studenti plusdo-

[19] Ianes, D. (Ed.). (2015). Passi verso la didattica inclusiva. Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva, Trento: Erickson.

tati, sostenendo che questa relazione uno-a-uno può fornire stimoli intellettuali e supporto emotivo fondamentali per lo sviluppo del talento.

In linea con quanto stiamo affermando, **il ruolo dell'insegnante va inteso come 'facilitatore', non solo dei processi di apprendimento ma proprio dello sviluppo del potenziale**. Ad un insegnante, preparato nel tema specifico della plusdotazione, si chiede di essere sia un progettista di situazioni di apprendimento sfidanti e motivanti che un mediatore tra le esigenze dello studente e il contesto formativo.

Si possono considerare diverse altre opzioni come, per esempio, il possibile **affiancamento degli studenti con esperti o con docenti universitari, ricercatori o professionisti** di un settore di loro interesse (es. matematica, scienze, arti). Questo permette di lavorare su progetti avanzati, come ricerche scientifiche, scrittura creativa o esperimenti di laboratorio. All'interno della scuola **possono essere creati laboratori personalizzati** nei quali lo studente viene guidato da un mentore esperto per approfondire argomenti complessi o apprendere competenze specifiche (es. programmazione, astronomia, robotica, ecc.). O, ancora, ci può essere un **gemellaggio con studenti più grandi** che vengono formati per fare da mentori ai più giovani. Ad esempio, uno studente liceale potrebbe aiutare uno studente delle scuole medie interessato alla biologia, condividendo risorse e aiutandolo nei progetti. In questo senso ci sono esperienze interessanti anche nella **creazione di *"club"*** come quelli di "dibattito", "robotica", "scacchi" o "scrittura creativa", nei quali gli studenti plusdotati possono guidare il gruppo e ispirare i coetanei. Se fosse diffuso il riconoscimento degli studenti gifted sarebbe interessante riuscire ad organizzare **incontri regolari tra studenti**, plusdotati e non, per discutere sfide, successi e condividere esperienze in un contesto guidato. Quello che stiamo cercando di suggerire è che nulla osta al fatto che si possano costituire specifici gruppi di lavoro e di studio che possono anche **rompere il rigido vincolo dell'apprendimento in classe, uguale per tutti.**

In alcune esperienze scolastiche si è attivato **l'utilizzo di un vero e proprio "*Portfolio*"** dello studente plusdotato che rappresenta uno strumento completo per documentare l'acquisizione delle conoscenze, monitorare la motivazione, valutare la fiducia in sé stesso e tracciare la consapevolezza delle proprie capacità. Un esempio concreto di materiale di lavoro con gli studenti è l'Album dei talenti[20]: questo strumento didattico è particolarmente interessante ed è, inoltre, stato va-

[20] Berlingo, M. & Borelli, S. (2014). L'Alto Potenziale Cognitivo in classe. Come gestirlo e valorizzarlo mediante L'album dei Talenti – Borelli. Catanzaro: La Rondine Edizioni.

lidato scientificamente attraverso il progetto "*E.T. Education to talent*", del MIUR Veneto[21], che ha rappresentato una delle prime sperimentazioni nazionali focalizzate sulla gestione dell'alto potenziale cognitivo e la formazione specifica degli insegnanti su questa tematica con l'implementazione di strumenti pratici.

Una possibilità, ad oggi maggiormente più diffusa nelle nostre scuole, è che gli studenti particolarmente brillanti in una disciplina (indipendentemente dalla certificazione di plusdotazione) siano aiutati dai loro docenti a prepararsi per **competizioni specifiche** come le Olimpiadi della Matematica, gare di scienze e altri concorsi proposti dal MIUR[22], riuscendo così a vivere esperienze formative utili e interessanti. Questo tipo di proposte valorizzano non solo ciò che lo studente apprende a scuola, ma anche le esperienze significative vissute in contesti esperienziali ed extrascolastici, come i concorsi di vario genere, ma anche il gioco, la tecnologia o le attività creative. **Conta non solo il risultato, ma anche il percorso fatto per arrivarci, anche quando segue strade non convenzionali**. In questo modo, la valutazione diventa uno strumento per riconoscere i talenti unici di ciascuno e per sostenere una crescita più autentica e personalizzata. Questo approccio riconosce che l'eccellenza può manifestarsi in forme diverse e innovative, sostenendo così una crescita educativa più autentica e personalizzata. Gli approcci educativi che valorizzano anche le esperienze fuori dalla scuola e i percorsi non convenzionali si sono dimostrati particolarmente efficaci non solo per riconoscere i talenti, ma anche per rafforzare la motivazione degli studenti, rendendo l'apprendimento più coinvolgente e significativo.

A dimostrazione, gli studi sulla valutazione diamica e le ricerche longitudinali sugli studenti Plusdotati[23] hanno documentato che l'utilizzo di strumenti di valutazione dinamica porta a:

- Maggiore persistenza nei compiti complessi;
- Sviluppo accelerato delle competenze metacognitive;
- Migliore allineamento tra potenziale e *performance*;
- Riduzione significativa del perfezionismo disfunzionale.

[21] MIUR - Ufficio Scolastico per il Veneto. (s.d.). Education to Talent: Potenziare il potenziale nel sistema scolastico (terza annualità). https://old.istruzioneveneto.gov.it/wpusr/archives/32066.

[22] MIUR - Ufficio Scolastico per il Veneto. (s.d.). Valorizzazione delle eccellenze. https://istruzioneveneto.gov.it/aree-tematiche/valorizzazione-delle-eccellenze/.

[23] Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056.

Come conseguenza, ci possono essere anche ulteriori vantaggi come un incremento della capacità di individuazione e supporto dei talenti da parte dei docenti e una riduzione del sotto rendimento e dell'abbandono scolastico da parte degli studenti.

Una volta compreso che **la plusdotazione è un fenomeno complesso e sfaccettato**, è importante sottolineare che, pur potendo in alcuni casi richiedere il coinvolgimento di figure specialistiche, ad esempio per l'identificazione del profilo cognitivo o per il supporto in presenza di difficoltà emotive, **essa non può essere affrontata esclusivamente da una prospettiva clinica.** Ridurre il tema della plusdotazione a un piano di riconoscimento diagnostico rischia di trascurare dimensioni fondamentali dello sviluppo del bambino, come quelle educative, relazionali e affettive. È quindi essenziale adottare un approccio integrato, in cui la valutazione clinica rappresenti solo una delle componenti di un percorso più ampio.

Un ruolo fondamentale va riconosciuto alla dimensione pedagogica, intesa non solo come insieme di strategie educative, ma come sguardo attento e intenzionale capace di leggere i bisogni profondi di ciascun bambino e di costruire risposte personalizzate e significative. È attraverso questa prospettiva che diventano possibili contesti di apprendimento realmente stimolanti, inclusivi e capaci di valorizzare le potenzialità individuali.

Accanto a ciò, **la dimensione relazionale svolge una funzione altrettanto centrale**: è il tessuto su cui si costruisce l'identità del bambino, si rafforza la sua autostima e si sviluppa il senso di appartenenza a un gruppo. Solo in un ambiente educativo che mette al centro la relazione e che si prende cura dei vissuti emotivi e sociali degli alunni, è possibile sostenere una crescita armonica e autentica. È noto che l'esperienza scolastica ha un grosso impatto sullo sviluppo del benessere psico-emotivo della persona e delle sue modalità di apprendimento. Nel caso di studenti gifted **è fondamentale che sia possibile costruire una relazione educativa significativa, almeno con uno o, meglio, con più insegnanti,** che, partendo dal potenziale cognitivo, solitamente e innegabilmente differente da quello della media della classe, favoriscano il processo di apprendimento e il percorso di crescita dell'alunno plusdotato, ricordando sempre che ogni bambino è unico, con proprie caratteristiche e necessità specifiche.

Una buona relazione con il docente, basata su **un *feedback* costante e costruttivo, favorisce il coinvolgimento attivo dello studente nel processo di valutazione**, permettendogli di monitorare in modo realistico i progressi compiuti e di gettare solide basi per migliorare il proprio percorso di apprendimento. Ci sembra importante riportare una riflessione che aiuta a comprendere il significato pedagogico profondo che motiva la spinta verso una didattica rinnovata, capace di rispon-

dere in modo più efficace e consapevole alle sfide educative attuali: *Non essendo detentore unico delle conoscenze, occorre che il docente fornisca ai ragazzi metodi di fruizione culturale e strumenti che guidino gli allievi nell'auto-ricerca, nell'auto-approfondimento e nel consolidamento di nuove conoscenze; l'insegnante mette, dunque, il suo sapere a disposizione dell'allievo perché questo diventi punto di partenza per un ulteriore arricchimento culturale e passi dal "cosa" apprendere al "come" apprendere*"[24].

I benefici di un approccio educativo mirato per gli studenti gifted sono particolarmente rilevanti, poiché contribuiscono a rafforzare la consapevolezza del proprio potenziale e a stimolare in modo significativo lo sviluppo delle competenze metacognitive. **Quando l'intervento pedagogico si orienta anche al potenziamento della motivazione intrinseca, sostenendo la curiosità, il piacere della scoperta e il senso di autonomia, si ottengono i risultati più duraturi ed efficaci.** Questo tipo di accompagnamento, attento agli aspetti emotivi oltre che cognitivi, aiuta anche a ridurre l'ansia da prestazione, un fenomeno che può manifestarsi con una certa frequenza anche tra gli studenti plusdotati. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, infatti, non tutti questi alunni mostrano sicurezza o fiducia in sé: anzi, in alcuni casi, l'elevata sensibilità, l'autocritica e le alte aspettative interiorizzate possono generare insicurezze profonde, che è importante riconoscere e affrontare con strumenti educativi adeguati.

La continuità nella valutazione e la flessibilità nell'adattamento al programma sono condizioni utili a creare la piena integrazione tra potenziale e *performance* nel processo di apprendimento favorendo lo sviluppo armonico delle competenze. Attraverso una valutazione dinamica e formativa gli insegnanti possono comprendere meglio e più in profondità le capacità dello studente riuscendo così a personalizzare il progetto educativo e didattico con strumenti valutativi più completi e con un *feedback* più efficace. L'approccio dinamico-formativo può essere particolarmente utile per riconoscere e sviluppare il potenziale di studenti che potrebbero non emergere attraverso le tradizionali misurazioni statiche dell'intelligenza o del rendimento scolastico. Questo metodo consente di individuare talenti nascosti e di fornire supporti educativi adeguati a promuovere lo sviluppo delle capacità individuali anche all'interno di un percorso collettivo. Quello che stiamo cercando di dimostrare è che **la differenziazione didattica e la valutazione formativa non sono semplici strumenti operativi, ma diventano vere e proprie chiavi interpretative per comprendere il percorso di ogni studente**, permettendo la co-

[24] Berlingo, M. & Borelli, S. (2014). L'Alto Potenziale Cognitivo in classe. Come gestirlo e valorizzarlo mediante L'album dei Talenti – Borelli. Catanzaro: La Rondine Edizioni, p. 15.

struzione di esperienze educative autenticamente significative e inclusive. La differenziazione didattica e la valutazione formativa diventano strumenti fondamentali non solo per insegnare, ma per capire davvero ogni studente e accompagnarlo in un progetto che sia significativo e su misura per lui.

Riflessioni pedagogiche conclusive: dall'esperienza scolastica all'inclusione sociale

L'approccio pedagogico, sotteso alle nostre riflessioni, riconosce che **la plusdotazione è una caratteristica complessa che richiede una risposta educativa altrettanto articolata e profonda**. Questa visione rappresenta un importante passo avanti nella prospettiva pedagogica sulla giftedness dove l'obiettivo finale non è solo il successo scolastico ma lo sviluppo armonico e completo della persona.

La promozione di pari opportunità per gli studenti plusdotati ha importanti ricadute sociali perché può ridurre la dispersione dei talenti ed evitare la dispersione scolastica arricchendo invece il capitale umano della società come ampiamente suggerisce, fin dal lontano 1994, la Raccomandazione n. 1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei bambini "talentati" che ha rimarcato la necessità di sviluppare il loro potenziale intellettivo attraverso strumenti e condizioni di insegnamento particolari. Infatti, secondo la Raccomandazione in oggetto: *I bambini talentati dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell'interesse della società. Nessun paese si può permettere di sprecare dei talenti, poiché sarebbe proprio uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati.* Si sottolinea, pertanto, l'importanza di sviluppare delle disposizioni all'interno del sistema scolastico in modo da rispondere in modo flessibile ai diversi bisogni educativi, **senza tuttavia 'etichettare' gli alunni**, poiché, come afferma l'articolo 5 della raccomandazione in oggetto, *l'apporto di un'educazione speciale non deve privilegiare in alcun modo dei gruppi di bambini a scapito di altri*[25].

Il già citato DDL N.180 sulla plusdotazione sembrerebbe accogliere questa prospettiva perché la nuova proposta di legge non si limita a riconoscere l'esistenza della plusdotazione ma introduce misure reali per identificarla, valorizzarla, accompagnarla attuando una rete di collaborazione scuola-famiglia-specialisti. L'obiettivo fondamentale è **assicurare che ogni studente plusdotato, a prescindere dal contesto socioeconomico, culturale o linguistico di provenienza, abbia la pos-**

[25] Council of Europe. (1994). Recommendation No. 1248 on the education of gifted children. Strasbourg: Council of Europe.

sibilità di sviluppare appieno le proprie potenzialità all'interno di un sistema educativo equo, inclusivo e attento alle diversità. Solo così si potrà contrastare concretamente il persistente e discusso fenomeno della 'fuga dei cervelli' all'estero, offrendo ai talenti emergenti reali prospettive di crescita e valorizzazione nel proprio Paese.

È piuttosto recente la posizione assunta dal Comitato Economico e Sociale Europeo (CESE)[26] che afferma: *Liberare il potenziale di tutti i giovani dell'Unione europea, in particolare quelli superdotati, non è un compito del solo settore educativo. È importante anche mettere in atto una politica economica e sociale che consenta di offrire alle persone a elevate capacità, fin da un'età precoce, possibilità di lavoro e opportunità di sfruttare le proprie capacità. Al rispetto, l'Europa ha una missione essenziale: prevenire e impedire l'emigrazione delle persone più brillanti, che attualmente si dirigono verso altre parti del mondo per esercitare il proprio talento.* Si tratta di un **compito complesso e delicato, che richiede un coordinamento stretto e continuo tra i diversi attori** coinvolti nel percorso educativo.

Affinché la valutazione del potenziale dello studente abbia una reale ricaduta pedagogica e contribuisca concretamente al suo benessere, **è fondamentale attivare un lavoro di rete** che coinvolga professionisti clinici e non clinici, la scuola, la famiglia e lo studente stesso. Questo approccio integrato consente non solo di comprendere meglio il significato e gli effetti della valutazione effettuata ma permette anche di esplorare le condizioni di vita e le esperienze quotidiane del bambino. È proprio nel dialogo con la famiglia, infatti, che diventa possibile cogliere segnali importanti come un incremento della motivazione, una maggiore partecipazione e, più in generale, un miglioramento del benessere scolastico.

L'analisi degli esiti della nostra ricerca, con un *focus* specifico sulla valutazione esaminata dal punto di vista pedagogico, consente di approfondire la comprensione di come, nelle persone plusdotate, anche in giovane età (ricordiamo che il campione era composto da bambini tra i 6 e gli 11 anni), i comportamenti possano variare significativamente nei diversi contesti di vita (famiglia, scuola, e attività extrascolastiche). Questa variabilità comportamentale offre una prospettiva più ampia e completa sulla personalità dei soggetti con alto potenziale cognitivo, aiutandoci a coglierne meglio la complessità e le sfumature.

Riconoscere e valorizzare tutti i talenti, anche quelli meno evidenti e non convenzionali, dovrebbe diventare una priorità per la scuola. Questo approccio

[26] Comitato Economico e Sociale Europeo. (2013). Parere sul tema "Liberare il potenziale dei bambini e dei giovani ad elevate capacità intellettive nell'Unione Europea". https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012IE0963

potrebbe contribuire a creare ambienti più accoglienti e adattivi, capaci di valorizzare le diverse modalità di pensiero e di funzionamento. Condividiamo la tesi della Dweck[27] quando sostiene che la società potrebbe fare moltissimi progressi se a scuola si cercassero i modi per aiutare gli studenti a realizzare il loro potenziale invece di 'etichettarli' quando non lo fanno. La sua convinzione che il *focus* dell'educazione dovrebbe essere sullo sviluppo delle capacità degli studenti, piuttosto che sulla loro classificazione in base alle loro prestazioni, ci invita a fornire supporto e opportunità per la crescita individuale, piuttosto che limitarsi a etichettare gli studenti come "capaci", "più capaci" o "meno capaci".

La sfida pedagogica che ci troviamo ad affrontare è evidente: costruire sistemi educativi realmente capaci di accogliere, sostenere e valorizzare gli studenti ad alto potenziale e gifted. In questo capitolo abbiamo cercato di mettere in evidenza come la plusdotazione sia una delle tante espressioni della complessità umana, che merita un'attenzione specifica e approfondita, soprattutto quando si parla di educazione. Abbiamo sottolineato l'importanza di una **valutazione** del potenziale che sia **dinamica** e **formativa**, non rigida né limitata al presente. Valutare non significa semplicemente fotografare ciò che uno studente sa fare oggi, ma cercare di intuire e accompagnare ciò che potrebbe sviluppare domani. In quest'ottica, la valutazione non va vista come un punto di arrivo, bensì come **l'inizio di un percorso**, uno strumento per orientare, stimolare e costruire opportunità di crescita autentica.

A nostro parere, tranne alcune meritevoli eccezioni, **si renderebbe necessario un vero e proprio cambio di prospettiva o di contesto**: se nella scuola nulla cambia è conseguenza logica che niente cambierà! Per ottenere risultati diversi, dobbiamo essere disposti a modificare qualcosa nelle nostre azioni o nel nostro approccio scolastico. Mantenere lo *status quo* porterà inevitabilmente agli stessi risultati; spesso ci si trova in situazioni dove è facile cadere nella *routine* o in schemi consolidati che potrebbero non essere più efficaci.

Rimandiamo alle interessanti riflessioni di Gardner[28] quando si interroga su quali intelligenze o, meglio, 'mentalità', saranno utili ai cittadini del futuro e sottolinea come le nuove generazioni si dovranno confrontare coi grandi cambiamenti che, del resto, almeno in parte stiamo già vivendo. È importante notare che **Gardner sostiene che queste 'mentalità' che vanno coltivate attraverso la scuola e l'educazione non sono semplicemente capacità cognitive, ma modi di pensare e approcciarsi al mondo.** La sua visione è che queste "menti" saranno cruciali non

[27] Dweck C.S. (Autore), Moé A. (a cura di), Canuti C. (Traduttore) (2000), Teoria del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo, Trento: Erickson.
[28] Gardner H. (2007), Cinque chiavi per il futuro. Milano: Feltrinelli.

solo per il successo individuale, ma per la sopravvivenza e il progresso della nostra civiltà globalizzata. È interessante notare come questa prospettiva integri aspetti cognitivi, sociali ed etici, riconoscendo che le sfide future richiederanno non solo competenze tecniche, ma anche capacità umane più profonde. Capacità che, a nostro modesto parere, ben si legano con il concetto di giftedness.

Dobbiamo impegnarci concretamente affinché la scuola diventi un **autentico spazio di crescita su misura per ogni studente**, superando modelli di insegnamento e valutazione ancora troppo spesso ancorati a modalità trasmissive (dal docente agli alunni) e uniformi (uguali per tutti, nello stesso momento e nello stesso modo). Per accogliere e valorizzare anche gli studenti gifted, la scuola deve diventare capace di **individuare il potenziale di ciascuno** e offrire le condizioni per svilupparlo pienamente. Anche se un cambiamento di questo tipo può sembrare complesso, è **una sfida che va affrontata con gradualità e consapevolezza ma che non può essere rimandata**.

La COMMISSIONE VII (Cultura, scienza, istruzione) della Camera dei Deputati (XVII LEGISLATURA)[29] sottolinea anche il **rischio della dispersione scolastica tra gli studenti ad alto potenziale.** Nel testo si legge: *I fenomeni di dispersione scolastica non riguardano però unicamente i ragazzi che presentano un livello di competenze insufficiente. Vi è anche un fenomeno opposto, forse meno visibile, ma anch'esso importante, quello degli iperdotati. Alcuni degli studenti che abbandonano la scuola, in realtà, andavano benissimo a scuola. Molti di loro, probabilmente, hanno avuto una buona carriera alla scuola elementare, o nei primi anni della scuola media; quindi, teoricamente non c'era nessun segnale che potesse far pensare a un possibile fallimento, a un abbandono scolastico. Questi studenti presentano alcune caratteristiche, per quanto riguarda i fattori di rischio, comuni alla popolazione generale, cioè il problema socioeconomico, il basso livello culturale della famiglia, il sesso (l'abbandono è più alto tra i maschi). Nella scuola superiore si trovano senza strategie di studio o sfide cognitive adeguate alle loro capacità e aspettative. Esistono poi i low achievers, che hanno un basso rendimento scolastico: questo è dovuto alla presenza di quella che viene definita la twice exceptional, che potrebbe essere un DSA (disturbo specifico di apprendimento), come la dislessia, la discalculia e così via: in questa popolazione particolare tali disturbi, molto spesso, sono riconosciuti tardivamente. L'intelligenza, aiutandoli a compensare, li nasconde. La presenza di ADHD (disturbo da deficit di attenzione/*

[29] Camera dei Deputati, Commissione VII (Cultura, Scienza e Istruzione). Indagine conoscitiva n. 3: Sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica (XVIII Legislatura). https://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07_dispersione/2014/10/21/leg.17.stencomm.data20141021.U1.com07.indag.c07_dispersione.0008.pdf

iperattività) e una serie di altre situazioni in comorbilità portano ad avere, invece, proprio un abbassamento del rendimento e dell'autostima.

Una scuola davvero inclusiva è quella in cui nessuno viene lasciato indietro: né coloro che incontrano delle difficoltà nel proprio percorso, né chi possiede talenti che meritano di essere scoperti e valorizzati. Questo principio si fonda sulla consapevolezza che il benessere e la crescita di ogni studente rappresentano una responsabilità collettiva, che deve essere condivisa da tutto il sistema scolastico.

Per realizzare concretamente tale inclusività è necessario progettare e implementare iniziative integrate e organiche, in grado di produrre effetti duraturi e strutturali sull'organizzazione didattica. L'obiettivo ultimo deve essere quello di garantire un'istruzione di qualità per tutti, che sia realmente accessibile, stimolante e capace di rispondere alle diverse esigenze di ogni studente. In questo modo, si contribuisce non solo al successo individuale, ma al miglioramento complessivo del sistema scolastico, rendendolo più solido, efficace e proiettato verso il futuro.

Affinché questi interventi abbiano un impatto reale e duraturo, è fondamentale che non rimangano episodi isolati o sperimentazioni temporanee. Essi devono trasformarsi in una prassi consolidata, integrata stabilmente nelle politiche educative. Solo così sarà possibile promuovere una cultura scolastica che riconosca e valorizzi la diversità, facendo dell'inclusione uno dei pilastri fondamentali del nostro sistema educativo.

SECONDA PARTE

LA PLUSDOTAZIONE IN ITALIA: UNO SGUARDO VERSO IL FUTURO

di VIVIANA CASTELLI

> Il viaggio più difficile di un essere umano è quello che lo conduce dentro se stesso alla scoperta di chi veramente egli è.
> Carl Gustav Jung

1.1 Premessa

Il mio primo incontro con la plusdotazione avvenne molti anni fa per motivi personali, quando ero ancora una bambina e in seguito da studentessa. Fu una scoperta impegnativa che affrontai in un cammino personale.

Nel 2009 incominciai ad interessarmi alla tematica della plusdotazione in maniera approfondita. La situazione italiana era davvero desolante: constatai un profondo gap culturale per cui le istituzioni, il mondo della scuola e degli esperti della salute non avevano competenze né una formazione sul tema. La plusdotazione era misconosciuta sia a livello teorico sia nella sua gestione pratica, in ambito clinico e scolastico. Le informazioni, i dati, le statistiche e le ricerche reperibili erano internazionali, provenienti dal nord Europa e soprattutto dagli Stati Uniti.

Durante il mio percorso di conoscenza e di studio, ho appreso che la plusdotazione veniva studiata da molti anni in quasi tutto il mondo. Numerosi esperti avevano sviluppato modelli teorici, definizioni, identificato differenti profili, prodotto ricerche ed esperienze che mostravano una cornice teorica all'interno della quale poter individuare i bambini/ragazzi plusdotati e sviluppare azioni educative con lo scopo di mantenere e supportarne e il potenziale e il loro percorso di crescita.

A partire dalla Raccomandazione Europea n. 1248 del 1994, che ha sottolineato la necessità di mettere a punto strumenti e modalità educative specifiche, capaci di stimolare questi bambini sostenendo appieno lo sviluppo delle loro potenzialità, nel loro interesse e in quello della società, anche il Parlamento Europeo ha compreso l'importanza di occuparsi degli studenti plusdotati e ha invitato gli Stati membri

ad impegnarsi per favorirne l'inclusione, rispondendo ai loro bisogni specifici[1]. In molti Paesi sono stati avviati programmi e protocolli per riconoscere e individuare gli studenti gifted e supportarli a scuola e in famiglia. Purtroppo in Italia, salvo qualche rara esperienza locale e affidata a Enti del terzo settore o privati, non era stato realizzato nulla.

Nel 2005 Monks fotografò realisticamente la situazione europea e confermò la disattenzione delle istituzioni italiane al tema della giftedness[2].

Nel 2013 la Gazzetta dell'Unione europea riporta il parere d'iniziativa del CESE (Comitato Economico e Sociale Europeo) durante un'indagine in cui veniva chiesto agli esperti di indicare le migliori strategie per risolvere i temi della crisi economica e valoriale, di ruolo internazionale del nostro continente rispetto alle altre nazioni, dedicando un intero capitolo alla valorizzazione e allo sviluppo del potenziale umano e al contributo che gli studenti gifted potevano dare alla collettività[3].

In Italia il profondo gap culturale e il vuoto normativo sulla giftedness condizionava la comprensione del fenomeno, alimentando miti e pregiudizi su questi bambini/ragazzi e i loro genitori. Era necessario promuovere un cambiamento culturale attraverso l'informazione e la disseminazione. Per questo motivo nel 2010 decisi di comprendere se in Italia esisteva un concreto bisogno rispetto alla tematica, quali fossero le criticità e la reale situazione delle famiglie italiane. Per prima cosa ho cercato di approcciarmi con qualche famiglia; all'inizio i genitori con figli plusdotati valutati erano pochissimi. I genitori si sentivano soli, spaesati, a volte inadeguati, giudicati e soprattutto senza la guida di figure di riferimento esperte. La scoperta di avere un figlio plusdotato è sicuramente qualcosa di straordinario; la comprensione delle caratteristiche peculiari, dei comportamenti e della profondità di analisi dei propri figli rappresenta una sfida educativa impegnativa. Il profondo gap culturale esistente in Italia aveva, però, reso faticosi i percorsi delle famiglie con figli plusdotati, soprattutto in relazione al mondo della scuola e del contesto sociale di appartenenza.

---

[1] Recommendation 1248 (1994) Council of Europe. Si veda anche Eurydice (2006). Network on educational system and policy in Europe, Specific educational measures to promote all forms of Giftedness al school in Europe.

[2] Mönks F.J., Pflüger R. (eds) (2005). Gifted Education in 21 European Countries: inventory and Perspective. Nijmegen: Center for the Study of Giftedness. Radhoud University.

[3] Comitato economico e sociale europeo – 486° sessione plenaria del 16 e 17 gennaio 2013, Parere del comitato economico e sociale europeo sul tema «Liberare il potenziale dei bambini e dei giovani ad elevate capacità intellettive nell'unione europea» (2013/C 76/01).

Il confronto tra i genitori aveva evidenziato che frequentemente essi scoprivano la plusdotazione dei propri figli quasi per caso, solo in seguito alla manifestazione di un disagio, spesso fortissimo a scuola e, a volte, in famiglia e in ambito socio-relazionale. Molti di loro erano stati invitati dai docenti, dai pediatri o dai clinici a valutare i figli sospettando disturbi dell'età evolutiva, alimentando il problema delle misdiagnosi. I genitori si trovavano impreparati a comprendere e a gestire la situazione, a trovare risposte e pratiche educative efficaci. Dopo aver scoperto che i propri figli erano gifted, si sentivano soli perché non sapevano a chi chiedere aiuto e consigli. Frequentemente provavano un forte senso di vergogna, 'nascondendo' se stessi e i propri figli, anche dai parenti, per timore di essere giudicati: 'invisibili per la paura del pregiudizio'. I genitori desideravano che i propri figli fossero accettati e accolti nel rispetto delle loro peculiarità e che potessero crescere serenamente.

L'incontro tra genitori è stato fondamentale per comprendere i bisogni e porsi obiettivi specifici. Il 25 novembre 2011, l'esperienza di queste famiglie pioniere ha ispirato la nascita dell'Associazione Step-net O.D.V., di cui sono la presidente dal 2012. Step-net è una rete di famiglie, scuole, docenti, educatori, esperti della salute (psicologi, neuropsichiatri, medici) i cui principali obiettivi sono il riconoscimento dei bambini/ragazzi plusdotati, il raggiungimento del loro benessere e il supporto alle loro famiglie attraverso progetti e azioni mirate. Nel 2013 l'inaugurazione del sito www.plusdotazionetalento.it ha permesso di diffondere la tematica e di intercettare una realtà i cui numeri erano molto più alti di quanto mi aspettassi e in linea con le percentuali internazionali. Sono stati avviati numerosi progetti pilota che, insieme alle testimonianze di genitori e docenti e alle esperienze con gli studenti plusdotati, hanno creato uno storico fondamentale utile per interagire con il Ministero dell'Istruzione e le istituzioni locali e nazionali, per cominciare a pensare a soluzioni possibili e a orientare l'azione pratica e le politiche educative, attraverso Linee Guida e una Legge.

1.2 La situazione italiana

La visibilità immediata ottenuta con il sito di Step-net ha consentito un notevole e continuo sviluppo della rete nazionale e la creazione di microreti territoriali collegate alla macrorete. Questo ha permesso di avviare progetti, organizzare attività ed eventi, divulgare la tematica in modo capillare e promuovere formazione e ricerca, contribuendo a stimolare il dibattito scientifico in Italia. Le collaborazioni con associazioni ed enti internazionali ha permesso il continuo aggiornamento sulla ricerca e sullo sviluppo delle strategie più efficaci. Infine ha permesso di poter

interagire con le massime istituzioni italiane e portare alla loro attenzione il ritardo normativo e attuativo nella tutela di questi studenti.

Negli ultimi anni la situazione in Italia sta cambiando. I miti e i pregiudizi sugli studenti plusdotati stanno scomparendo lentamente, sono nati numerosi gruppi Facebook di genitori dedicati alla giftedness e altre organizzazioni. Alcune Università si stanno interessando alla tematica. Gli insegnanti hanno iniziato ad informarsi e a formarsi, così come molti professionisti della salute. Questa attenzione costituisce sicuramente un fattore positivo di interesse e di sviluppo, ma necessita di una azione meno frammentaria, più organica e strutturata, di un inquadramento del fenomeno contestualizzandolo sul territorio italiano, di progetti di ricerca continuativi, di condivisione scientifica e azioni in rete che vedano coinvolti enti pubblici e privati, nazionali e internazionali, in una collaborazione costruttiva e innovativa, di formazione degli insegnanti e degli esperti della salute svolta da enti qualificati e accreditati al MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). A partire dal 2016 il Ministero dell'Istruzione ha cominciato a recepire le richieste da parte delle associazioni, dei genitori e degli insegnanti e alcuni parlamentari hanno mostrato interesse per la tematica della plusdotazione[4].

A novembre 2018 è stato istituito presso il Ministero dell'Istruzione il Comitato Tecnico Nazionale, di cui sono membro, per scrivere le Linee Guida Nazionali per supportare gli studenti plusdotati[5].

Nell'aprile 2019 una nota ministeriale (n. 562 del 3 aprile 2019) ha indicato la possibilità di inserire gli studenti plusdotati tra i BES, riferendosi però solo a coloro che si trovano in area di disagio, senza specificare in che senso, mentre la possibilità di attivare PDP specialistici e azioni personalizzate andrebbero garantiti a tutti gli studenti plusdotati[6]. La nota, per sua natura, non ha funzione normativa e non può prevedere un'azione globale sugli studenti gifted e la loro individuazione, ma può solo dare un'indicazione di indirizzo.

A fine 2019 abbiamo terminato di scrivere il testo delle Linee Guida Nazionali ed eravamo in attesa della loro emanazione. I repentini cambi di governo hanno di nuovo procrastinato l'iter.

Negli ultimi cinque anni la domanda da parte degli utenti si è triplicata. Nonostante dal 2020 le istituzioni si stiano interessando alla giftedness e ai bisogni di questi studenti e dei loro genitori, le azioni messe in campo sono attualmente

[4] Camera dei Deputati – Commissione VII. Indagini conoscitive n. 3 – Strategie per contrastare la dispersione scolastica.

[5] http://www.leggeplusdotazione.it/Documento2.pdf (2018)

[6] http://www.leggeplusdotazione.it/Documento1.pdf (2019)

ancora sporadiche e prive di una progettualità definita negli obiettivi. Affinché esse possano essere efficaci e rivolte ai bambini/ragazzi plusdotati di tutto il territorio nazionale, con pari diritti, ritengo che sia necessario emanare le Linee Guida Nazionali per dare coerenza all'azione educativa scolastica e approvare una legge che riconosca e tuteli i diritti dei bambini/ragazzi plusdotati, ne individui i bisogni e supporti le famiglie. La legge darebbe la cornice normativa di riferimento e l'ambito di tutela dei diritti, le linee guida le indicazioni e le prassi generali con cui raggiungere gli obiettivi formativi, l'autonomia scolastica e la formazione dei docenti assicurerebbe la realizzazione di progetti personalizzati per gli studenti plusdotati presenti nelle loro classi per ottenere il loro successo formativo e il raggiungimento del benessere.

Dopo tanto impegno e lavoro, finalmente nel 2024 sono state presentate due proposte di legge (DDL 180 e DDL 1041) in Commissione VII del Senato. Ad Aprile 2024 sono stata udita dalla Commissione, insieme ad altri esperti e rappresentanti di enti, portando una cospicua memoria, un report relativo a 14 anni di progetti e ricerca-azione svolti dalla nostra rete e le osservazioni in merito ai contenuti dei due DDL[7].

Le due proposte di Legge sono state discusse in Commissione VII del Senato e sono state unificate in un unico testo per proseguire l'iter e passare alla discussione nei due rami del Parlamento, Senato, in cui il testo unificato è stato approvato il 7 ottobre 2025, e Camera dei Deputati, e alla definitiva approvazione. La legge avrà la forma di legge delega. Pertanto dopo l'approvazione verrà rimandata al Governo, in particolare al MIM, che nominerà un tavolo tecnico di esperti per la definizione dei decreti attuativi relativi ad ogni articolo presenti nella legge stessa.

1.3 Essere gifted: aspetti peculiari

La letteratura e le ricerche scientifiche[8] confermano che il clima familiare e il ruolo genitoriale sono fondamentali per il raggiungimento del benessere dei propri figli. Con i bambini e i ragazzi plusdotati questo è ancora più vero: la presenza di un figlio plusdotato spesso rivoluziona gli equilibri familiari, soprattutto quando ci sono altri fratelli e/o sorelle, mette in discussione le scelte educative ed è impegnativa. I genitori dei bambini plusdotati devono capire la loro personalità complessa dei loro figli e saper gestire situazioni e comportamenti legati alle loro peculiarità particolari.

[7] Senato della Repubblica. (2024-2025). Disegno di legge n.180; Atto del senato n. 1041.
[8] Silvermann L.K. ((2013). Giftedness 101. Springer.

Non è semplice accompagnare il percorso di crescita dei bambini/ragazzi plusdotati: essi sono in costante ricerca del proprio equilibrio interiore tra una mente con capacità cognitive elevate, una creatività e un pensiero arborescente sviluppati, uno sviluppo psico-motorio adeguato allo loro età anagrafica e una sensibilità intensa che fanno fatica a gestire. Vivono emozioni e passioni intense, in un attimo sono all'apice e subito dopo si sentono frustrati e demotivati, hanno un profondo desiderio di conoscere, si annoiano facilmente, hanno pensieri profondi e hanno bisogno di molta attenzione e di modelli positivi. Un altro aspetto importante da sottolineare è la dinamica del rispecchiamento dei genitori nei propri figli plusdotati. La scoperta della giftedness li induce a ripensare alla propria infanzia e adolescenza, alle proprie scelte scolastiche e lavorative, alle esperienze vissute. Alcuni di loro potrebbero vivere emozioni forti rispetto ad una sorta di processo identitario che va precocemente individuato e canalizzato, per non rendere difficoltoso il ruolo genitoriale di parenting.

Ancora oggi in Italia sui genitori dei bambini gifted aleggiano molti pregiudizi: spesso gli insegnanti sono convinti che essi riversino le proprie aspettative e rivincite sui propri figli e che li 'imbottiscano' di nozioni e li stimolino troppo. A volte i parenti e gli amici pensano che essi giustifichino ogni loro atteggiamento e che si vantino della loro intelligenza. In realtà quando i genitori scoprono di avere un figlio plusdotato si sentono inadeguati, impreparati e sono molto impauriti. Non sanno come comunicare questa novità agli insegnanti, non sanno come comportarsi nei contesti sociali, soprattutto in Italia non hanno il supporto istituzionale che esiste per le altre eccezionalità (le altre neurodiversità). Questo sentimento di solitudine li rende impotenti e aumenta il livello di stress genitoriale.

Negli ultimi 15 anni ho incontrato moltissimi genitori e, nonostante le fatiche che vivono nei contesti a causa dei pregiudizi, hanno mostrato di avere un'ottima capacità di resilienza e resistenza agli eventi avversi che ha permesso loro di affrontare le difficoltà e di mettersi in gioco. Le domande che più frequentemente pongono e l'aiuto richiesto riguardano i seguenti aspetti:

a. quali sono le caratteristiche peculiari dei propri figli e come sostenerle;
b. quali sono i loro bisogni individuali e come soddisfarli;
c. a cosa serve la valutazione cognitiva e quale importanza ha il Q.I. (quoziente intellettivo);
d. cosa definisce la personalità di un plusdotato;
e. come supportare il percorso di crescita di un figlio così particolare;
f. come non disperdere il potenziale e come supportare l'intensità emotiva dei propri figli;

g. come gestire le dinamiche con loro e con gli altri figli e come gestire eventuali conflitti;
h. come gestire regole, organizzazione familiare, esigenze, richieste insistenti;
i. come comportarsi con gli insegnanti, con i parenti e gli amici;
j. come aiutarli nelle relazioni e nelle amicizie e nell'adattamento ai diversi contesti;
k. come trovare 'la scuola giusta' e costruire una relazione positiva con i docenti;
l. come aiutarli nel metodo di studio, nella perseveranza e nel mantenimento dell'impegno;
m. come evitare il rifiuto della scuola, il sotto rendimento (underachievement) e un eventuale abbandono scolastico (dropout) precoce.

In Italia la scuola sicuramente rappresenta il momento più significativo e problematico nell'esperienza dei genitori di bambini/ragazzi plusdotati. Spesso essi raccontano di esperienze negative, frustranti o poco significative. A volte affrontano percorsi faticosi, anche di sofferenza, alla ricerca di un ambiente scolastico accogliente e disponibile al dialogo. Anche se finalmente in Italia molti docenti cominciano a sensibilizzarsi alla tematica e a formarsi, ancora troppe scuole sono totalmente all'oscuro e gli studenti plusdotati sono invisibili oppure giudicati negativamente.

Risulta abbastanza frequente che alcuni studenti plusdotati vengano misdiagnosticati[9]. Quando non sono ancora stati individuati, alcuni comportamenti degli studenti gifted possono essere confusi con quelli tipici di alcuni disturbi. Inoltre, quando frequentano la scuola primaria, può capitare che le peculiarità tipiche legate allo sviluppo asincrono possano indurre in errore gli insegnanti e sospettare qualche difficoltà, ad esempio disregolazione emotiva, disprassia, disgrafia, dislessia etc. oppure afferire i comportamenti a ADHD, disturbo attentivo, DOP, disturbi della condotta e spettro autistico. Le misdiagnosi più frequenti sono: ADHD, DOP e disturbo dello spettro autistico.

Ovviamente una misdiagnosi può provocare danni nel percorso evolutivo e peggiorare i comportamenti che potrebbero diventare disfunzionali. Allo stesso tempo un'osservazione poco attenta o la mancanza di conoscenza degli aspetti peculiari della giftedness può impedire di intercettare i profili di doppia eccezionalità (profilo di plusdotazione con in comorbilità uno o più disturbi dell'età evolutiva), soprattutto quando la plusdotazione è accompagnata da un lieve disturbo dell'apprendimento. Sono abbastanza frequenti i casi di studenti che giunti alla prima

[9] Webb J.T., Amend E.R., Webb N.E., Goerss J., Beljian P.P, Olenshak F.R. (2005). Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: Adhd, Bipolar, Ocd, Asperger's, Depression, and Other Disorders. CSB Distribution.

classe della scuola secondaria di secondo grado vadano in sotto rendimento e non si sentano più abili. Questo può dipendere dalla mancanza di metodo di studio e di abitudine alla fatica, ma a volte da una doppia eccezionalità non rilevata. In questi casi è necessario intervenire tempestivamente con un piano didattico personalizzato che tenga conto sia delle difficoltà oggettive da compensare che del potenziale da sviluppare[10].

È evidente che la scuola rappresenti un ambito determinante e molto stressante per i genitori degli studenti plusdotati[11]. La famiglia e la scuola sono le due agenzie educative principali che concorrono a definire i percorsi di crescita dei bambini. Creare una reale ed efficace alleanza tra scuola e famiglia rappresenta uno dei più importanti fattori protettivi per lo sviluppo emotivo e cognitivo dei bambini gifted. La costante e positiva comunicazione tra insegnanti e genitori permette di avere una descrizione aggiornata dei fatti, informazioni preziose sul percorso del bambino/ragazzo e un monitoraggio costante, sia sul rendimento sia sugli aspetti emotivo-relazionali. L'osservazione del docente risulta utile per analizzare le competenze sociali e i comportamenti nell'ambiente classe, soprattutto con i pari anagrafici. Spesso i racconti dei genitori non concordano con quelli dei docenti, ma sono entrambi veri e aiutano a calibrare in tailoring i percorsi educativo/formativi degli studenti plusdotati. A volte i genitori riferiscono che il proprio figlio a scuola è l'alunno perfetto, performante, collaborativo, disponibile verso i compagni e ottemperante alle richieste dei docenti, mentre a casa si dimostra irascibile, irrequieto, insofferente alle regole, ingestibile; in altri casi può accadere che a scuola il bambino venga descritto come distratto, disinteressato, isolato, disordinato, poco collaborativo, impulsivo, mentre a casa i genitori lo vedono appassionato, preciso, interessato, tranquillo, motivato.

I genitori hanno bisogno di essere guidati e supportati nel rapporto con la scuola da esperti o professionisti che possano mediare la relazione con i docenti[12]. Da parte loro gli insegnanti hanno la responsabilità di impostare una relazione autentica

[10] Fabio, R.A, Mainardi, M.C. (2008). Geni e iperdotati mentali. Dinamiche psicologiche e interventi di realizzazione del potenziale. Milano: Franco Angeli; Klingner R. (2015). Make them Shine: identification and understanding of gifted children under consideration of their social and emotional needs. Lit Verlag e Klingner R. (2017). Gifted underachiever. New York: Nova Science.

[11] Reis, S.M., & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3), pp. 152-170; Renzulli J. (2005). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. Cambridge University Press; Ruf D. (2009) 5 Levels of Gifted. School issues and educational options. Great Potential Press.

[12] Webb J.T., Gore J.L., Amend R.E., DeVries A.R. (2007). A Parent's Guide to Gifted Children. Great Potential Press.

sia con lo studente che con i suoi genitori basata sulla fiducia e l'affidamento. Questa impostazione permetterà lo sviluppo di un percorso positivo con lo studente che si rifletterà anche nel suo vissuto familiare. Sicuramente ci saranno alti e bassi, sfide superate e altre da ritentare, ma l'ambiente relazionale sereno sarà un fattore protettivo determinante verso il raggiungimento del benessere.

Anche per i bambini/ragazzi gifted la scuola rappresenta spesso un'esperienza stressante o poco entusiasmante. I motivi sono molteplici: possono dipendere dal temperamento e dalla personalità, da esperienze negative pregresse, dalle aspettative rispetto alle loro curiosità, dall'ambiente e dal contesto di provenienza, dalla sensazione di non essere capiti, dalla difficoltà di trovare dei pari, dalle aspettative degli adulti su di loro, dalla non conoscenza della plusdotazione da parte dei docenti.

Nella mia esperienza maturata con i bambini e ragazzi gifted gli aspetti più ricorrenti che li contraddistinguono e le loro richieste che ho evidenziato sono:

a. grande entusiasmo per i propri interessi;
b. grandi aspettative all'inizio del nuovo percorso scolastico, presto disilluse;
c. grandi aspettative nei confronti di adulti;
d. desiderio di trovare un adulto mentore;
e. sentimenti negativi prodotti dal confronto tra la propria sete di conoscenza e i programmi scolastici;
f. richiesta di aiuto nel comprendere le proprie capacità e nel realizzarle;
g. gap tra le proprie aspettative e la realtà, tra sé e i pari;
h. difficoltà a trovare un equilibrio tra i propri desideri e il modo in cui realizzarli;
i. difficoltà nel gestire le proprie emozioni, le proprie reazioni, i sentimenti relativi a gesti di ingiustizia e/o bullismo;
j. necessità di un supporto nell'orientamento della scelta formativa;
k. aiuto nel gestire gli aspetti di perfezionismo, ansia da prestazione, autocritica;
l. nell'età adolescenziale aiuto nel gestire la pressione di genere e di gruppo.

Una prima risposta alle importanti osservazioni e domande poste dai genitori e dai bambini/ragazzi plusdotati è avviare un percorso di consapevolezza personale che coinvolga tutta la famiglia, in cui ogni membro trovi il proprio ruolo e baricentro, riconosca le qualità di ognuno, accetti le differenze, rispetti i bisogni individuali, mediando i conflitti e mettendosi in gioco. La consapevolezza rappresenta la chiave per avviare il percorso identitario necessario a sviluppare la personalità dei bambini/ragazzi plusdotati e a raggiungere il proprio benessere. Sapere chi sono, conoscere le proprie caratteristiche, comprendere i propri talenti, riconoscere i propri limiti li aiuterà a trovare una strada personale per crescere serenamente, realizzando la propria integrità.

1.4 Le buone prassi

Step-net[13] è diventata per me una sorta di osservatorio nazionale che ha orientato la mia formazione e il mio impegno, mostrando bisogni e ambiti di intervento. L'esperienza svolta in questi anni mi ha permesso di individuare tre assi principali di intervento:

a. **ambito istituzionale**: collaborazione continua con Ministero dell'Istruzione, con le scuole, le università, con le municipalità e con gli enti territoriali e dialogo con il Parlamento per ottenere una legge che tuteli i diritti dei bambini plusdotati;
b. **ambito divulgativo**: sensibilizzazione e disseminazione della tematica della giftedness nei territori in modo capillare con convegni e seminari, webinar tematici per informare, colmare il gap culturale e stimolare il dibattito. Costruzione di reti locali sempre più ramificate. Intercettazione dei bisogni;
c. **ambito progettuale**: laboratori per bambini/ragazzi plusdotati, workshops e formazione per genitori, camp, progetti formativi e di aggiornamento per insegnanti e esperti della salute, progetti in rete, progetti di ricerca, partnership nazionali e internazionali.

L'azione continua e persistente in questi tre ambiti permette di sostenere i percorsi dei bambini e dei ragazzi plusdotati e delle loro famiglie. Non è possibile pensare di accompagnare i percorsi evolutivi dei bambini senza dare continuità ai progetti. Le esperienze possono diventare le buone prassi e la metodologia della *Gifted Education* da attivare con il coinvolgimento del sistema educativo e delle istituzioni.

L'ambito progettuale è quello destinato a sperimentare la proattività e modelli operativi efficaci. Uno dei bisogni primari esplicitato dai genitori di bambini/ragazzi plusdotati è sempre stato quello di avere momenti di incontro e di aggregazione, nei quali potersi relazionare in modo autentico. Per rispondere a questa necessità, ho avviato numerosi progetti innovativi con la rete Step-net. Fin dall'inizio del mio impegno è stato fondamentale osservare e ascoltare i bambini/ragazzi durante le attività, al fine di strutturare un ambiente di apprendimento accogliente. Aspetti vincenti sono stati la flessibilità, la modulazione degli steps e l'ottimizzazione degli obiettivi. I collaboratori coinvolti nella rete si sono avvicinati alla tematica della plusdotazione in modo attento e consapevole, si sono formati e hanno sperimentato concretamente le nuove competenze acquisite. Il riscontro positivo di tali esperienze ha permesso di realizzare format strutturati e metodologie specifiche e di individuare molteplici ambiti di intervento. Gli educatori, gli insegnanti, gli esperti

[13] Website Step-net www.plusdotazionetalento.it

della salute coinvolti nella realizzazione delle attività hanno espresso la necessità di migliorare la propria formazione sulla **Gifted Education**. Sono così nati altri progetti che sono stati proposti ai loro colleghi. I principali format realizzati sono:

Camp per famiglie

I programmi dei camp prevedono il coinvolgimento dell'intera famiglia. Possono essere realizzati nei week end (2/3 giorni) oppure durante l'estate e durare una settimana. Gli organizzatori, gli educatori, gli esperti e lo staff vivono a stretto contatto con le famiglie condividendo la quotidianità in un'esperienza coinvolgente e immersiva.

I bambini/ragazzi plusdotati svolgono le attività in microgruppi. Possono partecipare anche i loro fratelli /sorelle anche se non sono valutati. La condivisione dell'esperienza, la possibilità di lavorare insieme aiuta il percorso di consapevolezza, rinforza positivamente la propria immagine, consolida le competenze relazionali. Nelle attività proposte vengono esplorati diversi ambiti del sapere, in un approccio ludico e divertente, in cui sperimentare la gioia di conoscere, esplorare, superare le proprie resistenze e uscire dalla zona confort. Vivere esperienze emotive positive permette loro di migliorare l'autostima, di sviluppare la motivazione intrinseca, di sperimentare strategie di negoziazione e di autoregolazione che potranno essere utili nei loro contesti di crescita.

I genitori divisi in gruppi svolgono attività che vanno a lavorare sulle loro paure, dubbi, dinamiche familiari e sullo stress. Essi vengono condotti dagli esperti e dagli psicologi ad interrogarsi, a riscoprire le proprie qualità e ad allenare competenze quali la fiducia, l'affidamento, la pazienza, la resilienza, la collaborazione e a misurarsi con i propri limiti. Il confronto con gli altri genitori stimola la discussione e la condivisione delle esperienze. In questo modo i genitori hanno la possibilità di trovare uno spazio di parola utile ad individuare nuove strategie educative per supportare la crescita dei propri figli. Questi percorsi aiutano i genitori anche a focalizzare meglio il proprio ruolo genitoriale e a ricalibrare le dinamiche relazionali all'interno della famiglia. La nuova visione del proprio nucleo familiare permette loro di migliorare anche i rapporti con parenti e amici e a vivere con più serenità le esperienze nei vari contesti.

Workshops per genitori

I workshops vengono condotti dagli esperti, educatori e psicologi. La modalità peer to peer è un'ottima pratica per condurre i genitori in un percorso di consapevolezza in cui si sentono liberi di esprimersi. La condivisione delle esperienze con altri genitori

che vivono l'avventura di crescere un figlio plusdotato permette di individuare nuove strategie educative, soffermarsi sugli aspetti positivi, focalizzarsi sulle risorse e i punti di forza, consolidare il proprio ruolo genitoriale. La proiezione di sé stessi nel ruolo genitoriale aiuta a risolvere il processo di rispecchiamento nei propri figli e a prendere le giuste distanze. In queste attività la coppia genitoriale sperimenta nuovi modi di cooperazione che aiutano a trovare approcci coerenti e più credibili. Gli esperti accompagnano e sostengono i genitori in questo viaggio alla conoscenza della giftedness, alla consapevolezza del proprio ruolo, alla scoperta di se stessi e delle proprie capacità.

Laboratori per bambini/ragazzi gifted

L'approccio educativo che prediligo si esprime in una cornice di crescita inclusiva in cui sia possibile sviluppare il potenziale dei bambini/ragazzi plusdotati e allo stesso tempo promuovere la loro realizzazione come cittadini competenti. Per ottenere questo risultato è importante che essi sviluppino un percorso identitario che rispetti la loro diversità e unicità, contrastando gli atteggiamenti di iperadattamento o di isolamento. Come la letteratura ci spiega[14], è molto importante per le persone plusdotate vivere esperienze significative con i propri pari cognitivi. Incontrare qualcuno di simile, riconoscersi nell'altro, trovare affinità, condividere passioni e modi di ragionare simili, è un'esperienza che gli studenti plusdotati difficilmente vivono in classe o con i pari anagrafici. Stare con ragazzi simili a loro li aiuta a costruire la propria identità, ad avere autostima e a sviluppare e migliorare le proprie competenze emotivo-relazionali.

I laboratori dedicati a loro non hanno come obiettivo la competizione e la performance. Le modalità più efficaci per condurli sono quelle della tecnica *learning by doing*, la trasversalità dei linguaggi di apprendimento e l'interdisciplinarietà. Possiamo scegliere tra argomenti artistici, umanistici, scientifici, filosofici; partendo da un argomento stimolante i plusdotati lavorano prima individualmente, poi con la guida dell'esperto educatore a coppie e solo alla fine in microgruppi. Spesso per i bambini/ragazzi plusdotati l'apprendimento cooperativo è un obiettivo e non una modalità operativa. Questo tipo di attività li aiuta a sperimentare il confronto, la condivisione, l'utilità della cooperazione e infine l'efficienza del team work. Allo stesso tempo allenano altre competenze come la pazienza, la perseveranza, l'umiltà, il rispetto, la gratitudine, la resilienza. La soddisfazione che provano durante l'atti-

[14] Gagnè F. (2018). Academic talent development: theory and best practices. APA Books; Mormando F. (2011) I bambini ad altissimo potenziale intellettivo. Guida per insegnanti e genitori. Trento: Erickson; Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. APA Books.

vità sviluppa il loro benessere. Questo permette solitamente una ricaduta positiva anche in altri ambiti, soprattutto in quello scolastico[15].

Formazione dei genitori

Il progetto "Genitori in Cammino" è un percorso educativo-formativo rivolto ai genitori di bambini e ragazzi plusdotati. Viene strutturato in percorsi base e avanzati. I genitori, grazie all'azione psico-educativa degli esperti, possono accrescere la loro conoscenza della giftedness, condividere esperienze, comprendere meglio i loro figli, individuare e sperimentare nuove strategie educative, migliorare le relazioni all'interno della famiglia. Durante gli incontri è possibile comprendere meglio la plusdotazione e i sui profili, acquisire consapevolezza, sperimentare, migliorare il proprio modello comportamentale e comunicativo, imparare a mettersi in gioco attraverso la guida degli esperti[16].

Si cerca di sviluppare l'attitudine del genitore a condividere le regole con il proprio partner e con gli altri adulti che lavorano con i propri figli, a comprendere la personalità del figlio/dei figli, a concentrarsi sugli aspetti positivi della vita familiare e ad essere autorevoli e non autoritari.

Formazione e aggiornamento per professionisti della salute

La formazione dei professionisti della salute prevede percorsi professionali che erogano ECM e che vanno ad ampliare la competenza e la possibilità di rispondere tempestivamente ai bisogni delle famiglie con figli plusdotati. È importante che lo specialista abbia una conoscenza approfondita e una esperienza consistente con le persone plusdotate. Vengono strutturati in modo specifico:

a. assesment valutativo per profilo di giftedness;
b. assesment valutativo per profilo di doppia eccezionalità (e/e);
c. prese in carico individuali o familiari;
d. lavoro in equipe con gli esperti coinvolti;
e. percorsi clinici di gruppo per bambini e ragazzi plusdotati;
f. percorsi clinici per genitori (Parent Training).

[15] Pfeiffer S.I. (2013). Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational practice. Routledge; Pfeiffer, S.I. (2018). Handbook of Giftedness in Children. Springer; Castelli V. (2018). Stare in relazione. L'associazione Step-net e i laboratori educativi. in Pfeiffer S.J., Renati R., (2018). Bambini ad alto potenziale. Alpes. pp. 93-106.

[16] Neihart M., Betts G.T. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. Gifted Child Quaterly. 32(2), pp. 248-253.
Neihart M., Reis S., Robinson N., Moon S. (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know? Prufrock Press.

Formazione e aggiornamento per insegnanti

Gli insegnanti svolgono una missione professionale. Passano molte ore con i propri studenti, li osservano nelle dinamiche del gruppo classe, conoscono le loro abitudini, verificano i loro apprendimenti, li sostengono nel loro percorso. Con gli studenti plusdotati le cose sono più complesse. Per rapportarsi efficacemente con loro è necessario mettere in discussione i propri atteggiamenti, percezioni, convinzioni su di essi. È importante porsi con un atteggiamento non giudicante, accogliente e benevolente. Conquistare la loro fiducia è il primo passo per costruire un rapporto autentico indispensabile per il loro percorso. Per supportarli adeguatamente a scuola la formazione specifica e la conoscenza approfondita della giftedness e della *Gifted Education* è fondamentale. **Buone prassi del docente** sono: la formazione iniziale, l'aggiornamento continuo, il lavoro in *team working* e il confronto con i colleghi, la rete tra scuole e docenti che si occupano di giftedness, la creazione di metodologie personalizzate, la partecipazione ad esperienze in rete, la creazione di un ambiente educativo stimolante, il proporre modelli positivi, il permettere agli studenti momenti di solitudine e di regressione, l'essere consapevoli del percorso intrapreso, il favorire incontri con pari cognitivi, il prendersi cura e l'essere disponibile.

Il **modello operativo in classe** dovrebbe essere fondato su: l'osservazione, la personalizzazione dell'azione educativa, l'invio alla valutazione cognitiva, quando necessario, il monitoraggio, la proposta di esperienze positive, la stimolazione della motivazione e della creatività.

Nella quotidianità insegnanti e genitori segnalano spesso alcuni **punti di criticità nei vissuti dei bambini/ragazzi gifted a scuola e in famiglia**. I più frequento sono: esigenze e interessi complessi e molteplici, i sentimenti di frustrazione, la messa in discussione di regole e ruoli, il desiderio di negoziazione, le reazioni emotive intense, la resistenza al cambiamento.

Come gestire questi aspetti, osservati sia a scuola sia a casa? Insegnanti e genitori possono agire in sinergia attivando una concreta alleanza scuola-famiglia che abbiamo visto essere un importante fattore protettivo nel percorso di crescita dei bambini/ragazzi plusdotati. Le prime azioni da mettere in campo sono:

a. stabilire una relazione educativa autentica;
b. porre limiti concordati come linee guida del percorso di crescita;
c. mostrarsi con coerenza, chiarezza e credibilità;
d. utilizzare una comunicazione positiva;
e. rinforzare gli aspetti positivi dei ragazzi/delle ragazze.
f. programmare attraverso step minimi e in progressione.

Affinché la nostra azione sia efficace è necessario che sia sostenuta da una specifica formazione. La formazione dei genitori e degli insegnanti e la dedizione ai bambini e ragazzi gifted permette di sviluppare una specifica attitudine per supportarli al meglio. Nella mia esperienza ho trovato conferma che la messa in atto di queste azioni e l'espressione di queste caratteristiche permette uno sviluppo più armonico della personalità dei bambini/ragazzi plusdotati, promuove il loro benessere, migliora l'ambiente familiare e scolastico. Non si sceglie di diventare insegnanti per 'ripiego'. È necessario avere predisposizioni e attitudini per questo lavoro, che vanno sviluppate attraverso la formazione. **Le attitudini iniziali dell'insegnante** dovrebbero essere: abilità cognitive e competenze specifiche rivolte al prendersi cura degli studenti, conoscenza di metodi didattici specifici, motivazione all'insegnamento intrinseca, creatività, desiderio di fare esperienza e pratica deliberata (*learning by doing*), curiosità verso le novità, entusiasmo, empatia, passione, flessibilità e tolleranza.

Buone prassi efficaci: il tutoring *e il* mentoring

Dopo la situazione eccezionale dovuta alla pandemia, i vissuti e le esperienze maturate hanno profondamente cambiato le nostre abitudini e lo stile di vita e ha messo a dura prova la nostra coesione sociale. I ragazzi si sono sentiti soli, senza punti di riferimento, apatici, demotivati, isolati, la visione del proprio futuro e la motivazione per studiare e formarsi sono apparsi nebulosi e privi di senso. Gli studenti gifted provano spesso sensazioni simili in diversi momenti della loro vita. Le domande esistenziali sul senso della vita, le continue riflessioni sul proprio ruolo di studente, i giudizi negativi sulla proposta formativa che spesso appare loro arida, noiosa, poco stimolante possono allontanarli dallo studio, dall'impegno e dalla scuola. La perdita di stimoli, di motivazione e di passione possono spingerli a mollare e questo può ripercuotersi sul mantenimento e sullo sviluppo del potenziale e sul loro benessere. Ricorrere al tutor o al mentore può essere una giusta soluzione per queste difficoltà.

Il tutor è un professionista che lavora fianco a fianco dello studente plusdotato. È necessario che sia specializzato in tecniche dell'apprendimento e che conosca bene la giftedness. Può lavorare sia nel contesto scolastico, che domiciliare che in uno spazio neutro (ad esempio nel suo studio). Dovrebbe essere un supporto a breve termine con lo scopo di aiutare lo studente a creare il proprio personale metodo di studio, ad ottimizzare il tempo dedicato, a migliorare le proprie performance, a ritrovare motivazione allo studio. Il tutor dovrebbe arricchire e adattare gli argomenti alle caratteristiche dello studente, suggerire tecniche di apprendimento e potenziare le sue abilità. È importante che lavori in team con gli specialisti che seguono lo studente plusdotato e attivi una comunicazione con i docenti.

Il mentore è un professionista o un professore molto competente nella sua disciplina. Affianca lo studente plusdotato che mostra una particolare eccellenza in un dominio specifico e si mostra disponibile a condividere con lui/lei le sue conoscenze. Questa relazione one to one è molto soddisfacente per lo studente gifted e gli permette di approfondire, accelerare i propri apprendimenti e di avere un modello di riferimento positivo. Il mentore agisce in team work con i docenti del ragazzo e si rende disponibile alla progettazione condivisa di attività, per evitare che un interesse così specifico vada a discapito delle altre discipline. L'azione di mentoring si rivela molto utile nell'orientamento. L'orientamento per i bambini/ragazzi plusdotati è un argomento molto serio. Va seguito fin dai primi anni scolastici e programmato come un progetto di life design in cui i plusdotati possano sperimentare numerose e diverse attività e impegnarsi in vari ambiti accademici e non. In questo modo saranno più attivi e coinvolti nelle scelte del loro percorso formativo e potranno realizzarsi più facilmente.

Essere partiti dai bisogni veri delle famiglie, aver sperimentato e contestualizzato le proposte di intervento, comprendere l'importanza del coinvolgimento del nucleo familiare, muoversi in un'ottica di benessere dell'individuo, ha reso l'attività progettuale di Step-net unica e originale.

Buona prassi efficace: il peer tutoring 'da gifted a gifted'

L'uomo è un animale sociale. Il primo debutto in società avviene durante l'ingresso a scuola. La nostra identità e la nostra personalità psicologica si consolidano attraverso il rispecchiamento nell'altro. I bambini plusdotati hanno meno occasioni di trovare dei veri pari che non sono quasi mai rappresentati dai pari anagrafici. Per questo motivo è molto importate promuovere momenti di scambio e di incontro con pari cognitivi, ma non basta. Da qualche anno stiamo realizzando il progetto "Da gifted a gifted" in cui ragazzi universitari o neo laureati plusdotati collaborano con studenti plusdotati più giovani ponendosi come reali peer tutor. Il loro supporto può spaziare dall'aiuto a pianificare e ad organizzarsi, a gestire il tempo, a ideare un metodo di studio personale e propri strumenti di studio, nel trovare soluzioni in tailoring, nel porsi come modello positivo che ben comprende i processi cognitivi e i ragionamenti di un plusdotato. Riconoscersi in un plusdotato molto vicino per età e che sia simile nel funzionamento e nel modo di pensare/ragionare, rinforza l'autostima, l'autoefficacia, la percezione del sé e la motivazione. Il peer tutor rappresenta un esempio positivo concreto e possibile, un modello perseguibile e possibile per la propria proiezione.

1.5 Storie di vita

Storia di G.

G. ha 5 anni e ½ e frequenta l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Ha una sorellina di 3 anni. È una bambina allegra e solare, molto dinamica. Fin da piccolissima gli insegnanti e i genitori notano la sua estrema curiosità, la personalità forte e la determinazione nell'ottenere ciò che desidera. È sempre stata una leader molto ricercata dai compagni di classe. A 4 anni i genitori si sono accorti che G. ha imparato a leggere e a scrivere da autodidatta: da quel momento le richieste di G. sono aumentate e diventate molto insistenti. A scuola non mostra le sue capacità, ma il suo comportamento è peggiorato. A volte si rifiuta di svolgere le attività proposte alla classe, soprattutto disegnare e colorare, si distrae, si alza spesso dal banco e si agita. Anche il rapporto con i compagni è peggiorato. A causa del suo comportamento prevaricatore a volte viene allontanata dai compagni. Vuole cambiare velocemente giochi e regole e imporre le priorie idee. Se non viene ascoltata, si isola e non interagisce. A casa è spesso nervosa e sfoga la sua rabbia con la sorellina più piccola, facendo dispetti e rompendole i giochi. Ama ascoltare la musica e ballare. Adora i documentari sullo spazio e leggere. Chiede costantemente l'attenzione dei genitori e discute le regole, spesso disobbedendo. Questo cambiamento repentino ha spiazzato i genitori che sono molto stressati. L'insegnante sospetta che G. sia iperattiva e ha consigliato i genitori di portarla dal neuropsichiatra infantile per una valutazione. Il professionista, dopo una serie di test esclude qualsiasi disturbo e sottopone G. alla WISC V. Il risultato conferma un Q.I. di 145 e aree di eccellenza nella comprensione verbale e nel problem solving. Dopo aver valutato le abilità scolastiche, la neuropsichiatra consiglia un salto di classe per prevenire aspetti di noia profonda e di frustrazione che ritiene in parte responsabili del disagio di G. In Italia è previsto anticipare l'ingresso alla scuola primaria nella classe prima; per fare il salto di classe è necessario che lo studente superi un esame attitudinale ed è una prassi poco comune. È necessario che il salto venga concordato e programmato con le scuole coinvolte. La famiglia prende contatto con Step-net e con la dottoressa si crea una rete supportiva con le figure professionali necessarie. Le insegnanti di G. vengono informate e coinvolte in un progetto ponte che conduca la bambina verso il suo inserimento nella classe seconda della scuola primaria. Vengono presi i contatti con i docenti responsabili dell'inclusione della futura scuola che si mostrano disponibili. La condivisione e la progettazione del percorso con tutte le figure coinvolte permetterà a G. di arrivare serenamente al suo inserimento nella nuova classe. Su consiglio degli esperti G. ha cominciato a frequentare alcuni laboratori con i pari cognitivi per fortificare il

proprio processo identitario e per sviluppare le sue competenze relazionali, mentre i genitori seguono un percorso di *parent training* per conoscere bene gli aspetti della giftedness e le strategie educative più adatte a sostenere G. e un laboratorio peer to peer per confrontarsi con altri genitori che vivono la stessa esperienza. Il progetto in rete attivato comincia già a produrre i primi risultati positivi. G. è molto contenta di partecipare ai laboratori per gifted, è coinvolta e si diverte. Il progetto ponte che prevede una serie di attività stimolanti, sta motivando G. e riducendo il suo sentimento di frustrazione. Anche a casa è più serena e il rapporto con la sorellina è migliorato. Per ottenere il successo formativo di G. è auspicabile che il progetto in rete continui e che venga costantemente monitorato. Intanto G. è tornata a sorridere.

Storia di L.

L. ha 15 anni e frequenta la prima classe del liceo scientifico. È figlio unico. Durante il suo percorso scolastico non ha avuto particolari problemi. Unica nota segnalata dagli insegnanti è una scrittura poco chiara e poco armonica nel tratto. Il suo rendimento è sempre stato soddisfacente e regolare. Con i compagni di classe ha instaurato buoni rapporti. Gioca a basket dall'età di 6 anni e ama questo sport. È un ragazzo timido e riservato, poco loquace, acuto osservatore. Ha iniziato il nuovo percorso scolastico con entusiasmo e con impegno. Dopo poche settimane i docenti hanno programmato delle verifiche e L. ha ricevuto valutazioni negative in matematica e in latino. In passato non era mai successo. L. si è scoraggiato e ha provato una grande frustrazione. Da quel momento ha cominciato ad essere in sottorendimento in molte altre materie. Per L. e i suoi genitori questa situazione è stata difficile da comprendere e da gestire. F. ha cominciato a manifestare tic (strizzare gli occhi, scrocchiare le dita, muovere i piedi nervosamente), ed avere mal di testa e mal di stomaco. Prima delle verifiche o delle interrogazioni orali ha spesso crisi di ansia. Dopo due mesi dall'inizio della scuola la docente di Latino e Italiano ha contattato i genitori perché sospetta un problema di disgrafia e dislessia e ha consigliato di rivolgersi ad uno specialista. Possibile che negli anni precedenti nessun altro insegnante avesse avuto questo sospetto? Nonostante fossero increduli, i genitori di L. lo hanno portato da uno specialista. L. si è mostrato collaborativo, consapevole delle proprie difficoltà e alla ricerca di un aiuto. Durante la valutazione L. ha mostrato difficoltà di concentrazione, una tendenza a rinunciare al compito per paura di fallire, sentimenti di frustrazione e di colpa di fronte agli errori e un desiderio di essere perfetto per non deludere insegnanti e genitori. Dopo la somministrazione della batteria di test lo psicologo ha confermato una disgrafia di grado severo, ma anche con grande sorpresa di L. e dei genitori la sua plusdotazione (Q.I. 139). La disgrafia di L. interferisce negativamente negli esercizi scritti, nel disegno tecnico e geometrico, provocando un senso di

frustrazione e di incapacità che si ripercuote sull'espressione del suo potenziale. Lo psicologo e il team di esperti spiega che L. è uno studente in profilo di Doppia Eccezionalità. La disgrafia interferisce con le performance di L. minando la sua serenità e autostima. L. fallisce in semplici compiti come trascrivere esercizi di matematica, ricopiare in modo corretto le parole, prendere appunti, impedendo l'espressione del suo reale potenziale. Nei primi anni di scuola, a volte capita che la giftedness possa 'coprire' la presenza di un problema di apprendimento. Quando il percorso di studi diventa più complesso il problema diventa evidente prendendo in contropiede lo studente e mandandolo in crisi. Individuare la Doppia Eccezionalità in età adolescenziale prevede un intervento tempestivo per cercare di recuperare i danni. Per L. la soluzione più efficace è attivare un piano educativo personalizzato e inserire strumenti compensativi, stimolando e supportando l'espressione del potenziale che altrimenti non riuscirebbe ad esprimersi completamente. Lo staff di specialisti ha contattato il team di insegnanti e insieme hanno concordato un percorso per supportare L., prevedendo un monitoraggio mensile. Contemporaneamente L. ha iniziato un percorso di tutoring. Adesso L. non ha più paura di sbagliare, adesso L. sa di valere.

Storia di P.

P. ha 19 anni. Da poco si è diplomata all'Accademia Nazionale di Balletto Classico. È una ragazza molto talentuosa, creativa e con doti artistiche eccezionali. P. è sensibile, emotiva e gentile. Adora dipingere, fare fotografie e realizzare video. Adesso che ha trovato la sua strada è serena. Il suo percorso però non è stato semplice. P. è sempre stata una bambina ottemperante, rispettosa delle regole e performante. Veniva chiamata 'la bambina perfetta', portata a modello in ogni occasione. Ha iniziato a danzare a 4 anni. A 5 anni, dopo un'audizione, ha iniziato un percorso professionale. La sua vita era divisa tra la scuola e la sala prove. A scuola i suoi risultati erano eccellenti e spesso aiutava i compagni in difficoltà. Si impegnava con costanza e dedizione in qualsiasi cosa. Non era mai soddisfatta, il suo perfezionismo la spingeva ad andare oltre e non le permetteva di rilassarsi. Era introversa, timida, empatica, disponibile e molto sensibile. Non sopportava le urla e i litigi. Quando qualcuno chiedeva aiuto era sempre disponibile. Spesso diceva che era nata per dedicarsi agli altri. Nell'adolescenza sono iniziati i problemi. P. non riusciva a trovare argomenti in comune con le compagne di classe. Veniva presa in giro per la sua passione per la danza e la musica classica e per i risultati eccellenti a scuola. La chiamavano 'la nerd sulle scarpette da punta'. Non veniva mai invitata alle feste e spesso era emarginata. P. non si confidò con nessuno, nemmeno con i suoi genitori. Non voleva preoccuparli. Per essere accettata dal gruppo cominciò a imitare i loro comportamenti, ad adattarsi, a studiare meno, a abbassare il suo rendimento. Il suo perfezionismo però

non le permetteva di sentirsi bene. P. iniziò ad avere attacchi di panico. Spesso diceva di avere mal di testa e nausea: non voleva andare a scuola e cominciò a saltare anche le lezioni di danza, fino ad abbandonare l'accademia. I genitori si preoccuparono e si rivolsero ad uno psicologo. Durante la terapia, lo psicologo ebbe l'intuizione che P. fosse una ragazza plusdotata con un profilo creativo. Lo specialista pensò che scoprire questa verità avrebbe potuto aiutare P. e la inviò a Step-net. Le cause del disagio di P. erano molte e complesse. La cosa più importante per P. era capire chi fosse veramente. Sapere di essere una ragazza speciale, piena di talento la aiutò a ritrovare s**é** stessa. Il percorso **è stato** lungo e impegnativo. P. ha imparato a gestire la frustrazione, la paura di sbagliare, il perfezionismo. Ha ritrovato la passione per l'arte e per la danza e ha capito che quello era il suo vero mondo. P. ha terminato gli studi in Accademia. Dopo il diploma P. ha vinto una borsa di studio. Presto partirà per Londra. Quando balla si sente felice e riesce a comunicare i suoi sentimenti. La consapevolezza del suo talento le ha permesso di fare pace col passato e di scegliere il suo futuro. P. è pronta per spiccare il volo.

Conclusioni

Quando ero piccola avevo un sogno: realizzare un progetto dedicato ai bambini. Ancora non sapevo come, ma sentivo che sarebbe accaduto. L'incontro con la giftedness mi ha folgorato. Ho capito che avrei dedicato il mio impegno per aiutare i bambini e i ragazzi plusdotati. È un'avventura appassionante, meravigliosa, intensa. Quando incontri i bambini plusdotati non puoi fare altro che accoglierli e amarli.

Dopo tanti anni di impegno ritengo che l'obiettivo più importante che mi guida in questo cammino e mi fa persistere è vedere splendere la luce e la gioia nei loro occhi. Tutti i progetti realizzati hanno lo scopo di sviluppare i loro talenti in armonia con il loro benessere. È un percorso per trovare la propria identità e raggiungere un equilibrio interiore. Allenare la mente significa allenare anche il cuore e sostenere l'intelligenza con la virtù.

I progetti migliori nascono dalla collaborazione, dalla condivisione delle esperienze, dal lavoro in team, dalla rete, dalla curiosità, dall'innovazione. La loro efficacia dipende dalla passione, dalla motivazione, dalle competenze, dall'autenticità, dall'umiltà che ognuno di noi metterà a disposizione dei bambini e dei ragazzi plusdotati. È in questa direzione che immagino il futuro della ricerca e delle soluzioni[17].

[17] Castelli V., Meloni R., Spinelli S., Torriani A. (2017). Ad alto potenziale. Storie di bambini plusdotati. Imprimatur.

LA VALUTAZIONE DI ALTO POTENZIALE COGNITIVO/PLUSDOTAZIONE DI BAMBINI E RAGAZZI

di MARIASOLE ZURLENI

2.1 La mia esperienza

L'alto potenziale cognitivo e la plusdotazione (giftedness) sono comparsi nella mia vita circa dodici anni fa come un fulmine a ciel sereno. È stato un incontro così profondo, coinvolgente, entusiasmante e appassionante da pervadere la mia persona a tal punto da portarmi a intraprendere un importante cammino di crescita prima a livello personale e, poi, a livello professionale conseguendo la Laurea Magistrale in Psicologia per potermi occupare di questi bambini, ragazzi e delle loro famiglie. Ritengo sia fondamentale e imprescindibile un percorso formativo sulla tematica affinché tutte le figure professionali che si occupano di età evolutiva possano individuare e riconoscere le caratteristiche dei bambini e ragazzi APC/plusdotati, supportandone il percorso di crescita e l'espressione del loro potenziale perché uno dei pregiudizi più comuni è proprio quello che possedere un alto potenziale intellettivo comporti una garanzia di successo nella vita[1]. I bambini e i ragazzi APC/plusdotati non sono di per sé portatori di disagio: la letteratura riporta, in generale, come non siano più vulnerabili dei loro pari con sviluppo tipico, anzi alcuni di loro risultano essere più forti[2]. I problemi possono tuttavia insorgere se il potenziale non viene precocemente identificato e se non viene attuato un percorso supportivo adeguato ai loro bisogni cognitivi, emotivi, sociali e relazionali sia in ambito scolastico che familiare.

Il mio incontro con il mondo dell'APC/plusdotazione è avvenuto sia a livello personale che a livello lavorativo. All'epoca dell'incontro lavoravo come educatrice

[1] Achter, J.A., Lubinski, D., & Benbow, C.P. (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted: "It was never there and already it's vanishing." *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), pp. 65-76.

[2] Neihart M. (1999). The impact of giftedness on psychological well, Roeper Review, The Roeper Review. (22)1; Neihart M., Reis S.M., Robinson N.M., Moon S.M. (2001). The Social and Emotional Development of Gifted Children. Prufrock Press.

presso una scuola primaria, ho avuto la fortuna di incontrare un bambino che manifestava comportamenti inadeguati, apparentemente in bilico tra l'iperattività e comportamenti oppositivo provocatori; tuttavia, non si poteva non notare la sua spiccata intelligenza, la rapidità e l'intuitività a livello dell'elaborazione dell'informazione nell'ambito logico matematico, nettamente superiori rispetto al resto della classe. All'epoca non conoscevo in modo specifico l'APC/plusdotazione. Ora so che i disagi comportamentali manifestati da quel bambino non erano causati da chissà quale disturbo, ma dalla mancata identificazione e dalla presenza di un contesto non supportivo. A livello personale invece, come genitore, ero chiamata a dare un nome alle peculiarità che riscontravo nei miei bambini: un altissimo senso della giustizia, selettività nei rapporti coi pari, estrema sensibilità, intensa reattività a ogni stimolo, energia e curiosità inesauribili, intolleranza alla frustrazione e alla noia, cattiva immagine di sé a causa di una scarsa condivisione di interessi e passioni con i pari. Era necessario comprendere ed avere delle risposte per capire se la complessa personalità dei miei figli fosse ascrivibile ad un profilo di APC/plusdotazione. Il mio cercare mi ha portato a trovare alcune associazioni che si occupavano della tematica, fra queste scelsi Step-net perché colpita dalla sua *mission* riassunta in una parola per me fondamentale: "benessere" dei bambini APC/plusdotati e delle loro famiglie. Su suggerimento dell'associazione intraprendemmo, come famiglia, un percorso di valutazione cognitiva ed emotiva. Da allora molto tempo è passato, i miei bambini sono cresciuti, sono stati identificati, supportati e ora sono sereni e consapevoli delle loro peculiari caratteristiche.

Ho imparato strada facendo che quando si ha a che fare con l'APC/plusdotazione nulla capita per caso e quanto sia importante fare rete come nel caso della presente ricerca. Ho sentito di non essere sola in questo cammino, ho potuto condividere i miei quesiti, le mie esperienze, i miei vissuti con altri genitori, ho intrapreso un percorso di consapevolezza grazie all'azione supportiva ricevuta da parte dei peer educator dell'associazione e dei professionisti della rete che col passare del tempo mi ha portata a scegliere di mettere a servizio dell'altro quanto imparato e ricevuto, dapprima come volontaria e, attualmente, dopo un adeguato percorso formativo, come membro del Direttivo di Step-net e Presidente di CTS Gifted aps..

Ne è conseguita una scelta professionale ovvero quella di occuparmi solamente di alto potenziale cognitivo/plusdotazione. Sono una clinica in continua formazione per poter svolgere al meglio il mio lavoro, come professionista ritengo di avere un dovere etico, oltre che morale, di diffondere e creare una cultura sull'alto potenziale cognitivo/plusdotazione senza lasciare indietro nessun bambino: è compito dello psicologo identificare, riconoscere, valutare e comprendere in modo corretto i com-

portamenti di ognuno per migliorarne lo stato di salute e per il raggiungimento del benessere, inteso, secondo la definizione data dall'Organizzazione Mondiale della Salute nel 1998, come *uno stato emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale che consente alle persone di raggiungere e mantenere il loro potenziale personale nella società*. La presente ricerca con la professoressa Cairo ha lo scopo di dare voce ai bambini e ragazzi APC/plusdotati italiani, ai loro genitori illustrando quali sono i bisogni peculiari e soprattutto come si sentono all'interno degli ambienti frequentati.

2.2 Intelligenza e plusdotazione

L'intelligenza è sicuramente ancor oggi una tra le funzioni psichiche maggiormente studiate in ambito scientifico e psicologico, funzione strettamente legata al costrutto di APC/plusdotazione,

L'interesse verso il concetto di intelligenza affonda le sue radici in un passato lontano infatti, sin dall'antichità, l'essere umano si è interrogato e ha cercato di comprendere la natura dell'intelligenza. Il significato del termine "intelligenza", dal punto di vista etimologico, deriva dal latino "*intelligĕre*", "capire" e da "intus legĕre" ([3]) "vedere dentro", "vedere tra le cose" quindi la persona intelligente vede la complessità della realtà, compresi gli aspetti non apparenti. Nicoletti, Rumiati, Loto[4] affermano che il concetto di intelligenza si è evoluto nel tempo da una forma originaria più statica, quantitativa, cognitiva e generale a una moderna più qualitativa, specifica e modulare. Il suo inquadramento non è semplice, infatti in letteratura troviamo innumerevoli definizioni, tra cui quella riportata dall'Associazione Americana degli Psicologi (APA), the *ability to derive information, learn from experience, adapt to the environment, understand, and correctly utilize thought and reason*[5]. La comunità scientifica non ha ancora trovato, a livello universale, una definizione unica di cosa essa sia. In tempi abbastanza recenti Fabio & Mainardi[6] ritengono che ogni comportamento sistematicamente adattivo può essere definito come intelligente, quindi l'intelligenza va studiata unitamente ai fattori ambientali, affettivi, culturali che fanno parte del contesto della persona e rendono il costrutto *così com-*

[3] https://www.psicolinea.it/intelligenza.

[4] Nicoletti R., Rumiati R. Loto L. (2017). Psicologia. Processi cognitivi, teoria e applicazioni. Bologna: il Mulino.

[5] https://dictionary.apa.org/intelligence.

[6] Fabio R.A., Mainardi M.A. (2008). Geni e iperdotati mentali. Dinamiche psicologiche e interventi di realizzazione del potenziale. Milano: Franco Angeli.

plesso che difficilmente se ne può avere una comprensione esaustiva. Per Mormando[7] l'intelligenza definisce un comportamento che è la risultante visibile di un'infinità di variabili, alcune delle quali sono note, definite o definibili ma molte altre ignote. L'intelligenza è 'un mazzo di disponibilità' caratterizzata da differenze individuali, sin dalla nascita, e che, a seconda delle circostanze della vita, si può sviluppare o meno. Mi piace molto l'immagine evocativa utilizzata dall'autrice in quanto è collegata al costrutto di APC/plusdotazione ovvero un potenziale che se individuato ha la possibilità di dispiegarsi. Esso, però, può anche disperdersi e variare a seconda dei complessi casi della vita. L'autrice ritiene che il giudizio sull'intelligenza non è assoluto ma riconducibile alla cultura di appartenenza perché riguarda doti riconosciute e riconoscibili da uno specifico modo di pensare che tralascia doni non valutabili o di cui non si sospetti l'esistenza. Alla luce dei vari studi presenti in letteratura Zanetti[8] riassume le principali concettualizzazioni che vedono l'APC/plusdotazione come il risultato dell'interazione tra geni ed ambiente[9] e può essere definita pertanto come una complessa costellazione di caratteristiche genetiche, personali e comportamentali[10]. L'APC/plusdotazione è dunque una caratteristica dinamica, soggetta a mutazioni nel corso del tempo, come risultato dei complessi meccanismi di interazione tra l'individuo e l'ambiente[11].

2.3 La giftedness nelle teorie dell'intelligenza

L'interesse per gli individui dalle capacità elevate affonda le sue radici tra la fine del Settecento e l'inizio del Novecento del secolo scorso seguendo le scoperte scientifiche e le teorie di riferimento di ciascuna epoca. Lo studio dell'alto potenziale cogni-

[7] Mormando F. (2011). I bambini ad altissimo potenziale intellettivo. Guida per insegnanti e genitori**.** Trento: Erickson.

[8] Zanetti, M.A. (2017). Bambini e ragazzi ad alto potenziale: Una guida per educatori e famiglie. Roma: Carocci.

[9] Plomin R., DeFries J., Knopik V.S. & Neiderhiser J.M. (2014). Genetica del comportamento. Milano: Raffaello Cordtina; Sternberg R.J. & Grigorenko E. (1997). Intelligence, Heredity and Environment (1997). Cambridge: Cambridge University Press.

[10] Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29*(3), pp. 103-112; Pfeiffer, S.I. (2013). Serving the gifted. New York: Routledge; Sternberg, R.J. (2005). Intelligence, Competence, and Expertise. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-30). Guilford Publications.

[11] Sternberg R.J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). Conception of giftedness (pp. 411-436). New York: Cambridge University Press.

tivo/plusdotazione, dal punto di vista teorico, è strettamente legato alla psicologia delle differenze individuali dell'intelligenza, della motivazione e della creatività[12].

Le principali tappe storiche che hanno portato alle teorie e alle conoscenze attuali sull'alto potenziale cognitivo/plusdotazione vedono citati gli studi di Galton[13] che, ispirato dalle teorie di Mendel e Darwin, ha sottolineato il ruolo dell'ereditarietà nello sviluppo della dotazione intellettiva; nel suo famoso libro *"Hereditary Genius",* riteneva di aver dimostrato che vi fossero maggiori probabilità di trovare individui con abilità eccezionali in famiglie in cui vi erano ascendenti con abilità eccezionali. I suoi studi, di impronta evoluzionistica, sono stati di fondamentale importanza; tuttavia, oggi sappiamo che l'intelligenza umana non è determinata solo da fattori ereditari ma anche influenzata dall'impegno e dall'interconnessione di altri fattori (culturali, economici, sociali, familiari...[14]).

Nei primi anni del Novecento Spearman grazie alla sua teoria del "fattore g" ha dato una spinta propulsiva allo stabilirsi delle teorie unitarie dell'intelligenza basate su una prospettiva dominio generale[15] caratterizzata dall'esistenza di un unico fattore di intelligenza o abilità generale, "il fattore g" a partire dal quale si spiegavano tutte le manifestazioni intellettive[16].

La Scala Binet-Simon (1905) è stata la prima versione dei test d'intelligenza consentendo l'individuazione delle differenze individuali. Se il bambino dimostrava un'età cronologica uguale a quella mentale sarebbe risultato intelligente nella media dei bambini della stessa età, se il bambino dimostrava un'età mentale superiore a quella cronologica sarebbe risultato più intelligente dei bambini della sua stessa età, se il bambino mostrava un'età mentale inferiore all'età cronologica sarebbe risultato meno intelligente dei bambini della sua stessa età.

In seguito, la scala di Binet-Simon è stata standardizzata e tradotta negli Stati Uniti, presso l'Università di Stanford, da un gruppo di psicologi guidati da Terman col nome di "Stanford Binet Intelligence Scale", pubblicata nel 1916; il test comparava la prestazione individuale con la prestazione della media dell'intera popolazio-

[12] Robinson A., PR Clinkenbeard P.R. (1998). Giftedness: an exceptionality examined. Annual Review of Psychology. 49, pp. 117-139.

[13] Galton F. (1869). Hereditary Genius. London: McMillan & Co.

[14] Zanetti M.A. (2020). Famiglie ad alto potenziale. Comprendere e accompagnare la crescita dei figli. Roma: Carocci.

[15] Kaufman, S.B., & Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). Springer Science + Business Media.

[16] Zanetti M.A. (2020). Plusdotazione non solo QI: tra mito e realtà. Giornale Italiano di Psicologia, 3-4, pp. 889-896.

ne individuando norme standard cioè uguali per tutti su un campione di soggetti americani, ricavando un nuovo concetto di misura "Quoziente di Intelligenza" ovvero un unico punteggio totale calcolato dividendo l'età mentale del soggetto per l'età cronologica e moltiplicando questo numero per cento (QI= EM/EC*100).

Un altro importante contributo allo studio dell'alto potenziale cognitivo/plusdotazione è quello di Rita Hollingworth[17], l'autrice ha dimostrato la necessità di valutare l'intelligenza per identificare il potenziale tenendo conto sia di test intellettivi ma anche dell'analisi di aspetti emotivi, contestuali, di sviluppo e di supporto. Ha lavorato per il riconoscimento e l'attivazione di specifici programmi educativi rivolti a valorizzare l'intelligenza e ad armonizzare le abilità sociali, adattive; per incrementare l'identificazione dell'APC/plusdotazione nelle bambine, nelle minoranze e negli strati socioeconomici più bassi.

2.4 La valutazione di alto potenziale cognitivo e di giftedness

La "Giftedness" è tradotta in italiano dalla comunità scientifica, con i termini: iperdotazione, superdotazione, plusdotazione, alto potenziale cognitivo (APC), vocaboli che possono risultare fuorvianti, dato che hanno in sé il riferimento di possedere qualcosa in più. La plusdotazione è un'abilità sorprendente che un individuo manifesta, o ha il potenziale per manifestare, in specifiche aree considerate di rilievo dalla propria cultura, rispetto ai propri coetanei[18]. La definizione di Pfeiffer non si limita al solo QI, ma include l'esame di vari aspetti come le abilità di problem-solving, l'apprendimento rapido e le capacità creative, tenendo conto di fattori come l'ambiente sociale e culturale di appartenenza.

La letteratura quando fa riferimento all'alto potenziale cognitivo/plusdotazione appone un criterio psicometrico il cui *cut-off* corrisponde a un punteggio compreso tra 120 e 129 per identificare l'alto potenziale cognitivo che si manifesta nel 5% della popolazione[19] e un *cut-off* uguale o superiore a 130 che indica la plusdotazio-

[17] Hollingworth, Leta S. (1942). *Children above 180 IQ (Stanford-Binet)*. Yonkers-on-Hudson, NY, USA: World Book Company.

[18] Pfeiffer, S.I. (2013). Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice. Routledge/Taylor & Francis Group; Ruf D. (2009). 5 Levels of Gifted: School Issues and Educational Options. Great Potential Press; Worrell, F.C., & Erwin, J.O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. Journal of Applied School Psychology, 27(4), pp. 319-340.

[19] Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly, 42*(2), pp. 87-95; Ruf D. (2005). Losing Our Minds: Gifted Children Left Behind Tucson – Arizona: Great Potential; Wasserman, J.D. (2013c). Identification of gifted learners: Tradi-

ne, caratteristica riscontrabile in circa il 2% dei bambini o dei ragazzi[20]. I bambini e ragazzi APC/plusdotati rappresentano quindi una parte rilevante della popolazione in età evolutiva che necessita di essere correttamente riconosciuta. Si tratta di una caratteristica e non di un disturbo, dunque, viene valutata e non diagnosticata da parte di psicologi, neuropsichiatri infantili o psichiatri[21].

Individuare l'alto potenziale cognitivo/plusdotazione nei bambini e/o ragazzi significa riconoscere una caratteristica individuale. La valutazione è in grado di attestarne la presenza rivelandosi uno strumento utile ad informare i genitori e gli altri adulti di riferimento quali ad esempio pediatri, insegnanti, allenatori, etc. della presenza di questa caratteristica e delle sue implicazioni. Conoscere appieno le caratteristiche individuali significa poter rispondere in maniera adeguata ai peculiari bisogni cognitivi, emotivi, sociali e relazioni di questi bambini e ragazzi cercando di fornire loro le opportunità di crescita. La valutazione rappresenta quindi il primo passo di un lungo cammino che ha come fine ultimo quello di raggiungere il pieno benessere ed un equilibrato sviluppo dal punto di vista cognitivo, emotivo e sociale garantendo la migliore traiettoria di sviluppo possibile (progetto di vita).

La valutazione di alto potenziale cognitivo/plusdotazione, dunque, consente di identificare le peculiarità osservate dai genitori e/o dagli insegnanti. L'identificazione precoce è un fattore di protezione per le traiettorie di sviluppo dei bambini e dei ragazzi in quanto è possibile intraprendere un percorso identitario con gli specialisti, volto alla consapevolezza della propria unicità e del proprio modo di essere, identificando i propri bisogni, individuando i punti di forza e le eventuali aree di miglioramento, equilibrando la sfera cognitiva ed emotiva per permettere al potenziale di dispiegarsi.

L'obiettivo principe di una valutazione è la comprensione globale dell'individuo. Attraverso i test di intelligenza si può ottenere un punteggio complessivo del livello intellettivo della persona definito, ancora oggi, Q.I. La valutazione del Q.I. è caratterizzata da prove che tentano di stimare l'intelligenza di una persona sulla base delle risposte fornite.

---

tional assessment methods. In C.S. Neville, M.M. Piechowski, & S.S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (pp. 292-346). Unionville, NY: Royal Fireworks Press.

[20] Picone, L., Orsini, A., Pezzuti, L. (2017). Raven's Standard Progressive Matrices: contribution to Italian standardization for subjects between ages 6 and 18. BPA Applied Psychology Bulletin, 280, pp. 55-64; Kaufman, J.C., & Plucker, J.A. (2011). Intelligence and creativity. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 771-783). Cambridge University Press.

[21] Maulucci E. (2021). Alto Potenziale Cognitivo e Doppie Eccezionalità. Palermo: Kimerik.

La valutazione di alto potenziale cognitivo/plusdotazione viene eseguita utilizzando i test di intelligenza psicometrici standardizzati e validati, quelli più utilizzati a livello internazionale e più completi sono le Scale Wechsler secondo l'età di riferimento anagrafica. Il numero del Quoziente Intellettivo non è identificativo del funzionamento, si pone come indicatore probabile della presenza di alto potenziale cognitivo/plusdotazione ma non è in grado però di definirla in maniera univoca[22].

Per Wechsler il comportamento intelligente non coinvolge semplicemente abilità intellettive, ma anche fattori di personalità che egli chiama "fattori non intellettivi", cioè i bisogni, gli interessi, la motivazione e i tratti di personalità dell'individuo. Nel 1981 scrive che l'intelligenza è una funzione dell'intera personalità ed è sensibile ad altri fattori oltre quelli inclusi nel concetto di abilità cognitive. I test di intelligenza misurano inevitabilmente anche quei fattori. Queste variabili di natura non intellettiva chiamate *"Non test factors"* intervengono e influenzano il modo con cui si esprimono le abilità di una persona e ne determinano l'efficacia nel vivere quotidiano. Dunque, si può parlare di tratti ed attitudini più che di abilità che non vengono valutati direttamente nelle misure delle abilità intellettive ma ne influenzano la performance indicando gli interessi, la motivazione, la capacità di tolleranza della frustrazione, la volontà e la perseveranza, l'impulsività, l'ansia, la consapevolezza dell'obiettivo, l'entusiasmo del soggetto. Wechsler considera l'intelligenza come: *la capacità globale di un agire intenzionalmente, di pensare razionalmente e di affrontare efficientemente l'ambiente*[23]. All'interno della valutazione per possibile alto potenziale cognitivo/plusdotazione assume un ruolo fondamentale il colloquio con i genitori col fine di orientare la valutazione da un lato e dall'altro consentire di individuare quali sono le caratteristiche peculiari da loro osservate o segnalate da parte degli insegnanti per le quali hanno ritenuto che il bambino/ragazzo possa essere plusdotato; occorre raccogliere un'anamnesi completa soffermandosi non solo alle fasi di sviluppo 0-3 anni, ma approfondire il grado di adattamento sia nel contesto scolastico, sia nei contesti extrascolastici con particolare attenzione a interessi, passioni, motivazione, autoregolazione, tolleranza alla frustrazione e alla noia, curiosità, pensiero complesso e ragionamenti avanzati, elevata sensibilità e intensità che si esprime a livello del comportamento, dell'affettività e delle relazioni sociali.

Il clinico dopo uno o più colloqui coi genitori, prima di effettuare la valutazione, deve osservare i bambini e i ragazzi, prevedere un colloquio con loro per chiarire il motivo per il quale si trovano a fare tale percorso, cercando di comprendere come i

[22] Pfeiffer, S.I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons, Inc..
[23] Wechsler D. (1997 – ed. Orig. 1991). Wechsler Intelligence Scale for Children, p. 6.

genitori hanno spiegato l'accesso a questo tipo di valutazione e come viene dunque vissuto. Durante il colloquio, lo psicologo può cercare di individuare il livello di adattamento e di benessere dei bambini/ragazzi nei contesti scolastici e in quelli extrascolastici, nella qualità delle relazioni sociali e gli interessi principali: si tratta di elementi soggettivi che possono fornire utili indicazioni sul loro stato d'animo. Nel lavoro con i bambini e ragazzi alto potenziale cognitivo/plusdotati ho potuto constatare come sentano di 'essere diversi' rispetto ai pari e ai contesti frequentati. Riporto alcune loro frasi raccolte durante i colloqui prima del percorso valutativo:

> "La mia creatività è come un fiume che scorre incessantemente ed è strettamente collegata alle mie emozioni: se sono in ansia può bloccarsi, se sono impaurito si modifica. Oggi ho imparato a non rimanere schiacciato dal mio profondo sentire!" "Il piatto servito freddo è quello che più rimane impresso.", "Quando faccio qualcosa che mi piace mi sento illuminato come il Buddha.", "Il mio cuore proviene da un'altra epoca". "Perché non riesco ad avere un vero amico? Le persone stanno con te solo se ottengono qualcosa in cambio. Io vorrei un amico gratis, qualcuno con cui essere semplicemente me stesso."

È importante riportare come la letteratura riferisca che non è stata stabilita correlazione fra plusdotazione e psicopatologia[24], mostrando quindi come tra i bambini e ragazzi APC/ plusdotati i disturbi abbiano la stessa frequenza che tra i normodotati o tra i bambini con intelligenza inferiore alla media**.** La letteratura evidenzia che non vi è alcun deficit nelle capacità socio-emotive insite nella plusdotazione. Il clinico potrà osservare una dissincronia tra il dominio cognitivo, emotivo e motorio che potrebbe creare un possibile contesto per un profilo di vulnerabilità che poi dovrà confrontarsi con fattori di protezione o di rischio a livello sociale o personale. Tra i fattori di rischio a cui porre attenzione all'interno del percorso di valutazione sono da osservare: perfezionismo patologico[25], alta sensibilità ai conflitti interpersonali con pari e familiari[26], isolamento sociale[27], pressione da

[24] Martin, L.T., Burns, R.M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), pp. 31-41.
[25] Nugent, S.A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), pp. 215-221.
[26] Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press Inc.
[27] Neihart, M (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say. Roeper Review. (22)1, pp. 10-17.

parte degli adulti sulla *performance,* vissuti di inadeguatezza e di incomprensione[28] e assenza di condivisione di interessi con i coetanei[29].

Una valutazione di alto potenziale cognitivo/plusdotazione abbiamo visto che per essere completa non può limitarsi solo all'aspetto cognitivo del Quoziente Intellettivo, ma deve indagare anche gli aspetti emotivi e comportamentali. Nella mia pratica clinica utilizzo per i bambini della fascia prescolare fino in realtà all'età adulta i test grafici proiettivi carta e matita in quanto consentono di indagare quegli aspetti inconsci di cui i bambini non sono consapevoli ottenendo una visione complessiva della loro personalità, degli stati emotivi, del modo di stabilire i rapporti interpersonali, dei desideri e degli eventuali conflitti più intimi e profondi. I principali reattivi del disegno da me utilizzati sono il disegno di Casa Buck, dell'albero di Koch, della figura umana di Machover, della famiglia di Corman, talvolta a seconda delle necessità somministro anche il disegno della famiglia di animali di Brem-Graser e della persona sotto la pioggia di Fay. L'interpretazione tiene conto del livello grafico (ad esempio l'ampiezza delle linee e delle raffigurazioni, la forza del tratto, gli spazi occupati e non etc), del livello del contenuto (ad es. le connotazioni affettive, le attribuzioni, la sequenza di rappresentazione di valorizzazione e di svalorizzazione, etc...) e infine del livello strutturale formale (ad es. il livello di maturità, la collocazione reciproca tra gli elementi, il contesto e la presenza assenza dei dettagli, etc...). La valutazione emotiva di bambini dagli 8 ai 18 anni prevede la compilazione di alcuni questionari *self-report* per indagare l'intelligenza emotiva, dai 9 ai 19 anni l'autostima, Q-PAD questionario per la valutazione della psicopatologia in adolescenza dai 14 ai 19 anni quando il clinico valuta la necessità di approfondire comportamenti a rischio e dagli 11 ai 18 anni la sfera comportamentale. Viene richiesta la compilazione del questionario comportamentale anche ai genitori e agli insegnanti perché è utile il confronto tra la visione del ragazzo, dei genitori e dell'insegnante. Nella pratica clinica riteniamo importante la compilazione singola da parte della madre, del padre e almeno dei due insegnanti prevalenti, il confronto permette al clinico di approfondire i comportamenti e le eventuali difficoltà. I questionari sono un utile strumento di *screening* che completa la valutazione. L'intelligenza emotiva è indagata *con il Test EQ– i: YV: Emotional Quotient*

[28] Preuss, L.J., & Dubow, E.F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 26*(2), pp. 105-111.

[29] Webb J.T., Gore J.L., Amend E.R., DeVries A.R., A Parent's Guide to Gifted Children, Great Potential Pr., Inc. 2007.

Inventory – Youth Version[30] di cui è uscita una seconda versione; in accordo con il modello di Bar-On su cui il test si basa, l'intelligenza emotiva include le dimensioni sociali, personali ed emozionali dell'intelligenza, ovvero comprende abilità riguardanti la comprensione di sé stessi e degli altri, l'adattamento ai cambiamenti richiesti dall'ambiente e la gestione delle emozioni. Lo strumento fornisce punteggi relativi a 7 scale: *Intrapersonale*: autoconsapevolezza emotiva, autostima, assertività, descrizione realistica di sé, indipendenza*; Interpersonale*: empatia, responsabilità sociale, relazioni interpersonali*; Gestione dello stress*: tolleranza allo stress*; Adattabilità*: valutazione della realtà, flessibilità, problem-solving; *Umore generale*: ottimismo, felicità; *Impressione positiva*: tendenza a negare le proprie difficoltà, per fornire un'immagine di sé positiva e *Quoziente Emotivo*: intelligenza emotiva totale. L'intelligenza emotiva può essere definita come la capacità di riconoscere l'insieme delle proprie e altrui emozioni, il saper gestire e usare consapevolmente più efficacemente le emozioni migliora le relazioni interpersonali; dunque, un buon equilibrio tra Quoziente Intellettivo Quoziente Emotivo può essere un indice di successo nella vita inteso come benessere ed equilibrio. Il Test Multidimensionale dell'Autostima[31] è uno strumento importante per la valutazione dell'adattamento socio-emozionale dei ragazzi dai 9 ai 19 anni. Lo schema interpretativo del TMA si basa sull'importanza delle sei dimensioni riferite a specifici contesti: *area interpersonale*: come il soggetto valuta i suoi rapporti sociali, con i pari e con gli adulti; *area della padronanza sull'ambiente*: la sensazione di essere in grado di dominare gli eventi della propria vita; *area scolastica*: i successi o i fallimenti sperimentati nella classe; *area emozionale*: la vita emotiva, la capacità di controllare le emozioni negative; *area familiare*: le relazioni nella famiglia, il grado in cui si sente amato e valorizzato; *area corporea*: il suo aspetto, le capacità fisiche e sportive. L'Autostima Totale è positiva quando risulta minore la discrepanza tra il sé percepito e il sé ideale viceversa maggiore è la discrepanza tra sé percepito e sé ideale più bassa sarà l'Autostima Totale. Sappiamo che una buona autostima sostiene l'autoefficacia, il problem-solving, il successo e il raggiungimento degli obiettivi mentre una bassa autostima è causa di inefficacia, ansia, preoccupazione, attivazione di strategie evitanti e di alibi. Il questionario *CBCL* è un questionario compilato dai genitori, che valuta le competenze sociali e i problemi emotivo-comportamentali di bambini e adolescenti di età compresa tra i 6 e i 18 anni. Permette di valutare i problemi

[30] Bar-On, R. & Parker J.D.A. (2012 – 2020 – ed. orig. 1997). EQ – i: YV: Emotional Quotient Inventory – Youth Version. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

[31] Bracken B.A. (2003 – ed. orig. 1976). TMA-Test di valutazione multidimensionale dell'autostima. Trento: Erickson.

comportamentali attraverso le scale 'empiricamente derivate' quali *Ansia/Depressione, Ritiro/Depressione, Lamentele Somatiche, Problemi sociali, Problemi di pensiero, Problemi di Attenzione, Trasgressione dele regole, Comportamenti Aggressivi*, in grado di fornire indicazioni su diversi quadri sindromici della sfera internalizzante e/o esternalizzante; vi sono anche le Scale *DSM-oriented* capaci di fornire delle utili indicazioni diagnostiche quali *Problemi affettivi, Ansia, Somatizzazione, Attenzione, Opposizione e Condotta*. La sfera dei comportamenti **esternalizzanti** afferisce a un disagio mostrato verso l'esterno attraverso aggressività, reattività e opposizione provocando una situazione di disturbo nell'ambiente; la sfera dei comportamenti **internalizzanti** indica difficoltà sviluppate e mantenute all'interno della persona, spesso caratterizzate da ipercontrollo, inteso come la tendenza a controllare o a regolare i propri stati interni emotivi e cognitivi in modo eccessivo e inappropriato. La *TRF (Teacher's Report Form)* rappresenta una versione parallela della *Child Behavior Checklist*. Essa viene compilata da parte degli insegnati del bambino/ragazzo e indaga il suo rendimento scolastico, il suo funzionamento adattivo e l'eventuale presenza di problematiche emotive e/o comportamentali. La *YSR (Youth Self – Report)* è una versione parallela della *Child Behavior Checklist.* Essa viene compilata da parte dei ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 18 anni e permette di valutare l'adolescente in base alle scale sulle competenze, alle scale sindromiche e alle scale DSM-*oriented*; qualora il clinico abbia il sospetto della presenza di comorbilità di un eventuale disturbo dovrà accertare e approfondire con un'ulteriore testistica per diagnosi differenziale e non cadere nelle misdiagnosis. La valutazione emotiva consente il riconoscimento dei profili di personalità dei bambini e ragazzi APC/plusdotati, di cui la letteratura ha ampliamente parlato, a cui faccio seguito ma non approfondirò in quanto già trattati nella presente ricerca. I sei profili tracciati dalle autrici Betts e Neihart[32] consentono al clinico di identificare sia le peculiari caratteristiche cognitive e socio-emotive-comportamentali sia i bisogni per l'attivazione di buone pratiche supportive a livello familiare e scolastico. Le traiettorie di sviluppo di questi profili permettono di coglierne i tratti salienti, pur tenendo sempre in considerazione che ogni bambino e ragazzo APC/plusdotato è irripetibile. I principali profili sono: *Profilo di successo "The Successful", Profilo Sfidante/Creativo "The Challenging", Profilo Sommerso "The Underground"Profilo a rischio "The Dropouts", Profilo Doppiamente eccezionale" TheDouble-Labeled" e Profilo Autonomo "The Autonomous Learner".*

[32] Betts G. & Neihart M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. Gifted Child Quarterly. 32(2), pp. 248-253.

La valutazione di alto potenziale cognitivo/plusdotazione andrebbe ripetuta ai passaggi di ciclo per monitorare il profilo di funzionamento e la traiettoria evolutiva concentrandosi sull'individuazione e sulla pianificazione di interventi volti ad affrontare le eventuali criticità apportando cambiamenti alle buone pratiche di intervento; la rivalutazione non va ripetuta prima di 2 anni in quanto è possibile che i bambini APC/plusdotati ricordino le risposte, in alcuni casi si consiglia di ripeterla periodicamente fino all'età adulta per verificare i progressi previsti o gli eventuali insuccessi. Nella pratica clinica ho potuto constatare quanta attenzione sia necessario dare alla sensibilità e alla profondità dei bambini e ragazzi APC/plusdotati che possono non dimostrare le loro piene capacità per una serie di motivi: scelta di nascondere le loro abilità per paura delle conseguenze dell'essere etichettati come APC/plusdotati ad esempio, maggiori aspettative di genitori e insegnanti, perdita di amici, effetto sui fratelli, ecc, riluttanza a indovinare per paura di commettere un errore; ansia da prestazione; disagio in presenza dell'esaminatore; disagio nell'ambiente fisico[33]. Dalla nostra esperienza abbiamo rilevato come alcuni bambini APC/plusdotati possono non rispondere se una domanda è troppo facile *non pensavo mi stessi chiedendo una cosa così ovvia che sanno tutti, stavo pensando che*... Nella pratica clinica l'esaminatore non deve avere fretta: i bambini APC/plusdotati potrebbero fare meno quando incalzati; esaminarli richiede più tempo a causa della complessità dei loro processi mentali, spesso riescono ad arrivare in fondo ai vari subtest rispondendo approfonditamente a tutti gli item, le risposte qualitative rivelano molte informazioni sulla personalità dei bambini e dei ragazzi. La valutazione di APC/plusdotazione affinché sia completa richiede di somministrare tutti i 15 (WISC-IV) e i 16 (WISC-V) *subtest* proprio per la complessità del profilo di funzionamento e di personalità. Il clinico deve avere una profonda conoscenza dei bambini e ragazzi APC/plusdotati, deve sapere che la situazione emotivo-affettiva dell'esaminando può influenzare la *performance* e l'esito della valutazione; il clinico deve instaurare una buona relazione caratterizzata da empatia, sensibilità, capacità di cogliere il pensiero divergente che talvolta porta i bambini e ragazzi APC/plusdotati a rispondere in modo inconsueto e non previsto dal test; il clinico deve registrare nelle note anche parametri non compresi nello strumento testistico come, ad esempio, il pensiero creativo, le passioni, l'atteggiamento di fronte all'autorità, il comportamento non verbale e l'orientamento verso gli altri. Una buona valutazione dovrebbe individuare i punti di forza e le aree di miglioramento di chi si sottopone

[33] Metitieri, T., (2019). "Nati plusdotati? Una traiettoria immutabile o un potenziale da nutrire", Lavoro presentato al Convegno Plusdotazione e talento. Ambienti, contesti educativi e buone pratiche – Firenze.

al test, oltre ai processi necessari per far emergere le qualità e fare fronte alle eventuali debolezze riscontrate nell'esecuzione del test[34]. Il riconoscimento, unitamente a un adeguato percorso educativo (casa-scuola), consente di prevenire i fattori di rischio e l'insorgere di problemi di comportamento, di adattamento, di sottorendimento scolastico evitando lo sviluppo di frustrazione, scarsa motivazione, bassa autostima, problemi emotivi sociali e comportamentali. Dalla nostra esperienza e dalla mia pratica clinica la valutazione non va fatta per cercare una quantità intellettiva, un mero Q.I. il Quoziente va letto in un'ottica qualitativamente differente che consente di individuare un profilo di personalità (Neihart 2002).

Zanetti[35] riporta come vi sia una grande variabilità tra i bambini/ragazzi APC/plusdotati, quindi risulta importante avere a disposizione diversi strumenti di valutazione che insieme ai colloqui svolti con genitori, insegnanti, figure di riferimento eventuali; ai dati qualitativi emersi nella sessione valutativa; alla considerazione di variabili situazionali che intervengono nel qui e ora della valutazione e infine al giudizio clinico e all'esperienza del professionista, permettano di avere una visione globale dell'individuo[36].

[34] Maulucci E. (2021). Alto Potenziale Cognitivo e Doppie Eccezionalità. Palermo: Kimerik, p. 12.
[35] Op. cit.
[36] Assouline S.G., Foley Nicpon M. & Whiteman C. (2010). Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students with Written Language Disability. Gifted Child Quarterly. (54)2; Borland, J.H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1-19). Cambridge University Press; Borland J.H. (2009). Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude: Spinal Tap Psychometrics in Gifted Education. (53).4.; Foley-Nicpon, M., & Candler, M.M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. In S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 545-558). American Psychological Association.; Keating, D.P. (2009). Developmental science and giftedness: An integrated life-span framework. In F.D. Horowitz, R.F. Subotnik, & D.J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 189-208). American Psychological Association; Lovecky, D.V. (2018). Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders. In S.B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 83-103). Oxford University Press.; Benjamin J Lovett, Lawrence J Lewandowski (2006). Gifted students with learning disabilities: who are they? Journal of Learning Disabilities. 39(6):515-27; Neihart, M. (2016). Psychosocial factors in talent development. In M. Neihart, S.I. Pfeiffer, & T.L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed., pp. 159-171). Prufrock Press Inc.; Sternberg, RJ., Jarvin, L., & Grigorenko, E.L. (2011). *Explorations in giftedness.* Cambridge University Press.; Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). Cambridge University Press.

Al termine della valutazione di alto potenziale cognitivo/plusdotazione viene redatta e consegnata ai genitori una relazione clinica riassuntiva del lavoro svolto. Si ritiene utile che la relazione inerente alla valutazione dell'alto potenziale cognitivo/plusdotazione in età evolutiva contenga gli elementi raccolti tramite il colloquio con i bambini e ragazzi APC/plusdotati, con i genitori compresa la storia personale e familiare oltre all'anamnesi e all'osservazione. La relazione deve riportare il livello cognitivo complessivo e dettagliato dei vari indici, il grado di adattamento al contesto scolastico, familiare, sociale ed extrascolastico, l'eventuale presenza o meno di disturbi associati e indicazioni per i genitori o per altre figure significative quali insegnanti, pediatri, allenatori etc.

Alla luce di questi riferimenti risulta di fondamentale importanza cercare di creare una modalità di approccio alla valutazione di APC/plusdotazione condivisa che, come riportato da numerose ricerche in ambito internazionale, tenga conto oltre dell'inquadramento cognitivo anche di un inquadramento emotivo e di altri aspetti importanti quali l'identità e la personalità.

La rete Step-net ha un progetto dedicato alla clinica denominato "Step-care" dedicato ai centri per l'alto potenziale cognitivo/plusdotazione in cui i professionisti condividono la *mission* etica dell'Associazione che è quella di sostenere i percorsi di crescita, gli aspetti cognitivi ed emotivi, i punti di forza del cuore e della mente. I professionisti della salute possono entrare nella rete nazionale, dopo un adeguato percorso di formazione, trovano uno spazio in cui ricevono supporto e restano in contatto con i colleghi. Step-care si pone l'obiettivo di creare un protocollo specifico e condiviso per la valutazione di APC/plusdotazione utilizzando l'approccio psicometrico standardizzato dei test che permette di interpretare i dati e dare un'immagine personalizzata e identificativa del soggetto da un lato, dall'altro i centri entrando in rete aderiscono al sistema etico e qualitativo di Step-net nel rispetto dei bisogni della persona garantendo ad esempio tempi brevi nella presa in carico, qualità nei servizi e professionalità nei percorsi formativi.

2.5 Le scale Wechsler: aspetti tecnici

Le scale Wechsler permettono di ottenere 5 punteggi compositi sei per la WPPSI-IV e sei per la WISC-V: l'Indice di Comprensione Verbale (ICV), l'Indice di Ragionamento Visuo-percettivo (IRP) che nella WIPPSI-IV E WISC-V è diviso in Indice Visuo-spaziale (IVS) e Indice di Ragionamento Fluido (IRF), l'Indice di Memoria di Lavoro (IML), l'Indice di Velocità di Elaborazione (IVE) e il Quoziente Intellettivo Totale (QIT). Affinché la misurazione rifletta massimamente il livel-

lo intellettivo del bambino/ragazzo rispetto alla popolazione, è auspicabile che il test utilizzato sia nella versione più recente disponibile in Italia (Teasdale & Owen, 2005). Le scale Wechsler sono tre: la WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*) attualmente giunta alla IV edizione per i bambini dai 2 anni e 6 mesi ai 7 anni e 7 mesi, la WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) giunta alla V edizione presentata lo scorso 23 Novembre 2023, attualmente è possibile utilizzare ancora la versione IV, per bambini e ragazzi dai 6 anni ai 16 anni e 11 mesi e la WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*) anch'essa alla IV edizione per le persone dai 16 anni ai 90 anni.

Il Q.I. è un punteggio che indica dove si colloca e quanto si allontana la prestazione dell'individuo rispetto alla media. Il Q.I. ha media 100, quindi se disponessimo le persone su una scala da 1 a 100, gli individui al 50° gradino avrebbero un Q.I. di 100 e sarebbero al 50° percentile. In letteratura viene fissata una distribuzione del Q.I. con punteggio medio 100, come spiegano Fabio & Mainardi[37] e una deviazione standard di circa più o meno 15 punti ovvero all'incirca 85 e 115. Questo vuol dire che con un punteggio superiore a 100 si avrà una prestazione sopra la media, mentre con un punteggio al di sotto il contrario. Indicativamente punteggi al di sotto di 69 indicano ipodotazione, tra 70-79 al limite della deficitarietà, tra 80-90 medio inferiori, tra 90-109 medio, tra 110-119 medio superiore, tra 120-129 superiore, 130 e più nettamente superiore rispetto la media. In riferimento a tale indice si può parlare di diversi livelli di plusdotazione[38]. Si evidenziano quindi due punteggi identificativi di Q.I. superiori alla media: i soggetti ad alto potenziale cognitivo ottengono punteggi di QI ≥ 120 oltre una deviazione dallo standard di 15 punti rispetto alla media (100)[39] e rappresentano il 5% della popolazione[40]; i soggetti plusdotati ottengono punteggi di QI ≥ 130[41] e rappresentano il 2% della popolazione generale oltre due deviazioni di 15 punti l'una rispetto alla media

[37] Fabio & Mainardi (2008). Geni e iperdotati mentali. Dinamiche psicologiche e interventi di realizzazione del potenziale. Milano: Franco Angeli.

[38] Ruf D.L. (2005). Losing Our Minds: Gifted Children Left Behind. Tucson – Arizona: Great Potential.

[39] Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly, 42*(2), pp. 87-95.; Ruf D.L. (2005). Losing Our Minds: Gifted Children Left Behind. Tucson – Arizona: Great Potential.; Wasserman, J.D. (2007). Intellectual assessment of exceptionally and profoundly gifted children. In K. Kay, D. Robson, & J.F. Brenneman (Eds.), *High IQ kids: Collected insights, information and personal stories from the experts* (pp. 48-65). Minneapolis, MN: Free Spirit.

[40] Pfeiffer, S.I. (Ed.). (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices.* Springer Science + Business Media.

[41] Kreger Silverman, L. (2013). *Giftedness 101.* Springer Publishing Company.

(100)[42]. Le scale Wechsler, che come abbiamo visto, sono le scale più utilizzate consentono di assegnare come valore massimo del quoziente intellettivo il punteggio di 160 mentre a livello internazionale negli USA sono state emanate delle "*extended norms*" che consentono di valutare un quoziente intellettivo anche oltre il 160 ma in Italia non sono ancora state standardizzate[43].

Ruf ha individuato 5 differenti livelli di plusdotazione sulla base del punteggio ottenuto dal Q.I.:

- Livello 1: 120 ≤ QI ≤ 124 Moderatamente dotato
- Livello 2: 125 ≤ QI ≤ 129 Dotato
- Livello 3: 130 ≤ QI ≤ 135 Molto dotato
- Livello 4:136 ≤ QI > 140 Eccezionalmente dotato
- Livello 5: QI > 140 Intensamente dotato

La scala Wechsler utilizzata per la valutazione dei bambini di un'età compresa tra i 6 anni e 16 anni 11 mesi è la WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). In Italia è attualmente disponibile la versione V e la precedente versione IV. La WISC valuta la capacità del bambino di risolvere i problemi che si presentano nella vita quotidiana.

La lettura tecnica delle scale WISC-IV-V è un aspetto molto importante su cui focalizzare l'attenzione. Fra gli ambiti di utilizzo della WISC viene indicato che può essere utilizzata come strumento per una valutazione esauriente del funzionamento intellettivo generale ma può essere anche uno degli strumenti impiegati per la valutazione della giftedness[44], i risultati ottenuti possono essere utili per pianificare l'intervento educativo e scolastico con programmi per soggetti APC/plusdotati sulla base delle informazioni cliniche. Nella pratica clinica l'esaminatore quando somministra il test a bambini agli estremi dell'intervallo di età è possibile vedere come le fasce di età della WISC e della WPPSI si sovrappongono per le fasce che vanno da 6 anni e 0 mesi a 7 anni e 3 mesi così come la WiISC 16 anni e 11 mesi con la WAIS[45]. Il clinico può scegliere lo strumento più adeguato per un bambino/

[42] Pezzuti L., Farese M., Dawe J. & Lauriola M. (2022). The Cognitive Profile of Gifted Children Compared to Those of Their Parents: A Descriptive Study Using the Wechsler Scales. Journal of Intelligence. (10)4, p. 91. Kaufman, J.C., & Plucker, J.A. (2011). Intelligence and creativity. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 771-783). Cambridge University Press.

[43] Maulucci E. (2021). Alto Potenziale Cognitivo e Doppie Eccezionalità. Palermo: Kimerik, p. 13.

[44] Orsini A. & Pezzuti L. (2019). L'interpretazione clinica della WISC-IV alla luce della taratura italiana. Firenze: Giunti.

[45] Orsini A. & Pezzuti L. (2019). L'interpretazione clinica della WISC-IV alla luce della taratura italiana. Firenze: Giunti.

ragazzo dell'età compresa tra queste due fasce secondo la sua esamina soprattutto se si sospetta la plusdotazione come prevede il manuale di somministrazione. A soggetti prescolari con abilità superiore alla media si dovrebbe somministrare la WISC perché discrimina meglio livelli elevati di abilità per alcuni subtest cosi come ad adolescenti con abilità superiore alla media si dovrebbe somministrare la WAIS.

2.5.1 *WISC-IV*

La WISC-IV si è evoluta in relazione al cambiamento dei modelli teorici, in particolare con l'avvento della Teoria CHC (*Cattel-Horn Carrol Theory of Cognitive Abilities*), che prevede il passaggio dalla concezione dell'intelligenza come fattore *g* a quella di un insieme di abilità molteplici. L'adesione a questo modello teorico ha modificato l'importanza attribuita al Quoziente intellettivo totale, aumentando il numero dei punteggi composti da calcolare e accrescendone la specificità. La scala permette di ottenere 5 punteggi compositi: Indice di Comprensione Verbale (ICV), Indice di Ragionamento Visuo-percettivo (IRP), Indice di Memoria di Lavoro (IML), Indice di Velocità di Elaborazione (IVE) e Indice Generale di Quoziente Intellettivo (Q.I.).

La sua somministrazione permette di ottenere i seguenti Indici:

- Comprensione verbale (**ICV**) = è una misura complessiva delle capacità cognitive che afferiscono al dominio uditivo-verbale: abilità di recepire, elaborare e immagazzinare informazioni di tipo uditivo-verbale. Tale indice riflette le acquisizioni cumulativamente ricavate dal soggetto nell'ambiente educativo e scolastico in cui è cresciuto e, dunque, può essere influenzato dal background e dalle condizioni culturali del soggetto stesso.
- Ragionamento visuo-percettivo (**IRP**) = è una misura complessiva delle capacità cognitive afferenti al dominio visuo-percettivo: abilità di operare sia concretamente sia mentalmente con immagini e configurazioni visive di tipo geometrico e figurativo, volte all'elaborazione di soluzioni in maniera fluida e flessibile. Attraverso questo indice si può inoltre ricavare l'eventuale preferenza del soggetto a imparare attraverso l'azione.
- Memoria di lavoro (**IML**) = valuta la capacità del soggetto di immagazzinare e manipolare mentalmente nuove informazioni al fine di arrivare alla risoluzione di un determinato compito. Tale indice consente di tenere sotto controllo la concentrazione, la capacità di pianificazione, la flessibilità cognitiva e la sequenzialità delle abilità del soggetto, dando delle indicazioni sulle sue capacità di automonitoraggio.

- Velocità di elaborazione (**IVE**) = valuta l'abilità del soggetto di focalizzare l'attenzione, di analizzare rapidamente, di discriminare e di ordinare sequenzialmente le informazioni visive. I subtest che afferiscono a questo indice richiedono persistenza e capacità di pianificazione. La Velocità di elaborazione è sensibile alla motivazione, alla difficoltà di lavorare sotto la pressione del tempo e alla coordinazione motoria; mentre sembra essere scarsamente influenzata da fattori culturali. Tale indice è inoltre legato alla Memoria di lavoro: una maggiore velocità di elaborazione può ridurre il carico di memoria, mentre una ridotta velocità di elaborazione può danneggiarne l'efficacia.
- **Totale** (**QI**) = indica la potenzialità intellettiva generale di un soggetto. Il punteggio si ricava dai 10 subtest principali somministrati che comprende la totalità delle capacità cognitive misurate.

In presenza di un Q.I. totale non interpretabile, il test di intelligenza WISC-IV consente di ottenere una sua misura alternativa: *Indice di Abilità Generale* (**IAG**). Esso valuta il funzionamento intellettivo indipendentemente dall'influenza esercitata da Memoria di Lavoro e Velocità di Elaborazione durante la somministrazione del test. È possibile ottenere anche L'*Indice di Competenza Cognitiva* (**ICC**) è dato dalla somma dei subtest che compongono l'Indice Memoria di Lavoro e l'Indice Velocità Elaborazione ed è volto a descrivere un gruppo di funzioni il cui denominatore comune è l'efficienza con cui una persona elabora le informazioni di natura uditiva e visiva. Flanagan e Kaufman nel 2004 nel 2009[46] hanno ritenuto che il Quoziente Intellettivo non sia interpretabile quando la differenza tra il punteggio più alto e quello più basso tra i quattro indici che lo compongono è uguale o maggiore di 23 punti; tale soglia è stata applicata in Italia per anni, recentemente è stata riconsiderata in una ricerca compiuta da Orsini, Pezzuti e Hulbert che hanno ritenuto che vi fosse un errore nella determinazione di 23 punti per la non interpretabilità quindi la soglia è di 40 punti secondo quanto stabilito da Orsini[47]. Quando il quoziente Intellettivo non è interpretabile si ricorre all'Indice di Abilità Generale (IAG) in grado di fornire una stima più affidabile e appropriata delle abilità cognitive generali della persona[48].

La WISC-IV è composta da **15 subtest**: 10 principali e 5 supplementari.

[46] Flanagan, D.P., Kaufman, A.S. (2009) (2012), *Essentials of WISC-IV assessment*. Firenze: Giunti O.S.

[47] Maulucci, E. (2021). Alto Potenziale Cognitivo e Doppie Eccezionalità. Palermo: Kimerik, pp. 27-28.

[48] Flanagan, D.P., Kaufman, A.S. (2009) (2012), *Essentials of WISC-IV assessment*. Firenze: Giunti O.S.

Subtest principali della WISC-IV:

1. **Disegno con i cubi**: offre una misura dell'abilità di analizzare e sintetizzare stimoli visivi astratti cogliendone le relazioni spaziali. Include 14 item, prova a tempo, ed è l'unico sul test della scala in cui è richiesta la manipolazione di materiale; può segnalare la presenza di difficoltà percettive, problemi legati all'ansia da prestazione, impulsività e fatica a tollerare la frustrazione.
2. **Somiglianze**: dà una stima del ragionamento verbale e del livello di formazione dei concetti, coinvolgendo anche lo sviluppo del linguaggio, la conoscenza lessicale, la comprensione uditiva, la memoria e la capacità di discriminare tra caratteristiche essenziali e non essenziali. Prevede 23 item, è considerato un buon indice delle abilità cognitive generali e ha quindi un'alta correlazione con il quoziente intellettivo, può segnalare l'eventuale presenza di difficoltà di linguaggio e problematiche legate all'attenzione e all'oppositività.
3. **Memoria di cifre** (suddiviso in *diretta* e *inversa*): prevede 16 item, offre una misura della memoria uditiva a breve termine, della memoria di lavoro e delle capacità di attenzione e concentrazione. Si compone di due parti la ripetizione di cifre dirette e quella inversa. Nel corso della somministrazione possono essere identificati problemi a carico della prestazione fatiche attentive, distraibilità e ansia.
4. **Concetti illustrati**: prevede 28 item, misura il ragionamento categoriale di tipo astratto, il ragionamento induttivo e l'informazione generale. Il clinico può notare la presenza di problematiche di natura percettiva, scarsa tolleranza alla frustrazione e immaturità affettiva.
5. **Cifrario**: dà una misura della velocità di elaborazione, della memoria a breve termine, della capacità di apprendimento, della percezione visiva, della coordinazione visuo-motoria, dell'abilità di scansione visiva, della flessibilità cognitiva, della capacità di attenzione e motivazione. Prevede 65 item per il cifrario dei bambini di 6-7 anni, 119 item per la prova di bambini con un'età compresa tra 8 e 16 anni; la prova a tempo può rivelare problemi di ansia, impulsività, deficit di coordinazione visuo-motoria e visuo-percettiva, difficoltà di attenzione e motivazione a perseverare.
6. **Vocabolario**: misura la conoscenza lessicale e la formazione dei concetti verbali. Prevede 36 item fornisce anch'esso una misurazione delle capacità cognitive generali ed è particolarmente collegato con il quoziente intellettivo. Può evidenziare la presenza di disturbi del linguaggio, dell'attenzione e impulsività.
7. **Riordinamento di lettere e numeri**: valuta le abilità di manipolazione mentale, di attenzione, di memoria uditiva a breve termine e di rappresentazione

visuo-spaziale. Prevede 10 item; punteggio basso in questo subtest può correlare con fattori emotivi ma può essere un predittore di eventuali disturbi di apprendimento per la richiesta del doppio compito che aumenta sottosforzo.

8. **Ragionamento con le matrici**: dà una stima dell'intelligenza fluida, in particolare del ragionamento induttivo e del ragionamento sequenziale generale. È costituito da 35 item, dall'osservazione è possibile identificare eventuali problematiche di natura percettiva, rigidità cognitiva nel caso in cui il bambino continui a usare la stessa strategia di problem solving e dunque una fatica in tale ambito.
9. **Comprensione**: valuta il ragionamento verbale, l'informazione generale, la capacità di concettualizzazione, la comprensione verbale e l'abilità di espressione verbale. Prevede 21 item, il livello di scolarità incide sulla prestazione, gli item che riguardano le regole di vita sociale possono avere un valore indicativo sullo stile di personalità, i punteggi al di sopra della media possono indicare un iper-adattamento, punteggi bassi possono indicare un pensiero concreto
10. **Ricerca di simboli**: misura la velocità percettiva e di elaborazione, la memoria visiva a breve termine, la coordinazione visuo-motoria, la flessibilità cognitiva, la discriminazione visiva e la capacità di concentrazione. Si compone di 45 item, prova a tempo, per i 6 -7 anni, 60 item per gli 8-16 anni; si possono individuare difficoltà di attenzione, motivazione a perseverare, impulsività, ansia e difficoltà di natura percettiva.

I subtest supplementari della WISC-IV sono:

1. **Completamento di figure**: misura la percezione e l'organizzazione visiva, la capacità di concentrazione e di identificazione visiva dei dettagli essenziali degli oggetti e l'informazione generale. Si compone di 38 item, prova a tempo. Il clinico può osservare tolleranza alla frustrazione di fronte a un compito analitico di ricerca del dettaglio, eventuali fatiche percettive, impulsività e oppositività.
2. **Cancellazione** (suddiviso in *casuale* e *strutturata): Prova a tempo,* stima della velocità percettiva, dell'attenzione selettiva di tipo visivo e della capacità di vigilanza, misura della discriminazione visiva, della memoria visiva a breve termine, della inibizione della risposta automatica, dell'auto-monitoraggio, dell'attenzione visiva selettiva e sostenuta, della flessibilità cognitiva, della coordinazione visuo-motoria, della velocità. Il clinico potrebbe evincere difficoltà di attenzione o di natura percettiva.
3. **Informazione**: misura la capacità di acquisire, mantenere e recuperare informazioni di carattere generale, chiamando in causa l'intelligenza cristallizzata e la memoria a lungo termine. Include 33 item, tale subtest è correlato positivamen-

te con intelligenza generale e quindi con il quoziente intellettivo e il livello di istruzione può segnalare alla presenza dei disturbi del linguaggio e dell'attenzione.

4. **Ragionamento aritmetico**: offre una stima del ragionamento quantitativo e della capacità di attenzione e concentrazione. È composto da 34 item, prova a tempo, possono essere rilevate difficoltà nell'eseguire calcoli, ansia e distraibilità.
5. **Ragionamento con le parole**: valuta le abilità di ragionamento generale e induttivo, di astrazione verbale, di conoscenza lessicale, di integrazione e sintesi di differenti tipi di informazione e di sviluppo di concetti alternativi. Prevede 24 item e misura il ragionamento può evidenziare la presenza di difficoltà attentive, difficoltà di apprendimento, elaborazione uditiva, tolleranza alla frustrazione e impulsività.

I subtest della WISC-IV mirano ad analizzare diverse abilità che insieme determinano il punteggio del Quoziente Intellettivo, nel caso di bambini e ragazzi APC/plusdotati è consigliato somministrare tutti i 15 subtest in quanto ciascuno di essi fornisce dati supplementari qualitativi che consentono di capire meglio il profilo di funzionamento cognitivo, comportamentale e di personalità del bambino o del ragazzo, nonostante la somministrazione diventi lunga perché tendenzialmente questi bambini arrivano a rispondere a quasi tutti i quesiti. Il clinico elabora i punteggi ponderati dei singoli subtest e dei quattro Indici, ottenendo così il Quoziente Intellettivo Totale. Il manuale prevede che il clinico può scegliere se sostituire un subtest con un altro, massimo due subtest principali con due supplementari ma con il limite di uno per indice composito.

2.5.2 *La WISC-V*

In Italia lo scorso Novembre 2023 è stata presentata la nuova versione della Scala WISC-V, le cui principali novità sono l'inserimento di **3** nuovi subtest: Confronto di pesi, Puzzle, Memoria di immagini, il rinnovamento degli indici composti primari, la sostituzione dell'Indice di Ragionamento visuo-percettivo (IRP) con l'Indice Visuo-spaziale (IVS) e l'Indice di Ragionamento fluido (IRF), l'aggiornamento degli item dei subtest verbali e ampliamento dei criteri di correzione, la revisione delle procedure di somministrazione per migliorarne la fruibilità. Per ottenere il **QI (Quoziente Intellettivo)** è possibile somministrare 7 subtest invece di 10, con un notevole risparmio di tempo. La struttura della WISC-V è un'ar-

chitettura a 5 fattori che come scrivono Pezzuti, Trafficante et al.[49] *mostra dei coefficienti di bontà di adattamento ottimali, le saturazioni fattoriali si sono dimostrate statisticamente significative e stabili al di là del campione di standardizzazione utilizzato, il Q.I.T. conferma l'esistenza psicometrica di un fattore di intelligenza generale di ordine superiore*[50]. La somministrazione della WISC-V permette di ottenere 5 Indici Primari quali: Indice di Comprensione verbale (ICV), Indice Visuo -spaziale (IVS), Indice di Memoria di lavoro (IML), Indice di Ragionamento fluido (IRF), Indice di Velocità di elaborazione (IVE) e 5 Indici Ausiliari: Indice di Ragionamento quantitativo (IRQ), Indice di Memoria di lavoro uditiva (IMLU), Indice Non verbale (INV), Indice di Abilità generale (IAG) e Indice di Competenza cognitiva (ICC) a cui si aggiunge il Quoziente Intellettivo Totale. Di seguito si riportano solo il Ragionamento visuo-spaziale (IVS) e Ragionamento fluido (IRF) inquanto diversificati rispetto alla precedente versione WISC-IV in cui questi due Indici sono racchiusi nell'Indice di Ragionamento visuo-percettivo (IRP).

– Ragionamento visuo-spaziale **(IVS)**: è una misura complessiva delle capacità cognitive afferenti al dominio visuo-percettivo: abilità di operare sia concretamente sia mentalmente con immagini e configurazioni visive di tipo geometrico e figurativo, volte all'elaborazione di soluzioni in maniera fluida e flessibile. Attraverso questo indice si può inoltre ricavare l'eventuale preferenza del soggetto a imparare attraverso l'azione e la sua capacità di percepire, agire ed operare sulle rappresentazioni mentali in funzione di coordinate spaziali. Si tratta di quell'insieme di competenze implicate nella modalità visiva (e non verbale) di pensiero che consentono di individuare e stimare i rapporti spaziali che intercorrono tra l'individuo e gli oggetti, tra gli oggetti stessi e di percepire l'orientamento degli stimoli visivi in cui il soggetto si imbatte. L'importanza di queste abilità è data dunque dal fatto che esse permettono di interagire con il mondo che circonda in una modalità spazialmente corretta, di spostarsi e relazionarsi con gli altri e con gli oggetti. Grazie a queste esperienze, si riesce poi a formulare delle rappresentazioni della realtà con dei riferimenti spaziali costanti e precisi (pensiamo al concetto di vicino-lontano, grande-piccolo, sopra-sotto-di fianco, destra-sinistra).
– Ragionamento fluido **(IRF):** è una misura della capacità di pensare logicamente e risolvere i problemi in situazioni nuove, indipendentemente dalle conoscenze acquisite, non è influenzata dall'ambiente e dalla cultura. È la capacità di analiz-

[49] Lang M., Di Pietro P. Pezzuti, L. Michelotti C. (2024). WISC-V Lettura dei risultati e interpretazione clinica. Milano: Raffaello Cortina, p. 41.
[50] Lang M., Di Pietro P. Pezzuti, L. Michelotti C. (2024). WISC-V Lettura dei risultati e interpretazione clinica. Milano: Raffaello Cortina, pp. 42-43.

zare problemi nuovi, identificare gli schemi e le relazioni sottostanti per estrapolarne una soluzione usando il ragionamento logico. È necessario che tutti i problemi logici, scientifici, matematici e tecnici, siano affrontati con il procedimento del problem-solving adottando il pensiero fluido che comprende sia il ragionamento induttivo sia quello deduttivo.

Di seguito si riportano gli Indici ausiliari: *Indice Ragionamento quantitativo* (**IRQ**): Indice nuovo mai introdotto prima, misura il ragionamento a livello quantitativo e di capacità induttiva; è la capacità di comprendere, manipolare e interpretare le informazioni quantitative in modo efficace. *Indice di Memoria di Lavoro uditiva* (**IMLU**): Indice nuovo mai introdotto prima, misura la capacità di ascoltare le domande, processarle, ricordare l'informazione e poi formulare una risposta; seguire gli ordini, ricordarli e metterli in atto; apprendere parole nuove, concetti e strutture frasali. *Indice non verbale* (**INV**): Indice nuovo mai introdotto prima, misura tutte quelle capacità intellettuali che non hanno bisogno della parola per essere espresse quali problem solving, elaborazione delle informazioni ricevute dalle percezioni, interpretazione, organizzazione e manipolazione di oggetti o stimoli esterni. *Indice di Abilità Generale* (**IAG**) è dato dalla somma dei subtest che compongono l'ICV e l'IRP e rappresenta un indice in cui la memoria di lavoro e la velocità di processamento hanno un peso meno influente rispetto a quanto accade nel Quoziente Intellettivo Totale. *Indice di Competenza Cognitiva* (**ICC**) è dato dalla somma dei subtest che compongono l'IML e l'IVE ed è volto a descrivere un gruppo di funzioni il cui denominatore comune è l'efficienza con cui una persona elabora le informazioni di natura uditiva e visiva.

La WISC-V si articola in 16 subtest suddivisi in due categorie generali: subtest primari e subtest secondari. I punteggi derivanti dalla somministrazione dei 10 subtest primari sono utilizzati in specifiche combinazioni per ottenere il QI totale. I punteggi dei **6** subtest secondari permettono di giungere a una descrizione più ampia del funzionamento intellettivo per approfondimenti di tipo clinico. La valutazione di Alto Potenziale Cognitivo/Plusdotazione dovrebbe essere svolta somministrando tutti i subtest per ricavare informazioni qualitative circa il profilo di funzionamento, i punti di forza e le aree di miglioramento.

I 10 Subtest primari sono: Disegno con i cubi (DC), Somiglianze (SO), Ragionamento con le matrici (RM), Memoria di cifre (MC), Cifrario (CR), Vocabolario (VC), Confronto di pesi (CP), Puzzle (PZ), Memoria di immagini (MI) e Ricerca di simboli (RS).

Si riporta la specifica solo per i tre nuovi subtest in quanti gli altri sono invariati rispetto a quelli della WISC-IV precedentemente illustrati.

- **Puzzle:** il carico culturale e la richiesta linguistica sono bassi. La scolarità sembra incidere poco sulla prestazione. Per rispondere agli item il soggetto deve avvalersi delle capacità di ragionamento visuo-percettivo e visuo-spaziale, di percezione delle parti in relazione all'intero, di analisi dell'intero e delle sue componenti, deve avere buone capacità di ragionamento fluido ed essere in grado di mantenere l'attenzione e la concentrazione. Il clinico può rilevare abilità o problematiche delle abilità visuo-spaziale, la memoria, la flessibilità cognitiva, la velocità di elaborazione e abilità verbali.
- **Confronto di pesi:** prevede che il soggetto deve osservare una bilancia con uno o più pesi mancanti e selezionare l'opzione di risposta, che mantiene la bilancia in equilibrio. È previsto un limite di tempo. Il carico culturale e la richiesta linguistica sono modesti. Il clinico può osservare se il soggetto ricorre a strategie globali o analitiche, il grado di motivazione, tolleranza alla frustrazione, il ragionamento matematico e quantitativo, le operazioni logiche di deduzione e induzione e il mantenimento dell'attenzione e della concentrazione; è possibile osservare anche l'interferenza di fattori emotivi che possono far divenire il soggetto più impulsivo.
- **Memoria di immagini:** valuta la capacità naturale di visualizzare mentalmente le immagini dopo averle viste solo per pochi istanti, con grande precisione e nitidezza per un breve periodo dopo la visione, senza utilizzare alcuna tecnica mnemonica specifica. Significa quindi interagire con l'immagine in maniera complessa **operando fulmineamente una serie di processi** selettivi e analitici che dipendono in larga misura da automatismi. Il clinico può osservare l'interferenza di fattori emotivi che possono far divenire il soggetto più impulsivo, l'attenzione, la concentrazione ed eventuali difficoltà di natura percettiva.

I 6 Subtest secondari sono: Informazione (IN), Concetti illustrati (CI), Riordinamento di lettere e numeri (LN), Cancellazione (CA), Comprensione (CO) e Ragionamento aritmetico (RA).

Per assicurare la validità dei risultati è importante mantenere una somministrazione standard, quindi attenersi alle indicazioni contenute nel manuale di somministrazione. Per un'adeguata somministrazione è necessario assicurare un setting tranquillo e riparato. Il tempo medio di somministrazione della scala è di circa un'ora e mezza se si somministrano anche i subtest supplementari ma coi bambini e ragazzi APC/plusdotati abbiamo già visto che è necessario più tempo per l'elevata profondità delle conoscenze e del livello di elaborazione delle informazioni. È consigliabile suddividere la somministrazione in due giornate. Per ottenere risultati attendibili è necessario somministrare il test in modo professionale e senza fretta;

mantenere un ritmo regolare, ma prestare sempre attenzione ai cambiamenti dello stato d'animo del soggetto o del suo atteggiamento di collaborazione. È importante che il somministratore abbia una certa pratica nel test stesso e nelle regole di somministrazione. Per ogni subtest è previsto un punto di inizio, regole di inversione e regole di interruzione che sono riportati sul modulo di annotazione e alcuni subtest prevedono limiti di tempo. È necessario iniziare a calcolare il tempo appena dopo aver pronunciato l'ultima parola della consegna e ad arrestare il cronometro quando il soggetto ha completato la sua risposta. Non va assegnato credito per item completati dopo lo scadere del tempo limite. Si raccomanda di annotare sul protocollo tutti gli item somministrati.

In riferimento alla giftedness analizzando la combinazione di "Vocabolario", "Somiglianze" e "Informazioni" è possibile osservare come di solito questi subtest ottengano punteggi elevati nei bambini e ragazzi profondamente plusdotati. I bambini/ragazzi che ottengono un punteggio elevato nel "Disegno con cubi" e nel "Ragionamento aritmetico" spesso ottengono punteggi elevati nelle prove che dimostrano il talento matematico. I bambini/ragazzi che ottengono un punteggio elevato nel "Disegno con cubi" e nel "Ragionamento aritmetico suggerisce l'eccellenza nell'elaborazione visto-spaziale e nella manipolazione di concetti matematici[51]. Questa combinazione di abilità indica ad esempio una forte capacità di comprendere e analizzare informazioni visive (come nella lettura di mappe o nella risoluzione di problemi matematici) e una solida competenza nel calcolo e nella logica numerica. I bambini e ragazzi plusdotati con abilità elevate nel "Ragionamento con le matrici" hanno un'elevata capacità di ragionamento astratto e di risoluzione di problemi complessi ma possono avere un punteggio più basso nel "Completamento di figure" che richiede un'analisi visiva, piuttosto che un ragionamento. Nella pratica clinica è possibile osservare come i bambini e ragazzi APC/plusdotati ottengano punteggi più bassi, pur risultando nella media, negli indici di Memoria di Lavoro e Velocità di Elaborazione rispetto agli altri indici[52].

[51] Metitieri T. (2021). Traiettorie del neurosviluppo: la Plusdotazione. Lavoro presentato al seminario on line Associazione Nazionale Stepnet O.D.V. e CTS Gifted aps, in collaborazione con IREP, Fondazione Triulza e ENAIP Lombardia. Plusdotazione: un progetto per il futuro.

[52] Rimm, S., Gilman, B., & Silverman, L. (2008). Nontraditional applications of traditional testing. In J.L. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 175-202). Prufrock Press Inc..

2.6 Studio di casi

L. 5 anni

La bambina giunge all'osservazione per una valutazione cognitiva ed emotiva in quanto la famiglia ha riconosciuto dei predittori specifici di plusdotazione oltre alla manifestazione da parte della bambina di comportamenti disfunzionali sia a casa sia a scuola afferenti all'area internalizzante. L. è inserita in un contesto familiare supportivo in quanto la famiglia gode di una buona posizione socio-culturale-economica, risponde in modo positivo e stimolante ai bisogni della bambina. L. è primogenita, ha un fratellino di 3 anni. Frequenta il secondo anno della Scuola Infanzia: le insegnanti non riconoscono le elevate capacità della bambina che non mostra, tende a rifiutarsi di fare attività sequenziali e ripetitive, non vuole lavorare fuori dalla classe, non socializza coi compagni della stessa età, cerca i bambini più grandi e aiuta quelli più piccoli. Ha crisi di pianto inconsolabili. Le docenti segnalano che la bambina ha bisogno ed è molto dipendente dalla maestra di riferimento della classe. Dal test effettuato WPPSI-III emerge un funzionamento cognitivo generale pari a 129 (QI Totale = 129), il livello si colloca sopra la media di oltre una deviazione dallo standard, quasi due, evidenziando un **profilo di Alto Potenziale Cognitivo.** Dal punto di vista affettivo-emotivo e relazionale (*Test CBCL (Child Behavior Check List)* emerge che L. è una bambina riflessiva e perfezionista, molto sensibile, un po' più ansiosa rispetto ai coetanei, tendente all'isolamento e spesso ombrosa senza un apparente motivo. In particolare, vengono segnalati problemi psicosomatici che rientrano in area clinica, L. infatti soffre di mal di testa, mal di pancia, dermatite atopica sulle braccia e da circa un mese è presente un tic all'occhio. Presenta anche difficoltà nell'addormentamento se non ha la presenza dei genitori ma poi dorme ininterrottamente senza problemi. L'insieme di queste caratteristiche delinea in area *borderline* un problema di tipo internalizzante contraddistinto da difficoltà emotive e comportamentali che causano disagio al soggetto che cerca di ipercontrollare tutto per regolare i propri stati emotivi e cognitivi in modo eccessivo o inappropriato. Non presenta problemi attentivi e comportamenti aggressivi. Le proposte di intervento sono state un breve percorso di psicomotricità con un professionista della rete formato in alto potenziale cognitivo/plusdotazione per riconoscere e gestire le emozioni in modo armonico creando una interconnessione tra mondo interno ed esterno utilizzando anche il canale corporeo attraverso il movimento ed il gioco. In seguito date le buone capacità verbali e cognitive della bambina, è stato avviato un percorso psicologico per i comportamenti affettivo-relazionali e di natura psicosomatica che non vanno a configurare un quadro clini-

co, ma delle aree di fragilità. L. ha partecipato ai laboratori e attività proposte da Step-Net con altri bambini plusdotati e relative famiglie. I genitori, oltre ad aver partecipato al Summer Camp residenziale promosso dall'Associazione, hanno lavorato con i professionisti della rete sulla consapevolezza e l'individuazione di nuove strategie educative.

Sulla base degli esiti della valutazione potenziale della bambina si consiglia di effettuare **un salto di classe nella classe prima della scuola primaria (1)**. La letteratura scientifica e la ricerca sugli studenti plusdotati indica questa possibilità come un fattore protettivo per lo sviluppo armonico della personalità e del potenziale in un'ottica di promozione del benessere dell'alunna. In particolare per il profilo cognitivo di apprendimento è fondamentale che le risorse della bambina tengano conto dei suoi propri tempi e ritmi di apprendimento. Tale salto di classe ha l'obiettivo di sostenere il potenziale di L., prevenire fenomeni di rischio annessi all'Alto Potenziale Cognitivo (ad esempio disaffezione scolastica, sottorendimento, demotivazione, disistima) ed evitare il manifestarsi di comportamenti poco adeguati, mantenendo alto il senso di autoefficacia ed autostima e rispondendo in modo adeguato ai peculiari bisogni cognitivi, emotivi sociali e relazionali in un'ottica di benessere bio-psico-sociale. In questi casi il passaggio alla classe seconda primaria andrebbe costruito in tailoring attraverso un progetto ponte tra i docenti e le figure strumentali dell'infanzia e della scuola primaria attraverso una programmazione personalizzata da svolgere in classe ponendo obiettivi precisi relativamente agli apprendimenti e agli aspetti emotivo-relazionali.

F. 7 anni

Il bambino giunge all'osservazione per una valutazione cognitiva ed emotiva in quanto la famiglia ha riconosciuto dei predittori specifici di APC/plusdotazione oltre alla manifestazione da parte del bambino di comportamenti e disfunzionali sia a casa sia a scuola. F. è inserito in un contesto familiare supportivo, la famiglia gode di una buona posizione socio-culturale-economica e risponde in modo positivo e stimolante ai bisogni del bambino. F. è secondogenito di tre fratelli: il maggiore ha 9 anni e la sorella minore ne ha 5. I fratelli non sono ancora stati valutati, ma tutti i membri hanno un profilo ascrivibile a un quadro di APC/plusdotazione. F. frequenta la classe seconda primaria, le insegnanti riconoscono le elevate capacità del bambino, non riescono però a vedere il potenziale appieno in quanto molto attente ai comportamenti. F. viene descritto come un bambino che non si applica, svogliato, lavora in modo superficiale, si distrae, disturba e quando non è capito alza le mani e provoca i compagni; ha bisogno di mettersi al centro dell'attenzione,

scappa se qualcosa lo turba, mente sui propri errori e ricerca la continua accettazione da parte della figura adulta di riferimento. Il rendimento negli studi è ottimo, la relazione con le docenti è riportata come buona mentre coi pari età è difficile. Il bambino è molto competitivo al punto di offendere i compagni se non raggiunge l'obiettivo prefissato, diventa aggressivo verbalmente e fisicamente. Dalla raccolta anamnestica si evince che le tappe dello sviluppo sono state nella norma, i genitori riconoscono un talento nell'area matematica, scientifica, umanistica, musicale e artistica, oltre a una grande curiosità. F. è appassionato di documentari, sfoglia enciclopedie e sta creando libri che illustra, è molto bravo a disegnare e operare coi numeri, ha un'eccezionale memoria, ciò che più è sorprendente per la sua età sono la capacità di pensiero critico e i ragionamenti profondi. La valutazione effettuata con WISC-IV ha rilevato Q.I.=146, ICV=142, IRP=152, IML=124, IVE=109; il profilo è disarmonico a causa delle elevate discrepanze tra gli indici che rendono il Q.I. non interpretabile, l'indice che meglio descrive il profilo di funzionamento intellettivo è l'Indice di Abilità Generale (IAG= 153). F. rientra in un quadro di profondissima plusdotazione. Le strategie di intervento suggerite dai professionisti della rete sono state quelle di prevedere e valutare, dato il profilo di profondissima plusdotazione, la possibilità di un'accelerazione per rispondere e sostenere l'elevato potenziale oltre a favorire le relazioni, il senso di autoefficacia, di autostima e di realizzare un piano didattico personalizzato specialistico per gli studenti plusdotati per il raggiungimento del successo formativo. Inoltre, è stato suggerito di far partecipare il bambino ai laboratori e alle attività proposte dall'Associazione per incontrare altri bambini plusdotati. Il bambino ha anche intrapreso, coi professionisti della rete, un lavoro di *mentoring* per acquisire consapevolezza delle proprie qualità, orientare il potenziale, lavorare sulla motivazione e sull'immagine di sé. I genitori, oltre ad aver partecipato al Summer Camp residenziale promosso dall'Associazione, hanno lavorato con i professionisti della rete sulla consapevolezza e l'individuazione di nuove strategie educative.

GIFTEDNESS: RIFLESSIONI E ORIENTAMENTI PER LA DIDATTICA E LA RICERCA

di SARA RISCAZZI[1]

3.1 Premessa e strumenti

Accogliere e includere gli studenti plusdotati a scuola è una sfida complessa e affascinante allo stesso tempo.

Complessa perché la personalità dei plusdotati è delicata, intensamente sensibile, dotata di un pensiero critico raffinato e di una mente aperta, curiosa ed esplorativa, ricca di capacità al di sopra o molto al disopra della media dei pari anagrafici. Dunque, è complesso da parte di chi si occupa della loro educazione e istruzione offrirgli quanto serve a mantenere attiva questa grandissima energia cognitiva, a non spegnere in loro l'interesse e a non farli cadere nella noia e nell'indifferenza con gravi ripercussioni sull'autostima e sulle relazioni con il mondo circostante.

Affascinante perché l'incontro con uno studente plusdotato può stimolare docenti dinamici e volenterosi ad affrontare un nuovo capitolo della propria formazione e a diversificare l'attività didattica; affascinante perché gli adulti di riferimento incontrano una mente fertile che apprende rapidamente con la quale possono esplorare nuove modalità per appassionare al sapere: per chi sceglie di essere un docente è gratificante osservare e sostenere una mente in crescita e una personalità che fiorisce nelle sue potenzialità.

Infine, è una sfida perché è innanzitutto difficile riconoscere gli studenti gifted nel contesto scolastico se non sono stati già precedentemente valutati da un clinico.

Per vincere questa sfida l'istituzione scolastica dovrebbe mettere a disposizione dei propri docenti un kit di strumenti per l'osservazione e l'individuazione precoce della probabilità di plusdotazione negli alunni: l'individuazione precoce è infatti un fattore di prevenzione dai molteplici rischi (mancanza di autostima, isolamento, sotto-rendimento, comportamenti disfunzionali, disaffezione scolastica, ecc...) a cui vanno incontro i plusdotati, rischi spesso e soprattutto determinati

[1] Docente di Lettere nella scuola media inferiore presso l'Istituto Comprensivo Ilaria Alpi – metodo Montessori – di Milano. Responsabile scuola e consulente per la didattica dell'Associazione Nazionale Step-Net onlus.

dall'ambiente scolastico. Strumenti di osservazione e individuazione esistono da molto tempo in ambito internazionale, ad esempio, le *Gifted Rating Scales* di Pfeiffer[2] ma solo da pochissimo tempo vengono studiati per il contesto italiano. È utile anche per il docente poter usare delle scale di osservazione per poter inquadrare correttamente la propria didattica davanti a comportamenti disfunzionali che spesso vengono segnalati come patologici nei ragazzi gifted e che invece sono determinati dalla noia e dalla ripetitività dell'insegnamento.

Ad esempio, la scuola potrebbe mettere a disposizione una tabella di osservazione abbastanza semplice e veloce nella compilazione come questa formulata dalla scrivente e che viene usata nell'istituto scolastico in cui insegno ed in altre scuole che ho avuto l'opportunità di formare nel tempo.

Descrittori	SEMPRE	SPESSO	A VOLTE	MAI
Effettua collegamenti				
Propone attività integrative				
È competitivo				
Sfida				
Interviene				
Partecipa				
Si adegua al contesto				
Si adegua alle regole				
Polemizza				
Monitora				
È curioso				
Rispetta le consegne				
Mostra tic				
È ipersensibile				
Lavora in gruppo				
Gestisce l'errore				
Si annoia				
Si distrae				
Distrae				
Odia le ripetizioni				
È ansioso				
Astrae				
È irrequieto				
È reattivo				
Interrompe				

[2] Pfeiffer S.I., Jarosewich T. et al. (2003). The Gifted Rating Scales-School Form: An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, Race, and Diagnostic Efficiency. Gifted Child Quarterly. 51(1), pp. 39-50.

Descrittori	SEMPRE	SPESSO	A VOLTE	MAI
È ottemperante				
Fa fatica				
Usa il pensiero divergente				
Progetta				
Dimostra frustrazione				
Provoca				
È autodidatta				
Disturba				
Chiacchiera				
È triste				
Copia				
Seleziona				
Puntualizza				
Studia				
Osserva				
Approfondisce				
Si isola				
Chiede aiuto				
È ironico				

Questo tipo di tabella prende in considerazione una serie di azioni facilmente osservabili da un docente in classe, azioni espresse da un predicato verbale o nominale che non sono accompagnate da avverbi o aggettivi, positivi o negativi che siano: questo per evitare di influenzare il docente nella sua osservazione

È invece dalla frequenza temporale di certi comportamenti o dalla loro assenza che un docente formato ed esperto in plusdotazione potrà stabilire, grazie alla tabella compilata anche da più docenti, se lo studente osservato e non ancora valutato abbia o meno la *probabilità* di essere plusdotato. Se fosse alta la probabilità si procederà poi a contattare la famiglia e a informarla di questa possibilità che andrà indagata da personale specializzato se la famiglia concorderà.

Se la famiglia non fosse portata ad approfondire gli aspetti della personalità del figlio probabilmente gifted, il Team o il Consiglio di classe potrà comunque progettare un percorso didattico personalizzato sulla base della propria osservazione ed esperienza: come docenti, infatti, siamo tenuti ad assicurare le pari opportunità di successo formativo a tutti gli studenti come ci indica l'art.1 della legge 170 del 13 luglio 2015 e come speriamo possa ancor più assicurare il Ddl 180 del 2025 attualmente in discussione al Senato della Repubblica italiana.

La tabella può essere compilata dai docenti del Team o Consiglio di classe anche se lo studente è già stato valutato; infatti, può essere utile come fotografia dei com-

portamenti individuali e come traccia per poter approntare in un PDP un'azione educativa-didattica maggiormente mirata.

È importante ricordare che i docenti hanno una funzione importantissima nell'individuazione precoce dei gifted a scuola ma ovviamente non sono titolati a valutare la plusdotazione che concerne solo ai clinici specializzati.

Inoltre, possono essere utili tabelle di comparazione delle caratteristiche dello studente brillante e quelle dello studente ad alto potenziale cognitivo; infatti, spesso i docenti ipotizzano che gli studenti con alti livelli di performance scolastica siano persone ad alto potenziale cognitivo. Occorre quindi distinguere per poter individuare correttamente e orientare al benessere.

Il confronto proposto dalla National Association of Gifted Children (NAGC)[3] è molto preciso nel compare le differenze di comportamenti e pensiero.

Lo **studente brillante**: è interessato, è attento, ha buone idee, lavora sodo, risponde alle domande, ascolta con interesse, comprende le idee, si diverte con i coetanei, coglie il significato, porta a termine i compiti, è ricettivo e attento, riproduce con precisione, ama la scuola, assorbe le informazioni.

Lo **studente gifted**: pone domande ed è estremamente curioso, ha idee originali, discute i dettagli ed elabora, ottiene prestazioni superiori a quelle del gruppo classe, manifesta pareri e sentimenti molto forti, apprende anticipatamente e in tempi più rapidi, costruisce astrazioni, preferisce la compagnia degli adulti, trae inferenze, dà inizio a progetti, vuole conoscere, disegna cose nuove, manipola le informazioni, è un inventore, ha un'ottima memoria, gode della complessità, è un acuto osservatore, è estremamente autocritico.

Come insegna Maria Montessori[4] le cognizioni possono essere impartite nel modo migliore quando esiste un desiderio ardente di imparare e questo accade quasi sempre con gli studenti plusdotati.

Purtroppo, è nell'ambiente scolastico che il gifted non riesce a sviluppare le proprie potenzialità, a imparare secondo i suoi bisogni cognitivi e a stare bene.

L'ambiente scolastico, infatti è una struttura rigida con un proprio linguaggio e con numerose regole e abitudini consolidate che se a volte risulta obsoleta già agli occhi di molti, a maggior ragione agli occhi di uno studente gifted risulta rigida e poco attraente: lo studente viene trattato come un contenitore da riempire con nozioni empiriche veicolate dal docente al discente, nozioni che spesso il plusdotato

[3] National Association for Gifted Children. (n.d.). *Common characteristics of gifted individuals*. https://www.nagc.org/resources-publications/resources/my-child-gifted/common-characteristics-gifted-individuals/traits.

[4] Montessori, M. (2022). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

conosce già o apprende facilmente e velocemente con una o due ripetizioni senza aver bisogno di quella pratica, sfinente per lui, della ripetitività degli esercizi di consolidamento.

Il nostro sistema di apprendimento, infatti, è basato su lezione teorica, esercizi di consolidamento in classe e di compito, verifica degli apprendimenti: un altro schema rigido che lascia poco spazio a ricerca personale e originale, nutrimenti necessari per il pensiero critico e divergente dello studente plusdotato.

Altri elementi che possono provocare comportamenti disfunzionali nello studente gifted sono lo spazio ristretto in cui muoversi e l'impedimento stesso al movimento quale esplicitazione di grande energia vitale e cognitiva inespressa.

Bisogna sottolineare, però che i comportamenti disfunzionali scompaiono nel tempo con l'uso di pratiche didattiche specifiche e dedicate per la plusdotazione.

Anche nei contesti più laboratoriali o sperimentali, infatti, lo studente gifted non trova una reale possibilità di esplorazione delle proprie potenzialità perché spesso le attività didattiche non lasciano possibilità di personalizzazioni al discente, ma sono veicolate dall'insegnante anche, ad esempio, nella libera scelta montessoriana e non hanno legami con la reale vita quotidiana, legami che renderebbero l'apprendimento realmente significativo per l'alunno plusdotato. Ad esempio, i compiti di realtà che vengono spesso usati nella didattica non hanno un reale aggancio con il mondo circostante in cui vivono gli alunni ai quali viene dato per consegna: è di nuovo un esercizio di elaborazione teorica.

Come si evince dai racconti di numerosi studenti plusdotati, il rapporto con la scuola è cruciale per uno sviluppo sereno ed armonioso della personalità a cui aspirano ed hanno diritto gli alunni 'gifted' così come gli altri studenti già presi in carico nelle loro peculiarità dalle istituzioni scolastiche.

Più che bisogni educativi speciali questi alunni e alunne plusdotati hanno bisogni *cognitivi* speciali.

Qualche indizio di attenzione verso questi studenti è stato dato dal Ministero della Pubblica Istruzione, adesso MIM, attraverso lo strumento delle note ministeriali. Si veda ad esempio la Nota ministeriale n. 562 del 3 aprile 2019 che dichiara:

> *Alunni e studenti ad alto potenziale intellettivo*
>
> In base alle segnalazioni ricevute dalle scuole e alle comunicazioni scientifiche dei settori accademici di riferimento, emerge come fra la popolazione scolastica siano presenti bambini ad alto potenziale intellettivo, definiti Gifted children in ambito internazionale. A seguito dell'emanazione della Direttiva 27.12.2012, molte istituzioni scolastiche hanno considerato tali alunni e stu-

denti nell'ambito dei Bisogni Educativi Speciali. Tale prassi, assolutamente corretta, attua la prospettiva della personalizzazione degli insegnamenti, la valorizzazione degli stili di apprendimento individuali e il principio di responsabilità educativa. Anche in questo caso la strategia da assumere è rimessa alla decisione dei Consigli di Classe o Team Docenti della primaria che, in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale sia di classe, valutando l'eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP.

Tra tutti gli strumenti necessari, però, per vincere la sfida sull'inclusione dei gifted a scuola e dunque nella società fondamentale è la formazione dei docenti. Per molto tempo, infatti, non si è trattato di plusdotazione in modo esaustivo nei contesti universitari che formavano futuri psicologi, clinici, docenti e educatori. Allora un corso di formazione per i docenti ha una doppia valenza: preparare i formatori all'accoglienza e inclusività delle bambine e ragazze e dei bambini e ragazzi gifted con un alto grado di competenza nella didattica specifica per la plusdotazione e contribuire a costruire una società nella quale vengano considerate tutte le peculiarità compresa quella delle persone con un'intelligenza *qualitativamente* differente.

Lo sviluppo del potenziale dell'individuo plusdotato presuppone infatti un ambiente favorevole[5].

Per creare le condizioni migliori di sviluppo del potenziale è necessario che un insegnante si prenda carico in modo specifico del percorso dell'alunno gifted nel Consiglio o nel Team di classe.

Questo docente che è formato in didattica della plusdotazione e conosce le sfumature dei profili degli studenti gifted[6] deve avere tre importanti doti personali: essere competente, essere appassionato ed essere benevolente.

Competente nella propria disciplina ma anche in pedagogia: si trova di fronte a personalità delicate e intense che hanno bisogno di essere accolte nei loro bisogni cognitivi trattati con la cura e la competenza che richiede la loro intensa sensibilità per non perdere fiducia negli adulti di riferimento, cosa che spesso accade ai plusdotati nel contesto scolastico.

[5] Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163-183). American Psychological Association.

[6] Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: *What does the empirical literature say*? *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 22*(1), pp. 10-17.

Appassionato non solo del proprio meraviglioso per quanto faticoso lavoro, ma anche di argomenti che esulino dalla specificità della scuola. La passione e la curiosità sono motori di energia attrattivi per le menti gifted in qualsiasi contesto.

Avere come docente una persona dai molteplici interessi e saperi è un fattore ingaggiante e protettivo per gli studenti gifted, se poi il docente condivide queste passioni extrascolastiche con i propri discenti ecco che l'ambiente scolastico si anima di realtà.

Infine, essere benevolente per il docente è una chiave importantissima per mettersi in relazione con l'alunno gifted.

Fin da piccolissimi, infatti, i bambini plusdotati hanno sperimentato lo stupore e il giudizio da parte degli adulti che li circondano sulle loro capacità spesso non apprezzate perché fuori dalla norma di ciò che ci si aspetta da un bambino. Con quella intensa sensibilità che possiedono, percepiscono le sensazioni degli adulti nei loro riguardi e le interpretano come segnali di una propria inadeguatezza rispetto alle richieste del mondo circostante. Se poi lo studente gifted ha già sperimentato contesti in cui il suo pensiero critico e divergente viene censurato o addirittura, ma non infrequentemente punito come inappropriato, a maggior ragione svilupperà una forte sfiducia verso gli adulti che dovrebbero educarlo allo sviluppo del potenziale accompagnata a bassi, a volte bassissimi, livelli di autostima.

Spesso gli unici adulti di cui si riescono a fidare sono i propri genitori.

Dunque, un docente formato sulla tematica della plusdotazione che si avvicina ad uno studente plusdotato con un sentimento di autentica benevolenza, che lo accoglie senza giudizio perché ne conosce, comprende e apprezza le peculiarità, inizialmente susciterà una reazione di stupore nell'alunno che piano piano saprà affidarsi e riconoscere al docente il ruolo di guida nell'ambiente scolastico.

La relazione serena e fruttuosa con gli adulti è un punto cardine per lo studente plusdotato per stare bene a scuola e perché questo stare a scuola diventi colmo di senso.

Formati i docenti attraverso un corso di aggiornamento, l'istituzione scolastica dovrebbe prevedere la predisposizione di un team di docenti formati che siano a supporto dei colleghi per quanto riguarda l'osservazione e l'individuazione dello studente probabilmente APC e per quanto riguarda le fasi di progettazione didattica personalizzata: un'equipe di lavoro per la plusdotazione che si occupi di strutturare l'ambiente scolastico in modo più flessibile non solo a livello di setting delle aule ma proponendo una serie di attività che possano informare e formare la comunità educante nella sua completezza. Sono importanti gli incontri tenuti da

esperti aperti a tutti i genitori per presentare la tematica della plusdotazione e gli incontri formativi per i docenti che sviluppino in maniera maggiormente approfondita alcune specifiche tematiche già presentate nei corsi di formazione. I docenti a supporto dei colleghi possono portare a scuola innovazione nelle competenze, ad esempio, strutturando nuove metodologie di progettazione didattica specifica per i gifted e nuovi modelli di valutazione.

L'équipe di lavoro sulla giftedness si occupa anche della predisposizione di PDP specifici, a partire dall'elaborazione di un modello efficace per il proprio istituto modificando quello fornito dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Infine, lo strumento davvero fondamentale ma ancora poco praticato come fattore di protezione dai rischi tipici del gifted a scuola è il così chiamato "salto di classe".

Nel nostro ordinamento è permesso dal DM 5 dell'8 febbraio 2021, ma spesso non viene agevolato dalle istituzioni scolastiche nonostante il parere favorevole dei clinici e le attestazioni delle ricerche internazionali in materia, sintetizzate per esempio, in un articolo da Bernstein, Lubinsky e Benbow[7]. Anche Zanetti afferma che il salto di classe risulta essere uno dei modi migliori per andare incontro alle necessità degli studenti ad alto potenziale cognitivo e per promuovere un equilibrato sviluppo emotivo[8].

Lo studente plusdotato deve certamente essere accompagnato in questo percorso sia dal punto di vista degli apprendimenti attraverso la preparazione per il livello richiesto sia dal punto di vista emotivo fornendogli un corretto e adeguato supporto ma l'accelerazione rimane un punto nodale per favorire lo sviluppo della personalità dell'alunno APC nelle sue potenzialità.

Riferito all'accelerazione Metitieri afferma che la decisione di non consentirla è allo stesso modo una presa di responsabilità rispetto al percorso educativo e alla crescita armonica che si ritiene appropriata per un bambino o bambina ad alto potenziale[9]. Una decisione che non consente allo studente gifted di vivere serenamente e pienamente la sua personalità può solo danneggiarlo. Una corretta personalizzazione dell'insegnamento è la chiave di una inclusione scolastica aperta e equa.

---

[7] Bernstein, B.O., Lubinski, D., & Benbow, C.P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 113*(4), pp. 830-845.

[8] Zanetti M.A. (2017). Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie. Roma: Carocci.

[9] Metitieri T. (2023). Alto potenzile e accelerazione: ancora troppi pregiudizi. In https://neuropsicolab.blogspot.com/2023/09/alto-potenziale-e-accelerazione-ancora.html

3.2 Strategie

Date tutte queste premesse, nella gestione della classe un docente che accoglie uno studente valutato gifted o ne individua uno potenzialmente gifted perché osservato dal docente stesso formato in plusdotazione, dovrebbe metter in atto da subito alcune strategie che possano agevolare la relazione e lo svolgimento della didattica in classe.

Innanzitutto, esercitare **un'azione di tutoraggio** dapprima dedicando qualche minuto giornalmente a una chiacchierata informale, per esempio, durante l'intervallo o al cambio ora. Durante questi pochi minuti dedicati si può esplorare quali interessi l'alunno gifted stia seguendo a casa, si può domandare se ci sono argomenti che lo hanno particolarmente interessato oppure si può condividere una sensazione riguardo al tempo appena trascorso.

Dare un'attenzione non richiesta dall'ambiente scolastico, dimostrare curiosità (finalmente!) nei confronti del gifted porta a suscitare interesse nell'alunno per la relazione che si sta cercando di costruire con l'adulto, contribuisce alla positività della relazione stessa ed è al tempo stesso uno strumento di indagine rispetto alle passioni dello studente plusdotato da cui dovrebbe partire la didattica personalizzata.

In seguito, l'azione di tutoraggio deve divenire maggiormente strutturata per sostenere l'interesse alla condivisione dell'esperienza scolastica con l'adulto e, guidati dal docente competente, per sviluppare in modo positivo quel raffinato senso critico che spesso gli alunni gifted usano in maniera feroce verso sé stessi. In questo caso si usano domande che stimoleranno la metacognizione sui propri apprendimenti e comportamenti, si possono approntare tabelle di autovalutazione sul lavoro individuale e in gruppo e sull'attivazione rispetto alle consegne personalizzate date individuando insieme che cosa ha funzionato e che cosa si può migliorare. Naturalmente in questa dinamica di tutoraggio occorre soffermarsi sul rinforzo positivo[10] e sulla lode per insegnare ad apprezzarsi nonostante gli errori che si commettono: questa modalità fa sì che il plusdotato impari a gestire il forte impulso al perfezionismo e a vivere in maniera meno drammatica l'errore che deve diventare, invece, segnale di orientamento nella didattica così come nella vita.

Montessori, infatti, diceva che l'errore è amico[11].

[10] Celi F.& Foxx R. (2021). Tecniche base del metodo comportamentale Sviluppare le abilità e ridurre i comportamenti problema. Trento: Erickson.

[11] Montessori, M. (1999). *La mente del bambino. Mente assorbente*. (Trad. it. di C. Ponta). Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1949).

Altra strategia da adottare durante il tutoraggio è quella di **stabilire un patto tra docente e discente** che sia basato su un reale scambio tra i due. Un patto che non sempre necessita di formule scritte e firme poiché potrebbero essere considerate un inutile giochino fornito dall'adulto che banalizza l'intento, ma un patto che sia stipulato tra due persone che si muovono nello stesso ambiente con ruoli e compiti diversi.

Per il plusdotato superare la logica gerarchica e basare la comunicazione sul riconoscimento reciproco delle capacità e competenze dell'altro rende autentico lo stare a scuola. Inoltre, esplicitare cosa ci si aspetta dal gifted come comportamenti o apprendimenti rende il gifted più sicuro nel rapporto con gli altri e può prevenire alcuni comportamenti disfunzionali.

Altro elemento da inserire nel prendersi cura dello studente gifted è stabilire come gestire il tempo in classe. Lo studente gifted, infatti, apprende più rapidamente dei pari anagrafici e termina le consegne prima dei compagni[12]: questo tempo in cui aspetta il proseguimento delle attività non può essere lasciato incolto ma neanche riempito da attività aggiuntive sullo stesso argomento. La ripetizione degli esercizi di consolidamento è una pratica da evitare con i ragazzi gifted.

Dunque, bisogna pattuire insieme allo studente gifted cosa si possa fare durante questo tempo residuo, dando un ventaglio di possibilità: ad esempio costruire qualcosa con i materiali a disposizione, leggere un libro a propria scelta, disegnare, ecc... Essere impegnato in un'attività piacevole che si è potuta scegliere rende il tempo trascorso a scuola più leggero e apprezzabile e distoglie da comportamenti disturbanti per gli altri compagni ancora impegnati nell'esecuzione delle consegne.

Inoltre, bisogna prendersi carico della necessità per i gifted di muoversi. L'eccitabilità motoria è di per sé uno dei segnali di giftedness: è una modalità che gli alunni gifted manifestano per gli alti livelli di energia vitale e cognitiva di cui sono dotati e che spesso a scuola non riusciamo ad ingaggiare in attività cognitive adeguate. Possiamo osservare questi comportamenti tipici nei gifted quando seguono le lezioni frontali, eseguono esercizi ripetitivi o hanno terminato un'attività e stanno aspettando di iniziarne un'altra: muovono frequentemente le gambe, fanno 'bricolage' con qualsiasi oggetto a loro disposizione, scarabocchiano, ecc... Quando, invece, sono ingaggiati in un compito complesso e adeguato alle loro capacità dimostrano un'intensa concentrazione per periodi prolungati.

[12] Winerbrenner S. & Bulles D. (2012). Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use. Free Spirit Publishing. Si confronti Howe M. (1990). The origin of exceptional ability. Oxford: Basil Blackwell.

Strategia che diminuisce la pressione sul gifted per controllare la propria energia è riuscire a **concordare un momento preciso durante il quale l'alunno gifted possa muoversi**: uscire dall'aula e andare in uno spazio protetto come ad esempio il corridoio sorvegliato dal personale ATA ad ogni ora, sdraiarsi a leggere su un tappetino da yoga, oppure stabilire una serie di mansioni pratiche ma piacevoli a supporto della classe o dell'insegnante che lo portino ad agire in modo nuovo lo spazio scolastico.

Queste strategie naturalmente sono opportune e motivanti per tutti gli studenti ma sono fondamentali per quelli gifted affinché si riesca a stabilire una connessione con loro che li conduca poi a lavorare per esprimere e sviluppare il proprio potenziale.

3.3 Metodi

Per adottate le strategie necessarie per stabilire una relazione fruttuosa con il gifted e per rendere agevole la pratica didattica in classe, bisogna necessariamente che l'insegnante insieme al Team o al Consiglio di classe attivi una didattica personalizzata per l'alunno gifted, che ha in quel momento in classe.

Le passioni o gli interessi che in quel momento sta esplorando il gifted nella sua vita extrascolastica sono gli elementi da cui partire per predisporre un percorso adeguato ai bisogni cognitivi dell'alunno. Per due ragioni: la prima riguarda tutti noi quando di fronte ad un'offerta formativa che tocca una nostra passione, teniamo un comportamento proattivo maggiore e dunque impariamo di più e meglio. Siamo fortemente motivati ad apprendere: questo vale anche per i gifted, ovviamente.

La seconda, fondamentale, è connessa al fatto che offrire un'attività che sia legata agli interessi è ingaggiante da subito per il gifted che spesso non è mai coinvolto veramente nelle attività quotidiane offerte in classe che, se esegue, esegue senza prestare particolare attenzione ma con fretta per terminarle. In questo modo la prestazione si rivela di rendimento non correlato alle potenzialità dell'alunno e soprattutto l'attività non insegna la fatica dello studio premiata successivamente da una prestazione positiva o eccellente. Una delle sfide che bisogna affrontare quando si predispone un'attività personalizzata per i gifted, infatti, è insegnare a fare fatica nello studio con compiti complessi e interessanti: così i gifted, abituati ad apprendere in maniera rapida e senza particolare sforzo cognitivo, possono allenarsi ad affrontare il carico richiesto di studio ed esercizio che troveranno nella scuola

superiore, grado di scuola in cui si hanno elevati livelli di disaffezione e abbandono scolastico nei gifted[13].

L'azione di tutoraggio diventa quindi ancora più importante per conoscere le passioni e gli interessi extrascolastici dell'alunno oltre ai colloqui con la famiglia.

L'azione didattica deve dunque partire da un interesse specifico prevedendo un'attività più o meno breve nel tempo a seconda dell'età del gifted che sia non pluridisciplinare ma interdisciplinare, cioè che abbia un oggetto da indagare attraverso lo spazio e il tempo che possa svelare le connessioni più profonde tra le varie aree del sapere.

I docenti osservano le aree nelle quali il gifted non mostra interesse e ottiene risultati scadenti per poter stabilire quali obiettivi siano necessari da raggiungere e per poterle collegare agli apprendimenti delle aree da potenziare perché di possibili eccellenza per il gifted quindi predispongono un percorso interdisciplinare con la possibilità di scegliere tra un ventaglio di consegne che prevedano il coinvolgimento dell'area espressiva e tecnologica.

Spesso le nuove tecnologie di cui i gifted sono appassionati ed esperti fungono da catalizzatori di interesse e attenzione.

Il percorso sarà ancora più ingaggiante se si chiederà al gifted di osservare nell'ambiente circostante, nel contesto scolastico, nelle vie limitrofe o quartiere, le questioni che provocano disagio o problematiche a lui, ai suoi compagni o agli abitanti del quartiere, di progettare alcune soluzioni e metterle in opera per verificarne l'efficacia. Il discente diviene così agente di cambiamento del mondo migliorandolo e dunque cittadino consapevole. Il compito di realtà diviene autentico secondo i dettami della pedagogia del luogo sperimentata in America nelle scuole Montessoriane per adolescenti ad esempio da David Kahn.

L'attività deve essere condivisa con il gifted a cui si **deve offrire la possibilità di modificare il percorso con le sue proposte confrontandosi sulle motivazioni e concordando lo sviluppo con il docente responsabile**. Questo lascia spazio alla creatività della mente gifted che spesso stupisce mostrando il grado di competenza raggiunto a insaputa degli educatori di riferimento in uno o più domini del sapere.

Infine, si predispone un piano di lavoro che, oltre a una breve introduzione, presenti le fasi di esecuzione stabilite insieme all'alunno e quali possibili consegne finali possano essere eseguite.

[13] Camera dei Deputati – Commissione VII. (2014). Indagini conoscitive n. 3. Sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica. XVII Legislatura.

Questo percorso interdisciplinare deve essere seguito in maniera particolare da un docente designato dal team o dal Consiglio di classe che si occuperà di **predisporre insieme all'alunno una tabella di pianificazione del lavoro e degli obiettivi da raggiungere passo per passo.** Questo insegna allo studente gifted, spesso caratterizzato nel lavoro dalla procrastinazione, a gestire in maniera consapevole il tempo da dedicare alla consegna senza ansie e a non temere il fallimento perché sempre guidato dal docente.

Accompagna questo tipo di progettazione didattica un modello di valutazione che prevede più passaggi.

Innanzitutto, insieme alla pianificazione bisogna predisporre una enucleazione **di obiettivi sia di contenuti che di comportamenti che vengano autovalutati dallo studente plusdotato per ogni tappa stabilita**. I criteri di questa autovalutazione vengono stabiliti inizialmente dal docente che poi ne affida la scelta al discente man mano che si dimostra sempre più attivo e consapevole nel percorso: si stimola così la metacognizione sul lavoro da eseguire come orientamento nella costruzione del percorso.

Qui di seguito **un breve esempio di autovalutazione**: naturalmente questo tipo di percorso e autovalutazione deve essere calibrato sul gifted che frequenta la nostra classe, tenendo presente tutte le indicazioni finora date. La tabella inoltre prende in considerazione solo le abilità richieste per la parte di attività di una più ampia unità di apprendimento e non riporta le competenze pregresse acquisite come si dovrebbero riportare per i gifted e le competenze finali da acquisire pattuite con lo studente plusdotato.

<table>
<tr><td colspan="3">NOME E COGNOME:.....</td><td colspan="4">AUTOVALUTAZIONE</td></tr>
<tr><td>CONSEGNA</td><td>FASI
DI ESECUZIONE</td><td>ABILITÀ</td><td>NON
ANCORA</td><td>A
VOLTE</td><td>SPESSO</td><td>SEMPRE</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Un qualsiasi argomento di storia</td><td>– segui la spiegazione della prof.ssa in classe;

– guarda il video introduttivo proposto in classe;

– scrivi un testo riassuntivo.</td><td>1. Prendere appunti e utilizzali.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">LAVORO A COPPIE

– leggi il tuo riassunto ad un compagno e viceversa;

– create insieme una mappa concettuale usando lo strumento dato;

– ripetete l'un l'altro il riassunto.</td><td>2. Riferire i fatti e le conoscenze con proprietà di linguaggio.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>3. Riferire oralmente su un argomento di studio, anche utilizzando riassunti schematici, mappe, tabelle.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>4. Usare i termini specifici.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Come si evince dall'esempio, è importante che gli studenti si autovalutino prendendo in considerazione la frequenza delle azioni legate all'attività proposta, poiché è facilmente osservabile e non opinabile. Si insegna così a non giudicarsi, ma ad osservarsi per migliorare.

Il Team o Consiglio di classe elabora poi una tabella di valutazione pluridisciplinare grazie alla quale ogni docente può valutare il lavoro interdisciplinare per la parte che riguarda la propria materia: la valutazione così rende visibile all'alunno plusdotato il senso di apprendere attraverso tutte le materie proposte a scuola perché tutte concorrono a costruire il sapere. Inoltre, la valutazione pluridisciplinare di una singola attività interdisciplinare è un elemento protettivo e motore di motivazione per quegli studenti plusdotati che hanno bassi o bassissimi rendimenti in alcune discipline scolastiche come recita la l'art. 1 del DL 62 del 13 aprile 2017 *la valutazione [...] ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.*

Per progettare l'attività didattica specifica per il gifted bisognerà prendere in considerazione alcune metodologie didattiche che possono agevolare lo studente nel suo percorso scolastico.

Iniziare le attività con un'indagine sotto forma di test o di colloquio sulle conoscenze e abilità pregresse delle discipline coinvolte indica al docente a quale livello successivo deve tendere l'alunno. Questa indagine dovrebbe considerare di testare le competenze a partire dai livelli più alti per scendere ai minimi richiesti: lo studente così comprende quale sfida lo attende e il docente quali livelli lo studente abbia già raggiunto.

Partire 'dal più difficile' è una buona tecnica didattica per ingaggiare i plusdotati.

Nel momento in cui si condivide il percorso è importante chiedere all'alunno gifted di scrivere tutte le domande che gli suscita l'attività o che sono necessarie, secondo lui, per poterla svolgere e raggiungere gli obiettivi stabiliti.

Nella nostra scuola, infatti, ci si sofferma molto sul problem solving a cui i gifted sono particolarmente predisposti ma per educare i gifted a orientare e a osservare i passaggi del proprio velocissimo pensiero, bisogna adottare la metodologia del problem posing[14].

Attraverso l'elaborazione delle domande, il gifted riflette su quale orientamento dare al proprio pensiero e diventa agente attivo nel processo didattico; il docente, oltre ad accompagnare la formulazione di tali domande in maniera più o meno strutturata, può comprendere la peculiare capacità di pensiero dell'alunno che ha davanti a sé e aiutarlo a individuare sempre meglio la strada da percorrere per raggiungere una performance adeguata.

Inoltre, usare la tecnica del problem posing è una strategia utile affinché il gifted possa imparare ad orientarsi nella vita in una maniera adeguata e protettiva per sé.

La teoria delle **mappe mentali** elaborata da Tony Buzan fornisce un valido strumento per tutti gli studenti di liberare il potenziale e di passare dall'elaborazione di un pensiero lineare al pensiero laterale e infine ad un pensiero "radiante" o multidimensionale, che sono ancora più importanti per lo studente ad alto potenziale per rendere visibile il proprio pensiero arborescente con tutte le relazioni e inferenze che mette in campo su un determinato argomento e per dipanarlo ed organizzarlo in una struttura precisa che lascia spazio però alla creatività e all'originalità: infatti riflettono precisamente il modo di pensare di chi le esegue. Secondo Buzan le map-

[14] Freire P. (1970). Pedagogia degli oppressi. Milano: Mondadori.

pe mentali, infatti, imitano la miriade di sinapsi e connessioni dei nostri neuroni e dunque riflettono il modo in cui noi stessi siamo stati creati e connessi[15].

Le leggi delle mappe mentali danno precise indicazioni sulla composizione delle mappe stesse, come ad esempio, usare un foglio bianco, disegnare al centro un'immagine far irradiare rami dall'immagine centrale, usare colori, simboli, codici, sottolineature, puntare alla chiarezza.

Il contenuto invece è libero a partire dal centro della mappa: dunque si lascia spazio al pensiero originale dello studente che viene stimolato a trovare nuovi legami tra gli argomenti: una capacità che i gifted esercitano naturalmente e che grazie a questi strumenti, viene inserita positivamente nell'attività scolastica. Inserisco una mappa mentale che è stata elaborata come prima mappa di conoscenza di sé da uno studente gifted di 11 anni frequentante la prima media.



Mappa mentale elaborata da uno studente gifted.

È opportuno usare anche la **compattazione** del curricolo scolastico: dopo aver stabilito quali obiettivi sono da raggiungere nelle discipline coinvolte nel percorso e avendo testato inizialmente le conoscenze e abilità pregresse del gifted, si concentra l'attività su quegli obiettivi ancora da raggiungere evitando esercizi ripetitivi e consegne sulle tematiche già acquisite anche in maniera autonoma o autodidatta dallo studente gifted. Questa metodologia evita la noia della ripetitività e il disinteresse, stimola invece il docente a fornire allo studente il livello di competenza necessario

[15] Buzan T. (2018). Le leggi delle mappe mentali. Come conoscere il più potente strumento del pensiero per utilizzare al massimo il vostro cervello. Milano: Hoepli.

per coinvolgerlo. Usare la compattazione lascia tempo e spazio allo studente gifted per espandere il proprio sapere attraverso approfondimenti di proprio interesse.



Disegno di alunno di 11 anni, primo anno di scuola Secondaria di 1° grado.

A volte nel predisporre un percorso gli insegnanti volenterosi ma poco esperti nella didattica della plusdotazione possono progettare di verticalizzare i saperi e le attività per il gifted, cioè di anticipare i contenuti previsti per gli anni successivi. Questo tipo di metodologia non favorisce il benessere dello studente gifted: infatti anticipando si sposta solo il problema della noia e del disinteresse all'anno scolastico successivo.

Oltre a quanto sopra, è necessario prevedere durante l'orario curricolare alcuni momenti di lavoro di gruppo: gruppi multi-età formati da plusdotati valutati o individuati grazie al docente esperto.

Gli studenti coinvolti sceglieranno di cosa occuparsi in quello spazio temporale dedicato a loro: approfondimento di argomenti di interesse o risoluzione di problemi legati all'ambiente circostante come spiegato poco sopra oppure ancora **compiti che interessino l'area artistica come la drammaturgia, il cineforum ecc…**

È importante che quanto elaborato dal gruppo venga presentato, con una modalità scelta dagli studenti, alla comunità scolastica per connettere i gifted all'ambiente scolastico esplicitando quanto sia importante e significativo il loro apporto.

In questi gruppi si può notare come le differenze di funzionamento di età che ci potremmo aspettare, scompaiano: gli studenti si sentono a proprio agio perché percepiscono di essere insieme a persone che hanno la stessa capacità di pensiero e

intensità senza che questo venga esplicitato. Il lavoro viene affrontato con serenità e con interesse, tutti concorrono alla riuscita della consegna secondo il proprio talento e spesso l'azione dell'adulto come guida non è necessaria. In questo caso il docente diventa osservatore dello sviluppo del processo di apprendimento.

Questi gruppi lavorano in maniera concentrata e veloce e producono risultati in breve tempo e di alto valore: gli studenti si pongono nei confronti dell'attività come professionisti.

I docenti del Team o Consiglio di classe devono trovare anche in questo tipo di percorso i criteri e la modalità di autovalutazione e valutazione necessari a spingere la motivazione degli alunni coinvolti e a fare crescere la fiducia in sé stessi. Infatti, Maria Montessori, una grande Maestra, diceva nel libro Dall'infanzia all'adolescenza[16] che il successo dipende dalla fiducia in se stessi, dalla conoscenza delle proprie capacità e dalle molteplici possibilità di adattarle.

[16] Montessori, M. (2019). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Garzanti.

ALLEGATO
National Association Gifted Children – Position Statement

A Definition of Giftedness that Guides Best Practice

NAGC believes it is essential to define giftedness in a way that both reflects best thinking in the field and moves beyond a focus on identification criteria to a deeper understanding of the complex nature of giftedness and the multi-faceted approach to services required to appropriately serve students with gifts and talents.
NAGC supports the following definition, which includes five key elements educators in all settings must address to ensure equitable identification and comprehensive services.
NAGC's definition of giftedness Students with gifts and talents perform – or have the capability to perform – at higher levels compared to others of the same age, experience, and environment in one or more domains. They require modification(s) to their educational experience(s) to learn and realize their potential. Student with gifts and talents:

- Come from all racial, ethnic, and cultural populations, as well as all economic strata.
- Require sufficient access to appropriate learning opportunities to realize their potential.
- Can have learning and processing disorders that require specialized intervention and accommodation.
- Need support and guidance to develop socially and emotionally as well as in their areas of talent.
- Require varied services based on their changing needs.

Gifted students come from all racial, ethnic, and cultural populations, as well as all economic strata

Although the percentage of students served in gifted education programs does not currently reflect the general student population, gifted and talented youth exist in all cultural and economic groups. One contributor to this underrepresentation has been an assumption that there are few students to identify in these groups, an assumption often fueled by a lack of awareness on the part of many educators and policymakers. Consequently, many school systems use identification methods that contribute to disproportionality when procedures, such as universal screening, have been found to increase the number of low-income and minority students identified as gifted by 180%. When appropriate identification protocols are employed along with programming models that cultivate potential, more students from historically underrepresented groups can be identified, resulting in a more equitable process and gifted enrollments more reflective of the national student population.

Gifted students require sufficient access to appropriate learning opportunities to realize their potential

Determining a student's potential requires consideration of the individual's contexts and previous opportunities to learn, not just the student's age or grade-level performance. Adverse developmental effects have been noted for gifted students who do not have opportunities for early education or to participate in challenging programs. This is particularly true for those from poverty who underperform when compared to their gifted peers from higher socioeconomic backgrounds and are at greater risk for dropping out of high achieving groups during the elementary and secondary school years. Conversely, well-designed programs that challenge and support gifted students, including those from underserved populations, are associated with increased success.

Gifted students can have learning and processing disorders that require specialized intervention and accommodation

Some students who are gifted and talented may also have a disability or mental health diagnosis in one or more domains, e.g., Attention Deficit Hyperactivity Disorder, dyslexia, dysgraphia, or Autism Spectrum Disorder. Being twice-exceptional may negatively impact gifted education identification and opportunity to foster talents, as well as psychosocial functioning. Twice-exceptional students' area(s) of disability often impact performance on academic tests that is commensurate to their advanced abilities and potential. Accurate identification of both talent and disability domains is crucial to guide appropriate psychological and educational planning. Despite variability in recommended strategies for addressing specific domains of talent and/or disability, research supports the adoption of a strengths-based, talent-focused approach with twice exceptional students both in and out of the classroom.

Gifted students need support and guidance to develop socially and emotionally as well as in their area of talent

Socio-emotional development may lag intellectual development. Thus, it is crucial that gifted education professionals and parents of students with gifts and talents promote well-rounded development and the pursuit of self-actualization. Further, qualities such as emotion regulation, social skills, willingness to take strategic risks, ability to cope with challenges and handle criticism, confidence, self-perceptions, and motivation should be developed, as they may differentiate those individuals who move to increasingly higher levels of talent development from those who do not. These qualities should be further differentiated based on the domain of talent and the stage of talent development.

Gifted students require varied services based on their changing needs

Students with gifts and talents have needs along a continuum as well as in a diverse range of domains, both cognitive and affective. Needs also differ among gifted students within domains based on their readiness for more advanced content. The services that students receive should reflect a match between both their current achievement levels or potential and instruction that addresses their immediate and future needs. The goal of services should be to alleviate a need that would otherwise go unmet. Because students' needs and educational environments change over time, gifted education services must change as well.

Summary

Ensuring equity and success in gifted education programs requires effort. Those efforts begin with embracing a definition of giftedness that clarifies not only our understanding of the construct, but also how schools and school systems respond to this definition. Specifically, NAGC recommends that schools, school systems, and other education providers:

- Employ appropriate identification protocols and programming models that cultivate potential in order to identify more gifted students from historically underrepresented groups.
- Provide access to challenging learning opportunities for all students, especially those who are more likely to be overlooked, so that emerging talents may be recognized and developed.
- Commit to accurate identification of both talent and disability domains for twice-exceptional students; adopt a strengths-based, talent-focused approach in and out of the classroom.
- Educate teachers and parents on strategies for supporting the socio-emotional development of gifted students.
- Develop a range of varied gifted education services to address the diverse and changing needs of students with gifts and talents.

National Association for Gifted Children, 2019

CONCLUSIONI

CONCLUSIONE: EDUCARE IL POTENZIALE, CUSTODIRE L'UMANO

di MARIATERESA CAIRO E MARIA CHIARA MONETA

Gli studi e le ricerche presentati in questo volume hanno dimostrato che i bambini APC e plusdotati sono guidati da **forti motivazioni intrinseche**. Fra queste abbiamo riconosciuto un profondo desiderio di empatia e di condivisione degli stati emotivi, affiancato da motivazione sociale e desiderio di collaborazione: caratteristiche che contraddicono lo stereotipo del "genio solitario" e che rivelano come la plusdotazione si accompagni spesso a una spiccata sensibilità relazionale ed emotiva. Queste dimensioni vengono però spesso non sufficientemente valorizzate dal contesto familiare e scolastico, maggiormente orientato al rendimento e alla prestazione.

La motivazione a conoscere, a raccogliere informazioni, la curiosità e la spinta all'esplorazione sono frequentemente sollecitate dai genitori, che attribuiscono grande valore alla riuscita accademica. Tuttavia, nei bambini plusdotati questa curiosità non è meramente acquisitiva: è una **spinta epistemologica profonda**, un bisogno di comprendere i "perché" sottostanti, di costruire mappe concettuali complesse, di trovare connessioni non ovvie tra ambiti diversi del sapere. I bambini intervistati rivelano ottime capacità di memorizzazione, rapidità e originalità nel ragionamento. È presente anche una buona dose di motivazione prattognosica[1], legata al movimento e alla corporeità, tipica dell'età evolutiva, insieme a interessi artistici – pittorici e musicali – che accompagnano tali predisposizioni. L'intelligenza vivace dei bambini plusdotati si manifesta spesso in modalità divergenti: il pensiero laterale, la capacità di immaginare soluzioni creative, la resistenza ai compiti ripetitivi e meccanici. Lavorare sulla motricità può rappresentare una via privilegiata di inclusione, non solo per i bambini APC ma anche per quelli con differenti interessi, intelligenze e personalità.

[1] La prattognosia indica la capacità di riconoscere e comprendere l'uso degli oggetti, ossia la capacità di riconoscere e utilizzare strumenti e oggetti nella vita quotidiana. Una persona con una buona prattognosia è in grado di associare rapidamente un oggetto al suo utilizzo, mentre qualcuno che presenta difficoltà in questo campo potrebbe avere problemi nell'utilizzo quotidiano di oggetti, pur non avendo problemi di memoria o intelligenza.

Il problema emerge quando queste motivazioni intrinseche non vengono intercettate da scuola e famiglia, che, per carenze formative o difficoltà oggettive (materiali e/o culturali), faticano a personalizzare i percorsi e a dedicare il tempo necessario alla crescita dei figli e degli alunni. Per i bambini plusdotati, questa mancata intercettazione può tradursi in fenomeni di *underachievement* (sotto realizzazione), mascheramento delle proprie capacità per conformarsi al gruppo, o al contrario in comportamenti oppositivi generati dalla noia e dalla frustrazione intellettuale. Insegnare bene significa individuare i concetti realmente rilevanti, dedicare tempo all'approfondimento, utilizzare esempi e metodi di analisi diversificati, avvicinare i contenuti attraverso racconti, discussioni, video, esperienze, comprendendo la materia insieme agli studenti e offrendo loro occasioni per sperimentare il sapere in contesti differenti. Ciò permetterà ai **talenti di diventare competenze**. Nel caso della plusdotazione, questo processo richiede particolare attenzione alla profondità oltre che all'ampiezza: non basta accelerare i contenuti, occorre permettere l'approfondimento, la ricerca autonoma, il perseguimento degli interessi specifici che caratterizzano questi bambini. Ogni insegnante ha il dovere di padroneggiare contenuti e metodologie. Numerosi studi indicano che sono necessari molti anni (almeno 10) per raggiungere una vera competenza disciplinare. Come afferma Gardner: *chi non ha al suo arco almeno una disciplina è inevitabilmente destinato a ballare la musica di altri*[2]. Le metodologie didattiche e gli strumenti per insegnare spaziano dalla lezione frontale alla ricerca esplorativa, dalle esperienze *outdoor* allo studio individuale e al lavoro cooperativo: un ventaglio ampio che richiede competenza e flessibilità. Tuttavia, classi numerose, dinamiche istituzionali complesse e rapporti talvolta difficili con le famiglie possono ostacolare l'innovazione, riportando tutto alla sola lezione trasmissiva.

Come lavorare allora sulle competenze cognitive e non cognitive, ovvero le *skill* legate al pensiero analitico e globale, al metodo di studio, alla pro-socialità, al riconoscimento e gestione delle emozioni? Per i bambini plusdotati, **le competenze non cognitive assumono un'importanza particolare**: l'intensità emotiva (*emotional intensity*), la sensibilità agli stimoli (*overexcitability* secondo Dabrowski), il perfezionismo e l'autocritica eccessiva sono aspetti che necessitano di essere riconosciuti e accompagnati pedagogicamente. Ci sono attività, discipline, situazioni che possono aiutare lo sviluppo delle *life skills* non cognitive? Come possono entrare la natura e la creatività in tale percorso? Sono forse la cura, il rispetto e il ricono-

[2] Gardner H. (2007). Cinque chiavi per il futuro. Milano: Feltrinelli, p. 15.

scimento della biodiversità umana e ambientale le vie da seguire per mantenere la capacità di stupirsi e la sensibilità umana?

Sappiamo che **i valori si radicano nelle emozioni**, ma a volte queste ultime non sono conosciute e monitorate; diventa dunque impossibile per i valori (la parte razionale della nostra umanità) intervenire per 'bloccare' comportamenti inadeguati e/o pericolosi. L'educazione morale oggi ha carenti punti di riferimento. Tra le motivazioni intrinseche dei bambini APC abbiamo notato essere presente una buona dose di curiosità, legata al voler conoscere il perché delle informazioni e delle spiegazioni, che vengono trasmesse loro. Questa caratteristica, nota come "*epistemic curiosity*", distingue i bambini plusdotati: non si accontentano di sapere "cosa" ma vogliono capire "perché" e "come", costruendo autonomamente reti di significato sempre più complesse. Questa caratteristica, riportata anche dai genitori, si associa al desiderio di raccogliere notizie e dati, operando logicamente su di essi: scegliendoli, selezionandoli, associandoli, distinguendoli, confrontandoli. È una motivazione primaria che accompagna l'essere umano fin dalle origini.

Talvolta scuola e famiglia riescono a valorizzarla, ad esempio coinvolgendo il bambino come tutor dei compagni o personalizzando contenuti, processi e criteri di valutazione attraverso arricchimento, accelerazione e approfondimento. È importante però ricordare che le strategie di arricchimento, accelerazione e approfondimento non sono intercambiabili ma vanno scelte in base al profilo specifico del bambino: alcuni alunni plusdotati necessitano di procedere più velocemente, altri di esplorare lateralmente, altri ancora di andare in profondità verticale nello stesso ambito.

Ma quali sono le motivazioni emergenti, che abbiamo rilevato e che vengono facilmente dimenticate dalla scuola e dalla famiglia? Il desiderio di libertà e l'educazione alla libertà. Per i bambini plusdotati, **l'autonomia intellettuale** è una necessità psicologica: il bisogno di scegliere i propri percorsi di apprendimento, di esplorare secondo i propri interessi, di avere spazi di autodeterminazione, non è capriccio ma espressione del loro modo di funzionare cognitivo. Diceva Socrate: "Conosci te stesso" e aggiungiamo noi "Scegli ciò che ti piace studiare". L'autonomia non nasce improvvisamente con la maggiore età, ma è il risultato di un percorso fatto di esperienze, riflessioni, scelte quotidiane, emozioni vissute e valori interiorizzati. Non sempre si svolgerà il lavoro per cui si è studiato, ma un percorso scelto consapevolmente permette di orientare la propria vita con maggiore soddisfazione e responsabilità. Le priorità cambiano nel tempo, ma per un giovane è importante fare scelte che abbiano radici nella soddisfazione dei propri bisogni. Avere 'i piedi

per terra' è una buona immagine per spiegare il criterio con cui compiere le proprie scelte. Il futuro arriverà, ma lo costruiamo oggi.

Uno **stile di vita sano** deriva da questa mentalità: alimentazione equilibrata, attività motoria, hobby, uso consapevole delle risorse. Oggi si aggiunge un elemento decisivo: la frugalità. La sostenibilità non è solo un concetto economico, ma un orientamento esistenziale fondato su essenzialità, moderazione, pazienza e responsabilità. In questa prospettiva diventano centrali vicinanza, compassione e tenerezza nelle relazioni, ricordandoci quanto la comunicazione passi attraverso la corporeità e quanto, nei rapporti quotidiani, viaggino con noi pregiudizi, vizi e virtù.

Le **prassie costruttive, motorie e grafiche** esercitano pazienza e creatività, ma vengono spesso valorizzate solo nell'infanzia, cioè nel periodo in cui il bambino è 'senza parola' e in cui quindi può solo comunicare in modo visivo, tattile, motorio... La persona va però considerata tutta intera (Engel insegna e l'*International Classification of Functioning and Health* conferma). La persona va considerata nella sua unità corporea e spirituale: pensiero ed emozione, carattere e atteggiamenti, organismo e fisicità. Questo vale a maggior ragione per i bambini plusdotati, nei quali spesso si osserva una "dissincronia" (*asynchrony*) tra sviluppo cognitivo avanzato e sviluppo emotivo, sociale o motorio: un bambino può ragionare come un adolescente ma avere le esigenze emotive di un bambino della sua età cronologica, creando tensioni interne che vanno comprese e accolte.

La creatività è motore di trasformazione culturale. Nei secoli abbiamo assistito a periodi di cambiamento forti: la rivoluzione chirografica (in seguito alla invenzione della scrittura), la rivoluzione gutemberghiana (in seguito all'invenzione della stampa) la rivoluzione elettrica ed elettronica (in seguito all'invenzione del telegrafo, della radio e della televisione). Nell'ultimo decennio **i social media e l'intelligenza artificiale** pongono richieste non solo di gestione delle scoperte, ma anche di ordinamento dei principi a cui l'uso degli 'umanoidi' deve ispirarsi. L'educazione ad un buon uso dei social media e della intelligenza artificiale si pone oggi come il problema educativo principale. L'esclusione delle generazioni anziane da questo uso rappresenta un grave 'gap' morale. La riscoperta dell'Umano rappresenta un orizzonte di senso che non può essere declinato, ma tale riscoperta va fondata su vecchi principi e nuove tecniche, senza per questo escludere e discriminare. È la capacità di discernimento che va educata, come diceva Papa Francesco.

La società globale è complessa, interculturale e multiproblematica. L'articolazione cognitiva e sociale a cui siamo giunti spesso apre problemi, invece che risolverli. L'enfasi sui diritti ha portato ad un individualismo eccessivo, in cui ognuno basta a sé stesso. Le istituzioni sociali faticano a gestire tale complessità e le respon-

sabilità sono grandi. Le scienze mediche ci dicono che fino a 21 anni la modificabilità cognitiva e la proliferazione neurale è ai massimi livelli. È bene che queste risorse siano gestite il meglio possibile, affinché la convivenza civile e sociale internazionale possa continuare attraverso i giovani e gli adulti. Per i bambini plusdotati, questa plasticità cerebrale prolungata rappresenta sia un'opportunità che una vulnerabilità: se ben supportati possono sviluppare capacità straordinarie; se trascurati o mal compresi, rischiano di non esprimere il proprio potenziale o di sviluppare problematiche psicologiche legate alla frustrazione e al senso di non appartenenza.

Ci sembra quindi di riconoscere nella **cura e nel rispetto delle reciproche diversità** (interculturali e intergenerazionali) le basi per l'ascolto e l'osservazione, oltre l'importanza del fare, del creare e del produrre. Il 'cucciolo d'uomo' richiede attenzione, cura e educazione: è nato per vivere e per abitare il mondo. Howe[3], tra i maggiori studiosi della plusdotazione del secolo scorso, ci ricorda l'importanza per gli adulti di **dedicare tempo alla crescita** dei bambini. Le ricerche di Howe hanno dimostrato che la plusdotazione non è solo questione di dotazione innata, ma anche di opportunità educative, sostegno familiare, passione coltivata nel tempo: il talento si costruisce attraverso migliaia di ore di pratica deliberata sostenuta da motivazione intrinseca e supporto ambientale. Nella scuola e in famiglia **genitori e insegnanti devono 'sostare' con i bambini** e soprattutto giocare con loro per il gusto del divertimento comune, il piacere della condivisione, senza forzature o pressioni. Per i bambini plusdotati, questo significa evitare la trappola della "iper-programmazione": l'eccesso di attività strutturate, corsi, laboratori può soffocare la creatività e generare stress invece che sviluppo. Il tempo libero, il gioco non strutturato, la noia persino, sono spazi fertili in cui la mente plusdotata può spaziare, connettere, creare. L'adulto capace di rispettare le tappe evolutive dei bambini (Gesell) e di creare un ambiente modificante (Feuerstein) è l'adulto che offrirà ai bambini vari tipi di attività ed esperienze che potranno arricchire di valore l'esperienza educativa contribuendo allo sviluppo (Vygotskij).

Alcune fra le indicazioni che Howe ci propone, sono: stare e fare cose insieme ai bambini condividendo attività, dedicare tempo e attenzione ai bambini – almeno alcuni momenti alla settimana – dimenticando ogni altro impegno, parlare con i bambini tenendo aperto il dialogo, dando ai bambini la possibilità di rispondere, giocare con i bambini, non criticare i tentativi falliti e gli sforzi dei bambini, ma sostenerli, offrire un punto di vista positivo della vita e un esempio coerente, non

[3] Howe, M. (1993). Bambini dotati. Le radici psicologiche del talento. Milano: Cortina; Howe, M.J.A. (1998). Principles of abilities and human learning. Hove: Psycology Press; Hove, M.J.A. (1999). The psychology of high abilities. London: MacMillan Press.

bloccare il desiderio di sperimentazione e di scoperta dei bambini, ma guidarlo. A queste indicazioni, per i bambini plusdotati aggiungiamo: valorizzare le domande complesse invece che scoraggiarle, permettere approfondimenti anche quando "esulano dal programma", riconoscere e nominare l'intensità emotiva come caratteristica legittima e non come "esagerazione", rispettare i ritmi di apprendimento anche quando sono più veloci del gruppo. Il potenziamento di abilità specifiche è opportuno quando vi siano reali situazioni di svantaggio; in caso contrario non è necessario inseguire la perfezione ma è più importante **promuovere rispetto e creatività**. Il rispetto è più della tolleranza: è comprensione attiva delle differenze.

Nel caso della plusdotazione, il rispetto significa riconoscere che avere un funzionamento cognitivo diverso è una forma di neurodiversità che merita la stessa attenzione dedicata ad altre forme di diversità: non è né un privilegio da minimizzare né un peso da nascondere, ma una caratteristica da comprendere e supportare. La creatività, pur generando talvolta disequilibrio, è forza trasformativa. Una società ha bisogno di equilibrio ma anche di menti divergenti. Le menti plusdotate, con la loro capacità di pensiero divergente, sono storicamente state motore di innovazione: da Leonardo a Einstein, da Marie Curie a Ada Lovelace, il progresso umano deve molto a chi ha saputo pensare oltre gli schemi. Educarle significa investire nel futuro collettivo.

Educare è una sintesi di creatività, rispetto, etica, competenze disciplinari e capacità relazionale. È una "terza via" tra logica economica e azione politica. Tuttavia, il diritto-dovere all'istruzione può realizzarsi solo quando i bisogni primari (nutrimento, riposo, protezione, amore) sono soddisfatti. Solo allora libertà e responsabilità possono diventare scelte consapevoli di vita. In conclusione, possiamo sostenere che affrontare il complesso tema relativo alla giftedness rappresenta una responsabilità educativa che coinvolge direttamente coloro che si occupano della crescita e della formazione dell'individuo. Accogliere questa caratteristica, legata anche allo sviluppo del potenziale e del talento, significa dunque **valorizzare la neurodiversità umana**, **riconoscendo l'unicità di ciascun individuo**. La plusdotazione non è un "di più" da gestire, né un vantaggio da invidiare: è una modalità specifica di elaborare il mondo che porta con sé sia punti di forza che vulnerabilità, sia opportunità che sfide. Riconoscerla significa non solo permettere a questi bambini di esprimere il loro potenziale, ma anche arricchire l'intera comunità educativa con la loro prospettiva unica.

Solo in contesti educativi capaci di offrire relazioni significative, mediazione competente e rispetto dei bisogni personali, il potenziale può evolvere in competenza e tradursi in un contributo concreto alla vita collettiva. In questa prospettiva,

la nostra ricerca va "oltre" e supera gli aspetti della neuroatipicità e delle caratteristiche individuali, rappresentando una sfida e una risorsa per la comunità**. Educare l'alto potenziale significa, in definitiva, educare alla complessità**: riconoscere che l'intelligenza ha molte forme, che il talento richiede tempo e sostegno per fiorire, che le differenze individuali non sono ostacoli ma ricchezze, che ogni mente ha diritto a un'educazione che risponda ai suoi bisogni specifici. È questa la vera inclusione: non uniformare, ma personalizzare; non livellare, ma valorizzare; non nascondere, ma celebrare la diversità come patrimonio comune.

Questo volume raccoglie ricerche, riflessioni cliniche e pedagogiche attorno a bambini e ragazzi con alto potenziale cognitivo: voci plurali che cercano di restituire complessità a un fenomeno troppo spesso semplificato.

Nella scuola e nella famiglia, il talento non si rivela come dono limpido. Si intreccia con l'asincronia dello sviluppo, con la doppia eccezionalità, con il bisogno di essere accolti nella propria singolarità.

Educare significa imparare a riconoscere ciò che non si aspetta — e accompagnarlo verso il mondo.

ALTO POTENZIALE · GIFTED · INCLUSIONE SCOLASTICA · VALUTAZIONE · FAMIGLIA

> *«Il talento non è uno scudo.*
> *È una domanda che aspetta risposta.»*

9 791255 355359

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.22.35 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione);
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
web: www.educatt.it/libri

Euro 22,00