



Francesco Marsili

Research fellow | Univeristy of Perugia | francesco.marsili@unipg.it

La gifted education tra meritocrazia e inclusione: tensioni paradigmatiche e implicazioni pedagogiche

Gifted education between meritocracy and inclusion: paradigmatic tensions and pedagogical implications

Call

This contribution aims to broaden the pedagogical debate initiated in a previous publication (Marsili, 2022) concerning the theoretical perspectives and practical implications of *gifted education* as a precursor to the emergence of meritocratic ideology within the Italian inclusive schooling system. In this context, the intention is to expand upon the premises outlined therein, by analysing the emerging correlations regarding the education of gifted children and adolescents and meritocratic ideology, as well as the latter's relationship with the pedagogical approach to inclusion within our school system.

Keywords: inclusion | giftedness | talent | special education | meritocracy

Il presente contributo si propone di ampliare il dibattito pedagogico, avviato in una pubblicazione precedente (Marsili, 2022), sulle prospettive teoriche e le implicazioni pratiche della *gifted education* come prodromo dell'affermarsi dell'ideologia meritocratica nella scuola inclusiva italiana. In questa sede si intende ampliare le premesse ivi espresse, analizzando le correlazioni emergenti circa l'educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione e l'ideologia meritocratica, e di quest'ultima con l'approccio pedagogico all'inclusione nel nostro sistema scolastico

Parole chiave: inclusione | plusdotazione | talento | educazione speciale | meritocrazia

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Marsili, F. (2024). Gifted education between meritocracy and inclusion: paradigmatic tensions and pedagogical implications. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 233-243. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-22>

Corresponding Author: Francesco Marsili | francesco.marsili@unipg.it

Received: 25/03/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-22



Introduzione

Il presente contributo è ripartito in due sezioni. In una prima sezione si prendono in esame i paradigmi e i principi fondamentali della *gifted education*, analizzando la tensione paradigmatica che sta segnando un passaggio (*paradigm shift*) pedagogico importante in questo ambito di studi. In particolare, si esaminano la tensione tra identificazione dei plusdotati e riconoscimento del potenziale di ciascuno, e la tensione tra Didattica Speciale e Didattica Inclusiva. In una seconda sezione si discute del rischio che la *gifted education* possa costituire un dispositivo pedagogico a sostegno dell'ideologia della meritocrazia, i cui principi si pongono in antitesi con il sistema scolastico inclusivo.

1. Tensioni paradigmatiche nella *gifted education*

La *gifted education*, o educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione¹, è un ambito di ricerca che ha come tema peculiare lo studio di tecniche e strategie per l'identificazione e lo sviluppo educativo delle elevate capacità di una popolazione di alunni considerata in una particolare condizione personale, genetica e ambientale, che mostrano, o hanno le potenzialità per mostrare, elevate performance in uno o più domini (Zanetti, 2018). Talvolta considerata come una branca del più ampio settore dell'Educazione Speciale (Silverman, 2018), talaltra come un settore del tutto isolato, la *gifted education* è ambito controverso e multiforme (Dell'Anna & Marsili, 2022).

Pfeiffer (2013) nel *Tripartite Model* afferma che la plusdotazione può essere considerata o come elevata intelligenza (*high intelligence*), o come elevate performance (*outstanding accomplishment*), oppure come potenziale da sviluppare per eccellere (*potential to excel*). Tale modello enfatizza la coesistenza di molteplici approcci e definizioni di plusdotazione in letteratura (Cramond, 2004; McAlpine, 2004) e, allo stesso tempo, traccia l'arco evolutivo dei paradigmi della *gifted education* (Dai & Chen, 2013; 2014; Dai, 2018; Lo & Porath, 2017). Un primo paradigma è quello dominato dall'idea che la *giftedness* sia un dono ricevuto per natura, innato, descrivibile e misurabile attraverso il *testing* delle sole abilità cognitive, da qui la denominazione di Paradigma Riduzionista (PR). Un secondo è quello definito Paradigma dello Sviluppo del Talento, (PST) nel quale la plusdotazione assume una struttura multidimensionale, in cui coesistono tratti cognitivi, co-cognitivi e non cognitivi², come motivazione, leadership e creatività. Recentemente, invece, ci si sta muovendo verso il Paradigma di Differenziazione³ (Dai & Chen, 2013; 2014; Dai, 2018). Secondo Borland (2021), tale paradigma rigetta la logica categoriale "gifted" e "non-gifted" avendo come scopo quello di unire conoscenze e pratiche della *gifted education* e della differenziazione didattica, per lo sviluppo e la cura delle potenzialità di tutti i discenti (Lo et al., 2019). Seppure i paradigmi seguano una traiettoria storico-evolutiva non vanno intesi come schemi rigidi. Alcuni elementi degli uni sono in continuità con e ricompresi in altri. In questo contributo ci soffermeremo su alcune tensioni paradigmatiche tra il Paradigma di Differenziazione e i paradigmi precedenti, per tratteggiare stimoli e resistenze al *paradigm shift*, che si configura come il tentativo di spostare il focus didattico dalle potenzialità di una categoria specifica alle potenzialità di tutti e di ciascuno.

- 1 Utilizzeremo questo termine ormai diffuso nel contesto pedagogico italiano come traduzione dell'inglese *giftedness*, e lo utilizzeremo come sinonimo di talento (Pfeiffer, 2013), seppur consapevoli che alcuni modelli (si veda il modello DMGT di Francois Gagné o il Modello di Sviluppo di Rena Subotnik) concepiscono questi come due concetti distinti.
- 2 Per una descrizione di come questi tratti siano parte del costrutto di plusdotazione si veda Renzulli & O'Souza (2014).
- 3 Traduzione di "The Differentiation Paradigm".



1.1 Tensione tra identificazione dei plusdotati e riconoscimento del potenziale di ciascuno

L'identificazione della plusdotazione è un processo molto indagato (Dai et al., 2011), controverso e contestato (Borland, 2005, 2013). Sono diversi gli aspetti su cui si anima il dibattito che segna la tensione paradigmatica, ne decliniamo i principali:

- Coerenza tra sfera tecnico-metodologica e sfera teorica, ovvero tra strumenti di identificazione e definizione di plusdotazione (Pfeiffer, 2013; 2015);
- Efficienza ed efficacia delle differenti tipologie di processo identificativo (Peters, et al., 2023): mono-criteriale (un solo test, una checklist ecc.) o multi-criteriale (AND, OR, MEAN rule) (Makel et al., 2024);
- Utilità e liceità del processo d'identificazione a scopo educativo.

Non potendo dar conto in maniera esaustiva di tutti e tre i punti, ci si limita a descriverne i nodi essenziali.

Da una metanalisi recente emerge che la mancanza di una definizione o di un modello teorico condiviso, conduce ad una notevole variabilità di set strumentali e di popolazione identificata (McBee & Makel 2019). A seconda dei modelli presi a riferimento e ai relativi strumenti di misurazione, può essere identificato dal 2% (quando la plusdotazione è intesa come intelligenza elevata) fino ad oltre l'80% (quando la plusdotazione è costituita da decine di dimensioni) della popolazione valutata (McBee & Makel, 2019). Pertanto, come sottolineato da Borland (2021), emerge che all'interno dello stesso ambito di ricerca, il costruito oggetto di studio (*giftedness*) ha tra diversi esperti differenti significati. Alcuni studiosi sostengono quindi che la relazione tra concettualizzazione della plusdotazione e tecniche d'identificazione non abbia una corrispondenza ontologica. Piuttosto, rifletta criteri utilitaristici (Gallagher, 1996), essendo un costruito "strettamente correlato al contesto culturale e al periodo storico [...]" (Pinnelli, 2019, p. 221). Non è isolata l'idea che la plusdotazione rifletta gli elementi valoriali, politici e culturali delle società entro cui si sviluppa (Borland, 2005; 2013; Carson, 2007; Matthews & Foster, 2006). Secondo questi autori identificare non sarebbe quindi una questione scientifica, ma piuttosto una necessità di natura sociale, pedagogica e culturale (Borland, 2005; Pfeiffer, 2013; Subotnik et al., 2011).

Seppur non ci sia ancora accordo sul costruito e su quale sia il processo più affidabile per misurarlo, emerge una predilezione per procedure multi-criteriali e multi-strumentali e quindi per una concettualizzazione multidimensionali di plusdotazione (Acar et al., 2019; Marsili & Pellegrini, 2021). Tuttavia, Worrel e colleghi (2019) hanno evidenziato che certi modelli multidimensionali sono difficili da ricondurre a dimensioni misurabili. Ma anche quando questo accade, ciascuna dimensione misurata, fornendo dati relativi a costrutti teorici distinti (come motivazione, leadership, creatività), sia di difficile integrazione in un unico modello o profilo. Inoltre, un processo multidimensionale di identificazione si caratterizza per la dispendiosità in termini di risorse umane, organizzative, economiche e temporali, che ne renderebbero complessa l'applicazione (Marsili & Pellegrini, 2023; Smith, 2014). Da un lato l'iter valutativo multi-criteriale richiede uno sforzo economico per le famiglie e l'intesa tra diversi attori della comunità educante, che non sempre è facile instaurare; dall'altro lato, per contravvenire all'idea che l'identificazione nel contesto educativo sia un'etichetta che attribuisca un'identità immutabile e inefficace (si veda il Paradigma di Sviluppo del Talento), è necessario che i discenti siano costantemente valutati e monitorati per constatare l'impatto delle scelte didattiche effettuate, e col fine di stabilire promozioni e retrocessioni a e da programmi e offerte formative diversificate sulla base delle capacità dimostrate (Dai, 2018; Pfeiffer, 2013). L'utilità dell'identificazione è uno dei suoi scopi primari, quindi, è quello di guidare la pratica didattica. D'altronde a cosa servirebbe sottoporre dei discenti a dei test e a delle valutazioni, se non per fornire loro una proposta didattica che incontri dei bisogni? Tuttavia, secondo Lambert, l'etichetta di plusdotato "[...] è una semplificazione eccessiva e fuorviante delle abilità e del potenziale degli studenti"⁴ (Lambert,

4 Traduzione dell'autore.



2013, p. 102). Da un certo punto di vista, infatti, nel tentativo di definire la complessità delle capacità e delle potenzialità umane, l'ambito della *gifted education* si rivolge ad esse secondo la logica dicotomica della distribuzione normale, per cui se "esistono" dei soggetti con disabilità intellettiva esistono anche coloro che "possiedono" elevate potenzialità⁵. Tale visione sembrerebbe offrire due spunti di riflessione: il primo riguarda coloro che non vengono identificati in una delle code della curva gaussiana, i "normali" ("qualsiasi esperto di statistica [...] confermerebbe che un uomo normale non esiste, che a esistere sono solo gli individui" (Del Rey, 2018, p. 85), per i quali sembra sufficiente un'offerta standardizzata; la seconda è che la categoria dei plusdotati definisca dei profili omogenei di potenzialità e che quindi l'identificazione esaurisca in sé stessa la varietà di manifestazioni del potenziale. Peters e colleghi (2014) hanno affermato che il termine "plusdotato" è poco utile e potenzialmente dannoso per gli studenti brillanti poiché non da una descrizione educativamente precisa e suggerisce erroneamente che le elevate prestazioni siano innate e permanenti (Peters et al., 2014).

Il Paradigma di Differenziazione propone un approccio che si distacca dall'etichettare gli studenti come plusdotati e si concentra invece sul riconoscere e valorizzare le diverse capacità e potenzialità di ciascuno (Lo & Porath, 2017; Dai, 2018). Il riconoscimento delle potenzialità, come dimostrato negli studi sulle *nominations*⁶ (Marsili & Pellegrini, 2021; 2023), è nell'*habitus* dell'insegnante inclusivo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012), che edifica la progettazione didattica sul funzionamento dei propri alunni e studenti, sulle potenzialità, sulle differenze e sugli interessi di ciascuno. Coltivando una mentalità e riflessione progettuale che considera ogni studente senza pregiudizi (Zanetti, 2018), progettando le pratiche didattiche per essere universalmente accessibili e accoglienti, al di là del grado e del livello in cui le potenzialità si collocano. Questo significa non limitare l'azione didattica a processi diagnostici, di certificazione e a categorizzazioni (Sandri & Zanetti, 2019), ma intervenire con le migliori strategie disponibili, adattandole a tutte le situazioni e necessità, senza tralasciare il dovere di fornire risposte specifiche quando necessario.

1.2 Tensione tra Didattica Speciale e Didattica Inclusiva

Nell'ambito della *gifted education* si sono sviluppate diverse tecniche e strategie didattiche di indubbio interesse pedagogico. Tuttavia, anche in Italia, si è diffusa l'idea che i plusdotati abbiano bisogno di una Didattica e Istruzione Speciale, come confermato dal recente aggiornamento circa lo stato della diffusione della *gifted education* in Italia per il *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC), nel quale si afferma che: "Ancora manca una legge che riconosca pienamente le esigenze e i requisiti degli studenti plusdotati in classe e protegga il loro diritto a ricevere un'istruzione speciale che possa garantire loro un percorso educativo adeguato assicurando il loro benessere psicofisico in tutti gli ambienti scolastici."⁷ (Maulucci, Cattaneo, & Amodio, 2024, p. 14). Questo, da un lato rinsalda l'idea di modello interpretativo dell'inclusione di tipo assimilazionista che "ragiona in termini di categorie da includere e nell'ottica di specifici contesti che devono agire tale inclusione" (Bocci, 2019, p.9); dall'altro lato riaccende il dibattito nel confronto tra valori e significati della Didattica Speciale e della Didattica Inclusiva, nel tentativo di trovare delle sinergie tra i due settori (Farrell, 2010; Rix, 2015). Sia a livello nazionale che internazionale si mantiene una prospettiva duale: considerare la popolazione scolastica come eterogenea adottando strategie universali, e rispondere ai bisogni specifici di alunni vulnerabili. Questa ambivalenza si riflette nelle

5 Si veda l'articolo di Linda Silverman tradotto da Francesca Godani <https://gifted-italia.com/index.php/2023/01/12/la-gifted-education-e-al-servizio-dei-gifted-di-linda-silverman/>

6 Le *nominations* sono delle pratiche di riconoscimento del potenziale degli studenti. Possono essere di diversa natura e struttura. Le due tipologie più diffuse sono quelle formali e informali. Le prime si caratterizzano per l'impiego di strumenti strutturati e a volte standardizzati, i secondi, invece, sono delle impressioni degli insegnanti sui propri allievi senza il riscontro di strumenti o dati empirici.

7 Traduzione dell'autore.



politiche e nelle prassi (Hernández-Torrano, Somerton, & Helmer, 2020; Magnússon, 2019). L'approccio didattico inclusivo richiederebbe un cambio di paradigma per superare il focus sulle categorizzazioni, in favore di una visione sistemica e olistica (UNESCO, 2017; EASNIE, 2017) che renda accessibile il curricolo e la proposta didattica (UN, Committee for the Rights of Persons with disabilities, 2016). In questo tentativo alcuni vedono come sfida principale quella di garantire qualità educativa per tutti gli alunni, perseguendo l'eccellenza nell'apprendimento senza rinunciare all'inclusione (Florian, Black-Hawkins, & Rouse, 2016). Sapon-Shevin (2003), in favore di una proposta didattica inclusiva, ha affermato che non c'è evidenza che le opportunità educative esclusivamente offerte agli studenti plusdotati, non possano essere positive ed utili per tutti gli studenti. Inoltre, il fatto che una didattica standardizzata non abbia successo con la maggior parte degli studenti, rilancia l'idea che un approccio didattico stimolante e diretto ad accrescere le potenzialità possa condurre all'eccellenza per ciascuno, senza far venire meno l'inclusione di tutti.

Una recente revisione sistematica ha indagato l'impatto dell'inclusione scolastica sui *gifted*, decretando che l'impiego di tale cornice per lo sviluppo del talento è ancora ad uno stato embrionale (Marsili et al., 2023). L'interesse però nel rendere la proposta didattica ad un tempo inclusiva e capace di incontrare bisogni e potenzialità, prevede che pratiche didattiche come arricchimento e accelerazione, nate in seno alla *gifted education*, "possano essere declinate attraverso alcune strategie didattiche che si basano sui principi della differenziazione didattica" (Pinnelli, 2019, p.223). Da un lato, nel solco del Paradigma di Differenziazione, si propone di andare oltre le etichette e le categorie (Borland, 2005), dall'altro lato modificare globalmente l'approccio alle potenzialità, integrando nella didattica metodologie per lo sviluppo del talento al di là del fatto che ci siano o meno talenti identificati in classe.

Uno studio inedito di dottorato⁸ ha evidenziato che non tutte le tecniche didattiche della *gifted education* siano idonee al contesto inclusivo. Ad esempio, l'*ability grouping*⁹, sebbene ampiamente studiato e utilizzato (Steenbergen-Hu et al., 2016), non può trovare spazio nel contesto inclusivo (Mitchell, 2014) se non nelle modalità di raggruppamento eterogeneo (Deunk et al., 2018). L'arricchimento è una metodologia efficace per i plusdotati (Kim, 2016), consistente in varie tecniche che mirano a differenziare diversi aspetti della didattica, focalizzandosi soprattutto sui contenuti, ampliandoli o approfondendoli. Sebbene si stia gradualmente estendendo in diversi Paesi (Milan, 2022), mancano evidenze empiriche rigorose circa l'impatto educativo dell'arricchimento in contesti inclusivi (Marsili et al., 2023). Infine, l'accelerazione, una strategia che consente agli studenti di apprendere al proprio ritmo, procedendo per salti di classe o per percorsi molto veloci in singole discipline, si rivela efficace per i plusdotati, anche se con risultati contrastanti dal punto di vista dello sviluppo socio-emotivo (Rogers, 2019). In Italia, l'ingresso anticipato nella scuola primaria, per esempio, non richiede l'identificazione del soggetto come plusdotato, bensì vige la legge circa la data di nascita o, nei casi del "salto" completo della classe prima primaria, è necessaria l'idoneità ad un esame specifico¹⁰ (Maulucci, 2019). Così come non sono necessarie etichette

8 La ricerca di dottorato è stata discussa dall'autore nel 2023 presso l'Università degli studi di Perugia con una tesi dal titolo "Cornici teoriche e pratiche didattiche per un'educazione inclusiva dei bambini e ragazzi con plusdotazione: alcune sintesi di ricerca".

9 Raggruppamento degli alunni secondo livelli di capacità.

10 "Il Regolamento di riordino del primo ciclo di istruzione e della scuola dell'infanzia dpr n. 89/2009) ha previsto che, a decorrere dall'anno scolastico 2009-10 possono iscriversi alla scuola dell'infanzia i bambini che compiono tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. Per la scuola primaria esiste una analoga possibilità di iscrizione anticipata per coloro che compiono sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. Lo ha previsto il decreto legislativo n. 59/2004. È possibile, altresì, anticipare il percorso scolastico di un anno mediante un apposito esame di idoneità che consente il passaggio diretto al secondo anno di corso, senza frequentare la prima classe. Tale possibilità non è consentita a chi si avvale dell'anticipo di iscrizione alla scuola primaria. [...] È consentito alle famiglie iscrivere i bambini al secondo anno di scuola primaria in anticipo, previo superamento di esame di idoneità. In tal modo, i bambini che si iscrivono in prima passano direttamente alla seconda classe, dopo il superamento dell'esame di idoneità. Tale possibilità, prevista dalla circolare per le iscrizioni (cm n. 4/2009), è consentita soltanto agli alunni che non si avvalgono dell'anticipo di iscrizione alla classe prima. <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/anticipi.html> Consultato in data 04/03/2024.



di sorta per accedere alle competizioni studentesche nelle singole discipline (Olimpiadi, Certamina ecc.). Borland ha sottolineato che l'accelerazione non richiede l'identificazione e che se un alunno è in grado di progredire rispetto ai suoi coetanei, gli si può semplicemente permettere di farlo (Borland, 2005).

Il Paradigma di Differenziazione pone l'attenzione sul fatto che rendere l'istruzione talentuosa, ovvero passare da "un'educazione per i plusdotati" a "un'educazione plusdotata", che assicura a tutti gli studenti la giusta sfida educativa (Lo & Porath, 2017, p. 352), sia la chiave didattica che permetta a tutti di avere esperienze educative ricche e varie. In questa direzione è interessante pensare ad una didattica non "ar-ricchita" a posteriori, quanto piuttosto progettata già di partenza molto ricca e stimolante per tutta la classe (si pensi in questo senso al contributo offerto dai principi dell'*Universal Design for Learning*) in cui, al di là delle categorizzazioni rispetto alle capacità, ciascun alunno possa trovare un ampio ventaglio di opportunità d'apprendimento (Pinnelli, 2019, p. 224). Il Paradigma di Differenziazione apre i percorsi d'apprendimento per i talenti di pochi a percorsi di eccellenza per ciascuno (Lo et al., 2019). Il talento è un'opportunità a disposizione degli alunni perché è connaturato nella progettazione didattica e non si configura come una meta stabile per tutti, ma un traguardo differente per ciascuno (Olivieri, 2019).

2. Liberare la *gifted education* dalla trappola del merito per una scuola inclusiva

Si è messo in evidenza come plusdotazione e talento derivino da questioni di natura valoriale e politica (Borland, 2003; Sapon-Shevin, 2003). Secondo questo ragionamento, nel nostro contesto, un talento dovrebbe essere riconosciuto come tale se in linea con i principi valoriali delle società occidentali odierne: ad un tempo democratiche ma anche caratterizzate da sempre maggiori diseguaglianze sociali, culturali ed economiche. Una politica educativa meritocratica, volta a valorizzare chi riesce a mettere a frutto le proprie capacità con dedizione e impegno, sembra essere prediletta sia nel sistema educativo che in quello politico-economico, pur tra numerose e annose perplessità. Perché se da un lato alcuni sostengono che la meritocrazia conduce ad esacerbare e legittimare le diseguaglianze (Del Rey, 2018; Codello, 2024), altri invece, distinguendo merito da meritocrazia (Ricolfi, 2023), sostengono che democrazia e merito sono in qualche modo integrati (Tognon, 2016). Tuttavia, piuttosto che il modello democratico di merito, che valorizza le differenze, promuove il bene comune e pratica politiche di proporzione e inclusione, per come si caratterizza il tema dello sviluppo del talento, sembra prevalere una visione di merito alterata dalle regole del mercato, che sono entrate nel sistema educativo (Baldacci, 2019), secondo cui il merito è mettere a frutto le proprie capacità per raggiungere elevate performance individuali, ricchezza, posizioni di prestigio e potere. La questione della meritocrazia è strettamente legata allo sviluppo del talento, poiché quest'ultimo ne rappresenta una delle componenti fondamentali. In particolare, il costrutto del talento nel discorso sul merito si riflette su due elementi già discussi in questo contributo: il primo è che il talento così come il merito dipende da alcune variabili come il tempo, lo spazio e il contesto, per cui non è un valore assoluto ma deve essere "riconosciuto e valutato da codici sociali e culturali" (Codello, 2024, p. 22). Il secondo è che il talento nella logica meritocratica o è dono naturale distribuito casualmente (Paradigma Riduzionista), oppure è l'esito di uno sforzo e un impegno sistematico (Paradigma dello Sviluppo del Talento) (Ricolfi, 2023). Nel quadro che sin qui abbiamo delineato, le tesi più accreditate e le evidenze empiriche tendono a favorire l'idea che impegno, opportunità, allenamento sistematico, siano tra i fattori che più di altri determinano lo sviluppo del talento (Howe, Davidson, & Sloboda, 1998), ma che tra questi, componenti genetiche e origini familiari costituiscono comunque dei presupposti di una certa rilevanza (Husén, 1977; Richardson, 1999). Pur consapevoli di ciò, i sistemi educativi non sono riusciti a intaccare due imperfezioni caratteristiche: le diseguaglianze di partenza dei discenti e le ingiustizie di percorso (Tognon, 2016). L'ideologia meritocratica, la quale mutua aspetti linguistici e culturali dall'economia (Michellini, 2023), trova terreno fertile in quella che appunto è stata definita "economia della conoscenza" o "economia cognitiva, in cui quanto più l'impresa investe sul "capitale umano", tanto più gli Stati possono sviluppare la ricchezza nazionale grazie all'"innovazione" e l'individuo può ampliare il suo "patrimonio di competenze" (*skill set*) per diventare più "competitivo" sul mercato del lavoro." (Del Rey,



2018, p. 38). In questo senso i sistemi educativi, per una logica di eterodirezione circa le istanze politico-economiche, adottano pratiche selettive, che mirano ad individuare e a sviluppare “capitale umano”¹¹, in particolare tra coloro che precocemente dimostrano di avere maggiori potenzialità. Un’identificazione dei talenti in età scolare e un’interpretazione della Didattica Speciale, volta ad intervenire specificamente su chi merita di essere valorizzato per delle capacità precoci, tutte ancora da sviluppare, sembra invertire la rotta rispetto all’idea di attenuare le diseguaglianze di partenza e ridurre ostacoli e barriere nel percorso scolastico. In qualche modo, pur pensando ad una distinzione in chiave positiva del merito, ad affermarsi è piuttosto l’ideologia della meritocrazia, che all’interno delle nostre democrazie trasforma “il premio o il talento in pretesa politica” (Tognon, 2016, p.14). In questo contesto l’educazione dei plusdotati e dei talenti cela dei secondi fini: la formazione del produttore dotato di talento (Brown & Tannock, 2009) o del leader del futuro (Marsili, 2022; Renzulli & O’Souza, 2014) e la legittimazione delle diseguaglianze sociali, culturali ed economiche (Batruch et al., 2019; Batruch et al., 2023).

Per capire meglio il ruolo della *gifted education* nel panorama economico ed educativo odierno è necessario approfondire almeno due aspetti: perché e come il sistema educativo viene in qualche modo eterodiretto dal sistema politico e quale proposta educativa si cela dietro l’ideologia della meritocrazia per lo sviluppo dei talenti.

Per ciò che concerne il primo aspetto Baldacci (2019) sostiene che il sistema politico può richiedere prestazioni al sistema educativo per soddisfare le sue esigenze intrinseche o agire come intermediario per altri sistemi parziali, come l’economico, di cui diventa portavoce. Tuttavia, una richiesta “imperativa” del sistema politico potrebbe essere inefficace o fallimentare dato che il sistema educativo è autonomo. Pertanto, il sistema politico cerca una prestazione riflessiva dal sottosistema pedagogico per ottenere le funzioni richieste. Questo sottosistema fornisce legittimazione attraverso il conseguimento di un’egemonia etico-culturale. Baldacci (2019) suggerisce che il sistema politico deve creare consenso all’interno del sistema educativo per garantire l’effettivo adempimento delle prestazioni richieste, modificando la cultura educativa e il senso comune didattico dei professionisti dell’educazione. Da questo punto di vista, si ritiene che sostenere un approccio alla *gifted education* secondo il Paradigma di Differenziazione sia la via per evitare che la plusdotazione incarni un dispositivo egemonico etico-culturale che asseconda la richiesta del sistema politico e del sistema economico di selezionare e formare precocemente i più capaci, per poter essere più competitivi nel mercato economico globalizzato. La comunità educante invece che legittimare pratiche di identificazione sempre più precoci, pratiche didattiche speciali solo per i più capaci, aumentando sin da principio le diseguaglianze sociali, dovrebbe sostenere una cultura educativa inclusiva del talento.

Venendo al secondo punto il lavoro di Carson (2007) ha messo in luce il legame storico tra talento, meritocrazia e diseguaglianze nelle società occidentali. L’avanzamento tecnologico ha accentuato tale legame, evidenziando la centralità di identificare il talento nel mercato competitivo globalizzato, per una necessità ben rappresentata dalla massima “il talento è come il petrolio: la domanda supera sempre l’offerta” (Brown & Tannock, 2009). L’OECD ha costantemente promosso lo sviluppo del talento come chiave per il successo economico (Rasmussen & Ydesen, 2020), tanto che ormai le aziende si concentrano più che altro in una caccia agli individui con competenze elevate certificate da percorsi accademici prestigiosi, poiché il profitto derivato dal talento di pochi supera quello ottenuto attraverso lo sforzo medio di molti (Brown & Tannock, 2009). Questo approccio ha ricadute nel settore dell’istruzione, dove la competizione ha permeato qualsiasi spazio, e si fa particolarmente aspra quando c’è da contendersi l’accesso alle università di élite (da Empoli, 2000; Tomlinson, 2008). Tuttavia, mentre un sistema d’istruzione meritocratico cerca di valorizzare il merito individuale, può in realtà perpetuare le diseguaglianze sociali, poiché una selezione precoce basata sul merito può penalizzare i più svantaggiati (Batruch et al., 2019; Hodges et al., 2019). Le pari opportunità di competizione, infatti, non riducono lo svantaggio iniziale vissuto da alcuni, favoriscono invece coloro che partono da una posizione di vantaggio socioculturale ed economico

11 Per capitale umano si intende “lo *stock* di conoscenze e competenze incorporato dall’individuo e utilizzabile nel processo di produzione” (Baldacci, 2019, p.219).



(da Empoli, 2000; Tomlinson, 2008). La competizione meritocratica è invalidata anche dal fatto che le famiglie dei ceti più ricchi possono permettersi di investire notevoli risorse per garantire ai propri figli l'accesso alle università prestigiose, oppure sostenendo percorsi formativi molto lunghi, riconoscendo il valore significativo che acquisiscono nel mercato del lavoro, una permanenza più lunga nel sistema formativo e un'istruzione d'élite (Tomlinson, 2008; Marsili, 2022). La meritocrazia scolastica si fonda su credenze che legittimano la funzione selettiva del sistema educativo (Autin et al, 2015; 2019; Stanczak, et al., 2024). Alcuni studi recenti hanno dimostrato che l'ideologia meritocratica, quando si incardina nel sistema di credenze della comunità educante, dipana i meccanismi di diseguaglianza invece che ridurli, divenendo di fatto una barriera strutturale all'inclusione scolastica e sociale (Darnon et al., 2018; Darnon et al., 2019; Khamzina et al., 2021; Stanczak et al., 2022; Wiederkehr et al., 2015). Emergono infine quattro aspetti pedagogico-didattici che descrivono le caratteristiche di antitesi tra l'ideologia meritocratica e l'inclusione scolastica:

- *Concezione dell'eccellenza.* L'ideologia meritocratica definisce l'eccellenza come un traguardo fisso e rigido, raggiungibile a parità di opportunità, non considerando che ciascuno parte da "punti di partenza" differenti. Inoltre, valuta il raggiungimento di obiettivi standardizzati con i medesimi strumenti per tutti, non considerando le diversità e le differenze tra gli studenti. L'inclusione scolastica, al contrario, concepisce l'eccellenza come un orizzonte comune ma flessibile, adattabile alle diverse capacità e percorsi di ciascuno. In un approccio inclusivo, ogni individuo ha la possibilità di raggiungere l'eccellenza secondo i propri tempi e modalità, senza limiti prestabiliti. Questo modello promuove un ambiente educativo che si prende cura di ogni studente, consapevole che il percorso verso l'eccellenza può essere vario e individualizzato.
- *Concezione dell'errore.* L'ideologia meritocratica si fonda sull'idea che ciascuno ottiene ciò che merita, quindi, lode o biasimo sono una questione puramente individuale. Coloro che non hanno successo vengono spesso stigmatizzati e accusati di incapacità personale. In questo sistema si legittima l'esclusione come conseguenza di un fallimento personale. Al contrario, l'approccio inclusivo offre opportunità per evitare il fallimento sistemico e punitivo. L'educazione inclusiva mira a creare un ambiente in cui tutti possano avere successo, non solo per un merito individuale ma l'impegno collettivo e comunitario. L'errore è condiviso, collettivo e tollerato, accettato perché è tramite gli errori che si ottengono riconoscimenti importanti.
- *Qualità della scuola.* L'ideologia meritocratica si fonda sull'idea che una scuola di alta qualità è una scuola che mantiene gli standard alti, è esigente ed è caratterizzata dal rigore e dalla disciplina. Coloro che "resistono" nel duro percorso otterranno una formazione e preparazione migliore degli altri. Una scuola inclusiva è esigente nel senso che richiede il massimo sforzo possibile da ciascuno, non necessariamente attraverso un modello didattico unico e standardizzato per vedere chi resiste di più allo sforzo per raggiungere gli stessi obiettivi, ma piuttosto offrendo opportunità differenziate per consentire a ogni individuo di dare il meglio di sé secondo le proprie capacità. Questo approccio non abbassa gli standard perché non ha standard, mira a valorizzare il potenziale di ciascuno, riconoscendo che il massimo sforzo varia da persona a persona.
- *Competizione vs cooperazione.* Una scuola meritocratica è intrinsecamente competitiva. In essa il sistema della valutazione è confuso con quello dei voti che fungono da dispositivo di confronto e sfida costante tra studenti. Lo studio di Darnon e colleghi (2023) ha dimostrato come i docenti che credono maggiormente nella meritocrazia scolastica tendano a promuovere una didattica prestazionale, trasmettendo agli studenti l'idea che ciò che conta sia essere migliori degli altri. L'approccio inclusivo invece è focalizzato sull'insegnamento delle competenze relazionali, sociali, emotive e prosociali. È incentrato su una didattica cooperativa, in cui lo sforzo è condiviso, in cui successi e insuccessi sono frutto del lavoro del gruppo. In cui l'apprendimento è una pratica collettiva. Ma soprattutto la scuola inclusiva è la scuola della Costituzione, in cui si insegnano i valori della pace, della democrazia e della vita in comunità.



La discussione sulla *gifted education* e la meritocrazia ha evidenziato come il concetto di talento sia intrinsecamente legato a valori e dinamiche politiche ed economiche. In un contesto democratico, è fondamentale riconoscere e valorizzare le differenze individuali, promuovendo un'educazione inclusiva che favorisca il bene comune e riduca le diseguaglianze. La visione meritocratica attuale, che spesso privilegia la competizione e il raggiungimento di elevati standard individuali, rischia di perpetuare e legittimare le disuguaglianze sociali ed economiche. Il sistema educativo deve quindi interrogarsi su come bilanciare l'esigenza di riconoscere il talento con quella di garantire pari opportunità a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background socio-economico. L'inclusione scolastica non è solo una questione di giustizia sociale, ma anche di efficacia educativa: solo un ambiente che valorizza ogni individuo può infatti promuovere il pieno sviluppo del potenziale umano di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101.
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non) egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, 6, 24-37. doi:doi: 10.3389/fpsyg.2015.00707
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 124-136.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2019). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. In J. Jetten, & K. Peters (eds.), *The social psychology of inequality* (pp. 123-137). Rotterdam: Springer.
- Batruch, A., Jetten, J., Van de Werfhorst, H., Darnon, C., & Butera, F. (2023). Belief in school meritocracy and the legitimization of social and income inequality. *Social Psychological and Personality Science*, 14(5), 621-635.
- Bocci, F. (2019). Presentazione. In S. Pinnelli (A cura di), *Plusdotazione e scuola inclusiva* (pp. 9-11). Lecce: Pensa Multimedia.
- Borland, J. (2021). The Trouble with conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg, & D. Amrbose, *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 37-49). Cham: Palgrave Macmillan.
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. In J. H. Borland, *Rethinking gifted education* (pp. 105-124). New York: Teachers College Press.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. The case of no conception of giftedness. In R. & Sternberg, *Conceptions of Giftedness* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borland, J. H. (2013). Problematizing gifted education. In C. C. M., & H.-D. H. L., *Fundamentals of gifted education* (pp. 69-80). New York: Routledge.
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- Carson, J. (2007). *The measure of merit*. Princeton: Princeton University Press.
- Codello, F. (2024). *L'illusione meritocratica*. Elèuthera.
- Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness? *Roeper Review*, 27(1), 15-16. doi:DOI: 10.1080/02783190409554282
- da Empoli, G. (2000). *La guerra del talento: meritocrazia e mobilità nella nuova economia*. Venezia: Marsilio.
- Dai, D. Y. (2016). Envisioning a New Century of Gifted Education. In D. Ambrose, & R. J. Sternberg, *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (pp. 45-63). Rotterdam: Springer.
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-14). Berlino: Springer Science & Business Media.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted child quarterly*, 57(3), 151-168.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Waco: Prufrock Press.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted child quarterly*, 55(2), 126-138.



- Darnon, C., Jury, M., Goudeau, S., & Portex, M. (2023). Competitive and cooperative practices in education: How teachers' beliefs in school meritocracy are related to their daily practices with students. *Social Psychology of Education, 26*(6), 1789-1805.
- Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology, 48*(4), 523-534.
- Del Rey, A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Elèuthera.
- Dell'Anna, S., & Marsili, F. (2022). Parallelismi, sinergie e contraddizioni nel rapporto tra Special Education, Gifted Education e Inclusive Education. *Form@re, 22*(1), 12-29.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review, 24*, 31-54.
- Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. London: Routledge.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools (2nd Edition)*. London: Routledge.
- Gallagher, J. J. (1996). A critique of critiques of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted, 23*4-249.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly, 62*(2), 147-174.
- Howe, M. J., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and brain sciences, 21*(3), 399-407.
- Husén, T. (1977). *Talento, eguaglianza e meritocrazia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 102-116.
- Lambert, M. (2013). 'Gifted and Talented': A label too far? *Forum, 52*, 99-105.
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly, 61*(4), 343-360.
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly, 63*(3), 172-184.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. . *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 677-690.
- Makel, M. C., Peters, S. J., Lee, L. E., Stambaugh, T., McBee, M. T., McCoach, D. B., & Johnson, K. R. (2024). Effective identification through multiple criteria. *Gifted Child Today, 47*(2), 108-118.
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences, 20*(4), 287-297.
- Marsili, F. (2022). Per un nuovo paradigma di plusdotazione: tra relazione, bene comune e meritocrazia. In M. Casucci, *Relazioni e bene comune* (p. 89-105). Perugia: Pièdimosca.
- Marsili, F., & Pellegrini, M. (2022). The relation between nominations and traditional measures in the gifted identification process: a meta-analysis. *School Psychology International, 1*-18.
- Marsili, F., & Pellegrini, M. (2023). L'identificazione degli studenti con plusdotazione: evidenze empiriche e implicazioni pratiche. *RicercaAzione, 15*(1), 201-211.
- Marsili, F., Dell'Anna, S., & Pellegrini, M. (2023). Giftedness in inclusive education: a systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education*. doi:[10.1080/13603116.2023.2190330](https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190330)
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review, 28*(2), 64-69.
- Maulucci, E. (2019). Accelerazione per anni scolastici in Italia. In F. Mormando, *Altissimo Potenziale Intellettivo. Strategie didattico-educative e percorsi di sviluppo dall'infanzia all'età adulta*. (p. 171-174). Trento: Erickson.
- Maulucci, E., Cattaneo, M., & Amodio, E. (2024). Newsletter from the World Council for Gifted and Talented (Italy). *World Council for Gifted and Talented Children, 43*(1), 13.
- McAlpine, D. (2004). What do we mean by gifted and talented? In D. M. Moltzen, *Gifted and talented* (p. 33-66). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open, 5*(1).
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies, (2nd ed.)*. New York: Routledge.



- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento: oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando.
- Peters, S. J., Kaufman, S. B., Matthews, M. S., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (2014). *Gifted ed. is crucial, but the label isn't*. Tratto da Education Week: http://www.edweek.org/ew/articles/2014/04/16/28peters_ep.h33.html
- Peters, S. J., Stambaugh, T., Makel, M. C., Lee, L. E., McBee, M. T., McCoach, D. B., & Johnson, K. R. (2023). The CASA Criteria for evaluating gifted and talented identification systems: Cost, alignment, sensitivity, and access. *Gifted Child Quarterly*, 67(2), 137-150.
- Peters, S., Matthews, M., McBee, M., & McCoach, D. (2014). *Beyond Gifted Education: Designing and Implementing Advanced Academic Programs (1st ed.)*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Pinnelli, S. (2019). La didattica per l'alunno plusdotato: modelli, strategie e metodologie d'intervento. In S. Pinnelli (A cura di), *Plusdotazione e didattica inclusiva* (p. 221-247). Lecce: Pensa multimedia.
- Rasmussen, A., & Ydesen, C. (2020). *Cultivating excellence in education: A critical policy study on talent (Vol. 12)*. Springer Nature.
- Renzulli, J. S. (2005). *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education: A guidebook*. University of Connecticut, The National Center on the Gifted and Talented. Tratto da <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/09/rm05208.pdf>
- Renzulli, J. S., & O'Souza, S. (2014).). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan, *Critical issues and practices in gifted education: what the research says (2nd ed.)* (p. 343-362). Waco: Prufrock Press.
- Richardson, K. (1999). *Che cos' è l'intelligenza*. Torino: Einaudi.
- Ricolfi, L. (2023). *La rivoluzione del merito*. Milano: Rizzoli.
- Rix, J. (2015). *Must inclusion be special? Rethinking educational support within a community of provision*. London: Routledge.
- Rogers, K. B. (2019). Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. *The SAGE handbook of gifted and talented education*, 309-320.
- Sandri, P., & Zanetti, M. A. (2019). Valorizzare le potenzialità in contesti di apprendimento. In S. Pinnelli (ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie d'intervento*. (p. 145-157). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Sapon-Shevin, M. (. (2003). Equity, excellence, and school reform: Why is finding common ground so hard. Rethinking gifted education. In J. Borland (A cura di), *Rethinking gifted education* (p. 127-142). New York: Teachers College Press.
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children* (p. 183-207). Cham: Springer.
- Smith, L. M. (2014). Giftedness and globalisation: The challenge of cultural diversity for gifted education programmes in a neoliberal educational marketplace. *Gifted Education International*, 30(3), 197-211.
- Stanczak, A., Jury, M., Aelenei, C., Pironom, J., Toczek-Capelle, M. C., & Rohmer, O. (2024). Special education and meritocratic inclusion. *Educational Policy*, 38(1), 85-103.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.
- 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.
- Tognon, G. (2016). La scuola «democratica» è ancora una scuola «giusta»? Le tentazioni della meritocrazia. *Studium Educationis*, 17(3), 7-20.
- Tomlinson, S. (2008). Gifted, talented and high ability: selection for education in a one-dimensional world. *Oxford Review of Education*, 34(1), 59-74.
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576.
- Zanetti, M. A. (ed.). (2018). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.