



Book smart-Street smart:
non più contrapposizione, ma incontro
e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola
Book smart-Street smart:
Not contrast anymore, but encounter
and valorization of talents in the new school

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

If with Multiple Intelligences Gardner (1983) theorizes the concept that there are many types of intelligence and not a single one, it is with Sternberg (1985) that the concept of practical intelligence is clearly highlighted, in which we can insert the so-called street intelligence, the one that lets you handle it in your life. Up to now, only the linguistic-literary and logical-mathematical intelligences have been emphasized at school, creating a sort of contrast between book smart and street smart.

Starting from the idea, according to which every student (not just someone) owns talents, diversified on the basis of various types of intelligence, a gift that must be recognized and cultivated since childhood in order to become excellence, it will be necessary to include in the new school also the so-called street talent or street intelligence.

Especially in today's 21st century society, with the Generation Y's Millennials, it is important to enhance the talents of all students. According to Margiotta (1997) and me, this will be possible by identifying their cognitive profile to work on, using the most recent results of neuroscientific research. With the consequent benefit of the exchange between school culture on the one hand, and popular culture on the other.

Se con le intelligenze multiple Gardner (1983) teorizza il concetto secondo cui esistono molti tipi di intelligenze e non un'unica intelligenza, è con Sternberg (1985) che si pone in netta evidenza il concetto di intelligenza pratica, in cui possiamo inserire la cosiddetta intelligenza di strada, quella che consente di cavarsela nella vita. Finora nella scuola sono state valorizzate soprattutto l'intelligenza linguistico-letteraria e logico-matematica, creando una sorta di contrapposizione tra l'intelligenza scolastica e quella di strada.

Partendo dall'idea di talento che ogni studente (e non solo qualcuno) possiede, diversificato in base ai vari tipi di intelligenza, dono che deve essere riconosciuto e coltivato fin da piccoli perché possa esprimersi fino all'eccellenza, sarà necessario includere nella nuova scuola anche il talento o intelligenza di strada.

Soprattutto nell'attuale società del XXI secolo, con la Generazione Y dei Millennials, è importante valorizzare i talenti di tutti gli studenti. Secondo Margiotta (1997) e me, ciò sarà possibile con l'identificazione del loro profilo cognitivo su cui lavorare, avvalendosi dei risultati più recenti della ricerca neuroscientifica. Con il conseguente beneficio derivante anche dallo scambio tra cultura scolastica da una parte e cultura popolare dall'altra.

KEYWORDS

Multiple Intelligences Theory, Triarchic Model of Intelligence, Talents, Book smart, Street smart

Teoria delle Intelligenze multiple, Modello Triarchico dell'Intelligenza, Talenti, Book smart, Street smart

Introduzione

Prima della teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner (1983, 1999) – secondo cui gli esseri umani posseggono una serie di intelligenze autonome, che si sono evolute a seguito dell’adattamento necessario per la sopravvivenza del migliore, ossia del più adatto – l’idea prevalente era che ciascun individuo avesse un’intelligenza generale che guidava il comportamento e la cognizione umana.

Nella vasta gamma di condizioni di vita disponibili in setting diversi in tutto il mondo, particolari intelligenze crescono ed evolvono molto più di altre, poiché vengono usate più spesso per adattarsi in modo più attivo. Nel campo della psicologia, queste intelligenze possono essere collegate alle abilità o capacità; se gli insegnanti e gli educatori le chiamano **stili d’apprendimento**, gli psicopedagogisti le identificano come **doni o talenti** (St. Clair Hull 2001).

Secondo Gardner, i test del QI accertano principalmente l’intelligenza logica, matematica e linguistica, attraverso test carta-e-matita, per mostrare quanto uno studente possa riuscire in un setting scolastico occidentale, quando in realtà l’intelligenza possiede una natura olistica, comprendendo, tra le altre, una caratterizzazione musicale, corporea, spaziale, intrapersonale, interpersonale, naturalistica, costruendo una struttura più accurata per definire l’intelligenza umana (Gardner 1983, p. 27).

L’approccio di Sternberg (1985) all’ambito di studi sull’intelligenza appare simile a quello di Gardner, ed è noto come teoria triarchica dell’intelligenza o teoria dell’intelligenza di successo. Sternberg definisce il comportamento intelligente come quello che implica adattarsi al proprio ambiente, saperlo cambiare o selezionare un ambiente migliore.

Incoraggiare gli studenti a manifestare le intelligenze interpersonale, fisico-cinestetica, spaziale, naturalistica, intrapersonale, musicale e anche quella della “scaltrezza di strada” – la risorsa intellettuale di astuzia necessaria per sopravvivere in un ambiente urbano – può connettere in modo rilevante gli studenti con i contenuti scolastici, favorendo così la loro esperienza educativa.

In linea con il pensiero di Aristotele, secondo il quale l’intelligenza sarebbe composta da tre aspetti: teorico, pratico e produttivo, nella visione di Sternberg l’intelligenza ruota attorno allo scambio tra gli aspetti analitici, pratici e creativi della mente.

Lo studioso sostiene che ciò che fa la differenza nel determinare se una persona sia brillante (*smart*) dipenda dal modo in cui utilizza e trova un equilibrio tra le sue attitudini mentali e che le persone “di successo” e “di talento” imparano a combinare e ad utilizzare aspetti propri di tutte e tre le componenti dell’intelligenza da lui individuate, attraverso il raggiungimento di un equilibrio funzionale tra di esse.

Il talento si riferisce a qualunque potenziale naturale che può o meno essere attualizzato (ossia concretizzato) in *expertise*.

È convincimento di Ericsson e Charness (1994) che la pratica intenzionale costituisca la causa più significativa della comparsa del talento. Proprio come portare un animale alla fonte non assicura che quest’ultimo si abbeverì, offrire condizioni ambientali di sostegno non garantisce che si generi automaticamente eccellenza. Anche i sostenitori di una base genetica per il talento concordano sul fatto che il raggiungimento dell’*expertise* richieda periodi di formazione lunghi.

Ogni persona di talento segue un percorso unico verso l’eccellenza. Il talento, da questo punto di vista, è solo il potenziale per l’eccellenza, che può essere tanto alimentato, quanto andare sprecato.

In altre parole, fattori ambientali e biologici estremamente variabili interagiscono in modi complessi per offrire condizioni facilitanti, ma anche vincolanti

per lo sviluppo, una situazione che offre una plasticità relativa piuttosto che assoluta (Ford, Lerner 1992).

Elevati livelli di pratica sono necessari per raggiungere gli adattamenti fisiologici identificati nei performer esperti, e gli effetti della pratica appaiono importanti quando una pratica intensa si sovrappone allo sviluppo fisico durante l'infanzia e l'adolescenza. Ne deriva l'importanza dell'inizio precoce della pratica, che favorisce l'acquisizione di abilità mnemoniche, espandendo la capacità della memoria di lavoro (Ericsson, Lehmann 1996).

Se si scopre che un individuo possiede le abilità necessarie per sviluppare padronanza, ma non viene esposto a un dominio di potenziale talento, la gamma degli esiti di sviluppo potenziale di quella persona sarà inutilmente limitata.

La falsa convinzione di non possedere talento può influenzare negativamente una persona, scoraggiandone gli sforzi, spesso nella erronea convinzione che pochi individui meritevoli abbiano un talento innato che richiede speciale promozione, mentre le abilità ordinarie di altri bambini non hanno bisogno di particolare attenzione.

È altrettanto sbagliato ritenere che ogni bambino diligente possa eccellere in qualsiasi cosa, soprattutto in assenza di un insegnamento esperto, di opportunità speciali, di una massiccia dose di incoraggiamento e di un'insolita motivazione.

La ricerca su come promuovere le strutture di opportunità, insieme alle informazioni sulla composizione genetica dell'individuo, può facilitare il grado di attualizzazione del potenziale (ad esempio con una prima introduzione ai domini di talento nei setting scolastici).

1	Riconoscere l'ampia gamma di competenze umane, poiché l'eccellenza non è una cosa, piuttosto richiede l'intera gamma di competenze e si realizza in diversi domini.
2	Creare un ambiente sociale che sostenga lo sviluppo a lungo termine delle competenze degli individui; poiché lo sviluppo di competenze nei bambini spesso si basa su forze sincrone tra scuola ed altre istituzioni sociali, la struttura e la direzione scolastica dovrebbero promuovere un allineamento tra scuola, famiglia e comunità.
3	Incoraggiare e sostenere gli insegnanti negli sforzi volti a sviluppare diverse competenze nel corso del tempo, attraverso pratiche quali l'apprendimento cooperativo, l'apprendistato cognitivo e la progettazione didattica.
4	Incoraggiare gli insegnanti a sfruttare la realtà che i domini di conoscenza sono insiemi complessi di fatti, principi e pratiche, e non piccole macchie di inchiostro su carta; sostenerli negli sforzi per progettare programmi di studio e pedagogie edificati su pratiche autentiche in un dominio, e che siano significativi per gli studenti e per i membri della loro comunità.
5	Offrire forme di valutazione che siano giuste per chi possiede punti di forza diversi, e che aiutino a sviluppare questi ultimi: la valutazione deve avvenire in itinere e deve utilizzare media o sistemi di simboli sensibili alle competenze e ai domini oggetto della valutazione; essa dovrebbe inoltre fornire un feedback che sia utile a studenti, genitori e insegnanti.
6	Utilizzare come marker dell'eccellenza le <i>performance di comprensione</i> : quelle in cui i bambini applicano in modo flessibile fatti, principi e competenze di un dominio, per risolvere problemi che non hanno incontrato prima.

Tabella 1. Raccomandazioni di Kornhaber, Krechevsky & Gardner (1991) per la promozione dell'eccellenza

L'ideologia di una scuola che mira alla formazione del talento si basa sulla convinzione che tutti hanno un ruolo importante da giocare nel miglioramento della società, ruolo che potrà manifestarsi se offriamo a tutti gli studenti opportunità, risorse e incoraggiamento per il loro specifico talento.

Durante il tempo scolastico, gli studenti generalmente fanno esperienza di una gamma ristretta di talenti intellettuali, quindi o non si rendono conto di possedere altri potenziali talenti, o non sanno bene come attivarli.

Van-Tassel-Baska (1998) considera le abilità degli insegnanti di riconoscere e alimentare gli specifici talenti dei giovani studenti all'interno di programmi qualitativamente differenziati, come fondamentali per lo sviluppo del potenziale individuale.

L'attuale ondata di riforme scolastiche, con la sua enfasi sul discente, offre finalmente l'opportunità di creare ambienti che possano favorire l'eccellenza.

L'eccellenza, tuttavia, non è un unico punto di arrivo. È bene pensare ad essa come a una serie di passi contrassegnati da performance di comprensione. Questi passaggi saranno effettuati da coloro che avranno l'opportunità di assumersi dei rischi, sostenuti attraverso i fallimenti e i successi, nei loro sforzi per raggiungere standard elevati.

Soprattutto dopo i primi anni delle elementari, i giovani sono invitati a cogliere il funzionamento delle materie scolastiche in primo luogo attraverso l'intelligenza linguistica e logico-matematica. Quei pochi che riescono a farlo possono diventare studenti "A".

Per gli studenti dotati di punti di forza intellettuale al di fuori delle due intelligenze tradizionali, però, la scuola offre pochi "ganci" per garantire questo stesso risultato "su carta".

Un insegnante che riconosca altre intelligenze come modi legittimi di conoscenza ha buone probabilità di favorire tra i suoi studenti l'impegno sostenuto; potrà infatti utilizzare i punti di forza di uno studente come "trampolino di lancio" in varie aree del curriculum (Kornhaber, Krechevsky, Gardner 1991).

Ai fini di questo articolo mi limiterò ad analizzare i talenti logico-matematico e linguistico-letterario, per quanto riguarda la *book smart* o "intelligenza scolastica", dedicando poi ampio spazio all'analisi della erroneamente contrapposta *street smart* o "intelligenza di strada".

1. La *book smart*: il talento logico-matematico e il talento linguistico-letterario

La storia della matematica è ricca di esempi di giovani che non avevano alcun background culturale in matematica, eppure hanno imparato la matematica classica e sono andati avanti fino a diventare matematici creativi di grande eccellenza.

A livello cerebrale, gli studenti matematicamente dotati utilizzano regioni corticali non tipicamente utilizzate dai loro coetanei di normale capacità d'apprendimento.

Una caratteristica è il maggiore sviluppo dell'emisfero cerebrale destro, con un'abilità specializzata di elaborazione visuo-spaziale e un bilateralismo che coinvolge una migliore connettività e lo scambio integrativo di informazioni tra i due emisferi (Singh, O'Boyle 2004).

Gli studenti dotati di talento matematico sono in grado di saltare passaggi nel processo di pensiero logico quando risolvono problemi matematici e possono utilizzare in modo flessibile le strategie di problem solving. Hanno, insomma, una mente matematica (Krutetskii 1968/1976).

Studi su giocatori di scacchi hanno dimostrato che i campioni si orientano rapidamente verso le potenziali posizioni degli scacchi, generando spesso una mossa entro pochi secondi. Naturalmente, i maestri di scacchi coinvolti nel gioco pensano anche ad una serie di altre alternative, ma la mossa concepita per prima spesso sopravvive alle ulteriori ricerche come la migliore candidata (Chase, Simon 1973).

Allo stesso modo, la ricerca nel campo della Fisica dimostra che gli esperti, quando viene loro chiesto di classificare i problemi di Fisica in categorie, sono in grado di farlo rapidamente, in base ad ampie unità funzionali che riflettono l'apprezzamento dei concetti della Fisica che impattano sul problema, ad esempio, le forze e l'energia (Larkin et al., 1980). Al contrario, gli studenti inesperti tendono a sezionare i problemi in piccole parti, meno funzionali, e sono inclini a categorizzare i problemi in modo meno efficace, nei termini degli oggetti specificati nel problema, ad esempio pulegge, ruote o piani inclinati.

Un tratto caratteristico della prestazione esperta in ambito scientifico è una memoria straordinaria per situazioni tipiche, accompagnata dal normale recupero per le situazioni atipiche.

Gli esperti possono avere una strategia per l'utilizzo della capacità di memoria a lungo termine, al fine di conservare informazioni specifiche per il compito, necessarie per risolvere problemi complessi e sostenere la memoria di lavoro.

Negli studi sugli scacchi succitati, i maestri erano in grado di ricostruire, nel loro primo tentativo, con più del 90% di precisione, le configurazioni dei pezzi su una scacchiera che avevano potuto osservare per soli cinque secondi. Al contrario, i giocatori più deboli mostravano solo un tasso di successo del 40% al primo tentativo (Chase, Simon 1973).

Un altro attributo della performance scientifica esperta è il ragionamento in avanti.

In una serie di studi con studenti di Fisica, esperti e alle prime armi, Larkin (1982) ha dimostrato che durante tutto il processo di soluzione, gli esperti tendono a lavorare "in avanti", dal dato noto al dato sconosciuto. I principi vengono richiamati quando possono essere utilizzati per trovare una nuova quantità.

Così, gli esperti in genere iniziano con equazioni che coinvolgono quantità per lo più note, mentre i novizi di solito lavorano "a ritroso", dall'obiettivo sconosciuto ai dati, con una strategia generale mezzi-fini applicata ad equazioni di base.

L'*expertise* dipende in particolare da una vasta base di conoscenza di schemi dominio-specifici, a cui si accede attraverso un processo di tipo **riconoscimento** (Rabinowitz, Glaser 1985).

Come è emerso dagli studi di Sriraman (2004), gli studenti dotati di talento matematico pensano alla matematica in modo simile a come fanno gli esperti o i matematici professionisti.

Un inizio precoce, in particolare, appare fondamentale. In quasi tutti i casi, i soggetti danno contributi importanti, pionieristici nel campo della matematica, prima dei 30 anni di età. Ad esempio Gauss derivò importanti principi sui numeri primi all'età di 15 anni e il genio di Poincaré per la matematica fu di pubblico dominio ancor prima che provasse il test d'ammissione per l'Istituto Politecnico.

Possiamo concludere che un talento marcato negli anni dell'infanzia sia abbastanza comune tra i matematici, così come lo è tra i musicisti. Tuttavia la matematica si dimostra piuttosto diversa dalla musica, rispetto al ruolo che l'auto-formazione può svolgere.

Se da un lato è inusuale per la musica – solo Haydn rientra in questa categoria – l'auto-formazione è invece quasi un luogo comune in matematica.

Galois e Ramanujan, ad esempio, erano quasi interamente auto-formati e, in misura minore, la maggior parte dei matematici furono maestri di se stessi per una parte significativa della loro carriera.

È possibile che l'auto-formazione si trovi solo nelle aree contrassegnate da un minor numero di vincoli convenzionali (le frontiere della matematica, la scrittura creativa, la musica jazz, ecc.) diversamente da ciò che può essere appreso solo con un rigoroso training formale (la performance nella musica classica, la padronanza del diritto, la medicina, ecc.).

Per quanto concerne il talento linguistico-letterario, le neuroscienze cognitive dello sviluppo sono oggi pronte a documentare l'anatomia funzionale della padronanza della lettura, nel contesto di studi sullo sviluppo della lettura e sulla dislessia (Turkeltaub et al., 2002).

Gli scrittori di talento sono persone con idee insolite? Persone che vedono ciò che gli altri non vedono?

Lo scrittore ci può dire cose a cui non abbiamo mai pensato – o ciò che abbiamo sempre saputo – e offrire intuizioni che possono sembrare al contempo esotiche e familiari.

Il talento sta nella padronanza della tecnica e nelle scelte stilistiche individuali fatte per creare uno scritto personale.

Gli scrittori di talento possono adattare forme esistenti per crearne di nuove, trovare modi nuovi ed efficaci per raggiungere gli scopi di comunicazione assegnati o scelti.

La letteratura riporta costantemente che gli scrittori eminenti dimostrano alti livelli di interesse e desiderio per la scrittura fin dalla più tenera età. Ad esempio, Van Tassel-Baska (1998), in uno studio sulle vite di Charlotte Bronte e Virginia Woolf, riferisce che entrambe amavano scrivere già a 4 anni di età. «Nessuna influenza esterna era forte tanto, quanto il loro bisogno interiore di scrivere» (p. 53).

Molti scrittori dotati soddisfano questo bisogno tenendo diari, spesso su base giornaliera (Patterson 2003).

Edmunds & Noel (2003), in uno studio di caso su un giovane scrittore dotato di talento, riferiscono che aveva iniziato a scrivere a 5 anni di età e che scriveva fino a tre ore ogni giorno. Scriveva solo quando ne sentiva realmente bisogno, producendo lavori sofisticati, indicativi di un'eccezionale precocità di scrittura.

Sembrirebbe dunque che gli scrittori illustri siano emotivamente protesi verso la necessità di scrivere fin da piccoli.

Jane Piirto (2004) ritiene che alti livelli di intensità emotiva siano attributi fondamentali della personalità degli scrittori dotati di talento creativo, che consentono loro di scrivere in modo efficace a fini catartici ed espressivi.

Alcuni scrittori dotati dimostrano sensibilità immaginativa e la capacità di collegare la loro immaginazione e i loro sogni con un uso innovativo e spesso unico di metafore e analogie (Piechowski 2006). Le metafore create sembrano consentire ai giovani scrittori di ottenere una maggiore comprensione di sé e di comunicare ciò che hanno compreso agli altri (Fraser 2003).

I bambini dotati di un talento creativo per la scrittura sono in grado di rispondere in modi fantasiosi e intellettuali al testo scritto, e sono spesso lettori precoci (Piirto 2004). La capacità di leggere a partire dai 3 anni di età, in particolare, è stata collegata alla precocità nella scrittura a partire dai 5 anni di età circa (Edmunds, Noel 2003).

Questa precoce passione per la lettura solitamente continua anche in adolescenza.

Gli scrittori adulti comunemente ricordano che i loro genitori leggevano per loro regolarmente durante l'infanzia (Moltzen 2005). Questa pratica ha probabilmente contribuito allo sviluppo di un interesse per il linguaggio in generale e per il possibile utilizzo delle parole per esprimere idee e sentimenti.

Piirto (2004) riferisce inoltre che i giovani scrittori di talento tendono a mostrare un vivo apprezzamento per la musicalità delle parole, il ritmo e l'intonazione insiti nel linguaggio parlato, mostrando grande dimestichezza nell'uso di paradossi, metafore, similitudini, allitterazioni, personificazioni e assonanze.

L'impatto positivo degli insegnanti nel favorire il talento nella scrittura – soprattutto nei primi anni di scuola – è un tema comune nelle biografie di molti scrittori eminenti.

Gli scrittori adolescenti sono più stimolati a scrivere quando il curriculum permette loro di esprimere convinzioni emergenti su se stessi e sul loro mondo, e quando gli insegnanti li sostengono nel processo di attribuzione di senso alle loro esperienze (Potter, McCormick, Busching 2001).

Particolare importanza riveste la garanzia di un equilibrio tra opportunità di scrittura dirette dall'insegnante e selezionate dallo studente, per scongiurare un calo di motivazione e la conseguente compromissione dell'efficacia della scrittura.

Se Coleman (1997) afferma che "lo sviluppo dominio-specifico [in un'area come quella della scrittura] sia più sensibile a fattori ambientali e personali, poiché si verifica solo in particolari ambienti in cui viene incoraggiato" (p. 120), Leggo

(2007) ritiene che un ambiente di classe che offra sostegno intellettuale ed emotivo, potrebbe consentire ai giovani scrittori di costruire la propria identità e di conoscere il proprio mondo “attraverso le parole” (p. 10).

La musica ha un’influenza precoce significativa sulla scrittura e alcuni scrittori di talento associano per analogia l’impatto emotivo della musica a quello della scrittura.

Diversi studenti sviluppano interessanti parallelismi tra scrittura e musica. Le emozioni e le problematiche espresse nei testi musicali e negli spartiti sono spesso considerate come il riflesso di una cultura giovanile popolare.

2. La *street smart*: il talento negato

Se le categorie di talenti fin qui analizzate emergono chiaramente nel modello classico dell’intelligenza scolastica, è più specificamente nel modello triarchico delle intelligenze, proposto da Sternberg (1985), che possiamo identificare la radice dello sviluppo dell’intelligenza di strada.

In uno studio in cui Sternberg e Detterman (1986) avevano chiesto a gruppi di esperti di definire l’intelligenza, dalle definizioni offerte sono emerse due tematiche comuni: la capacità di adattarsi all’ambiente e la capacità di apprendere o di trarre vantaggio dall’esperienza.

Trovarsi in strada o “in trincea” o qualunque altra metafora che indichi i basifondi o il ghetto, richiede di apprendere a fidarsi dei propri giudizi sulle persone e sulle cose realmente importanti.

Questa abilità è di grande valore ovunque, indipendentemente da quanto si sia distanti dalla “strada”.

La scaltrezza di strada deriva dall’esperienza. Significa aver appreso come trarre il meglio da ciò che ci è successo, di buono o di cattivo, considerarlo e migliorarsi.

La principale distinzione tra scaltrezza di strada (*street smart*) e intelligenza scolastica (*book smart*) riguarda chi si trova al centro della conoscenza. In strada siamo noi stessi. Sui libri si assorbe il modo in cui qualcun altro considera il mondo.

Essere realmente bravi in matematica, o sapere tante cose sulla Seconda Guerra Mondiale, o essere capaci di denominare tutte le ossa del corpo umano sono tutti esempi di *book smart*.

Essere *street smart* vuol dire cavarsela in quelle cose che le persone “normali” fanno ogni giorno e spesso significa essersi trovati in situazioni di rischio ed essere sopravvissuti.

Le persone *street smart* non sono considerate intellettuali, perché gli argomenti che conoscono non sono tradizionalmente insegnati a scuola.

L’intelligenza “da libro” descrive il fatto che una persona sia generalmente intelligente, spesso di ceto medio-alto e con buoni risultati scolastici. Tuttavia, l’idea soggiacente è che quella persona affronta le situazioni (specialmente quelle difficili) da una prospettiva intellettuale, basando le proprie decisioni su conoscenze ottenute principalmente attraverso i libri o esperienze formali strutturate.

Intelligenza "da libro" (<i>Book smart</i>)	Intelligenza "di strada" (<i>Street smart</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ➢ Intelligenza analitica ➢ Apprendimento tradizionale di tipo scolastico, disseminato attraverso i metodi orali e scritti. ➢ Il soggetto tende ad essere più organizzato e preparato ➢ Il soggetto ha sempre un piano alternativo, nel caso in cui qualcosa vada male. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Intelligenza pratica ➢ Apprendimento esperienziale, sia che si sia appreso attraverso prove ed errori, sia attraverso l'auto-apprendimento. ➢ Il soggetto tende ad "improvvisarsi". ➢ Il soggetto è capace di risolvere i problemi attuali, nel momento di una crisi. ➢ Il soggetto tende ad assumersi rischi.

Tabella 2. Differenze tra intelligenza analitica (book smart) e intelligenza di strada (street smart)

Questa idea si pone in netto contrasto con l'idea di intelligenza di strada, che descrive quelle persone dotate di buon senso, che sanno "come gira il mondo". L'idea sottostante è che una persona di questo tipo affronta le questioni da una prospettiva molto più concreta.

Sternberg iniziò ad interessarsi alla tematica dell'intelligenza quando alle elementari soffriva di ansia da test e otteneva punteggi bassi ai test d'intelligenza. Egli ritiene che l'intelligenza abbia meno a che fare con il successo in classe e più a che fare con il successo nel mondo reale (1997).

Il modello triarchico dell'intelligenza in buona parte affronta la controversia in merito alla cosiddetta intelligenza di strada o *street smart*. Lo studioso sembra d'accordo sul fatto che un aspetto importante dell'essere intelligenti stia nel possesso di un buon livello di buon senso o di intelligenza pratica.

Nel suo saggio del 2001, intitolato "Intellettualismo nascosto", Graff insiste sul fatto che le scuole e le università perdano l'opportunità di tradurre la *street smart* in lavoro accademico.

Le scuole tendono a credere che solo certi argomenti siano appropriati ad un ambiente scolastico.

Essere *book* o *street smart* ha molto a che fare con lo stile d'apprendimento preferito, e con il modo in cui si percepisce il mondo.

1	Intelligenza computazionale (nota successivamente come intelligenza analitica): consente di elaborare le informazioni in modo efficace e di pensare in termini astratti. Include componenti metacognitive, esecutive, di performance e di acquisizione di conoscenze, che aiutano a guidare i processi cognitivi. La maggior parte dei test tradizionali d'intelligenza (che misurano fattori quali memoria e fluency verbale) valutano proprio questo tipo di intelligenza. Si tratta dell'aspetto "book smart" dell'intelligenza. Queste abilità sono spesso scollegate dalle questioni e dai problemi della vita ordinaria; si tratta della nozione tradizionale di intelligenza ed include ragionamento logico, abilità verbali e matematiche.
2	Intelligenza esperienziale (nota successivamente come intelligenza creativa): consente di trovare nuove idee e connessioni tra concetti, che possono apparire differenti e distinti; include l'abilità di affrontare due tipologie di problemi: quelli nuovi e quelli di routine. Richiede la capacità di riconoscere i nuovi problemi, rispetto ai problemi quotidiani; di affrontare le situazioni nuove, automatizzandone la gestione, in modo che siano facilmente affrontabili nel futuro; di ricercare, produrre e mettere in pratica soluzioni originali; include tutte le forme di pensiero creativo che fanno uso del pensiero divergente.
3	Intelligenza contestuale (nota successivamente come intelligenza pratica): consente di trovare soluzioni pratiche a problemi reali. Le persone dotate di questo tipo di intelligenza sono spesso considerate <i>street smart</i> o gli "scaltri della strada"; consente a colui che la possiede di vivere la propria quotidianità in sicurezza. Si tratta di quell'aspetto intellettuale che più di tutti l'educazione formale sembra trascurare. Definibile anche come "intelligenza di strada", è l'abilità di applicare le proprie conoscenze al mondo reale e di scegliere e modellare i propri ambienti.

Tabella 3. Tipologie di intelligenza secondo la Teoria Triarchica dell'Intelligenza (Sternberg 1985)

Alcune persone sono analiticamente intelligenti o *book smart*; questo tipo di intelligenza viene utilizzato per recuperare, analizzare, valutare le informazioni. In altre parole, la tipologia tradizionale di apprendimento scolastico. Un individuo che eccelle in questo tipo di intelligenza solitamente ottiene ottimi risultati nei setting scolastici.

L'intelligenza creativa (quella esemplificata da alcune delle intelligenze identificate da Gardner come l'Intelligenza musicale) è la capacità di recuperare le conoscenze esistenti per formulare idee nuove. Gli individui in possesso di questo tipo di intelligenza sono intuitivi e immaginativi. L'intelligenza pratica, che può anche essere descritta come intelligenza di strada, fa riferimento alla propria capacità di comprendere, risolvere e navigare attraverso i problemi creati dalle situazioni della vita reale, e di modellare e adattarsi al proprio ambiente.

In ogni studente *street smart* esiste un **intellettuale latente**, un'identità che gli educatori sono chiamati a tirare fuori, per aiutare il giovane ad articolarla.

La capacità di argomentazione rappresenta la forma in cui l'intellettualismo di strada deve imparare ad esprimersi per divenire efficace nella sfera pubblica. Tuttavia le scuole sembrano considerarla come tendenza alla polemica, ossia come una forma di passaggio all'atto e di creazione di problemi.

Ne deriva che gli studenti stessi possono non riconoscere il potenziale accademico dei loro talenti argomentativi.

Un tipico ragazzo nell'anti-intellettuale XXI secolo potrebbe contrastare la sua mancanza di interesse per la letteratura o la storia appassionandosi allo sport. Ciò non significa che sta sfuggendo alla sua parte intellettuale. I germi dell'intellettualismo vengono già seminati ad esempio negli interminabili discorsi su quali ragazzi siano i più "duri" in campo.

È nel discutere di "durezza" e di temi simili con gli amici che i giovani iniziano ad acquisire i rudimenti su come proporre un'argomentazione, soppesare diversi tipi di evidenze, passare dai particolari alle generalizzazioni, andando ad attingere anche ad altre aree della cultura, come il significato della mascolinità e i suoi simboli.

Lo sport, all'occasione, costringe anche a confrontarsi con questioni reali, come l'ingiustizia razziale e l'antidoping.

Tra l'altro, il mondo intellettuale della scuola tende a riprodurre le caratteristiche del mondo competitivo dello sport, con interpretazioni, valutazioni e teorie rivali, in cui i "fans" di diversi scrittori/sistemi intellettuali/metodologie entrano in competizione tra loro.

Nella misura in cui la cultura intellettuale accademica risulti ancora definita dal suo presunto contrasto con la cultura popolare, le scuole si lasciano sfuggire l'opportunità di colmare il divario tra la cultura argomentativa degli intellettuali adulti e quella che gli studenti abbracciano nel crescere discutendo non solo di sport, ma anche di autorità genitoriale, moda, teen idols, forma fisica e talent show.

In "The Power of Their Ideas", Meier (1995) offre un resoconto sulla reale possibilità di rimpiazzare le lotte a pugni e urla sguaiate con il più edificante scontro di idee, descrivendo il successo delle scuole organizzate intorno ad una cultura dell'argomentazione, l'unica in grado di restituire agli studenti una forma di potere personale.

L'intelligenza da libro e l'intelligenza di strada non si escludono a vicenda.

Essere *street smart* diventa un distintivo d'onore, indicando quelle abilità di vita senza le quali non si può sopravvivere in questo duro mondo. Ma vi è anche una visione negativa dell'intelligenza di strada, che la associa ad un intento o inclinazione criminale. Questi soggetti, dalla natura manipolativa, tendono a non rispettare la legge, quando ciò risulti conveniente.

In senso peggiorativo, l'intelligenza da libro indica un apprendimento astratto, che fa affidamento su conoscenze strutturate e disdegna i fatti della vita rea-

le, ed è attribuita a individui ingenui e facilmente manipolabili, mentre l'intelligenza di strada è considerata incolta e ignorante, dura e priva di sentimento.

Un soggetto *book smart* impara per il futuro, per renderlo il migliore possibile. Un soggetto *street smart* vive nel qui e ora, applicando ciò che già sa per superare il momento.

1	Saper stare con gli altri: sapere quali domande porre, essere gentili ed amichevoli, ma anche assertivi.
2	Buon senso: sapere di chi ci si può fidare, quali aree della città sono tranquille e quali pericolose.
3	Autodifesa: sapere come lottare e difendersi da un aggressore, specialmente se si è piccoli e fisicamente inferiori.
4	Identificazione delle intenzioni: sapere quando le persone stanno cercando di prendersi gioco di te; "leggere" le intenzioni altrui e riconoscere i tentativi di manipolazione subdola.

Tabella 4. Caratteristiche fondamentali dello *street smart*

Lo *street smart* è a volte riconosciuto per essere un "artista dell'illegalità", che conosce e comprende i codici di condotta di determinati gruppi antisociali e sa come avere successo in aree nelle quali non bisogna possedere un'educazione formale per farsi strada nella vita. Un individuo *street smart* solitamente è cresciuto in un ambiente scaltro, se non palesemente malfamato (pensiamo a personaggi della cultura popolare come Billie Holiday, Edith Piaf, Charles Bukowski, Eminem, Jay-Z).

Gli individui *street smart* "evoluti" saranno più propensi, di fronte ad un eventuale pericolo, a fermarsi un attimo per osservare meglio il quadro complessivo della situazione, per decidere come muoversi di conseguenza.

Dal suo studio, Hatt (2007) ha concluso che quando i giovani sono inquadrati come fallimenti scolastici sono come costretti ad adottare la parte degli *street smart* negativi, contrapposti ai *book smart*, per trovare un modo per ottenere comunque le cose che desiderano dalla vita. Se l'intelligenza di strada non riceve alcuna forma di positivo riconoscimento o di applicazione pratica, gli studenti vengono privati di opportunità d'apprendimento e si sentono sottovalutati, il che aumenta ulteriormente la probabilità che decidano di abbandonare la scuola (Nieto, Bode 2011).

Per riconoscere l'intelligenza di tipo *street smart*, occorre prima di tutto convalidarla come un tipo d'intelligenza e stile d'apprendimento.

Inoltre, non va sottovalutato che gli studenti *street smart* possono anche avere talenti in altre aree, ad esempio quella musicale o cinestetica.

Per anni politiche e programmi educativi hanno tentato di alleviare le carenze dei giovani a rischio, per aiutarli a evitare il fallimento scolastico, l'uso di droghe, la delinquenza e la violenza, ma questo approccio orientato al rischio non solo non è riuscito a migliorare le prospettive di successo degli studenti, ma li ha danneggiati, etichettandoli come "a rischio", «spesso prima che abbiano dimostrato un effettivo fallimento» (Brown, D'Emidio-Caston, Benard 2001, p. 5).

Conclusione

Molti ricercatori del ramo cognitivo stanno dimostrando che l'intelligenza, in effetti, non è altro che un sistema dinamico aperto, modificabile a qualunque età e a qualsiasi livello di abilità (si pensi al lavoro di Feuerstein sulla modificabilità cognitiva strutturale).

La ricerca sullo sviluppo cognitivo in adolescenza suggerisce una serie di modi diversi in cui le scuole potrebbero cambiare, per adattare meglio l'istruzione scolastica alle *capabilities* in sviluppo degli studenti adolescenti, sfidando ad esempio le loro abilità di pensiero critico, in modo che la loro *performance* corrisponda alla costellazione delle loro competenze.

Gli educatori dovrebbero sensibilizzare precocemente e più intensamente i giovani verso i potenziali campi di applicazione del proprio talento, dato che spesso proprio attraverso tali attività esplorative i bambini scoprono la loro attrazione per un particolare dominio.

Gli studenti che riconoscono i loro punti di forza o **potenziali** hanno una maggiore tendenza ad approcciarsi all'apprendimento in modo più positivo e produttivo (Griggs et al., 2009). Gli studenti possono anche risultare scolasticamente scarsi, perché le loro varie intelligenze non sono identificate né messe all'opera. Come afferma Kezar (2001), ognuno è brillante a modo suo.

In qualità di educatori, la nostra filosofia deve fondarsi sull'analisi critica di come le nostre pratiche soddisfino i bisogni degli studenti, considerato che sono proprio le prospettive, le intelligenze e le identità di ciascuno di loro ad offrirci i mezzi per aiutarci a potenziare le loro possibilità di successo e a rompere le barriere dominanti e le prospettive legate ai deficit, che bloccano la loro espressione personale.

Gli studenti considerati a rischio di fallimento scolastico spesso eccellono in attività sociali e pratiche, come situazioni legate alla leadership o al problem solving. Questo è di grande importanza nel contesto educativo, dove più spesso ci troviamo a valutare gli studenti nella loro capacità di progredire a livello scolastico e in classe, invece di valutare la loro abilità di svilupparsi socialmente, creativamente o costruttivamente in setting della vita reale, dopo tutto «essere brillanti (*smart*) nella vita reale implica tutta una varietà di abilità diverse» (Lucas, Claxton 2010, p. 13).

Le varie intelligenze possedute dagli studenti sono spesso ignorate, poiché non sono caratteristiche della tradizionale intelligenza *book smart*, secondo le definizioni tradizionali e/o i metodi di valutazione e assessment (Conchas, Vigil 2012). Molte delle abilità possedute dagli studenti sono infatti coltivate al di fuori dell'aula scolastica, e questo basta a non renderle degne di considerazione per i contesti scolastici (Brayboy 2005).

Queste forme differenti di conoscenza non devono necessariamente entrare in conflitto, piuttosto possono completarsi a vicenda in modo produttivo.

In uno studio di Sternberg (2006) sul riconoscimento dei punti di forza trascurati negli studenti, l'autore ha indagato le tipologie di conoscenze e le abilità culturalmente rilevanti, che possono essere utilizzate per aumentare il successo degli studenti. L'autore sosteneva che i bambini provenienti da culture non-tradizionali o non-convenzionali spesso portano a scuola tipi di conoscenze e abilità che sono rilevanti per la loro vita, ma i loro insegnanti non riescono a riconoscere questa competenza fortemente adattiva.

Unire insieme le conoscenze culturali con quelle accademiche permetterebbe ai giovani di essere più connessi alle loro identità culturali e di ottenere successi scolastici.

Sono quattro le componenti essenziali da affrontare nell'insegnamento, per poter ridefinire i variegati mondi dell'intelligenza: metodo, valutazione, contenuto e una componente collaborativa che si concentri sulla costruzione delle relazioni tra studenti, insegnanti, famiglie e scuole.

Abbiamo bisogno di ristrutturare la nostra esperienza educativa, pensando all'insegnamento in una luce nuova, attraverso il riconoscimento e la comprensione del **profilo cognitivo** di ciascuno studente.

La scuola «produce e sviluppa talenti, ossia modelli esperti di organizzazione

della conoscenza, e forma sistemi di padronanza» (Margiotta 1997, p. 2). Poiché il talento è un costrutto evolutivo, il livello di conseguimento può cambiare col progredire dell'apprendimento.

Occorre dunque far sì che la scuola impari a fornire modelli che offrano arricchimento, aumentando il valore aggiunto di quello che già ciascun allievo fa naturalmente. La nostra tesi è che fra conoscenza ed esperienza, così come fra apprendimento e sviluppo, non c'è distinzione di natura, ma solo di forma e di grado.

I talenti non identificati e non sviluppati nei nostri giovani possono essere il più grande spreco di risorse potenzialmente preziose.

La **Generazione Y** dei *Millennials* è stata identificata come portatrice della "promessa" della *street smartness* universale, prospettiva che ha generato soprattutto preoccupazioni per genitori e insegnanti. Secondo Sheahan (2005), nove tratti caratteristici definiscono i Millennials come: intelligenti di strada o *street smart*; consapevoli; centrati sullo stile di vita; dipendenti, ma "in modo indipendente"; informali; esperti di tecnologia; affamati di stimoli; scettici; impazienti. «Hanno un forte senso dell'immediatezza, un desiderio di gratificazione istantanea e una bassa soglia per la noia. Imparano attraverso le interazioni (...) e preferiscono fare esperienza e sentire le cose, piuttosto che pensare e analizzare» (Donnison 2004, p. 23).

A partire dalla nascita, iniziamo a costruire la nostra resilienza personale, con l'acquisizione di varie abilità di vita o *lifeskills*, sempre che il bambino disponga dell'opportunità di esplorare il mondo, di fare errori e di imparare come superare le avversità.

Molte delle persone di maggior successo, più competenti e talentuose al mondo, lo sono proprio a causa delle avversità vissute nella loro infanzia. Piuttosto che guardare ciò che c'è di sbagliato nelle loro vite, dobbiamo iniziare a esplorare cosa invece funziona.

Gardner afferma che le nostre scuole e la nostra cultura focalizzano la loro attenzione quasi esclusivamente sull'intelligenza linguistica e logico-matematica. Di riflesso, tendiamo a stimare le persone estremamente articolate e logiche.

Sfortunatamente, molti bambini che possiedono "doti alternative" non ricevono molti rinforzi a scuola, anzi spesso finiscono con l'essere etichettati come affetti da disturbo dell'apprendimento, iperattivi o semplicemente "scarsi" a livello scolastico, perché le loro specifiche modalità di pensiero e di apprendimento non vengono mai sfruttate.

Finché agli *street smart* non verrà data la possibilità di articolare se stessi come capaci di argomentazioni intellettuali, avranno un'influenza limitata nella sfera pubblica, e l'abisso tra i mondi degli studenti e quello degli insegnanti continuerà ad aumentare.

Restringere tale abisso richiede di trovare punti di convergenza, momenti in cui i discorsi degli studenti possano essere tradotti in discorsi accademici e viceversa, producendo una sorta di "bilinguismo", da entrambe le parti dello spartiacque tra studente e insegnante.

Riferimenti bibliografici

- Brayboy, B.M. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *Urban Rev*, 37.
- Brown, J.H., D'Emidio-Caston M., & Benard B. (2001). *Resilience education*. Thousand Oaks: Corwin.
- Chase, W.C., & Simon, H.A. (1973). Perception in chess. *Cogn Psychol*, 4, 55-81.
- Coleman, L.J. (1997). Studying ordinary events in a field devoted to the extraordinary. *Peabody J Educ*, 72, 117-32.

- Conchas, G.Q., & Vigil, J.D. (2012). *Street smart, school smart: Urban poverty and the education of adolescent boys*. New York: Teachers College Press.
- Donnison, S. (2004). The 'digital generation', technology, and educational change: An uncommon vision. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roebuck (Eds.), *Educating: Weaving research into practice. Proc 3rd Ann Int Conf on Cog, Lang and Spec Educ Res*, Crowne Plaza, Gold Coast, Queensland, 2-4 December.
- Edmunds, A.L., & Noel, K. (2003). Literary precocity: An exceptional case among exceptional cases. *Roeper Rev*, 25, 185-94.
- Ericsson K.A., Charness N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *Am Psychol*, 49, 725-47.
- Ericsson, K.A., & Lehmann, A.C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annu Rev Psychol*, 47, 273-305.
- Ford, D.H., & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park: Sage.
- Fraser, D.F. (2003). From the playful to the profound: What metaphors tell us about gifted. *Roeper Rev*, 25, 180-83.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Graff, G. (2001). Hidden intellectualism. *Pedagogy*, 1, 21-36.
- Griggs, L., Barney, S., Sederberg, J.B., Collins, E., Keith, S., & Iannacci, L. (2009). Varying pedagogy to address student multiple intelligences. *Hum Archit*, 7, 55-60.
- Hatt, B. (2007). Street smarts vs. book smarts: The figured world of smartness in the lives of marginalized, urban youth. *The Urban Review*, 39.
- Kezar, A. (2001). The theory of multiple intelligences: Implications for higher education. *Innovat High Educ*, 26, 141-54.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M., & Gardner, H. (1991). Engaging Intelligence. *Educ Psychol*, 25, 177-99.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: UCP [Original work published in 1968].
- Larkin, J. H. (1982). The cognition of learning physics. *A J Phys*, 49, 534-41.
- Larkin, J.H., McDermott, J., Simon, D.P., & Simon, H.A. (1980). Modes of competence in solving physics problems. *Cogn Sci*, 4, 317-45.
- Leggo, C. (2007). Writing truth in classrooms: Personal revelation and pedagogy. *IJWS*, 3, 1-11.
- Lucas, B., & Claxton, G. (2010). *New Kinds of Smart: How The Science Of Learnable Intelligence Is Changing Education: How The Science of Learnable Intelligence is Changing Education*. Berkshire: McGraw-Hill Int.
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Meier D. (1995). *The Power of Their Ideas: Lessons from a Small School in Harlem*. Boston: Beacon.
- Moltzen, R. (2005). *Realising potential: Investigating the life stories of gifted New Zealand adults*. Unpublished doctoral thesis. University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural Education* (6th ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Patterson, C. (2003, July 23). Dunedin pupils' creativity flows onto the page. *Otago Daily Times*, p. 27.
- Piechowski, M.M. (2006). *"Mellow out", they say: If I only could*. Madison: Yunasa Books.
- Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Potter, E.F., McCormick, C.B., & Busching, B.A. (2001). Academic and life goals: In-sights from adolescent writers. *High School J*, 85, 45-56.
- Rabinowitz, M., & Glaser, R. (1985). Cognitive structure and process in highly competent performance. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 75-98). Washington, DC: APA.
- Sheahan, P. (2005). *Generation Y: Thriving and surviving with Generation Y at work*. Prahran: Hardie Grant.
- Singh, H., & O'Boyle, M.W. (2004). Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students. *Neuropsychology*, 18, 671-77.

- Sriraman, B. (2004). Gifted ninth graders' notion of proof: Investigating parallels in approaches of mathematically gifted students and professional mathematicians. *JEG*, 27, 267-292.
- St. Clair Hull, J. (2001). An evaluation of the 'Learning Styles' approach to Christian education. *CEJ*, 2.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: CUP.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful Intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Penguin.
- Sternberg, R.J. (2006). Recognizing neglected strengths. *Educ Leadership*, 64, 30-35.
- Sternberg, R.J., & Detterman, D.K. (Eds.) (1986). *What is Intelligence?* Norwood: Ablex.
- Turkeltaub, P.E., Eden, G.F., Jones, K.M., & Zeffiro, T.A. (2002). Meta-analysis of the functional neuroanatomy of single-word reading: method and validation. *Neuroimage*, 16, 765-80.
- Van Tassel-Baska, J. (1998). The development of academic talent. *Phi Delta Kappan*, 79, 760.