



Comprendere ed incoraggiare la *giftedness*. Aspetti teorici ed applicativi

Understanding and encouraging *giftedness*. Theoretical and applicative aspects

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno

chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

This work intends to offer a psycho-pedagogical look to the term *giftedness* including general intelligence, specific talent, creativity, motivation, dwelling on dimensions that characterize the subjects that demonstrate such skills in school activities or in extracurricular ones, trying to identify potential and problems related to the presence of these skills.

The combination of these factors, unique in each subject, leads gifted to own different intellectual strengths and personality traits, even if they are not always easy to manage. Independence, strong energy, nonconformism and anticonventionalism, stubbornness, resistance, lack of cooperation, indifference to the rules, cynicism, neglect, traits that must be channelled into a mature creative behavior, dictated by abilities residing in a personality that has dimensions conducive to creativity and an inner thrust to strive in central areas for the existence. The desire to complete a state of unsatisfactory things is the catalyst of creative behavior and to allow a creative potential to manifest consistently and meaningfully, it is a central matter the early identification and the stimulus of interests, motivation and habit to consider their work also from the point of view of social utility, just from the school experience.

Il lavoro intende offrire uno sguardo psicopedagogico al termine *giftedness* comprendente intelligenza generale, talento specifico, creatività, motivazione, soffermandosi su dimensioni che caratterizzano i soggetti che dimostrano tali capacità in attività scolastiche o extrascolastiche e cercando di individuare potenzialità e problemi connessi alla presenza di queste doti.

La combinazione di tali fattori, unica per ogni soggetto, fa sì che i *gifted* possiedano diversi punti di forza intellettivi e caratteristiche di personalità, anche se esse non sono sempre di facile gestione. Indipendenza, forte energia, anticonformismo e anticonvenzionalismo, caparbia, resistenza, scarsa cooperatività, indifferenza alle regole, cinismo, trascuratezza, sono tratti che vanno canalizzati in un comportamento creativo maturo, dettato da abilità calate in una personalità che possiede dimensioni favorevoli alla creatività e da una spinta interiore ad impegnarsi in aree centrali per l'esistenza. Il desiderio di completare uno stato di cose insoddisfacente è il catalizzatore del comportamento creativo, dunque affinché un potenziale creativo si manifesti in modo consistente e significativo, risulta essere di centrale importanza la precoce identificazione e lo stimolo di interessi, motivazione ed abitudine a considerare il proprio lavoro anche dal punto di vista dell'utilità sociale, a partire dall'esperienza scolastica.

KEYWORDS

Giftedness, Intelligence, Creativity, Motivation, Underachievement, Education.

Giftedness, Intelligenza, Creatività, Motivazione, Underachievement, Educazione.

1. Uno sguardo pedagogico

Il termine *giftedness* in italiano corrisponde al concetto di “dotazione”, non definibile come costruito unitario, comprendente, come vedremo, intelligenza generale, talento in un campo specifico, creatività, motivazione. Gli studi nel settore si soffermano o su adulti individuati tra le maggiori figure storiche o contemporanee (Gardner, 2002; Howe, 1997; Andreasen, 2005) oppure su bambini e ragazzi dotati in età scolare (Terman & Oden, 1959; Tannenbaum, 1983; D'Alessio, 2001).

In questa sede tralascieremo le speculazioni sulla natura del “genio” o del “prodigio”, risultato di una rarissima interazione tra fattori genetici, psicologici e ambientali che difficilmente si incontra nel quotidiano, soffermandoci invece su quelle dimensioni che caratterizzano i soggetti che dimostrano intelligenza e/o capacità creative superiori alla media che si evidenziano in attività scolastiche o extrascolastiche, cercando di individuare potenzialità e problemi connessi alla presenza di queste doti.

Definiremo *gifted* chi è favorito geneticamente e psicologicamente in quelle abilità che predispongono ad apprendimenti e performance significative negli anni formativi e ad un alto livello di riuscita in età adulta o in età relativamente precoce, che generalmente possiede in germe un talento, cioè un'elevata dotazione di abilità specifiche sotto forma di potenzialità da sviluppare. La combinazione di tali fattori è unica per ogni soggetto. Non tutti i *gifted* possiedono i medesimi punti di forza intellettivi e le medesime caratteristiche di personalità: alcuni sono molto brillanti a scuola, altri non lo sono affatto, motivo per cui le predisposizioni vanno coltivate con l'offerta di occasioni formative plurime.

2. Il *gifted behavior*

Renzulli & Gubbins (2009) hanno rilevato negli individui che hanno dato contributi di valore alla società tre tratti comuni: intelligenza, creatività, e motivazione alla riuscita. Definiremo dunque il *gifted behavior* come possesso o capacità potenziale di sviluppare questo “set” di tratti ed applicarlo ad ogni area delle attività umane.

Una condizione importante è che ognuna delle tre dimensioni deve essere presente ad un livello ottimale, poiché ogni fattore è necessario ma non sufficiente per una elevata riuscita sia in campo scolastico che professionale (Tannenbaum, 1986).

Descriveremo ora quei tratti apparsi ripetutamente nei lavori dei ricercatori e dei teorici che hanno studiato la *gifted performance* (Renzulli & Gubbins 2009), riportando qui solo i comportamenti che possono essere riferiti alla fascia di età corrispondente alla scuola dell'obbligo. Essa è stata studiata da molti punti di vista: comparazione sulla base degli stati evolutivi e natura dei processi o degli stili cognitivi (Sternberg & Davidson, 2005), talento in aree specifiche (Gardner, 2002).

Essendo il nostro lavoro riferito ad un ambito psicopedagogico abbiamo scelto, tralasciando la trattazione delle questioni teoriche sull'argomento, di descrivere esclusivamente quelle caratteristiche che evidenziano maggiormente la necessità e la possibilità di un intervento da parte degli educatori, ponendo l'attenzione soprattutto sulla sfera intellettuale, creativa e motivazionale. Le dimensioni che descriveremo corrispondono alla definizione che esplicitamente che si rifà in misura maggiore al modello di Renzulli (op. cit.).

2.1. Abilità intellettive generali e specifiche

Le abilità generali consistono nella capacità di acquisire ed elaborare le informazioni, compiere processi deduttivi ed induttivi ed integrare le proprie esperienze in modo da rispondere appropriatamente alle situazioni ambientali, nella capacità di pensiero logico ed astratto (ragionamento verbale e numerico, fluidità verbale, memoria, abilità di visualizzazione spaziale) che facilitano l'acquisizione della conoscenza e sono applicabili ad una varietà di situazioni di apprendimento.

Le abilità o talenti specifici risultano dall'applicazione di varie combinazioni delle abilità generali ad una o più aree specializzate di conoscenze e/o attività. Esse rappresentano il modo in cui le persone si esprimono nella vita reale, ad es. attraverso l'arte, la letteratura, la meccanica, ecc. e consistono nella capacità di acquisire e far uso appropriato di una quantità di conoscenze formali, tecniche, logiche, e strategiche, nella risoluzione di problemi particolari; nella capacità di dividere le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti associate ad una particolare area di interessi (Renzulli & Gubbins, op. cit.; Sternberg & Davidson, op. cit.).

L'intelligenza come si manifesta attraverso le abilità generali e specifiche, comprende aspetti sia fluidi sia canalizzati essendo i primi rappresentati dalla capacità di risolvere i problemi la cui soluzione non è stata previamente appresa o di affrontare situazioni impreviste dove è minore l'influsso delle esperienze; i secondi constano invece nelle capacità apprese per la soluzione di problemi in modo convenzionale o nella produzione di ragionamenti con sequenze prevedibili e conclusioni prestabilite. Sulla canalizzazione dell'intelligenza ha maggior effetto l'apporto educativo: essa aumenta progressivamente con lo sviluppo individuale, mentre l'intelligenza fluida retrocede. Entrambi gli aspetti sono essenziali per l'efficienza del funzionamento intellettuale.

L'abilità intellettiva generale può essere definita in base al punteggio del QI. In un test di intelligenza come quello di Wechsler (2012) si evidenziano tre fattori principali: l'abilità di comprensione verbale, l'abilità di organizzazione percettiva e la capacità di concentrazione, che costituiscono il fattore "g" (generale) di intelligenza. Oltre ad essere misurata dai test, l'abilità intellettiva generale si evidenzia agli occhi di insegnanti e genitori nel quotidiano, attraverso il vocabolario, la quantità di conoscenze, il ragionamento in termini astratti e la memoria (D'Alessio & Leone, 2011). Talora le doti vengono identificate a scuola ma non sempre. Spesso infatti queste persone si applicano per lungo tempo in attività "accademiche" solitarie, sviluppando le proprie abilità al di fuori della scuola; si pongono domande e cercano di rispondervi attraverso l'osservazione ed hanno il desiderio e la capacità di apprendere indipendentemente attraverso la lettura e la sperimentazione (D'Alessio, 2001).

Sternberg e Davidson (2005) hanno individuato un tipo particolare di efficienza nella capacità "metacognitiva", consistente nella conoscenza e nella consapevolezza degli stati e dei processi della propria mente, di come questa opera e funziona, e del come si possono utilizzare al meglio le proprie capacità nel compito che si sta affrontando. Le *performance* sarebbero quindi dovute ad un'intelligente pianificazione di cosa c'è da fare, al controllo di come lo si sta facendo ed alla valutazione di come è stato fatto attraverso la definizione del tipo di problema che si sta affrontando; la selezione dei passi e delle strategie più efficaci nella risoluzione di un problema; la selezione del modo migliore di rappresentarsi un problema (ad es. graficamente o linguisticamente); la collocazione delle risorse attentive in modo da terminare i compiti il più rapidamente e precisamente possibile; il controllo ripetuto della soluzione del problema e la verifica del possibile feedback esterno.

Esiste inoltre un'abilità nei processi cognitivi utilizzati nell'eseguire ciò che è stato pianificato metacognitivamente e messo in atto nell'esecuzione di un compito organizzato in stadi di soluzione. Un alto livello di riuscita in un compito è legato all'efficienza nelle seguenti attività:

1. codificare gli stimoli;
2. inferire relazioni fra gli stimoli;
3. combinare gli stimoli in categorie;
4. mettere in relazione aspetti appartenenti a categorie diverse;
5. predire sulla base di quanto percepito;
6. esaminare la predizione in relazione a predizioni alternative;
7. giustificare o verificare le scelte fatte;
8. comunicare le soluzioni (D'Alessio, op.cit.).

Si può dunque ipotizzare che la maggior velocità nei processi di codifica e decodifica delle informazioni sia dovuta ad una maggiore efficienza percettiva unita ad una maggiore velocità nell'immagazzinare, mantenere, e richiamare informazioni in modo significativo, ossia ad una maggiore capacità della memoria, unitamente all'uso di efficaci strategie di richiamo delle informazioni dalla memoria e connesso alla capacità di spiegare il perché dell'utilità di una particolare strategia. Sembra che esista, tra i processi metacognitivi e l'uso efficace di strategie, il seguente legame: le abilità metacognitive vengono usate per colmare lacune nell'apprendimento e quando si acquista familiarità con un compito si sviluppano strategie sempre più appropriate. Imparando dai propri errori e ritenendo le strategie acquisite, esse vengono applicate spontaneamente e modificate in base al compito. È chiaro che le conoscenze specifiche precedenti e la motivazione ad apprendere hanno la loro influenza, ma non v'è dubbio che l'elevata capacità metacognitiva ed il comportamento strategico possano essere collocati tra le abilità intellettive centrali.

Un altro elemento peculiare nella manifestazione delle doti sembra essere l'applicazione di tali abilità a nuovi tipi di compiti o situazioni e nel loro utilizzo sia per l'adattamento a nuove situazioni che per il modellamento a proprio favore dell'ambiente esterno (Renzulli & Gubbins, op. cit.). Sembra che tutte le maggiori realizzazioni umane siano dovute ad *insight* intellettuali; Sternberg e Davidson (op.cit.) affermano che, sebbene l'*insight* si verifichi all'interno di campi specifici, i processi sottostanti alla risoluzione dei problemi tramite *insight* sono una componente delle abilità generali, applicabili a tutte le età e a qualsiasi settore.

Tre possono essere i tipi di *insight*: *i.* di codificazione selettiva (dividere informazioni rilevanti da informazioni irrilevanti, intuendo, tra le nuove informazioni quali siano quelle rilevanti e a quali si debba prestare attenzione); *i.* di combinazione selettiva (combinare pezzi isolati di informazioni in un tutto unificato diverso dalla somma delle parti); *i.* di confronto selettivo (mettere in relazione nuove informazioni con quelle acquisite nel passato).

Secondo Sternberg (op.cit.) i *gifted* hanno spontaneamente tutti e tre i tipi di *insight* e sono capaci di procedere da soli nella risoluzione di un problema applicando la codifica, la combinazione ed il confronto selettivo in situazioni di apprendimento e nell'affrontare problemi nuovi.

Un altro aspetto delle abilità generali collegato alla capacità di affrontare la novità è la capacità di rendere automatica l'elaborazione dell'informazione (Renzulli & Gubbins, op. cit.; Sternberg & Davidson, op. cit.), connessa alla possibilità di eseguire compiti complessi, essendo in grado di eseguire molte operazioni intellettuali in modo automatico al di fuori del controllo conscio, in modo da

poter avere possibilità aggiuntive di elaborazione cosciente da dedicare alle novità.

Una delle cause degli alti livelli nelle prestazioni sembra risiedere in un notevole grado di automatizzazione nella lettura, nella scrittura e nel calcolo che consente di richiamare rapidamente ed in modo accurato le informazioni previamente apprese e di essere pronti ad affrontare apprendimenti e prestazioni ad un livello più avanzato, importante aspetto anche nel dispiegamento delle abilità specifiche.

È difficile trovare già nella scuola dell'obbligo dimostrazioni di un talento sviluppato; è possibile però individuare alunni che "brillano" in una o più materie scolastiche oppure dimostrano al di fuori della scuola dedizione a campi specifici. Tali abilità vanno stimolate poiché le sole abilità generali se non affiancate dalla coltivazione di un talento specifico, diventano con l'età sempre meno importanti per il successo scolastico e professionale (D'Alessio, 2001).

Le abilità specifiche si manifestano con l'applicazione di combinazioni delle abilità generali ad una o più aree specializzate di conoscenza, attraverso la capacità di acquisire e fare uso appropriato di una quantità di conoscenze riferite ad un campo specifico, o la capacità di dividere informazioni rilevanti da informazioni irrilevanti associate ad una particolare area di studio.

Le persone eccezionalmente abili in un settore possiedono grandi quantità di conoscenze in aree specializzate la cui acquisizione è influenzata dall'interesse specifico. Esse mostrano una particolare efficienza in quelli che Sternberg (op.cit.) chiama i processi di "acquisizione di conoscenze": riconoscimento delle informazioni rilevanti in un settore, la combinazione di queste ultime in maniera integrata e plausibile, collegamenti tra vecchie e nuove conoscenze, apprendimento rapido e significativo di conoscenze e capacità di farne un utilizzo immediato.

Il progressivo sviluppo delle competenze in un settore specifico dovrebbe dunque andare di pari passo con l'esercizio delle abilità, in modo tale da rendere sempre più automatici determinati processi e poter così investire la maggioranza delle risorse mentali nell'affrontare nuovi contenuti.

2.2. Concetto di sé e motivazione alla riuscita

Un concetto di sé positivo, un io forte e la convinzione della propria capacità di realizzare progetti è una componente fondamentale per lo sviluppo del potenziale (Renzulli & Gubbins, op. cit.) e dipende in larga misura dalla capacità di porsi delle mete, di cercare i mezzi per raggiungerle e di persistere di fronte alle difficoltà adattando la condotta a situazioni nuove. Se tali dimensioni non sono coltivate anche un *gifted* potrebbe rifiutare di inserirsi in attività dove le sue doti possano concretizzarsi (ne parleremo più avanti). La motivazione, componente dinamica formata da pensieri, emozioni, sentimenti, e pulsioni può cominciare a mostrarsi già dai primi anni di vita, attraverso manifestazioni di grande interesse, entusiasmo e coinvolgimento nelle situazioni di apprendimento e scoperta caratterizzate da energia e perseveranza nel perseguimento di mete alte, dalla valutazione critica di ciò che si esegue in base a "standard" universali, di cui i *gifted* sono spesso a conoscenza già in età precoce.

Similmente a quanto già detto per il concetto di sé, una delle mete principali dell'educazione consiste proprio lo sviluppare un'alta motivazione alla riuscita e l'abitudine all'impegno costante ed alla perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi.

Le caratteristiche motivazionali non possono essere scisse dalle abilità intellettive poiché il loro sviluppo si influenza reciprocamente.

L'altra motivazione alla riuscita ed il desiderio di apprendere combinati con curiosità, avanzata comprensione e capacità logiche portano ad un grado di interesse e di impegno sorprendentemente alti. I *gifted* (D'Alessio, 2001) sembrano avere un tipo particolare di motivazione definito "coinvolgimento nel compito" (*task involvement*) che favorisce apprendimenti significativi e soddisfacenti. Questo tipo di motivazione intrinseca è probabilmente legato al fatto che nelle situazioni di apprendimento si è meno focalizzati su sé stessi, impiegando tutte le energie disponibili per concentrarsi sul compito da svolgere.

Legato alla motivazione è il concetto di sé: come regola le persone che riescono hanno un sé ben integrato e credono nelle proprie capacità, poiché una storia di successi personali ispira confidenza nelle proprie abilità, senso di responsabilità per le proprie azioni, senso di controllo sull'ambiente ed utilizzo dei fallimenti in modo costruttivo.

Le percezioni di sé come capaci di realizzazioni creative o innovative interagiscono con gli stati motivazionali e spingono allo studio ed alla produttività esercitando una forza dinamica nello sviluppo delle potenzialità in cui i successi sono percepiti in funzione delle proprie abilità e sforzi.

Il concetto di sé dovrebbe evolversi verso una visione realistica e comprensiva delle proprie abilità e talenti, l'acquisizione di un'identità chiara che permetta di gestire le relazioni con gli altri. La scuola ha il preciso compito di sviluppare questa dimensione: uno studente che si senta capace e fiducioso sarà più motivato ed avrà aspirazioni più elevate.

2.3. Creatività

La creatività è fortemente connessa alla manifestazione della *giftedness* (Tannenbaum, 1986; Feldman, 1986) e si manifesta in: spiccata fluidità, flessibilità e originalità di pensiero; apertura alle esperienze; ricettività verso ciò che è nuovo e differente; sensibilità ai dettagli; capacità di manipolare idee; amore per la complessità, ecc. La creatività è legata inoltre ad alcuni fattori di personalità: i creativi dimostrano d'essere indipendenti, spontanei, autonomi, anticonformisti, poco ortodossi, amanti del rischio, avventurosi, energetici, con senso dell'humour; disinibiti, estremamente acuti nel percepire e nel reagire a stimolazioni esterne, oltre che appassionati e perseveranti quando perseguono uno scopo; spesso creano problemi per la loro esuberanza, per il rifiuto dei compiti ripetitivi, per la noia e l'irriverenza. Per tali motivi gli insegnanti spesso indicano come *gifted* alunni studiosi, compiacenti e conformisti, piuttosto che alunni molto creativi. Di fatto, però, la riuscita scolastica e professionale ed i contributi forniti alla società dei creativi sembra sorpassare quella di coloro che ottenendo voti ottimi si dimostrano più conformisti (Renzulli & Gubbins, op. cit.). Per la valutazione delle capacità creative sembrano essere utili, oltre alle valutazioni di insegnanti ed esperti che possono essere soggettive, analisi dei prodotti creativi degli studenti o autorapporti degli studenti sulle proprie doti creative (D'Alessio, 2001).

Un gran numero di abilità contribuisce all'espressione della creatività ed è difficile definire in modo esatto se vi siano delle abilità "esclusivamente" creative: il dibattito dei ricercatori sull'argomento è tuttora in corso (Andreasen, 2005). Qui forniremo semplicemente una lista di quegli aspetti sotto i quali generalmente viene vista la creatività e che possono essere visti sia come abilità che come caratteristiche della personalità.

1. *Fluidità*: fertilità nella produzione di idee in risposta ad un problema.
2. *Flessibilità*: considerazione di differenti approcci, nuove direzioni, diverse prospettive in una situazione-problema.
3. *Elaborazione*: uso di più qualità per costruire un oggetto complesso; aggiungere dettagli ad un'idea migliorandola.
4. *Ristrutturazione*: riorganizzazione in nuove forme, associazioni e rapporti di idee, concetti, figure, problemi, trasformandone i contenuti in nuove strutture o significati.
5. *Originalità*: produzione di risposte nuove, uniche, o non comuni ed associazioni non convenzionali; anticonformismo nell'azione.
6. *Sensibilità ai problemi*: scoperta di problemi, difficoltà, informazioni mancanti ponendosi domande utili; identificazione, chiarificazione, semplificazione, proposta di definizioni alternative e di una varietà di soluzioni.
7. *Pensiero metaforico*: estrazione di idee o soluzioni da contesti o problemi trasferendole ad altri.
8. *Estensione dei limiti*: andare al di là di ciò che è usuale, utilizzando oggetti in modi nuovi.
9. *Intuizione*: compiere "salti" vedendo relazioni basate su poche o insufficienti informazioni, leggere tra le righe; anticipare i risultati di soluzioni alternative predicandone le conseguenze.
10. *Analisi e sintesi*: analizzare sia i dettagli che un tutto nelle sue parti, vederne relazioni e combinarle in modo utile e creativo.
11. *Valutazione*: separare informazioni rilevanti e irrilevanti, pensare in modo critico, valutare l'appropriatezza di un'idea, prodotto o soluzione.
12. *Visualizzazione*: fantasticare ed immaginare, manipolare mentalmente immagini ed idee senza porsi limiti.
13. *Trasformazione*: adattare qualcosa ad un uso nuovo, vedere nuovi significati, implicazioni ed applicazioni, cambiare creativamente oggetti o idee.

Le abilità finora enumerate si potenziano attraverso l'acquisizione di competenze apprese in campi specifici, essenziali per il pensiero e la produzione creativa.

La creatività non è data dalla semplice somma o dal possesso delle abilità finora menzionate e non vi è dubbio che la capacità creativa sia un costrutto emergente già in età scolare, identificabile attraverso un insieme di fattori di personalità.

I ragazzi creativi sono curiosi, con interessi molteplici, amanti degli hobbies e delle attività creative; quando riescono a cogliere bene il significato della parola "creativo" sono abbastanza consci delle proprie tendenze; nell'autovalutazione, si vedono "alti" nella creatività (D'Alessio, 2001). Fiduciosi ed indipendenti, sono più pronti degli altri ragazzi ad affrontare i rischi, non in modo avventato ma ragionevole: fanno piani organizzati rispetto ciò che produrranno, valutano i possibili problemi, implicazioni e contingenze. Così, anche in virtù dei gradi di conoscenza acquisiti sull'argomento, affrontano il rischio e la possibilità di fallimento in modo calcolato. Hanno generalmente alti livelli di energia, entusiasmo, spirito di avventura, senso dell'umorismo, amore per il gioco, ma anche idealismo e riflessività: più dei loro pari ponderano il loro ruolo e le loro mete nella vita e riflettono sul significato dell'esistenza. Il loro idealismo e l'individualismo possono però degenerare in una critica allo status quo, in cinismo, o nell'abbandono scolastico.

Spesso hanno interessi artistici e sono attratti da ciò che è complesso e misterioso. In classe vengono fuori con idee inusuali, divertenti, talvolta sbrigliate e senza freni; intrattengono gli altri; quando si è alla ricerca di un'idea insieme, generalmente loro l'hanno. Amano esplorare librerie, edifici, musei, ecc.; spesso si

iscrivono ad una molteplicità di corsi, spesso sovraccaricandosi e rendendo problematica la riuscita scolastica. A volte fanno domande di una tale acutezza da rendere difficoltosa la risposta all'insegnante, che dovrebbe essere pronto a rimandare la curiosità a fonti che possano soddisfarla. Rispetto alla caratteristica impulsività vs. riflessione (D'Alessio, op. cit.) essa mostra un importante cambiamento evolutivo nella vita delle persone creative: sembra che i bambini creativi tendano ad essere più riflessivi nel pensare e più attenti e meticolosi nei lavori e nelle decisioni; nell'adolescenza questa riflessività si trasforma in un tipo di impulsività che può essere definito come un'avventurosa e fiduciosa spontaneità (Donnarumma D'Alessio, 2008).

Le caratteristiche del creativo non sono sempre positive. La grande indipendenza e la forte energia, combinata con l'anticonformismo e l'anticonvenzionalismo intrinseci alla creatività possono indurre a caparbietà, resistenza all'insegnante o al genitore, dominanza, scarsa cooperatività, indifferenza a regole pre-stabilite, cinismo, eccessiva assertività, trascuratezza, tendenza a mettere in questione le regole e l'autorità.

Tali tratti richiedono pazienza e comprensione e vanno canalizzati in quelle direzioni che danno luogo ad un comportamento creativo "maturo", dettato da abilità "calate" in una personalità che possiede dimensioni favorevoli alla creatività e da una spinta interiore ad impegnarsi in aree centrali per l'esistenza. È il desiderio di correggere o completare uno stato di cose insoddisfacente ad agire come "catalizzatore" del comportamento creativo: per questo è importante la precoce identificazione e la socializzazione affinché un potenziale creativo si manifesti in modo consistente e significativo, stimolando non solo gli interessi, la motivazione e l'impegno ma anche l'abitudine a considerare il proprio lavoro anche dal punto di vista dell'utilità sociale, a partire dall'esperienza scolastica.

Le caratteristiche elencate vanno naturalmente intese ad un livello generale: ogni ragazzo è una combinazione unica di abilità, fattori di personalità, e talenti; inoltre lo sviluppo delle diverse aree intellettive e di personalità spesso non è armonico: nello stesso ragazzo possono esservi abilità presenti ad un livello altissimo (ad es. ragionamento logico, comprensione, fluidità) insieme ad abilità presenti ad un livello normale o addirittura basso (ad es. il calcolo, la scrittura, la memoria). Tale fenomeno è stato descritto da Terrassier (1985) con il termine di "dissincronia", che sta ad indicare un tipo di sviluppo disarmonico delle persone dotate e/o precoci. Oltre che tra i vari settori intellettivi, la dissincronia è talora evidente anche nella sfera motoria ed in quella affettiva.

Ciò può rendere problematici i rapporti con gli altri (desiderio di stare con i più grandi concomitante a bisogni tipici dell'età), i rapporti familiari (spesso i genitori si attendono che un bambino svolga ruoli corrispondenti ad un'età maggiore in forza della sua precocità), l'inserimento a scuola (nelle classi dei coetanei spesso si annoiano; d'altra parte però, essendo il livello delle abilità non uniformemente elevato, è un problema per l'insegnante capire di quale tipo di stimolazione particolare ci sia bisogno).

Per ridurre i disagi provenienti dalla dissincronia è importante conoscere tutte le possibili caratteristiche generalmente attribuite ai *gifted*, con la consapevolezza che non tutte sono presenti in tutti loro, in modo da individuare le peculiarità e la stimolazione adatta per ognuno.

In questo senso vanno intese le liste di caratteristiche ed i problemi connessi che elenchiamo di seguito.

- a. Elevato potere di astrazione; ricettività; ricerca del significato; desiderio di conoscere ciò che è inusuale: facile distrattibilità.

- b. Potere di concettualizzazione, di sintesi; interesse nell'apprendimento induttivo e nella soluzione di problemi, piacere nell'attività intellettuale: occasionale resistenza alla direzione; omissione di dettagli.
- c. Abilità nel vedere relazioni; interesse per le relazioni causa-effetto; interesse nell'applicazione dei concetti; amore per la verità: difficoltà nell'accettare ciò che è illogico.
- d. Amore per l'ordine e per le strutture, per i sistemi di valori, di numeri, di parole: invenzione di sistemi propri, talvolta conflittuali con quelli comuni.
- e. Apprendimento rapido: rifiuto della routine e della ripetizione, necessità precoce della padronanza di abilità di base
- f. Fluidità verbale; ampio vocabolario; facilità nell'espressione; interesse nella lettura; ampiezza di informazioni in aree avanzate: necessità precoce di letture specializzate; svalutazione di letture extra- scolastiche da parte dei genitori; fuga nel verbalismo.
- g. Atteggiamento investigativo, curiosità intellettuale, mente inquisitiva; motivazione intrinseca: mancanza di stimolazione a casa e a scuola.
- h. Pensiero critico; scetticismo; capacità di valutazione, autocritica, autocontrollo: atteggiamento critico verso gli altri; scoraggiamento seguente all'autocritica.
- i. Creatività ed inventiva; amore per i nuovi modi di fare le cose; interesse nel produrre idee, nel creare, nel pensare a "ruota libera": rifiuto di ciò che è conosciuto; bisogno di inventare in modo autonomo.
- l. Capacità di concentrarsi; intensa attenzione che esclude gli altri e nello stesso tempo bisogno di supporto emotivo e simpatia: bisogno di riconoscimento; sensibilità alla critica; vulnerabilità al rifiuto nel gruppo dei pari.
- m. Energia e prontezza elevate, vivacità; periodi di intenso sforzo volontario nel proseguimento di uno scopo: frustrazione causata dall'inattività e dall'assenza di progressi.
- n. Indipendenza nel lavoro e nello studio; preferenza per il lavoro individualizzato; fiducia in sé: pressione da parte di genitori, insegnanti e compagni; anticonformismo; problemi di rifiuto e di ribellione.
- o. Versatilità e virtuosismo; diversità di interessi ed abilità; numerosi hobbies; pratica di arti quali la musica o il disegno: mancanza di omogeneità nel lavoro di gruppo; bisogno di flessibilità ed individualizzazione; bisogno di aiuto nell'esplorare e sviluppare competenze base nei maggiori interessi.

3. Influssi familiari ed ambientali

Status socio-economico dei genitori, loro personalità e formazione culturale, stimolazione degli interessi, educazione formale, disponibilità dei modelli, condizioni di salute, fattori occasionali e spirito del tempo esercitano una forte influenza sullo sviluppo delle abilità, della creatività e della motivazione, e sulla loro interazione nella realizzazione delle doti.

Lo sviluppo delle doti passa per una trasformazione delle potenzialità iniziali di un set di valori, motivazioni, abilità e capacità appropriate che comincia all'interno della famiglia e si raffina attraverso l'educazione formale e informale.

L'ambiente familiare favorevole alla creatività è un ambiente che forma all'indipendenza e nello stesso tempo all'ordine, che incoraggia e valorizza le scelte originali, che potenzia le doti stimolandone l'esercizio; l'ambiente scolastico favorevole alla creatività incoraggia e sostiene le scelte autonome degli alunni e stimola il pensiero e l'apprendimento divergente (D'Alessio, 2001).

Fattori sociali positivi per lo sviluppo del potenziale sono la disponibilità dei mezzi culturali, l'apertura agli stimoli culturali ed il libero accesso ad essi di tutti i cittadini, l'esposizione a stimoli culturali diversi e contrastanti, la tolleranza dei punti di vista divergenti, l'interazione di persone significative, la promozione di incentivi e ricompense per il merito.

Altro fattore importante sembra essere l'aggancio giusto tra un talento personale e le richieste dei settori professionali. La famiglia, la scuola e la società hanno il dovere di offrire opportunità informative affinché le doti di ognuno vengano valutate realisticamente ed in rilevanza con le aspirazioni, favorendo l'incontro tra richieste esterne e scelte professionali e verificandone l'appropriatezza. Ciò funge da agente selezionatore di esperienza canalizzando abilità e gli sforzi: la presenza di un potenziale nel soggetto lo guida verso determinate esperienze e ne produce delle nuove che producono aspettative ambientali; interagendo, esse intensificano lo sviluppo delle doti. Attraverso questi processi, il potenziale si concretizza sempre più in modo formale canalizzandosi in un settore specifico.

C'è anche da dire che spesso la vita di persone eccezionali è segnata da frustrazioni, traumi, e deprivazioni e che talvolta la frustrazione può essere una molla per sviluppare le proprie abilità. Maker (1982) studiando la vita di personaggi illustri, ha trovato che essi provengono da background culturali, economici e geografici più disparati e che sull'importanza del ruolo della famiglia non emergono strutture chiare ed univoche; le abilità possedute erano differenti sia nel grado che nella qualità. Elementi comuni erano invece la presenza nella maggior parte di essi di una motivazione intensa per qualche settore specifico che li aveva portati a recuperare in breve tempo le carenze ed ottenere risultati significativi.

Il concorso di abilità, motivazione e creatività sembra dunque essere il fattore più importante nella manifestazione del cosiddetto *gifted behavior*; i fattori occasionali e familiari sono per lo più dati di fatto difficilmente modificabili. Per questo bisogna focalizzarsi soprattutto sulle componenti interne alla persona, che appaiono ampiamente sviluppabili attraverso le esperienze educative.

Le tre dimensioni sono relativamente costanti, si stimolano reciprocamente e subiscono l'influsso della stimolazione esterna nel modo seguente.

Il pensiero creativo ed i fattori di personalità ad esso legati attraverso le esperienze cognitive modificano l'abilità potenziale di base, facendole assumere forme più o meno canalizzate; attraverso l'apprendimento ed il *transfer* si formano dei tipi di risposta e strategie che diventano costanti in un individuo e che sono legati alla sua capacità di rispondere a nuove esigenze con flessibilità, apertura, sicurezza. Tali relazioni non sono univoche né lineari ma complesse: la creatività richiede un buon livello di abilità generale, ma questo da solo non basta se non è unito alla fluidità associativa, alla capacità di concentrarsi su un compito e perseverare.

I processi divergenti sono diversi dai convergenti, ma non opposti ad essi né indipendenti, inoltre la soluzione nuova di un problema complesso richiede non solo capacità associative e fluidità, ma anche conoscenze specifiche ed un grado notevole di esercizio.

È dunque importante formare alla consapevolezza non solo dell'opportunità di perseguire idee creative, ma di come per questo sia necessario acquisire contemporaneamente conoscenze e pratica sulle quali sviluppare la capacità di valutazione, critica ed innovazione.

Anche se nella scuola dell'obbligo un ragazzo molto intelligente e/o molto

creativo può facilmente riuscire anche senza essere particolarmente motivato o abile in un settore specifico, difficilmente costruirà delle buone basi sulle quali maturare le proprie doti in una direzione positiva.

Riteniamo che il fallimento nell'aiutare uno studente dotato a realizzare pienamente il proprio potenziale sia una tragedia, oltre che per il ragazzo e per la famiglia, per l'intera società. Gli studi sovraccitati e l'esperienza umana insegnano che la convinzione che lo sviluppo delle capacità personali, se possedute in grado elevato, sia indipendente dal contesto di riferimento, non ha purtroppo alcun fondamento.

4. *L'underachievement*

La mancata riuscita nella realizzazione di potenzialità presenti ad un livello significativo ha conseguenze frustranti per la persona. Tale fenomeno si definisce *underachievement*, discrepanza fra performance scolastica ed indici della effettiva abilità, così come emergono da dati raccolti nei test di intelligenza o creatività o da manifestazioni sporadiche.

Anche se vi sono molti problemi riguardo all'uso dei test, alla loro validità e a tutte le cause possono essere correlate ad un basso punteggio, attualmente il migliore indice di buone capacità è proprio il test: infatti è impossibile che un ragazzo accidentalmente ottenga un alto punteggio, che cada due o più deviazioni standard oltre la media (ossia, nel 97esimo percentile) la qual cosa indica che il ragazzo possiede abilità a livello elevato che non appaiono nel lavoro scolastico (D'Alessio, 2001). Occorre dunque paragonare la performance scolastica effettiva con quella che ci si aspetterebbe sulla base di QI. Un tipo di comparazione potrebbe essere ottenuto usando l'età mentale (ib.).

Anche alti punteggi in test di pensiero divergente, ad es. nel test di Torrance (2012), possono suggerire la presenza di un talento nell'area del pensiero creativo-produttivo. Alti punteggi di creatività non assicurano un alto rendimento scolastico; anzi alcune caratteristiche degli studenti creativi – come l'anticonformismo, la resistenza alla dominanza dell'insegnante, l'impulsività e l'indifferenza alle regole – possono causare loro serie difficoltà. Alcuni studenti altamente creativi sono al di sotto del rendimento medio, a causa della loro personalità e del loro stile di pensiero diversi da quelli richiesti per il successo scolastico. Oltre ai test, va presentata molta attenzione alle manifestazioni occasionali delle doti del ragazzo, come ad es. lo svolgere un compito "casualmente" in modo eccellente, il fare osservazioni estremamente perspicaci, il coltivare interessi culturali al di fuori dell'ambito scolastico (ad es. l'informatica o la saggistica), le capacità di leader.

Una lista per l'identificazione dell'*underachiever* potrebbe essere la seguente (Siegle, 2012):

- riesce come previsto per la sua classe o al di sotto delle aspettative in una o più aree;
- i compiti a casa sono frequentemente incompleti o fatti male;
- mostra una comprensione ed un ricordo di concetti superiori quando è interessato;
- c'è un grosso divario tra livello qualitativo dell'orale e dello scritto;
- ha un repertorio eccezionalmente ampio di conoscenze;
- ha immaginazione vivida, è creativo;
- si mostra insoddisfatto nei riguardi dei compiti svolti;

- sembra evitare di cercare nuove attività per prevenire prestazioni non perfette;
- mostra perfezionismo ed autocritica;
- mostra iniziativa nel portare avanti cose e progetti che ha scelto lui;
- ha ampiezza di interessi e talvolta è esperto in qualche area dove fa personali ricerche;
- evidenzia una bassa autostima;
- non lavora bene in gruppo;
- mostra un'acuta sensibilità e percettività riguardo a sé, agli altri e alla vita in generale;
- tende a porsi aspettative irrealistiche, mete troppo alte o troppo basse;
- non gli piacciono i compiti ripetitivi né quelli che implicano l'esercizio della memoria;
- è facilmente distraibile, incapace di prestare attenzione e di concentrarsi su un compito;
- ha un'attitudine indifferente o negativa verso la scuola;
- resiste agli sforzi degli insegnanti per motivare o disciplinare il suo comportamento in classe;
- ha difficoltà nelle relazioni con i compagni, ha pochi amici.

Alcuni *underachiever* non riescono bene nemmeno nei test, perché non abituati alla situazione di testing o poco motivati. Gli insegnanti devono allora notare commenti, comportamenti o l'uso di un vocabolario che possano suggerire che lo studente è molto più intelligente e creativo di quanto dimostra nei compiti; per questo è necessario che essi sappiano riconoscere le caratteristiche degli studenti dotati e siano aperti alla possibilità di scoprire doti particolari anche alunni con rendimento medio o scarso. Di fatto, molti *underachiever* non vengono mai scoperti.

È necessario inoltre mettere al corrente anche i genitori dell'alunno se esiste questa possibilità e proporre loro di osservare se questi mostra capacità o talenti al di fuori dell'ambito scolastico.

L'*underachiever* può avere problemi a differenti livelli in termini di cause e di sintomi visibili. La prima caratteristica è la bassa autostima, che appare essere la radice fondamentale di tutti i problemi di *underachievement*; essa porta alla caratteristica secondaria che è la ribellione alla scuola, che si traduce nel trascurare i doveri scolastici, non sfruttando le proprie abilità e ponendo problemi disciplinari (Davis & Rimm, 2004). Queste cause ed effetti sono bidirezionali e si determinano a vicenda nell'interazione insegnante-alunno.

La bassa autostima è la caratteristica più frequente incontrata fra gli *underachiever* (Whitmore, 1980). Non credendosi capaci di fare ciò che le famiglie e gli insegnanti si aspettano da loro possono proteggere la loro bassa autostima ribellendosi o mettendo in atto meccanismi di difesa, ad esempio criticando apertamente la qualità della scuola, la capacità degli insegnanti o dicendo che non si preoccupano dei voti scolastici e non interessa loro impegnarsi.

In relazione alla bassa stima di sé è il senso di scarso controllo personale della propria vita: se falliscono in un compito, essi lo attribuiscono alla mancanza di abilità; se hanno successo, lo attribuiscono alla fortuna. Così essi accettano la responsabilità né del successo né del fallimento: il controllo interno, caratteristico degli studenti dotati con alto rendimento, non c'è mai negli *underachiever*.

Tutto questo porta il ragazzo a convincersi che se non c'è relazione fra i suoi sforzi e i risultati, non varrà la pena di sforzarsi ulteriormente. Infatti, se un ragazzo attribuisce il suo successo allo sforzo si sforzerà sempre di più, ma quando lo attribuisce al caso o alla fortuna, i suoi sforzi non perdureranno per molto.

Spesso gli *underachiever* affermano di non impegnarsi perché non ha senso per loro studiare cose che “non servono” e non interessano: ciò li protegge dalla mancanza di fiducia in sé e nelle proprie abilità; se studiassero infatti essi richiederebbero di confermare una possibile reale insufficienza a sé stessi e agli altri.

Altri comportamenti di evitamento difensivo possono essere l'impegnarsi strenuamente in attività extrascolastiche o diventare un leader in classe: successi che possono compensare in parte il fallimento scolastico. La ribellione verso l'autorità scolastica porta spesso tali alunni a scaricare completamente all'esterno il motivo del proprio fallimento, evitando così di assumersi anche la propria parte di responsabilità.

Sia il porsi delle mete basse (voti appena sufficienti) che irraggiungibili (perfezionismo) serve a proteggere l'autostima. Se il ragazzo si aspetta voti bassi, è scarso il rischio di fallimento; d'altra parte, essendo la perfezione irraggiungibile, ciò è una scusa per lo scarso rendimento. Ponendosi mete molto più alte degli altri non ci si aspetta di aver successo, proteggendosi così dal dimostrarsi incompetenti; coloro che riescono a scuola invece generalmente si pongono mete realistiche ed usano costruttivamente i fallimenti (D'Alessio, op. cit.).

La bassa autostima ed il comportamento di fuga portano chiaramente a sviluppare competenze scolastiche insufficienti, un cattivo metodo di studio, problemi di inserimento tra i compagni, scarsa concentrazione, problemi disciplinari a scuola e a casa.

L'*underachievement* sembra essere un comportamento appreso (Davis & Rimm, 2004) influenzato dall'interazione familiare, scolastica e culturale, che favorisce la nascita e il mantenimento del comportamento.

Gli *underachiever* si identificano molto poco con il genitore dello stesso sesso, a meno che il genitore stesso non sia stato un *underachiever*, o svaluti la riuscita scolastica (Terman & Oden, 1959); correlata con l'*underachievement* è anche l'assenza del padre in casa (Parish & Nunn, 1983).

Un'altra causa dell'*underachievement* è la controidentificazione del genitore con il figlio: questi genitori si identificano con il figlio investendo nella sua attività molte energie, spingendo e rinforzando lo sviluppo di competenze scolastiche e vivendo successi e fallimenti del figlio come i propri. In tal modo il ragazzo non sentendo di aver scelto ciò che fa si sente forzato e si ribella. Spesso questi genitori incoraggiano un'eccessiva dipendenza; un altro rituale negativo della controidentificazione consiste nel dare così tanto potere al figlio che egli diventa aggressivo o manipolatore per evitare gli sforzi; molte volte, siccome il ragazzo sembra brillante e usa un vocabolario ed un ragionamento adulto, i genitori interagiscono con lui come se lo fosse. Possono manifestarsi razionalizzazioni “adulte” che giustificano il non fare i compiti, sostenendo che sono noiosi o inutili o che non c'è ragione per scriverli se si sa rispondere oralmente con la conseguenza che la precocità verbale viene sfruttata eccessivamente, a danno dell'acquisizione delle abilità di scrittura.

Per ciò che riguarda gli insegnanti molti di essi sono totalmente disinformati sulla particolare natura di eventuali doti o talenti o rifiutano totalmente di ammettere l'esistenza di ragazzi più dotati lottando per schiacciare coloro che emergono in nome dell'“uguaglianza” (D'Alessio, op. cit.). Pensiamo che questo comportamento abbia origine in problemi di personalità a volte presenti anche in chi esercita il mestiere di educatore. Senza dilungarci sull'argomento, esaminiamo ora qual è il tipo di influsso scolastico nefasto per lo sviluppo delle doti e che inizia o accelera l'*underachievement*.

Whitmore (1980) descrive il tipo di ambiente scolastico che sembra causare o incoraggiare l'*underachievement*. La caratteristica principale è la mancanza di ri-

spetto per l'individualità dello studente, un clima fortemente competitivo, l'attenzione esagerata data agli errori e dai fallimenti, un insegnante troppo "controllante" ed un curriculum poco stimolante.

L'inflessibilità e la rigidità dimostrano mancanza di rispetto per l'individualità e per chi apprende più velocemente ed integra le informazioni più facilmente oppure pensa creativamente in modo differente e interrompe spesso con domande. L'insegnante rigido aderisce ad un programma preorganizzato, poco flessibile per coloro che differiscono nella rapidità o nello stile di apprendimento: un ragazzo dotato può così scoprire che se fa i compiti rapidamente probabilmente gliene verranno assegnati degli altri; cosa non stimolante né interessante, ma occupazione in un lavoro senza senso. Anche se inizialmente tale "trattamento speciale" per aver finito prima può essere motivante, se ne può anche dedurre che i compiti sono una specie di punizione per chi è più rapido e che per evitarli occorre rallentare il ritmo e fare frequenti pause. Ciò comporta il seguente problema: la mente che rimane sveglia si dedica ad altre attività più interessanti, come leggere, sognare a occhi aperti o distrarre gli altri compagni, portando ad un'effettiva perdita della concentrazione e ad uno svolgimento incompleto del compito.

Un altro rischio delle classi rigide è che se uno studente vuole intervenire troppo spesso l'insegnante lo ignora del tutto, provocando il suo disinteresse e dando luogo a comportamento controproduttivi, come compiti malfatti o comportamento aggressivo, i quali spesso provocano più attenzione e rinforzo del pensiero indipendente, del fare domande, dell'entusiasmo, del terminare i compiti rapidamente.

Un altro fattore dell'*underachievement* sono le classi competitive: in questo tipo di classi la motivazione intrinseca basata sull'apprendere e sul creare, viene soppiantata dall'importanza data alla competizione con i compagni e al voto dell'insegnante; la competizione è disastrosa per coloro che hanno un basso concetto di sé, che viene ripetutamente confermato dall'evidente incompetenza nei confronti dei compagni (Davis & Rimm, 2004).

Le aspettative negative, poi, hanno un impatto drammatico sul concetto di sé nel ragazzo e sulla sua riuscita: per uno studente, l'insegnante ed il suo successo scolastico sono la maggiore, se non la sola, fonte del feedback sulle proprie abilità, competenze e valore. Le profezie degli insegnati che hanno aspettative negative spesso si autoavverano, dando luogo nei *gifted* all'effetto "Pigmaliione" negativo (Terrassier, 1985): il cattivo concetto di sé viene quindi confermato dalle aspettative di fallimento dell'insegnante.

Il curriculum poco stimolante è un'altra causa dell'*underachievement*: succede spesso che un ragazzo giustifichi il suo scarso rendimento asserendo che le lezioni sono monotone e poco interessanti. Questo in molti casi è vero. Chi possiede doti speciali è spesso particolarmente vulnerabile a questo tipo di problemi a causa dei bisogni intellettivi e creativi che portano a fare domande, criticare, discutere ed apprendere al di là dei livelli che sono appropriati per la maggioranza degli studenti. Se le lezioni non sono interessanti, si cercano stimolazioni al di fuori di esse; non è infatti raro per persone di talento, ma con scarso rendimento scolastico, raggiungere livelli eccellenti in attività dove essi stessi possono crearli il proprio curriculum.

Se non si interviene a livello familiare e scolastico, un *underachiever* con molta probabilità continuerà sulla stessa strada, e le doti non emergeranno mai. Rimm (1983), propone un trattamento dell'*underachievement* che si articola in cinque fasi:

- 1) valutazione delle reali abilità del ragazzo tramite test di intelligenza, creatività o rilevazione di talenti specifici tramite produzioni;
- 2) determinazione di rinforzi a scuola e a casa che forniscano un supporto alla riuscita scolastica;
- 3) modifica delle aspettative degli “altri significativi” per il ragazzo;
- 4) localizzazione di un modello per l’identificazione: possibilmente una persona simile a lui, che abbia carisma, autorevolezza ed affetto;
- 5) correzioni della mancanza delle abilità di base.

Le ricerche e l’esperienza (Davis & Rimm, 2004; D’Alessio, op.cit.) dimostrano che, se il trattamento ha successo, gli studenti fanno progressi sorprendenti secondo i ritmi reali, sia nell’acquisizione delle abilità che nell’aumento della produttività.

Conclusioni

Il pensiero indipendente e le menti all’avanguardia in ambienti caratterizzati da normatività ed il conformismo appaiono strani, cosicché la tendenza generale a resistere ai cambiamenti è diretta contro chi è diverso o avvertito come minaccia. La potenziale perdita delle capacità umane che deriva da un’utilizzazione solo parziale del talento è impressionante. Tenendo conto del fatto che le società diventano sempre più tecnologiche, per evitare l’appiattimento e la massificazione è tempo ormai di affrontare questo problema in modo diverso, con la consapevolezza del fatto che i talenti possono trovarsi non solo tra i “primi della classe” ma tra chi ha diverse abilità, nelle prigioni, tra i *drop-outs*, i disoccupati e dovunque le falle della nostra società siano raggruppate.

Il linguaggio metaforico applicato al talento contiene immagini di luce: brillantezza, luminosità, fiamma dell’intelletto, scintilla del genio. Ma una mente luminosa, allo stesso modo della luce ha due facce: essa può illuminare e accecare. La differenza sta nella direzionalità della luce e nella prospettiva dell’osservatore: essa può essere diretta per assecondare i bisogni dell’osservatore e per illuminare territori sconosciuti e bui; in questo modo viene tollerata ed anche apprezzata.

Si provi invece a dirigerla in faccia a chi osserva, ed essa genererà solo rabbia e paura.

Anche se molti individui di talento hanno la capacità, grazie alle circostanze personali e situazioni favorevoli, di dirigere o di modulare questa luce per venire incontro alle esigenze esterne, altri non sono facilmente adattabili. Così è verso i dotati “nascosti” o più deboli che gli sforzi degli educatori devono essere diretti, andando alla ricerca di queste persone dovunque esse siano, resistendo alla tentazione di plasmarli secondo le nostre aspettative ed aiutandoli ad accettare l’unicità dei loro doni, diventando i loro avvocati nel mondo esterno, richiedendo maggiore tolleranza per la diversità e insistendo sulla legittimità del loro posto nella società, sia come risolutori che come ricercatori di problemi, aiutandoli a controllare la tendenza ad accecare la gente che li circonda e ad usare la loro intelligenza come fonte di illuminazione per loro e per gli altri. Ricordiamo con Einstein (1965) che la scuola deve servire a vivere e a sviluppare nei giovani qualità e capacità che rappresentano un valore per il benessere della comunità. Ciò non significa che l’individualità debba essere distrutta e che l’individuo diventi un semplice strumento della comunità, come un’ape o una formica. Una comu-

nità di individui tutti uguali, senza originalità e senza mete personali, sarebbe una povera comunità senza possibilità di sviluppo. Al contrario, l'obiettivo dev'essere l'educazione di individui che agiscano e pensino indipendentemente e che vedano nel servizio alla comunità il loro più alto problema di vita.

La presenza di educatori realmente capaci di esercitare la cura ed il potenziamento delle speciali qualità della mente umana è dunque l'elemento fondante, per potenziali geni, talora chiusi in gusci artificiali di dubbi od isolamento, di ripensamento critico, creativo e progettuale della propria esistenza. Destinata, si spera, a migliorare il futuro dell'umanità.

Riferimenti bibliografici

- Andreasen, N. C. (2005). *The creating brain. The neuroscience of genius*. New York/ Washington: Dana Press.
- D'Alessio C. (2001). *Il fanciullo dotato. Identificazione ed ambiente educativo*. Salerno: Edisud.
- Donnarumma M., D'Alessio C. (2008). *La danza dell'identità*. Milano: Gribaudo.
- D'Alessio C., Leone L. (2011). *Neuropedagogia della memoria*, Lecce: Pensa.
- Davis, G., Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Einstein, A. (1965). *Pensieri degli anni difficili*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Howe, M. J. A. (1997). *Bambini dotati. Le radici psicologiche del talento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maker, C. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Kockville, MD: Aspen Systems Corporation.
- Parish, T., Nunn, G. (1983). *Locus of control as a function of family type and age at onset of father absence*. Paper presented at the American Research Association, Canada.
- Renzulli, J., Gubbins E. J. (2009). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Austin: Prufrock Press.
- Siegle, D. (2012). *The Underachieving Gifted Child: Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement*. Austin: Prufrock Press.
- Sternberg, R. J. , Davidson, J. E. (2005). *Conception of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: MacMillan.
- Terman, L., Oden, M. (1959). *Genetic Studies of genius (Vol. 4): The gifted group at midlife*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terrassier, J. C. (1985). *Ragazzi superdotati e precocità difficile*. Teramo: Giunti e Lisciani.
- Torrance, E. P. (2012). *Guiding Creative Talent*. Whitefish: Literary Licensing.
- Wechsler, D. (2012) *WISC: Scala Weschler per fanciulli*. Milano: Giunti.
- Whitmore, J. R. (1980) *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.