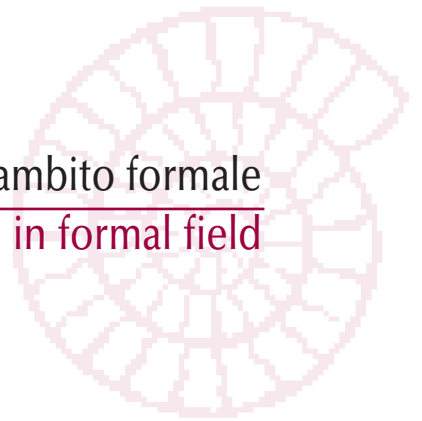
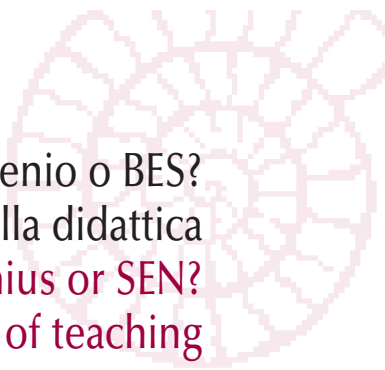


Ricerca educativa in ambito formale  
Educatione research in formal field

---







# A “Beautiful Mind”: genio o BES? Una sfida per il miglioramento della didattica

## A “Beautiful Mind”: genius or SEN? A challenge for the improvement of teaching

---

Paola Damiani

Università degli Studi di Torino

paola.damiani@unito.it

### ABSTRACT

The article examines some meanings and impacts on the topic of the “talents” in the school, starting from the meaning of the curriculum’s drafting for the talents in the light of the new paradigms (neurodevelopment and learning).

The article also outlines a research-action proposal for the inclusion of a student with a “High-functioning Autism Spectrum Disorder”, characterized by some areas of “genius”, in a high-school context. This particular functioning of the student can be categorized both as Special Education Need and as “Gifted”.

L’articolo esplora alcuni significati e impatti inerenti il tema dei “talenti” in ambito scolastico, a partire dalle riflessioni sul significato che assume la costruzione di un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti nell’ambito dei nuovi modelli di sviluppo e apprendimento. Verrà inoltre sinteticamente illustrata una proposta di ricerca-azione effettuata presso un liceo, finalizzata all’inclusione di un allievo con un profilo di funzionamento di tipo “Disturbo dello Spettro Autistico ad alto funzionamento”, caratterizzato da aree di “genialità”. Tale condizione esemplifica una situazione di grande complessità e interesse, collocandosi nelle “classificazioni scolastiche” a metà strada tra Bisogno Educativo Speciale e Gifted.

### KEYWORDS

Talent; SEN (Special Educational Needs); Neurodiversity; Neurodidactic; Inclusion.

Talenti; BES (Bisogni Educativi Speciali); Neurodiversità; Neurodidattica; Inclusione.

## Introduzione

La domanda-chiave su quale significato assuma la costruzione di un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti orienta la risposta verso una direzione multiprospettica e articolata che necessita di una riflessione profonda e problematizzata. In effetti, il significato di tale costruzione assume differenti connotazioni innanzitutto a seconda dell'idea di talento che viene proposta nei diversi contesti – professionali e di ricerca – e in relazione ad essi (Tannenbaum, 2000).

In letteratura, la plusdotazione rappresenta un tema aperto, per il quale non si è ancora giunti ad una definizione condivisa, forse perché tale definizione è intrinsecamente problematica, come per la maggior parte dei costrutti che tentano di perimetrare le complessità del funzionamento della persona umana, e forse perché non è neanche così necessaria (Cramond, 2004). Alcune descrizioni di carattere generale identificano i bambini plusdotati come bambini che riescono a compiere prestazioni che la maggior parte dei coetanei non compie e che quindi hanno una capacità intellettuale riconducibile a età biologiche superiori (Dozio & Bontà, 2003), mentre altri autori mettono in luce un profilo più articolato, affermando ad esempio che un bambino è plusdotato quando ha un ritmo di sviluppo intellettuale molto più alto di quello atteso per la sua età, mentre i livelli di sviluppo emotivo, relazionale e psicomotorio corrispondono a quelli dei coetanei (Guillou, 2011).

### 1. Talenti e BES nella scuola del Terzo Millennio

L'assunzione del concetto di *talento* ci consente di allargare lo sguardo oltre la plusdotazione. In ambito scolastico, i Talenti possono corrispondere agli allievi talentuosi, riconosciuti come plusdotati, "eccellenti e *Gifted*", ma possono anche essere tradizionalmente intesi come doti o attitudini che sono presenti in tutti gli studenti, in misure e forme differenti, i quali devono essere disvelati e potenziati attraverso percorsi formativi adeguati e personalizzati.

Le due situazioni coesistono nella scuola e rappresentano entrambe una sfida aperta sia per i ricercatori sia per i docenti. In generale, possiamo ascrivere tali condizioni come elementi caratterizzanti la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento della scuola attuale.

Per quanto riguarda la prima accezione, la presenza di allievi eccellenti nelle classi pone diversi interrogativi attorno a nodi concettuali e operativi che impattano con la gestione quotidiana delle classi; tra questi: in che cosa sono eccellenti gli *allievi eccellenti*? Vi sono elementi differenziali e caratterizzanti il loro profilo di funzionamento? Come coniugare l'attenzione per la formazione dei talenti, in relazione alle specificità delle eccellenze, con l'attenzione alle differenze di tutti? Come gestire la complessa dinamica tra allievi con bisogni educativi speciali (BES) e *allievi gifted*? È possibile che un *allievo gifted* venga considerato come allievo con BES?

In effetti, dalla raccolta di informazioni e percezioni dei docenti relative allo scenario delle classi complesse attuali e al dichiarato orientamento nazionale e transnazionale in direzione inclusiva emerge una generale preoccupazione per il timore di non riuscire effettivamente ad includere tutti gli allievi – a partire dai più fragili – e al contempo di "lasciare indietro o demotivare" proprio quelli che hanno bisogno/diritto a contesti culturali più stimolanti e sfidanti, trasformandoli di fatto in allievi con BES.

La letteratura ci spiega che il problema di "abbassare il livello" della didattica,

a favore degli allievi più fragili, nella scuola delle competenze può essere considerato un falso problema, in quanto azioni inclusive vantaggiose per i compagni in difficoltà favoriscono lo sviluppo di competenze in tutto il gruppo – classe (Mitchell, 2008; Cottini, 2017), tuttavia, il rischio di costruire ambienti di apprendimenti non adeguati, depotenzianti o addirittura patogeni per alcuni allievi – secondo la prospettiva epigenetica dei processi di sviluppo e di apprendimento – è reale e discussa in letteratura (Burgio, 2017).

Studi in ambito pediatrico e neuropsichiatrico stanno mettendo in luce derive evolutive preoccupanti quali esiti del non riconoscimento dei propri bisogni formativi ed esistenziali, con particolare riferimento ai bambini plusdotati (Pfeiffer, Stocking, 2000; Lohman, Korb, 2006); nonostante sorprendenti capacità cognitive, essi possono infatti incontrare difficoltà ad adattarsi all'ambiente scolastico sia da un punto di vista didattico che sociale, anche nel contesto inclusivo italiano. Coerentemente con quanto rilevato sopra, è stato osservato che, nonostante le grandi potenzialità intellettive, i ragazzi plusdotati possono manifestare problemi a scuola, sia dal punto di vista emotivo-relazionale sia da quello degli apprendimenti; in molti casi, infatti, essi fanno affidamento sulle loro capacità di comprensione immediata e non si applicano con sistematicità nel consolidamento di metodi e strategie mirate, sviluppando difficoltà di autoregolazione. Il loro profilo di funzionamento è complesso e spesso presenta tratti disarmonici o non pienamente allineati con le attese del contesto; nelle situazioni più complicate, le prestazioni accademiche e i comportamenti presentano discrepanze significative tra i punti di forza e le difficoltà esperite a causa della compresenza della plusdotazione con una difficoltà, un disturbo specifico o altre situazioni di svantaggio e fragilità. Queste situazioni possono causare sentimenti di frustrazione e possono interferire pesantemente con il pieno sviluppo delle capacità globali (Webb et al., 2004).

Alla luce di tali considerazioni, una prima risposta ai quesiti iniziali potrebbe essere data nella direzione di un'estensione concettuale strategica della situazione di bisogno educativo speciale, in virtù della quale lo *speciale* (indice di una "speciale normalità" di tutti) richiede la messa in campo di attenzioni e azioni educative e formative esperte, non straordinarie, anche per tali allievi.

## 2. Dai bisogni formativi degli studenti ai bisogni formativi dei docenti

Si evidenzia quindi la necessità da parte della scuola di conoscere e comprendere tali fenomenologie complesse, anche attraverso percorsi mirati di formazione, di ricerca e di accompagnamento, così come sta avvenendo negli ultimi anni per altre forme di "differenza o specialità". A monte, occorre innanzitutto interrogarsi su quale sia il significato culturale, scientifico, pedagogico e valoriale dell'utilizzo di categorizzazioni di questo tipo (Allievi BES, normotipici, *Gifted* o altro) e quali implicazioni esse generino. Queste e altre domande devono essere poste a fondamento di ogni azione e innovazione didattica e devono essere ricondotte a modelli ed epistemologie in grado di dotarle di significato, al fine di ri-orientare le pratiche in ottica migliorativa, seppur in modo sempre aperto e problematico.

Negli ultimi anni stiamo assistendo ad un fervore intorno ai temi dell'innovazione e del cambiamento dei sistemi formativi e della didattica in particolare. I docenti sono generalmente interessati e recettivi nei confronti di modelli scientifici *evidence based*, strategie alternative e "nuove tecnologie". Attualmente, la presenza di dispositivi che fino a poco tempo fa potevano essere chiaramente riconducibili ad un'idea di "didattica tradizionale" risulta meno evidente; molte

scuole stanno sperimentando forme di destrutturazione della didattica e di ricostruzione dei setting formativi, fuori e dentro le aule e il *longlife learning* è diventato una dimensione “quasi fisiologica” del profilo docente. Tuttavia, è necessario evidenziare che a fronte di tale moto di rinnovamento non sempre corrisponde un miglioramento effettivo dei processi formativi e degli esiti degli stessi in termini di sviluppo e potenziamento delle capacità degli studenti e del *well-being* – secondo una prospettiva di capacitazione (Biggeri, Santi, 2012) – soprattutto per gli allievi dai profili complessi.

Emerge con forza la necessità di ripensare le pratiche e le teorie, anche quelle ritenute più innovative, e di identificare modelli di qualità per definire indicatori condivisi e assumere dispositivi osservativi e valutativi complessi e integrati, coerenti con le finalità formative di valorizzazione dei talenti multiformi, al contempo particolari e universali (di ciascun allievo), sopradescritte.

### 3. Quale idea di didattica? L' approccio “Neurodidattico”

Le teorie dell'apprendimento offrono nuovi modelli e stimoli operativi attualizzati che non possono essere assunti in modo totale e acritico e non devono essere considerati esclusivi rispetto a modelli altri e precedenti. I recenti contributi in ambito connettivista (Siemens, 2005; Downes, 2008) descrivono l'apprendimento come una costruzione di connessioni all'interno di comunità di pratiche, rimettendo al centro il protagonismo attivo dei soggetti anche in relazione ai contenuti e ai materiali stessi dell'apprendimento. La visione della costruzione reticolare e interconnessa della conoscenza all'interno della mente e all'esterno dei soggetti, materiale e digitale, non si contrappone alla visione costruttivista *student centred* orientata all'azione, alla compartecipazione e alla realtà e non esclude approcci di matrice cognitivista per la comprensione e il potenziamento delle funzioni cognitive individuali multilivello (Funzioni Esecutive; metacognizione...), nè l'applicazione di strategie per la gestione di comportamenti – problema (*Fading; Modeling; Task Analysis...*). L'ipotesi avanzata nella Summer School, per la quale fra conoscenza ed esperienza, così come fra apprendimento e sviluppo, non c'è distinzione di natura, ma solo di forma e di grado, risulta coerente con l'ipotesi di una “neurodidattica” (Rivoltella, 2012; Damiani, 2012) fondata sui nuovi costrutti di “mente-cervello” e della neurodiversità (Singer, 1998), in quanto tiene insieme sviluppo e apprendimento, dimensioni evolutive ed educative, processi formativi e di cura (*to care*). Un approccio neurodidattico supera le visioni dualistiche mente-corpo, educazione-istruzione, insegnamento-apprendimento, scuola-extrascuola, per scoprire le interconnessioni, nell'ambiente “mente-corpo esteso” (fisico e virtuale, individuale e collettivo), delle dimensioni emotive, sociali, culturali e cognitive, implicite ed esplicite, e valorizzarle in ottica formativa.

In campo medico, il DSM 5 (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, APA, 2015) sancisce, anche se in maniera non ancora netta, il passaggio da una visione categoriale dei fenomeni oggetto di analisi ad una visione dimensionale in grado di leggere la complessità degli stessi e di cogliere le relazioni, secondo una sorta di *continuum* non lineare. Dati clinici ed evidenze di ricerca epidemiologica hanno portato a cambiamenti rilevanti, tra i quali il raggruppamento di molti Disturbi diagnosticati in età evolutiva in “Disturbi del Neurosviluppo”. Questo significa che Disturbi Specifici dell'Apprendimento, ADHD, Disturbi della comunicazione, Disabilità Intellettive, Disturbi dello Spettro Autistico, tra i quali è stato integrato il Disturbo di Asperger, e altri disturbi dalle fenomenolo-

gie complesse, variegata e anche molto differenti condividono la medesima natura neuroevolutiva e necessitano tutti di riconoscimento e di interventi di tipo integrato (sanitari ed educativi), precoci ed adeguati.

Possiamo individuare almeno due tipi di impatti e conseguenze anche in ambito scolastico. La prima riguarda direttamente il tema dei talenti; la percentuale di allievi riconducibile ad una condizione di disturbo del neurosviluppo è molto ampia e in continuo aumento. Non possiamo ovviamente pensare di essere di fronte ad un fenomeno di mutazione di massa o di involuzione genetica: l'epigenetica è in grado di spiegare tali fenomenologie; mentre la prospettiva evolutiva ci parla di "vantaggi" da riconoscere nelle differenze, la prospettiva pedagogica ci impone di cercare i punti di forza. È in questa direzione che occorre concentrare gli sforzi interdisciplinari; come rileva Stein (2015), per quanto riguarda i DSA, se i geni determinanti la disfunzione magno cellulare che causa la dislessia sono così comuni, come risulta dal numero di diagnosi in aumento, essi devono anche comportare anche qualche forma di vantaggio evolutivo (creatività, divergenza, sensibilità, nuove forme di intelligenza...); spetta alla scuola e alla società scoprirlo.

In questo scenario, il "problema degli allievi talentuosi" diventa un tema trasversale che oltrepassa la categorizzazione "BES-non BES-Eccellenza", senza azzerarne le specificità. Esso può essere letto e affrontato in ottica inclusiva, all'interno di un framework multidisciplinare comune che spiega i meccanismi di funzionamento e orienta la ricerca sulle pratiche di intervento, sia clinico, sia educativo e didattico.

La seconda conseguenza è strettamente dipendente: il nuovo paradigma legittima la necessità di differenziare la didattica e giustifica l'assunzione del costruito di neurodidattica e di *(neuro)diversità didattiche*, sgombrando il campo da falsi problemi pseudopedagogici di "uguaglianza". Come afferma Minello (2013), la neurodiversità rappresenta un'idea positiva di differenziazione che respinge l'ipotesi che le differenze siano disfunzionali e debbano essere "curate". Occorre riflettere sullo sguardo e sugli strumenti con i quali i docenti osservano e valutano gli studenti. La valutazione per compiti autentici, ad esempio, risulterebbe già allineata in tal senso. La riflessione sulla didattica diventa ricerca-azione didattica e ricerca-formazione per tutti, secondo una visione dimensionale dei fenomeni in campo, nella quale tutto e tutti siamo parte, entro una logica mai aprioristica e deterministica.

La posizione dell'insegnante e dell'insegnamento in questa direzione può essere ben rappresentata all'interno di un paradigma interazionista (Altet, 2003), nell'ambito del quale possiamo identificare punti di contatto con altri approcci e paradigmi, come quelli connessionisti e delle neuroscienze, già citati. Secondo Calvani (2008), il Connettivismo, pur non scervo da limiti e criticità ancora da esplorare, ha il pregio di rappresentare un livello più basso, ponendosi come tessuto connettivo alla base dei fenomeni legati all'apprendimento; inoltre, come rileva Siemens (2005), poiché la natura dell'apprendimento non consiste nell'acquisizione e nell'accumulo ma nello sviluppo e nella crescita, nella trasformazione del proprio sé, genera una "naturale" valorizzazione delle differenze. Gli scenari connettivisti risultano centrati sui principi della differenziazione e dell'adattabilità cognitiva, secondo un approccio olistico che valuta il più ampio spettro possibile di punti di vista legati alla conoscenza come risultato di un'interazione tra soggetti. *The connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing* (Siemens, 2008).

#### 4. Al liceo con un allievo “Beautiful Mind”: un’occasione per la qualità dell’inclusione

Nell’ambito di un progetto di supporto al miglioramento della qualità dell’inclusione avviato presso alcune scuole del Piemonte, è in corso un’esperienza di accompagnamento all’utilizzo degli strumenti per l’aiuto ad uno studente “particolare” di un liceo classico, presentato dai docenti come “un genio in attesa di diagnosi per sospetto Asperger”. Il ruolo dello studente *disorientante*, riletto in ottica sistemica e pedagogica, è preziosissimo; egli diventa segnalatore di problema del contesto (classe, consiglio di classe, collegio docenti; istituto; rete territoriale...), che deve fermarsi a riflettere su se stesso, per non fallire. La sfida è quella di non perdere i talenti dello studente (media del 10 in quasi tutte le materie, doti cognitive particolari), a causa di sempre più evidenti carenze socioemotive e relazionali che stanno impattando anche sul rendimento scolastico. Si è partiti dall’elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato mirato, con l’obiettivo di arrivare al superamento dello stesso e all’estensione delle strategie didattiche per lo sviluppo e il potenziamento delle competenze trasversali di metacognizione e di autoregolazione a tutta la classe, nell’ambito della didattica disciplinare “ordinaria”.

La metodologia di lavoro si fonda sull’esplicitazione dell’idea di inclusione quale indicatore di qualità (Ianes, 2005), in base alla quale i docenti devono assumere un approccio di ricerca-azione e di riflessione sulle pratiche, fondato sul modello delle evidenze. Essi diventano “produttori” del miglioramento delle conoscenze “*evidence base for good teaching practice*” (Mitchell, 2013).

#### Conclusioni

Restano aperti alcuni nodi cruciali quali la necessità di documentazione e valutazione del processo generale (anche per quanto riguarda gli elementi espliciti ed impliciti di tras-formazione e le ricadute sul sistema-classe e scuola) e la condivisione con tutti i docenti del consiglio di classe. Quest’ultimo aspetto risulta cruciale; la natura connessionista e interazionista dell’ambiente di apprendimento, per la quale si cambia insieme (studenti e docenti), in modo globale “mente-corpo-cervello” e autentico, spiega in parte la causa dei molti fallimenti ancora presenti nelle scuole, nonostante i forti investimenti sulla formazione dei docenti e sull’innovazione della didattica.

In questo senso, pare preliminare avviare processi di ricerca-formazione con i consigli di classe, volti ad indagare conoscenze e credenze degli insegnanti sui temi in oggetto e a favorire processi di autoanalisi e consapevolezza, *condicio sine qua non* la possibilità/capacità di “mettersi in gioco” come professionisti e come persone.

#### Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l’Education*, 10: 37
- Biggeri, M., Santi, M. (2012). Missing Dimensions of Children’s Well-being and Well-becoming. Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 13, n. 3, pp. 373-395.
- Calvani, A. (2008). Connettivismo: nuovo paradigma o ammalianti pot-pourri? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. vol. 4, n.1, pp. 121-125.



- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma: Carocci.
- Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of Giftedness? *Roeper review*, Vol.27, n. 1, pp. 15-16.
- Damiani, P., (2012). Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una "Neurodidattica"? *Integrazione Scolastica e Sociale*, n. 11/4, Settembre 2012, Trento: Erickson.
- Downes, S. (2008). Connectivism & Connective Knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*. Vol. 5, n. 1.
- Dozio, E., & Bontà, G. (2003). Gli allievi detti "superdotati" e la scuola, <http://-www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CDC/SCUOLADECS/ssp-sc/Allievi%20superdotati.PDF>.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Gouillou, P., Terrasier J.P. (2011). *Guide pratique de l'enfant surdoué, comment réussir en étant surdoué*. Paris: ESF.
- Lohman, D, Korb, K. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 29:451-84.
- Minello, R. (2013). *Vygotskij e la Neurodiversità. Riformulare i problemi per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES)*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Pfeiffer, S, Stocking, V. (2000). Vulnerability of academically gifted students. *Special Services in the School*, 16:1-2.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Insegnare al cervello che apprende*, Milano: Raffaello Cortina.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, Vo. 2 No. 1.
- Siemens, G. (2008). *Connectivism and connective knowledge*: <http://www.youtube.com/user/gregaloha #p/c/0/a5-Wk2cwb68>.
- Singer, J. (1998). *Odd People In: The Birth of Community amongst People on the Autistic Spectrum: A Personal Exploration of a New Social Movement Based on Neurological Diversity*. Honours dissertation. Sydney: University of Technology.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In: Heller, K. A., Monks, F. Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F.R. (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale: Great Potential Press.

