



Dalle diversità ai talenti: la prospettiva di bambini della scuola primaria

From diversity to talents: the perspective of primary school children

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia

francesca.coin@ordienpsicologiveneto.it

ABSTRACT

Negli anni la definizione di talento è fortemente mutata: da unidimensionale, additivo e statico a multidimensionale, moltiplicativo e dinamico. Di conseguenza, cambia il compito degli educatori: non più ideare un percorso di apprendimento individualizzato per pochi eletti, quanto creare un contesto che permetta a tutti di dar luogo a produttive interazioni tra individui e ambiente. Tuttavia, solamente in adolescenza vengono raggiunte le competenze necessarie per operare riflessioni relative alle proprie abilità, ai propri obiettivi, alle richieste e alle possibilità offerte dal contesto, al fine di coniugarli e trasformare il proprio talento da potenzialità a realizzazione, di metterlo a disposizione della comunità. Conoscere le tappe del loro sviluppo, sapere come interpretano la diversità e le possibilità di fruirne per raggiungere obiettivi complessi, risulta essenziale per poter supportare adeguatamente anche a bambini più piccoli. Mediante una filastrocca è stato introdotto il tema in diverse classi di una scuola primaria. 84 bambini hanno rappresentato attraverso dei disegni la loro concezione di diversità. I disegni sono stati analizzati per comprendere tappe e traiettorie che le loro riflessioni percorrono durante lo sviluppo.

Over the years, the definition of talent has changed strongly: from one-dimensional, additive and static to multidimensional, multiplicative and dynamic. Consequently, the educator's task changes: not to design individualized learning paths, but to create settings that allow everyone to have productive interactions between themselves and the environment.

However, only during adolescence do the skills necessary to reflect on one's own abilities, objectives, demands and possibilities offered by the context mature and allow one to combine them and transform talent from potential to success, to make it available to the community. The knowledge of the stages of children's development, of how they interpret diversity and the possibilities of using it for complex aims, is essential to adequately support even younger children. Through a nursery rhyme, the theme of diversity was introduced to some primary school classes. Eighty-four children marked their conception of diversity through drawings. The sketches were then analysed to understand the stages and trajectories that their reflections run through during development.

KEYWORDS

Talent, Diversity, Giftedness, Primary School.
Talent, Diversità, Dotazione, Scuola Primaria.

1. Definizione di talento ieri e oggi:

«Originariamente un talento era un'unità, sia di peso che di valuta. Attraverso l'influenza della parabola dei talenti (Matteo 25: 14-30), il talento divenne noto come una capacità» con questa spiegazione Suzanne Ross (2013, p.167) apre uno dei più citati articoli sulla definizione di talento.

Secondo la psicologia, un individuo è dotato di talento quando, sottoposto ad un determinato test o prova, ottiene punteggi superiori alla media, pertanto la sua prestazione viene giudicata eccezionale (Gallagher, 2008).

La definizione si fa allora più complessa: non è più sufficiente possedere una data abilità, è necessario possedere un "abilità superiore alla media" (Collins, 1992 p. 1375). Secondo l'American Heritage Electronic Dictionary (1992), un talento è «un'innata abilità [...] qualsiasi capacità innata che consente a un individuo di realizzare prestazioni eccezionalmente elevate in un dominio che richiede abilità e formazione speciali».

Per molto tempo l'intelligenza, il talento, l'abilità e la cognizione sono stati considerati caratteristiche (o proprietà) individuali, innate, separate dal contesto di apprendimento, statiche, limitate all'ambito cognitivo o fisico, pertanto focalizzate sul contenuto anziché sulla situazione. Le prove ideate per individuare e misurare il talento erano centrate su prestazioni eseguite in un dato momento, in una data situazione e non tenevano conto delle possibili variazioni legate allo sviluppo, alle contingenze ambientali, allo stato psicologico dell'individuo (Barab & Plucker, 2002; Simonton, 1999). Secondo tale prospettiva i processi di identificazione dei talenti erano tipicamente focalizzati su una gamma limitata di variabili e sulla misurazione dell'efficienza secondo una *tantum* che non riconosceva la maturazione e le precedenti esperienze che possono, invece, influenzare la prestazione (Abbott & Collins, 2004).

Solo recentemente si è iniziato a rendersi conto dei costosi errori dovuti all'abbandono o alla mancata realizzazione che una tale interpretazione comporta. Gli autori hanno pertanto cominciato a proporre modelli dinamici e multidimensionali: «il talento può essere multidimensionale, moltiplicativo e dinamico piuttosto che unidimensionale, additivo e statico» (Simonton, 1999).

L'abilità e il talento non sono più concepiti come entità presenti nella testa o nel corpo dell'individuo, ma concettualizzati come un insieme di relazioni tra persone e contesti particolari, nei quali gli individui risultano particolarmente abili. Attraverso queste relazioni, l'individuo e l'ambiente sono uniti funzionalmente e in alcuni casi si verificano transazioni di talento (Snow, 1992).

L'obiettivo di riconoscere e gestire dei talenti si tramuta quindi nel «... assicurarsi che la persona giusta sia nel posto giusto al momento giusto» (Jackson & Schuler in Lewis & Heckman, 2006).

Dal punto di vista educativo significa far sì che le abilità di ciascun ragazzo possano essere impiegate in diversi contesti al fine di migliorare le prestazioni di tutti. Significa incoraggiare i ragazzi a trovare la propria strada, affinché possano mettere a frutto le loro abilità in qualcosa di produttivo e utile per il loro futuro: «accade troppo spesso che la scuola sappia aiutare i ragazzi a individuare ciò in cui sono veramente bravi e a trovare la propria strada nella vita» (Robinson, 2012).

2. Talento e successo

Investire nel tentativo di collocare le persone giuste, al posto e nel momento idonei, secondo le proprie possibilità, mira ad assicurare che «tutti, a tutti i livelli, lavorino al massimo delle loro potenzialità» (Redford in Lewis & Heckman, 2006). Il concetto di “talento” viene quindi associato a quello di “successo”: non è sufficiente possedere un’abilità superiore alla media, è necessario fornire la prestazione che viene richiesta dall’ambiente, mettere in gioco «una caratteristica personale che è causalmente legata a prestazioni efficaci o superiori in un lavoro o ruolo» (Evarts, 1987), avere “una capacità naturale per il successo in alcuni ambiti di capacità mentali o fisiche» (Edenborough & Edenborough, 2012, p.2).

Per raggiungere il successo in ambienti complessi come la scuola, il posto di lavoro, lo sport o l’arte, tanto per citarne alcuni tra i più studiati, non è sufficiente dimostrare una particolare abilità in un dato settore, bensì serve un complesso pattern di componenti tra cui tratti fisici, fisiologici, cognitivi e disposizioni personali che facilitano la manifestazione di competenze superiori in un dominio (Simonton, 1999). Aspetti psicologici come “atteggiamenti” e “preparazione mentale” sono fondamentali per trasformare il potenziale in obiettivi conseguiti (Abbott & Collins, 2004). In qualsiasi campo è indispensabile riconoscere il ruolo chiave che i comportamenti psicoattivi possono avere nel facilitare positivamente l’interazione di un individuo con il proprio ambiente e consentire una negoziazione di successo del percorso verso l’eccellenza (Freeman, 2000). Smith e Christensen (1995) provano ad elencarne alcune: l’affrontare le avversità, l’allenabilità, la concentrazione, la fiducia, la motivazione, la definizione degli obiettivi, la preparazione mentale, la reazione alla pressione e la libertà dalle preoccupazioni, sarebbero le condizioni psicologiche che maggiormente influenzano la prestazione. Ad esse si affiancano le abilità metacognitive come l’uso efficiente delle strategie di apprendimento: la pianificazione, il monitoraggio, e valutazione (Abbott & Collins, 2004).

Ovviamente, la possibilità di conseguire un successo non dipende esclusivamente dalle abilità o disposizioni del singolo individuo ma anche dagli obiettivi che la società valuta come desiderabili e da come essa favorisca o meno gli individui nel far emergere le loro potenzialità per il raggiungimento di scopi comuni. Nelle teorie economiche di *talent management* si parla spesso di identificare quelle «competenze core/istituzionali ... che sono fondamentali per il successo di ogni dipendente e quindi per il successo di tutta l’organizzazione» (Berger, 2004, p. 23 in Ross, 2013).

Con “successo” non si intende solamente il livello di prestazione raggiunto, ma anche la soddisfazione personale che ne consegue: «la gente che ha avuto successo è entusiasta della propria vita e non riesce ad immaginare di fare qualcos’altro» (Robinson, 2012). Il fatto che spesso le persone trovino attività, lavorative o ricreative, che permettano loro di mettere a disposizione i loro talenti per ottenere risultati che soddisfino sia loro stessi che la comunità, probabilmente risponde in maniera affermativa alla domanda: è possibile mettere il proprio talento a disposizione degli altri, in una sorta di scambio reciproco da cui tutti escono arricchiti? Secondo alcuni autori la risposta è positiva: «il talento può essere tolto dalle mani di pochi e lo sviluppo del talento può diventare un’opportunità disponibile per tutti» (Barab & Plucker, 2002).

3. Consapevolezza e sviluppo del talento

Gli autori Barab & Plucker (2002) sostengono che per raggiungere il successo sfruttando queste favorevoli interazioni, sia necessaria un'educazione dell'intenzione e dell'attenzione. L'*intenzione* si riferisce agli obiettivi o ai motivi che spingono l'individuo a compiere l'azione e l'*attenzione* si riferisce ai processi e alle strutture situazionali (materiali e sociali) immediati in cui l'individuo opera. Le persone, infatti, si comportano in modo diverso in contesti diversi, anche quando svolgono problemi analoghi o uguali. Spesso i più giovani hanno bisogno di essere supportati e guidati per comprendere la situazione e come le loro abilità possano essere impiegate in maniera proficua nei vari contesti.

Nonostante possa di primo acchito sembrare banale, non è facile rispondere a domande come: I miei obiettivi personali coincidono con quelli che il mio ambiente, sia esso familiare, scolastico, lavorativo o sociale, mi pone? Come posso impiegare il mio talento per raggiungere tali obiettivi? La situazione è favorevole all'attuarsi di una relazione proficua? Bisogna infatti essere innanzitutto consapevoli di quali siano le proprie abilità, i punti di forza e di debolezza, di quali siano le richieste che l'ambiente ci pone e di quali abilità e strategie possiamo mettere in atto per soddisfarle. Solo in un secondo momento sarà possibile riflettere su quali siano gli obiettivi personali, le possibilità di raggiungerli e se essi coincidano o meno con le richieste ambientali. Per portare avanti un ragionamento così complesso, sono necessarie abilità cognitive, linguistiche, sociali e morali molto sviluppate, che solitamente si raggiungono solamente verso l'adolescenza (Petter, 2002).

Secondo l'autore, il processo ha inizio intorno ai primi due anni, quando il bambino comprende di essere un individuo autonomo, a sé stante, con una certa indipendenza dal caregiver, con volontà e capacità proprie. Tra i tre e i cinque anni, inizia a identificare la propria categoria sessuale di maschio o femmina e le proprie caratteristiche fisiche, come ad esempio il colore dei capelli o degli occhi, che di volta in volta lo accomunano e lo differenziano dagli altri e lo rendono in qualche modo riconoscibile. Intorno ai 7-10 anni giunge a possedere la consapevolezza di alcune abilità del proprio corpo e della propria mente: impara che può essere lento o veloce rispetto ai compagni, più abile con i numeri o con le parole, coraggioso o pauroso etc.

Durante la preadolescenza vi è una ricerca sempre più attiva di esperienze in cui ci si possa mettere alla prova, per capire le proprie potenzialità e i propri limiti. Attraverso il continuo confronto con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente, il ragazzino aumenta gradualmente la consapevolezza riguardo alla propria persona e inizia a compiere i primi tentativi di sintesi che prima risultavano inaccessibili.

Solamente durante l'adolescenza aumenta quella forma di riflessione su sé stessi che era cominciata nella fase precedente. La ricerca attiva si sposta dal rintracciare situazioni che mettano alla prova a occasioni di riflessione e tentativi di sintesi. Le energie sono focalizzate nel tentativo di trovare un fattore comune tra le varie esperienze, quel filo rosso che traccia la personalità dell'individuo. Con l'aumentare delle autonomie, delle libertà e degli interessi, accresce anche la varietà di esperienze possibili e di persone conosciute con cui potersi confrontare. Inoltre, ha inizio un'operazione attiva di selezione delle componenti della propria persona che si desidera rafforzare ed evidenziare e di quelle che si desidera, invece, modificare. L'immagine di sé che si viene a creare è sempre più complessa e comprende aspetti del passato, del presente e del futuro. La continua revi-

sione della propria identità risulta fortemente soggetta allo stato emotivo del momento: in certe occasioni si tende a sopravvalutarsi, in altre a svalutarsi. Nell'insieme, si rende sempre più realistica e coerente al contesto, al fine di programmare un futuro in cui proprie peculiarità possano venire valorizzate.

4. Ricerca

4.1. Obiettivi

Secondo i più recenti approcci, la cognizione non è posseduta dal singolo ma distribuita tra gli individui, è costruita socialmente attraverso sforzi di collaborazione per raggiungere obiettivi condivisi in un ambiente culturale. Gli educatori, pertanto, non hanno più il compito di progettare l'apprendimento individualizzato di persone di talento; al contrario, dovrebbero progettare contesti per coinvolgere lo sviluppo del talento e supportare una partecipazione positiva di tutti, affinché ciascuno trovi il modo di mettere in gioco le proprie abilità per il raggiungimento di obiettivi comuni (Barab & Plucker, 2002).

Se è solamente durante l'adolescenza che si diviene in grado di operare le necessarie riflessioni su sé stessi, cosa significa "talento" per bambini che possiedono un'idea di sé ancora immatura? Quali diversità percepiscono tra le persone? Queste diversità possono essere sfruttate per il bene collettivo? Con una piccola ricerca esplorativa, si è cercato di dare risposta a questi quesiti, al fine di fornire informazioni utili agli educatori che si trovano a realizzare i contesti di apprendimento di questi giovani allievi.

Dal momento che la definizione di "talento" risulta complessa anche per i maggiori esperti del settore (Ross, 2013) e che a causa dell'assenza dei prerequisiti di sviluppo sopra citati, non è possibile porre direttamente a dei bambini della scuola primaria delle domande così complesse, si è deciso di parlare loro di "diversità", termine sicuramente più familiare anche ai bambini più piccoli e di madrelingua non italiana.

4.2 Metodologia:

La tematica è stata introdotta loro attraverso la *Filastrocca dei diversi da me* di Bruno Tognolini (2002). La breve filastrocca, ideata appositamente per bambini della scuola primaria, parla di due personaggi, senza specificare se si tratta di persone, animali o oggetti, che sono diversi tra loro ("Tu non sei come me, tu sei diverso"). La natura di tale diversità non viene precisata, ma viene evidenziato che, proprio grazie a queste abilità differenti, ("Certe cose so fare io, e altre tu") sono in grado di raggiungere obiettivi più complessi ("E insieme sappiamo fare anche di più").

Tale testo è stato selezionato proprio per la sua semplicità sintattica e lessicale, per la schiettezza con cui introduce il tema della diversità e per la positività delle conclusioni ("Son fortunato, ti sono grato" "Vuol dire che tutt'e due siamo speciali"), che riporta al tema del talento, come abilità superiore che permette di ottenere risultati positivi.

Dopo aver ascoltato il testo della filastrocca, letta dall'insegnante, i bambini hanno risposto a delle semplici domande di riflessione e comprensione del testo, al fine di verificare la piena comprensione da parte di tutti.

Subito dopo è stato richiesto loro di produrre un disegno che rappresentasse i due personaggi della filastrocca (a loro la libera scelta di rappresentare persone, animali o oggetti), precisando la natura della diversità tra i due e il modo attraverso cui essi possono collaborare per raggiungere obiettivi più complessi, difficilmente raggiungibili dai singoli individui o in contesti differenti.

L'analisi dei disegni ha permesso di comprendere quale caratteristica del soggetto rappresenti per i bambini il concetto di "diversità" e in che modo essa possa essere impiegata per il raggiungimento di obiettivi propri e altrui. Si tratta dunque di un concetto che molto si avvicina alla definizione di "talento" descritta in letteratura.

4.3. Partecipanti

Sono stati coinvolti 84 bambini di scuola primaria. I disegni 3 bambini sono stati esclusi dal conteggio finale poiché non conformi alla consegna. Precisamente, il gruppo dei partecipanti finale è composto da: 16 alunni di classe 1°, 27 alunni di 2°, 34 alunni di 3° e 4 di classe 4°. Tra essi erano presenti 34 maschi e 47 femmine.

La somministrazione è avvenuta durante il regolare orario scolastico, in forma collettiva. La partecipazione era del tutto facoltativa, a discrezione della maestra e degli alunni stessi.

5. Risultati

5.1. Oggetto rappresentato

In merito al contenuto della rappresentazione, considerando il gruppo complessivo¹, 46 bambini hanno scelto di rappresentare figure umane, 23 animali e solo 7 hanno preferito oggetti, di cui 4 oggetti reali, come alberi o utensili e 3 oggetti figurativi, come forme geometriche (cuori e stelle) o sole e nuvole.

La scelta del contenuto della rappresentazione non sembra essere relata all'età, poiché in tutte le lassi sembra esserci una predilezione per la figura umana. Solamente nella classe terza il numero di bambini che ha rappresentato persone e animali si pareggia.

Classe	Persona	Animale	Oggetto	
			reale	figurativo
1	10	3	1	0
2	17	2	3	0
3	16	17	0	2
4	3	1	0	1

È fatto noto, che spesso i bambini si sentano più a loro agio a rappresentare animali, invece che persone reali (Federici, 1998), poiché questo permette loro di

1 Alcuni bambini hanno disegnato più soggetti e sono stati calcolati come elementi distinti, per tal motivo la somma dei parziali talvolta eccede il numero dei partecipanti.

esprimere i loro vissuti emotivi senza doverli affrontare direttamente. Gli oggetti reali sono rappresentati dai bambini più piccoli, di 1° e 2°, mentre gli oggetti figurativi compaiono solamente nelle classi di età maggiore, poiché è necessario un livello cognitivo più avanzato per padroneggiarne l'uso.

Ecco alcuni esempi:



Fig. 1 - Oggetti reali

«La brocca e la caraffa hanno forme diverse ma servono tutte e due per contenere l'acqua. La caraffa contiene più acqua e dal bicchiere si può bere» (Francesco, 7 anni)



Fig. 2 - Persone

«Due bambine fanno insieme un disegno» (Anna, 7 anni)



Fig. 3 - Oggetti figurativi

«La stella illumina il cuore e il cuore riempie la stella di amore» (Asmaa & Martina, 8 anni)

Fig. 4 - Animali

«Il topo e il riccio sono amici perché così si difendono meglio e ogni sera si raccontano storie. Il topo regala al riccio un fungo e il riccio gli dà una fetta di formaggio»

(Gloria, 8 anni)



Tra i 46 bambini che hanno scelto di rappresentare figure umane, 22 hanno utilizzato la prima persona, inserendo sé stessi come uno dei due personaggi e riflettendo quindi sulle caratteristiche che li contraddistinguono dagli altri. Questo fenomeno sembra aumentare con l'età: 6,3% in 1°, 22,2% in 2°, 35,3% in 3° e 75% in 4°.



Fig. 5
«Linda si è fatta male e Giorgia le porta il ghiaccio, poi Linda aiuta Giorgia ad allacciarsi le scarpe»
(Giorgia, 8 anni)

Giorgia è una bambina con acondroplasia, non ha alcun problema a disegnarsi più bassa degli altri bambini.

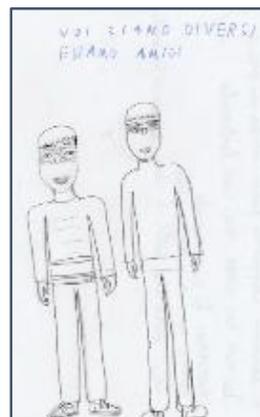


Fig. 6
«Siamo diversi e siamo amici»
(Samiull, 8 anni)

Samiull è un bambino con BES. Parla di diversità ma disegna due bambini pressoché uguali per esprimere il suo bisogno di essere uguale agli altri.

5.2. La natura delle diversità

Riguardo alla natura della diversità tra i due soggetti, troviamo che la maggior parte dei bambini (38%) fa riferimento a caratteristiche fisiche, come il colore degli occhi o dei capelli (Fig. 7), i vestiti o gli occhiali, l'altezza (Fig. 8) e il peso.

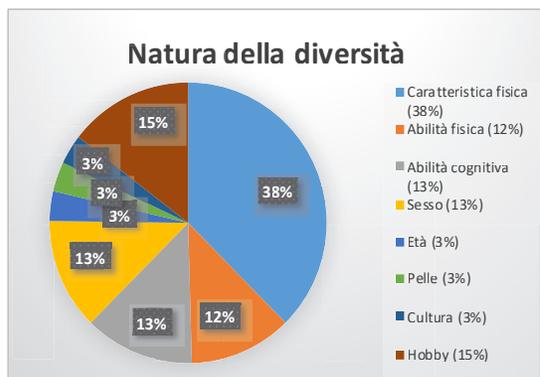


Fig. 7
«La diversità è come un talento: la femmina ha i capelli verdi, l'altro è calvo»
(Cecilia, 6 anni)



Fig. 8
«Il bambino alto raccoglie le mele, quello basso raccoglie i funghi, così poi possono mangiare insieme»
(Francesco, 7 anni)

Seguono gli interessi diversi (15%), tra cui sport (Fig. 10), animali, giochi e cibo preferito.



Fig. 9
«Il rinoceronte abbatte gli alberi
e la tigre dai denti a sciabola li taglia»
(Gabriele, 8 anni)



Fig. 10
«Una bambina aiuta l'altra a fare i compiti
e lei in cambio le insegna a ballare»
(Lucia, 8 anni)

A pari merito si trovano il sesso (13%) (Fig. 11), le abilità cognitive (13%) come saper fare i compiti, essere bravo in una certa materia (Fig. 12), e le abilità fisiche (12%), come saper saltare la corda, calciare e arrampicarsi.



Fig. 11
«Sono diversi per la pelle e perché sono
un maschio e una femmina»
(Dunya, 6 anni)



Fig. 12
«Due bambine a scuola fanno cose diverse,
una disegna, l'altra legge»
(Gresilda, 7 anni)

Differenze culturali, come ad esempio parlare lingue diverse, il colore della pelle (Fig.13) e attività tipiche (Fig. 14) sono citati meno frequentemente (3%), così come l'età.



Fig. 13
«Io e le mie amiche»
(Sraya, 8 anni)



Fig. 14
«Tutti i bambini sono diversi
perché fanno cose diverse»
(Anna, 8 anni)



Fig. 15
«Perché siamo diversi?»
(Nahid, 9 anni)

Il dato risulta particolarmente interessante se si considera che il gruppo è composto da classi con elevati livelli di multiculturalità (70-80% di alunni con cittadinanza non italiana).

Tali dati risultano in linea con quanto affermato da Petter (2002) sullo sviluppo dell'idea di sé: con il progredire dell'età viene data meno importanza alle categorie come le caratteristiche fisiche e il sesso (rispettivamente da 62% a 47% e da 44% a 9% tra la 1ª e la 3ª), per concentrarsi maggiormente sulle abilità cognitive (da 6% a 20%).

5.3. Il raggiungimento degli obiettivi

Per quanto riguarda la fruizione delle proprie caratteristiche per il raggiungimento di obiettivi, solamente 33 bambini sono riusciti a descrivere situazioni in cui i due personaggi mettono in gioco le loro peculiarità per aiutarsi o collaborare.



Fig. 16
«Durante un temporale una cimice e un ragno si aiutano a costruire un riparo: il ragno piega le foglie e la cimice spinge i sassi»
(Luciano, 7 anni)

Come ipotizzabile, la percentuale aumenta con l'età: 6,3% in 1°, 44% in 2° e 50% in 3° e in 4°. Di questi bambini 25 hanno identificato un rapporto di reciprocità, nel senso che entrambi i soggetti traggono un guadagno dall'interazione (Fig. 3-4-5-8-9-10), mentre i rimanenti 8 hanno interpretato la relazione come forma di aiuto unidirezionale (Fig. 17).



Fig. 17
«Una bambina aiuta l'altra ad appendere un foglio»
(Anna, 7 anni)

Anche in questo caso le percentuali aumentano con l'età (6%, 18,5% e 50%).

6. Conclusioni

Negli anni la definizione di talento è fortemente mutata: da unidimensionale, additivo e statico a multidimensionale, moltiplicativo e dinamico. Non è più inteso come abilità innata, ma viene dato notevole interesse agli aspetti della sua allenabilità, non è più concepito come una caratteristica intrinseca, prerogativa di pochi, ma come una proficua relazione tra persone e contesto, incluso il contesto sociale.

Il compito degli educatori si trasforma: non tanto ideare un percorso di apprendimento individualizzato per pochi eletti, quanto creare un ambiente che permetta a tutti di dar luogo a queste produttive interazioni.

Per poter realizzare un contesto che supporta efficacemente le caratteristiche di ciascuno, è necessario conoscere come tali differenze vengono interpretate dagli allievi con cui ci si trova a lavorare. Come aiutare dei bambini a sviluppare le caratteristiche che potrebbero determinare il loro talento se essi stessi non si rendono conto di possederle e di come sia possibile commutarle da potenzialità a realizzazione?

Attraverso i loro disegni, ci spiegano quali sono le diversità per loro salienti e come poterle mettere a disposizione per aiutare gli altri o gioirne insieme, in breve, come trasformarle in talento.

La loro *attenzione* (Barab & Plucker, 2002) si focalizza su vari aspetti, dalle caratteristiche fisiche alle abilità fisiche, fino alle abilità cognitive, seguendo lo schema proposto da Petter (2002) che ne descrive l'evoluzione secondo l'età.

La loro *intenzione* si sposta da obiettivi generici, non pertinenti al contesto (es. "fanno un disegno insieme", fig. 2), a fini precisi ma individualistici ("Una bambina aiuta l'altra ad appendere un foglio", fig. 17) fino alla cooperazione per scopi condivisi e di maggiore complessità rispetto alle possibilità del singolo ("Durante un temporale una cimice e un ragno si aiutano a costruire un riparo: il ragno piega le foglie e la cimice spinge i sassi", fig. 16).

La visione ingenua dei bambini sembrerebbe già naturalmente orientata verso possibilità di sfruttare le caratteristiche che differenziano ciascuno dagli altri

per il raggiungimento di obiettivi comuni. Sebbene siano concezioni ancora molto semplici e immature, sono sicuramente da incoraggiare e sostenere, affinché lo slancio infantile non venga perso durante la crescita e sostituito con la competitività e l'invidia. I bambini stessi ci spiegano come le diversità non debbano essere fonte di esclusione e rivalità, ma di aiuto e arricchimento reciproco. Con l'aumentare dell'età varia la loro capacità di passare dal concetto diversità a quello di talento.

Si tratta di uno studio preliminare, svolto con pochi bambini e tutti frequentanti la medesima scuola; ricerche più ampie e approfondite sull'argomento potrebbero aiutare a comprendere meglio questa evoluzione, per rispettare le loro tappe di sviluppo e non introdurre precocemente ragionamenti troppo complessi o basati su caratteristiche per loro poco importanti nella fase di vita che stanno attraversando. «Nessuno ha talento, eppure tutti possono impegnarsi in transazioni di talento» (Barab & Plucker, 2002).

Riferimenti bibliografici

- Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: Considering the role of psychology. *Journal of Sports Sciences*, 22(5), 395–408. <http://doi.org/10.1080/02640410410001675324>
- Barab, S. A., & Plucker, J. A. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165–182. http://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_3
- Collins, H. (1992). *Collins Concise English Dictionary*. Glasgow: Harper Collins.
- Edenborough, R., & Edenborough, M. (2012). *The psychology of talent exploring and exploding the myths*. Hogrefe.
- Evarts, H. F. (1987). The competency programme of the AMA. *Journal of Industrial and Commercial Training*, 19, 3–7.
- Federici, P. (1998). *I bambini non ve lo diranno mai, ma i disegni sì: scoprite la vostra famiglia con le favole-test sugli animali*. Milano: Franco Angeli.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologist, and gifted students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 1–13). Springer Science & Business Media.
- Lewis, R. E., & Heckman, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139–154. <http://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.001>
- Petter, G. (2002). *L'adolescente impara a ragionare e a decidere*. Bologna: Giunti.
- Robinson, K. (2012). *The element. Trova il tuo elemento cambia la tua vita*. Milano: Mondadori.
- Ross, S. (2013). How definitions of talent suppress talent management. *Industrial and Commercial Training*, 45(3), 166–170. <http://doi.org/10.1108/00197851311320586>
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106(3), 435–457. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.435>
- Smith, R., & Christensen, D. (1995). Psychological skills as predictors of performance and survival in professional baseball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 399–415.
- Snow, R. E. (1992). Aptitude Theory: Yesterday, Today, and Tomorrow. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 27(1), 5–32.
- Tognolini, B. (2002). *Rima rimani. Filastrocche*. Firenze: Salani.