



Storie di giovani esemplari: una rilettura secondo una prospettiva comunitaria

Stories of special young: a rereading from a community perspective

Alessia Travaglini

Università degli Studi Roma Tre
alessia.travaglini@uniroma3.it

ABSTRACT

Nowadays the concept of talent and merit is at the center of a broad discussion: in particular, we ask if and how institutions, firstly schools, should and could take initiatives aimed to raise and develop it. Starting from an analysis of the etymological meaning of terms such as talent and meritocracy, the article aims to investigate the relationship between individuals and communities in the genesis and promotion of talent. The re-reading of Malala Yousafzai and Iqbal Masih biographies, two young Pakistani activists who have spent their lives in improving the conditions of their peers and in implementing a more fair world, provides the opportunity for focusing on educational models and widespread formative approaches in current teaching practices.

Oggi il concetto di talento e di merito è al centro di un'ampia riflessione: ci si chiede, infatti, se e come le istituzioni, in primis la scuola, debbano e possano adottare iniziative volte alla sua promozione e diffusione. L'articolo, attraverso una riflessione etimologica sul significato di termini come talento e meritocrazia, si propone di indagare il ruolo dell'individuo e della collettività nella genesi e nella promozione del talento. La rilettura delle biografie di Malala Yousafzai e Iqbal Masih, due giovani attivisti pachistani che hanno speso la propria vita per migliorare le condizioni dei loro coetanei e per attuare un mondo più giusto, apre la strada a una riflessione sui modelli educativi e sulle logiche formative insiti nelle prassi didattiche attuali.

KEYWORDS

Talent, Meritocracy, Community, Educational Model.
Talento, Meritocrazia, Comunità, Modelli Educativi.

Introduzione

Uno dei termini maggiormente diffusi nel tempo attuale è quello di merito, al quale si richiamano parole utilizzate in modo più o meno equivalente come eccellenza, capacità, talento ed espressioni come *promuovere la meritocrazia*, *lasciare spazio ai giovani talentuosi*, ecc.

Questa ridondanza è presente anche nel linguaggio pedagogico-didattico. Quando si parla di scuola, infatti, spesso si accenna alla questione del merito.

La legge 107, ad esempio, fa riferimento al merito sia in relazione ai docenti sia a proposito degli allievi. Per quanto riguarda i primi, non manca di precisarne l'importanza nello svolgimento della professione, evidenziando che questo dovrebbe costituire l'unico fattore di avanzamento di carriera in quanto esso «serve per ridare dignità e fiducia alle decine di migliaia di insegnanti che ogni giorno si impegnano con competenza e passione a restare al passo coi tempi per assicurare che i ragazzi a cui insegnano crescano a loro volta sintonizzati col mondo di oggi» (cap. 2, p. 45). Da ciò la necessità di istituire un fondo specifico per la sua valorizzazione (La buona scuola in sintesi, p. 11). In relazione agli allievi, la sopracitata legge ne parla soprattutto in termini di *eccellenze*, che dovrebbero essere oggetto di interventi specifici in quanto la didattica tradizionale, ancorata a modalità trasmissive, rischia di non stimolare in modo adeguato coloro che presentano livelli di apprendimento maggiori. Nelle rappresentazioni collettive, in particolare cinematografiche, il concetto di merito è spesso associato a quello di ascesa sociale. Si pensi, ad esempio, al film di d'Alatri *The start up* (2017) che, seppur nell'intento di fornire un'esemplificazione di resilienza giovanile di fronte a una situazione di ingiustizia, pone in relazione biunivoca concetti come riconoscimento, merito, ascesa sociale. In un modo del tutto simile, quando si parla di lavoro, si fa riferimento al merito, secondo una concezione per la quale il diritto a svolgere una professione sia subordinato alla sussistenza nella persona di determinate qualità ascrivibili e riconducibili a questa dimensione.

L'ampio utilizzo di questo termine, e degli altri a esso connessi, a nostro avviso tuttavia risulta confusivo in quanto non tiene sufficientemente in considerazione gli sfondi interpretativi dai quali questi derivano e le implicazioni pedagogiche che vi sono associate.

L'obiettivo del presente contributo è quindi quello di riflettere, dopo un'analisi etimologica di questi termini, sui processi che danno vita alla formazione di capacità o talenti, per rispondere a una domanda fondamentale: ciò che è definito talento è una disposizione individuale? Quale è la relazione tra talento-individuo-comunità? Quali implicazioni ne derivano a livello dei processi di insegnamento-apprendimento?

L'analisi delle biografie di due giovanissimi attivisti pakistani le cui vicende sono da considerarsi esemplari – Malala, premio nobel per la pace nel 2014 e Iqbal Masih, ferito mortalmente nel 1995 nella lotta contro il lavoro minorile – rappresenta il filo conduttore sul quale si staglia la nostra analisi.

1. Merito, meritocrazia, talento, capacità

Nella nostra analisi, un primo riferimento è dovuto alla definizione del concetto di merito. Esso letteralmente significa «diritto alla stima, alla riconoscenza, alla giusta ricompensa acquisito in virtù delle proprie capacità, impegno, opere, prestazioni, qualità, valore» (Dizionario Sabatini Coletti). Meritocrazia, a sua volta (dal greco *krátos* = potere) indica la «concezione per cui debbono essere confe-

riti riconoscimenti di ordine morale o materiale (successo negli studi, responsabilità direttive, cariche pubbliche ecc.) soltanto in rapporto ai meriti individuali» (Dizionario Sabatini Coletti). In relazione a *talento*, è necessario invece condurre una riflessione più accurata, che non trascuri la dimensione storica. Questo infatti presso gli ebrei e i Greci indicava una moneta, divenendo successivamente sinonimo di «dote, propensione a qualcosa, capacità in un'attività, in un settore, ecc.» (Dizionario Sabatini Coletti).

Capacità, a sua volta, descrive l'«attitudine, l'abilità a fare qualcosa» (Dizionario Garzanti). Da queste definizioni scaturiscono essenzialmente tre idee di fondo: a) il talento, in analogia con la moneta del mondo antico, si traduce in un comportamento concreto, visibile e oggettivo; b) la meritocrazia indica uno stato di riconoscimento ottenuto da un individuo in corrispondenza dell'esercizio di una forma particolare di talento o merito; c) il possesso di una forma di talento o merito determina in modo necessario e automatico l'acquisizione di riconoscimenti e ricompense.

A nostro avviso, l'adesione a questi presupposti descrive un modello esplicativo riduttivo, che non tiene sufficientemente conto delle diverse dimensioni che influenzano e determinano il comportamento individuale.

L'aspetto maggiormente deficitario riguarda la visione diffusa che il talento indichi un *oggetto*, che l'individuo cerca di ottenere in vista del raggiungimento di uno *status*, che lo differenzi dagli altri, all'interno di un processo di apprendimento individuale. Il raggiungimento di uno status rappresenterebbe, allora, la motivazione principale di attivazione del processo di acquisizione del talento.

Questa vision in realtà, seppur diffusa nelle pratiche socio-educative attuali, descrive a nostro avviso un modello ampiamente superato in quanto presenta, come evidenziano vari approcci e autori che in questa sede proponiamo, numerosi limiti in relazione alla: a) natura; b) origine e c) finalità del talento.

In merito al primo aspetto, è dovuto un richiamo a Gardner, che attraverso la teoria delle intelligenze multiple (1994) mette in luce un concetto fondamentale: l'esistenza nell'individuo di una vasta pluralità di modalità di interagire *con* e *sul* mondo. Da qui si apre una prospettiva pluralista del talento, con la conseguente impossibilità di individuarne un'unica forma specifica. Studi confermativi in tale direzione provengono anche dai lavori di Johnson & Johnson sulla leadership (2005), che evidenziano come l'esercizio della leadership richieda lo svolgimento di funzioni tra loro diversificate che possono essere svolte contemporaneamente da persone diverse.

Per quel che concerne l'origine del talento, è innegabile non ritenere che la sua formazione si attui all'interno di una dimensione sociale, come illustrato da differenti approcci teorici. Ad esempio, il modello ecologico di Brofenbrenner riconosce il comportamento umano come la risultante di una fitta rete di relazioni tra l'individuo e l'ambiente (Brofenbrenner, 2002).

Vygotskij (1962), attraverso la teoria della Zona di Sviluppo Prossimo, evidenzia come la differenza tra uno stato di sviluppo attuale e potenziale nel bambino possa essere colmata dalla presenza di un *altro significativo* che assume la funzione di stimolo, sostegno, supporto. Claparède (1920) distingue a sua volta tra l'*attitudine*, che rappresenta «la disposizione naturale a comportarsi in un certo modo, a comprendere o a sentire di preferenza certe cose o a eseguire certe specie di lavori (attitudine alla musica, al calcolo, alle lingue straniere, ecc.» (p. 33) dall'*attrazione* o *interesse* che, al contrario, costituisce la risultante dell'intervento dell'educatore. Così, ad esempio, vi possono essere allievi che, pur possedendo particolari attitudini, non sviluppano interesse per l'ambito per il quale sarebbero portati, a causa di interventi formativi inappropriati. Cinque (2013) sot-

tolinea a tal proposito che è possibile distinguere tra una concezione *innatista* del talento, per la quale questo termine si identifica con quello di ingegno, genialità, con una costruzione *sociale*, che lo percepisce piuttosto un fattore che nasce all'interno di una dimensione collettiva.

Interessanti ci sembrano anche alcuni contributi in merito all'ultimo aspetto richiamato, che concerne la finalità del talento, in relazione alla quale si pongono diversi interrogativi. La ricerca da parte di una persona di raggiungere il talento è dettata dal desiderio di potere (come suggerirebbe il termine meritocrazia) o da altri fattori? Per cercare di rispondere a questo interrogativo facciamo in questa sede riferimento al modello del Capability Approach, che ha introdotto una rilettura del concetto di capacità, definita come uno strumento a disposizione dell'uomo per agire in modo trasformativo sul mondo. Il modello tassonomico delle capacità di Nussbaum (2012), in particolare, riconosce nel *controllo del proprio ambiente politico e materiale* la massima espressione delle capacità, in quanto è grazie a esso che l'individuo può partecipare attivamente alla vita politica del proprio territorio, maturando concrete possibilità di accesso al lavoro e all'esercizio dei diritti di proprietà.

Gli studi sul comportamento prosociale si pongono in continuità con quanto osservato finora. Numerose ricerche hanno infatti individuato l'esistenza di una relazione tra la prosocialità e: l'apprendimento (Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri, & Vecchio, 2014), l'impegno nel volontariato (Marta & Scabini, 2003), l'*agentività morale* (Vecchio, Gerbino, Di Giunta, Castellani, & Pastorelli, 2008) e, infine, la promozione della salute, del benessere e della soddisfazione di vita (Piliavin, 2003; Van Willigen, 2000).

Nello stesso tempo, l'attivazione di comportamenti atti a beneficiare altre persone non deriva dalla presenza di riconoscimenti esterni in quanto, per essere realmente riconosciute come prosociali, le azioni non devono essere di per sé finalizzate a ottenere gratificazioni *estrinseche o materiali* (Roche, 2002, p. 24).

Queste premesse sono particolarmente rilevanti ai fini dell'analisi delle biografie che qui presentiamo e che ci consentiranno di riflettere se e come l'educazione possa rappresentare un sistema di valori che forma e sostiene lo sviluppo del talento (Bocci 2016).

2. Due modelli esemplari: Malala e Iqbal

Le biografie di Malala Yousafzai, premio Nobel per la pace nel 2014 per la sua campagna a favore dell'istruzione femminile, e Iqbal Masih, giovanissimo attivista nella lotta allo sfruttamento minorile, possono essere considerate esemplificative del nostro discorso. Entrambi giovani, entrambi pakistani, hanno creduto e lottato per dei grandi ideali senza temere di perdere (come in effetti è poi avvenuto per Iqbal) la propria vita. Sicuramente, possono essere considerati l'incarnazione di una serie di talenti, che alludono alla capacità di *problem solving*, dell'intelligenza inter e intrapersonale (Gardner, 1994), dell'intelligenza emotiva (Goleman, 1996), di un certo tipo di competenze (Malala nel saper utilizzare una comunicazione persuasiva, Iqbal nel saper svolgere in modo eccellente il lavoro di tessitura). Ma il filo comune tra le due storie può essere dato dal fatto che si tratta di due *eroi* – termine con il quale sono stati effettivamente descritti nelle rappresentazioni collettive – che non hanno agito in modo isolato, ma che hanno trovato all'interno della loro sfera di azione una comunità di persone che li hanno aiutati e sostenuti. Malala nella sua opera autobiografica *Io sono Malala* (2013), descrive il supporto ricevuto all'interno del proprio contesto sociale. Ecco

come si esprime, ad esempio, parlando della famiglia: «Sono stata fortunata a nascere da un padre che rispetta la mia libertà di pensiero e di espressione e che mi ha reso parte di questa carovana di pace e da una madre che mi ha sempre incoraggiata» (p. 280). Analoga gratitudine esprime nei confronti della scuola: «Ho avuto la benedizione di insegnanti che hanno saputo insegnarmi cose che non c'erano nemmeno sui libri di testo, come la pazienza e la tolleranza» (p. 280). Questa, in particolare, è ricordata come un luogo di esercizio del dialogo, della democrazia, della responsabilità condivisa, come trapela dal discorso pronunciato in occasione del conferimento del premio Nobel per la pace (2014): «Io e i miei compagni avevamo sete di educazione: il nostro futuro era proprio lì, in quella classe. Stavamo seduti a leggere e ad imparare insieme. Amavamo indossare uniformi scolastiche e ci sedevamo lì, con i grandi sogni nei nostri occhi». Un luogo dove progettare quindi la possibilità di un mondo migliore.

Nello stesso modo, le vicende di Iqbal sono intimamente legate a quelle del gruppo dei suoi compagni-schiavi, con i quali ha condiviso la sua prigionia. Tre sono, in particolare, i tratti salienti della sua biografia, come appaiono dall'opera di D'Adamo *Storia di Iqbal* (2001) che, seppur sotto forma di romanzo, illustra gli elementi principali del suo percorso formativo: il coraggio, la speranza nel futuro e l'amicizia. Così infatti è riportato nel libro: «Prima eravamo solo un gruppo di bambini che dividevano la stessa sorte e dove ognuno cercava di sopravvivere come poteva; adesso eravamo solidali, uniti, eravamo amici e anche qualcosa di più» (p. 70). L'intensità di questi legami ha fatto sì che Iqbal, una volta fuggito dalla segregazione, cercasse con ogni mezzo di orientare il proprio talento verso i propri compagni e la propria comunità.

In definitiva, è possibile affermare che le relazioni positive con gli altri sono state per i due giovani *causa* e *spinta* dell'azione, ma anche *scopo* verso cui tendere il desiderio di cambiamento.

Conclusioni

L'adesione a un modello per il quale il talento, o merito individuale nasce all'interno di una comunità, che costituisce la genesi e la finalità dell'esercizio del talento stesso – come dire, le mie capacità hanno la loro ragion d'essere all'interno di una collettività – modifica necessariamente il ruolo assegnato alla scuola in particolare e all'educazione in generale. Infatti, l'educazione assume il fine, come suggerisce la sua radice etimologica (dal latino *e* = fuori e *duco* = conduco), di far nascere tutti i talenti dell'individuo, che però possono svilupparsi all'interno di un contesto relazionale basato su dei valori specifici. Quanto detto pone alcuni interrogativi fondamentali sull'anacronismo di un sistema scolastico che non tiene sufficientemente conto di queste dimensioni. La scuola italiana, infatti, continua a essere considerata e, soprattutto, definita all'interno di una cornice di tipo individuale, organizzata da un modello di riferimento rigido, in cui, tra l'altro la sua efficacia rischia di essere considerata sotto il profilo strettamente quantitativo dei risultati a prove standardizzate (Corsini, 2014). Nonostante l'enfasi posta dalla Raccomandazione Europea (2006) a promuovere negli studenti le competenze chiave di cittadinanza, si avverte ancora la distanza da un modello di scuola intesa come luogo di educazione democratica, come già evidenziava Dewey nella sua opera *Democrazia e educazione* (1916). Né i numerosi dibattiti che ricorrono frequentemente nella scuola sull'introduzione o meno della disciplina Cittadinanza e Costituzione – che ha sostituito quella di educazione civica, sulla quale attualmente si sta riaprendo il dibattito politico – possono risolvere una

questione che, di fatto, non può trovare una risposta senza interpellare dal profondo i valori che animano la società e, di riflesso, la scuola (Losito, 2009). Si tratta, in altre parole, di riconoscere la pervasività di un modello e di una logica neoliberista e capitalista che ha attraversato e plasmato i nostri modelli educativi (Portera, 2015).

Un discorso analogo può essere fatto in relazione alla valutazione dell'agire dell'insegnante. La legge 107 parla della scuola come di «un sistema in cui la retribuzione valorizzi l'impegno di ogni insegnante e il suo contributo al miglioramento della propria scuola» (p. 7). A nostro avviso questo aspetto, seppur importante, non rende adeguatamente conto dell'agire di un docente che si trovi a operare all'interno di un sistema che dovrebbe configurarsi come una comunità di apprendimento (Sergiovanni, 2000), animata da centri di valori che seguono logiche umane, che non sono dettate esclusivamente da fattori di tipo economico-manageriale.

Alla luce di quanto detto, emerge la necessità di promuovere un modello di scuola che abbracci una prospettiva pluralista, evitando nello stesso tempo un *approccio tecnologico alla didattica*, che riduce l'insegnamento all'applicazione di mere tecniche (Bocci, 2017). Occorre, in altre parole, rilanciare l'idea che «Ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo cognitivo delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana» (Morin, 2000, pp. 55-56).

Ciò implica che, ai fini della promozione del talento, le dimensioni legate alla disponibilità, alla collaborazione e all'aiuto reciproco rappresentano degli elementi che di fatto non possono non essere considerati oggetto di attenzione e di insegnamento specifico.

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2016). Il campione tra dimensione individuale e dimensione sociale. Riflessioni educative. In M. Ruggiero, *Vince chi si alza prima* (pp. 167-185). Reggio Emilia: Aliberti.
- Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione, in A. Morganti & F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria* (pp.90-100). Firenze: Giunti Scuola.
- Brofenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caprara, G.V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Torino: Pearson.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Claparède, E. (1952). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsini, C. (2014). Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca. *Italian Journal of Educational Research*, 3, 2, 41-47.
- D'Adamo, F. (2008). *Storia di Iqbal*. San Dorligo della Valle: Einaudi.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: RCS.
- Johnson, D.W., & Johnson R.T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, 99-112.
- Marta, E. & Scabini, E. (2003). *Giovani volontari*. Milano: Giunti.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Piliavin, J.A. (2003). Doing Well by Doing Good: Benefits for the Benefactor. In L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.). *Flourishing: a Positive Psychology and the Life Well-Lived* (pp. 227-247). Washington: American Psychological Association.
- Portera, A. (2015). Educazione e pedagogia interculturale nella gestione delle diversità. In A. Portera, G. Albertini & S. Lamberti. *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale* (pp. 11-50). Milano: Franco Angeli.
- Roche Olivar, R. (2002). *L'intelligenza prosociale: imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 55(5), 308-318.
- Vecchio, G.M., Gerbino, M., Di Giunta, L., Castellani, V., & Pastorelli, C. (2008). Funzionamento morale e prosocialità: valori, ragionamento e «agentività» morale. *Psicologia dell'educazione*, 2, 1, 35-54.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Yousafzai, M. & Lamb, C. (2013). *Io sono Malala*. Milano: Garzanti.
- Yousafzai, M. (2014). *Discorso pronunciato in occasione del conferimento del Premio Nobel per la pace*. Disponibile su <http://www.corriereuniv.it/cms/2014/12/commovente-discorso-malala-difesa-dellistruzione> [ultimo accesso 14/06/2014].

