

The role of *Formazione & Insegnamento* in talent education research:  
critical review of all papers published between 2011 and 2022  
Il ruolo di *Formazione & Insegnamento* nella ricerca sulla formazione  
dei talenti: rassegna critica dei contributi pubblicati dal 2011 al 2022

---

Diana Olivieri

Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano  
diana.olivieri@unicusano.it  
<https://orcid.org/0000-0003-2464-3820>

---

**ABSTRACT**

To celebrate the 20<sup>th</sup> anniversary of the international journal *Formazione & insegnamento*, it is mandatory to pay homage to the many authors who have carried out research on talent education over the years, exploring its many facets and realizing Umberto Margiotta's dream of establishing a scientific community oriented to the study of talent. A dream come true, considering that the journal excels in the number of papers published per year on the subject. This contribution therefore offers a critical review of the works published between 2011 and 2022 on the themes of talents and talent education. Content analysis and narrative synthesis made it possible to identify two fundamental lines of inquiry, in order to expand research perspectives on talent education: Positive education and the Strength-based model of neurodiversity.

In occasione del 20° anniversario della rivista internazionale *Formazione & insegnamento*, si rende obbligatorio omaggiare i tanti autori che hanno portato avanti negli anni la ricerca sulla formazione dei talenti, esplorandone le molteplici sfaccettature e realizzando quello che per Umberto Margiotta rappresentava il sogno di costituire una comunità scientifica orientata allo studio del talento. Un sogno più che concretizzato, se pensiamo che la rivista primeggia per il numero di paper pubblicati annualmente su questo tema. Il contributo propone, quindi, una rassegna critica dei lavori pubblicati tra il 2011 e il 2022 sui temi del talento e della formazione dei talenti. Gli strumenti dell'analisi dei contenuti e della sintesi narrativa hanno permesso di identificare due linee d'indagine fondamentali per espandere le prospettive di ricerca sulla formazione dei talenti: l'Educazione positiva e il Modello della neurodiversità basato sui punti di forza.

## KEYWORDS

Talent education, Wellbeing, Positive pedagogy, Strength-Based Approach  
Formazione dei talenti, Benessere, Pedagogia positiva, Approccio basato sui  
punti di forza

## 1. Introduzione

Da sempre la rivista scientifica *Formazione & insegnamento*, fondata da Umberto Margiotta e oggi diretta da Rita Minello, ha offerto contributi significativi e di rottura sul tema della formazione dei talenti, dando voce a centinaia di protagonisti della scena educativa italiana ed internazionale.

Come ricorda la stessa Minello nel commovente editoriale immediatamente successivo alla prematura scomparsa dello studioso e a lui dedicato, un passaggio fondamentale negli innumerevoli interessi di ricerca di Margiotta ha riguardato, nell'ultima parte della sua brillante carriera, «un approccio fenomenologico-critico [...] alla formazione capacitante dei talenti, concepita in termini di razionalità incrementale» (Minello, 2019b, p. 9).

Margiotta recupera e rilancia il monito di cui già negli anni Ottanta si fece portavoce anche Isaac Asimov, ossia il bisogno di lavorare *in interiore homine*, per «rilanciare un orizzonte educativo dotato di senso per il futuro», puntando sulla «interiorità dei processi di personalizzazione dell'esperienza e della conoscenza» (Margiotta, 2014, p. 341).

Se Asimov contrappone ai limiti dell'istruzione tradizionale un'idea di istruzione personalizzata – che dia a ognuno la possibilità di seguire le proprie inclinazioni fin dall'inizio, evitando l'errore di imporre dall'alto un apprendimento che non tenga conto delle peculiarità di ciascun discente – Margiotta rende operativa questa visione futuristica, proponendo la questione del talento come padroneggiamento dei saperi esperti nelle forme personalmente congeniali. Poiché non c'è nulla al pari del talento che valga la pena formare, prese ormai le distanze da un'idea di innatezza che poco ha a che fare con le più recenti acquisizioni delle neuroscienze e dell'epigenetica.

Come afferma Eagleman,

«il cablaggio rigido fornito dalla genetica non è tutto, specialmente per gli esseri umani. L'organizzazione del sistema è troppo complessa e i geni sono troppo pochi [...]. La brillante strategia implementata dal genoma consiste nell'aver costruito il cervello come oggetto notevolmente incompleto, lasciando che sia l'esperienza del mondo a perfezionarlo» (Eagleman, 2020, pp. 29–30).

Il cervello umano è dunque talmente flessibile da permettere agli eventi della vita – non ultime le proposte educative e formative – di cucirsi direttamente sul tessuto neurale, penetrando sotto la pelle e arrivando fino al livello dell'espressione genica.

Tali nuove consapevolezza hanno reso più che mai urgente interrogarsi sul tema dei talenti, del loro sviluppo e significato entro i contesti esperienziali educativi, formativi e lavorativi.

In occasione dei venti anni dall'uscita del suo primo numero, ripercorreremo come e in che misura *Formazione & insegnamento*, rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, abbia contribuito al dibattito scientifico sul tema del talento come nuova frontiera della vita umana, ponendosi come risorsa imprescindibile per chiunque riconosca «la forza del talento come principio formativo unitario di questo secolo» (Margiotta, 2018, p. 18).

## 2. Content analysis dei contributi sulla formazione dei talenti (2011–2022)

Attraverso il metodo della *content analysis* (Berelson, 1952) e l'approccio alla sintesi narrativa (Bryman, 2001), si è proceduto ad analizzare, in chiave sia quantitativa che qualitativa, l'intero archivio della rivista open access *Formazione & insegnamento* – disponibile dal 2010 ad oggi – alla ricerca di contributi di ricerca che affrontassero il tema del talento. A titolo esemplificativo vengono di seguito proposte le tabelle riassuntive, relative agli articoli presenti dal 2011 ad oggi sul tema della formazione dei talenti (con esclusione di editoriali e numeri monotematici, ai quali sono state dedicate analoghe tabelle riassuntive, che per ragioni di spazio non è stato possibile includere in questo articolo).

Tessaro, 2011	«Per un allievo che presenti o meno disabilità o difficoltà di apprendimento o disagio socio-relazionale, con il termine talento intendiamo il potenziale personale formativo di sviluppo, e facciamo riferimento a tutti quei fattori, capacità e competenze, abilità e attitudini, funzioni e disposizioni, motivazioni e bisogni, costruiti nel suo vivere individuale specifico, che [...], a causa di molteplici cause esogene e/o endogene, non sono ancora consapevolmente o compiutamente riconosciuti, manifestati o realizzati[...]. La scuola potrebbe rappresentare un ottimo laboratorio di germinazione e di sperimentazione dei talenti personali; è compito degli insegnanti cercare, trovare, scoprire, disporre situazioni tali da far emergere i potenziali di sviluppo ed impostare reazioni educative che valorizzino quei talenti e su quei talenti facciano leva per la promozione della persona come cittadino [...]. Se una scuola non riconosce e non mobilita il talento dell'allievo, di ogni allievo, inganna la sua funzione educativa, spreca il suo senso formativo [...]. Può essere difficile scoprire il talento, specialmente negli allievi con disabilità grave, ma ciò non significa che non ci sia: la mancata scoperta del talento è un problema professionale del docente, non uno stato ontologico dell'allievo. Negandola presenza del talento, si nega l'essere persona dell'allievo [...]. Il talento non è fuori dall'ordinario, al contrario esso si costruisce proprio nel vissuto "ordinario" della persona» (Tessaro, 2011, pp. 282–283).
De Canale, 2011	«Oggi si riconosce l'inefficacia degli attuali sistemi scolastici e si avverte l'esigenza di individuare strategie didattiche che consentano di promuovere il talento nella diversità [...]. Emerge dunque l'esigenza di individuare nuove strategie e nuovi metodi capaci di promuovere il talento di ciascuno, di salvaguardare le potenzialità della mente infantile, di gettare le basi per una effettiva riuscita scolastica [...]. Viene sottolineato il successo di due programmi rivolti all'infanzia, il cui obiettivo è quello di promuovere i talenti di ciascun bambino; il Progetto Spectrum, basato sulla Teoria delle Intelligenze Multiple (Gardner, 1983) [...] e il Metodo Suzuki per l'apprendimento della musica in tenera età [...] convinto che il talento non sia una questione di ereditarietà, bensì frutto di un ambiente adeguato, S. Suzuki avanza la proposta di un metodo di educazione il cui obiettivo non è quello di rendere i bambini dei musicisti professionisti, bensì di fare di loro degli esseri umani armoniosi» (De Canale, 2011, pp. 297–300).
Olivieri, 2017a	«Il fenomeno della devianza giovanile, se si considera la naturale tendenza adolescenziale a deviare dalla strada maestra, [...] può essere meglio affrontato in termini generativi di devianza positiva, ossia cogliendo nei particolari connotati che la devianza viene ad assumere nel singolo individuo, le possibili radici dello sviluppo di un talento o della capacità di innovazione [...]. La prevenzione dei comportamenti rischiosi ha molto in comune con la promozione delle competenze e con la formazione dei talenti [...]. Se è nostro desiderio che gli studenti accettino le regole sulle quali la scuola si basa, dobbiamo comprendere cosa essi gradiscono (e in particolare per che cosa hanno talento), in modo che le scuole possano offrire il tipo di esperienze intrinsecamente motivanti che oggi i giovani, a volte, cercano in contesti di interferenza e disturbo al sistema scolastico» (Olivieri, 2017a, pp. 311–322).

Melchiori, 2017	«In questi ultimi due decenni nell'ambito della ricerca educativa si sono delineate linee di approfondimento parallele, che hanno riguardato i macro-costrutti di competenza, capacitazione e talento [...]. In termini fisici, occorre considerare la duplice forma di presentazione di dote (biologica, neurologica e fisiologica) e talento (cognitivo, motorio, psicologico, antropologico, sociale e pedagogico) [...]. I contributi teorici e pratico-empirici considerati [...] riguardano un'abilità dai tratti eccezionali, [che] costituiscono l'insieme di attribuzioni che supportano il talento considerato o come sviluppo di una dote innata o come accumulazione di un apprendimento esperienziale [...]. Il passaggio da dote a talento è precisato con il modello differenziato di dote e talento [di Gagné]: [...] una teoria dello sviluppo, secondo la quale eccezionali capacità naturali (doti) si sviluppano in competenze di esperti specifici (talenti) [...]. Lo schema concettuale presentato nella sua caratterizzazione di unione di capacità, abilità, skills, sia cognitive sia non cognitive, può considerarsi come la risposta alla domanda se si possano rintracciare elementi comuni sia di talento sia di competenze, sia infine di capacitazione» (Melchiori, 2017, pp. 65–83).
Olivieri, 2017b	«Partendo dall'idea di talento che ogni studente possiede, diversificato in base ai vari tipi di intelligenza [...] sarà necessario includere nella nuova scuola anche il talento o intelligenza di strada [...]. Il talento si riferisce a qualunque potenziale naturale che può o meno essere attualizzato (ossia concretizzato) in expertise [...]. E convincimento di Ericsson e Charness (1994) che la pratica intenzionale costituisce la causa più significativa della comparsa del talento [...]. Anche i sostenitori di una base genetica per il talento concordano sul fatto che il raggiungimento dell'expertise richieda periodi di formazione lunghi. Ogni persona di talento segue un percorso unico verso l'eccellenza. Il talento, da questo punto di vista, è solo il potenziale per l'eccellenza, che può essere tanto alimentato, quanto andare sprecato [...]. La falsa convinzione di non possedere talento può influenzare negativamente una persona, scoraggiandone gli sforzi, spesso nella erronea convinzione che pochi individui meritevoli abbiano un talento innato che richiede speciale promozione, mentre le abilità ordinarie di altri bambini non hanno bisogno di particolare attenzione [...]. L'ideologia di una scuola che mira alla formazione del talento si basa sulla convinzione che tutti hanno un ruolo importante da giocare nel miglioramento della società, ruolo che potrà manifestarsi se offriamo a tutti gli studenti opportunità, risorse e incoraggiamento per il loro specifico talento» (Olivieri, 2017b, 171–173).

**Tabella 1. Contributi specifici sulla formazione dei talenti (1): anni 2011–2017.**

Valentini et al., 2017	«La corporeità e la motricità sono ambiti su cui si basa l'intero processo di sviluppo contribuendo all'educazione e filo conduttore per la formazione integrale della persona, futuro talento. Ognuno di noi si porta dietro il "suo" talento più o meno espresso ma che diventerà vissuto, interiorizzato ogniqualvolta si contribuirà, anche nel piccolo, ad un cambiamento, ad una modifica positiva allo status proprio ed altrui senza effetti speciali ma con efficacia nelle diverse aree della personalità [...]. C'è bisogno di tirare fuori energie, pensieri, vissuti, esperienze perché il talento da solo non basta: deve essere coltivato, alimentato, stimolato da subito e tutte le intelligenze prese in considerazione, compresa quella corporea cinestetica [...]. Ma per il verificarsi di ciò si ha bisogno in primis di preparare un terreno fertile (con la cura di tutti anche a livello istituzionale) eliminando, estirpando tutte le erbacce che renderebbero vana la concentrazione di cui il talento ha bisogno [...]. Per formare talenti c'è bisogno di ben-essere a tutto tondo, stare bene, con se stessi, con gli altri, con l'ambiente perché in questo modo si ha tutta la tranquillità che serve per pensare, riflettere, capire e concentrarsi su dove si vuole andare» (Valentini et al., 2017, pp. 193–208).
De Simone & Annarumma, 2018	«L'espressione <i>Talented</i> indica coloro che hanno abilità che si sviluppano progressivamente e che si traducono in azioni visibili. Nel modello differenziato di dotazione e talento Gagné (2003) identifica e analizza i fattori che determinano il passaggio dalla dotazione potenziale al talento [...]. Il talento deriva dalla trasformazione delle attitudini naturali in abilità particolari esprimibili nei vari campi delle attività umane [...] Dove c'è il talento c'è sempre un dono naturale, e non può accadere il contrario e, a volte, il dono non riesce ad esprimersi nelle sue potenzialità, in questo caso si assiste al fenomeno dell' <i>underachievement</i> [...]. Nel contesto europeo il tema è stato affrontato nel 1994, secondo la Raccomandazione n° 1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei bambini di talento: i bambini "talentati" dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell'interesse della società» (De Simone & Annarumma, 2018, pp. 31–36).

Cardinali, 2018	«La qualità di vita non dipende dal parametro “reddito” e dal suo valore di capitale umano, ma dalla valorizzazione della persona in termini di sviluppo umano in quanto elemento essenziale per un adeguato processo rieducativo-inclusivo che metta in luce potenzialità e talenti all’interno di una formazione permanente e condizioni l’esistenza e i comportamenti di ogni persona nella società [...]. Integrare la capacitazione con il paradigma rieducativo-inclusivo della pena, può consentire lo sviluppo integrale delle facoltà e delle capacità interne di ciascun individuo al termine della detenzione, lasciandosi alle spalle le cause del trascorso deviante, dando in tal senso valore alla propria unicità e talento [...]. Nel contesto penitenziario, i concetti di capacità, processo, autonomia e sviluppo risultano difficili da applicare in quanto esso tende ad eclissare le abilità, i talenti, le motivazioni del recluso, portandolo ad una sorta di isolamento, più ravvisabile nelle lunghe reclusioni [...]. Se si dà alla pena un mero valore retributivo, di incapacitazione del soggetto reo, senza considerare il suo reinserimento sociale e la valorizzazione del suo talento e della sua utilità sociale, si corre il rischio che egli possa nutrire il desiderio di vendetta, che invece il diritto penale dovrebbe ostacolare» (Cardinali, 2018, pp. 49–54).
Del Gobbo & Galeotti, 2018	«“[A]rt” is a concept that should not be restricted to know art or to become an artist, but rather art as method that should assist the individual to develop oneself. Capable of opening minds and fostering creativity, in the broadest sense of the term, art helps our society to imagine and “to shape” the future. It seems therefore essential to let children develop their artistic and creative talent (Margiotta, 2018) and it would be desirable that school programs reserve a significant role to education through art within the curricula, not only as a, still welcome, extra-school activity [...]. Educational experts and practitioners should recognize that all children have talents and potentialities that can be elicited valuing their cultural background» (Del Gobbo & Galeotti, 2018, pp. 214–226).
Olivieri, 2018	«Sebbene gli studenti plusdotati siano un altro gruppo con bisogni speciali, l’equità è vista in conflitto con l’eccellenza, di conseguenza i bisogni educativi speciali di coloro che possiedono “doni” e talenti sono spesso ignorati [...]. Il rapporto della società con la plusdotazione, con il talento e con la <i>gifted education</i> è stato descritto come “odio-amore” [...] La ricerca con studenti di talento ha rivelato l’esistenza di una serie di fattori di personalità e questioni problematiche di ordine emotivo e sociale che sono emersi costantemente come fattori che contribuiscono al perché molti di questi giovani non possono realizzare il loro potenziale o addirittura non si rendono conto di possederlo [...] una semplicistica attribuzione porterebbe a ritenere la “dotazione” sufficiente di per sé a garantire il raggiungimento dei massimi risultati possibili, senza particolari accorgimenti nei programmi scolastici, laddove sappiamo invece che l’abilità naturale abbandonata a se stessa è destinata a sfiorire, mentre se adeguatamente alimentata può trasformarsi in talento [...]. L’idea secondo cui l’insegnante di classe influenzerebbe in modo significativo lo sviluppo degli studenti plusdotati è coerente con il modello differenziato della plusdotazione e del talento di Gagné (2003, 2009), che sottolinea il ruolo delle persone significative nello sviluppo dei “doni naturali” in talenti» (Olivieri, 2018, pp. 292–311).

**Tabella 2. Contributi specifici sulla formazione dei talenti (2):  
anni 2017–2018 (esclusi i numeri monotematici).**

Minello, 2019a	«Salvaguardare la centralità antropologica significa comprendere che i nuovi processi necessari alle regioni educative passano attraverso sfide di generatività e di formazione dei talenti, in una cornice di senso, frutto di relazioni interattive di contesto [...]. <i>Selezionare, Organizzare, Integrare</i> sono le tre operazioni processuali che rappresentano le competenze del XXI secolo orientate alla formazione dei talenti [...]. Quali sono le aree di sovrapposizione tra le competenze del XXI secolo e il sistema dei talenti? L’area di sovrapposizione fra tali competenze e la formazione dei talenti è rappresentata dai sistemi di pensiero pertanto le competenze vanno sviluppate in sistemi di pensiero. Ma le scuole di oggi non supportano lo sviluppo delle capacità di apprendimento del XXI secolo [...]. La chiave per un’azione formativa antropologica di qualità è dunque l’incontro tra talento, ruolo e contesto [...]. <i>Le competenze che mirano all’educazione dei talenti</i> si possono riassumere nella <i>dimensione creativa dell’azione</i> dei soggetti, in quanto <i>capacità di rispondere alle differenze</i> » (Minello, 2019a, pp. 149–156)
----------------	---

La Marca & Di Martino, 2019	«Il processo di formazione all'Università dovrebbe avere come fine la valorizzazione del talento. È importante, infatti, dare ai giovani la possibilità di mettere alla prova e sfruttare a pieno il proprio talento [...]. Il talento che non è identificato non può essere promosso e valorizzato [...]. Gli studenti talentuosi si distinguono per la particolare capacità di saper mettere in relazione ciò che leggono con altre fonti [...]. Possiamo affermare che la capacità di riassumere è una competenza chiave per tutto l'apprendimento. Tale strategia didattica può diventare uno strumento principe per la formazione dei talenti» (La Marca & Di Martino, 2019, p. 292).
Olivieri, 2019	«[I]ntensità e sensibilità innate, che indicano un'elevata capacità di rispondere agli stimoli, [sono] caratteristiche primarie nella manifestazione "disordinata" di un alto potenziale in una o più aree dell'attività umana, da disciplinare in talento, attraverso un intervento formativo mirato [...]. Dabrowski osserva che non tutte le persone si muovono verso un livello avanzato di sviluppo, ma che la progressione dall'abilità naturale al talento, combinata alla sovraeccitabilità, sia predittiva del potenziale per uno sviluppo morale di livello superiore [...]. Le cinque forme di sovraeccitabilità psichica descritte da Dabrowski (1937) come "tipologie di accresciuta eccitabilità psichica", rappresentano quindi la manifestazione delle caratteristiche che definiscono il potenziale di sviluppo dell'individuo, in termini di abilità e forme prototipiche di talento [...]. L'accettazione offre una convalida e aiuta a liberare il giovane dai sentimenti di "stranezza" e isolamento, che potrebbero emergere in fase di esplorazione dei propri potenziali personali (come fase preliminare alla formazione dei talenti)» (Olivieri, 2019, pp. 61–72).
Brazzolotto, 2019	«La pedagogia e la didattica non possono rimanere indifferenti allo sviluppo e alla valorizzazione dei talenti, in quanto sempre più gli insegnanti si trovano in classe uno studente con plusdotazione ( <i>gifted student</i> ), riconosciuto tramite una specifica valutazione, redatta da specialisti [...]. Come affermato da Dai (2018) e da Baldacci, durante la Summer School organizzata dalla Società Italiana Ricerca Educativa e Formazione (SIREF) nel 2017, la formazione dei talenti seguirebbe due approcci diversi: uno finalizzato al capitale umano e l'altro allo sviluppo del talento. Il primo riguarderebbe la promozione dei talenti, intesi come risorse spendibili per il miglioramento della nazione, soprattutto in termini economici; mentre il secondo enfatizzerebbe un'espansione sempre maggiore della personalità individuale [...]. Per favorire la crescita di tutti, la formazione del talento dovrebbe essere intesa come parte integrante della formazione globale dell'individualità, come un momento di crescita, come una piena espansione dei talenti, fondata sulla reciprocità» (Brazzolotto, 2019, pp. 92–93).
Capobianco, 2019	La scuola per formare dei talenti dell'educazione imprenditoriale, dopo aver assicurato le giuste conoscenze economico-finanziarie, deve partire dal pensiero critico, ossia si deve attivare un insegnamento che, superando la separazione dei saperi, privilegi invece la loro interconnessione e contestualizzazione (Striano, Capobianco, Petitti, 2018) [...]. Un giovane talento della competenza imprenditoriale dovrà essere in grado di utilizzare i saperi appresi, non vedendoli come un semplice affastellamento di inerti conoscenze, ma bensì considerandoli la premessa per lo sviluppo di un "pensiero in azione" [...]. È fondamentale che tutte le scuole di ogni ordine e grado, progettino e realizzino delle Unità d'Apprendimento con l'obiettivo di formare e di sviluppare la competenza imprenditoriale, andando alla ricerca anche di quei talenti imprenditoriali, spesso messi in secondo piano o addirittura annoiati da una didattica nozionistica e troppo contenutistica» (Capobianco, 2019, pp. 130–131).
Sgambelluri, 2019	«Il talento come lo descrive Francois Gagné rappresenta un processo dinamico attraverso cui le abilità naturali si trasformano in vere e proprie attitudini che richiedono un apprendimento e una formazione sistematici [...]. Il talento viene spesso associato a tutte quelle capacità cognitive al di sopra della media o ad altri tipi di abilità straordinarie di una persona. Un costrutto che rimanda al talento è quello di intelligenza e ancor di più il concetto di attitudine, che indica una capacità potenziale posseduta dal soggetto [...]. Per poter valorizzare i talenti sono senza dubbio necessari nuovi approcci e nuovi modelli educativi capaci di promuovere, negli allievi, la formazione di strumenti inclusivi che rendano sinergici i processi di apprendimento e che siano rivolti a tutti» (Sgambelluri, 2019, pp. 104–116).

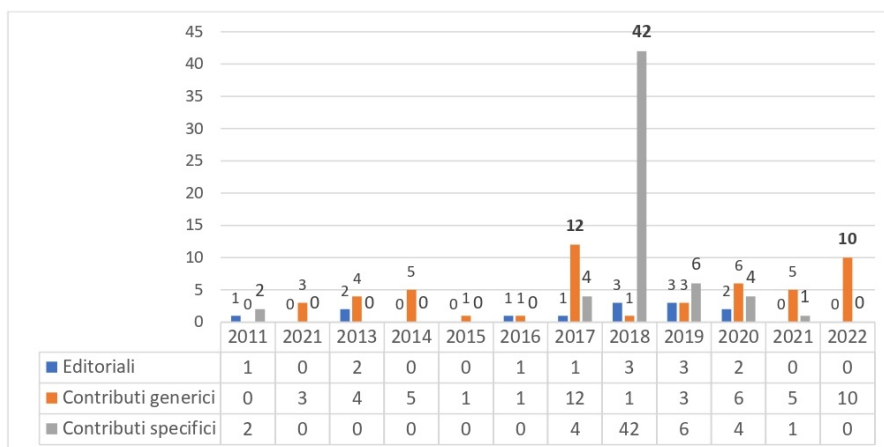
**Tabella 3. Contributi specifici sulla formazione dei talenti (3): anno 2019.**

Cardinali et al., 2020	«In questo articolo viene esplorata l'idea che un processo apprenditivo basato sulla formazione dei talenti sia il solo in grado di produrre un impatto evolutivo e trasformativo sul discente, in particolare nei contesti di devianza [...]. Per gli autori del presente studio, l'impegno nella formazione di un'identità positiva in ambito penitenziario, che si fonda sulla possibilità di espressione dei talenti personali, può permettere la rimozione degli ostacoli che hanno impedito la realizzazione personale e favorito il percorso deviante, al fine di sostenere il riadattamento psicosociale al mondo esterno [...]. È importante considerare l'influenza che la formazione dei talenti può avere all'interno del percorso di revisione critica del reo, in particolare a seguito della definizione dei vari aspetti della biografia deviante del soggetto [...]. Poiché la formazione dei talenti è una forma d'apprendimento orientata alla liberazione personale, è chiaro che la sua applicazione in carcere possa, di fatto, preparare i detenuti a una nuova cittadinanza, socialmente attiva» (Cardinali et al., 2020, pp. 247–265).
Olivieri, 2020	«[U]na prospettiva narrativa come strumento metodologico si rivela adatta allo studio di questioni tanto di rischio e vulnerabilità, quanto di potenzialità e talento in adolescenza [...]. Poiché la narrazione è stata accettata come strumento di comprensione olistica della vocazione di un individuo (Brott 2001), è evidente come essa possa anche sostenere e dare una direzione alla formazione dei talenti [...]. Questo studio può aiutare a fornire l'impulso per sviluppare un curriculum più esplicito, relativamente alla costruzione dell'identità e alla formazione dei talenti in adolescenza, considerata anche l'attuale convergenza sull'importanza delle narrazioni, attraverso lo storytelling e la drammatizzazione, per catturare le questioni identitarie in questa delicata fase dello sviluppo» (Olivieri, 2020, pp. 634–649).
Vinci & Sgambelluri, 2020	«[S]iamo ancora lontani, a livello scientifico, da una definizione unica e condivisa di <i>giftedness</i> o <i>talented</i> [...] Il talento rappresenta una dotazione innata, un patrimonio "assegnato" dalla natura, o è il risultato di un percorso di sviluppo e può essere coltivato? Si può parlare di <i>educazione al talento</i> ? [L]e crescenti difficoltà di riconoscere e valorizzare l'alto potenziale cognitivo degli studenti – con conseguenti fenomeni di disagio socio-relazionale, noia, distrazione, isolamento e dropout – mostrano l'esigenza di strutturare curricula orientati alla formazione dei talenti e allo sviluppo del potenziale di ciascuno [...] è con la personalizzazione che si attua la scoperta di specifiche vocazioni, la definizione di traguardi formativi diversi, la valorizzazione dei talenti e la promozione delle eccellenze [...]. Le riflessioni e le esperienze descritte mostrano l'importanza di formare, negli insegnanti, la competenza di <i>adaptive teaching</i> (Corno, 2008), una capacità adattiva e flessibile che permetta loro di riconoscere e valorizzare ogni singolo studente, in modo che sia permessa a ciascuno l'espressione del proprio talento» (Vinci & Sgambelluri, pp. 254–265).
Brazzolotto & Casonato, 2020	«Il talento è frutto di un viaggio (Margiotta, 2018), dunque è possibile fare una previsione, più che una vera e propria individuazione; il talento infatti è in continua evoluzione. [...] Il considerare i talenti nei giovani disoccupati significa aprirsi alla complessità della società attuale, concependo l'individuo come portatore di talenti e innovazione [...] ipotizzando che la disoccupazione possa diminuire proprio adottando un approccio dei talenti, ci siamo interrogati su come sia possibile individuare i talenti nei giovani disoccupati, in modo tale da favorire un inserimento "strategico" in azienda. [...] Il processo di previsione dei talenti specifici di un lavoro si sviluppa con l'interazione tra i partecipanti e con il formatore, in situazioni di simulazioni dove sia possibile esplicitare o dimostrare "ciò che si crede di saper fare meglio"» (Brazzolotto & Casonato, 2020, pp. 329–332).
Brazzolotto, 2021	«Affinché la scuola sia un luogo più democratico, è necessario favorire le diverse prospettive sul talento e sulla genialità, promuovendo lo sviluppo di un pensiero critico, nel rispetto reciproco delle differenze. [...] Il talento viene inteso come parte fondante dell'identità di ciascuno che contribuisce a formare una società democratica, per questo è degno di un approfondimento pedagogico. [...] Forse nella formazione degli insegnanti mancano delle riflessioni pedagogiche sul talento? Oppure a scuola non si discute di talento? [...] La parola "talento" assume diverse sfumature: come inclinazione, attitudine che ognuno possiede, ma che riesce a sviluppare grazie a un desiderio, a un'intenzionalità. I talenti, dunque, non dovrebbero essere intesi come determinati o come schemi precostituiti, ma come diverse forme di attitudini presenti nel nostro patrimonio umano» (Brazzolotto, 2021, pp. 184–187).

**Tabella 4. Contributi specifici sulla formazione dei talenti (4): anni 2020-2021.**

Dal 30 giugno 2010 al 30 maggio 2022, la rivista *Formazione & insegnamento* è uscita per un totale di 55 numeri. Di questi il 65% (ben 36 numeri, inclusi due numeri monotematici: il vol. 16(2), “La formazione dei talenti come nuova frontiera”, curatore editoriale Umberto Margiotta, e il suo Supplemento, “La formazione dei talenti: prospettive di ricerca”, curatrice editoriale Rita Minello, entrambi pubblicati il 31 agosto 2018) presenta al suo interno riferimenti e ricerche relative al talento e alla formazione dei talenti (tra editoriali, articoli di ricerca e recensioni).

Ancora più impressionante è il dato relativo al numero totale di contributi sul tema del talento – ben 135 tra editoriali, articoli e recensioni – che iniziano a fare la loro comparsa a partire dal numero pubblicato il 30 aprile 2011, per arrivare fino all’attuale ultimo numero, pubblicato il 30 maggio 2022.



**Figura 1. N articoli pubblicati tra il 2011 e il 2022 sul tema dei talenti. Distinzione per anno e per tipologia.**

Dal grafico emerge un progressivo aumento dell’interesse per il tema della formazione dei talenti. Il picco d’interesse raggiunto nel 2018 è da ricollegare all’uscita di due importanti numeri monotematici, dedicati dalla rivista a questo argomento. È possibile apprezzare il numero di contributi distinti sia per tipologia (editoriali e articoli di ricerca), sia per entità del contributo sul tema dei talenti (più generico, ossia inserito nel contesto di un altro argomento principale, oppure più specifico, ossia dove l’articolo stesso riguarda prettamente i talenti e il loro sviluppo).

Sul piano qualitativo, il tema del talento è stato affrontato in associazione ad una serie ben delineata di costrutti, con una tendenza ad associarlo principalmente ai concetti di Capacità/Capacitazione, Competenza, Abilità e Inclusione.

Vi sono poi dei concetti-satelliti, associati al talento in modo più periferico e meno diretto, come Agency, Merito, Plusdotazione e Volontà.

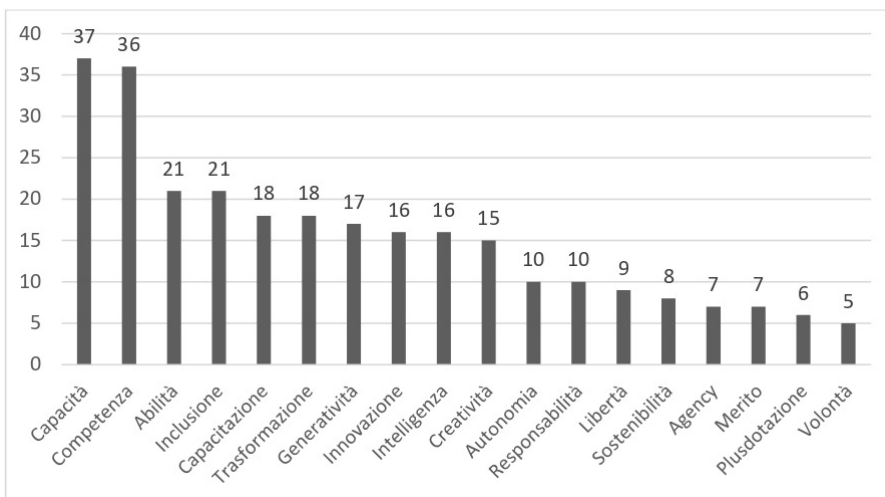
In una posizione mediana si pongono temi quali Autonomia, Responsabilità e Libertà, la cui centralità nella formazione dei talenti è così espressa da Margiotta stesso:

«È inutile insistere con tanti didatticismi sulle competenze, sulle abilità e tutto il resto [...] quando alla fine il *quid* che manca al risultato finale è l’au-

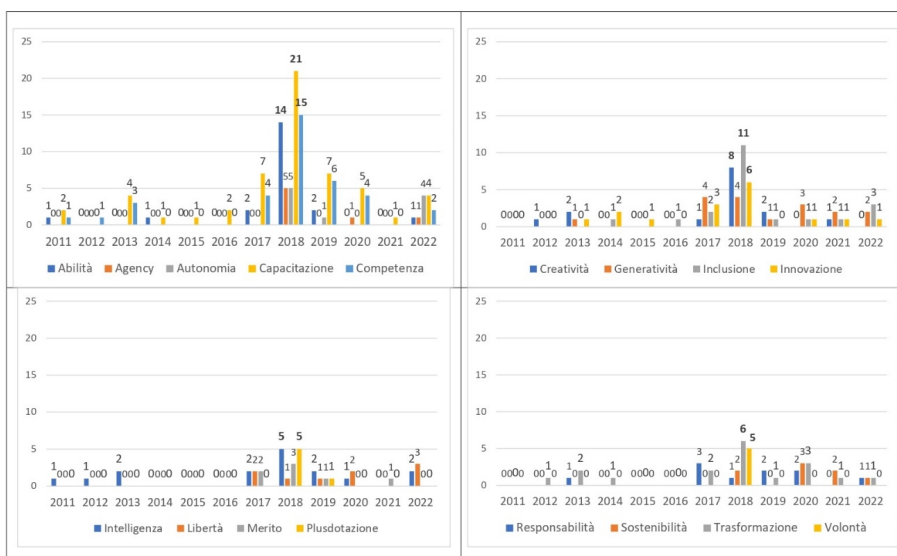


tonomia e l'equilibrio con cui il soggetto riesce ad esercitare i suoi talenti: autonomia, responsabilità e libertà» (Margiotta, 2014, p. 366).

Con *libertà* Margiotta intende riferirsi alla libertà di realizzarsi, attraverso l'esercizio continuo e deliberato del proprio potenziale-in-azione.



**Figura 2. Principali tematiche associate all'idea di talento, in ordine di frequenza e per numero totale di contributi.**



**Figura 3. Principali tematiche associate all'idea di talento. Numero di riferimenti per contributo e distinzione per anno.**

Nei prossimi paragrafi rifletteremo sulle prospettive teoriche e di ricerca offerte dai contributi oggetto della nostra analisi, che riconoscendo capacitazione e inclusività come misure del benessere e quindi della felicità, di fatto proiettano verso due precise chiavi di lettura: l'incidenza della positività in educazione e della neurodiversità sulla concezione attuale di talento.

### 3. Il ruolo della Pedagogia positiva nella formazione dei talenti

Le nuove generazioni, sempre più orientate a sostituire lo status di lavoratore con la coltivazione di una personale *vocazione ad essere*, «vorrebbero (ma non ci credono più di tanto) che l'azione corale dei poteri e dei gruppi economici e sociali riesca a sviluppare condizioni dignitose di coniugazione della occupabilità, ma ancor più della *felicità* individuale» (Margiotta, 2018, p. 15).

Se il talento è la forma con cui ci palesiamo agli altri (e attraverso la quale gli altri ci percepiscono), gli specifici funzionamenti da noi acquisiti costituiscono invece la misura del nostro personale ben-essere.

La condizione dinamica del benessere è tipicamente resa operativa in riferimento alla prosperità, alla soddisfazione personale, alla felicità o al trovare un significato nella vita.

Guidato da Martin Seligman, l'approccio dell'Educazione Positiva si concentra esplicitamente sui fattori che Aristotele riteneva promuovessero una vita felice, compreso il riconoscimento della virtù e dei punti di forza come guide per la felicità (Seligman et al., 2009).

Gli interventi scolastici sulla positività mirano in particolare a rendere visibili i punti di forza, ossia la "mappatura personale" delle metà-abilità di ogni discente. Independentemente dallo specifico settore di abilità, ogni individuo può infatti avere successo grazie alle sue capacitazioni di perseveranza, coraggio, creatività e autoregolazione delle emozioni e dei comportamenti, che aiutano a costruire un cuscinetto o *buffer* contro le avversità della vita.

Una direzione che emerge da questo nuovo paradigma è l'applicazione dei principi della psicologia positiva<sup>1</sup> all'educazione, e l'implementazione di "approcci basati sui punti di forza"<sup>2</sup>, che trova fondamento nella ricerca pedagogica su potenziale e talento<sup>3</sup>.

Seligman (2002) afferma che il benessere è un costrutto multidimensionale, derivante dall'esperienza di emozioni positive (la "vita piacevole"), ma anche dall'esperienza di un alto livello di coinvolgimento in attività soddisfacenti (la "vita impegnata"), nonché da un senso di connessione con un tutto più grande (la "vita significativa"), successivamente integrato dalle dimensioni di relazione e realizzazione (in termini di competenza e talento). Il modello di benessere psicologico

1 Fondata da Seligman e Csikszentmihalyi (2000), la psicologia positiva ha storicamente affrontato tre temi principali: 1. virtù, punti di forza caratteriali, tratti positivi della personalità, abilità e talenti, in un'ottica di inclusività; 2. fenomeni indicativi di felicità, benessere emotivo, senso soggettivo di appagamento e soddisfazione per la qualità della vita; 3. processo evolutivo di divenire, crescita, realizzazione delle capacitazioni, realizzazione del potenziale e sviluppo del sé più autentico.

2 Il riferimento agli "approcci basati sui punti di forza" deriva dagli ambiti del *social work* e della psicologia clinica, in cui l'obiettivo è utilizzare le risorse della persona nella risoluzione dei suoi stessi problemi (Pattoni, 2012).

3 Il primo studio controllato sull'applicazione della pedagogia positiva in aula è stato condotto a Espoo nel 2015, nelle classi inclusive finlandesi, dove la ricerca sistematica dei punti di forza è stata adottata come principio educativo fondamentale (Vuorinen et al., 2018).

che deriva dalla combinazione, interazione e integrazione di queste cinque dimensioni, a favore di una vita fiorente e a contrasto di eventuali problemi di salute mentale, è complessivamente identificato con l'acronimo inglese PERMA [*Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*].

Il movimento per l'educazione positiva – che è «educazione alla felicità» (Seligman et al., 2009, p. 293) – attraverso l'attenzione ai punti di forza e la costruzione di capacitazioni e resilienza nelle comunità educative, ha trovato nuova linfa a seguito delle recenti preoccupazioni sorte in tutto il mondo per quella che è stata definita come «crisi della salute mentale post-pandemia». Obiettivo ultimo è educare i giovani ad assumersi la responsabilità del proprio benessere, nella misura in cui esiste la capacitazione di «sentirsi bene», ossia di innescare l'aspetto agencico del benessere, catturato attraverso un comportamento autodeterminato, in cui le persone agiscono in base ai loro personali interessi, valori e preferenze.

L'idea di utilizzare i punti di forza degli studenti per influenzare il loro potenziale di apprendimento è stata argomento di numerosi studi. Un'idea condivisa è che lo sviluppo del potenziale umano in manifestazioni di talento proceda in due direzioni fondamentali: la prima corrisponde allo sviluppo orizzontale o «apprendimento informativo», attraverso il quale aggiungiamo progressivamente nuove abilità, conoscenze e intelligenze all'interno della nostra attuale visione di noi stessi e del mondo. Si tratta di quel tipo di apprendimento che, nel tempo, ci permette di crescere, progredire e migliorare. La seconda direzione corrisponde invece allo sviluppo verticale o «apprendimento trasformativo», attraverso il quale trasformiamo la nostra visione della realtà in modo da poter vedere le nostre vite e il mondo con occhi nuovi. Si tratta di quel tipo di apprendimento che, come descrive Goethe, «apre un nuovo organo di percezione dentro di noi» e, a sua volta, trasforma il nostro modo di vedere e dare un senso alle cose, attraverso una prospettiva più ampia e inclusiva (Cottrell 1998, p. 257).

Per agevolare la comprensione di questa distinzione tra sviluppo orizzontale e verticale, possiamo attingere all'analogia del bruco e della farfalla. Lo sviluppo orizzontale pone l'accento sull'aggiunta incrementale di nuove abilità e intelligenze al bruco, mentre lo sviluppo verticale crea le condizioni affinché il bruco si trasformi in una farfalla. Nello sviluppo verticale, una farfalla non è un bruco più forte, più veloce o più intelligente, ma un essere vivente che ha attraversato una trasformazione, maturando una comprensione più complessa di sé stesso e del mondo.

In ogni fase progressiva dello sviluppo verticale, le distinzioni che facciamo, il linguaggio che usiamo, la nostra cerchia di interessi e il modo in cui creiamo significato aumenta di complessità.

Facilitare lo sviluppo verticale è importante, perché viviamo in tempi straordinari, in cui tutti si trovano a dover affrontare sfide complesse, che non hanno dovuto mai affrontare prima.

Dal Covid-19 al cambiamento climatico che sta trasformando le nostre estati nell'anticamera dell'inferno, dalle guerre alla salute mentale, ciò che è chiaro è che queste non sono sfide che possono essere trasformate solo attraverso lo sviluppo orizzontale di nuove abilità. Dobbiamo anche svilupparci verticalmente nella nostra piena umanità, come cittadini globali impegnati, consapevoli della nostra interdipendenza e profondamente preoccupati del benessere di tutti.

Se nelle fasi iniziali dello sviluppo verticale ci preoccupiamo principalmente del nostro benessere e del nostro potenziale, nonché del benessere e del potenziale delle persone a noi più vicine, continuando a svilupparci in senso verticale la nostra visione di chi siamo e di quali sono i nostri legami d'appartenenza si tra-

sforma, rendendoci sempre più in grado di riconoscere la nostra interdipendenza con l'intero pianeta, come un tutto connesso.

In questa visione più inclusiva, siamo sempre più in grado di vedere il benessere e il potenziale umano da una prospettiva globale, e questo trasforma la nostra capacità di realizzare il nostro potenziale in allineamento con il benessere di tutti, comprese le generazioni future.

Gli sviluppi orizzontali e verticali che possiamo incarnare rappresentano dunque le due direzioni del potenziale che possiamo portare a maturazione, manifestandolo al mondo come *talento*.

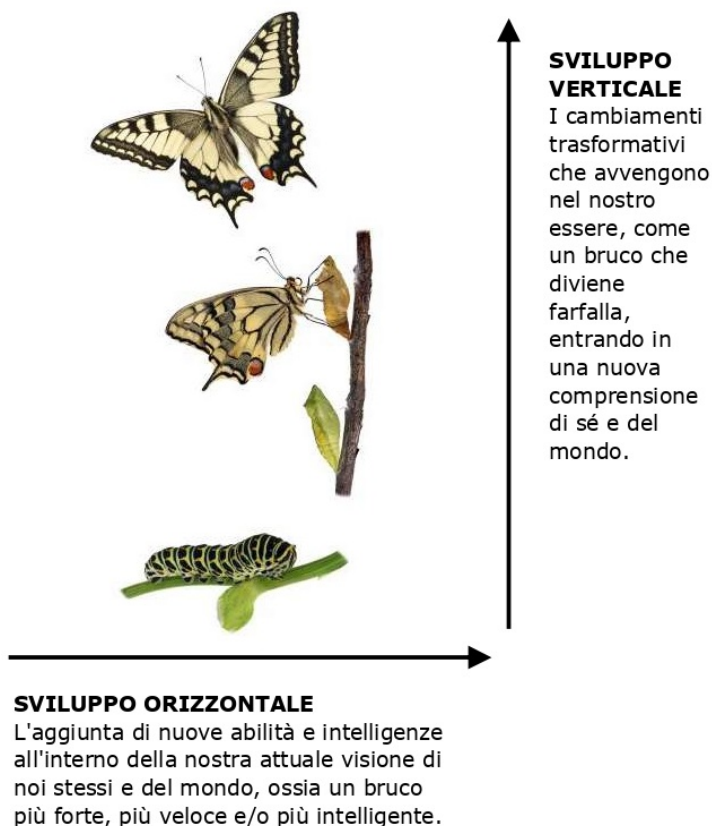


Figura 4. Sviluppo orizzontale e sviluppo verticale.

La peculiarità di un approccio trasformativo al benessere e al potenziale umano è che più ci sviluppiamo in una prospettiva di cura e inclusività, più partecipiamo alla vita in modo diverso, "verticale" oltre che "orizzontale".

Ossia, maturiamo dall'essere un insieme di individui separati che cercano tutti di realizzare il proprio potenziale e attualizzare i propri talenti in relativo isolamento gli uni dagli altri, al creare la possibilità di partecipare consapevolmente e in modo coeso al benessere collettivo dell'umanità e del pianeta.

Al centro della Pedagogia positiva c'è dunque il duplice scopo dell'educazione: consentire alle persone di vivere bene, in un mondo in cui valga la pena vivere.

#### 4. Il vantaggio competitivo dei talenti neurodiversi: l'approccio basato sui punti di forza

Sono numerose le testimonianze a dimostrazione del fatto che spesso il talento non sia altro che un limite trasformato in abilità (Cinque, 2013). Prendiamo ad esempio le variazioni neurologiche come l'autismo e il disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD), un tempo considerate deficit, difetti o "mancanze" da correggere, ed oggi viste come una parte naturale della nostra ecologia sociale e della biodiversità umana.

I sostenitori della neurodiversità (o *neurodivergenza*) sottolineano che le persone neurodiverse hanno sì dei limiti, ma che le loro atipicità sono anche fonte di potenziali creativi unici, che se sviluppati in abilità specifiche possono andare a colmare particolari *nicchie di competenza*<sup>4</sup>.

Il termine neurodiversità si riferisce all'unicità e alla ricchezza del cervello e della mente umana, poiché ne descrive la gamma di differenze funzionali e le variazioni nei tratti comportamentali, che fanno parte del ricco arazzo dell'esperienza umana, dell'intelletto e dell'abilità (Singer, 1999). Coprendo l'intero spettro delle variazioni cognitive, intellettuali, comportamentali, psicosociali ed emotive che esistono all'interno della popolazione generale, il concetto di neurodiversità fa propria l'idea che non esistano un cervello o una mente umana normali o corretti, e che le differenze nel modo in cui apprendiamo, pensiamo ed elaboriamo le informazioni dovrebbero essere riconosciute e valorizzate, non stigmatizzate.

L'odierno approccio alla neurodiversità implica la scoperta dei punti di forza degli individui neurodivergenti (osservati attraverso la lente gardneriana delle intelligenze multiple) e l'utilizzo dei loro talenti per aumentare l'innovazione della società nel suo insieme (Lawrence & Fung, 2021). In altre parole, la neurodiversità può essere una fonte unica di punti di forza e *talenti funzionali*. Molti bambini con ADHD, che non riescono a stare fermi in classe, mostrano una straordinaria intelligenza cinestesica, e al contempo una bassa intelligenza intrapersonale (in particolare per quanto riguarda la consapevolezza di sé). Molti bambini dislessici hanno una forte intelligenza interpersonale e notevoli capacità relazionali, e al contempo una bassa intelligenza linguistica (in particolare per quanto riguarda la lettura).

A ben vedere, il cervello di ognuno di noi è "cablato" in modo talmente peculiare, che una qualche forma di neurodiversità riguarderebbe fino al 40% della popolazione.

Non vi è alcuna carenza intrinseca nell'aver una condizione neurodivergente, e la capacità di un individuo neurodivergente di adattarsi dipende dal contesto. Il vero problema, invece, deriva dal modo in cui l'ambiente e la società trattano coloro che pensano, percepiscono e apprendono in modo diverso.

Quindi, per supportare veramente la neurodiversità, dobbiamo iniziare ad interrogarci criticamente su come pensiamo e rispondiamo alla natura stessa della "differenza". Ciò richiede una trasformazione radicale dell'esperienza di apprendimento, in modo che nessun tipo di intelligenza o parametro di riferimento per le funzioni intellettuali abbia la priorità rispetto a un altro, e che le intelligenze

4 Sebbene la neurodiversità sia ancora spesso citata esclusivamente in relazione all'autismo, è sempre più utilizzata in psicologia e in ambito educativo come termine generico associato ad autismo, dislessia, disprassia, ADHD, discalculia, disfonia, sindrome di Tourette, sinestesia e altre differenze comportamentali e neurobiologiche.

multiple di ciascuno possano essere coltivate e apprezzate come parte della personale esperienza di apprendimento.

Per articolare l'essenza della nuova definizione di neurodiversità e massimizzare il potenziale delle persone neurodiverse, è stato progettato il Modello della neurodiversità basato sui punti di forza (SBMN – *Strengths-Based Model of Neurodiversity*), che integra psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), psichiatria positiva<sup>5</sup> (Jeste et al., 2015), teoria delle intelligenze multiple (Gardner & Hatch 1989) e psicologia dello sviluppo (Chickering & Reisser, 1993), ai fini di una loro applicazione per elaborare valutazioni e interventi basati su punti di forza e interessi, che tengano anche conto dei fattori di neurodiversità nelle differenze di apprendimento.

Se l'idea di disturbo dell'apprendimento ha un carattere biologico e spesso implica che i problemi affrontati dall'individuo siano parte integrante del suo disturbo, l'idea più attuale di differenza di apprendimento ha invece radici sociologiche, poiché suggerisce che se la società apporta degli adattamenti, l'individuo può superare con successo le proprie difficoltà.

Il concetto di "differenze di apprendimento" è quindi abbastanza generico, da poter includere al suo interno anche quello di neurodiversità. Le differenze a cui si fa riferimento non riguardano solo la neurodiversità, ma anche la diversità che colpisce gli studenti neurotipici. Tale diversità consiste nell'individualità dello studente a livello di preferenze, stili, talenti o modalità di apprendimento. Questo perché ogni cervello è diverso, e il concetto di diversità, applicato all'ambito educativo e formativo, acquista così un valore di universalità tra tutti gli studenti.

Blume scrive:

«La neurodiversità può essere tanto cruciale per la razza umana, quanto lo è la biodiversità per la vita in generale. Chi può dire quale forma di cablaggio si rivelerà migliore in un dato momento? La cibernetica e la cultura informatica, ad esempio, possono favorire una *forma mentis* che per certi versi è autistica» (Blume, 1998).

Una proliferazione di articoli che espongono i benefici della neurodiversità in ambito aziendale (Comaford, 2017) è ampiamente supportata dalla ricerca accademica (Meilleur et al., 2015), la quale mostra che alcune condizioni, tra cui l'autismo e la dislessia, possono conferire abilità speciali nel riconoscimento di modelli/schemi, nella capacità mnemonica o in matematica.

Le persone neurodiverse hanno spesso bisogno di accomodamenti sul posto di lavoro (come ad es. l'ausilio di cuffie per prevenire la sovrastimolazione uditiva, una certa disposizione d'ufficio per mitigare l'intolleranza al disordine, ecc.) per attivare al massimo le proprie abilità. A volte mostrano eccentricità stimolanti, e in molti casi gli adattamenti e le sfide sono gestibili e i potenziali ritorni sono notevoli. Ma per realizzare i vantaggi, la maggior parte delle aziende dovrebbe adeguare le proprie politiche di reclutamento, selezione e sviluppo di carriera, per riflettere una definizione più ampia di talento.

Le persone con diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico, ad esempio, a fronte di evidenti difficoltà di comunicazione e socializzazione, mostrano una notevole fluency nei linguaggi informatici e tecnologici, che richiedono attività di sistematizzazione (gestione di database, ricerca di bug nei codici sorgente dei

5 Il cui obiettivo è aumentare il benessere e la crescita attraverso approcci psicoeducativi, alla scoperta di attributi positivi e punti di forza.

programmi informatici, ecc.) e l'identificazione di piccoli dettagli in schemi complessi (Baron-Cohen et al., 2009)<sup>6</sup>. È stato inoltre riscontrato che gli individui che presentano dislessia possiedono abilità visuo-spaziali globali, inclusa la capacità di identificare oggetti impossibili (come quelli resi popolari da Escher: von Károlyi et al., 2003) e di elaborare scene visive a bassa definizione o sfocate (Schneps et al., 2012), tenendo inoltre a percepire le informazioni visive periferiche o diffuse in modo particolarmente rapido ed efficiente (Geiger et al., 2008). Tali abilità visuo-spaziali possono essere vantaggiose in lavori che richiedono il pensiero tridimensionale come in astrofisica, biologia molecolare, genetica, ingegneria e computer grafica (Paul, 2012). E ancora, molti soggetti con ADHD e disturbo bipolare mostrano livelli maggiori di creatività e ricerca di novità, rispetto ai controlli (White & Shah 2011; Simeonova et al., 2005), mentre gli individui con disturbo borderline di personalità possono dimostrarsi particolarmente creativi ed emotivamente intelligenti (Leutgeb et al., 2016).

Tali elementi di forza possono suggerire una spiegazione evolutiva del motivo per cui questi disturbi sono ancora presenti nel pool genetico, ossia l'aver conferito vantaggi evolutivi specifici. Le abilità di sistematizzazione degli individui con disturbo dello spettro autistico, ad esempio, potrebbero aver rappresentato un vantaggio per la sopravvivenza in epoca preistorica. Allo stesso modo, il pensiero tridimensionale che si associa alla dislessia potrebbe essersi dimostrato fortemente adattivo nelle culture pre-alfabetizzate, per progettare strumenti, tracciare percorsi di caccia e costruire rifugi (Ehardt ). Per non parlare dei sintomi chiave dell'ADHD come iperattività, distraibilità e impulsività, dei quali è innegabile la funzione adattiva nelle società basate sulla caccia e sul raccolto, in cui solo le persone capaci di spostarsi per lunghi tratti alla ricerca di cibo, rapide nella risposta agli stimoli ambientali e abili nel muoversi verso potenziali prede o lontano da pericolosi predatori, avrebbero prosperato (Jensen al., 1997).

Vedendo nella neurodiversità un'opportunità, un numero crescente di aziende di spicco ha iniziato a riformare i propri processi di reclutamento, per poter accedere a talenti neurodiversi; tra questi ci sono SAP, Microsoft, Willis Towers Watson, Ford ed EY. Molte altre, tra cui Caterpillar, Dell Technologies, Deloitte, IBM, Goldman Sachs, JPMorgan Chase, HPE (Hewlett Packard Enterprise) e UBS, hanno avviato start-up per favorire la neurodiversità, attraverso l'espansione delle possibilità di occupazione in quelle aree, come il *software testing*, la *business analytics* e la sicurezza informatica (*cybersecurity*), le cui attività caratteristiche si adattano bene al talento neurodiverso (Silberman 2015).

Forse il vantaggio più sorprendente, oltre all'incremento delle capacità innovative e della competitività, è che queste aziende hanno iniziato a pensare più a fondo alla valorizzazione dei talenti di tutti i dipendenti, neurotipici e neurodivergenti, attraverso una maggiore sensibilità ai bisogni individuali.

Del resto ciascuno di noi è in una certa misura diversamente abile, poiché nasciamo tutti diversi e cresciamo in ambienti diversi. I nostri modi di pensare derivano sia dai nostri "macchinari" intrinseci, sia dalle esperienze che ci hanno "programmato".

Poiché le persone neurodiverse sono cablate in modo diverso dalle persone neurotipiche, possono portare nuove prospettive agli sforzi di un'azienda per

6 A tal proposito, nelle Forze di Difesa Israeliane è presente una squadra chiamata *Special Intelligence Unit 9900*, composta principalmente da persone nello spettro autistico. Questa unità altamente specializzata è addetta all'analisi delle immagini aeree e satellitari, potendo individuare schemi e pattern che altri normalmente non vedrebbero.

creare o riconoscere valore. Tuttavia, la popolazione neurodiversa rimane un pool di talenti in gran parte ignorato, con un tasso di disoccupazione che sfiora l'80% e la massiccia presenza del fenomeno del sottomansionamento, anche a fronte di una o più lauree in ingegneria elettrica, biostatistica, informatica, fisica ingegneristica, matematica applicata e computazionale.

Negli ultimi decenni la capacità di competere sulla base dell'innovazione è diventata sempre più cruciale per molte aziende, oggi invitate ad includere persone e idee "ai margini", dal momento che "avere persone che vedono le cose in modo diverso, e che forse non si adattano perfettamente allo status quo, aiuta a controbilanciare la tendenza delle grandi aziende a guardare tutti nella stessa direzione", come ha affermato la SAP nel comunicato stampa che annunciava l'avvio del suo programma *Autism At Work* (Austin & Pisano, 2017).

1. <u>Pensiero e innovazione fuori dagli schemi</u> : ormai sappiamo tutti che la diversità genera innovazione: all'aumentare della neurodiversità tra i dipendenti, aumenta anche la possibilità per un'azienda di battere la concorrenza.
2. <u>Maggiore comprensione del proprio pubblico o della propria utenza</u> : reclutare persone neurodiverse nel team aziendale determina l'acquisizione di una migliore comprensione di buona parte delle persone a cui il servizio è rivolto.
3. <u>Naturali risolutori di problemi</u> : le persone neurodiverse spesso hanno straordinarie abilità tecniche e analitiche, nonché la capacità di concentrarsi sui minimi dettagli, che sfuggirebbero alla maggior parte delle persone neurotipiche.

**Tabella 5. Vantaggi chiave legati all'assunzione di talenti neurodiversi.**

Abbracciare il principio ontologico della critica in chiave evolutiva significa riconoscere ciò che il modello medico tradizionale già afferma, ossia che l'elevata prevalenza di una condizione, la sua ereditabilità e comorbidità persistente siano indicative di benefici evolutivi vantaggiosi, capaci di surclassare eventuali aspetti deficitari (si pensi, ad esempio, allo spirito imprenditoriale presente nella dislessia: cfr. Logan, 2009).

È evidente come il linguaggio e l'ontologia si stiano progressivamente spostando dalla diagnosi all'identità, verso una convergenza tra inclusione e realizzazione del potenziale umano, sebbene strumenti come il DMS-5 impongano ancora i confini tra tipicità e atipicità, definendo quale sia da considerarsi una forma umana "accettabile".

## 5. Conclusioni

La lunga serie di articoli di ricerca pubblicati da *Formazione & insegnamento* sul tema del talento prende il via proprio dal 2011, lo stesso anno in cui il modello PERMA di Seligman inizia ad acquisire crescente popolarità.

Rappresentando la formazione «il volano del rilancio culturale di un sistema sociale ed economico che sia realmente inclusivo e promotore di innovazione sociale, oltre che economica» (Margiotta 2018, p. 152), abbiamo argomentato come una scuola capacitante del futuro non possa ignorare due approcci particolarmente promettenti, in vista di uno sviluppo umano teso all'espansione delle li-



bertà personali, ossia l'Educazione positiva e il Modello della neurodiversità basato sui punti di forza.

Dal 2020, complici prima l'emergenza sanitaria causata dalla pandemia di Covid-19, e poi la crisi internazionale (non solo energetica) legata alla guerra in Ucraina, l'attenzione della comunità scientifica si è progressivamente spostata dalla formazione dei talenti all'attivazione della capacità di resilienza, precursore imprescindibile di qualunque volontà di apprendimento in situazioni di stress. Al centro della scena: il bisogno di ri-attivare il benessere, sia individuale che collettivo.

Fare esperienza della felicità significa oggi per tanti ragazzi sentirsi protetti da potenziali rischi e al tempo stesso essere stimolati ad usare i propri punti di forza, per crescere nonostante le difficoltà e attraverso di esse.

L'Educazione positiva di ultima generazione pone l'accento sulla felicità e sulla valorizzazione delle differenze come necessari complementi al tradizionale focus su performance e risultati, aggiungendo un focus intenzionale sulle capacitazioni legate al benessere: ossia le abilità e le opportunità delle persone di essere e fare ciò a cui attribuiscono valore (Sen, 1993).

Non c'è mai stato un momento così importante per considerare il ruolo delle scuole e degli istituti di formazione nell'attivare le capacitazioni legate al benessere e alla felicità, senza le quali è impossibile che i talenti possano prendere forma.

Attraverso una buona valutazione del benessere, le scuole potranno infine promuovere l'eccellenza in modo più sostenibile per ogni studente, in qualità di principali motori di attivazione e accompagnamento del percorso lungo e impegnativo verso la formazione dei talenti. Del resto, in un mondo volatile, incerto, complesso e ambiguo come quello in cui stiamo vivendo, «per sopravvivere e negoziare al meglio le possibilità di qualificare la propria esistenza occorre competere; e per competere è indispensabile imparare ad apprezzarsi e a farsi apprezzare; insomma ad eccellere in quel che si è e in quel che si fa» (Margiotta, 2018, p. 14).

## Riferimenti bibliografici

- Austin, R. D., & Pisano, G. P. (2017). Neurodiversity as a Competitive Advantage: Why you should embrace it in your workforce. *Harvard Business Review*, May-June 2017. Retrieved December 1, 2022, from <https://hbr.org/2017/05/neurodiversity-as-a-competitive-advantage>
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., & Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 364, 1377–1383. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0337>
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Blume, H. (1998). Neurodiversity: on the neurological underpinnings of geekdom. *The Atlantic*, Sept. 1998. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>
- Brazzolotto, M. (2019). Eccellenze e studenti con plusdotazione: quali pratiche didattiche?. *Formazione & insegnamento*, 17(1S), 91–102. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3312>
- Brazzolotto, M. (2021). Le percezioni sul talento e sulla genialità secondo alcuni studenti gifted. *Formazione & insegnamento*, 19(3), 184–196. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-03-21\\_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-03-21_13)
- Brazzolotto, M., & Casonato, G. (2020). Metodi per individuare i talenti nei giovani disoccupati. *Formazione & insegnamento*, 18(3), 329–338. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-03-20\\_26](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-03-20_26)

- Brott, P. E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *Career Dev Q*, 49(4), 304–313. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00958.x>
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: OUP.
- Capobianco, R. (2019). L'educazione all'imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un'esperienza didattica nella Scuola Secondaria. *Formazione & insegnamento*, 17(15), 125–143. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3316>
- Cardinali, C. (2018). Rieducazione e capacitazione: il paradigma dello Sviluppo Umano per l'inclusione sociale. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 49–59. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3094>
- Cardinali, C., Olivieri, D., & Craia, R. (2020). Promuovere attività laboratoriali mirate alla formazione dei talenti in carcere: valutazione dell'impatto sull'autostima. *Formazione & insegnamento*, 18(1 tome I), 247–266. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20\\_21](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_21)
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento*. Milano: FrancoAngeli.
- Comaford, C. (2017). Is neurodiversity the right talent path for your organization?. *Forbes*, June 24. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.forbes.com/sites/christinecomaford/2017/06/24/competitive-advantage-why-your-organization-needs-to-embrace-neurodiversity/>
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Cottrell, A. (1998). The resurrection of thinking and the redemption of Faust: Goethe's new scientific attitude. In D. Seamon & A. Zajonc (Eds.), *Goethe's Way of Science* (pp. 255–276). New York: SUNY Press.
- Dabrowski, K. (1937). Psychological Basis of Self-Mutilation. *Genet Psychol Monogr*, 19, 1–104
- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: A Century of Quest for Identity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3–25). Washington, DC: APA. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000038-001>
- De Canale, B. (2011). Dallo svantaggio culturale alla promozione del talento. *Formazione & insegnamento*, 9(1), 297–305. Retrieved December 1, 2022 from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1160>
- De Simone, G., & Annarumma, M. (2018). L'alto potenziale e le strategie didattiche. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 29–38. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3093>
- Del Gobbo, G., & Galeotti, G. (2018). Education through Art for intercultural dialogue: Towards an Inclusive Learning Ecosystem. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 213–229. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3111>
- Eagleman, D. (2020). *L'intelligenza dinamica*. Milano: Corbaccio.
- Ehardt, K. (2009). Dyslexia, not disorder. *Dyslexia*, 15, 363–366. <https://doi.org/10.1002/dys.379>
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *Am Psychol*, 49(8), 725–47. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.49.8.725>
- Fredrickson, B. (2006). Unpacking Positive Emotions. *J Posit Psychol*, 1, 57–59. <https://doi.org/10.1080/17439760500510981>
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60–74). Boston: Pearson Education.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr Joyce VanTassel-Baska*. Waco: Prufrock Press
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. (tr. it. Published 1987)
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educ Res*, 18, 4–10. <http://dx.doi.org/10.2307/1176460>

- Geiger, G., Cattaneo, C., Galli, R., Pozzoli, U., Lorusso, M. L., Facchetti, A., & Molteni, M. (2008). Wide and diffuse perceptual modes characterize dyslexics in vision and audition. *Perception, 37*, 1745–1764. <https://doi.org/10.1068/p6036>
- Jensen, P. S., Mrazek, D., Knapp P. K., Steinberg, L., Pfeffer, C., Schowalter, J., & Shapiro, T. (1997). Evolution and revolution in child psychiatry: ADHD as a disorder of adaptation. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 36*, 1672–1679. <https://doi.org/10.1097/00004583-199712000-00015>
- Jeste, D. V., Palmer, B. W., Rettew, D. C., & Boardman, S. (2015). Positive psychiatry: its time has come. *J Clin Psychiatry, 76*, 675–683. <https://doi.org/10.4088/JCP.14nr09599>
- Lamarca, A., & Di Martino, V. (2019). Il Summarizing Test U: uno strumento per lo sviluppo dei talenti all'Università. *Formazione & insegnamento, 17*(1), 291–307. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19\\_25](https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_25)
- Lawrence, K., & Fung, M. D. (Eds.). (2021). *Neurodiversity*. Washington, DC: APA.
- Leutgeb, V., Ille, R., Wabnegger, A., Schienle, A., Schöggel, H., Weber, B., Papousek, I., Weiss, E. M., & Fink, A. (2016). Creativity and borderline personality disorder. *Cog Neuropsychiatry, 21*, 242–255. <https://doi.org/10.1080/13546805.2016.1182904>
- Logan, J. (2009). Dyslexic entrepreneurs. *Dyslexia, 15*, 328–346. <https://doi.org/10.1002/dys.388>
- Margiotta, U. (2014). La trama enattiva della relazione educativa: morfologia della persona. In G. Minichello (Ed.), *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione: saggi in onore di Giuseppe Acone* (pp. 341–389). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Meilleur, A. A., Jelenic, P., & Motttron, L. (2015). Prevalence of clinically and empirically defined talents and strengths in autism. *J. Autism Dev Disord, 45*, 1354–1367. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2296-2>
- Melchiori, R. (2017). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & insegnamento, 15*(2S), 65–85. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2582>
- Minello, R. (2019a). Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto. *Formazione & insegnamento, 17*(1), 149–159. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19\\_13](https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_13)
- Minello, R. (2019b). Editoriale. Umberto Margiotta e la razionalità incrementale nella ricerca pedagogica. *Formazione & insegnamento, 17*(3), 9–13. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19\\_01](https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_01)
- Olivieri, D. (2017a). Trasgressione giovanile, educazione e formazione dei talenti: promuovere la devianza positiva per prevenire la devianza negativa. *Formazione & insegnamento, 15*(2), 311–324. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2359>
- Olivieri, D. (2017b). Book smart-Street smart: non più contrapposizione, ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola. *Formazione & insegnamento, 15*(2S), 171–184. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2591>
- Olivieri, D. (2018). Un'indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati e della loro educazione. *Formazione & insegnamento, 16*(3), 291–313. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3116>
- Olivieri, D. (2019). Devianza e talento, due facce della stessa medaglia: identificare le aree di sovraeccitabilità come aree di potenziale. *Formazione & insegnamento, 17*(1S), 59–76. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3310>
- Olivieri, D. (2020). Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello storytelling. *Formazione & insegnamento, 18*(1, tome II), 634–652. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20\\_55](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_55)
- Pattoni, L. (2012). Strengths-based approaches for working with individuals. *Insight, 16*. The Institute for Research and Innovation in Social Sciences. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.iriss.org.uk/resources/insights/strengths-based-approaches-working-individuals>

- Paul, A. M. (2012). The upside of dyslexia. *New York Times*, Feb 5. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.nytimes.com/2012/02/05/opinion/sunday/the-upside-of-dyslexia.html>
- Schneps, M. H., Brockmole, J. R., Sonnert, G., & Pomplun, M. (2012). History of reading struggles linked to enhanced learning in low spatial frequency scenes. *PLoS ONE*, 7, e35724. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0035724>
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *Am Psychol*, 55, 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxf Rev Educ*, 35, 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 30–53). Oxford: Clarendon Press.
- Sgambelluri, R. (2019). Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 104–117. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19\\_08](https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_08)
- Silberman, S. (2016). *NeuroTribù: I talenti dell'autismo e il futuro della neurodiversità*. Milano: Edizioni LSWR. (Original work published 2015 as *The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery)
- Simeonova, D. I., Chang, K. D., Strong, C., & Ketter, T. A. (2005). Creativity in familial bipolar disorder. *J Psychiatr Res*, 39, 623–631. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2005.01.005>
- Singer J. (1999). "Why can't you be normal for one in your life?": From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In M. Corker & S. French (Eds.), *Disability Discourse* (pp. 59–67). Buckingham: Open University Press.
- Striano, M., Capobianco, R., & Petitti, M. R. (2018). Il pensiero critico e le competenze per l'apprendimento permanente. In F. Piro, L. M. Sicca, P. Maturi, M. Squil-lante, & M. Striano (Eds.), *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università* (pp. 27–81). Napoli: Editoriale Scientifica.
- Tessaro, F. (2011). La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità. *Formazione & insegnamento*, 9(1), 279–296. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1159>
- Valentini, M., Piersantolini, N., & Federici, A. (2017). Crescere in movimento. *Formazione & insegnamento*, 2(S), 193–210. Retrieved December 1, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2593>
- Vinci, V., & Sgambelluri, R. (2020). Riconoscere e promuovere il talento e l'alto potenziale di studenti Gifted: dai test di valutazione alle strategie didattiche personalizzate. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 253–269. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20\\_21](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_21)
- von Károlyi, C., Winner, E., Gray, W., & Sherman, G. F. (2003). Dyslexia linked to talent. *Brain Lang*, 85, 427–431. [https://doi.org/10.1016/s0093-934x\(03\)00052-x](https://doi.org/10.1016/s0093-934x(03)00052-x)
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2018). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *JORSEN*, 19, 45–57. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>
- White, H. A., & Shah, P. (2011). Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pers Individ Dif*, 50, 673–677. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.015>