

Dipartimento dell'istruzione, della cultura e dello sport  
Divisione della scuola  
Servizio di sostegno pedagogico

## Gli allievi detti "superdotati" e la scuola, o meglio gli allievi a sviluppo settoriale precoce e la scuola

Dicembre 2003

Edo Dozio, Giuseppe Bontà

---

## Indice

1.	Introduzione	3
2.	Terminologie e definizioni	7
2.1	Potenzialità, attivazione e promozione	10
2.2	Come riconoscere le "potenzialità"	11
2.3	Intelligenza, intelligenze e valore dei test	12
3.	Chi sono e quanti sono gli allievi detti "superdotati"	16
3.1	Dis-simmetria, dis-sincronia	17
3.2	Quanti sono	20
3.3	In Ticino	21
3.4	L'identificazione	22
4.	I problemi di adattamento	25
4.1	Dis-sincronia e psicopatologia	25
4.2	Origine della "sovradotazione"	27
4.3	Difficoltà per il bambino o il ragazzo	28
4.4	Difficoltà per i genitori	29
4.5	L'adattamento sociale e scolastico	32
4.6	I bisogni	36
5.	Sviluppo e valori	39
5.1	Eredità e ambiente	41
5.2	La vita da adulti	43
5.3	L'educazione	45
6.	Le risposte e le proposte	50
6.1	La posizione degli organismi internazionali	50
6.2	Misure adottate nel mondo	51
6.3	La situazione svizzera	55
6.4	La situazione della scuola ticinese	65
7.	Proposte per interventi futuri	71
8.	Conclusione	75
9.	Bibliografia	76

- **Introduzione**

*"A microscope analogy is one useful way of understanding extreme intelligence. If we say that all people look at the world through a lens, with some lenses cloudy or distorted, some clear, and some magnified, we might say that gifted individuals view the world through a microscope lens and the highly gifted view it through an electron microscope. They see ordinary things in very different ways and often see what others simply cannot see. Although there are advantages to this heightened perception, there are disadvantages as well."  
Tolan, S. S. (1990)*

*"Être surdoué est une chance que, toutefois, les difficultés d'insertion de l'adolescent, si elles ne sont pas prises en compte à leur juste valeur, peuvent transformer en poids trop lourd à porter."  
Jeammet, Ph. (2002)*

Il tema dei bambini o degli allievi detti "superdotati" è da qualche anno di moda ed attira l'attenzione dei mass-media, del pubblico in generale e dei formatori in particolare, accanto ad altri temi parallelamente di moda quali l'iperattività, i disturbi dell'attenzione, i disturbi alimentari, la violenza nei giovani, ecc. Sono questi problemi educativi certamente non nuovi, ma che ottengono oggi un'attenzione nuova. Di conseguenza si sono pure moltiplicate le pubblicazioni in merito alla "plusdotazione", organizzazioni ed associazioni di genitori si sono formate per affrontare le situazioni di disagio da loro vissute e non da ultimo anche i siti Internet sull'argomento si sono moltiplicati. Fino a pochi anni fa, i temi ricorrenti a proposito delle differenze fra gli allievi si concentravano sulle difficoltà quali la dislessia, la discalculia, la disgrafia, il ritardo scolastico, ecc. Altri sono i temi oggi dibattuti e fra questi uno dei più recenti è il tema della "precocità" o del "talento". Un tema che affascina ed imbarazza anche perché è molto carico di significati simbolici. Nel 2000, D. Wolf<sup>1</sup> metteva in guardia il pubblico anche degli specialisti dai rischi di una moda che può sì attirare l'attenzione su un fenomeno sottovalutato, ma può banalizzarlo per eccesso di semplificazione, oppure porre questi bambini e ragazzi ancora maggiormente sotto i riflettori quando invece amerebbero potersi confondere tra i coetanei senza farsi troppo notare.

In Ticino l'occasione di un nuovo approfondimento del tema degli allievi detti "superdotati"<sup>2</sup> è dato da una mozione parlamentare inoltrata nel 2002. Ci si può chiedere da dove derivi l'interesse a porre il problema anche a livello politico. Quello della "plusdotazione" è un fenomeno in espansione? E' un fenomeno che crea nei bambini e nei genitori maggiore sofferenza di un tempo? E' sempre esistito ma è stato ignorato? E' frutto di nuovi strumenti di identificazione e di diagnosi? E' un fenomeno che corrisponde a valori sociali che hanno trovato nuove occasioni di affermarsi?

L'idea più diffusa è che se un bambino riesce con facilità ovunque ed in tutto ciò che intraprende, non c'è che da esserne contenti. Se è molto interessato alle conoscenze e all'imparare non lo sarà ugualmente per altri ambiti, il che è abbastanza logico poiché nessuno è omogeneo in tutti gli aspetti del proprio sviluppo. Avere figli che sono "svegli", interessati a tutto, curiosi, è poi un orgoglio particolare per i genitori. La stimolazione delle capacità dei figli è particolarmente diffusa nella società e presso i genitori di oggi; dai giochi per i bambini piccoli, ai giochi informatici, di stimolazione, fino alle attività extra-scolastiche che vanno dalle lezioni di musica, alla danza, allo sport. In alcuni casi poi, le situazioni di stimolazione proposte dai genitori sono talmente tante che il bambino o ragazzo non ha più tempo libero, per ozio e per riposarsi, creando reazioni di saturazione. Le aspettative nei confronti dei figli in certi casi sono talmente elevate che i genitori

---

<sup>1</sup> Introduzione al convegno organizzato a Losanna dall'INPER e dal Segretariato svizzero di pedagogia curativa: *L'accompagnement des surdoués: un défi à la mode?*

<sup>2</sup> La prima occasione è stata nel 2001 alle "Assises CES" tenutesi al Monte Verità di Ascona, al quale ha fatto seguito l'articolo di E. Dozio *"Allievi superdotati: problema, patologia o moda?"*.

non si accorgono di ottenere effetti controproducenti. Se è plausibile l'idea secondo la quale i figli vanno stimolati il più possibile fin da piccoli perché siano preparati al meglio alla vita, vi sono dei bambini che non hanno bisogno di eccessive stimolazioni esterne poiché queste stimolazioni le trovano continuamente all'interno di sé stessi. La continua autostimolazione è una delle principali cause di uno sviluppo precoce.

La definizione della popolazione infantile che rientra nell'ambito della "precocità" o della "superdotazione" è tutt'altro che semplice. Non tutti i bambini che potrebbero mostrare capacità particolari hanno le occasioni per attivare le loro potenzialità. Precisiamo fin dall'inizio che diversi sono i termini usati per definire questa problematica e ognuno di questi si presta a fraintendimenti. In ogni caso si tratta di distinguere per lo meno fra:

- bambini e ragazzi che imparano facilmente, che hanno buoni risultati a scuola e che possono avere quozienti intellettuali più o meno alti nei test detti "di intelligenza", ma che in generale passano piuttosto inosservati a scuola e considerati dei buoni allievi;
- bambini e ragazzi che hanno risultati alti nei test, che hanno risultati più o meno buoni a scuola e che dimostrano un buon adattamento sociale e scolastico;
- bambini e ragazzi che hanno risultati alti nei test ma che si trovano in condizioni di difficile adattamento scolastico, sociale, personale e a volte anche familiare.

Il documento dell'Alberta Learning (Canada) del 2002, distingue in modo più raffinato ben sei profili di allievi ritenuti "dotati" (p. 52), secondo G. Betts e M. Neihart (1988):

**Type 1 — L'élève doué qui réussit bien:** Ces élèves apprennent bien et obtiennent de très bons résultats aux tests d'intelligence et de rendement. Ils recherchent ardemment l'approbation des personnes qui jouent un rôle dans leur vie, sont conformistes, dépendants et perfectionnistes. Il leur arrive rarement d'éprouver des troubles de comportement à l'école. Environ 90 pour cent des élèves suivant un programme de douance font partie de ce type.

**Type 2 — L'élève doué hardi et divergent:** Ces élèves sont extrêmement créatifs. Toutefois, ils peuvent sembler obstinés, manquer de tact ou être sarcastiques. Ils ne se conforment pas au système scolaire. Souvent, leurs interactions peuvent être à la source de conflits, car ils ont tendance à corriger les adultes, à mettre les règles en doute, à exercer une mauvaise maîtrise d'eux-mêmes et à défendre leurs convictions, tant à l'école qu'à la maison.

**Type 3 — L'élève doué effacé:** Ces élèves refusent d'admettre leurs talents parce qu'ils veulent être acceptés par les autres. Souvent, il s'agit de filles en fin d'études primaires ou en début d'études secondaires qui veulent être acceptées par leurs pairs. Ces élèves résistent aux défis, manquent d'assurance, sont frustrés et souvent, ont une mauvaise estime de soi.

**Type 4 — L'élève doué décrocheur:** Ces élèves en veulent aux adultes, à la société et à eux-mêmes, car ils estiment que le système n'a pas su répondre à leurs besoins depuis un certain nombre d'années. Ils ont une mauvaise estime de soi, se sentent rejetés et souvent, sont amers et ont de la rancœur. Il peut s'agir d'élèves qui dérangent et exploitent les autres ou encore, d'élèves effacés. Ils ne font pas leurs travaux scolaires, donnent un rendement qui n'est pas uniforme et semblent posséder des aptitudes moyennes ou inférieures.

**Type 5 — L'élève doué à double étiquette:** Malgré leurs possibilités élevées, ces élèves ont soit des troubles d'apprentissage, soit des troubles affectifs. En général, ils produisent du travail de qualité inférieure ou incomplet parce que l'échec peut présenter une source d'anxiété. Souvent, ils affichent des comportements perturbateurs et ne sont considérés que comme des élèves moyens. Ils sont tendus, découragés, frustrés ou désespérés.

**Type 6 — L'élève doué autonome:** Ces élèves sont indépendants et autodidactes. Ils s'acceptent et sont tout à fait capables de prendre des risques. Ils ont l'impression d'être maîtres de leur vie et ils expriment leurs sentiments, leurs besoins et leurs objectifs librement et convenablement. Ils ont une image de soi favorable, réussissent bien et se servent du système scolaire à bon escient pour se créer de nouvelles occasions."

Dopo una prima precisazione terminologica e teorica generale<sup>3</sup>, sarà sugli allievi con alto potenziale intellettuale e con difficoltà di adattamento scolastico o sociale che ci soffermeremo particolarmente. Jeammet (2002, 163) li descrive nel seguente modo: "*Il existe ainsi des enfants dont les résultats sont supérieurs à la moyenne sur l'ensemble des épreuves, que l'on peut qualifier des "surdoués harmonieux", et d'autres qui ont des scores très élevés dans certains domaines mais moins brillants, voire franchement médiocres, dans d'autres, que l'on appellera les "surdoués dysharmoniques". Ces derniers ont souvent de graves problèmes d'intégration, notamment scolaire. Certains présentent, depuis la petite enfance, des troubles du développement qui compliquent encore leur adaptation.*"

Nei capitoli seguenti cercheremo di chiarire il complesso ambito delle teorie sulle cause e sulle origini del fenomeno facendo riferimento alle posizioni teoriche più recenti. Vedremo in seguito quali sono i problemi di adattamento che questi allievi e ragazzi possono incontrare sul piano personale, ma anche nell'ambito scolastico e familiare, e quali prospettive si possono intravedere anche riguardo al loro inserimento nel sistema scolastico. Nelle parti successive si vedrà come il problema viene letto ed affrontato in diverse nazioni del mondo e nel nostro paese, per giungere infine alla formulazioni di alcune ipotesi di misure da ritenersi utili o necessarie affinché questi allievi e le loro famiglie possano vivere al meglio l'esperienza scolastica.

Fra un capitolo e l'altro vi sono degli inserti che illustrano alcuni aspetti della vita di persone più o meno celebri che rivelano aspetti che hanno un nesso con il tema.

---

<sup>3</sup> Le fonti utilizzate hanno origine ufficiale per quanto concerne i rapporti internazionali, nazionali o cantonali. Per altre informazioni si tratta invece di fonti legate a enti direttamente interessati alla problematica, per certi versi da considerarsi "di parte", soprattutto quando trattano temi che hanno uno sfondo ideologico o politico. In questi casi si è cercato di riportare le posizioni come sono state emesse, in seguito poi interpretate tenendo conto del quadro valoriale che è privilegiato nel nostro ambito culturale e pedagogico di riferimento.

Storia di un ex allievo precoce

<http://spoirier.lautre.net/precoce.html>

"Quand j'étais enfant, on m'a fait sauter le CE1 parce que j'ai appris à lire très rapidement. D'aussi loin que remonte mes souvenirs, je me suis ennuyé à l'école. Au début, j'avais de très bons résultats, puis j'ai commencé à ne plus travailler. Je me suis attiré les foudres de mes enseignants. En 4<sup>ème</sup>, on m'a fait passer des tests psychotechniques qui m'ont sauvé de la voie de garage dans laquelle, je m'engouffrais. Le directeur de l'école a alors conseillé à mes parents de me faire redoubler ma 3<sup>ème</sup> parce que j'avais des résultats désastreux qui n'étaient pas du tout en rapport avec le résultat des tests. Cette année là, j'ai passé mes cours à faire tout autre chose qu'écouter les enseignants.

Pendant un cours de Maths, j'ai découvert et démontré que la somme des  $n$  premiers entiers naturels était = à  $n(n+1)/2$ . J'ai montré ce théorème à mon prof de maths qui m'a accusé de l'avoir pompé dans un bouquin de terminale. Par la suite, toutes mes petites découvertes sont restées secrètes. Mon parcours jusqu'à la terminale s'est ponctué de quelques rares notes excellentes relevant une moyenne médiocre. Je ne travaillais toujours pas et tout m'ennuyait. On m'a alors orienté fermement vers une terminale A (littéraire); je me suis opposé à cette décision et ai changé de lycée pour pouvoir faire une terminale C (scientifique), parce que je savais que les enseignants ne me comprenaient pas.

Mais ma moyenne en maths était de 6/20. Seul un 20/20 en fin d'année sur un devoir de logique ne demandant aucune connaissance et que j'avais traité d'une façon très originale m'a permis de redoubler ma terminale C. Cette année là, il y a eu un déclic, je ne travaillais toujours pas à la maison, mais j'étais un peu plus attentif pendant les cours de Maths et ma moyenne est devenue excellente; le prof de maths m'a alors conseillé de faire Maths Sup. Mais Quand on n'a pas appris à travailler, Maths Sup: c'est l'enfer. J'ai tenu 3 mois avec une moyenne de 14 et puis j'ai craqué à cause de la charge de travail. L'université vers laquelle je me suis retranché n'était pas faite pour moi, étant donné une tendance plus que marquée à la dilettante.

Mes études auraient dû s'arrêter là, si une fois encore des tests de QI passés dans une société n'avaient pas révélé mon potentiel. On m'a alors proposé de me payer des études universitaires. La première année, j'ai frôlé la catastrophe avec une moyenne de 6/20 qui m'interdisait de poursuivre mes études; puis le dernier projet traité encore une fois d'une façon très originale et approfondie a fait changer mes enseignants d'avis. Par la suite, ayant légèrement mûri, j'ai fourni le minimum de travail me permettant de concilier activité professionnelle et cours universitaires: licence, maîtrise et D.E.S.S d'Intelligence Artificielle m'ont permis de découvrir tout un champs d'activité pour lequel j'avais des affinités réelles. Je ne citerais pas les exemples où j'ai particulièrement brillé pendant cette période, mais ils étaient tous exclusivement orientés vers l'univers logico-mathématique qui m'a permis de compenser largement les domaines plus traditionnels de l'informatique pour lesquels j'étais plus que moyen. Plus j'avancé dans mon parcours universitaire et plus je prenais un réel plaisir à étudier; mais il m'aura fallu attendre si longtemps... Puis responsabilités familiales obligent, il m'a fallu arrêter et abandonner l'idée de faire de la recherche.

Aujourd'hui, mes aspirations professionnelles tendent vers les activités complexes dans lesquelles, je me sens beaucoup plus à l'aise que dans la routine; mais hélas, ces activités sont rares et je n'ai pas l'impression de m'épanouir pleinement en milieu professionnel."

## 2. Terminologie e definizioni

I termini utilizzati per definire quegli allievi che hanno risultati molto superiori alla norma nei test "di intelligenza" sono diversi ed ogni termine ha connotazioni e significati pure molto diversi. I termini usati sono spesso a-specifici, nel senso che possono venir usati per allievi che sono diversi dalla norma in campi di ordine fisico-sportivo, artistico-espressivo, linguistico, creativo, tecnico-artigianale, affettivo-relazionale ma anche intellettuale. Tutti concordano sulla possibilità che un allievo abbia prestazioni più elevate, rapide, o del "talento", in un ambito e non necessariamente in altri o in tutti contemporaneamente. D'altra parte il "talento intellettuale" non è a priori in relazione con il successo scolastico, poiché quest'ultimo coinvolge molti altri fattori anche di ordine personale e sociale.

In generale, parlando di questa tipologia di persone, ci si riferisce a bambini o ragazzi che hanno la "capacità di realizzare un certo numero di attività, di prestazioni che non riesce a compiere la maggioranza dei bambini della loro età"<sup>4</sup>. Vediamo alcuni tra i termini più diffusi; apparirà chiara la mancanza di specificità e, in alcuni casi, l'autoreferenzialità delle definizioni<sup>5</sup>.

Dotati, superdotati, plusdotati

Corrisponde al tedesco *hochbegabte Schüler* nell'ambito della *Hochbegabung* o *besondere Begabung*, in francese si parla di *douance* e di *surdouance*, in inglese di *giftedness*.

Ci si riferisce in genere ad abilità naturali spontanee espresse in relazione con l'ambiente.

Il termine generale "dote" ha in italiano un'accezione che lascia intendere delle possibilità fondamentalmente innate e si presta male a descrivere il fenomeno. Alcuni preferiscono il termine di "dotazione" allo scopo di marcare la distinzione. Il prefisso "super" evoca poi associazioni non sempre felici (nemmeno per i bambini in questione). Sono bambini che hanno qualcosa in più o che sono anche loro diversi come altri?

Talentati

In francese si parla di *talents* e in inglese di *talented*. In tedesco si parla di *Leistung*.

In questo ambito, per talento si intendono delle abilità sistematicamente sviluppate. Non si tratta perciò solo di un potenziale ma della sua traduzione in azioni esterne visibili. Talento nel linguaggio corrente significa ingegno, capacità, inclinazione, il che è diverso da quanto proposto nella definizione.

Intellettualmente precoci

Corrisponde al francese *Enfants intellectuellement précoces*.

Ci si riferisce a bambini che sono più avanzati nello sviluppo, che sanno svolgere prestazioni che i loro compagni sapranno fare solo fra qualche tempo. La precocità può essere l'indice di uno sviluppo più rapido, anticipato, ma anche il frutto di una iperstimolazione anormale (non abituale) da parte dell'ambiente.

Ad alto potenziale cognitivo

Corrisponde al francese *Enfants à haut potentiel*

Si considerano quegli allievi che hanno delle potenzialità che potrebbero dare risultati straordinari. Siccome è solo tramite delle prestazioni effettive che si può riconoscere la particolarità di questi soggetti, è inappropriato attribuire solo a loro un potenziale che altri potrebbero avere anche se non è stato rivelato.

---

<sup>4</sup> Delaubier, p.4.

<sup>5</sup> Per esempio, la definizione dell'Associazione francese per i bambini superdotati: "è superdotato un bambino che presenta una precocità di sviluppo".

Il termine è poco usato poiché connota prestazioni originali e particolarmente creative in ambiti (artistico, espressivo) che poco rientrano nelle misure (del tipo Quoziente Intellettivo) che servono a definire le prestazioni di questi soggetti. E' probabile che i geni siano in qualche modo dei "superdotati", ma l'inverso non è necessariamente vero.

A proposito dei termini usati nelle varie culture e dell'immagine sociale che vi è collegata, il rapporto di due universitari anglosassoni elaborato per mandato dell'UNESCO (Clark e Shore, 1998, p.10) precisa proprio come "*highly able children are sometimes resented because they are seen as undeserving élite, overly endowed with characteristics that give them an unearned advantage. This perception is built into many of our languages, for example "surdoué" in French, "superdotados" in Spanish, or "hochbegabte" in German where there is some ambiguity of translation between "highly" endowed (not so bad) or "over" - endowed (less friendly). These terms can also imply that the children were given some advantage, without credit for their efforts or those of their families and teachers*". I ricercatori affermano in sostanza che questi bambini si sentono a volte come una élite senza meriti, dotati oltre misura di caratteristiche che danno loro un immeritato vantaggio. In parecchie lingue questa immagine è sostenuta dalla terminologia usata. I termini possono anche suggerire che i bambini hanno ottenuto vantaggi in qualche modo "naturalmente", dimenticando così gli sforzi dei genitori o dei docenti.

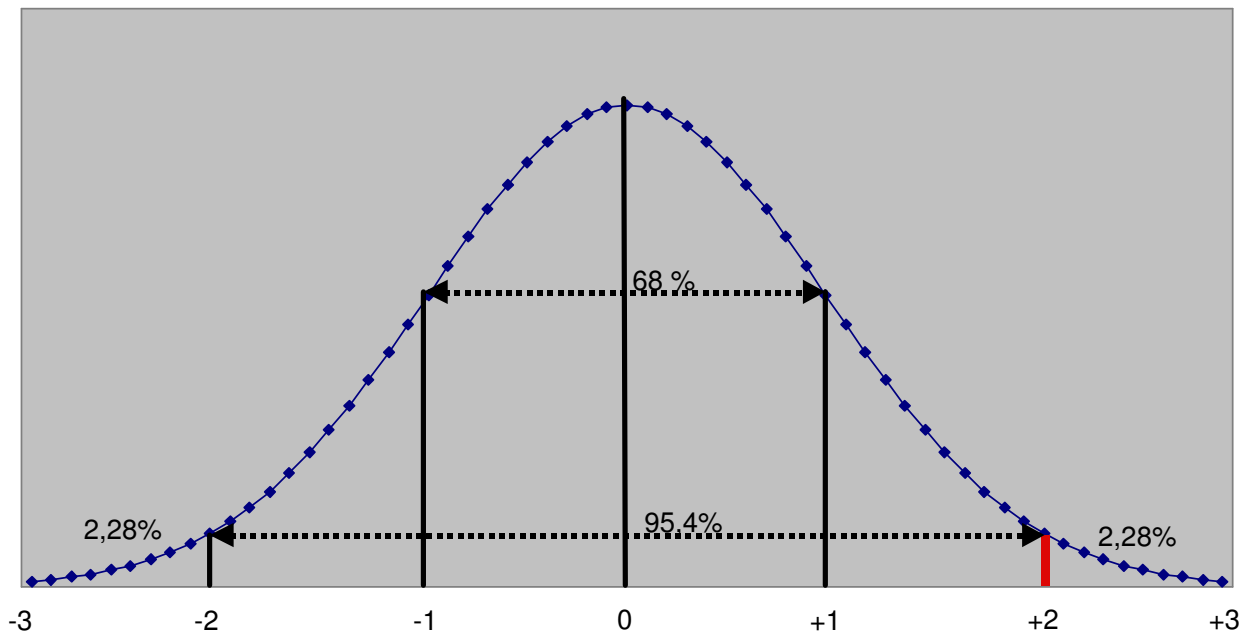
Nonostante le definizioni più recenti "*Selon les théoriciens contemporains, la douance est un potentiel polyvalent et multidimensionnel de création, qui tient compte des talents et des réalisations d'une personne pendant une période prolongée*" (Alberta Learning, 2002, 1) nel linguaggio abituale, quando si parla di dotazione, di "superdotazione", ecc. ci si riferisce di solito al ristretto ambito delle capacità conoscitive o intellettuali. Quali sono i bambini o i ragazzi che vengono definiti come "superdotati" o "precoci"? I termini di "plusdotazione" o "superdotazione" o le altre denominazioni utilizzate, si riferiscono non tanto a un vantaggio in un ambito qualsiasi delle attività umane (destrezza manuale, sensibilità musicale, espressione corporea, ecc.), bensì sono specificamente riferiti al solo ambito del funzionamento intellettuale e designano dei livelli di prestazione al di fuori della norma, rivelati attraverso prove standardizzate. Non vi sono definizioni univoche, ogni autore dà la propria, ma tutte convergono su una superiorità molto marcata delle prestazioni nei test detti "di intelligenza" e quindi sulla nozione di quoziente intellettuale o QI<sup>7</sup>. C'è chi fissa il limite della "plusdotazione" a 130, chi a 135, chi a 140. Siccome i test sono standardizzati in modo tale da far coincidere la media dei risultati della popolazione con la cifra 100, la percentuale dei soggetti che hanno dei risultati superiori a 130 in una distribuzione normale (corrispondente a due deviazioni standard) è statisticamente definita a 2,28%. Alzare a 140 il limite significa considerare statisticamente come "superdotati" una percentuale inferiore di soggetti. Il concetto è quindi del tutto relativo, dipende con quali ambiti i ragazzi vengono confrontati e quale soglia viene considerata. La definizione di ciò che è "plus" o "super" sta nello stesso strumento statistico usato. Essere "plus" o "super" significa solo che si appartiene a quella percentuale ristretta di persone che ottengono un determinato punteggio a un certo test. Le quotazioni dei test

<sup>6</sup> Ancora diverso è il significato di "bambino prodigio", detto di soggetto dalle prestazioni eccezionali. I prodigi poco hanno a che fare con quella che si chiama comunemente intelligenza, anzi spesso sono eccezionalità frutto di problemi di sviluppo, anche di debilità o di psicosi come nel caso di certe abilità di calcolo o di memoria.

<sup>7</sup> Il termine QI è usato indifferentemente per adulti o bambini. Sarebbe però opportuno distinguere poiché se vi è un'alta correlazione fra QI dei bambini e riuscita scolastica, il QI non è necessariamente stabile per tutta la vita e subisce gli effetti delle stimolazioni ambientali. Si potrebbe pensare di usare il concetto di Quoziente di sviluppo ma ciò farebbe riferimento a strumenti psicometrici diversi da quelli abitualmente usati per definire i "plusdotati". D'altra parte il quoziente intellettuale non dovrebbe essere inteso come quoziente di intelligenza, cioè come misura dell'intelligenza, perché ridurre l'intelligenza al QI non può che comportare delle conseguenze spiacevoli (come afferma Ph. Gouillou, fondatore di [www.douance.org](http://www.douance.org) nel suo sito - 6.6.2003): sia di ridurre l'intelligenza a un numero e quindi banalizzarla, sia di dimostrare che il QI non misura tutta l'intelligenza rinunciando così a ciò che di buono la nozione può portare.



o prove standardizzate sono costruite in modo tale da ottenere una cosiddetta "curva normale" o curva di Gauss che prevede l'andamento descritto nel grafico.



Delaubier nel rapporto al ministro francese dell'educazione, esplicita questo nesso statistico in relazione alla definizione stessa:

*"D'une manière générale, ces termes sont utilisés pour désigner un enfant qui manifeste la capacité de réaliser, dans un certain nombre d'activités, des performances que ne parviennent pas à accomplir la plupart des enfants de son âge. On peut dire qu'un jeune "surdoué" est un enfant qui dispose, au moment de l'observation et dans les domaines considérés, d'aptitudes nettement supérieures à celles de la moyenne de sa classe d'âge. Il est évident qu'il s'agit d'un concept tout à fait relatif puisqu'il dépend: - des domaines pris en compte (un enfant n'est pas "surdoué" de manière uniforme dans tous les champs d'activité), - et surtout du seuil que l'on fixera pour définir la population "surdouée" (10% des enfants obtenant les meilleures performances? 5% ? 2% ? 1% ?)".*

Secondo la taratura riportata nelle indicazioni del WISC-R (scala di misura del quoziente intellettuale da noi ancora la più usata), il 50% della popolazione di riferimento è inserita nella zona di QI fra 90 e 110. Il 135 di QI viene situato in modo che solo l'1% della popolazione lo superi<sup>8</sup>, il 145 in modo che vi sia solo 0,13% della stessa popolazione che lo superi. I diversi valori di QI non hanno quindi nessun valore clinico, sono unicamente il frutto di una elaborazione statistica dei dati ottenuti nei test.

Lo stesso rapporto Delaubier<sup>9</sup> formula, a proposito della terminologia, tre proposte:

- evitare i termini "superdotati" e "ad alto potenziale" allo scopo di evitare le indeterminazioni sulle cause e quindi le polemiche su ciò che sarebbe innato e ciò che sarebbe invece acquisito. Inoltre, i termini si prestano a equivoci sull'uguaglianza delle possibilità che i bambini avrebbero in quanto lasciano sottintendere che queste dotazioni o si hanno o non si hanno e che quindi le possibilità di sviluppo non sarebbero le stesse per tutti. Il dibattito su questi aspetti è scientifico ma anche ideologico;
- usare piuttosto l'espressione "bambini intellettualmente precoci" che sembra la meno carica di significati equivoci;

<sup>8</sup> Wechsler, D. (1986, 1995), p. 12.

<sup>9</sup> Op.cit., p.8.

- cercare una nuova espressione che permetta di designare gli allievi "che manifestano attitudini particolari" che siano esse intellettuali o meno.

La ricerca di una nuova terminologia avrebbe lo scopo di meglio indicare come la realtà descritta non sia oggettiva, scientifica e unitaria ma relativa ed eterogenea nei suoi significati. Il rapporto del Ministero del Belgio francofono (2001, p. 6) sceglie "*«enfants à haut potentiel», plutôt que «surdoués», pour éviter de nous perdre dans des débats liés à l'idéologie des dons, et pour insister sur la notion de «non encore appris» et d'éducabilité inhérente à tout enfant.*" Il rapporto dell'Alberta Learning (2002, p. 18) utilizza ancora il termine di "douance" ma lo riferisce a ambiti più diversificati rifacendosi alle teorie di Gardner: "*La douance est une aptitude ou un rendement exceptionnel à l'égard d'un large éventail d'habiletés dans un ou plusieurs de ces domaines : l'aptitude à l'intelligence générale, l'aptitude scolaire, la pensée créatrice, les relations sociales, l'aptitude musicale, les talents artistiques et les talents kinesthésiques.*" Dal canto nostro potremmo fare l'ipotesi che sarebbe più corretto utilizzare il termine di "allievi a sviluppo settoriale precoce" o "anticipato", ma nel testo che segue useremo indifferentemente i diversi termini utilizzati nella letteratura, in genere mettendoli tra virgolette proprio per indicarne l'imprecisione.

## 2.1 Potenzialità, attivazione e promozione

La distinzione fra i termini usati e la discussione sui concetti di "potenzialità" e di "realizzazione di prestazioni" implicata nelle definizioni particolari riportate sopra, è evidenziata nelle affermazioni che seguono.

*"La "dotazione" è innanzitutto il potenziale di un individuo nel produrre delle prestazioni non abituali o notevoli, cioè la competenza dell'individuo. Essa è inoltre il prodotto delle interazioni fra gli elementi potenziali individuali e le influenze sociali dell'ambiente."* Stamm M. (p.10).

F. Gagné fa una differenza fra dotazione e talento: "*Il termine dotazione designa il possesso e l'uso di abilità naturali (dette anche attitudini) che si manifestano spontaneamente, dunque senza un allenamento sistematico, in almeno un campo di attitudine, a un livello tale da situare il soggetto fra il miglior 10% dei suoi pari di età.*" Il termine talento designa invece "*il possesso di abilità o conoscenze sistematicamente sviluppate in almeno un campo dell'attività umana a un livello tale da porre il soggetto nel 10% superiore dei suoi pari di età attivi in quel campo di attività*". In ambedue le definizioni la percentuale di "dotati" o di "talenti" è definita percentualmente in riferimento al totale della popolazione di pari età. Le possibilità superiori alla norma sono spontanee nel caso della "dotazione", sistematicamente sviluppate nel caso del "talento".

Il gruppo di lavoro della Svizzera orientale EDK-Ost ha pubblicato nel 2000 un rapporto che articola in modo dettagliato le definizioni distinguendo la *Begabung* (dotazione) dalla *Besondere Begabung* (dotazione particolare) e ancora dalla *Hochbegabung* (alta dotazione). Per ognuna di queste "dotazioni" vengono proposte delle sollecitazioni su come promuoverle (*Begabungsförderung*).

La definizione di "dotazione" da loro usata è:

*"Unter Begabung als theoretisches Konstrukt wird das Erscheinungsbild der gegebenen Potentiale oder Anlagen verstanden. Begabung ist das Ergebnis einer dynamischen Wechselwirkung zwischen individuellen Begabungsanlagen und dem fördernden oder hemmenden Einfluss von nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. der Sozial- oder Selbstkompetenz) und Umweltmerkmalen (z.B. Eltern, Freunde, Schule). Der Begriff macht keine Aussage darüber, wie ausgeprägt eine Begabung ist. Begabung ist mehrdimensional. Sie erstreckt sich nicht nur auf die Intellektualität, sondern umfasst auch emotionale, motorische, kreative, künstlerische und soziale Bereiche."* Questa definizione riprende l'aspetto dinamico delle influenze e comprende ambiti non solo intellettuali o di conoscenza ma anche di tipo sociale, personale e ambientale.

La promozione delle "doti" è indicata come un compito generale della scuola:

*"Begabungsförderung ist eine allgemeine Aufgabe der Volksschule. Darunter wird eine allen Kindern und Jugendlichen entsprechende Förderung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz verstanden. Zur Erfüllung dieser Aufgabe braucht es entsprechende Rahmenbedingungen."*

La promozione dei "talenti" è ritenuta esplicitamente un compito della scuola ed il riferimento è alle competenze personali, sociali e di conoscenza. Ad un ambito più limitato si indirizza la definizione di "dote particolare", nell'originale tedesco *Besondere Begabung*:

*"Von besonderen Begabungen soll gesprochen werden, wenn Schülerinnen und Schüler in einem oder mehreren Bereichen ihrer Entwicklung der Altersgruppe deutlich voraus sind."*

Si tratta quindi di allievi con uno sviluppo anticipato in uno o più ambiti.

La promozione di queste possibilità significa:

*"Begabtenförderung meint die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Begabungen oder besonderen Fähigkeiten. Begabtenförderung ist ein Sammelbegriff für alle Planungen und Massnahmen zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler."*

Secondo la stessa logica sono poi definite le situazioni di allievi con "alto potenziale":

*"Von Hochbegabung wird dann gesprochen, wenn der Entwicklungsstand in einem oder mehreren Bereichen in ausgeprägtem Masse über demjenigen der entsprechenden Altersgruppe liegt."*

I direttori cantonali dell'educazione della Svizzera orientale riconoscono anche loro che il termine può provocare associazioni poco piacevoli e suscitare resistenze nel pubblico e che l'attribuzione della caratterizzazione a un allievo può creare un sovraccarico psicologico. La promozione della "superdotazione" pertanto sarà:

*"Hochbegabtenförderung meint die Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen. Hochbegabtenförderung ist ein Sammelbegriff für alle Planungen und Massnahmen zur Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler."*

Per quanto concerne poi la validità e l'ampiezza delle misure da attuare per promuovere le possibilità degli allievi:

*"Im Arbeitspapier „Besondere Begabung - Hochbegabung: Ein differenzierter Umgang mit Heterogenität“, welches von der Arbeitsgruppe Bildungsplanung Zentralschweiz der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz am 20. Mai 2000 vorgelegt wurde, steht:*

*«Die fliessenden Übergänge zwischen Begabung und Hochbegabung und die Tatsache, dass ein beachtlicher Teil der Kinder und Jugendlichen spezielle Begabungen aufweisen, legen es nahe, das Thema der Förderung nicht auf einen kleinen Teil zu beschränken, sondern darauf zu achten, dass Fördermassnahmen möglichst vielen Kindern und Jugendlichen zu Gute kommen. » (zit. S. 5)".*

Il problema della promozione delle capacità o delle possibilità degli allievi non si limita a pochi ma è un problema che concerne una larga parte degli allievi, è cioè un compito che la scuola dovrebbe assumere globalmente.

## 2.2 Come riconoscere le "potenzialità"

Per il riconoscimento di questi allievi è, pressoché in tutti gli autori, il quoziente intellettivo o QI a fare da primo riferimento. I test o le prove standardizzate che possono essere usate per determinare se il bambino o il ragazzo appartiene alla percentuale di soggetti che ottengono risultati nettamente al disopra della media sono diversi, ma in genere sono citati i classici test inventati in psicologia nella prima metà del secolo scorso da Binet e Simon, Terman e Merrill o Wechsler. Per il riconoscimento dei "super talenti" si indica sempre un quoziente superiore a 130 (eventualmente 140), ma la maggior parte degli autori indicano anche come non possa essere il solo fattore considerato. Spesso vengono citati la storia personale, gli interessi precoci, il quadro di vita, la salute del soggetto, la capacità di interagire socialmente, ma anche i voti scolastici (anche se per alcuni di questi ragazzi vi può essere un insuccesso scolastico). Terrassier<sup>10</sup>, ma anche altre più recenti fonti reperibili su Internet, propongono dei questionari, ad uso dei genitori o dei docenti, per cominciare a riconoscere se un bambino è un "superdotato". Le variabili proposte ai genitori sono, fra le altre, l'apprendimento precoce della lettura e l'interesse per i libri, in particolare per le enciclopedie, l'interesse per i discorsi degli adulti e dei compagni più grandi, la richiesta all'adulto di spiegazioni, l'annoarsi se non viene stimolato, l'abitudine di giudicare gli altri, la fluttuazione degli interessi, ecc.

---

<sup>10</sup> Terrassier (1999), 59-60.

Intelligenza, precocità e facilità verbale sono tre componenti spesso associate in questi casi di bambini "superdotati" o ad "alto potenziale". Nel rapporto belga (p.17) si distinguono *"les enfants très intelligents et précoces qui tôt ou tard vont rejoindre leurs camarades, et ceux ayant des facilités verbales souvent entretenues par leurs parents. En effet, les cas d'enfants stimulés et forcés sont fréquents. La compétition sociale des parents à travers leur enfant, des contraintes d'apprentissage excessives peuvent lui donner une apparente précocité qui s'estompera rapidement."*

La diagnosi di "superdotazione", se di diagnosi si vuole parlare, non è quindi così semplice come potrebbe apparire. Ogni ricerca di diagnosi pone problemi tecnici e quando è posta pone poi problemi psicologici a chi la riceve. Gli aspetti psicologici riguardano il significato di una diagnosi che, come ogni diagnosi, può essere tranquillizzante perché permette di dare un nome a sintomi prima considerati inspiegabili, ma può essere di difficile comprensione per il soggetto e la famiglia soprattutto per quanto riguarda le implicazioni per la vita futura. Una diagnosi è poi quasi sempre vissuta come definitiva e non come un punto messo a fuoco in un momento particolare della vita di una persona. Infine, a una diagnosi viene attribuito un valore, positivo o negativo, con tutte le implicazioni che ne conseguono per chi si sente attribuire questi valori. I problemi tecnici sono dati essenzialmente dagli aspetti considerati nella valutazione (solo QI, soglia dei risultati al QI, altre variabili personali e riguardanti lo sviluppo anche precoce del soggetto, altre variabili sociali e familiari, variabili scolastiche, ecc.) e soprattutto dal valore che si vuole dare al quoziente intellettivo.

### 2.3 Intelligenza, intelligenze e valore dei test

Cosa sia l'intelligenza, se essa esista quale facoltà unica oppure se la si possa ridurre a una sola dimensione è una questione che ci si pone da molti decenni. Cattell nel 1890 crea il termine di test mentale, Binet e Simon nel 1905 inventano un nuovo metodo per identificare il "livello intellettuale degli anormali" e meglio prevederne la carriera scolastica<sup>11</sup>; nel 1917 l'esercito americano usa i test mentali per scegliere i suoi quadri. Si sviluppa così l'idea che questi test misurino l'intelligenza. Inizialmente, quale risultato del test si indicava una età mentale, poi sostituita dal quoziente intellettuale o QI. Più avanti gli studi fattoriali cercano di identificare un fattore generale o fattore *g* che esiterebbe trasversalmente alle varie sotto-scale di cui un test intellettuale si compone. In realtà però questi test non misurano l'intelligenza, poiché sono costituiti da una serie di sotto-scale diverse fra loro, di tipo verbale, spaziale, motorio, ecc. che vengono poi ponderate allo scopo di ottenere un punteggio medio detto quoziente. Già Binet si era posto il problema di sapere cosa fosse l'intelligenza ma aggirò il problema affermando che l'intelligenza era ciò che il suo test misurava. Parecchi anni dopo, Piaget definiva l'intelligenza come la capacità di adattamento di un soggetto a situazioni nuove attraverso la costruzione di strumenti mentali nuovi. Nonostante le teorie che si sono succedute e che hanno sempre più messo in rilievo la complessità del fenomeno dell'intelligenza e dell'acquisizione sia di strumenti di conoscenza sia di conoscenze vere e proprie, i test di intelligenza sono sopravvissuti soprattutto per motivi pratici e di semplicità. Resta quindi ancora oggi possibile ordinare una popolazione data attraverso i cosiddetti test "di intelligenza". Essi vengono tarati in modo da produrre una classificazione delle prestazioni secondo una distribuzione normale (curva di Gauss). Necessariamente quindi, i risultati dei test produrranno dei soggetti nella norma, al di sopra e al di sotto della norma stessa. Ma i test intellettivi e il QI sono da sempre e ancora fonti di critiche sulla loro validità e affidabilità:

- il tipo di test usato influenza i risultati. I test sono stati costruiti inizialmente in modo empirico e con finalità di depistaggio dell'adattamento scolastico o per la scelta del personale nelle imprese. Gli item che li compongono non hanno una teoria dell'intelligenza quale riferimento teorico. E' quindi possibile che i diversi test mettano in rilievo capacità diverse. Quelli

---

<sup>11</sup> Dalle ricerche condotte da Jadoulle in Belgio all'inizio della psicologia scolastica, risultava come tutti gli allievi che avevano un QI superiore a 120 terminavano la loro scolarità senza ritardi, mentre chi aveva un QI inferiore a 85, finiva la scuola con almeno due anni di ritardo. Il nesso fra QI e riuscita scolastica era così dimostrato; il QI diventava un buon indicatore predittivo della riuscita scolastica. Il tema dei superdotati va oggi in senso contrario; chi ha un QI molto al di sopra della media può incappare in difficoltà scolastiche!

generalmente usati sottolineano soprattutto le conoscenze socialmente considerate rilevanti in un determinato momento storico o per uno scopo definito, le capacità verbali e l'elaborazione astratta. Tutti riconoscono come questi test di intelligenza siano molto connotati socio-culturalmente;

- i valori di riferimenti si modificano con il tempo. I risultati ai test che la popolazione produce sono in continuo miglioramento nelle nostre società. Ad ogni generazione i risultati migliorano di uno "scarto-tipo" ("effetto Flynn" dal nome del ricercatore inglese che lo ha messo in luce). I principali test effettuano quindi delle revisioni periodiche delle tarature in modo da mantenere la stessa distribuzione gaussiana dei risultati. Risultare al di sopra della media sulla base di una taratura di trenta anni prima ha perciò un significato diverso che rispetto a una taratura più attuale;
- il fattore socio-culturale è una variabile importante. Uno stesso risultato non ha lo stesso valore se prodotto da un bambino vissuto in un ambiente culturalmente stimolante oppure in un ambiente sfavorito. Molti sono stati gli studi sulle correlazioni esistenti fra QI e situazione familiare, sulla possibilità che il QI sia ereditario e sull'influenza dell'ambiente culturale, ma c'è anche chi ha fatto l'ipotesi di una causalità fra sviluppo economico di una nazione e il QI medio della sua popolazione<sup>12</sup>!

Vi sono poi critiche anche più aspre sul significato stesso di quoziente intellettuale e sui concetti di intelligenza sottostanti:

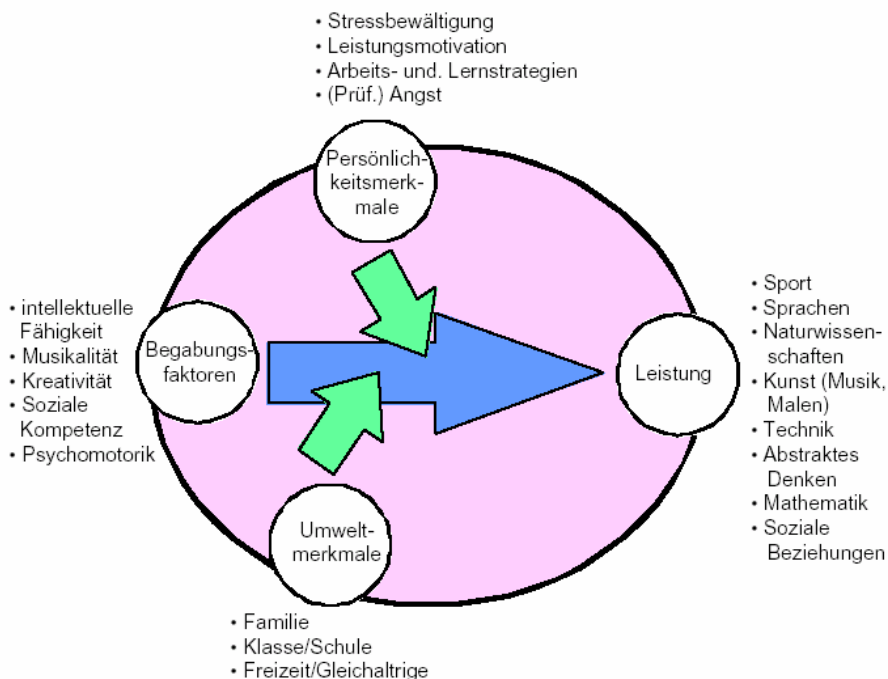
- identificare dei soggetti sulla base di un indicatore quantitativo è riduttivo. A. Jacquard, genetista di formazione, è radicale nella sua critica. L'intelligenza ha molte facce e non è riducibile a un numero. Ne deriva che non vi sono né super-, né sotto-dotati. Inoltre *"dans bien des cas, le QI n'est que le cache-misère de psychologues qui quantifient l'objet de leur étude avant même de l'avoir défini, ou d'avoir vérifié qu'il est définissable."* (1978, 175).
- per altri autori non esiste un'intelligenza; se ha da essere definita non può che essere multidimensionale. Gardner, per esempio, ha identificato sette tipi di intelligenza che ha poi ulteriormente ampliato a nove: logico-matematica, linguistico-verbale, spaziale, musicale, cinestesico-motoria, intrapersonale e interpersonale, a cui ha aggiunto le intelligenze ecologico-naturalistica (1995) e esistenziale-spirituale (1998). Altri autori indicano l'esistenza di una intelligenza emotiva (Golemann), di una intelligenza sociale, pratica, ecc.

Le ricerche scientifiche svolte in questi ambiti, all'inizio per la maggior parte di origine anglosassone, si sono progressivamente spostate da una prospettiva tecnica e ristretta all'intelligenza come fattore unico, verso posizioni più multidimensionali che sottolineano la derivazione delle capacità intellettuali dall'interazione fra il soggetto e il suo ambiente di vita.

---

<sup>12</sup> Si veda [www.douance.org/qi](http://www.douance.org/qi) che riporta alcuni dati di correlazione. I dati statistici riportati nei documenti che vengono citati, ancorché corretti, devono però essere interpretati con molta attenzione e in relazione ai valori proposti nel sito che è stato creato da Ph. Gouillou, personaggio che in diversi documenti sostiene tesi per lo meno dubbie se non chiaramente razziste. Per una visione critica di queste correlazioni e più in generale dell'ereditarietà o dell'ereditabilità della cosiddetta intelligenza, si veda Roubertoux e Carlier (1996) in *La Recherche*.

M. Stamm rileva come la prestazione nei più svariati campi deriva da diversi fattori raggruppabili attorno alle caratteristiche del contesto, a caratteristiche non cognitive della personalità e a fattori di "dotazione". Il modello di Monaco (*Münchener Begabungsmodell*)<sup>13</sup>, non fa invece differenza fra "dotazione" e prestazione, ma marca il ruolo di moderazione degli aspetti non cognitivi delle prestazioni. Questo modello fa da base teorica alla maggior parte dei progetti nazionali e cantonali attorno al tema della "dotazione" o della "precocità intellettuale".



(nach Heller 1995; zit. nach Stamm, in: Trendbericht Begabungsförderung, 1999, S. 17)

Il modello indica come vi siano delle prestazioni (*Leistung*) che si svolgono in campi diversi (dallo sport, alle lingue, al pensiero astratto, ecc.) influenzate da tre tipi di fattori:

- ambientali (*Umweltmerkmale*): familiari, scolastici, relativi alla storia personale, ecc.
- caratteristiche personali (*Persönlichkeitsmerkmale*): capacità di superare lo stress, motivazione alla prestazione, strategie di lavoro o di apprendimento, ecc.
- capacità del soggetto (*Begabungsfaktoren*): capacità intellettuali, musicalità, creatività, competenza sociale, ecc.

Nel capitolo prossimo vedremo come sia possibile, alla luce di contributi recenti della psicologia, meglio cogliere le caratteristiche di queste persone se le si analizzano in termini di simmetria o di dissimmetria di sviluppo.

<sup>13</sup> Il modello di Monaco, qui riprodotto in una delle versioni grafiche proposte, è tratto dal *Rahmenkonzept Besondere Begabung - Hochbegabung: Ein differenzierter Umgang mit Heterogenität* redatto dalla Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz ([http://www.begabungsfoerderung.ch/kantone/bkz\\_rahmenkonzept.pdf](http://www.begabungsfoerderung.ch/kantone/bkz_rahmenkonzept.pdf)).

## Johann Carl Friedrich GAUSS

Genio universale della matematica, Johann Carl Friedrich Gauss nasce il 30 aprile a Brunswick (Germania), nel 1777, da una famiglia di condizioni assai modeste. Naturalmente, le sue doti si rivelano già in giovane età, periodo in cui sbalordisce parenti e amici con una serie di prove di intelligenza precoce. In pratica, è una specie di Mozart della matematica. Ma non eccelle solo in quell'ardua disciplina. A soli tre anni, infatti, parla, legge ed è in grado anche di scrivere qualcosa.

Viste le fantastiche doti dell'allievo, a scuola soffre un po' di solitudine: è troppo avanti per il programma che fanno i suoi compagni e quindi si annoia. Impara da solo regole e formule matematiche e arriva sempre non solo con la lezione pronta ma talvolta corregge anche il suo maestro. Arrivato all'età di dieci anni, viene dunque ammesso alle lezioni di aritmetica dell'autorità locale in materia: l'ormai dimenticato Buttner. Il professore ha fama di essere assai burbero e dai modi scostanti. Inoltre, pieno di pregiudizi fino al midollo, non ama gli allievi che provengono da famiglie povere, convinto che siano costituzionalmente inadeguati ad affrontare programmi culturali complessi e di un certo spessore. Il buon Buttner sarà costretto presto a ricredersi.

Un episodio in particolare viene ricordato nelle storie della matematica. Succede infatti che in una giornata particolare, in cui il professore aveva la luna più storta che in altre e in un momento in cui gli allievi si dimostrano più disattenti del solito, li obbliga, a mo' di esercizio punitivo, a calcolare la somma dei 100 primi numeri:  $1+2+3+\dots+100$ . Proprio mentre comincia a gongolarsi al pensiero di quanto un suo trucchetto avrebbe lasciato a bocca aperta gli alunni, viene interrotto da Gauss che, in modo fulmineo afferma: "Il risultato è 5050". Rimane un mistero come Gauss sia riuscito a realizzare la somma in maniera così rapida. Ad ogni modo, Buttner deve arrendersi di fronte all'enorme talento del giovane allievo e, con uno slancio che dopotutto lo riscatta di parecchio rispetto ai pregiudizi che aveva maturato, lo raccomanda al duca di Brunswick, supplicandolo di assicurare i mezzi economici sufficienti perché il genio in erba possa finire gli studi secondari e quelli universitari.

Lo sforzo del duca viene brillantemente compensato qualche anno dopo. Al momento della laurea (ottenuta nel 1799), Gauss presenta una ormai divenuta celeberrima dissertazione, ossia la dimostrazione (forse la prima) che ogni equazione algebrica ha almeno una radice, risultato noto come "teorema fondamentale dell'algebra".

Nel 1801, all'età di 24 anni, presenta il suo lavoro "Disquisitiones Arithmeticae" che si rileva subito come uno dei contributi più importanti alla teoria dei numeri e un vero classico nel campo della matematica..

In questo lavoro Gauss introduce ancora alcune nozioni basilari: i numeri complessi (o "immaginari") e la teoria delle congruenze. Il testo contiene anche una dimostrazione della legge di reciprocità quadratica; un risultato che Gauss giudicava così importante che ne diede varie dimostrazioni durante la sua vita.

In seguito, il geniale studioso si dedicò con passione ed interesse al campo dell'astronomia. Anche qui, fornisce contributi importanti. Attraverso l'elaborazione di un nuovo metodo per la definizione delle orbite dei corpi celesti, infatti, riesce a calcolare la posizione dell'asteroide Cerere, scoperto nel 1801, risultato che gli vale una posizione all'Osservatorio di Göttingen, di cui nel tempo diventerà direttore.

Intorno al 1820, invece, si interessa di fisica e in particolare dei fenomeni che regolano l'elettromagnetismo. Trova quella che sarà poi definita "legge di Gauss", ossia la formula che dice la parola fondante su quello che è necessario sapere sull'interazione tra due cariche elettriche statiche. La legge scopre insomma che su di esse agisce una forza che dipende dalle cariche e dalla distanza a cui si trovano.

Si possono citare ancora tanti altri contributi fondamentali di Gauss: alla teoria delle probabilità (con la cosiddetta "curva gaussiana"), alla geometria (geodetiche, "teorema egregium"), ad altri studi ancora.

Profondamente convinto che fosse meglio puntare sulla qualità piuttosto che sulla quantità, Gauss rinunciò in vita a diffondere alcune sue intuizioni perché da lui ritenute sostanzialmente incomplete. Alcuni esempi emersi dai suoi taccuini trattano di variabili complesse, di geometrie non-euclidee, fondamenti matematici della fisica e altro ancora.... Tutte cose affrontate dai matematici dei secoli successivi.

Infine, è curioso segnalare che il matematico ebbe l'idea di applicare il suo ingegno anche all'economia, questa volta non per soli e nobili fini scientifici ma anche per giustificati fini...personali. Infatti, si dedicò anche ad uno studio accurato dei mercati finanziari fino a guadagnare una fortuna personale considerevole. Muore a Göttingen nel 1855 non prima di aver doverosamente e coscienziosamente allevato un altro genio della matematica, Georg Bernhard Riemann.

### 3. Chi sono e quanti sono gli allievi detti "superdotati"

Finora ci siamo occupati di illustrare, almeno brevemente, su quale base vengono identificati i cosiddetti "superdotati", le critiche di fondo che da anni emergono contro la concezione dell'esistenza di una isolata facoltà intellettuale e le posizioni sulle cause e le origini di uno sviluppo più precoce di quello medio. Oltre ai problemi psicometrici che portano a mettere in discussione il significato teorico del fenomeno, i bambini ad "alto potenziale" si confrontano anche con una loro immagine sociale che varia a dipendenza dei valori di chi guarda ma anche dalla società alla quale si appartiene. Il rapporto belga (Ministère, p.14) ricorda come:

*"Dans le sens commun, les images véhiculées à propos de l'intelligence montrent qu'être qualifié d'individu à haut potentiel place l'enfant dans une catégorie psychologique d'"exceptionnalité". Même si des différences existent entre les pays, les représentations sont stéréotypées. Pour les américains par exemple (...), l'enfant à haut potentiel est le "superchild", sportif brillant, leader naturel et écolier performant, beau et bien fait. En Grande-Bretagne, l'image est toute différente : il porte des lunettes, il est solitaire. C'est en fait un intellectuel juvénile, "petit prof" qui lit beaucoup. Démodé et maladroit, il a bien des difficultés à se faire des amis et n'est sûrement pas leader. Beaucoup dès lors adoptent cette image de l'enfant à haut potentiel qui a bien du mal à vivre dans un monde médiocre, si bien qu'on attend de lui d'avoir des caractéristiques et des problèmes bien spécifiques. Pourtant, ces caricatures figées et sans nuance ne rejoignent pas le vécu des enfants à haut potentiel. Elles influencent pourtant les regards qu'on leur porte. Une meilleure compréhension de leur réalité s'avère nécessaire si on veut leur proposer un soutien efficace. Pour ce faire, il apparaît important de spécifier en quoi consiste la différence attribuée à un haut potentiel."*

Già abbiamo detto dei risultati superiori alla media ai test detti di intelligenza e già abbiamo evidenziato come non tutti coloro i quali ottengono questi risultati siano disadattati o si facciano notare per altre loro caratteristiche particolari. La maggior parte dei soggetti appartenenti al 2.28 % che ottengono un QI superiore a 130 non si distinguono e non vengono distinti dalla maggioranza della

popolazione. Ve ne sono però un certo numero, ed è su di loro che concentreremo l'attenzione, che manifestano difficoltà di adattamento personale, scolastico o sociale; sono fragili, dubitano di loro stessi, possono avere l'aria arrogante ed essere anche in situazione di insuccesso scolastico. Dal piano dell'osservazione psicometrica e statistica passiamo al piano clinico, cercando di capire quale sia lo sviluppo generale e conoscitivo in particolare di questi soggetti. L'idea secondo cui esisterebbe uno sviluppo normale e altri sviluppi che sarebbero anormali ha ormai fatto il suo tempo. Tutti i soggetti evolvono all'interno di margini che sono diversi a seconda degli ambiti considerati. Ciononostante vi sono sviluppi più "normali" di altri. Zazzo aveva introdotto ormai molti anni fa (1960) il concetto di eterocronia dello sviluppo psicologico del bambino per indicare come nei debili mentali vi sarebbero degli squilibri fra lo sviluppo somatico e la riuscita in certi tipi di prove cognitive. Il concetto è analogo a quello che Terrassier, psicologo francese primo promotore della causa dei *surdoués* in Francia, riprende nella sua sindrome di dis-sincronia. Il soggetto particolarmente brillante nei test detti di intelligenza e che manifesta difficoltà di adattamento nel contesto scolastico e sociale, è probabile soffra di un *décalage*, cioè di una sfasatura fra le sue possibilità in certi ambiti, in particolare intellettuali, e il suo minor sviluppo in altri ambiti (motricità, affettività, ...). Già nel test WPPSI (test di quoziente intellettuale di Wechsler per bambini) si possono rilevare delle sfasature di sviluppo: *"s'il n'est pas rare qu'un enfant précoce de 4 ans témoigne globalement d'un niveau de 6 ans ou davantage, il est nettement plus exceptionnel que sa maîtrise graphique soit aussi avancée"*<sup>14</sup>. Se per quella maggioranza di allievi che si adattano bene al contesto sociale e scolastico, la dis-sincronia non è probabilmente troppo marcata, per gli altri vi è il rischio di manifestare problemi anche importanti. I sintomi più regolarmente citati nel caso di bambini o ragazzi che manifestano un disadattamento che può essere messo in relazione con un ipersviluppo degli aspetti intellettivi rilevabili tramite i test, sono<sup>15</sup>:

<sup>14</sup> Terrassier, 1996, p.222.

<sup>15</sup> Elenco secondo l'"Association nationale et internationale de loisirs, de rencontres et d'éducation pour les enfants et adolescents précoces" – ALREP, Nizza (sintesi degli autori).



- grande attenzione al compito quando il ragazzo è interessato, distratto il resto del tempo;
- senso critico e aggressività nei confronti degli altri, può essere caustico;
- più o meno capriccioso, con violente collere;
- atteggiamenti e riflessioni corrispondenti a una maturità maggiore di quella della sua età in alcuni momenti, in opposizione ad atteggiamenti e riflessioni corrispondenti a una maturità inferiore in altri;
- grande curiosità che lo spinge a porre continuamente delle domande;
- ricerca di dialogo con l'adulto piuttosto che con i coetanei, difficoltà di socializzazione con i pari e scelta di compagni più grandi;
- sensazione che il sistema scolastico è troppo lento per lui, noia frequente in classe, non si adatta;
- gesti maldestri nei movimenti e nello sport;
- grande immaginazione quale rifugio o giustificazione: sognatore, disinteressato;
- senso dello *humor*;
- tendenza frequente a voler lavorare da solo, ma spesso anche insoddisfatto della sua prestazione;
- sembra non ascoltare ciò che succede attorno ma poi vi partecipa in modo pertinente;
- comportamento instabile a scuola con possibile insuccesso scolastico.

Nei decenni scorsi, uno dei tratti considerati caratteristici era pure che questi bambini imparassero a leggere prima degli altri e prima di frequentare la scuola, cioè in modo autonomo, senza la presenza di un apprendimento sistematico, semplicemente usufruendo degli scambi con l'ambiente e con i genitori. Oggi però molti bambini sanno già leggere prima della scolarizzazione ufficiale e quindi questo indicatore vale solo nella misura in cui questa abilità si sia sviluppata in tempi particolarmente precoci.

### 3.1 Dis-simmetria, dis-sincronia

Dall'elenco di sintomi riportato sopra, risulta come l'allievo detto superdotato con problemi di adattamento abbia prevalentemente uno sviluppo dis-simmetrico, cioè squilibrato fra i diversi ambiti dello sviluppo sociale, intellettuale e affettivo, e mostri dei comportamenti molto problematici. Se non fossero collegati con un riconoscimento di un alto potenziale intellettuale, sarebbero normalmente indicati come problemi dell'ordine della pedagogia curativa. Non è ancora diffusa l'idea che questi problemi di adattamento portino a sofferenze che necessitano di interventi specialistici quali quelli proposti dalla pedagogia curativa ad altri problemi di adattamento.

*"Le problème le plus courant que pose ce type d'enfant est le décalage entre la capacité intellectuelle et le développement émotionnel et/ou moteur. Une trop grande différence entre ces aptitudes peut devenir source de souffrance pour l'enfant, incapable d'assumer son potentiel tant au niveau personnel que relationnel, et source d'erreur pour sa prise en charge centrée sur un seul aspect du développement. En effet, l'enfant peut dans une certaine mesure, grâce à ses capacités cognitives exceptionnelles, dissimuler son inconfort psychologique, mais cela ne veut pas dire pour autant qu'une évolution remarquable du domaine intellectuel serve forcément de moteur au versant émotionnel. La part affective chez ces enfants est tellement en souffrance qu'ils sont en demande permanente d'attention, ils ont constamment besoin d'être sécurisés. Ceci engendre une conflictualité interne qui peut être difficile à gérer pour un enfant."<sup>16</sup>*

Le dis-sincronie rilevabili in queste situazioni sono di tre ordini:

- disarmonia, spesso evidente e facilmente osservabile, fra il livello intellettuale e il livello affettivo a tutte le età;
- dis-sincronia fra il settore lessicale e il settore grafico fra i bambini con primato del primo sul secondo (difficoltà di scrittura sono spesso rilevate legate all'ipertonìa e all'ansia dovuta allo sfasamento fra rapidità di pensiero e capacità esecutiva);

<sup>16</sup> Rapporto del "Ministère de la Communauté française de Belgique", 2001, p.26.

- sfasatura interna fra una capacità di ragionamento superiore alle acquisizioni verbali (Ministère de la Communauté française de Belgique, 2001).

Terrassier (1981)<sup>17</sup> distingue una dissincronia interna alla persona del bambino e una dissincronia sociale che crea difficoltà di relazione con l'ambiente. La dissincronia interna si compone di una sfasatura fra intelligenza e psicomotricità e un'altra fra intelligenza e affettività. La prima porterebbe i bambini a essere *"perçus comme assez maladroits, voire empotés mais peuvent montrer paradoxalement une capacité extrême lors d'activités les intéressant et exigeant une psychomotricité très fine. Cette aspect de la dyssynchronie entraîne souvent des difficultés scolaires lors des activités graphiques, surtout chez les garçons. En effet, les enfants vont fréquemment éprouver des difficultés au niveau de l'écriture et très mal vivre cette main qu'ils considèrent comme rudimentaire parce qu'incapable de suivre le rythme de la pensée."*

Il bambino può allora reagire con una volontà di controllo ansioso che lo porta a una ipertonica e a difficoltà motorie. Può essere l'inizio di un insuccesso che lo può portare a chiudersi e ad atteggiamenti di rifiuto. Dalla grafia il problema può estendersi a tutti gli ambiti della scrittura.

*" (...) le niveau psychomoteur d'un enfant précoce apparaît davantage lié à son âge réel (voire un peu en retard) qu'à son âge mental. D'autre part, et toujours dans cette forme de dyssynchronie, une difficulté spécifique est à mettre en relation avec la rapidité de compréhension par écrit ou oralement. En effet, souvent l'enfant comprend immédiatement et pense qu'il sait la leçon parce qu'il l'a comprise: cela jusqu'au moment où il doit la restituer par écrit ou oralement. C'est ainsi que des enfants moins brillants et qui ont besoin de faire un effort régulier d'attention et de mémoire sont plus aptes à obtenir de bonnes notes et la faveur des enseignants".*

Spesso i bambini detti "precoci" disdegnano utilizzare le loro capacità, sembrano così pigri o poco concentrati: *"On mettra en avant une absence de concentration parce que, le cours, très vite ou trop vite compris, les incitera à se transformer en trublions, en gêneurs, en taquins que certains peuvent prendre pour de l'indiscipline ou devenir de "grands rêveurs" vivant dans un monde qui leur appartient. Mais tôt ou tard, ils payeront les conséquences de ne pas avoir été reconnus comme précoces plus jeunes et de ne pas avoir reçu les réponses éducatives et pédagogiques spécifiques, en devenant des élèves moyens-médiocres ou de bons cancre dont le désespoir se manifesterà de différentes manières."*

Sulla dissincronia fra intelligenza e affettività, Terrassier fa notare come: *"Cette part de leur dyssynchronie est sans doute celle qui interroge le plus les adultes quand il est question d'enfants intellectuellement précoces et pour laquelle il est fait référence à la fameuse immaturité, source d'incompréhension majeure concernant ces enfants. L'anxiété au quotidien ou les peurs de la nuit qui ne sont pas maîtrisables par le raisonnement; on suppose que ces enfants dont on connaît, par ailleurs, la qualité de l'intelligence, devraient savoir se raisonner. Mais il n'en est rien et ils n'y peuvent rien. Ils en sont les premiers extrêmement inquiets, ne pouvant trouver en eux les ressources qui leur assureraient une maîtrise; en effet, leur esprit logique ne leur est là d'aucun secours."* Per compensare queste angosce, possono predisporre dei rituali che possono sembrare delle manie che hanno però la funzione di valvola di sicurezza di fronte all'angoscia.

*"Certains parents et d'autres adultes ont des difficultés à accepter ces comportements dyssynchroniques: par exemple, les comportements-bébé que manifestent bon nombre de ces enfants paraissent, là encore, en contradiction avec leur capacité de raisonnement et la qualité de leur questionnement. Mais dans la mesure où ces types de comportements sont constitutifs de leur personnalité, il ne faut pas essayer de les faire grandir plus vite dans ce domaine, car ils seraient contraints à développer une fausse maturité de façade et une frustration chronique. De plus, faire appel à la raison, à l'intelligence ne pourrait être que source d'angoisse. Par contre, nous les adultes, nous pouvons essayer de les aider à vivre au mieux cette dyssynchronie, par un accompagnement tolérant et respectueux."*

*Par exemple, M. Dantony, directeur du collège de l'Immaculée Conception à Aubenas, qui a ouvert depuis septembre 1997 des classes spécifiques pour enfants intellectuellement précoces, a fait le constat, à l'internat, de la présence de peluches uniquement sur les lits des enfants précoces. Accepter cela, sans en rire et sans en tirer de conclusions désobligeantes ou catégoriques, voilà, à mon sens ce qu'il faut faire. En effet, ce décalage constaté ne saurait être comblé qu'au prix d'un*

<sup>17</sup> Riportato anche in [www.anpeip.org](http://www.anpeip.org).

*renoncement à eux-mêmes. Ainsi il est illusoire de penser qu'en rallentissant artificiellement leur précocité intellettuale, on parviendra à réduire ce décalage qui constitue l'originalité de leur développement.*

Della dissincronia sociale diremo più avanti.

Una ulteriore disarmonia può riguardare anche il linguaggio orale e scritto. Il linguaggio orale si sviluppa più precocemente che nella norma ed è rapidamente complesso e preciso. L'apprendimento della lettura e della scrittura è pure spesso anticipato. Nonostante ciò, questi ragazzi a volte non amano scrivere e possono rientrare nella categoria dei dislessici. Sono in genere ipersensibili alle loro incapacità e non sanno difendersi, tendono quindi a svalorizzarsi e possono avere tendenze distruttive che li portano al rifiuto della scrittura e della scuola. Una conseguenza possibile è che manifestano problemi di comportamento che li fanno definire come iperattivi. Nei casi più gravi, quando più difficoltà si accumulano, giungono a desiderare il suicidio. Siamo quindi di fronte a un soggetto a rischio, perché la sua precocità lo può portare a difficoltà di confronto con la realtà (scolastica in particolare), con i compagni ed i genitori, e quindi, paradossalmente, a una limitazione intellettuale, a reazioni di intolleranza e di arroganza verso gli altri, al sentimento di non essere capito, ad immaturità affettiva e sociale, a insuccesso scolastico ed anche a un rischio depressivo o uno scompenso psicotico<sup>18</sup>. Ovviamente non tutti i soggetti presentano gli stessi sintomi o gli stessi problemi di adattamento, ogni situazione va quindi valutata nelle sue particolarità.

Sulle ragioni di uno sviluppo dis-simmetrico, disarmonico, vi sono nella letteratura poche ipotesi. I due fattori regolarmente ripresi sono l'origine ereditaria o genetica oppure le cause ambientali intese principalmente come stimolazioni precoci che si sono rivelate stranamente efficaci. Anche i fautori della tesi dell'origine innata della "plusdotazione" riconoscono che affinché un eventuale potenziale si realizzi, è necessaria la concomitanza di fattori ambientali. Un terzo fattore molto importante è la motivazione che porterebbe il soggetto a investire in modo estremo l'ambito della conoscenza e stimolerebbe quindi in maniera particolare lo sviluppo intellettuale. Clinicamente ciò potrebbe far seguito a uno sviluppo psicomotorio e affettivo precoce che avrebbe indotto nel bambino il bisogno di controllare o dominare il mondo circostante. In una parte dei casi, vi può anche essere una particolare pressione familiare, legata ad un'ambizione di riuscita sociale, spesso inconscia, dei genitori.

Fra le caratteristiche dei "superdotati" si segnala però anche una differenza nelle modalità di elaborazione dell'informazione che sarebbe legata alla rapidità di acquisizione e alla fissazione spontanea nella memoria delle informazioni raccolte. A questo proposito riportiamo una delle ipotesi esplicative formulate finora che mostrano come le differenze di funzionamento siano realmente diverse dalla norma. In Addor (2001, p. 14-15)<sup>19</sup> si riporta l'osservazione seguente: *"Grubar postule que les enfants surdoués doivent être considérés comme des inadaptés, au même titre que les déficients mentaux. Les recherches de Grubar montrent que leur fonctionnement cognitif est différent des enfants " normaux ", et spécifique, en particulier pour ce qui touche au traitement de l'information. Ce traitement est, chez eux, plus rapide et ils disposent d'une "mémoire de travail" plus rapide – cette mémoire immédiate à court terme qu'on utilise pour mobiliser des connaissances dans la résolution de problèmes immédiats. Chez eux, elle stocke plus d'informations et les garde plus longtemps. C'est ce qui leur permet d'être très efficaces. Une autre de leurs spécificités, mise en évidence par Grubar, est une durée de sommeil paradoxal supérieure à la moyenne, alors qu'elle est inférieure à cette moyenne chez les déficients mentaux. La durée du sommeil paradoxal chez les espèces animales est proportionnelle à leur corticalisation, et il existe un parallèle entre elle et les nécessités d'apprentissage. Chez l'homme, la durée du sommeil paradoxal passe de 25% du temps de sommeil à l'âge de un an, à 16% chez les personnes âgées. Elle serait un indice de la plasticité cérébrale, c'est-à-dire la capacité à recueillir et à stocker des informations venant de l'extérieur. Le rapport des fréquences*

---

<sup>18</sup> Secondo F. Civeyrel in calce a "Insertion: surdoués en échec scolaire" pubblicato in "Être-handicap-information", no. 40-41, 1999, 53 e ripreso nel Dossier SPC.

<sup>19</sup> Altre osservazioni su questi aspetti sul sito dell'ANPEIP ( [www.anpeip.org](http://www.anpeip.org) ).

*oculomotrices pendant le sommeil paradoxal, qui indique les capacités de l'individu à organiser les informations qu'il reçoit, est très élevé chez les enfants surdoués. On peut donc considérer d'après Grubar, que ces enfants disposent d'un cerveau de nouveau-né pour la plasticité cérébrale, ou en d'autres termes, la capacité de recueil et stockage des informations, et celui d'un adulte pour leur traitement. Les déficients mentaux présentent les caractéristiques inverses: plasticité cérébrale et traitement de l'information inférieures à la moyenne. Il faut donc prendre conscience que les "sur-efficientes mentaux" sont comme les déficients mentaux, des inadaptés".*

L'ipotesi di un diverso funzionamento a livello dell'elaborazione cerebrale è interessante e permetterebbe di spostare l'ottica interpretativa da un ragionamento svolto in termini di "plus", "super" o "sovra"-dotazione a quello di un modo diverso di funzionare degli esseri umani che producono quindi prestazioni diverse e diversificate a seconda degli ambiti, senza particolari attribuzioni di valore. La libertà per gli individui, anche "superdotati", ne sarebbe ampliata a beneficio di tutti, permettendo alle rappresentazioni di affrancarsi da immagini e vincoli emotivamente spesso impegnativi.

### 3.2 Quanti sono

Identificare numericamente gli allievi detti "superdotati" è opera impossibile, ci si può solo fidare di stime che variano fra loro anche di molto. Se si mantiene il principio di identificazione collegato a un QI superiore a 130, è necessariamente definito che statisticamente sono il 2,28%. Non tutti i soggetti che hanno un QI superiore a 130 ne sono però a conoscenza o manifestano problemi. Delaubier indica in 5% di 2,28% (cioè 0,11% della popolazione totale) la percentuale dei soggetti che rientrano nelle sintomatologie dei "superdotati". E' quindi piuttosto questa percentuale che potrebbe far da riferimento quando ci si pone il problema dell'entità del disadattamento causato dalla bulimia di sapere, di conoscere o dalla precocità dello sviluppo intellettuale di certi bambini e ragazzi.

I bambini o ragazzi che vengono identificati, lo sono perché i genitori o i docenti sono messi in allarme dai sintomi che manifestano oppure perché i genitori particolarmente attenti alle prestazioni dei figli, in particolare nel caso in cui hanno grandi e particolari attese riguardo al loro successo scolastico e sociale. Altri bambini o ragazzi che hanno pure QI elevati, non vengono identificati perché non presentano comportamenti particolari, sono ben adattati oppure appartengono ad ambienti sfavoriti economicamente o culturalmente.

Per quanto riguarda l'origine socio-culturale della famiglia, per alcuni autori non vi sarebbe correlazione fra risultati e origine nei casi di QI molto elevato, superiore a 140, mentre la correlazione sarebbe positiva per QI più modesti. Possono essere figli di "superdotati", ma non necessariamente, ed i loro figli potranno avere QI del tutto nella norma. Nell'ambito familiare sarebbero i primogeniti ad avere maggiori possibilità di avere un QI elevato e secondo ricerche degli anni '40-'60 (Termann) la possibilità sarebbe più elevata in famiglie con tre figli a seguito del maggior investimento di attese dei genitori sul primogenito. Tutti questi dati sarebbero però da confermare con ricerche ulteriori.

Per quanto concerne la distribuzione sessuale, c'è chi indica percentuali inferiori per i maschi e chi invece percentuali superiori per i maschi. Altre fonti indicano una maggioranza di maschi (su 110 iscritti ai programmi *Helios* citato in *Résonances*<sup>20</sup>, l'82% sarebbero dei maschi), che il 65% sono figli di madri universitarie e 58% figlie o figli di padri universitari, il 16% di loro sarebbe in ritardo scolastico, il 67% nella norma e il 17% in anticipo sulla scolarità normale.

Anche per queste variabili si tratta di distinguere se ci si riferisce ai risultati dei test oppure a chi manifesta dei sintomi. Le ragazze hanno in genere uno sviluppo intellettuale più veloce e risultati scolastici migliori, ma anche una più grande adattabilità sociale. Sono quindi piuttosto i maschi, come per altre sintomatologie di disadattamento scolastico e sociale, a manifestare maggiormente problemi che sollecitano l'attenzione dell'ambiente circostante. Le ragazze sembrano invece

---

<sup>20</sup> Articolo di Bersier M. e Addor N. pagina 4, esposti anche da Bersier, della fondazione Helios attiva in Svizzera romanda, durante l'incontro 1999 dell'INPER di Losanna.

reagire con forme di iperadattamento che permettono loro di non essere notate e quindi non riconosciute come precoci.

### 3.3 In Ticino

Quanti siano in Ticino gli allievi da considerare come dei possibili "superdotati" dipende ancora una volta dalla definizione che ne viene data.

Dal punto di vista statistico non c'è ragione per non ritenere che il numero di soggetti con QI superiore a 130 sia circa del 2,3 % conformemente alla distribuzione statistica dei risultati ai test che generalmente vengono usati. Sull'insieme della scolarità obbligatoria ticinese (fra la prima elementare e la quarta media) significherebbe che questi allievi sono circa 600 (2,28 % di ca. 26'800). Se consideriamo la percentuale di allievi che si potrebbero ritenere sofferenti o problematici a causa della precocità intellettuale (0,11%), i casi diventerebbero una trentina.

In merito alla presenza effettiva di allievi superdotati nelle scuole non si dispone di dati ufficiali. Le uniche fonti possibili sono le registrazioni delle segnalazioni ai Servizi specialistici sia medico-psicologici<sup>21</sup>, sia di sostegno pedagogico. Le situazioni identificate in modo esplicito a seguito di segnalazioni sono molto poche. Dalla nostra indagine svolta presso i Servizi medico-psicologici non risultano negli ultimi anni casi che siano stati diagnosticati come "superdotati" e i pochi casi che sono da ritenere tali, hanno consultato i servizi per ragioni non legate a questa differenza. Viene anche sottolineato dai responsabili come non sia prassi abituale svolgere sistematicamente dei test alle persone in consultazione, per cui è possibile che vi siano stati individui "superdotati" in difficoltà che si sono rivolti ai Servizi, ma che non sono stati riconosciuti come tali perché la richiesta era di altro tipo. La stessa riserva sulla non applicazione sistematica di test intellettivi agli allievi vale per il Servizio di sostegno pedagogico presente nelle scuole, in particolare per quello delle scuole medie.

Dal punto di vista del disadattamento personale, sociale e scolastico il numero di allievi "intellettualmente precoci" non sembra corrispondente al tasso teorico di QI superiore a 130, né alle percentuali di disadattamento che vengono riportate a mo' di stima in pubblicazioni varie (da 1 a 5%)<sup>22</sup>. La domanda che scaturisce dalle limitate rilevazioni svolte, è di sapere se esista un vantaggio per gli allievi, per la famiglia o per la scuola nel sottolineare questi risultati oppure se, in fondo, la situazione integrativa attuale non sia la migliore, fermo restando la possibilità di richiedere aiuto o di intervenire nei casi nei quali dei problemi siano sentiti o osservati.

---

<sup>21</sup> Si ringraziano i dr. Bianchi, SMP di Lugano, Marangoni, SMP di Coldrerio, Gerber, SMP di Bellinzona, Maiullari, SMP di Locarno per le informazioni fornite.

<sup>22</sup> A titolo indicativo, abbiamo chiesto ai rispettivi docenti di terza, quarta e quinta elementare di una sede periferica del Cantone di indicare uno o due allievi, all'interno della loro classe, ritenuti "brillanti". La scelta, fondata sulla conoscenza personale (più o meno legata, ma non necessariamente, ai risultati scolastici) degli allievi, ha fatto rilevare un allievo di terza, due di quarta e uno di quinta, due ragazze e due ragazzi. Questi allievi sono stati in seguito valutati utilizzando il classico QI e, senza entrare nei dettagli, i quozienti misurati sono stati rispettivamente di 129, 130, 132 e 139... Senza tirare conclusioni definitive, si può quindi supporre che vi sono anche nelle nostre scuole allievi che presentano potenziali intellettuali che li farebbero rientrare in questa fascia di persone, ma che sono molto ben adattati alla realtà scolastica locale.

### 3.4 L'identificazione

Fra chi si è occupato del tema della "superdotazione" senza esserne direttamente coinvolto, ricorre spesso la domanda se la proposta di identificare i bambini "ad alto potenziale" non risponda a un progetto elitario poco conforme al carattere democratico che si vorrebbe per le nostre società; se questi allievi non siano già sufficientemente avvantaggiati e da non dover richiedere altro sostegno, quando le risorse mancano per sostenere i bisogni dei più sfavoriti (Ministère belge, p. 50). Se ci si pone nell'ottica di riconoscere i bisogni e le possibilità di ogni singola persona, diventa invece legittimo porsi il problema della loro identificazione. Un allievo che soffre è sempre e comunque un fallimento della scuola e della società. Due sono però le possibilità: svolgere delle verifiche generalizzate a tutti gli allievi per identificare il quoziente intellettivo degli allievi oppure mettere a punto delle procedure da attuare al momento in cui vi è una domanda relativa a un allievo in difficoltà sia esso "superdotato" o scolasticamente debole. Anticipiamo che nessun paese adotta la prima strategia mentre parecchi si indirizzano sulla seconda. Vediamo allora come si configura il problema dell'identificazione delle situazioni a rischio.

Riconoscimento di malessere, sofferenza, difficoltà di adattamento e sviluppo delle possibilità individuali sono le due finalità di un processo di valutazione o di diagnosi. In un secondo momento possono essere intraprese eventuali misure di individualizzazione o differenziazione della formazione per un riadattamento scolastico o misure di tipo terapeutico per un riequilibrio personale.

Già abbiamo citato il più tradizionale metodo utilizzato per definire e non solo per riconoscere i soggetti "intellettualmente precoci". Siccome però esistono varie forme di sviluppo della personalità, è utile non tenere unicamente conto di test che privilegiano gli aspetti verbali o logico-matematici ma completarli con valutazioni di altri ambiti. In genere gli strumenti utilizzati nelle valutazioni e l'ottica con la quale i risultati sono letti, testimoniano di una prospettiva culturale chiaramente connotata. Ciò può essere un problema per chi proviene da ambiti socio-culturali diversi da quello dominante. Nel rapporto del Ministero belga si ricorda molto opportunamente: "*Ces expériences et leurs résultats montrent l'intérêt d'une démarche d'identification ouverte, proposant des outils variés et non connotés culturellement. Gibson observe en effet que les "qualités" d'un enfant à haut potentiel sont intimement reliées à l'histoire, au mode de vie et aux valeurs des peuples. Dès lors, toute conception de la douance, toute procédure d'identification et tout programme adapté est dépendant des représentations culturelles et du système de valeurs en vigueur*" (p. 58). Se per alcuni genitori avere un figlio detto "superdotato" può essere vissuto come un prestigio particolare, ciò testimonia una prospettiva diffusa nella società. In altri contesti, secondo una filosofia più ugualitaria, nella prospettiva dell'adolescente che vorrebbe essere come gli altri, o guardando l'equilibrio dello sviluppo del soggetto, l'apprezzamento e il valore dato alla condizione del bambino e della famiglia potrebbe essere molto diverso.

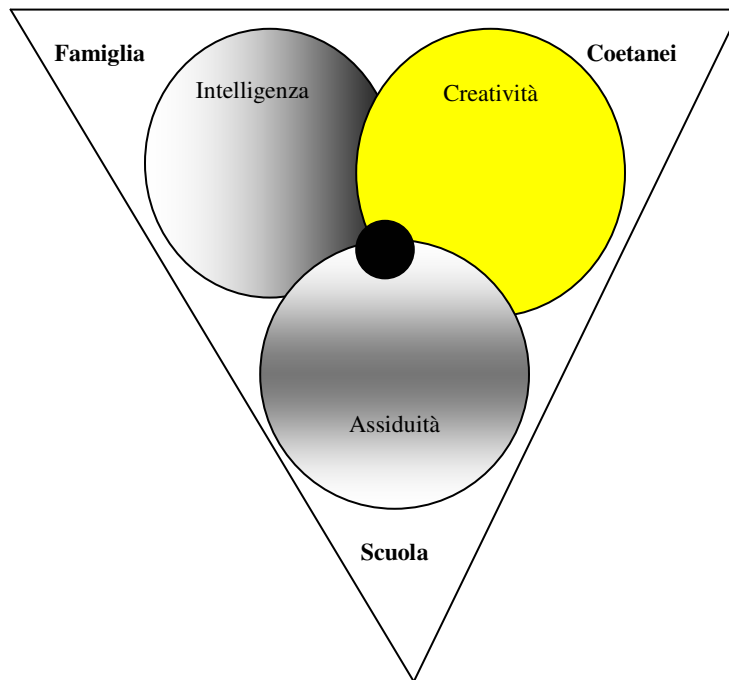
Svolgere una valutazione psicologica della situazione del bambino o anche sottoporlo a dei test intellettivi può essere positivo o negativo. I test in sé non sono né buoni né cattivi, dipende dall'uso che ne viene fatto, dal significato che viene loro dato, dall'ottica nella quale ci si pone. Ci si deve pure chiedere quale sia il significato che il bambino e la sua famiglia danno a questa valutazione. Cosa si spera, cosa si teme, quale rilevanza viene data? Chi ha chiesto la valutazione? A quale scopo? E' il bambino che vuol sapere oppure è la famiglia oppure è la scuola? I risultati e la loro interpretazione possono essere utilizzati in modo favorevole oppure in modo sfavorevole ai diversi partner e sul significato di un atto valutativo che non è puramente tecnico si deve necessariamente riflettere a ogni occasione: "*L'identification des enfants à haut potentiel reste une démarche délicate non seulement dans ses objectifs, mais aussi dans ses conséquences. En effet, étiqueter un enfant de quelque manière que ce soit est une arme à double tranchant. Si d'une part cela permet une reconnaissance de la personne dans sa singularité, d'autre part, les attentes qui s'en suivent et le regard des autres, adultes et pairs, peuvent être très lourds à porter. Les expériences menées à l'étranger en matière d'identification ainsi que l'examen psychologique semblent indiquer que des approches ouvertes et variées, permettant de rencontrer la personne dans sa globalité, de comprendre plutôt que de sélectionner, de développer un sentiment d'appartenance plutôt que de marginalité semblent porteuses*" (Ministère belge, p. 64).

Non bisogna nemmeno dimenticare che l'insieme dei dati raccolti e il tipo di valutazione hanno una influenza sull'allestimento della diagnosi e rappresentano un fattore determinante per le scelte

successive, al momento dell'assunzione della problematica e del progetto di presa a carico. Elenchiamo, senza entrare nei dettagli, alcuni ambiti che meritano una considerazione nel momento diagnostico e che anzi permettono di dare un senso ai dati puramente tecnici che emergono dai test psicometrici:

- gli elementi biografici legati alla vita del bambino o del ragazzo e la relazione con i genitori, l'ambiente sociale e i pari;
- la storia scolastica del ragazzo;
- la vita extra-scolastica e le relazioni sociali;
- la capacità metacognitiva e la capacità di riflettere sulle proprie e le altrui procedure;
- la valutazione del livello di autostima nelle sue diverse componenti.

Altri ambiti sarebbero pure da considerare alla luce del dibattito attorno al significato di intelligenza, ma non sono in genere considerati; essi meriterebbero pure un ulteriore approfondimento teorico, sulla scia delle forme di intelligenza di Gardner o del pensiero divergente piuttosto che convergente, vale a dire della cosiddetta creatività intellettuale. Lo schema proposto da Renzulli, studioso statunitense spesso citato in area germanofona, illustra l'interdipendenza del funzionamento psichico<sup>23</sup>.



Al centro dello schema, rappresentato dal punto nero, Renzulli situa la "sovradotazione" come il risultato di influenze multiple, di una interdipendenza di cause.

<sup>23</sup> Tratto da [http://www.begabungsfoerderung.ch/kantone/be\\_konzept\\_df.pdf](http://www.begabungsfoerderung.ch/kantone/be_konzept_df.pdf).

## John Nash

John Nash è il grande matematico diventato famoso di recente grazie al film "*A beautiful mind*", ispirato alla sua tormentata vita, segnata dal genio, ma anche dal dramma della schizofrenia.

Il padre, che si chiamava con lo stesso nome, era nativo del Texas ed ebbe un'infanzia infelice riscattata solo dagli studi in ingegneria elettrica che lo portarono a lavorare per l'Appalachian Power Company di Bluefield, nella Virginia ad ovest. La madre, invece (Margaret Virginia Martin), prima si sposò e poi intraprese la carriera di insegnante di inglese e di latino. John Forbes Nash jr nasce il 13 giugno 1928 e già da piccolo rivela un carattere solitario e bizzarro. Anche la sua frequenza scolastica presenta numerosi problemi.

Alcune testimonianze lo descrivono come un ragazzo piccolo e singolare, solitario ed introverso. Sembrava inoltre avere più interesse per i libri piuttosto che alla condivisione delle ore di gioco con altri bambini... Il clima familiare, tuttavia, era sostanzialmente sereno, con genitori che certo non mancavano di dimostrargli il loro affetto. Dopo qualche anno nascerà anche una bambina, Martha, ed è proprio grazie alla sorella che John riesce ad integrarsi un po' di più con gli altri coetanei. Tuttavia, mentre gli altri tendono a giocare insieme, John spesso e volentieri preferisce rimanere per suo conto, baloccandosi con aeroplani o automobili. Il padre, poi, lo tratta come un adulto, fornendogli in continuazione libri di scienza e stimoli intellettuali di tutti i tipi.

Anche la situazione scolastica non è rosea, perlomeno inizialmente. Gli insegnanti non si accorgono affatto del suo genio e del fatto che avesse talenti straordinari. Anzi, la sua mancanza di "abilità sociali", definite a volte anche come carenze relazionali, portano ad identificarlo come un soggetto in ritardo rispetto alla media.

Al liceo, invece, la sua superiorità intellettuale rispetto ai compagni gli serve soprattutto per ottenere considerazione e rispetto. Ottiene anche una prestigiosa borsa di studio, grazie ad un lavoro di chimica. Si reca allora a Pittsburgh per studiare proprio chimica. Con il passare del tempo, però, il suo interesse per la matematica va aumentando sempre di più. In questo campo mostra delle abilità eccezionali, specialmente nella soluzione di problemi complessi. Con gli amici, invece, si comporta in modo sempre più eccentrico. Di fatto, non riesce ad instaurare rapporti di amicizia né con donne né con uomini.

Sarà deluso della mancata vittoria alla Putman Mathematical Competition ma si mostra matematico di prim'ordine tanto da essere invitato a Princeton per il dottorato dove conoscerà Einstein e von Neumann. Nash ha avuto fin da subito grandi aspirazioni in campo matematico e durante i suoi anni di insegnamento a Princeton, ha mostrato una vasta gamma di interessi nella matematica pura: dalla topologia, alla geometria algebrica, dalla teoria dei giochi alla logica. Ciononostante non è mai stato interessato a dedicarsi ad una propria teoria, a svilupparla, ad intessere rapporti con altri specialisti, eventualmente a fondare una scuola. Desiderava invece risolvere un problema con le sue forze e i suoi strumenti concettuali, cercando l'approccio più originale possibile alla questione.

Nel 1949, mentre studiava per il suo dottorato, sviluppò delle considerazioni che 45 anni più tardi gli valsero il premio Nobel. Durante quel periodo Nash stabilì i principi matematici della teoria dei giochi.

Intanto comincia ad avere i primi segni di malattia. Conosce anche una donna, di cinque anni più vecchia di lui, che gli dà un figlio. Nash non vuole aiutare la madre economicamente, non riconosce il figlio, anche se si occuperà di lui per tutta la vita, sia pure saltuariamente. Continua la sua vita piuttosto complicata ed errabonda, incontra un'altra donna, Alicia Lerde, che diventerà sua moglie. In questo periodo visita anche il Courant, ove incontra L. Nirenberg, che lo introduce a certe problematiche delle equazioni differenziali, alle derivate parziali. In questo campo ottiene un risultato straordinario, uno di quelli che potrebbero valere la medaglia Fields, e che è legato ad uno dei famosi problemi di Hilbert. Purtroppo però un italiano, del tutto ignoto e in maniera indipendente, ha risolto anch'egli lo stesso problema pochi mesi prima. Al conferimento del Nobel, lo stesso Nash dichiarerà che: "fu De Giorgi il primo a raggiungere la vetta". Comincia nel frattempo ad occuparsi delle contraddizioni della meccanica quantistica ed anni dopo confesserà che probabilmente l'impegno che mise a questa impresa fu causa dei suoi primi disturbi mentali.

Cominciano i ricoveri, e comincia anche un periodo lunghissimo della sua vita in cui alterna momenti di lucidità, in cui riesce comunque a lavorare, raggiungendo anche risultati assai significativi (ma non del livello dei suoi precedenti), ad altri in cui le condizioni mentali sembrano seriamente deteriorate. I suoi disturbi più evidenti si mostrano nel fatto di vedere ovunque messaggi criptati (provenienti anche da extraterrestri) che solo lui può decifrare. Ad ogni modo, fra alti e bassi, conduce la sua vita al fianco della moglie che lo sostiene in tutti i modi e con grandissimi sacrifici. Finalmente, dopo lunghi travagli, all'inizio degli anni '90, le crisi sembrano avere fine. Nash può tornare quindi al suo lavoro con maggiore serenità, integrandosi sempre di più nel sistema accademico internazionale e imparando a dialogare e a scambiare idee con altri colleghi.

Nel 1994 riceve il premio Nobel.

Adattato da [http:// biografieonline.it](http://biografieonline.it)



## 4. I problemi di adattamento

Nel capitolo precedente abbiamo elencato un certo numero di sintomi che può manifestare il bambino o il ragazzo con livelli intellettivi alti. Vi sono però problemi di adattamento non solo per il bambino, ma anche per i fratelli e le sorelle, i genitori, il sistema scolastico e i compagni. Ad esempio, le conseguenze sulla dinamica familiare sono molteplici e non sempre i problemi posti sono di facile soluzione per i genitori coinvolti. Il figlio "superdotato" è colui che pone problemi sentiti come incomprensibili, sembra in ritardo e disadattato, crea ansia e preoccupazione. In seguito all'eventuale riconoscimento della "patologia", il figlio superdotato diventa ingombrante, obbliga tutti a posizionarsi in rapporto alla sua differenza (a chi assomiglia?) e influenza l'evoluzione del resto della fratria. Per meglio precisare le possibili condizioni nelle quali questi bambini possono trovarsi, bisogna considerare che sono tre i tipi di difficoltà possibili (Delaubier):

- difficoltà collegate allo scarto esistente fra le forti attitudini in alcuni ambiti dell'attività intellettuale e la minore facilità, rispettivamente le difficoltà, in altri ambiti. In particolare: "*On peut sans doute supposer que les situations les plus critiques sont celles où ce déséquilibre, ou cette dysharmonie, est le plus marqué et où il conduit ces enfants à surinvestir les domaines dans lesquels ils se sentent à leur aise, essentiellement ceux qui mettent en jeu ce que l'on peut appeler l'intelligence générale et à désinvestir ceux qui engagent des savoir-faire sociaux, des habiletés motrices ...*". (p.14);
- difficoltà o incapacità ad adattarsi alle situazioni scolastiche con la conseguenza di possibile isolamento, noia, fuga nel sogno, agitazione, rifiuto, ecc.;
- difficoltà personali senza legame almeno apparente con le potenzialità rilevate attraverso il quoziente intellettivo poiché, oltre i loro problemi specifici, questi bambini possono manifestare tutti quei problemi che incontrano anche gli altri nel corso del normale sviluppo. Di fronte a situazioni di difficoltà di crescita, non si tratta di individuare necessariamente la causa nella "sovradotazione intellettiva", ma di considerare il bambino o l'adolescente come un essere complesso e unico che incontra in quel momento delle difficoltà.

Nei capitoli seguenti, si passeranno in rassegna i diversi tipi di problemi che si possono presentare al bambino o al ragazzo, ma anche all'ambiente circostante, genitori in primis.

### 4.1 Dis-sincronia e psicopatologia

I ritmi di sviluppo di un soggetto possono variare parecchio, essere segnati da una più o meno grande precocità. Quando la "precocità" è estrema, essa non è priva di ambiguità. Ben conosciuta presso i matematici, i musicisti e i poeti, essa testimonia a volte di disturbi psicotici. Lebovici<sup>24</sup> cita il caso clinico di un bambino psicotico di 5 anni che emetteva degli urli ogni volta che la vocale "i" veniva pronunciata in una conversazione oppure scritta in un testo. I suoi genitori, insegnanti entrambi, gli avevano insegnato a leggere prima dei due anni!

Anche di fronte a casi non estremi, il profilo disarmonico può essere considerato come fonte di sofferenza, ma non come anormale. Possono manifestarsi disinteresse o inappetenza verso le attività scolastiche e dei meccanismi patologici legati all'inibizione intellettuale o all'attitudine all'insuccesso.

Rumpf (1996) della quale riportiamo le considerazioni, sostiene che le attese e le pressioni nei confronti di questi bambini possono provocare dei disturbi del comportamento e della personalità. "*Queste manifestazioni possono essere correlate all'esistenza frequente di un'importante angoscia: essi sono dei bambini facilmente ansiosi: l'angoscia esistenziale (domande sulla morte, su Dio, ecc...), l'angoscia nevrotica possono tra l'altro sfociare a costituire delle vere e proprie strutture patologiche, in particolare nevrotiche: l'apparizione di condotte ossessionali in ragione di questa estrema maturità dell'io è abbastanza frequente.*" (De Ajuriaguerra, 1984<sup>25</sup>). In certe situazioni può innestarsi una sorta di paura di riuscire, la paura di essere diversi dagli altri. Non si vuole essere considerati come il secchione della classe o il "professorino" che sa tutto. Lo

---

<sup>24</sup> Lebovici, p. 215.

<sup>25</sup> Citato in Rumpf (1996).

psichiatra A. Gauvrit parla del complesso dell'albatros: "*Avec leurs ailes de géants, ces enfants n'arrivent pas à marcher. Alors en toute logique -c'est leur point fort- certains se coupent les ailes et renoncent à se servir de leur intelligence qui les embarrasse*". Il risultato di una tale condotta comportamentale può essere una riduzione considerevole delle opportunità educative e relazionali. Joan Freeman (sempre citata da Rumpf) pone l'accento sul fatto che questi bambini possono avere una cerchia molto ristretta di amici e spesso essere soli, e insiste sull'importanza vitale dei coetanei per la stabilità futura del bambino poiché i compagni permettono di trovare conferme relative agli standard morali e di aumentare l'autostima. In mancanza di questo, con una povertà relazionale durante l'infanzia e l'adolescenza, si incorre in un maggior rischio a livello di salute mentale nella vita da adulto. Altri autori sostengono che non è corretto applicare gli schemi tradizionali, basati sull'ipotetico bambino medio normale, al bambino dis-sincronico. Secondo questi studiosi (per esempio Merchat e Chamot) la dis-sincronia non sembra far parte della psicopatologia. Per certi versi è vero che in molti casi, dovendo sopportare pressioni interne accompagnate da pressioni provenienti dall'ambiente scolastico, familiare e socio-affettivo, il bambino cerca di normalizzarsi e tende a "sincronizzarsi" verso una norma, rinunciando a sé stesso. Nella letteratura si trovano posizioni (Terman; Kohler; Dan Bitan) che sostengono la tesi secondo la quale i bambini intellettualmente precoci non presentano un numero più importante di problematiche psicologiche rispetto agli altri bambini o adolescenti. Sembrerebbe che questi bambini o adolescenti riescano meglio ad elaborare eventuali problemi psicologici. Infatti un'evoluzione favorevole è possibile in ragione di una maggiore capacità di risoluzione dei conflitti che hanno causato disturbi del comportamento.

Secondo Prat (1979), questi bambini sarebbero psichicamente fragili, ma non differenti dagli altri; nota le stesse disarmonie della personalità, le medesime disfunzioni gravi e le medesime nevrosi come nei bambini cosiddetti normali. Ciò che sembra variare, secondo il livello intellettuale, è la percentuale e l'intensità dei disturbi osservati: nevrosi più frequenti e drammatiche presso i bambini con più mezzi intellettivi, disturbi caratteriali predominanti presso i soggetti vicini alla norma. Questo autore ritiene che la facilità a "*fabriquer de la névrose*" - a strutturazione edipica - risalirebbe alla necessità di difendersi contro l'angoscia tramite una sorta di "evitamento" che può prendere la forma di una "*confiscation de l'intelligence, d'autant plus que l'enfant s'ennuie*". Gli studi in questo campo sembrano dimostrare che i ragazzi "*surdoués*" incontrano una difficoltà maggiore ad assumersi la loro intelligenza rispetto alle ragazze e che l'inibizione intellettuale è meglio tollerata da quest'ultime.

Altri autori sostengono invece la tesi inversa. Essi menzionano per lo più i disturbi del comportamento e della personalità, la mitomania legata all'immaginazione debordante, le problematiche legate alla stima di sé (si sentono sovente inferiori e poco sicuri dei propri mezzi, malgrado le apparenze fuorvianti di fiducia in sé stessi) e l'egocentrismo. Questi autori parlano pure di ansietà e d'angosce notturne come tratti salienti di questi bambini. Nelle attività oniriche, i sogni possono trasformarsi in veri e propri incubi che traducono l'ansietà del giorno. L'immaginazione vagabonda, occupando una gran fetta dei loro pensieri, può condurre a una perdita di contatto con la realtà. Per Lebovici, le doti particolari a livello intellettuale sono spesso accompagnate da una certa fragilità. Egli sostiene che "*les enfants bien doués*" non si adattano automaticamente alla vita scolastica e al raggiungimento dell'età adulta, essi presentano spesso una nevrosi caratteriale con dei sintomi a matrice ossessiva che riescono a tollerare bene, ma con i quali essi torturano il loro ambiente circostante. Capita spesso che siano dei depressi cronici (e anche se attivi sul piano sociale, la loro sfera sessuale è piuttosto povera). L'angoscia sembra assorbire una gran parte delle loro energie, confrontati alla loro incapacità di realizzarsi, malgrado le possibilità che possiedono. Dei disturbi caratteriali gravi e dei comportamenti antisociali possono manifestarsi. Il loro isolamento e certi fatti o interessi particolari possono condurre all'ipotesi di una psicosi.

## 4.2 Origine della "sovradotazione"

Nell'origine della *surdouance*, come viene chiamata nel Canada francofono, sembra vi sia una componente rilevante dovuta alla dinamica familiare (analogamente a quanto viene sostenuto per i bambini iperattivi per esempio). Il genitore si trova di fronte a un dilemma: deve porre dei limiti al bambino, oppure soddisfare tutte le sue richieste? E' difficile per un genitore che vuole fare il bene del figlio, porre dei limiti e contenerlo nelle sue manifestazioni, soprattutto quando il figlio stesso non ha nessuna intenzione di accettarli. Il genitore si posiziona a volte come un secondo insegnante, esacerbando così alcune sue tendenze già presenti. In qualche caso i genitori si lamentano, a lungo termine, di certi comportamenti del figlio che loro stessi hanno favorito, anche se involontariamente. Ciò capita poiché gli atteggiamenti indice di precocità del figlio soddisfano desideri, anche profondi o inconsci, dei genitori. Nel contempo, la precocità di sviluppo corrisponde alla tendenza sociale attuale di uno sviluppo (economico ma non solo) che ha da essere il più precoce possibile, il più veloce possibile. Secondo alcuni psichiatri, l'atteggiamento dei genitori sarebbe, in realtà, una delle cause dell'angoscia del bambino. Dall'osservazione del comportamento del bambino, si ha l'impressione che certi sintomi (fragilità, dubbi su di sé, ...) siano la derivazione di una iperstimolazione spontaneamente intrattenuta dal bambino, tendenza alla eccitazione continua che potrebbe essere la conseguenza di esperienze relazionali precoci. Nella letteratura, pochi sono i riferimenti alla psicanalisi per spiegare le cause e i sintomi dei bambini detti "superdotati"; anzi in alcuni siti internet delle associazioni che si sono create attorno al tema, la psicanalisi è piuttosto mal vista. Eppure proprio dallo studio della vita inconscia possono venire ipotesi importanti. Bokanowsky (op.cit.)<sup>26</sup>, riferendosi ai lavori di Ferenczi sul ruolo dei traumi, riprende quanto affermato già da Freud, secondo cui le esperienze traumatiche del periodo dell'amnesia infantile creano delle *atteintes précoces du moi* e quindi delle ferite narcisistiche. Secondo Ferenczi poi, gli eventi traumatici possono essere delle esperienze o delle impressioni che causano una sofferenza psichica. Il trauma deve essere considerato il risultato di un'assenza di risposta dell'oggetto (in termini più correnti diremmo dell'ambiente) di fronte a una situazione di seria difficoltà. Si tratterebbe di "*question de viol de la pensée et de l'affect par disqualification de l'affect et par le déni de la reconnaissance de l'affect et de l'éprouvé par l'objet*". Ciò condurrebbe alla creazione di un trauma attraverso una "confusione delle lingue", fra la lingua della tenerezza del bambino e la lingua della passione dell'adulto.

Sempre lo stesso autore scrive: "*Ces conjonctures psychiques entraînant des subordinations, soit du fait :*

- *des «excès» des demandes parentales ;*
- *des «privations d'amour» (tant sur le plan primaire que secondaire) ;*
- *ou des «méconnaissances» des besoins de l'enfant,*

*qui, tous, engendrent une «paralysie psychique», voire une sidération psychique, due, pour l'essentiel, au désespoir."*

Ferenczi, riportato da Bokanowsky, affermerebbe quindi che a livello dell'Io, le conseguenze del non riconoscimento degli affetti del bambino possano essere: *inhibitions graves, sidérations de l'appareil psychique, ravages de l'incompréhension, de la froideur, etc.* E' la figura del "*nourrisson savant*" che cerca di rispondere al suo trauma tramite una ipermaturità, apparendo come un superdotato che parla come un adulto: "*Ferenczi décrit ici un mode d'auto-guérison par le développement chez le sujet d'un clivage narcissique, ce qui permet la création d'un narcissisme, apparemment protecteur, mais pouvant aussi devenir «mégalomane», voire «surdoué», et qu'il développera un peu plus tard à propos de la métaphore du nourrisson savant*". L'ipotesi formulata sarebbe dunque che la precocità del bambino sia dovuta a una sua modalità difensiva di fronte a una relazione particolare con almeno uno dei genitori.

Un'altra prospettiva che si rifà in un qualche modo alla psicanalisi è quella di Alice Miller. Il dramma del bambino dotato, del bambino sensibile, sveglio e non necessariamente superdotato a cui la Miller (1996) si riferisce, è il dramma di un bambino che risente molto presto i bisogni e i disturbi dei genitori e che cerca di adattarsi. Egli apprende a dissimulare i propri sentimenti più intensi che i suoi genitori sopporterebbero male. Questi sentimenti vissuti ma non riconosciuti,

---

<sup>26</sup> Bokanowsky si riferisce in particolare al testo di S. Ferenczi (1974), *Le rêve du nourrisson savant*, Paris: PUF.

quali la collera, l'indignazione, la disperazione, la gelosia o la paura, non verrebbero integrati nella personalità e potrebbero così continuare a riaffiorare. La parte più vitale del soggetto, il vero Sé, non sarebbe quindi vissuta. Una persona piena di talenti ed intelligente si mostrerebbe piena di dubbi, instabile emotivamente, tendente alla depressione oppure con tendenze verso la grandiosità che sono pure, secondo la Miller, forme di difesa di fronte alla depressione.

Questi accenni alle interpretazioni psicanalitiche lasciano intravedere come le spiegazioni del fenomeno dei bambini che si sviluppano più precocemente di altri siano ancora da approfondire, come non sia necessariamente vero che la causa stia nella programmazione genetica, come il ruolo dell'ambiente da tutti riconosciuto come importante possa anche riguardare la relazione precoce con le figure parentali, come il problema dell'adattamento del bambino alla società possa anche essere visto in termini di equilibrio psicologico del soggetto e non necessariamente in termini di misure pedagogiche che promuovano ulteriormente le tendenze all'iperinvestimento dell'ambito razionale. La Miller in particolare, consiglia un intervento psicoterapeutico utile ad aiutare, nella misura del possibile, il bambino a non cadere nei sintomi depressivi citati sopra. E' questa una prospettiva ben diversa da quella dominante nei testi che si riferiscono ai problemi dei bambini detti "superdotati". Si può ben comprendere come le associazioni che promuovono la causa di questi bambini non privilegino questa prospettiva, ma sarebbe limitativo della complessità del problema non evocarla.

### 4.3 Difficoltà per il bambino o il ragazzo

I problemi che si pongono al bambino o al ragazzo stesso sono descritti in modo molto diverso dalle ricerche specialistiche. C'è chi sostiene che non vi siano differenze di rilievo nella loro personalità in rapporto ai pari che non hanno una eccellenza intellettuale e c'è chi invece sostiene che siano soggetti più fragili (Terman per esempio). Vi potrebbe essere una differenza a dipendenza dell'ambito intellettuale più sviluppato; chi avrebbe un accento matematico sarebbe più maturo anche nelle relazioni con i compagni e sarebbe "meno nevrotico"<sup>27</sup> degli altri. Diversa sarebbe la motivazione, il desiderio di sapere, la sfida con sé stesso e la poca necessità di stimolazioni esterne e di rinforzi esterni. L'appartenenza sessuale porterebbe i maschi a preferire le abilità meccaniche, spaziali e di ragionamento, le femmine preferirebbero le attività linguistiche, artistiche e di memorizzazione, ma in questo rifletterebero gli stereotipi sociali utilizzati in genere per tutti i giovani. La percentuale di maschi è ritenuta in genere maggiore di quella delle femmine anche se non vi sarebbe differenza significativa di risultati ai test nei due sessi. Le ragazze vivrebbero però meglio la loro condizione grazie a una migliore condivisione sociale mentre i ragazzi condividerebbero meno le loro emozioni e i loro sentimenti. Di fronte alla loro ansia, in classe i ragazzi sono più facilmente dei disturbatori mentre le ragazze sono comunque più studiose e concentrate. Anche le attese dei genitori sono diverse nei confronti dei due sessi. Sul maschio vi è ancora un maggior investimento in funzione della professione e del successo professionale.

Addor (2001, p.8) riassume le caratteristiche relazionali dei "superdotati" marcando tre differenze fra loro e la norma: *"La première concerne le rapport au travail : les surdoués sont tout à fait motivés et disposés à travailler pour atteindre la maîtrise dans leur domaine, le fait de devoir affronter des difficultés leur procure du plaisir, et, au moins à partir de l'adolescence, ils ont une conscience inhabituellement claire de ce qu'ils sont et de ce qu'ils veulent faire à l'âge adulte. Le deuxième point concerne leur dispositif de valeurs : ils sont farouchement indépendants et non-conformistes. Et le troisième concerne les relations qu'ils ont avec les autres enfants de leur âge: les surdoués sont souvent plus introvertis et plus solitaires que les enfants ordinaires, à la fois parce qu'ils ont très peu en commun avec les autres et parce qu'ils désirent cette solitude dont ils ont besoin pour développer leurs aptitudes. Ces particularités intellectuelles et affectives s'additionnent et créent les conditions d'une expérience subjective qui est à la fois plus plaisante, plus épanouissante et plus douloureuse, plus solitaire et plus stressante que ce que connaît un enfant ordinaire."*

---

<sup>27</sup> Rapporto del Ministère belge, pagina 24.

Sono anche bambini o ragazzi molto sensibili al loro ambiente; probabilmente gestiscono le loro emozioni in modo diverso dagli altri. *“L’aspect affectif de ces enfants tient une place fondamentale dans leur épanouissement. Ils auront plus que tout individu le besoin d’être sécurisés, car la perception aiguë du monde qui les environne, les fragilise d’autant plus qu’ils sont extrêmement sensibles à l’injustice”* (Goïame-d’Eaubonne, 1997 p.43 citato in Ministère belge). Il loro meccanismo di difesa sarebbe principalmente la razionalizzazione, l'intellettualizzazione dell'ansia e delle sue cause. In una forte proporzione avrebbero problemi psicosomatici (asma, allergie, mal di testa) o ancora problemi di sonno (durata del sonno, incubi). *“Le potentiel intellectuel de cet enfant lui donne effectivement accès à des informations anxiogènes, telles que la compréhension des implications des guerres, les meurtres, etc., qu’il lui est difficile de gérer. Le décalage entre la sphère intellectuelle trop précoce et les autres sphères (dyssynchronie interne) ainsi que, comme il le sera explicité ci-après, les conséquences sociales que ce décalage implique (dyssynchronie sociale) peuvent être sources de malaises se manifestant par de l’anxiété, des peurs nocturnes, un sentiment d’insécurité peu maîtrisables par le raisonnement, le sentiment d’être différent, un tempérament instable, des rêveries diurnes, de l’opposition, du négativisme, etc. Ces enfants, à la fois très intelligents et très curieux se questionnent tout le temps, ce qui les place très souvent en situations anxiogènes. La lucidité dont ils font preuve entraîne une avancée dans la maturité, souvent difficile à concilier avec un contexte social de leur âge. S’exprime alors le syndrome de dyssynchronie sociale”<sup>28</sup>*. L'origine dei loro problemi di adattamento non è la "sovradotazione" ma le differenze esistenti con i loro coetanei: *“Ces enfants voient les choses d’une autre manière : leurs centres d’intérêt et leurs valeurs ne sont pas les mêmes que ceux des autres. Ils sont confrontés à un conflit aigu entre la quête de l’excellence et la recherche de relations affectives intimes, conflit issu du décalage chronologique entre leurs compétences élevées, d’une part, leur développement affectif moyen et leur taille, qui reste corrélée à leur âge, d’autre part. S’ils choisissent les relations affectives, ils risquent de perdre leur volonté d’atteindre l’excellence et il se peut qu’ils se désintéressent de leur domaine de prédilection. S’ils choisissent l’excellence, ils n’échappent pas à l’isolement ni au sentiment de solitude. Seuls ceux qui désirent et sont à même de choisir l’excellence ont une chance de franchir avec succès le passage de l’enfance surdouée à une vie d’adulte exceptionnel”* (Winner, 1997, citato in Addor, 2001, p. 8-9). I tormenti che questi bambini o ragazzi vivono sono sconosciuti alla maggior parte degli altri che sono più resistenti di fronte alle critiche o all'insuccesso: *“ils savent qu’ils ne sont pas parfaits et ils apprécient parfois cette faiblesse et ignorance qui leur valent tous les soins de la part de ceux qui les aiment. Ils ne craignent pas de les décevoir, alors que l’enfant surdoué vit mille morts à l’idée que ses parents, si fiers de lui, vont être obligés de s’accommoder désormais d’un enfant gauche, aux possibilités limitées”* (Addor, p.17).

#### 4.4 Difficoltà per i genitori

Gli allievi "superdotati" sono descritti come molto curiosi, sensibili alle influenze dell'ambiente, pongono presto domande esistenziali ai loro genitori. *“Durant sa petite enfance, le jeune à haut potentiel est souvent considéré par ses parents comme une source de joies. C’est un bébé épanoui, s’enrichissant de nouvelles découvertes, faisant sans cesse des progrès dans une harmonie toute naturelle. Lorsque le moment est venu pour cet enfant de se socialiser, de s’accoutumer à la vie en groupe, bref de sortir de ce cocon familial, cette ambiance peut devenir tout autre”<sup>29</sup>*. Di fronte alle reazioni dell'ambiente il genitore può risentire dei dubbi su sé stesso e sul modo di assumere il ruolo di genitore. Le richieste continue di attenzione del bambino non possono sempre essere esaudite e sono fonte di ulteriore tensione. *“Bien souvent, ces jeunes ont un grand pouvoir sur leur entourage. Ils sont capables de manipulations très habiles. Toute la vie familiale s’articule autour d’eux et ils en sont bien conscients. La structure familiale peut être perturbée par les exigences de l’état de ce type*

<sup>28</sup> Rapporto del Ministère belge, pagina 28-29.

<sup>29</sup> Ministère belge, p.33.

*d'enfants, comme cela peut être le cas avec un enfant handicapé<sup>30</sup>. L'ambiente familiare e scolastico è spesso sorpreso di fronte a un bambino che appare diverso dagli altri della stessa età. Le incertezze dell'ambiente comportano per il bambino una ulteriore difficoltà di identificazione nei compagni e nell'assunzione dei comportamenti abituali. Egli non ha un'idea precisa della sua differenza sul piano delle conoscenze o delle capacità intellettuali. E' piuttosto teso alla ricerca della perfezione e alla soddisfazione dei desideri più che a constatare le sue mancanze e le sue differenze. E' l'incertezza che domina il suo vissuto proprio a causa della sua differenza. Secondo Adda<sup>31</sup>, "il ne sait pas d'où lui vient sa facilité, il pense qu'elle risque de disparaître n'importe quand et, à ce moment-là, il n'y aura rien à tenter pour la retrouver. Cette échéance lui semble parfois inéluctable, entretient chez lui une anxiété comme en pourrait éprouver quelqu'un qui, se sachant irrémédiablement condamné par la médecine, ne peut prévoir quand surviendra l'échéance fatale. Le doute s'installe, permanent, pénible, et c'est un avenir terne, sans âme et sans joie, qui attendra désormais l'enfant doué privé de ses dons". Tutta la famiglia è coinvolta nel problema della differenza del figlio. In ogni caso la situazione è anomala e di fronte ai suoi bisogni, il bambino sa diventare molto esigente verso i genitori, perturbandone il funzionamento. Un ascolto psicoterapeutico deve pertanto essere previsto per l'insieme della famiglia affinché essa possa assumere il suo ruolo al meglio. Il quadro familiare deve possedere un equilibrio emotivo molto solido. E' nella vita di tutti i giorni che il ragazzo deve essere sostenuto, in equilibrio fra il suo bisogno di essere stimolato e compreso e le incertezze e le ansie causate dalla differenza. L'equilibrio fra la disponibilità all'ascolto e l'atteggiamento fermo e autorevole è spesso difficile da trovare. Si tratta di considerare il bambino nella sua globalità, con bisogni emotivi e non solo intellettuali. Il rapporto degli universitari belgi<sup>32</sup> ben sintetizza questi problemi: "Devant la facilité de leur enfant dans sa scolarité, les parents ont parfois tendance à l'«étouffer» ou à lui imposer une réussite dans un domaine pour lequel il est doué mais qu'il n'aime pas outre mesure. Ils oublient ou admettent difficilement qu'il se détende ou qu'il s'intéresse à des activités qu'ils considèrent comme plus « futiles ». Le regard que les adultes et leurs parents leur portent est souvent empreint d'une image d'exceptionnalité associée à la douance. Les attentes sont nombreuses et parfois lourdes à porter. Les mères surtout sont très porteuses de cette représentation, consacrant toute leur vie à leur enfant. Le rôle majeur des parents est d'entourer leur enfant d'amour et de lui offrir un équilibre affectif pour qu'il s'épanouisse à tous les niveaux. Marginaliser son enfant en le mettant constamment en avant, le solliciter, lui imposer de réussir, n'accepter aucun échec, vouloir réaliser ses propres fantasmes (ceux que les parents n'ont pas réussi à concrétiser), n'est pas lui rendre la vie plus facile. Les exemples de pression morale exercée de manière inconsciente par les parents sont fréquents; malheureusement, si l'enfant précoce, dans un premier temps, est ravi de « faire plaisir » à ses parents et excelle en classe parce que cela lui est facile, il n'est pas évident qu'il prenne autant de plaisir par la suite, à l'adolescence ou à l'âge adulte. Il entre alors en rébellion contre ses parents à qui il reproche leur attitude. Enfant, il ne réalise pas les traumatismes et les dommages affectifs et psychologiques qui peuvent naître d'un tel comportement. Nombreux sont les adultes, anciens enfants précoces, ayant souffert de cette pression parentale et qui regrettent d'avoir toujours répondu aux attentes, c'est-à-dire d'avoir énormément travaillé et sacrifié les plaisirs et les envies qu'ils avaient réellement au fond d'eux. L'abstraction de leurs envies, de leurs désirs, de leurs besoins affectifs est une plainte courante de la part de ces enfants précoces devenus adultes".*

Di fronte allo sviluppo spesso disarmonioso di questi ragazzi, il genitore si trovano in difficoltà. Jeammet (2002, 164) solleva il problema dell'origine dei problemi e del sentimento di responsabilità: " Ce déséquilibre peut être mal interprété par les parents, avec de lourdes conséquences. Car ils préfèrent ne retenir que les performances extraordinaires et mettre sur le compte de ces compétences hors normes les difficultés d'adaptation de l'enfant. L'école et les programmes scolaires sont jugés responsables de son inadaptation; en réagissant de la sorte, les parents refusent de voir les difficultés, notamment relationnelles, de leur enfant. Ce type de déni peut être fait à propos d'enfants agités, affectés de troubles de l'attention, d'une instabilité motrice et de désordres plus ou moins sévères de la personnalité et de l'humeur: on préférera mettre cet

<sup>30</sup> Idem, p.33.

<sup>31</sup> A. Adda, "Quand l'enfant doué souffre" in Résonances, p.6-7.

<sup>32</sup> Ministère belge, p. 35.

*ensemble de troubles sur le compte de la supériorité intellectuelle de l'enfant, censé de ce fait s'ennuyer dans une classe normale et se sentir incompris et persécuté par des observations et des sanctions jugées injustes."*

Prospettive molto difficili quelle enunciate sopra, ma che, ricordiamolo, si riferiscono fortunatamente solo a una parte del 2% di bambini che possiedono un QI superiore a 130!

Terrassier (1981 e in [www.anpeip.org](http://www.anpeip.org)) afferma come questi *"enfants précoces se posent très tôt et de façon constante ce que l'on peut appeler "Le problème des limites": limites de la vie (le mystère de la naissance, de la fatalité de la mort, de la vie ou non de l'esprit après la mort, de la croyance ou non de Dieu), limites du temps (origine et fin du monde, astronomie, préhistoire), limites de l'univers et solitude de l'Homme face à l'infiniment grand, mais aussi fascination pour l'infiniment petit. Ces questions précises et souvent d'ordre métaphysique exprimées dès l'âge précoce de 3-4 ans contribuent à l'inquiétude des parents, les éloignent des autres enfants qui ne les comprennent pas et les prennent parfois pour des dérangés. Cet isolement conduit les parents à s'interroger sans parvenir à aider l'enfant, ne sachant pas le plus souvent eux-mêmes que celui-ci est précoce. D'autre part, certains parents peuvent être si fascinés par un enfant qui, très jeune, saura discuter et argumenter qu'ils finissent par le considérer comme un adulte. Ils n'oseront plus faire preuve d'autorité et lui fixer, comme aux autres enfants, des limites. C'est ainsi que ces troubles du système éducatif parental peuvent conduire à des difficultés sur le plan relationnel aussi bien avec la famille qu'avec l'environnement scolaire."* La precocità però non spiega tutto e non scusa tutto, afferma Terrassier. Per queste stesse ragioni i genitori sono meno coccoloni quando invece questi bambini hanno una grande bisogno di segni d'affetto e di rassicurazione. La loro grande capacità di ragionamento li fa sembrare molto più adulti di quanto non siano al punto da far dimenticare che sono sempre e ancora dei bambini.

*"Les parents peuvent être enclins, du fait de la précocité de compréhension et d'analyse de leur enfant, à les faire participer à leurs problèmes au delà de ce qui est supportable à leur âge. Les enfants précoces perçoivent très tôt et de façon très fine les limites, les petites, les failles des adultes. Ne sachant pas comment les gérer affectivement, ces découvertes, ces informations deviennent pour eux sources d'angoisse et d'inquiétude. Dans le même ordre d'idée et du fait de leur capacité de perception, d'analyse, les enfants précoces sont loin d'idéaliser l'image des parents et notamment celle du père; c'est ainsi que ceux-ci n'étant pas vécus comme tout-puissants ne peuvent jouer leur rôle protecteur et rassurant. Ceci provient du fait que les enfants précoces, dès le plus jeune âge, présentent des caractéristiques qui les apparentent à des adolescents. Ils savent manier la remise en question et la critique à l'égard de leurs parents pour les juger très sévèrement, comme savent le faire les adolescents. Mais les enfants précoces le font à leur manière, c'est-à-dire de façon très intellectualisée et se retrouvent intérieurement désespérément seuls, sans protection à cause de cette difficulté à refréner leur capacité surdimensionnée de jugement et d'analyse. Par conséquent, ils auront tendance à se recroqueviller pour essayer de trouver en eux les moyens de se rassurer, de se protéger et de grandir."*

Philippe Mazet, capo del Servizio di psicopatologia del bambino e dell'adolescente dell'ospedale di Bobigny, a proposito dei bambini precoci afferma: *"Ils se font seuls et donc se sentent seuls. D'où parfois des angoisses dépressives fortes"*.

La loro lucidità di analisi si applica a volte anche a loro stessi, portandoli a una immagine di sé piuttosto svalorizzata. La capacità di intellettualizzazione a oltranza dei bambini precoci meriterebbe, consiglia Terrassier, di essere studiata in relazione con le angosce di carattere depressivo che questi ragazzi hanno tendenza a sviluppare più dei loro coetanei e questo già in tenera età.

Come abbiamo già detto, una buona parte dei bambini con un potenziale intellettivo significativamente superiore alla norma non è confrontata con particolari difficoltà scolastiche o sociali. Altri invece, malgrado il potenziale in loro possesso, si ritrovano in situazione di disadattamento più o meno grave ed è proprio a scuola che le difficoltà possono emergere in modo doloroso per gli allievi stessi, ma anche per le famiglie. E' proprio a partire da queste situazioni di smarrimento e di insoddisfazione che sono nate le prime associazioni di genitori di bambini ad alto potenziale intellettivo. Queste associazioni sono presenti un po' in ogni parte del mondo

(recentemente ne è nata una<sup>33</sup> anche nel nostro Cantone). In generale la loro domanda va nel senso di un riconoscimento ufficiale e di una presa a carico dei bisogni specifici di questi allievi nel quadro della scuola pubblica.

Il rapporto Delaubier<sup>34</sup> fa convergere in cinque punti le principali rivendicazioni che accomunano le diverse associazioni:

1. la presa in esame da parte delle istituzioni scolastiche della particolarità dei bambini intellettualmente precoci che sono *en décalage* con il sistema educativo e della specificità dei loro bisogni;
2. l'identificazione, a partire dalla prima infanzia, di queste situazioni e la prevenzione (o il trattamento) delle difficoltà incontrate da questi allievi;
3. la realizzazione di una reale pedagogia della differenziazione al fine di permettere lo sviluppo delle potenzialità di ognuno;
4. la sensibilizzazione e/o la formazione di chi opera nella scuola: gli insegnanti, gli operatori dei vari servizi pedagogici e psicologici, dei quadri, di altri possibili attori pedagogici nonché dei genitori.
5. la promozione di studi e ricerche riguardanti gli allievi intellettualmente precoci.

#### 4.5 L'adattamento sociale e scolastico

I bambini ed i ragazzi con uno sviluppo intellettuale diverso da quello medio, si possono trovare in situazioni di difficoltà relazionali e sociali con i pari. Essi hanno tendenza ad interessarsi agli adulti e ai compagni più grandi, considerati i loro interessi conoscitivi. Il loro sviluppo emotivo invece li porterebbe a stare con i loro coetanei. La coesistenza di due tendenze divergenti può porre dei problemi di adattamento vista la dis-sincronia sociale che vivono. I loro pari li vivono come strani e bizzarri e possono quindi essere oggetto di provocazioni o di scherno. Anche i più grandi non li accettano facilmente perché immaturi fisicamente e con interessi sociali diversi. Le ricerche svolte non mostrano però tendenze certe, anche perché le popolazioni considerate corrispondono spesso a definizioni diverse di "talento" o di "superdotazione" (Ministero belga).

Terrassier (1991) descrive i soggetti precoci intellettualmente come ragazzi che *"cherchent, le plus souvent, à avoir des amis plus âgés qu'eux avec lesquels ils peuvent engager un dialogue qu'ils jugent plus intéressant. De même qu'ils recherchent beaucoup la compagnie des adultes, desquels ils pensent être mieux compris. Si de telles conditions sont difficilement remplies en milieu scolaire, ils se montreront solitaires, se mêlant peu aux jeux des camarades qui, de ce fait, vont les remarquer et mettre en place une stratégie de taquineries conduisant, parfois, à de réelles persécutions. D'autres, pour ne pas risquer ce cas de figure, vont renoncer à ce qui fait leur originalité et leur spécificité et préféreront être copains avec tout le monde mais amis avec personne dans un papillonnement moins dangereux. Cependant intérieurement mais à leur insu, ils sauront le sacrifice douloureux qu'il leur a fallu accepter."*

Ritroviamo anche nell'ambito delle relazioni sociali tutti quei problemi che si ritrovano per altri bambini o allievi portatori di differenza. E' la ricerca di un equilibrio personale e sociale la prima necessità per evitare rischi di emarginazione. Una differenza intellettuale può rappresentare un elemento di rischio se non si considera il soggetto nella sua esigenza di equilibrio globale. Alcune soluzioni pedagogiche creano momenti formativi nei quali questi allievi vengono raggruppati affinché ritrovino altri allievi simili a loro e possano quindi sperimentare e vivere relazioni diverse.

Può sembrare paradossale, ma vi sono allievi che hanno un potenziale teorico di apprendimento molto alto che si trovano in situazione di insuccesso scolastico. Gli allievi detti "superdotati" a cui ci si riferisce, non sono quegli allievi che in classe riescono con facilità, che studiando poco ottengono buoni risultati. Ci sono certamente molti allievi che hanno un QI che li farebbe rientrare nel 2,28% dei superdotati che si sviluppano normalmente e che non pongono problema alcuno né a sé stessi, né ai docenti, né ai genitori. Dalla nostra raccolta di informazioni e da fonti già citate, questi allievi sono certamente la maggioranza di chi ha un QI elevato, soprattutto quando si

---

<sup>33</sup> Associazione *Tanti talenti*, via Cittadella7, 6600 Locarno, tel. 091 752 39 04, tantitalenti@hotmail.com

<sup>34</sup> Pagina 11.



trovano in un sistema scolastico sufficientemente flessibile. Ci sono invece un certo numero di allievi che hanno problemi di adattamento e di rendimento scolastico pur avendo capacità potenziali del tutto normali o anche nettamente superiori alla media. Se nelle scuole elementari questi allievi in genere non manifestano problemi, anzi, affrontano le situazioni con facilità, nel passaggio alla scuola secondaria essi non sempre si mostrano in grado di adattarsi alle mutate condizioni. Una certa percentuale di questi (dal 15% al 50% secondo gli autori) si trova in situazione di insuccesso e non riesce a raggiungere la maturità. *"Sur le plan narcissique, l'individu devient de plus en plus vulnérable, cultivant une image de soi très dévalorisée. Cet aspect négatif peut être très fortement renforcé par les critiques et les remarques du milieu scolaire. L'adolescent risque alors de se vivre tellement mal qu'il continuera à échouer, pensant même qu'il n'est pas intelligent puisqu'il entend dire qu'un enfant intelligent s'en sort toujours"* (Adda, 1999<sup>35</sup>).

Il funzionamento intellettuale di parte di questi allievi con QI elevato può essere caratterizzato da una grande autonomia nei processi di apprendimento fin dalla tenera età. Spesso oggi allievi entrano nella scuola elementare sapendo leggere, padronanza questa acquisita spontaneamente grazie alle stimolazioni che il mondo attuale offre, sarebbe invece caratteristica degli allievi precoci avere interessi lontani da quelli pratici o quotidiani, e legati invece proprio all'acquisizione di sapere attraverso la lettura. Le descrizioni più frequenti del loro funzionamento mentale indicano una tendenza alla ricerca del nuovo in ambiti anche particolari e poco comuni, ma con poco piacere alla sistematizzazione e alla ripetizione. Seguono una loro logica e si piegano difficilmente alle richieste dei docenti che richiedono un percorso di accesso alla conoscenza comune alla classe. Sono dei bulimici del sapere, la loro fame di sapere li porta a sapersi concentrare a lungo su ciò che li interessa, ma sono poco flessibili a seguire la logica altrui. Una stimolazione eccessiva dell'ambiente in questa direzione li può portare a perdere il contatto con l'insieme della realtà socialmente condivisa e questo rischio va attenuato.

Nelle classi esistono da sempre allievi che manifestano interessi particolari o che sono molto più rapidi dei compagni nell'accesso al sapere o nella comprensione dei concetti nuovi. Molti di essi riescono a mantenere un equilibrio sociale con i compagni, ad adattarsi alle richieste dei docenti e a mantenere una buona riuscita scolastica. Vi sono però casi, ed è di questi che ci interessiamo qui, che *"ne s'adaptent guère au rythme et aux méthodes des études scolaires, qui n'obtiennent que des résultats moyens ou faibles et qui, bien des fois, perturbent le cours de la classe par des comportements que l'enseignant le plus souvent ne comprend pas. Bref, des enfants au potentiel très élevé se voient relégués aux derniers rangs du mérite à cause de leur indiscipline et de leurs conduites provocantes. (...) Face à cette réalité, les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent réagir de façons différentes. Certains d'entre eux décident d'utiliser leur potentiel, et chercher à enrichir leurs connaissances. Il est alors possible qu'ils perturbent l'enseignant par leurs questions, et dérangent par leur différence. Ces élèves pourraient alors se faire rabrouer par leur maître pour leur incapacité à rejoindre la conformité de la classe. Si certains de ces enfants parviennent à faire face aux qualificatifs de perturbateurs notoires ou de rêveurs invétérés, il n'en ira pas toujours de même pour l'ensemble d'entre eux"*<sup>36</sup>.

Terrassier (1981) indica come spesso i docenti li descrivano *"soit comme des enfants peu actifs, repliés sur eux-mêmes, inconsistants et rêveurs à l'excès, soit au contraire comme hyperactifs, poseurs, hostiles, d'humeur changeante, provocateurs, agressifs et de contacts difficiles. Ils peuvent manifester un conformisme excessif pour se faire oublier dans un esprit de renoncement, du fait d'une trop grande sensibilité à l'échec, ou d'un sentiment d'infériorité. L'enfant précoce en souffrance à tendance à somatiser et à laisser parler son corps à l'excès; eczéma, plaques rouges, maux de ventre quasi permanents, bégaiements, tics, maux de tête intempestifs et longs, l'asthme est également relativement fréquent chez eux"*.

Se nella classe frequentata si svolge un insegnamento molto tradizionale, l'allievo "bulimico di sapere" si trova confrontato con l'incomprensione di docenti e compagni per i suoi atteggiamenti e i suoi interessi. Il comportamento a scuola può essere caratterizzato da instabilità psicomotoria, disturbi dell'attenzione, impulsività o iperattività. Se viene isolato e non considerato dai compagni può manifestare comportamenti rischiosi nel gioco, comportamenti mitomani o aggressivi allo scopo di farsi valere e notare. Il docente può manifestare negativismo ed intolleranza di fronte a

<sup>35</sup> Citato in Ministère belge, p.47.

<sup>36</sup> Ministère belge, p.42.

certi atteggiamenti che non sono abitualmente tollerati, i compagni lo escludono o lo scherzano perché diverso, come avviene per altre differenze di tipo etnico, socio-economico o altro. La sofferenza è spesso una conseguenza inevitabile: l'allievo precoce può decidere (probabilmente più involontariamente ed inconsciamente che in modo razionale) di rinunciare alle sue tendenze per allinearsi sui comportamenti dei compagni, oppure richiudersi su sé stesso, nei sogni, nella tristezza, nella fuga, nella depressione, nel disinteresse perché "nessuno lo capisce". Eppure il desiderio di essere come gli altri è forte: *"Il ne demanderait pas mieux que d'être semblable aux autres, de se fondre dans la classe, mais il a l'impression qu'il lui manque un mode d'emploi, que les autres enfants, certainement bien plus intelligents et plus savants que lui, possèdent depuis longtemps"* (Adda). Sul piano dell'apprendimento vi sarà così frustrazione di fronte all'incomprensione dell'ambiente scolastico, oppure disinvestimento di tutto ciò che è scolastico con la conseguenza di un probabile insuccesso. Gli altri allievi sono più resistenti, più sereni di fronte alle differenze e alle rimostranze del docente: *"ils savent qu'ils ne sont pas parfaits et ils apprécient parfois cette faiblesse et cette ignorance qui leur valent tous les soins de la part de ceux qui les aiment. Ils ne craignent pas de les décevoir, alors que l'enfant doué vit mille morts à l'idée que ses parents, si fiers de lui, vont être obligés de s'accommoder désormais d'un enfant gauche, aux possibilités limitées"* (Adda). Il bambino "superdotato" soffre di carenze, di mancanze che si tratta di curare affinché possa svilupparsi senza troppi scompensi. Ancora Adda scrive al proposito: *"Comme certains doivent se soigner en prenant du calcium, du magnésium ou de complexes molécules pharmaceutiques, lui devra prendre une dose de conformisme tous les matins avant d'aller à l'école et verra alors comme il sera heureux"*. Il ruolo dei genitori è quindi determinante nell'adattamento o nel disadattamento del bambino o del ragazzo. E' possibile che già influenzino l'emergenza di investimenti intellettuali così particolari, ma sono certamente determinanti nel modo con il quale il figlio vive la sua differenza. Come non è facile avere un figlio con difficoltà o con un handicap, così non è facile avere un figlio che si mostra diverso sul piano dello sviluppo delle conoscenze. Ma la differenza o la difficoltà possono far crescere, come ricorda B. Cyrulnik con il suo concetto di resilienza, poiché alle difficoltà c'è chi soccombe, ma c'è chi invece esce rafforzato e con esperienze nuove che si rivelano estremamente fruttuose in seguito. Per i genitori vi è la necessità di riflettere su ciò che significa per loro stessi la vita del proprio figlio e cosa invece può significare per lui. Come spesso suggerito, è opportuno che in questa non facile riflessione siano accompagnati da un terapeuta.

In sintesi si potrebbe dire che i bulimici di sapere hanno grandi facilità intellettuali accompagnate da una immaturità e ipersensibilità affettiva; sono iper-reattivi di fronte al non sapere degli altri e anche nei confronti dei docenti che si trovano davanti in classe. Sono quindi ragazzi che si situano nella parte alta della curva di Gauss per quanto concerne il quoziente intellettuale, ma bisognosi di cure speciali tanto quanto gli allievi che si situano nella parte bassa della curva in quanto a rendimento scolastico. Se per gli allievi deboli l'intervento pedagogico specializzato tende a sviluppare un'autonomia nell'apprendere, nella strutturazione della conoscenza del mondo e del sapere, per gli allievi superdotati il problema è un'eccessiva auto-organizzazione che li rende insofferenti di fronte a tutto e a tutti fino ai limiti dell'arroganza e del disinteresse per quanto la scuola propone in modo più lento e controllato di quanto desiderato.

*"Ces enfants ont une intelligence globale, instinctive, spiega O. Revol, mais ils n'ont pas de méthode, ne connaissent pas la démarche analytique. Ils n'ont jamais fait l'effort d'apprendre et, comme ils ont des lacunes, ils décrochent. Tout est facile en classe primaire, et ils commencent à souffrir au collège. Les enseignants ne les sollicitent pas comme les autres enfants sous prétexte qu'ils ont déjà tout compris. Il y a alors un effet "Pygmalion négatif": ils renoncent à leur questionnement intellectuel et, inconsciemment, à leur compétences, pour s'identifier aux autres et pour éviter l'angoisse. Ils s'autolimitent face à la pression normalisatrice et gaspillent leurs compétences pour se resynchroniser sur le groupe. C'est pourquoi les années de collège se soldent pour ces enfants par un échec scolaire, parfois définitif, avec un risque important de dépression. L'échec scolaire fait d'ailleurs parfois réapparaître un trouble qui avait disparu: dyslexie, dyscalculie, énurésie."* (citato da Faussier M., 1999).

Un atteggiamento di autolimitazione dell'attivazione delle capacità avviene in ogni allievo. La scuola è il luogo per antonomasia in cui il bambino impara e rispondere alle richieste del docente e del sistema scolastico più in generale. Non sempre le iniziative individuali e personali sono ben accolte dal docente che desidera seguire una sua pianificazione degli apprendimenti e desidera

pure che certe attività siano svolte come da lui previsto. Si pone quindi il problema di come intervenire all'interno della scuola per cercare di migliorare l'adattamento di questo tipo di allievo. Il sistema scolastico ha sia la funzione di permettere il migliore sviluppo del bambino, sia di formare dei cittadini che sappiano adattarsi al mondo dei propri simili, sia di trasmettere un sapere socializzato. Se negli anni '60 c'era chi propugnava il raggruppamento degli allievi "diversi" in classi particolari e speciali sulla base della cosiddetta "età mentale" in modo da fornire loro un ambiente più omogeneo e protetto, ci si è poi resi conto che una loro separazione dai coetanei creava altri seri problemi. L'adattamento non avviene sulla base dell'"intelligenza potenziale", ma dal confronto fra individui su piani molto diversi in particolari fisici, sociali ed emotivi. Le esperienze pedagogiche svolte hanno dato risultati diversi poiché non esiste un unico tipo di bambini "superdotati"; ognuno rappresenta una sua individualità con caratteristiche diverse. C'è chi, nonostante l'alto potenziale intellettuale, socializza bene e chi invece meno. C'è chi ha una autostima sociale elevata e chi invece manifesta grosse difficoltà di contatto. Incoraggiare l'autovalutazione sui diversi aspetti della personalità (i diversi saperi, saper-fare e saper-essere) è una possibilità di soluzione didattica affinché tutti gli allievi, diversi o più "normali", abbiano un confronto costruttivo, prima di tutto con loro stessi, che diventi occasione di crescita. Durante l'adolescenza però tutti risentono la stessa nuova necessità, quella di costruirsi come esseri sociali attraverso il contatto con i coetanei. Si possono così venire a trovare in situazione di conflitto fra la realizzazione delle loro aspirazioni conoscitive, la soddisfazione dei criteri di eccellenza apprezzati dagli adulti e il bisogno di essere accettati dai pari che, invece, non apprezzano particolarmente il loro modo intellettuale di porsi. Negli ultimi decenni anche per i "superdotati" come per le altre forme di differenza o di handicap, si ritiene che l'integrazione nell'ambiente "normale" sia la soluzione migliore purché venga accompagnata da misure individualizzate.

La differenza che questi allievi possiedono, va ulteriormente stimolata oppure attenuata con una ricerca di un miglior equilibrio sugli ambiti non intellettuali? *"Chaque enfant est à considérer dans sa globalité, avec ses forces et ses faiblesses. Au regard des caractéristiques de la douance examinées ci-dessus, nous pourrions penser que la situation d'un enfant à haut potentiel est idyllique. Pourtant ces enfants rencontrent énormément de difficultés sur un plan à la fois psychologique et social. Dans la grande majorité des cas, la précocité ne concerne qu'un aspect du développement, et ceci pose un problème d'harmonisation de leurs aptitudes. De plus, notre système éducatif est construit sur un mode d'apprentissage relativement ouvert mais pas encore suffisamment pour que l'enfant puisse fonctionner selon ses modalités propres. Enfin, leur hypersensibilité et souvent leur grande clairvoyance par rapport au monde, ne facilitent pas leur participation à un système social bâti sur des normes qu'ils vivent comme des contraintes incompréhensibles. Par conséquent, chacun de ces éléments, pris indépendamment ou dans leurs associations, peut entraîner une souffrance qui constitue l'enjeu de la problématique de tels enfants.*<sup>37</sup>

E' certo che la scuola deve cercare di riconoscere le differenze esistenti fra gli allievi per permettere ad ognuno di svilupparsi nel migliore dei modi all'interno delle esigenze sociali definite. Misure di differenziazione e di sostegno sono utili per ogni tipo di differenza e vanno applicate anche per gli allievi che sono particolarmente interessati al sapere. Michèle Faussier de l'AFEP (Association Française pour les Enfants Précoces) di Bordeaux afferma che: *"Le dépistage des enfants précoces doit se faire très tôt. À l'école primaire, il est encore temps de réagir, de sensibiliser les enseignants ou de mettre l'enfant dans une structure adaptée (trop rares encore à ce jour). L'adolescent qui est en situation d'échec doit faire l'objet d'un soutien, d'une psychothérapie et d'un environnement scolaire qui, malheureusement, ne permettra pas toujours de rattraper le temps perdu, mais qui préviendra une dépression et peut-être un suicide."*

I docenti si trovano di fronte allievi particolarmente esigenti che non apprezzano le attività facili, non hanno piacere per le attività ripetitive, né per le richieste di memorizzazione. Sono allievi individualisti che devono convivere in un ambiente eterogeneo e desiderano invece poter soddisfare esigenze molto individuali. I docenti dovrebbero essere particolarmente equilibrati, strutturati e strutturanti, capaci di mettere dei limiti e di mantenere questi allievi all'interno del quadro definito, far sì che perseverino quando vorrebbero mentalmente andare altrove. Queste richieste rivolte al docente valgono grosso modo per tutti gli allievi; ma è possibile richiedere che il

---

<sup>37</sup> Ministère belge, p. 49.

docente si adatti sempre a ogni singolarità, che sappia differenziare i percorsi formativi proponendo dispositivi di apprendimento che stimolino al meglio l'evoluzione personale e della conoscenza?

## 4.6 I bisogni

Come già affermato precedentemente, i primi bisogni di questi bambini o ragazzi sono bisogni che tutti i loro coetanei hanno e, quando ci si inoltra nell'adolescenza, i problemi si complicano. I bisogni specifici non si discostano molto dai bisogni riscontrati da tutti, soprattutto da coloro che incontrano difficoltà. Il rapporto al ministro francese che riportiamo, conferma come i quattro bisogni non siano altro che bisogni comuni (Delaubier, p. 15-16):

*"1. Un besoin de reconnaissance: il n'est pas acceptable que des élèves, quels qu'ils soient, dotés de potentialités, mais aussi manifestant des lacunes et des insuffisances, soient conduits à une situation d'échec et de souffrance. Cela suppose d'abord de porter sur eux (comme sur tous les élèves "un peu plus différents que les autres") un regard bienveillant et compréhensif. Ceci impose, en amont, un repérage précoce et une analyse juste de leur situation, si complexe soit-elle.*

*2. Un besoin de prévention, de remédiation et, parfois, de soin: les manques, les déséquilibres que révèlent beaucoup d'entre eux doivent être traités ou, mieux, prévenus. Les problèmes psychomoteurs et comportementaux constatés, les difficultés pouvant aller jusqu'à la dyspraxie ou la dyslexie nécessitent des interventions spécialisées à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'école.*

*3. Un besoin de motivation: il faut qu'ils puissent trouver "en classe" des réponses aux questions qu'ils posent, des connaissances qu'ils attendent sur des sujets qui les intéressent, mais aussi une aide et des stimulations pour engager des apprentissages qui leur sont nécessaires et dont ils ne perçoivent pas toujours l'importance et l'intérêt. Il convient qu'il soient heureux d'aller à l'école, à la fois pour aller plus loin dans les voies auxquelles ils aspirent et, également, pour s'engager sur des itinéraires qu'ils ne devinent pas.*

*4. Un besoin d'équilibre: l'école doit aussi compenser leur tendance à surinvestir les domaines intellectuels (et en particulier ceux qui sont les plus éloignés des contraintes de la vie quotidienne). Pas à pas, ils doivent être accompagnés dans leur éducation sociale, physique, affective, morale. Ils ont à aller vers les autres, à apprendre à travailler avec eux, à découvrir l'importance de la vie corporelle, à constater la nécessité des savoir-faire pratiques et l'importance de l'intelligence du geste, à passer par le détour des méthodes et de l'organisation pour être plus efficaces, à se montrer capables de bien dessiner, de remettre aux autres des travaux propres et bien présentés ..."*

Compito arduo quello che viene attribuito alla scuola, al docente, al consiglio di classe. Affinché questi bisogni possano essere riconosciuti ai ragazzi intellettualmente più precoci ma nel contempo anche agli altri, più "normali" o più lenti, è necessaria un'evoluzione complessiva della scuola verso la messa in atto di dispositivi di apprendimento flessibili e differenziati.

La legge dello Stato canadese dell'Alberta (Alberta Learning, 2002, 1) prevede degli interventi pedagogici destinati agli allievi con talenti o "dotati", fra essi: *"un milieu propice à l'apprentissage, des choix de programmes et de services efficaces, des programmes d'études répondant à différents besoins ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces"*.

Landry e Richard (2002), rifacendosi alla curva normale di Gauss, che anch'essi criticano fortemente quando usata nell'ambito dell'apprendimento, sottolineano come non è fornendo a tutti gli allievi lo stesso menu d'apprendimento che li si metta nella condizione di imparare e di svilupparsi al meglio. *"Dans le système scolaire actuel, le temps d'apprentissage étant relativement constant pour tous les élèves, ce sont les aptitudes acquises et innées des élèves qui sont largement déterminantes du degré d'apprentissage (Bloom (1976)). Il est naturel de penser que la distribution «normale» des aptitudes humaines et l'apprentissage ont un lien entre eux. Ce qui est moins acceptable, selon la philosophie de la maîtrise de l'apprentissage, c'est que les conditions scolaires d'apprentissage soient largement les mêmes pour l'ensemble des élèves alors que la distribution des habiletés et des environnements sociaux et familiaux favorisant l'apprentissage est très inégale. Nos systèmes scolaires semblent présumer que des conditions*

*scolaires égales dans un contexte d'inégalités des chances produisent des résultats égalitaires".*  
La loro proposta è di usufruire dei principi della pedagogia della padronanza, nella rivisitazione più attuale di *pédagogie actualisante*.

Ricerca didattica, creazione di dispositivi di riferimento, di materiali didattici e formazione dei docenti sembrano tappe indispensabili ancora tutte da inventare e da realizzare.

Dal sito personale di un ragazzo (<http://perso.wanadoo.fr/charlyval/Commandements.htm>) riportiamo la serie di considerazioni che egli destina al pubblico. Ad ognuna delle considerazioni segue un consiglio (riportato fra virgolette e in *corsivo*).

"Le petit surdoué est déroutant, on s'attend à plus de compréhension de sa part, il est plein de contradictions et de doutes. Ceci est dû en partie à la différence entre son âge réel et son âge mental. Il a un besoin impératif d'être aimé, écouté, compris, aidé, encouragé, etc. Voici quelques conseils qui peuvent vous aider, et améliorer vos relations avec lui.

L'ennui tue le surdoué, car il finit par renoncer à son génie.  
*"Occupez-le au maximum, il est heureux, que s'il a beaucoup de travail et d'activité".*

Il veut être à tout prix le meilleur, même s'il le cache.  
*"Encouragez-le".*

Il ne croit pas être aimé ou moins que ses frères et sœurs.  
*"Dites-lui et redites-lui: Je t'aime plus que tout".*

Il résiste aux influences des autres, enfants et adultes.  
*"Tenez-en compte, respectez sa personnalité, n'essayez pas de corriger sa perception des choses".*

L'enfant que l'on félicite souvent, devient plus intelligent que celui que l'on réprimande.  
*"Ne soyez pas avare de compliments, dites-lui qu'il est le meilleur, le plus fort, que vous êtes très satisfait de son travail, de ses notes, etc.".*

Le surdoué a besoin d'une autorité absolument nécessaire pour qu'il ait des repères sûrs. Évitez surtout les deux pièges de l'excessive sévérité et du trop grand laxisme.

*"Soyez juste, il est très sensible et a horreur de l'injustice".*

Soyez enthousiasme, amusez-vous et détendez-vous lorsque vous travaillez avec votre enfant.  
*"Travaillez dans le calme et la joie".*

Laissez à votre enfant l'occasion de partager ses passions avec vous.  
*"Écoutez-le, arrêtez un moment, prenez le temps, ne faites pas semblant".*

Soyez toujours du côté de votre enfant, soutenez-le, quoi qu'il arrive.  
*"Épaulez-le, défendez-le, protégez-le, lutez, réfutez, ripostez".*

Tenez toujours vos promesses.  
*"Quoi qu'il vous en coûte !"*

S'il ne connaît pas quelque chose, au lieu de vous fâcher apprenez-le-lui  
*"De la patience, beaucoup de patience et gardez votre calme".*

Donnez-lui confiance en lui-même, dans son avenir, dans le monde, en lui présentant toujours une image positive.  
*"Jamais d'humiliations, pas de comparaisons, pas de dérisions, pas d'ironie, c'est catastrophique pour ces êtres sensibles". Plus tard dans sa vie, il ne réussira bien qu'avec les gens qui lui feront confiance.*

Montrez-lui la joie que l'on peut ressentir à partager en famille un bon repas ou à se promener ensemble dans la nature.  
*"C'est appréciable de tous se retrouver ensemble dans un contexte différent".*

Montrez-lui la joie et le bonheur que vous éprouvé, d'avoir un enfant comme lui.  
*"Je t'aime, tu m'aimes, on s'aime. Dites-lui, je suis la maman la plus heureuse, la plus comblée du monde d'avoir un enfant comme toi".*

Votre enfant doit savoir que votre amour est inconditionnel et se maintiendra, quoi qu'il puisse dire ou faire.  
*"Pour la vie, pour toujours, éternellement, quelles que soient les circonstances, quoi qu'il arrive".*

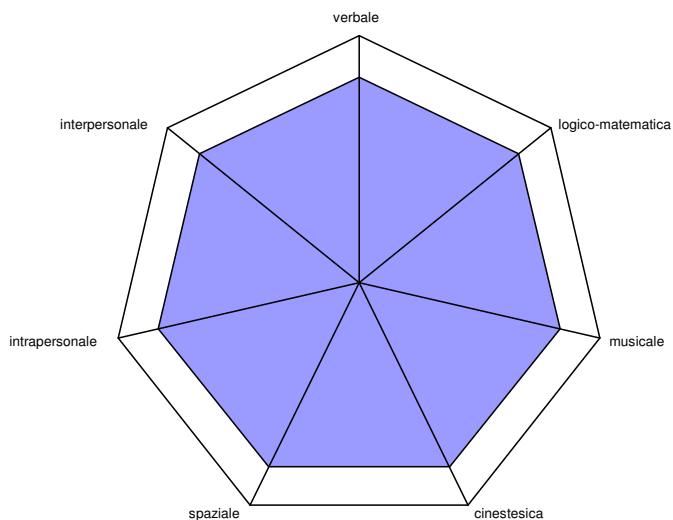
## 5 Sviluppo e valori

Ogni società sviluppa concezioni, valori e gerarchie che influenzano la lettura e l'interpretazione dei fenomeni sociali. Il fenomeno dei "superdotati", dei bambini "intellettualmente precoci", ad "alto potenziale", ecc. viene già connotato tramite i termini utilizzati per definirlo (super, precoce, alto). Nella storia il fenomeno non è sconosciuto; Addor (2001) lo riassume: *"Depuis des siècles, la surdouance a suscité une multitude de mythes. Ceux-ci vont du surdoué demiurge, qui a hérité ses qualités des dieux (caractéristique innée) à l'image du grand travailleur (caractéristique acquise) ; ou encore de l'idiot savant (caractéristique pathologique). Durant l'Antiquité, les Dieux pouvaient, disait-on, distribuer les dons à leur gré, sans aucun souci d'égalité. Ainsi, les Romains pensaient que l'enfant doué était un vieillard ayant l'apparence d'un enfant. L'intelligence renfermait un élément divin, un peu magique, que l'on ne pouvait contester. En outre, l'idée d'une science antérieure à la naissance était présente. Pour certains peuples africains notamment, l'enfant doué tient son savoir de l'ancêtre qui s'est réincarné en lui. Plus tard, selon Descartes, l'éducation était primordiale et la matière à développer s'avérait sensiblement la même chez tout un chacun. Après Jean-Jacques Rousseau, la reconnaissance des enfants doués s'est raréfiée. On a alors négligé le don intellectuel au profit d'un être idéalement parfait, le " bon sauvage " qui s'initie à la littérature, les mathématiques et les langues quand le besoin se fait ressentir. Le don a été perçu comme une illusion, l'étude le remplaçait avantageusement."*

La stessa autrice segnala come l'interesse scientifico per la "dotazione" inizi verso la fine dell'800, cresca negli USA negli anni '20 al momento dell'invenzione dei test e del quoziente intellettivo e declini in seguito per riprendere poi al momento dello choc dello Sputnik sovietico inviato nello spazio nel 1957. L'attenzione per il tema è stato quindi legato anche a fattori economici e politici che hanno portato allo sviluppo della ricerca americana sui bisogni dei "superdotati". Finito lo choc del superamento russo del sapere americano, l'interesse cala di nuovo fino quasi alla fine del XX secolo.

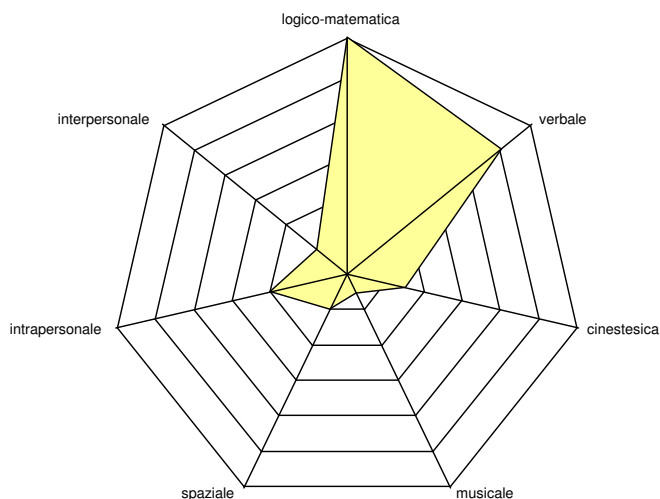
Nel quadro delle teorie attuali, in mancanza di una teoria unificatrice, le concezioni sull'intelligenza sono diverse anche se convergono da tempo sulla consapevolezza della non esistenza di un'unica forma di intelligenza, ma sulla sua multidimensionalità, con la possibilità di riconoscerci un fattore generale (fattore g di Spearman). Più recentemente la proposta di Gardner accentua le distinzioni proponendo non una intelligenza, ma diverse forme di intelligenza (intelligenza logico-matematica, linguistico-verbale, spaziale, musicale, cinestesico-motoria, intrapersonale, interpersonale, ecologico-naturalistica e esistenziale-spirituale). *"Le problème reste de savoir s'il n'y a qu'une seule forme d'intelligence ou plusieurs : l'observation montre que certains individus réussissent facilement des épreuves dans certains domaines alors qu'ils échouent là où d'autres aboutissent sans difficulté"* (Addor, p. 5). E' quindi ben diverso per l'attribuzione di significato alla definizione di "superdotato", porsi nella posizione standard dei test intellettivi (QI superiore a 130) oppure considerare il soggetto come funzionante con più tipi di intelligenza. Già abbiamo accennato al problema dell'omogeneità o dell'eterogeneità dello sviluppo, della sincronia o della dis-sincronia dello sviluppo nel tempo delle componenti di una ipotetica intelligenza, dell'armonia o della disarmonia dello sviluppo dei diversi aspetti che costituiscono il potenziale intellettivo. Ogni soggetto si sviluppa secondo percorsi propri e quindi possiamo dire che nessuno ha uno sviluppo standard normale; ognuno ha delle componenti sviluppate prima di altre, più velocemente o in modo più marcato. Nel caso dei "superdotati" l'eccellenza di un aspetto sugli altri è spesso notevole e crea quindi degli scompensi che si ripercuotono poi sull'adattamento sociale e scolastico. A seguito della teoria di Gardner, è possibile rappresentare gli ambiti di sviluppo nel seguente modo, nel caso del tutto ipotetico di un allievo con uno sviluppo omogeneo dei diversi ambiti:

### 7 intelligenze equilibrate



Se facciamo l'ipotesi di una disarmonia di sviluppo con predominio degli aspetti maggiormente messi in luce dai test intellettivi, si potrebbe avere, quale semplice esempio, una raffigurazione del tipo:

### 7 intelligenze con dominante intellettuali



Il problema che si pone è quindi di sapere se il valore da privilegiare nell'educazione familiare o scolastica sia l'equilibrio o l'omogeneità fra le componenti intellettive oppure l'accentuazione di un ambito sugli altri con il rischio di aumentare gli scompensi o le dis-sincronie. Bettelheim, a proposito del ruolo parentale, diceva che i genitori dovrebbero essere non tanto ottimi e i migliori, ma piuttosto sufficientemente buoni. Analogamente si potrebbe supporre che sia preferibile uno sviluppo sufficientemente equilibrato piuttosto che degli eccessi di eterogeneità o di omogeneità. Se una personalità troppo "normale" risulta solitamente come poco interessante agli occhi dei più, ci si può porre il problema del limite fra normale e patologico nella costruzione della personalità del "superdotato". Vedremo in seguito che nel caso di interventi educativi svolti a compensazione di



problemi di adattamento, le soluzioni sono riprese dalla pedagogia curativa o sono analoghe a quelle proposte per le situazioni patologiche di altro tipo.

La terminologia usata in questo ambito dei "superdotati", "plusdotati", ecc. tende a rifarsi all'idea di uno sviluppo unico, al valore del "di più", del talento o del genio come a qualcosa di superiore, di meglio. Già abbiamo visto come esistono altre letture più recenti che segnalano altre possibilità di leggere il fenomeno. Da sempre lo straordinario, il talento affascina, ed anche in una società come la nostra che spinge all'individualismo, l'essere non solo diversi nella propria unicità, ma l'emergere dalla norma è un valore diffuso. Di solito l'aspetto più geniale è piuttosto attribuito al soggetto creativo, quindi ad ambiti espressivi quali la musica o le arti più in generale. Con la terminologia che accentua il "super" o il "plus" si lasciava sottintendere un'idea di superiorità, poi in realtà relativizzata o resa più articolata dalle osservazioni sui sintomi che a volte accompagnano queste situazioni di "dotazione". Con le terminologie legate alla "precocità" si accentua l'elemento di rapidità dello sviluppo. In ogni caso viene posto il problema del valore delle persone, delle componenti di questo valore. In un ambito diverso, quello del miglioramento delle prestazioni sportive, si pone pure il problema del valore diverso che possono avere le persone. Molto critico è, per esempio, il genetista A. Jacquard che afferma come non sia possibile pensare di dare valori diversi alle persone o creare delle gerarchie<sup>38</sup>.

## 5.1 Eredità e ambiente

Il dibattito sull'origine ambientale o ereditaria delle possibilità cognitive e conoscitive di un individuo, viene ripreso da ogni autore che si è occupato del tema; tutti riconoscono, anche se in maniera diversa, che la componente ambientale agisce su delle basi biologiche o organiche la cui entità nessuno però sa determinare (cfr. le definizioni iniziali). I sostenitori della tesi del dominio dell'ereditarietà, Galton già nel 1869 come d'altronde Eysenck più tardi, (Rumpf), ritenevano che il patrimonio ereditario contenesse già tutti i risultati del successo o dell'insuccesso di una persona. Jensen e altri legano l'intelligenza all'origine sociale e razziale delle persone, derivandone l'idea dell'inutilità di organizzare programmi di educazione speciale per compensare le difficoltà. Recentemente queste tesi hanno portato ad es. il dott. Graham a proporre dei programmi di selezione genetica allo scopo di creare dei "geni" per mezzo dell'inseminazione artificiale con donatori laureati del premio Nobel allo scopo di "(...) *sauver l'espèce humaine de la dégénérescence engendrée selon lui par le taux de natalité plus élevé des masses laborieuses par rapport aux élites*". Gli ambientalisti accordano invece grande importanza ai fattori educativi e sociali quali l'influenza dei genitori, la motivazione ambientale verso il sapere e gli stimoli ricevuti. E' nella plasticità del cervello nei primi anni di vita che sta il segreto di uno sviluppo precoce e diverso da quello medio<sup>39</sup> e ciò viene determinato da fattori, spesso non evidenziabili, ma presenti nei primi tempi di vita di tipo relazionale, motivazionale, di qualità degli stimoli, ecc. Questo dibattito è oggi sterile poiché è evidente a tutti che ambedue i fattori sono coinvolti e che è impossibile distinguerli poiché interagiscono fin dalla vita intrauterina. A partire dall'eredità e dall'ambiente, è poi la storia della vita del soggetto stesso a decretare il ruolo delle rispettive influenze così come il progetto evolutivo personale.

---

38 Jacquard (1987): "Quels sont les "hommes de valeur"? Pour moi, ce sont les hommes qui m'ont fait des cadeaux. Qui m'en a fait? Un type un peu "arriéré" comme Van Gogh, un individu à la charge de la société, vivant parfois dans des asiles, ce qui coûtait cher à la collectivité. Pourtant, c'est cet homme-là qui me permet de regarder mieux les champs de blé et les corbeaux. Autrement dit, les "hommes de valeur" sont ceux qui ont fait des cadeaux à l'humanité, et qui bien souvent, ont été mal perçus par leur environnement. En fait, il est impossible d'établir une hiérarchie entre les hommes. Il y a des cas limites, c'est vrai comme celui d'un enfant qui n'a pas de cerveau à cause de sa neurogénétiq (encore faudrait-il ajouter qu'on aurait pu l'empêcher de naître); mais même l'enfant mongolien peut être une chance pour certains couples... L'amélioration de l'espèce suppose que l'on établisse une hiérarchie entre les hommes; pour moi, cela est le commencement de la stupidité, du mensonge, de l'horreur; c'est pourquoi je me bats constamment contre le fameux quotient intellectuel (QI); c'est une mesure qui pourrait avoir un sens, pourquoi pas? mais certainement pas pour dire: "votre QI est de 125, le mien de 118, donc vous êtes supérieur à moi". Non! Simplement votre QI est supérieur au mien, c'est tout! (...) Améliorer l'espèce humaine, c'est faire comprendre à chaque enfant qu'il appartient à la même espèce que Michel-Ange, Mozart, Einstein; c'est lui faire prendre conscience de l'infinie valeur de chaque individu c'est tirer parti de ce que la nature nous a donné, car elle nous a donné le pouvoir de nous attribuer des pouvoirs."

39 Parecchi studi hanno tentato di comparare l'effetto dell'ambiente sullo sviluppo intellettuale in bambini di uguale e di diversa origine biologica; secondo alcuni **autori**, bambini cresciuti in ambienti analoghi avrebbero intelligenze comparabili indipendentemente dal patrimonio genetico, altri per contro contestano questi dati.

Il rapporto del Ministero belga, redatto dalle Università francofone<sup>40</sup>, ritraccia i principali temi di ricerca su questo tema: "*Certains auteurs considèrent que les enfants à haut potentiel sont dotés de talents innés qui leur permettent de "savoir" déjà très jeunes. Simonton (1999) propose d'ailleurs un modèle multidimensionnel et dynamique du talent inné. Il postule que la réussite dans quelque domaine requiert divers composants innés, certains domaines en nécessitant plus que d'autres. Ces composants se développeraient indépendamment les uns des autres au fil du temps. Le niveau d'habileté serait déterminé par l'ensemble de ces composants. Selon Winner (2000), ce modèle rend assez bien compte de la complexité de la surdouance et de sa rareté dans certains domaines particulièrement complexes. Par contre, d'autres auteurs (Rouberoux, 1995 ; Howe, 1990) remettent fortement en cause cette vision innéiste de l'intelligence. Ils insistent à contrario sur l'influence du milieu et des conditions d'apprentissage capitales dans le développement des compétences des enfants. D'ailleurs, selon Howe (1990), une grande majorité de jeunes enfants tout à fait ordinaires avec un support et des encouragements suffisants sont capables d'atteindre des standards de réussite suffisamment au-delà des niveaux moyens de performance pour être considérés comme exceptionnels. Les acquisitions permises par les stimulations environnementales influent directement sur les niveaux de compétences de tous les enfants. Winner (2000) déclare que l'importance d'un environnement stimulant et d'un entraînement intensif a été démontrée par Bloom en 1985. Ce dernier montra que les deux aspects inné et acquis ne sont pas incompatibles. Winner (2000) cite en ce sens diverses recherches insistant sur la nécessité d'une pratique délibérée pour voir apparaître des performances. Aussi, des auteurs tels que Ericsson, Krampe et Tesch-Romer (1993) concluent que la quantité de pratiques délibérées peut être assimilée à la fonction de la motivation, de l'intérêt, et constitue en cela un facteur associé au talent. Ceci étant, il est très probable que des enfants ayant un haut potentiel dans un domaine présentent une grande soif de maîtriser ce même domaine. Le fait de posséder certaines aptitudes et de les entraîner délibérément semblent donc être deux aspects importants dans le développement de performances (Winner, 2000).*" Con l'avvento delle nuove tecnologie nelle neuroscienze si avranno nuovi elementi riguardo alle differenze o alle analogie del funzionamento cerebrale degli individui. "*Les études relatives à la composition du génome humain, devraient permettre elles aussi de détecter les limites du potentiel de l'individu. Outre les questions déontologiques que cette nouvelle connaissance de l'humain suscite - crainte notamment de la volonté d'orienter les manipulations génétiques - il est aussi essentiel de garder à l'esprit qu'un haut potentiel dans un secteur spécifique (domaine intellectuel, psychomoteur, musical,...) n'implique ni qu'il soit effectivement exploité ni qu'il puisse être généralisé à d'autres domaines*".

Il genetista Jacquard indica come la struttura del cervello sia fondamentalmente il risultato di una auto-organizzazione secondo l'espressione di J.-P. Changeux. Scrive al proposito Jacquard (1987): "*Le problème est vraiment sérieux, il est vrai que l'intelligence a un support biologique, c'est le système nerveux central. D'accord il faut un cerveau pour manifester une certaine activité intellectuelle. Ce cerveau, c'est cent milliards de neurones et un million de milliards de connexions. Pour le décrire, il faut un million de milliards d'informations. Dans un patrimoine génétique, il n'y a qu'environ cent mille informations.*" Ne deduce che non è quindi possibile affermare che lo sviluppo intellettuale sia determinato dal quadro ereditario.

M. Duyné<sup>41</sup>, osserva come il QI aumenti nei bambini maltrattati che hanno vissuto tutta la loro infanzia in condizioni sfavorevoli allorché beneficiano di migliori condizioni di vita come, per esempio, nei casi di adozione. "*Le quotient intellectuel (QI) est souvent considéré dans la population générale comme une estimation de l'intelligence d'un individu. "Petit QI" est souvent associé à "faible réussite scolaire" et inversement. Les recherches montrent en fait que ce QI dépend des circonstances de la vie et qu'il n'est pas génétiquement déterminé. Le QI peut augmenter ou diminuer. Il est cependant un outil utile aux psychologues pour déterminer comment aider un enfant, pour améliorer son environnement et lui permettre d'accéder à la connaissance.*"

## 5.2 La vita da adulti

<sup>40</sup> Ministère belge (2001), p. 15.

<sup>41</sup> Ricercatore al CNRS, in [http://www.lyon.iufm.fr/www/centres\\_locaux/clmdv.nsf/](http://www.lyon.iufm.fr/www/centres_locaux/clmdv.nsf/) (giugno 2003).

Per quanto concerne il divenire dei bambini particolarmente precoci nell'età adulta, è impossibile prevedere quale evoluzione avranno le capacità intellettive così anticipatamente costruite. E' in genere verificato che il QI resta grosso modo stabile, ma del suo uso nulla può essere previsto. Succede spesso che "(...) *les facteurs non intellectuels déterminent la manière dont les doués feront usage de leurs aptitudes intellectuelles tant au cours de leurs études que dans l'exercice de leur profession*" e "*bon nombre d'enfants précoces, d'élèves brillants, d'enfants au Q.I. élevé, ne justifient pas au cours de leurs études ultérieures ou à l'âge adulte, les espoirs mis en eux*"<sup>42</sup>.

Uno dei pregiudizi del secolo scorso era di dire che la "genialità" si pagasse con una vita più breve perché più intensa, con un maggior rischio di malattie nervose quali la nevrosi (Nagel, 1993). Nell'ambito delle persone considerate popolarmente come dei geni vi sono esempi che confermano questa rappresentazione: da Mozart a Kleist, da Toulouse-Lautrec a Edison o al regista Fassbinder. Nietzsche scriveva "*dass es nicht möglich scheint, Künstler zu sein und nicht krank zu sein*" in consonanza con l'idea che il genio è sintomo di malattia, e Wedekind diceva "*Höher begabt, muss ich auch früher hinweg*". Lewis Terman iniziò nel 1921 una indagine su 250'000 bambini e allievi ai quali fu somministrato il suo "test di intelligenza". Un QI superiore a 140 fu registrato in 857 bambini e 671 bambine. Nel corso dei settanta anni successivi questi bambini sono stati seguiti in quello che è certamente il *follow-up* più completo mai realizzato e denominato "*Genetic Studies of Genius*"<sup>43</sup>. Sebbene la ricerca sia stata svolta in epoca socialmente diversa da quella attuale e con una metodologia oggi criticabile, l'evoluzione del campione mostra come non sia dimostrabile il legame fra "genio" e malattia o sfortuna, come poche fra queste persone abbiano raggiunto posizioni sociali straordinarie, ma come molti siano riusciti a ben inserirsi socialmente. Giunti a 50 anni "*Sie sind keineswegs verschrobene, weltfremde Einzelgänger geworden. Im Gegenteil: Verglichen mit der übrigen Bevölkerung waren sie gesünder, gebildeter und lebensstüchtiger, wurden mit Schwierigkeiten besser fertig, kamen schneller voran und verdienten mehr*". Interrogati sul bilancio della loro vita, affermano che il loro alto potenziale intellettuale li ha aiutati a superare gli altri handicap che avevano, ma la maggior parte di loro afferma pure che avrebbe fatto volentieri a meno di questa "dote" perché ha reso difficili i rapporti familiari e con le altre persone. Terman ebbe anche motivo di essere deluso del suo test e della sua ricerca poiché non identificò talenti che ebbero molto successo "*Der 1911 geborene Physiker Luis Walter Alvarez entdeckte eine grosse Zahl neuer Elementarteilchen. Der ein Jahr ältere William Shockley erfand mit zwei Kollegen den Transistor. Beide haben in ihrer Jugend auch am Terman IQ-Test teilgenommen. Sie erreichten nicht genug Punkte, um in die Hochbegabtengruppe aufgenommen zu werden. Trotzdem haben sie etwas erreicht, was keines der 1528 kleinen Genies geschafft hat: Beide wurden mit dem Nobelpreis ausgezeichnet*".

Il divenire di bambini e adulti non può essere valutato o giudicato senza far ricorso a un sistema di valori di riferimento. Abbiamo finora asserito come nei casi nei quali le capacità settoriali precocemente sviluppate interferiscono con l'adattamento sociale o scolastico sia importante riconoscere il problema ed intervenire, ma nei casi nei quali i soggetti si adattano al loro contesto,

<sup>42</sup> De Craecker citato in Rumpf (1998), p. 27.

<sup>43</sup> Referenze bibliografiche sulla ricerca di Terman si trovano sotto: <http://www.kreimeier-smith.de/longstudies.htm> (18.8.2003). Le pubblicazioni originali delle varie fasi della ricerca sono state pubblicate dalla Stanford University. I risultati di uno studio comparativo fra la ricerca di Terman e una successiva all'Hunter College sono riassunti sul sito del Davidson Institute for Talent Development che ha quale motto "Supporting our nation's brightest young mind" all'indirizzo <http://www.ditd.org/Cybersource/record.aspx?sid=11404&scat=902&styp=110>. Il testo conclude: "*In general, both studies support the notion that high intelligence as measured by IQ is a useful variable in predicting productivity in academics and the professions but not the aesthetic or political arenas. Yet, non-intellective factors such as motivation, flexibility, social intelligence, ethnic culture and chance play an essential role in differentiating whether or not an individual will live up to his or her intellectual potential. Like the Terman group, none of the members of the Hunter group has (yet) achieved the status of a revolutionary thinker. Individually initiated radical change may need to emerge out of obsession, and few of the Hunter graduates describe an obsessive relationship with work or avocational interests. Some subjects expressed a certain wistfulness about youthful idealism lost to societal expectations: 1.I have developed a new approach to life with lower standards and greater toleration for my own human imperfections; 2.I have experienced a loss of idealism as working to support a family becomes more important. When people told me earlier that that might happen, I said it wouldn't happen to me*".

è sempre e ovunque necessario, utile, opportuno o giusto mettere in evidenza queste differenze? Se si mettono in evidenza delle differenze, fino a che punto bisogna andare? Se i soggetti sono tutti differenti, perché mettere in evidenza solo alcune delle differenze? Ci sono forse differenze che valgono più di altre?

E' chiaro che la risposta non è possibile senza una scelta dei valori che gli individui o la società decidono di privilegiare. Nell'ambito delle prese di posizione presenti sui siti delle associazioni che propugnano la messa in evidenza della dotazione individuale, si trovano considerazioni che a volte possono sorprendere. Quale esempio riportiamo un estratto da un testo di Adda che illustra le evoluzioni nell'età adulta di soggetti con potenziale intellettuale elevato non riconosciuto dai genitori o dalla società<sup>44</sup>. E' un testo che può sorprendere sia per i contenuti, sia per i toni di un linguaggio molto emotivo e molto connotato di valori; è però illustrativo di un certo modo di vedere il problema ed è per questa ragione che lo riportiamo.

*"Je vais donc évoquer quelques cas d'adultes, dont les dons intellectuels n'ont jamais été reconnus lorsqu'ils étaient enfants, puisque ceux qui ont eu toutes les bonnes fées penchées au-dessus de leur berceau réussissent en général avec bonheur, pour leur plus grand bien et pour celui de la société. Le meilleur des cas est celui de l'enfant travailleur, accrocheur, qui pleure quand il a une mauvaise note ; on attribue son succès à son assiduité et, plus tard, il consacre tous ses dons à sa recherche d'une sorte de pouvoir, de la reconnaissance sociale, et à suivre l'élan qui pousse à aller toujours plus loin, plus avant, tant qu'il existe des possibilités.*

*Les fées sont plus défaillantes, quand l'enfant doué naît dans une famille qui ne reconnaît pas ses dons, qui le juge de façon défavorable dès que s'amorcent les difficultés scolaires, mais qui paie tout de même à ce crétin de fils des études chères, afin de le mener à une situation acceptable.*

*S'agissant d'une fille, on sera moins appliqué dans la recherche de cette réussite... Adulte, celui qui a tant déçu, qui conserve à jamais l'épithète de "raté de la famille", doit s'arranger comme il peut de cette situation inconfortable, dévalorisante et surtout très culpabilisante. Tracer sa propre voie est, pour lui, bien plus difficile que pour ses frères et sœurs, qui s'attendent toujours à le voir échouer, quelle que soit son entreprise.*

*Les fées sont encore moins présentes, quand il s'agit d'adultes qui ont toujours suivi une voie un peu terne, sans éclat, mais sans drames marquants non plus : ils ont reçu l'intelligence, mais comme un trésor qui aurait été enfermé dans une boîte dont on aurait perdu la clef. Seuls, subsistent quelques rares éclats, comme de discrets signaux, bien difficiles à détecter.*

*Ils réussissent moyennement, ils restent nettement en deçà de ce qu'ils auraient pu accomplir, ils n'ont jamais connu d'échec scolaire dramatique, ils se sont contentés de se maintenir dans une médiocre moyenne, s'en tenant à une "honnête réussite" qui ne risquait pas de les différencier à l'excès des autres enfants. Chez eux, c'est le souci de conformisme qui l'a emporté, c'était le sacrifice à consentir pour se faire accepter sans problème par leur entourage."*

### **5.3 L'educazione**

Le considerazioni attorno al ruolo rispettivo di eredità e ambiente nello sviluppo delle personalità umane, ha portato in epoche passate a decisioni sull'importanza da dare agli investimenti nel campo dell'educazione. Le teorie secondo cui l'eredità era ritenuta determinante erano un buon motivo per sostenere che le iniziative pedagogiche e sociali erano degli sprechi poiché l'ineguaglianza sarebbe stata iscritta nei geni e quindi poco modificabile anche con aiuti specifici. Le teorie ambientaliste invece hanno promosso nel corso del novecento e a partire dal mondo anglosassone tutta una serie di iniziative volte a modellare l'ambiente in modo tale da avere le migliori possibilità di esprimersi. Attorno alla "superdotazione" vi sono pure due posizioni che hanno anche connotazioni ideologiche. La prima è di considerare la potenzialità come un "dono" che la società deve promuovere sia perché ogni soggetto ha diritto al pieno sviluppo dei suoi "talenti", sia perché la società deve poter beneficiare di queste potenzialità straordinarie. La seconda è di considerare che ogni soggetto è diverso e ha potenzialità in un ambito o nell'altro, tutti hanno perciò diritto ad una attenzione specifica a queste potenzialità: Anche chi ha uno sviluppo particolare sul piano intellettuale ha diritto a delle condizioni, in particolare di inserimento scolastico, che gli permettano di vivere nel modo più equilibrato possibile la sua differenza senza dover subire sofferenze dovute alla sua differenza. Si tratta di valutare in quale direzione

<sup>44</sup> In [www.douance.org/psycho/adda89.htm](http://www.douance.org/psycho/adda89.htm) (14.11.2003).

indirizzare l'intervento educativo. Quali sono i valori ai quali ci si vuol riferire? La velocità di sviluppo è un valore da potenziare ulteriormente? Oppure è l'equilibrio dello sviluppo il valore da sostenere? Oppure ancora è l'emergere in un settore il valore da privilegiare? Stimolare ulteriormente ciò che è già stato stimolato oppure stimolare ciò che è più carente? Mantenere le dis-sincronie oppure cercare di attenuarle? Insistere sul piano intellettuale oppure privilegiare l'equilibrio emotivo della persona, la sua accettazione di sé nella sua differenza?

Le risposte a questi quesiti coinvolgono la società nel suo complesso, la famiglia con le sue scelte e le sue convinzioni, la scuola con la sua linea di politica scolastica. Qual è il valore sociale che la scuola pubblica intende promuovere? Promuovere l'adattamento scolastico nonostante le differenze, siano esse dei più deboli, dei più divergenti, dei più creativi o dei più precoci intellettualmente? Promuovere piuttosto l'adeguamento alle norme sociali come mezzo di adattamento? Promuovere le differenze connesse ai diversi potenziali di cui gli allievi dispongono? Promuovere il benessere nella differenza cercando di portare gli allievi all'accettazione della loro situazione anche di diversi? E' possibile per la scuola disporre di condizioni pedagogico-didattiche che permettano risposte adeguate?

Sono queste domande che non hanno una risposta univoca. La prima è certamente di tipo politico. Quali scopi vengono attribuiti alla scuola in funzione di quali cittadini, in funzione di quale tipo di società. Ma vi sono anche considerazioni di tipo pedagogico e psicologico. Ad esempio la questione dell'opportunità di stimolare il più possibile lo sviluppo di un bambino, di accelerarne l'evoluzione cognitiva, è stata oggetto di ampie controversie negli anni '70 fra la psicologia americana e quella piagetiana. Piaget, di fronte a chi chiedeva se fosse possibile accelerare lo sviluppo naturale dell'intelligenza, rispondeva dicendo che questa era la tipica domanda della psicologia americana dell'epoca. L'importante era, secondo Piaget, costruire strutture mentali equilibrate che si sarebbero poi evolute in funzione del confronto con il reale; Vygotski avrebbe aggiunto che lo sviluppo beneficia anche del confronto sociale per portare gli allievi ad evolvere nella loro "zona prossimale di sviluppo". Jacquard afferma che "il ne sert à rien d'être le meilleur" poiché la velocità di crescita non è un valore in sé, né si conferma poi nel futuro. La prospettiva potrebbe essere, detta in termini attuali, la ricerca di uno sviluppo sostenibile per l'allievo e per il suo ambiente, in una sorta di visione ecologica dello sviluppo. Restano comunque da affrontare e da sostenere quegli allievi che, anche senza eccessi di stimolazione esterna, si trovano a vivere con difficoltà la loro situazione di diversi.

Alcune considerazioni interessanti sono quelle relative a una indagine sugli studenti immigrati riportata in un sito italiano<sup>45</sup>. Tra gli studenti immigrati c'è una categoria che sorprende: fino ad un determinato momento avevano dato prestazioni brillanti, ma al primo insuccesso perdono fiducia in sé stessi. Non sono necessariamente superdotati, ma tali vengono considerati nel contesto familiare e scolastico; ad un certo punto rallentano il loro *trend* di studi, compressi dall'ansia, che impedisce loro di cimentarsi in prove per le quali non hanno la certezza assoluta di un risultato brillante. Il ritardo che si accumula gradatamente diventa una sorta di muraglia invalicabile, fino al punto da farne dei *drop-out di lusso*. Ragazzi che potrebbero, ma che di fatto non ce la fanno. Nella loro storia personale si trova l'eco di un curriculum, affrontato spesso senza difficoltà apparente, con una famiglia esigente alle spalle. Una famiglia, spesso di livello socio-economico medio-alto nel paese di origine, a volte con uno o entrambi i genitori laureati, che chiedono risultati di qualità. Questi studenti considerati più dotati degli altri, sembrano immuni dal rischio d'insuccesso scolastico; finché la realtà non mostra il contrario. In una recente inchiesta si è visto come il rischio in questi studenti ha caratteristiche di tipo critico: compare in modo apparentemente improvviso, sempre legato ad un insuccesso, di cui il soggetto non sa assumersi la responsabilità, con una reazione di profondo disorientamento, in cui si mescolano elementi di tipo persecutorio, accanto al timore di aver compromesso definitivamente la propria immagine, di aver deluso genitori e docenti, ecc. La reazione di avvolgimento su di sé (come una spirale che si raggomitola in modo sempre più stretto e irreversibile) costituisce la sindrome di autosoffocamento, che impedisce a questi ragazzi di uscire dalla situazione e ricominciare a lavorare serenamente.

Classificare uno studente come "superdotato" può produrre conseguenze negative quanto il classificarlo come "lento". Secondo Eby ad esempio, un giudizio ipervalutante determina un meccanismo dannoso, per cui lo studente può crearsi aspettative non realistiche superiori alle

---

<sup>45</sup> In <http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid> (20.8.2003).

effettive ed entrare in un *loop* ansiogeno che agisce come un blocco, non solo sul piano emotivo, con paura di cimentarsi anche sul piano cognitivo e una reale difficoltà di apprendimento. Ci sono tra i ragazzi immigrati provenienti da paesi in cui lo studio delle materie scientifiche è più precoce, intenso e profondo del nostro, risultati di questo tipo: prestazioni brillanti in matematica, scienze, chimica... e successivamente incapacità a mantenere la posizione di prestigio e amara delusione che inquina tutto il clima di apprendimento: dalla relazione con docenti e colleghi alle prestazioni fornite.

Per la costruzione di un'immagine di sé positiva ma nel contempo realistica, è utile un confronto con il reale. Per i bambini o i ragazzi che hanno uno sviluppo settoriale precoce si corre il rischio di limitare questo confronto all'ambito nel quale si manifesta il vantaggio a scapito degli altri meno gratificanti. Se a questa mancanza di complessità si aggiunge la definizione di "bambini precoci" o "superdotati", il rischio di trovarsi in situazione di disadattamento è ancora maggiore. Identificare le differenze esistenti è certamente utile per fornire delle opportunità di ricerca di equilibrio e prevenire le eventuali future difficoltà, farne una diagnosi o una etichetta può per contro far correre il rischio di un sovraccarico emotivo difficilmente gestibile.

Abbiamo visto che essere un bambino precoce o avere un QI più elevato di altri non è necessariamente un vantaggio, anzi. Per molti versi si tratta di una patologia che necessita di cure particolari, di misure scolastiche analoghe a quelle da prevedere per gli allievi con problemi di personalità o provenienti da ambienti socioculturali svantaggiati. Lo stesso criterio che li definisce come superdotati è soggetto a critiche. Albert Jacquard giudica folle l'idea stessa di definire dei bambini dei super-dotati<sup>46</sup>. Non è possibile ricondurre una realtà tanto complessa come l'intelligenza a una semplice cifra. Tutti riderebbero di un QB, cioè di un quoziente di bellezza, ma nessuno si scandalizza di un QI. E' risaputo che il QI è altamente correlato con la riuscita scolastica, ciò non significa però che si tratti effettivamente di quella capacità ancora per molti versi misteriosa chiamata generalmente intelligenza. Non esistono dei geni dell'intelligenza, sostiene il genetista Jacquard, esistono allievi più brillanti di altri a scuola ma ciò non significa che siano particolarmente intelligenti. Durante gli anni dello sviluppo, nel bambino si creano 30 milioni di sinapsi ogni secondo e ciò non può certamente essere pianificato dal programma genetico. L'intelligenza è saper comprendere, e questo implica tempi lunghi. Comprendere che non si è capito è molto più intelligente che credere di aver capito, atteggiamento quest'ultimo caratteristico degli allievi detti superdotati. Essi sono certamente più rapidi degli altri ma la rapidità è solo una delle componenti dell'intelligenza. Qual è l'utilità di capire qualcosa a 13 anni piuttosto che a 18? L'importante è che si arrivi a capire, e spesso chi dice "rapido" dice anche "superficiale". I superdotati sarebbero, secondo Jacquard, la valorizzazione della velocità, quella moda assurda che domina oggi la nostra società.

Fra i promotori della "causa dei superdotati" che utilizzano la rete Internet per diffondere il proprio credo, vi sono anche casi limite che mostrano derive ideologiche preoccupanti. Citiamo solo a mo' d'esempio, le tesi di Ph. Gouillou (che è co-autore con Terrassier di un testo ritenuto da molti di base) che sul suo sito ([www.douance.org](http://www.douance.org)) sostiene feroci tesi contro la psicanalisi che taccia, presentando un testo di Bénesteau, di disastrosa, di frode intellettuale, di religione che non ha mai permesso nessun successo terapeutico, di ciarlataneria, ecc. Ma ancora più seria è la deriva che consiste nel sostenere che gli elementi inferiori della società nuocciono a quelli superiori, le inferiorità di certe "razze" per rapporto ad altre, l'eugenismo, ecc.; in breve la tesi che risulta piuttosto esplicita è la superiorità razziale e sociale di chi ha un QI alto. L'aggressività contro una indagine delle ragioni non genetiche delle differenze, il rifiuto di considerare il ruolo delle influenze ambientali e razziste non possono non far nascere dubbi su un certo modo di leggere il fenomeno. Ci sembra chiaro quindi che, se si tratta di riconoscere i problemi che questi bambini, ragazzi o adulti incontrano e se si tratta di prevedere delle misure che possano alleviare la loro sofferenza, non ci si può permettere di non allargare le prospettive di lettura del fenomeno a tutte quelle chiavi di lettura che lo possano mostrare nella sua complessità, pur nei limiti delle teorizzazioni esistenti.

---

<sup>46</sup> Intervista ad Albert Jacquard su "Le Nouvel Observateur", riportata nel *Dossier SPC*, p.61.

Segnaliamo inoltre come, accanto ai bambini "superdotati" troviamo oggi definita un'altra categoria di bambini detti "indaco". Manifestano sostanzialmente gli stessi sintomi dei bambini precoci ma non posseggono necessariamente un QI superiore alla norma pur essendo particolarmente dotati nell'uno o nell'altro settore di sviluppo. Sono anch'essi perturbati, spesso iperattivi, manifestano deficit di attenzione, ecc. I testi di Carroll e Tober, di Giovetti e di Hehenkamp, li considerano come un nuovo tipo di bambini, diverso da quelli esistenti ed esistiti finora. Sono detti anche bambini del terzo millennio o bambini della luce<sup>47</sup> e per alcuni psichiatri e psicologi dell'ambito della New Age e dell'esoterismo, nascono portatori di un potenziale non solo creativo, ma anche di una missione di rinnovamento nei confronti dell'intera umanità confrontata con le nuove sfide della tecnologia per le quali questi bambini sarebbero già preparati. Nella presentazione del libro della Giovetti si dice che i bambini del terzo millennio sono in grado fin da piccoli di districarsi fra telefoni, televisori, impianti stereo, videoregistratori e computer. Sono bimbi che adorano le automobili e che salgono sull'aereo come sul bus. E se queste osservazioni non fossero segno di missioni esoteriche ma solo di un altro modo di adattarsi a un mondo più tecnologico?

---

<sup>47</sup> <http://www.lightworker.it/indigo.html> (5.9.2003).

## I bambini indaco

La definizione "Indaco" è stata usata per la prima volta da Nancy Ann Tappe, che nel 1982 scrisse un libro sull'argomento ("Capire la vostra vita attraverso il Colore"). La scrittrice, sensitiva e terapeuta, è in grado di vedere quelli che lei chiama "i colori della vita" ed ha un metodo personalissimo per "leggere" questi colori. Alla fine degli anni settanta, incominciò a notare una trasformazione nei colori vitali, con alcuni colori, come il fucsia o il rosso cremisi, che tendevano ad affievolirsi o a scomparire. Tuttavia la sua ricerca iniziò soltanto negli anni ottanta, quando alcuni genitori, preoccupati per il comportamento anomalo, "fuori dagli schemi" dei loro bambini, si rivolsero a lei per esseri aiutati. Con sorpresa Nancy si accorse che il colore vitale di tutti questi bambini tendeva all'azzurro violaceo. Di qui la definizione "Bambini Indaco".

Chi sono dunque i Bambini Indaco? Ecco come li descrivono Lee Carroll e Jan Tober nel loro libro "The Indigo Children".

*"...Un Bambino Indaco è una creatura che possiede attributi psicologici insoliti e particolari e che ha un modello comportamentale diverso da quelli a cui siamo abituati. Di conseguenza, molto spesso i genitori di questi bambini si trovano spiazzati ed impreparati nel difficile compito di educare i loro figli. Ignorare questi nuovi modelli significa creare squilibrio e frustrazione nella mente di questi preziosi bambini. Ci sono diversi tipi di bambini Indaco, ma per ora ci limiteremo a darvi un elenco delle loro principali caratteristiche con i più comuni modelli comportamentali.*

- *Vengono al mondo con un senso di regalità (e spesso agiscono con regalità)*
- *Pensano di "meritarsi di essere qui" e sono sorpresi quando gli altri non condividono questo loro punto di vista. - Non hanno problemi di autostima. Spesso essi dicono ai loro genitori "chi sono".*
- *Hanno difficoltà ad accettare l'autorità (soprattutto quando è imposta ed immotivata).*
- *Si rifiutano di fare alcune cose. Per esempio non amano aspettare in coda. - Si sentono frustrati dai metodi tradizionali che non richiedano l'impiego della loro creatività.*
- *Spesso, sia a casa sia a scuola, trovano la soluzione più logica per fare le cose, il che può farli apparire anticonformisti e ribelli.*
- *Sembrano asociali a meno che non si trovino con i loro simili. Se non ci sono bambini con la loro stessa consapevolezza, si sentono incompresi e tendono a chiudersi in se stessi. L'ambiente scolastico è spesso estremamente difficile per loro.*
- *Non rispondono a discipline basate sul senso di colpa.*
- *Non si sentono in imbarazzo a parlare delle loro necessità..... "*

E' importante rendersi conto che questi bambini possiedono un' estrema sensibilità, sono molto intuitivi e sono in grado di sentire che cosa c'è nella nostra mente e nel nostro cuore. Vengono sul Pianeta Terra per aiutare l'umanità a progredire verso il bene supremo, per farci capire che non esistono diversità o differenze e che tutti noi facciamo parte del grande IO SONO. Per far ciò, richiedono da tutti noi comprensione e tolleranza, amore incondizionato, apertura, integrità morale e sincerità. La sfida che i genitori devono affrontare è imparare a considerarli bambini "normali" e a trattarli come tali. E' importante saper riconoscere i loro valore, apprezzare le loro doti, imparare a valorizzarle, ma nello stesso tempo permettere loro di vivere la loro infanzia come qualunque altro bambino. Discriminarli o trattarli come "diversi" può rendere la vita complicata sia per loro sia per i genitori o per gli insegnanti e può avere gravi conseguenze sullo sviluppo armonioso della loro personalità.

All'inizio degli anni ottanta, quando i primi Indaco incominciarono ad arrivare, nessuno sospettava che si trattasse di una nuova generazione di bambini. Essi sembravano avere attributi psicologici ed atteggiamenti molto diversi da quelli a cui eravamo abituati. Spesso erano bambini iperattivi, disattenti, ribelli ad ogni forma di disciplina imposta, e si pensava che le difficoltà che si incontravano nell'educarli fossero da imputarsi alla società, alla mutata struttura familiare, allo sviluppo tecnologico, alla violenza esaltata nei programmi televisivi, all'aumentato benessere, ecc... Negli Stati Uniti questo ha portato i genitori a richiedere l'aiuto di psicoterapeuti, che sempre più spesso "tenevano tranquilli" questi bambini con psicofarmaci. Questa tendenza allarmante è andata aumentando nel tempo, in maniera esponenziale, e sta prendendo piede anche in Europa (è di poche settimane fa un trafiletto apparso su un settimanale a tiratura nazionale che parlava della facilità con cui bambini particolarmente irrequieti vengono trattati con psicofarmaci). Non si conoscono le conseguenze a lungo termine di questo abuso di "droghe legalizzate" ma la violenza tra i giovani è un fenomeno preoccupante, per cui viene spontaneo chiedersi se esista una correlazione.

Le principali sfide che i Bambini Indaco dovranno affrontare sono soprattutto legate alle loro relazioni con gli altri. Essi hanno bisogno di molta attenzione e considerazione e soffrono se la loro visione della vita, basata essenzialmente sull'amore, viene fraintesa o, peggio ancora, ridicolizzata. Alcuni di loro possono pertanto avere problemi a relazionarsi con bambini "normali" o con adulti ancorati alle vecchie metodologie. Può così



accadere che questi bambini, provvisti di una grande immaginazione, di grandi facoltà intellettive, di una forte mentalità tecnologica e di elevate doti morali, ma iperattivi ed incapaci di usare il pensiero lineare a cui siamo abituati, vengano etichettati come affetti da "disordine da deficit di attenzione" e vengano di conseguenza trattati con psicofarmaci per aiutarli a rientrare nella "normalità". Tutto questo può avere un forte impatto sulla loro personalità, diminuire la fiducia nelle loro capacità e portarli a scollegarsi dalla loro parte divina.

A questo punto della nostra evoluzione, dobbiamo comprendere l'importanza del ruolo che questi preziosi bambini, arrivati tra noi con un bagaglio di grande consapevolezza, si sono assunti. Se sapremo riconoscere il loro valore, capirli ed apprezzare le loro doti intellettuali e morali, se non instilleremo in loro il senso di colpa e la paura, da cui sono totalmente esenti, se li aiuteremo a seguire la loro passione, essi saranno i nostri migliori maestri, ci insegneranno a guardarci dentro ed a scoprire quelle verità interiori che per troppo tempo non abbiamo saputo o voluto riconoscere. Apriamo dunque il nostro cuore ed il nostro Spirito ed accettiamo i preziosi doni che queste creature meravigliose, con amore infinito, ci offrono.

[www.lightworker.it/indigo.html](http://www.lightworker.it/indigo.html)

## 6 Le risposte e le proposte

### 6.1 La posizione degli organismi internazionali

Alcune grandi organizzazioni internazionali hanno definito le posizioni ufficiali sul tema dell'educazione. La prima che citiamo è la *Convenzione concernente la lotta contro la discriminazione nel campo dell'insegnamento*, adottata dall'UNESCO il 15 dicembre 1960<sup>48</sup>. Il suo articolo 1 recita:

*"Aux fins de la présente convention, le terme "discrimination" comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement et notamment:*

- a) D'écarter une personne ou un groupe de l'accès aux divers types ou degrés d'enseignement ;*
- b) De limiter à un niveau inférieur l'éducation d'une personne ou d'un groupe;*
- c) Sous réserve de ce qui est dit à l'article 2 de la présente convention, d'instituer ou de maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés pour des personnes ou des groupes ..."*

A proposito del nesso di questo articolo con il tema dei bambini precoci intellettivamente, il rapporto francese commenta: *"Cette convention pourrait sans doute être invoquée face des dispositions qui instaurent un dispositif de sélection systématique sur la base d'une évaluation précoce des quotients intellectuels ..."*.

La Dichiarazione di Salamanca<sup>49</sup> (Conferenza mondiale sull'educazione e i bisogni educativi speciali) risultante dalla riunione organizzata dall'UNESCO nel giugno '94, contiene delle indicazioni valide per ogni tipo di differenza e promuove un orientamento scolastico integratore del tipo di quello applicato da alcuni decenni in Ticino. Dall'articolo 2 citiamo:

- "les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins,*
- les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier."*

Nelle indicazioni operative accompagnanti il rapporto si dice: *"l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués (...)"*.

La raccomandazione 1248 del Consiglio d'Europa (1994) sull'educazione (su proposta dell'associazione Eurotalent) afferma che se esistono dei bambini con bisogni particolari è necessario prendere disposizioni speciali, i bambini detti "superdotati" rientrano in questa categoria di situazioni. Ogni individuo ha il diritto di beneficiare di condizioni di insegnamento appropriate e nessun paese può permettersi di sprecare dei talenti e delle risorse umane siano esse intellettuali o di altro tipo. A tale scopo si tratta di sviluppare degli strumenti adatti ad una educazione speciale che non deve però andare a scapito di altri. L'Assemblea del Consiglio invita quindi i paesi a riconoscere e a rispettare le differenze individuali così come a mettere a disposizione condizioni di insegnamento adatte verso i "superdotati" come verso gli altri allievi. Più concretamente si sollecitano delle disposizioni all'interno del normale sistema scolastico che si vorrebbe sufficientemente flessibile perché risponda ai diversi bisogni, senza però etichettare gli allievi con

<sup>48</sup> <http://www.unhchr.ch>.

<sup>49</sup> [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_F.PDF). Sul sito:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001143/114358eo.pdf> si può trovare un successivo rapporto sulla presa a carico di bambini ad alto potenziale di Clark C. e Shore M.

tutti i rischi connessi a questa pratica. Nell'articolo 5 si afferma: "*iv. Les dispositions en faveur des enfants surdoués dans une matière donnée doivent, de préférence, être mises en place au sein du système scolaire normal, à partir du niveau préscolaire. Les programmes souples, l'accroissement des possibilités de mobilité, le matériel supplémentaire d'enrichissement, les auxiliaires audiovisuels et un style d'enseignement adapté à la pédagogie de projet sont des moyens et des techniques permettant de favoriser le développement de tous les enfants, qu'ils soient surdoués ou non, et d'identifier les besoins spéciaux le plus tôt possible;*

*v. on devrait rendre le système scolaire normal suffisamment souple pour permettre de répondre aux besoins de ceux qui obtiennent des résultats exceptionnels ou des élèves talentueux;*

*vi. toute disposition spéciale en faveur des élèves surdoués ou talentueux devrait être prise avec discernement, pour éviter le risque inhérent d'étiqueter les élèves, avec toutes les conséquences négatives que cela comporte pour la société."* (Delaubier p.22)

Dai vari rapporti si desumono alcuni principi:

- i bambini, i ragazzi, gli allievi sono diversi fra loro e ogni diversità va, nella misura del possibile, riconosciuta e considerata nel sistema educativo. Fra queste differenze vi sono anche le differenze di funzionamento intellettuale;
- considerare le differenze non deve portare a discriminare o privilegiare nessuna categoria;
- le soluzioni interne al normale funzionamento scolastico e fondate sul principio di integrazione di tutti gli allievi sono da privilegiare nell'assunzione di ogni tipo di differenza.

Diversi autori fra quelli da noi consultati argomentano su questi temi. Terrassier per esempio scrive "*je ne rêve pas d'égalité, mais je rêve de justice et d'équité. La rigidité d'un système éducatif qui ne vise qu'à banaliser, calibrer les esprits selon la norme, son refus de tenir compte des différences et son souci de les masquer, la façon dont beaucoup s'accommodent de cette situation soit par idéologie, soit par économie, tout ceci montre à quel point les enfants sont oubliés et les enfants surdoués peut être davantage que les autres*"<sup>50</sup>. Per quanto concerne le soluzioni, c'è chi chiede una scuola che si adatti a tutti ed a ognuno, chi una scuola più flessibile e diversificata, chi una pedagogia specializzata, chi delle classi di educazione speciale, chi la possibilità di una scolarizzazione in istituzioni private. V. de Landsheere pone bene l'alternativa "*laisser le surdoué dans une école qui ne permet pas d'ajustement significatif à ses besoins hypothèque gravement son avenir. Le placer dans une école spéciale où il ne rencontrera que ses semblables paraît faciliter une communication, une coopération et une stimulation mutuelle. En revanche, la richesse des contacts d'un milieu hétérogène, composés d'élève du même âge, est ainsi perdue.*"<sup>51</sup>

## 6.2 Misure adottate nel mondo

La posizione di ogni paese è ovviamente fortemente influenzata dalle sue particolarità politiche, sociali, economiche e culturali. Importante è pure il tipo di sistema educativo e la parte giocata dalla scolarizzazione in istituzioni private. Le linee di tendenza dell'educazione in una nazione possono anche evolvere rapidamente in funzione dei mutamenti dell'assetto politico.

Considerate globalmente, le politiche possono essere raggruppate in quattro categorie di tipi di scelte e di conseguente presa a carico della problematica:

1. Atteggiamento volontarista proposto per esempio negli Stati Uniti d'America, Canada, Israele e Taiwan:
  - USA: è il paese nel quale esiste la più antica tradizione di presa a carico, sovente animata dal desiderio di selezione e di formazione delle élites. La percentuale degli allievi considerati varia dal 2-3% fino anche al 10% nei differenti Stati. In certi casi si assiste ad una selezione a partire dal QI, in altri casi sono impiegati criteri più scolastici. Le proposte di intervento variano molto: programmi speciali, scuole aperte durante l'estate, programmi di rinforzo in campo letterario o matematico e naturalmente strutture private. In genere le modalità di scolarizzazione privilegiano l'arricchimento a livello dei contenuti di conoscenza,

<sup>50</sup> Terrassier (1981), page 94.

<sup>51</sup> De Landsheere, p. 514-515.

complementi e approfondimenti piuttosto che accelerazione dell'apprendimento. Il dibattito relativo alle risorse destinate ai bambini intellettualmente precoci in questi ultimi anni si è fatto più acceso.

- CANADA: globalmente la situazione è paragonabile a quella degli USA. Lo Stato dell'Alberta considera i bambini "*doués et talentueux*" come dei bambini aventi bisogni speciali. Analoga è la posizione dell'Ontario dove la "*douance*" è considerata come una delle undici anomalie potenziali che un bambino può incontrare ed è presa in conto nel quadro dei piani di insegnamento individualizzato. Interessante è la nozione di *Plan d'Enseignement individualisé* (piano d'insegnamento individualizzato) per ogni allievo ritenuto in situazione di difficoltà. In questo piano sono descritti i punti forti e le difficoltà dell'allievo, sono enunciati i programmi e i servizi che gli verranno offerti e quali sono le aspettative di sviluppo anno per anno. Questa strategia è basata sul finanziamento mirato ai bisogni dell'allievo. Nel Québec, alla fine degli anni '80, erano state create delle strutture parallele che oggi sono sparite anche perché fortemente contestate. Ciò che rimane è un'entrata anticipata nella scuola e dei moduli universitari specifici.
- ISRAELE: è il solo paese nel quale esiste un depistaggio sistematico a partire dai 7 anni, che riguarda circa l'1% della popolazione scolastica fino ai 13 anni. Vengono offerte delle occasioni di arricchimento sia all'interno dell'orario scolastico sia fuori, oltre che delle scuole speciali.
- TAIWAN: anche in questo paese sussiste una forte volontà di selezionare e scolarizzare questi allievi in strutture specializzate.

2. Paesi nei quali si prende in conto ufficialmente l'esistenza di questi allievi, ma senza un programma sistematico al loro riguardo.

- GRAN BRETAGNA - AFRICA DEL SUD - AUSTRALIA: forte investimento universitario e politica incentivante (inchieste, raccomandazioni,...) accanto ad un margine d'iniziativa lasciato agli istituti.
- GERMANIA - OLANDA - SPAGNA: in Olanda si sono promosse delle ricerche e delle sperimentazioni. In Germania (nonostante una diversità tra i vari Länder) vi è stato uno sforzo rivolto all'informazione ed è stato pubblicato un volantino destinato ai docenti. In un rapporto del 2001 si evidenziano otto assi di azione: entrata precoce a scuola, il salto di una tappa del cursus, le classi speciali accelerate, l'arricchimento, la differenziazione con raggruppamenti all'interno e all'esterno della classe, la formazione degli insegnanti, l'educazione prescolastica e l'assunzione dei bisogni specifici delle ragazze intellettualmente precoci. Anche in Spagna è prevista la possibilità di anticipazione del grado di scolarità rispetto all'età.
- SINGAPORE - COREA DEL SUD: la tendenza è paragonabile a quella citata per Taiwan, ma con un coinvolgimento più ridotto. In Cina sembra delinarsi, da qualche anno, una spinta all'identificazione di questi allievi e alla messa in opera di modalità di scolarizzazione specializzata.
- RUSSIA e altri paesi dell'Est: in passato questi paesi avevano una tradizione di ricerca e formazione di talenti in ambito sportivo e artistico. Va ricordato che durante gli anni '60 vi era stato un tentativo di raggruppare dei bambini con un alto potenziale, con l'intenzione di farne degli scienziati, ma non si riscontrarono i risultati attesi e l'esperienza fu allora abbandonata.

3. Stati nei quali esistono delle esperienze e un interesse per la tematica, ma senza una presa di posizione esplicita.

- PAESI FRANCOFONI - AFRICA - AMERICA LATINA: vi sono delle iniziative locali, delle preoccupazioni universitarie e delle prese di posizioni di associazioni, ma non una posizione ufficiale dei governi.
- ITALIA: le raccomandazioni ministeriali vanno nel senso della promozione della differenziazione dell'insegnamento. Chi ritiene di dover fornire al proprio figlio un insegnamento diverso si rivolge alle scuole private.
- SVIZZERA: è una delle situazioni più eterogenee. Alcuni cantoni hanno adottato delle misure per questi allievi (Vaud) altri non hanno esplicitato nessuna iniziativa particolare (Ticino).

4. Paesi che sembrano opporsi ad ogni misura.

- Certi paesi scandinavi. Vi è un esplicito rifiuto di favorire delle discriminazioni. Il caso della Finlandia è stato al centro dell'interesse recente a seguito dei brillanti risultati ottenuti nella ricerca PISA. Il sistema scolastico finlandese è altamente integrativo ("comprensivo" o *comprehensive*) fin dagli anni '70 e ha dato buoni risultati anche per quanto concerne gli allievi con più "talento" che, si temeva, avrebbero potuto vedere ridotte le loro prestazioni (Ostinelli, 2003). Il problema di approccio pedagogico adeguato nei loro confronti viene posto anche in Finlandia, ma con misure coerenti con un sistema integrativo.
- GIAPPONE. Il sistema di selezione scolastica è principalmente basato sul lavoro e sui risultati ed è su questi parametri che avviene il riconoscimento delle differenze.

In generale vi sono quattro linee di tendenza (che a volte possono essere presenti contemporaneamente) a proposito delle scelte di politica scolastica in questo campo:

- la preoccupazione di reperire e formare le risorse intellettuali al fine di sfornare quadri e più in generale "cervelli";
- la convinzione che bisogna permettere ad ogni individuo di sviluppare le proprie attitudini e il proprio potenziale, preoccupazione più centrata sull'individuo e presente negli intenti di molti sistemi educativi;
- una sorta di reazione alle difficoltà particolari di alcuni allievi intellettualmente precoci in situazione di insuccesso scolastico. Necessità di fornire una risposta alla sofferenza dei singoli e tendenza a considerare questi bambini anche come portatori di handicap quali la dislessia;
- la volontà di mantenere la parità di possibilità di fronte alla scuola e dunque non stabilire nessun tipo di discriminazione. Il rispetto di questo principio è comune a molti sistemi scolastici moderni. In alcuni di essi si ritiene comunque che occorra trovare dei percorsi integrativi al fine di prevenire ogni forma di discriminazione scolastica.

Nonostante le differenze fra i diversi paesi, emergono delle tendenze che potremmo riassumere dicendo che i bisogni particolari di tutti i bambini devono essere riconosciuti e presi in considerazione da parte del sistema educativo, il riconoscimento di bisogni specifici non deve mai condurre a discriminare o a privilegiare gli uni rispetto agli altri e, nel prendere in considerazione i bisogni particolari conviene predisporre delle soluzioni all'interno della struttura ordinaria che favoriscano l'integrazione.

Le proposte dell'Alberta Learning (p. 8-9) articolano bene i diversi livelli di intervento previsti dai quadri legali e fra i quali le autorità scolastiche possono scegliere. Si tratta di rispondere ai bisogni specifici di questi allievi e si tratta di farlo nello stesso tempo nel quale si cerca di colmare i bisogni di tutti gli allievi. Dopo aver elencato gli obiettivi di queste procedure, vengono proposti i seguenti livelli di intervento:

*"Les choix administratifs ou organisationnels comprennent ce qui suit.*

- *Dans la salle de classe régulière :*
- *un programme particulier au sein d'une classe régulière. L'élève reçoit un programme personnalisé élaboré dans le Plan d'intervention personnalisé (PIP).*
- *Dans une communauté scolaire (comprenant la salle de classe régulière mentionnée ci-dessus) :*
- *un conseiller pédagogique ou un spécialiste – un enseignement personnalisé est offert avec l'aide d'un spécialiste en éducation pour les enfants doués;*
- *le regroupement – groupement de plusieurs élèves doués dans une même classe pour qu'ils vivent des expériences d'apprentissage appropriées et adaptées;*
- *une salle de retrait – les élèves quittent régulièrement la salle de classe pour recevoir un enseignement modifié;*
- *le placement pour l'apprentissage accéléré dans une matière précise – les élèves sont placés dans une classe de niveau scolaire plus élevé pour étudier une certaine matière de façon intensive;*
- *le groupement de classes à années multiples – les élèves sont regroupés dans une classe comptant au moins deux années scolaires différentes;*

- *les classes d'intérêts – les élèves assistent à des cours où l'on aborde des sujets de manière approfondie, ou des sujets autres que ceux du programme régulier, ex. : des séminaires;*
- *un programme communautaire de mentorat – les élèves collaborent individuellement avec des membres de la communauté dans des domaines d'intérêts spécifiques;*
- *un programme plus avancé ou le baccalauréat international – les élèves suivent des cours universitaires pendant qu'ils fréquentent l'école secondaire;*
- *des classes spéciales – le regroupement de plusieurs élèves doués et talentueux dans une seule classe, dans la mesure du possible selon un horaire fixe (temps partiel chaque semaine ou temps plein).*
- *À l'extérieur de la communauté scolaire :*
- *une école spécialisée, ex. : école à charte – les élèves sont placés dans un cadre collectif et une programmation personnalisée et adaptée leur est offerte;*
- *une école d'enseignement spécialisé – les élèves reçoivent un enseignement spécialisé conformément au programme alternatif offert par l'école, ex. : beaux-arts;*
- *des programmes d'été – les élèves assistent à des cours offerts par divers établissements comme les universités, les collèges, les écoles techniques et les musées."*

Nelle categorie sopra riportate delle tendenze esistenti nei diversi paesi, la Svizzera viene citata nella stessa categoria della Francia, anche se dovremmo distinguere meglio fra i diversi cantoni e fra Svizzera tedesca e romanda. Vediamo più in dettaglio la situazione francese.

A livello istituzionale non vi è alcun testo ufficiale su questi allievi particolari. Esistono però una serie di affermazioni che possono essere applicate a tutti gli allievi e dunque anche ai bambini intellettualmente precoci.

Nella scuola materna: *"L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire et dans la vie... - ...Elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce...<sup>52</sup> - ...Tous n'ont pas la même maturité ni le même rythme d'acquisition: il ne faut pas ni mettre les enfants en difficulté par des apprentissages prématurés, ne freiner leur désir d'apprendre, mais prendre en compte l'évolution de chacun pour exploiter pleinement ses possibilités<sup>53</sup>"*

Nella scuola elementare: *"L'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments fondamentaux du savoir... Elle lui permet d'exercer et de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques..."*

Per quanto attiene al "collège" i regolamenti esprimono in modo costante la volontà di poter accogliere degli allievi diversi in un'istituzione concepita per tutti. *"Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et à leurs intérêts."<sup>54</sup>*

In generale i programmi sono predisposti in modo da rendere possibile un adattamento ai ritmi di apprendimento e sono previsti degli itinerari diversificati e delle possibilità di arricchimento dei contenuti.

Una considerazione generale ci porta a riconoscere come l'importanza data al tema e le soluzioni suggerite, proposte o imposte alle scuole, dipenda fortemente dalla filosofia educativa dominante nel paese e di conseguenza dallo spazio che viene dato al tema nella ricerca universitaria<sup>55</sup>.

<sup>52</sup> Décret No 90-788 du 6 septembre 1990.

<sup>53</sup> Annexe de l'Arrêté du 22 février 1995 fixant les programmes de l'école primaire.

<sup>54</sup> Article 5 du décret 96-465 du 20 mai 1996.

<sup>55</sup> Una distinzione evidente è quella fra paesi latini e paesi anglosassoni. E' in questi ultimi che la tematica si è maggiormente sviluppata, spesso con una netta correlazione con una filosofia basata sulla ricerca della prestazione e del successo individuale. Nei paesi latini, che mirano invece piuttosto all'integrazione, che non vivono la ricerca del successo in modo ancora così evidente, il tema non ha ancora grande spazio e viene affrontato piuttosto in relazione ai bisogni personali dei singoli allievi. Una situazione culturalmente intermedia è quella del Canada francofono. La Centrale dell'insegnamento del Québec si è apertamente opposta allo sviluppo di servizi educativi particolari per gli allievi detti "dotati" per non causare un rinforzo delle disuguaglianze sociali. Il ministero dell'educazione del Québec ha proposto nel 1995 degli orientamenti quale quadro di riferimento per l'adattamento degli allievi secondo i principi dell'accessibilità, dell'uguaglianza delle possibilità e la personalizzazione dei servizi educativi destinati ai "talenti" ma non solo: conoscere i bisogni educativi degli allievi, privilegiare l'arricchimento, favorire l'insegnamento personalizzato,

### 6.3 La situazione svizzera

La situazione in Svizzera è frammentata, anche se recentemente alcune delle conferenze intercantonali dei direttori dell'educazione hanno promosso gruppi di lavoro. In genere si riconosce il fatto che soggetti "precoci" o "plusdotati" esistono anche nelle scuole svizzere ed hanno un certo numero di caratteristiche comuni che possono portare a problemi di inserimento scolastico e sociale. Delle misure di sostegno alla loro diversità sono necessarie: *"De même qu'un enfant mesurant 1m80 est différent d'un autre qui, au même âge, ne mesure que 1m50, un enfant au QI de 150 sera différent d'un enfant au QI de 100. Dans un cas comme dans l'autre, il faudra des mesures adaptées (vestimentaires pour le premier exemple, éducationnelles pour l'autre); et dans aucun cas on ne pourra définir une supériorité d'un enfant sur l'autre (ce qui n'a aucun sens)."*<sup>56</sup>

Le misure di sostegno alle difficoltà create dalla differenza che vengono proposte, sono di vario ordine e si possono riassumere in misure di:

- riconoscimento della differenza e del valore della differenza esistente fra gli allievi;
- identificazione degli allievi ritenuti "superdotati";
- aiuto agli allievi negli ambiti a problema con l'offerta di prestazioni che permettano a tutti gli allievi di percorrere una scolarità sopportabile e armoniosa per mezzo di una pedagogia ed una didattica differenziate;
- promozione del "talento" con l'inserimento di momenti differenziati di formazione nel curriculum normale. Ancora una volta questa raccomandazione vale per qualsiasi tipo di allievo, ognuno nella sua differenza;
- informazione e formazione dei docenti e dell'opinione pubblica sulle differenze esistenti fra gli allievi, sviluppo della tolleranza e rinuncia all'idea di norma e di normalità;
- dialogo fra i partner (scuola, genitori, allievi) per migliorare le condizioni di apprendimento degli allievi.

Il Centro svizzero di coordinazione per la ricerca in educazione di Aarau ha creato una rete per l'approfondimento del problema con un proprio sito Internet mentre un gruppo di studio è stato organizzato dalla CDIP della Svizzera orientale. Parecchie sono pure le associazioni di genitori e di allievi ritenuti "precoci" create nella Svizzera tedesca e romanda. Durante l'autunno 1999 il Segretariato svizzero di pedagogia curativa e specializzata ha proceduto ad un'inchiesta nei cantoni romandi e in Ticino per conoscere come veniva gestita la problematica a livello scolastico. Dall'inchiesta emergono le seguenti considerazioni.

Depistaggio, riconoscimento e identificazione:

- globalmente non sono state rilevate delle misure sistematiche di depistaggio. Due cantoni (JU,FR) considerano il problema come un capitolo particolare della normale identificazione di bambini in difficoltà scolastiche;
- il canton Vaud precisa che un depistaggio sistematico sotto forma di una somministrazione di un test di intelligenza è improponibile visto il numero elevato di allievi. Sarà comunque richiesto agli insegnanti, dopo una formazione specifica, di avere un occhio di riguardo verso questi allievi e di segnalare quegli allievi che necessitano di un approfondimento psicologico.

Offerte destinate a questo tipo di allievi:

- entrata a scuola anticipata (BE, GE, NE, VD);
- esonero in alcune materie (BE, JU, VD);
- salto di classe (BE, GE, JU, NE, TI, VD, VS);
- misure di arricchimento (BE, GE, VD). Nel canton Giura è organizzato un bus per recarsi a dei pomeriggi di stimolazione e di arricchimento;
- possibilità di essere auditori in classi superiori (BE, VD);
- insegnamento assistito all'ordinatore (GE, NE, VD);
- insegnamento differenziato;

---

utilizzare il quadro scolastico ordinario, ecc. Si tratta quindi di misure indirizzate all'assistenza di allievi aventi bisogni speciali, siano essi ritenuti "talenti" o con altri bisogni particolari.

<sup>56</sup> Gouillou, Ph. (1997) in [www.douance.org](http://www.douance.org) - 6.6.2003.

- insegnamento in un'altra lingua cantonale (VS);
- non si segnalano misure legate a curricoli differenziati o di approfondimento in piccoli gruppi.

Processi decisionali per la concessione di misure :

- a Ginevra è il *Service de Recherche en Éducation (SRED)* che ha il compito di decidere per eventuali misure in favore degli allievi intellettualmente precoci. In Vallese solamente il salto di classe necessita di un processo decisionale particolare. Un preavviso di un organo specializzato è necessario.

Realizzazione delle misure:

- la realizzazione delle misure è spesso affidata al docente titolare. In Vallese come in Ticino è il docente titolare che ha la responsabilità dell'insieme dei suoi allievi, gli altri operatori che intervengono nella classe hanno lo scopo di favorire la differenziazione e la presa a carico dell'intera classe da parte del titolare.

Misure di valutazione specifiche e continue:

- non sono previste misure di valutazione specifiche e continue indirizzate ai bambini intellettualmente precoci. In alcuni casi esiste un quaderno di valutazione che accompagna tutti gli allievi. Alcuni cantoni rilevano un numero maggiore di incontri con i genitori.

Contenuti di formazione all'indirizzo dei docenti :

- solamente i cantoni Friburgo e Vaud segnalano l'esistenza di moduli specifici nella formazione di base dei docenti e nel loro perfezionamento.

Allievi con doti particolari sul piano sportivo o artistico:

- quasi in tutti i cantoni esistono misure particolari rivolte agli allievi con "doti" in ambito sportivo, come in parte in ambito artistico. Queste iniziative riguardano il settore secondario della scolarizzazione.

Progetti di sviluppo della scuola:

- quasi in tutti i cantoni la riflessione sull'accompagnamento di allievi cosiddetti "talentati" si iscrive nei progetti di sviluppo della scuola nei primi anni 2000. In generale si può dire che l'accento viene messo sul caso particolare e si cerca di pensare a misure all'interno delle possibilità di differenziazione dell'insegnamento.

Servizi competenti:

- nella gran parte dei cantoni è il Servizio dell'insegnamento ordinario che è competente per l'accompagnamento degli allievi intellettualmente precoci. Per Neuchâtel si tratta dell'ispettorato e delle direzioni delle scuole. Per Vaud i servizi competenti sono il Servizio dell'insegnamento infantile, primario e secondario, unitamente al Servizio dell'insegnamento specializzato. In Vallese, l'insegnamento ordinario ha la competenza per tutti gli allievi scolarizzati. L'insegnamento specializzato si caratterizza come una prestazione di servizio per la scuola ordinaria al fine di rispondere ai bisogni degli insegnanti e degli allievi.

Basi giuridiche:

- nei cantoni Berna, Ginevra e Ticino non esistono delle basi giuridiche per misure destinate all'accompagnamento di allievi intellettualmente precoci. Anche in Vallese non vi sarebbe nessuna base specifica, ma il decreto sull'insegnamento specializzato prevede delle misure destinate a tutti gli allievi aventi dei bisogni speciali. Nel canton Giura le basi per l'accompagnamento di questi allievi sono contenute nella legge scolastica, nel canton Friburgo ci si riferisce alle basi regolamentari che riguardano tutti gli allievi che necessitano di sostegno. Nel canton Vaud le basi esistono nella misura in cui l'allievo intellettualmente precoce è assimilabile ad un allievo in difficoltà. A Neuchâtel non vi sono basi giuridiche all'infuori del decreto relativo alla scolarizzazione anticipata.

Basi finanziarie:

- non vi sono basi finanziarie destinate alle misure di accompagnamento degli allievi intellettualmente precoci. In alcuni cantoni si fa ricorso alle basi previste per gli allievi con bisogni particolari (FR) oppure ci si riferisce ai finanziamenti per l'insegnamento speciale (VS).

Ricerca:

- la riflessione sull'accompagnamento di allievi intellettualmente precoci non è oggetto di progetti di ricerca. Solamente presso la parte francofona del canton Berna e a Ginevra si segnalano degli approfondimenti relativi al salto di classe.



In un recente documento<sup>57</sup> si riprende la situazione nel canton Vaud e si precisa che non viene effettuato nessun depistaggio sistematico degli allievi detti superdotati. Per contro, gli insegnanti, ormai sensibilizzati in merito nel quadro della formazione iniziale e continua, dovrebbero essere più o meno in grado di reperirli. Sono proposti tre tipi di soluzione. La prima è il salto di classe che può essere applicato al massimo una volta. La seconda soluzione è personalizzata, all'interno della classe, per un allievo in situazione di insuccesso scolastico. Infine è pure proposto un raggruppamento puntuale di questi allievi. La realizzazione delle misure è generalmente affidata al docente titolare, ma può anche essere coinvolto un docente di appoggio. Nel cantone si contano una decina di istituti che propongono delle misure pilota. A Montreux, per esempio, a partire dal 2000 una classe raggruppa una decina di allievi del primario e del secondario il mercoledì mattina. Di età compresa tra i 7 e i 12 anni, questi allievi hanno in comune, oltre a delle difficoltà di adattamento scolastico, un QI largamente superiore alla media. Questo spazio di quattro ore vuole rispondere a una differenza e affrontare "*une souffrance scolaire. L'objectif est de les remettre à flots en leur apprenant à apprendre*". Le attività proposte lasciano spazio all'immaginario e agli interessi personali degli allievi. Si tratta di esperienze, di giochi collettivi, di relazioni verbali o scritte, d'informatica, di visite a esposizioni o a musei. Dai primi bilanci emerge l'interessante constatazione che numerosi genitori sostengono che questa "classe" ha "*un effet de soupe*". L'autrice dell'articolo giunge alle seguenti conclusioni: "*Dans ses principes, le nouveau système éducatif vaudois devrait posséder les atouts pour une prise en charge satisfaisante des enfants intellectuellement précoces. L'organisation en cycles offre, par exemple, la possibilité d'adapter les contenus et les rythmes d'apprentissage. Les mesures particulières destinées aux élèves surdoués sont encore en phase exploratoire. À terme, elles devraient être mises en place dans le cadre d'une stratégie globale, qui éviterait l'éparpillement des initiatives locales et devraient s'accompagner d'un programme de recherche permettant d'en évaluer l'impact*".

Nella Svizzera tedesca la problematica è vissuta secondo altri valori e ha suscitato maggiori reazioni e progetti a livello cantonale. Diversi cantoni infatti hanno istituito gruppi di lavoro, redatto rapporti e raccomandazioni, o definito dei responsabili per la promozione degli allievi portatori di "talenti".

Il Gruppo di lavoro per la promozione dei talenti della Conferenza dei capi dipartimento cantonali dell'educazione della Svizzera orientale e del principato del Liechtenstein ha redatto diversi rapporti negli ultimi anni e i cantoni si rifanno ad essi nell'elaborazione delle strategie di sostegno e di promozione della *Begabung*. La promozione di queste differenze è esplicitamente citata come un compito generale della *Volksschule*.

La rete informatica *Netzwerk für Begabungsförderung* elenca le iniziative cantonali e propone i documenti elaborati in sede cantonale. Da essi abbiamo estratto la seguente sintesi delle iniziative più salienti:

- Argovia: nella legge scolastica, l'articolo 15 recita che gli allievi le cui capacità non possono venire sufficientemente stimolate all'interno dell'insegnamento normale e il cui caso non si presta al salto di classe, possono beneficiare all'interno della classe normale di un sostegno adeguato. Il Dipartimento ha attribuito all'*Institut für Bildungs- und Forschungsfragen* di studiare le misure adottabili. All'interno di questo istituto, M. Stamm ha redatto documenti indirizzati ai docenti, anche riferendosi all'idea di un Portfolio ispirato alle otto intelligenze di Gardner per la descrizione delle potenzialità degli allievi.
- Berna: un concetto è stato elaborato nel 1999. Esso prevede fra l'altro che questi bambini possono frequentare mezza giornata di scuola fuori dalla classe in gruppi regionali appositi. Il tema viene comunque considerato anche nel corso della normale scolarità tramite la sollecitazione dell'uso di metodologie didattiche adatte, con la differenziazione dei livelli di acquisizione fra gli allievi, l'individualizzazione dell'insegnamento e lo sviluppo dell'autonomia. Una severa organizzazione centralizzata si occupa poi dello sviluppo del progetto cantonale; una selezione centralizzata dei casi, l'organizzazione di un insegnamento speciale al di fuori delle scuole e della direzione del progetto. Un certo numero di scuole hanno così diritto di organizzare ore di lezione speciali; il costo varia fra i duecento e i trecento mila franchi annui.

---

<sup>57</sup> Daeppen (2003).

- Grigioni: un sostanzioso documento<sup>58</sup> illustra il concetto generale assunto dal cantone con un serie di misure fra le quali l'organizzazione di classi a effettivo ridotto (per circa il 2% della popolazione con QI superiore a 130) e dei criteri destinati al servizio di psicologia scolastica. Il finanziamento su tre anni è di quasi un milione di franchi.
- Lucerna: un gruppo di lavoro sta elaborando delle linee a livello regionale e comunale. Sono stati aggiornati documenti e materiali destinati ai docenti, come pure l'offerta di corsi per i docenti, poiché la legge obbliga gli istituti a implementare misure specifiche alla promozione dei talenti entro il 2005. Le proposte sono analoghe a quelle di altri cantoni limitrofi e riguardano l'ambito classe (arricchimento dell'insegnamento per mezzo della differenziazione e flessibilità nell'organizzazione del lavoro degli allievi), l'ambito della scuola come istituzione (accelerazione con una scolarizzazione anticipata, il salto di classe o la presenza in lezioni di classi superiori) e l'organizzazione regionale della scuola (progetti di raggruppamento di allievi "Grouping" o "Pull out" per attività diverse, di responsabilità delle commissioni scolastiche). Per ognuna di queste misure vengono date indicazioni minuziose e precise su come deciderle e organizzarle.
- Zurigo: una nuova legge scolastica permette il salto di classe nei primi anni scolastici. L'istituto di pedagogia speciale sviluppa un progetto del Fondo nazionale su tre anni sull'educazione e la formazione dei bambini "talentati". Dal 1989 il canton Zurigo prevede la possibilità di saltare una classe all'interno del ciclo della scuola primaria (dal 1997 si è aggiunta anche la possibilità di saltare la prima classe e vi è stata una semplificazione delle procedure; non è più previsto, per esempio, un rapporto dello psicologo per tutti i casi). I risultati sono stati valutati attraverso un'inchiesta che ha coinvolto allievi, genitori e docenti. In generale le esperienze sono state valutate positivamente (solo il 10% degli insegnanti formulano un giudizio negativo). Un'analisi approfondita delle risposte ai questionari rende comunque attenti ad alcune difficoltà nel salto della prima classe. Specialmente da parte degli insegnanti emergono delle perplessità legate agli apprendimenti informali e in parte nascosti che, nel corso della prima classe, conducono il bambino a divenire un "vero" allievo grazie a una serie di apprendimenti di tipo sociale e normativo. Questi ostacoli sono anche, almeno in parte, legati al fossato che sembra ancora esistere tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Elementare nella Svizzera interna.
- La città di Zurigo, dal canto suo, ha promosso un'iniziativa nel senso di creare dei corsi speciali. Ha stanziato nel 1998 più di un milione di franchi per promuovere un'esperienza di sostegno e di stimolazione di allievi ritenuti particolarmente dotati. L'esperienza ha coinvolto 360 allievi che hanno avuto la possibilità di seguire corsi speciali in quattro settori tematici. Una parte di questi momenti sono stati inseriti all'interno dell'orario settimanale e una parte al di fuori. I corsi sono stati affidati a specialisti non aventi necessariamente una formazione di insegnanti, ma che sono stati convenientemente sensibilizzati alle particolarità e alle problematiche dei bambini intellettualmente precoci. Le reazioni sono state globalmente positive e quasi tutti gli interpellati hanno ritenuto importante continuare l'esperienza, tenendo conto di una serie di raccomandazioni che sono state rilevate in fase di bilancio.
- Basilea città: il concetto dello sviluppo del talento è collegato con quello di una pedagogia dell'integrazione all'interno di una costruttiva gestione dell'eterogeneità. Esistono progetti pilota nella scuola dell'obbligo nell'ambito del programma *Pull-Out*, cioè di raggruppamento degli allievi al di fuori delle lezioni (es. un pomeriggio alla settimana).
- San Gallo: la promozione dei "talenti" viene strettamente collegata con il processo di sviluppo della scuola nel suo complesso (*Schulentwicklungsprozess*). In classe il compito per il docente non è facile e il tasso di allievi sotto-stimolati è valutato al 20%. Una promozione integrativa ha da essere sviluppata con una differenziazione interna (*Binnendifferenzierung*) all'insegnamento. E' necessario uno sviluppo di forme alternative di apprendimento e di insegnamento (*Lehr- und Lernformen*) quali un insegnamento aperto, una pianificazione settimanale della attività, un lavoro per progetti, ecc. oltre al lavoro con piccoli gruppi. Una terza misura possibile è l'accelerazione del raggiungimento degli obiettivi. L'accelerazione può consistere nel salto di una classe oppure nella frequenza, per alcune materie, di una classe superiore. Pure l'entrata anticipata in prima elementare può essere una misura da considerare,

<sup>58</sup> Il governo ha preso atto nel 2000 del "Konzept für den Kanton Graubünden zur Förderung von Kindern mit besonderer Begabung und Hochbegabung".

così come una pratica didattica che preveda un lavoro in team dei docenti, per esempio di classi diverse (lavoro in classi a più livelli). La terza misura è l'arricchimento che, oltre alla differenziazione, deve permettere ad ogni allievo di trovare spazi di sviluppo in funzione del suo livello; si tratta di una individualizzazione della formazione che mira allo sviluppo delle potenzialità senza voler formare delle *élite* (modello di Renzulli).

Quest'ultimo riferimento alla promozione delle *Begabungen* senza formazione di élite, trova conferma su tutt'altro piano nelle osservazioni di Perrenoud<sup>59</sup>:

*"Si l'on parle de plus en plus de communauté éducative, c'est qu'elle ne va plus de soi. Sans doute est-ce l'expression dans le champ scolaire d'un individualisme généralisé. (...) Par ailleurs, l'individualisme et le consumérisme aidant, la solidarité s'affaiblit entre les parents. Les nantis attendent de l'école publique qu'elle serve en priorité leurs besoins, de préférence gratuitement. Ils ne se soucient guère du sort des moins favorisés. Or, toute discrimination positive exige une forme de compréhension et de générosité des parents dont les enfants réussissent sans effort. Hélas, il semble de plus en plus difficile de faire comprendre à des parents qui ont l'œil rivé sur les études longues que le but de l'école de base n'est pas de creuser les écarts, mais d'amener tous les élèves à un niveau acceptable de culture générale. Plus globalement, le système éducatif évolue vers une scission douce, encore peu perceptible, entre une école destinée aux élites urbaines, qui les prépare aux études longues et à l'exercice du pouvoir, et "l'école de la périphérie" qui, dans les banlieues et les petites villes, prépare à survivre.*

Queste osservazioni devono essere tenute in debita considerazione quando ci si appresta a prevedere riforme scolastiche o a stabilire programmi differenziati.

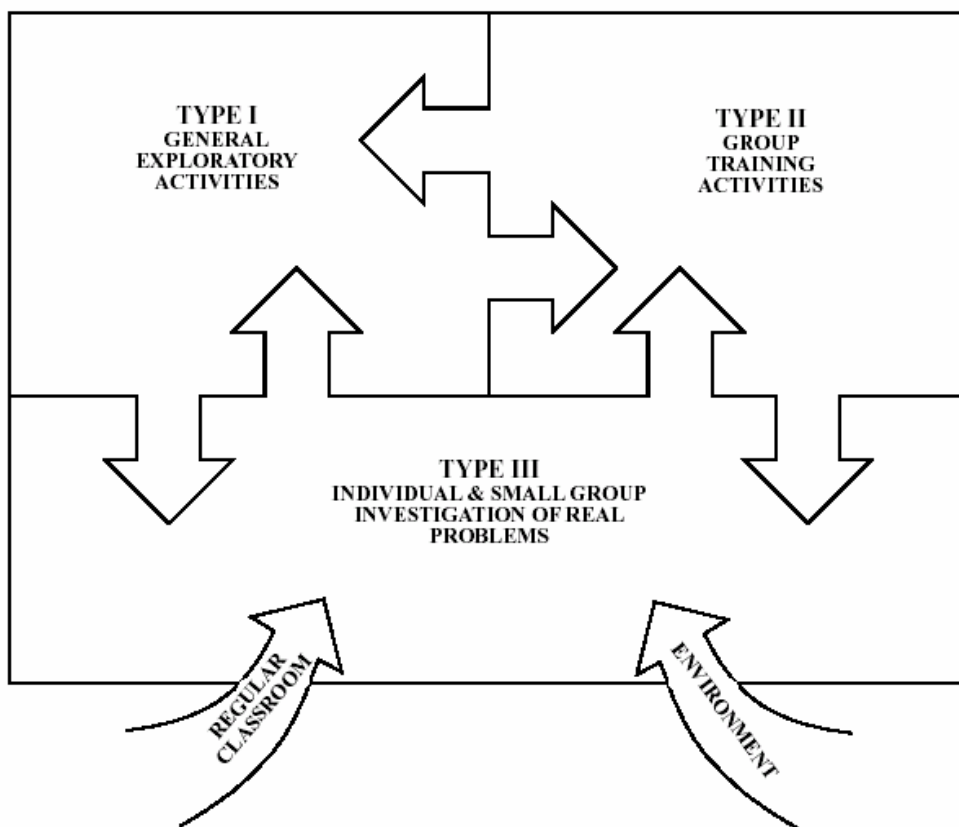
Alle tesi di Renzulli, professore all'Università del Connecticut<sup>60</sup>, si riferiscono diversi progetti cantonali. Egli ha approfondito le risposte possibili ai problemi che i *gifted children* pongono, giungendo a un modello di arricchimento valido per le classi normali, fondato su tre tipi di attività: attività esploratorie, attività di formazione e progetti individuali e in gruppo. Le prime due si indirizzano a tutti gli allievi di una classe, ma servono pure ai bambini *gifted*. Il terzo tipo invece è specifico per loro.

Massé (2001), riportando le proposte di Renzulli scrive: *"Les activités de type 1 ou activités exploratoires consistent en une série d'expériences (visites, excursions, lectures, conférences, atelier, etc.) permettant aux élèves l'exploration d'une multitude de champs d'intérêts. Ces activités visent à mettre les élèves en contact avec une multitude de sujets afin de les aider les élèves doués à choisir les sujets qu'ils aimeraient approfondir (activité type 3), ainsi qu'à permettre à l'enseignant d'identifier les activités de formation dont les élèves auront besoin pour poursuivre leurs projets. Ces activités sont habituellement peu structurées. Les élèves doivent savoir qu'ils poursuivent cette activité dans un but précis, ils doivent faire un rapport de leurs expériences et apporter des suggestions pour des projets futurs. Les activités de type 2 ou activités de formation visent à développer chez les élèves les processus cognitifs et affectifs et les opérations qui les rendent aptes à manipuler plus efficacement les contenus. Elles servent à relier les activités de type 1 aux activités de type 3. En ce sens, elles doivent être soigneusement choisies afin de constituer une suite logique aux intérêts des élèves tout en proposant des moyens pouvant être utilisés concrètement dans de vraies situations de recherche."* Gli esempi portati sono: *"clarification des valeurs, résolution de problèmes, initiation à des techniques (remue-méninges, interview, prise de notes, sondage, exposé, etc.), observation, analyse, synthèse, catégorisation, comparaison, interprétation."*

---

<sup>59</sup> Ph. Perrenoud (2003), 25.

<sup>60</sup> Il sito della *Neag School of Education* dell'Università del Connecticut è consultabile su [www.gifted.uconn.edu](http://www.gifted.uconn.edu) (20.11.2003).



Il modello si propone di introdurre l'apprendimento non solo di contenuti, ma anche di metodologie, di partire dagli interessi degli allievi, di sviluppare il pensiero divergente e l'autonomia. I vantaggi di una soluzione di almeno parziale differenziazione dell'insegnamento all'interno delle classi ordinarie sono ovvii. Fra gli svantaggi invece vengono citati:

- *"Sa philosophie n'est pas nécessairement en accord avec celle de l'école, des parents ou des enseignants. La triade met l'emphase sur la sélection d'élèves qui démontrent de grandes chances de succès au lieu d'élèves qui démontrent des besoins spécifiques à cause de leur douance ou qui ont besoin d'un programme différencié en raison de leur style d'apprentissage particulier.*
- *Ce modèle est conçu pour les doués qui réussissent bien en classe ou qui démontrent de bonnes chances de succès. Il met de côté les doués sous-performeurs.*
- *Les activités de type 3 ne répondent pas aux besoins de tous les élèves doués, de celui qui aurait un talent musical à développer, par exemple."*

Fra i requisiti per realizzare progetti del genere, si elencano la disponibilità di risorse materiali e umane, un docente itinerante per la differenziazione, un orario che dev'essere flessibile, degli spazi adatti per le attività differenziate.

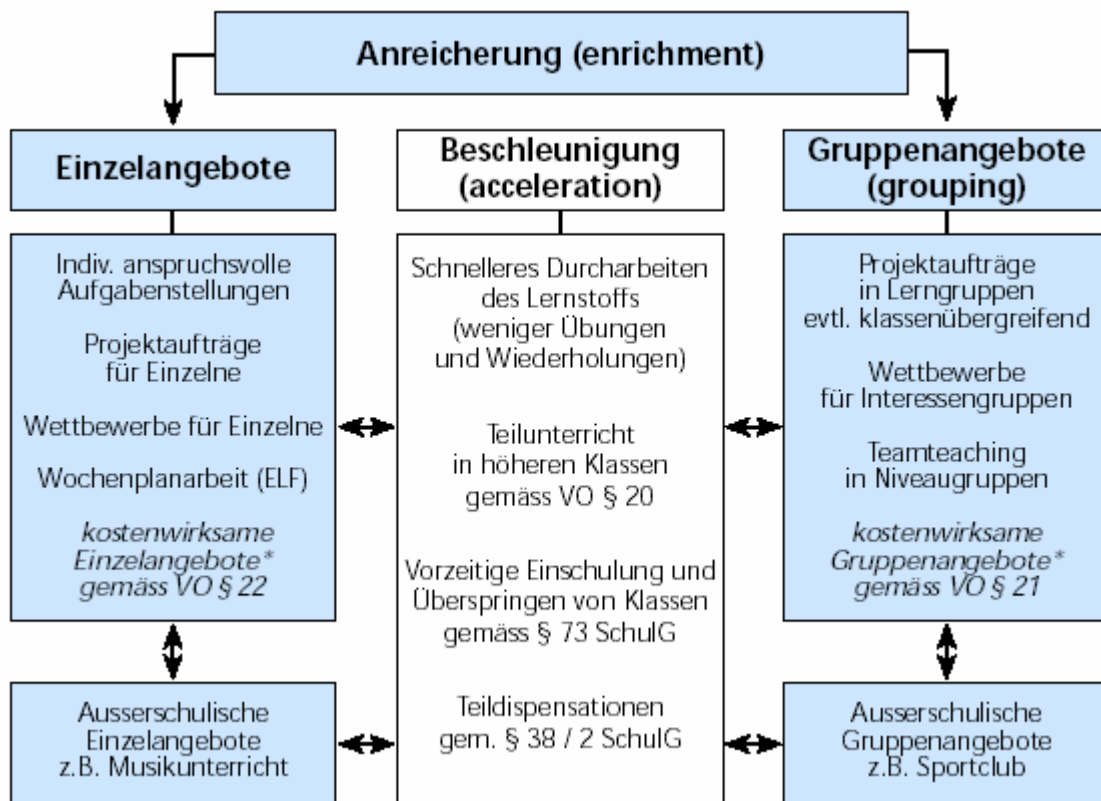
L'identificazione degli allievi che beneficerebbero di tali attività differenziate è svolta sulla base dei risultati scolastici. Le richieste di gruppi di genitori è invece di proporre programmi scolastici diversificati agli allievi "talentati" che non rivelano le loro capacità o sono anzi in situazione di insuccesso proprio allo scopo di modificare la loro condizione. Sull'identificazione degli allievi bisognosi di interventi speciali, osserviamo più in generale, come pressoché nessuno, né a livello internazionale, né nazionale aderisca all'idea di una identificazione sistematica degli allievi che potrebbero corrispondere alla definizione statistica di "superdotati" e questo per varie ragioni, anche di realizzabilità pratica.

Soffermiamoci sulla ragione più rilevante; vi sono molti allievi che hanno facilità di apprendimento e che si adattano benissimo al sistema scolastico senza problemi, anzi beneficiano in modo positivo

dell'incontro con allievi aventi caratteristiche diverse. Ricordiamo come i bambini e i ragazzi, nel corso dello loro sviluppo sociale, non amano essere diversi dagli altri e soprattutto non amano essere considerati diversamente dagli altri. Subire misure pedagogiche "speciali" crea a volte un problema all'allievo, sia esso scolasticamente debole o con facilità di apprendimento. Chi poi manifesta con atteggiamenti ostentati la sua superiorità rischia l'isolamento sociale. Sarebbe quindi pericoloso che sia proprio l'istituzione scolastica a mettere in evidenza le differenze con l'attribuzione di "etichette" di "superiorità". Tanto si è fatto negli ultimi decenni per evitare la discriminazione degli allievi deboli che sarebbe contraddittorio etichettare gli allievi "forti" con misure di "depistaggio" sistematico. Uno dei rischi maggiori sarebbe poi un effetto Pigmalione che caricherebbe l'allievo di enormi responsabilità di fronte a una previsione di successo e peserebbe pure sui genitori, i docenti ed i compagni.

Di tutt'altro significato invece è l'intervento dell'istituzione tramite misure di differenziazione, se queste fanno parte di una pratica abituale per tutti gli allievi all'interno di una normale flessibilità delle occasioni formative. Rimane quindi valida la raccomandazione dell'adattamento delle forme di insegnamento; siccome gli allievi sono diversi è opportuno e utile per tutti, allievi precoci e non, pensare a insegnamenti che prevedano tempi di apprendimento flessibili, possibilità di approfondimento diverso degli obiettivi, materiali didattici atti a stimolare gli allievi secondo i loro bisogni, ecc.

Riassumendo le misure proposte nei vari cantoni, si ritrovano tre assi prioritari. Lo schema seguente<sup>61</sup> illustra le proposte destinate al singolo allievo (di competenza prioritaria del docente e dei suoi diretti partner), all'accelerazione delle tappe formative (di competenza anche dell'istituto o dell'istituzione scolastica nel suo insieme) e alle soluzioni di gruppo (di competenza dell'istituto scolastico inteso come team di lavoro).



<sup>61</sup> Tratto da "Dossier Unterricht" 1 – Januar 2001, Teil 2, Begabungsförderung in der Volksschule - Kt. Aargau.

Dal documento del canton San Gallo, riprendiamo anche una lista più dettagliata delle misure possibili ai vari livelli della scolarità<sup>62</sup>:

#### *"In der Klasse*

- 1. Einbezug von Fachpersonen (Lehrpersonen, Fachgruppenlehrkräfte, Schulische Heilpädagoginnen, Personen aus anderen Berufsgruppen etc.)*
- 2. Individualisierung, erweiterte Lehr- und Lernformen (Kind abholen, wo es steht)*
- 3. Differenzierung im Unterricht (Lerngruppen, Niveaugruppen, seeduzierte Gruppen, etc.)*
- 4. Förderung von eigenständigem Lernen*
- 5. Kooperatives Lernen, (Tutorate, Lernbegleitungen und Referate von Kindern)*
- 6. Interaktives Lernen (Computerunterstützter Unterricht)*
- 7. Freie Arbeit / offener Unterricht / Freiraum im Unterricht (kein sinnloses Üben, Ersatzaufgaben statt Zusatzaufgaben)*
- 8. angereicherter Unterricht (nicht mehr, sondern anderer Stoff)*
- 9. Möglichkeit für eigene Projekte (Einbezug der Hobbies) mit Zielvereinbarung und Lernvertrag*
- 10. Interessenfragebogen*
- 11. Übungsfelder mit dem Kind zusammen bestimmen*
- 12. Beschleunigtes Durcharbeiten von Lernstoff*
- 13. Wettbewerbe veranstalten*
- 14. Ressourcenecke (Lesecke erweitern)*

#### *Im Schulhaus*

- 1. Bestimmung einer ressortverantwortlichen Lehrperson*
- 2. Zusammenarbeit der Lehrpersonen (z.B. Stofftransparenz, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Gegenseitige Unterrichtsbesuche, Stundenplanabsprache, klassenübergreifende Elternabende)*
- 3. Ressourcennutzung bei allen an der Schule beteiligten Personen (Jugendmusikschule, Religion, Hauswartdienst, Heimatliche Sprache und Kultur, Handarbeit, Hauswirtschaft, Sport etc.)*
- 4. Erweiterung der integrativen Förderung (schulische Heilpädagogin, SHP)*
- 5. Bildung von Projektgemeinschaften*
- 6. Altersgemischte Gruppenangebote*
- 7. Klassenübergreifende Projekttag*
- 8. Gastlektionen in höheren Klassen*
- 9. Teilunterricht an höheren Klassen*
- 10. Klassenübergreifender Unterricht in bestimmten Fächern / in Niveaugruppen*
- 11. Schülerinnen- und Schüleraustausch*
- 12. Institutionalisierte Projekte (Philosophieren mit Kindern, Schulhauszeitung, Lese-club, Wettbewerbe, Schulhauschor, Orchester, Band, Theater, Fachausstellungen, u.a.)*
- 13. Ressourcenzimmer (Die Lernenden sollen über vertiefende Materialien wie Fachbücher, Spiele, Literatur, Biografien, Computer und Experimentierutensilien verfügen können, die das Forschen, Spielen, Lesen und Entdecken anregen)*
- 14. Literatur für Lehrpersonen, Lehrmittel und Materialien*
- 15. SEM (Schulisches Enrichmentmodell von Renzulli)*

#### *In der Schulgemeinde*

- 1. Sensibilisierung in Bezug auf das Thema*
- 2. Bereitschaft zur Begabungsförderung*
- 3. Ressort Begabungsförderung*
- 4. Schulrat erteilt Leistungsauftrag zur Begabungsförderung (Generelle Förderung von Begabungen)*
- 5. Weiterbildungsangebote (SCHILF, kantonale und ausserkantonale Angebote)*
- 6. Öffentlichkeitsarbeit*
- 7. Zusammenarbeit mit anderen Schulgemeinden (regionaler Verbund)*
- 8. Fördertage, Förderhalbtage, zusätzliche Förderstunden*
- 9. Schulversuche*
- 10. Besondere Beachtung bei der Klassenbildung (Angemessene Klassengrösse, Zusammensetzung, Räumlichkeiten)*

#### *Einzelmassnahmen*

- 1. Vorzeitige Aufnahme in den Kindergarten*
- 2. Frühzeitige Einschulung*
- 3. Überspringen einer Klasse*

---

<sup>62</sup> ED Kt. St.Gallen (2001).

4. Vorzeitiger Eintritt in die Mittelschule
5. Teilweise Unterrichtsbefreiung (in einzelnen Fachbereichen mit Schwerpunktsetzung in einem anderen Fachbereich oder Interessensgebiet)
6. vollumfängliche Unterrichtsbefreiung (private Beschulung)
7. Besondere Massnahmen, bzw. zusätzliche Unterstützung des Kindes im ausserschulischen Bereich
8. Mentorate
9. zusätzliche Einzelstunden
10. Privatunterricht

#### Anregungen für Eltern

1. Auswahl von besonderen Kursangeboten in der Freizeit und in den Ferien
2. Benützung der angebotenen Wahlfachkurse
3. Spezielle Freizeitgestaltung in Absprache mit der Schule
4. Verein Eltern hochbegabter Kinder EHK"

In che misura le proposte qui elencate sono specifiche per gli allievi ad alto potenziale? Per quanto concerne le misure da prendere in classe, si tratta di proposte che tendono principalmente a modificare le condizioni pedagogico-didattiche di una scuola, dell'insegnamento, favorendo migliori condizioni di individualizzazione; sono esattamente dello stesso ordine di quanto auspicato per gli allievi scolasticamente più deboli o con difficoltà di adattamento. Questo vale pure per la lista di suggerimenti proposta dall'associazione ticinese "Tanti talenti".

#### "Errori da evitare

- *compiti supplementari*
- *esercizi più complicati (ad esempio calcoli più complicati)*
- *più compiti dello stesso tipo*
- *studio nozionistico*
- *rispondere a batterie di domande*
- *lavori di catalogazione o di riordino per la biblioteca*
- *aiuto ai compagni più deboli, insomma ... terapia di occupazione*

#### Interventi

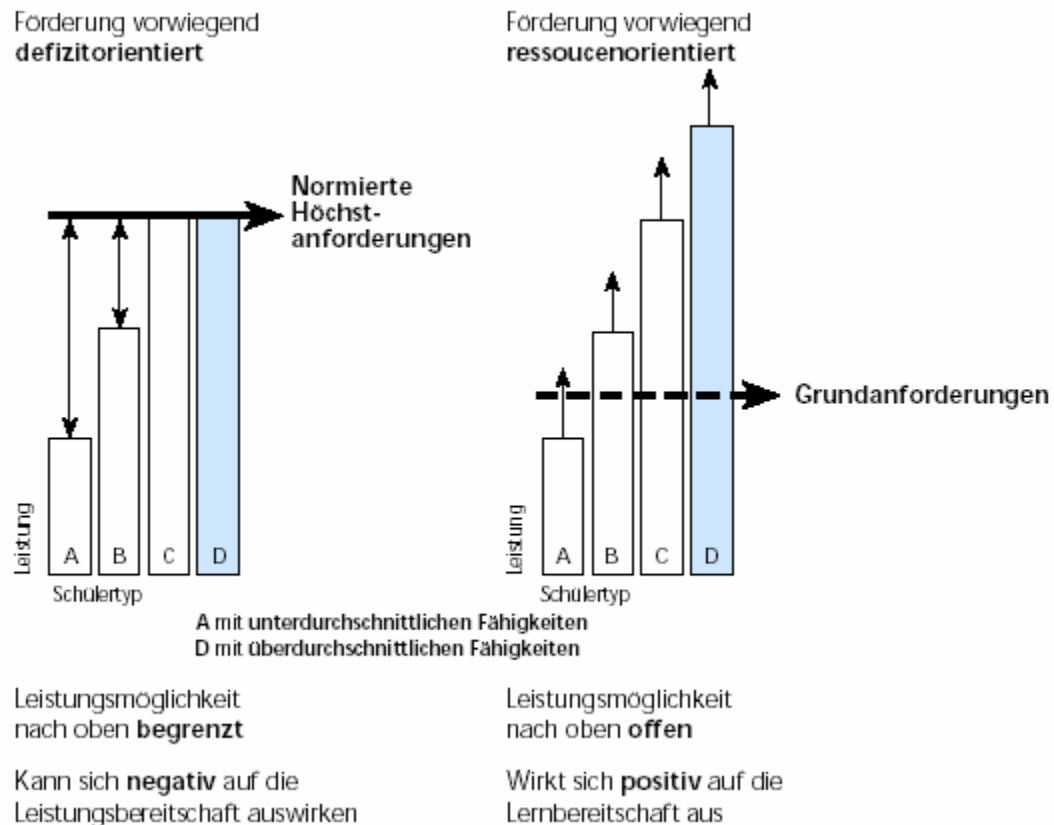
- *Preservare le allieve dalla sottostimolazione scolastica ed offrire occasioni di vera formazione*
- *individualizzazione, compattazione e arricchimento (non di più, ma altro)*
- *progetti individuali che tengano conto degli interessi - contratto di apprendimento*
- *gruppi di studio, progetti di gruppo, gruppi di livello*
- *apprendimento cooperativo*
- *tempo libero per attività autogestite*
- *assegnare pochi compiti di routine e nessuno di ripetizione se gli obiettivi sono già stati raggiunti*
- *sviluppare la creatività (anche in matematica!)*
- *stimolare l'atteggiamento di ricerca ed approfondimento*
- *sostenere l'approfondimento degli interessi personali*
- *sostenere l'autostima e la motivazione intrinseca*
- *guidare nell'apprendimento di metodi, processi cognitivi e strategie di soluzione dei problemi complessi."*

Se le misure proposte sono analoghe per popolazioni che si trovano alle due estremità della curva dei risultati intellettivi, c'è da supporre che siano misure che possono indirizzarsi a tutti gli allievi! Le altre misure proposte dal documento sangaliese riguardano uno sviluppo dell'istituto scolastico all'interno di una progettualità esplicita che mira a concordare misure pedagogiche e di funzionamento istituzionale. Altre misure istituzionali concernono invece la possibilità di anticipazione dell'entrata nella scuola, di parte della scolarità o il salto di classe.

Leggendo i vari documenti, si ha l'impressione che nei cantoni svizzero tedeschi l'atmosfera sia notevolmente diversa da quella dei paesi latini. Di fronte a una scuola da sempre vissuta come rigida, attraverso il tema del riconoscimento del vantaggio intellettuale diventa spazio di richiesta di maggiore flessibilità della scuola. Ricordiamo come l'inizio della scuola sia ancora in alcuni cantoni fissato a 7 anni, come la scuola elementare possa durare anche 6 anni e come nel "Secondario I" gli allievi siano suddivisi in due o più *filières* poiché pressoché nessun cantone svizzero dispone di

un sistema integrativo analogo a quello ticinese. Il numero degli allievi che vengono considerati nei documenti cantonali, fa del fenomeno qualcosa di ben più largo di quanto non si registri in Ticino in termini di disadattamento scolastico. Anche per gli allievi con difficoltà scolastiche o di adattamento, i cantoni germanofoni hanno sempre avuto tassi di esclusione dal sistema normale e di inserimento in scuole particolari molto più alti. D'altra parte sembra che, attraverso questo canale, le famiglie cerchino di recuperare uno spazio di manovra nei confronti della scuola che prima non avevano. Anche su questo aspetto il Ticino ha da tempo un'altra posizione.

I documenti dei cantoni della Svizzera centrale e orientale, propongono uno schema che riassume le due opzioni che si contrapporrebbero nel modo di concepire la promozione dei talenti.



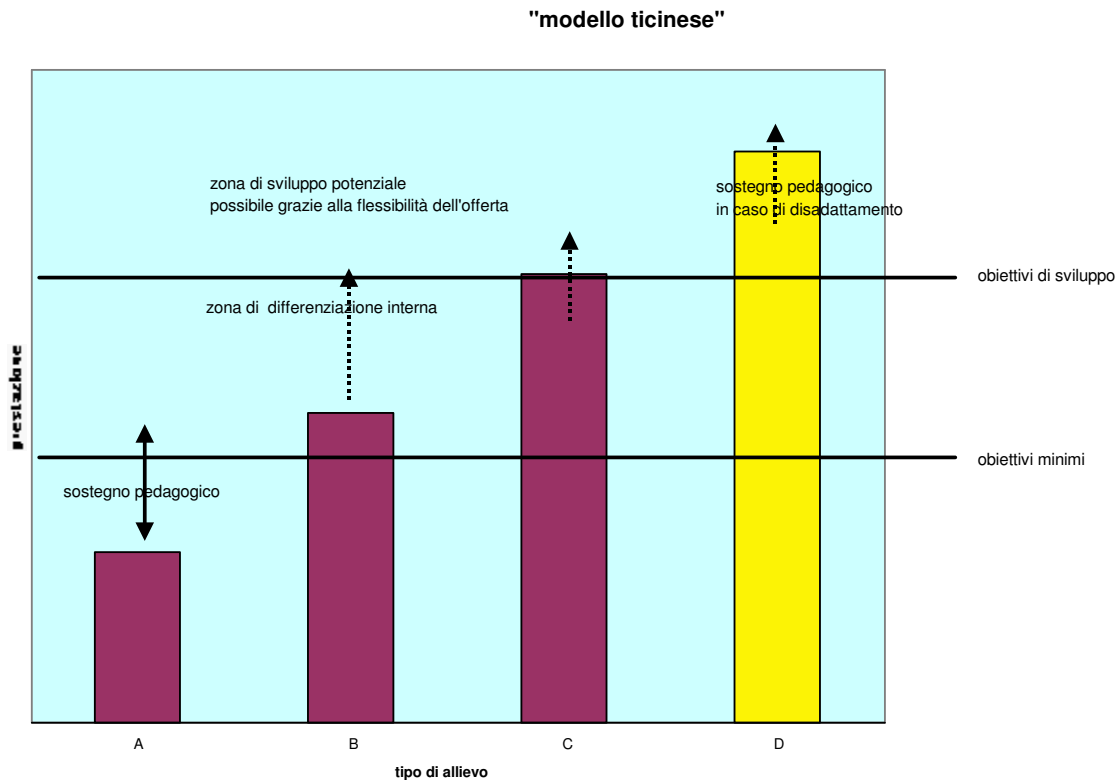
Lo schema di sinistra illustra il modello chiamato "orientato sul deficit", lo schema di destra il modello chiamato "orientato sulle risorse". Sono descritte le situazioni di quattro tipi di allievi: A è un allievo con capacità sotto la media e D un allievo con capacità sopra la media. Il modello di sinistra fissa un livello di esigenza massima e sostiene gli allievi a raggiungerlo, nel modello di sinistra vi è un livello di base di esigenze (molto più basso del precedente) e permette agli allievi di procedere oltre, ognuno secondo le proprie possibilità o volontà. Il modello di sinistra potrebbe, secondo gli autori, avere degli effetti negativi sulla disponibilità a realizzare prestazioni per quegli allievi che raggiungono il livello previsto con facilità.

## 6.4 La situazione della scuola ticinese

Se dovessimo schematizzare allo stesso modo il modello ticinese, avremmo due livelli di riferimento nel corso dell'insegnamento, gli obiettivi minimi e gli obiettivi di sviluppo (se ci riferiamo alle terminologia utilizzata nei programmi di insegnamento della scuola elementare). Il tipo di allievo A è aiutato nel raggiungimento degli obiettivi dal sostegno pedagogico, il docente differenzia il suo insegnamento per permettere il miglior raggiungimento degli obiettivi di sviluppo, uno spazio di sviluppo personale è lasciato all'iniziativa dei singoli allievi. Il livello degli obiettivi



mirati (minimi o di sviluppo) costituisce il quadro delle finalità definite socialmente come da raggiungere con il massimo numero possibile di allievi. E' l'iniziativa personale degli allievi che permette, a chi lo desidera o a chi può, di usufruire di sviluppi ulteriori.



Riprendiamo brevemente le tappe che hanno portato a questa concezione. L'istituzione della scuola pubblica e obbligatoria alla fine dell'800 si è sviluppata nel corso del secolo scorso con la finalità di fornire a tutti i giovani un'istruzione nei settori prioritari e necessari alla vita quotidiana, riassunti in genere con il "leggere, lo scrivere e il far di conto". Attorno al 1950 si è definita la scuola di base, cioè la scuola che forniva a tutti una formazione fondamentale per l'inserimento sociale. Per raggiungere questo scopo ci si doveva concentrare sul fornire soprattutto ai ceti meno favoriti delle condizioni di scolarizzazione che permettessero l'accesso alle conoscenze essenziali. Di fronte alle difficoltà nel raggiungere questo scopo, si sono sviluppati dei programmi compensatori delle carenze originate dall'origine socio-economica e degli indirizzi detti di democratizzazione degli studi. In Ticino negli anni '70 è iniziata l'esperienza del sostegno pedagogico teso proprio a contenere e a ridurre il disadattamento scolastico. L'accento è stato ovviamente messo sugli allievi scolasticamente più deboli senza però rinunciare ad aiutare quegli allievi che manifestavano problemi di adattamento non collegati necessariamente con un insuccesso scolastico. Nel contempo la legislazione scolastica ticinese rendeva esplicito il principio secondo cui la scuola ha il compito di favorire negli allievi lo sviluppo armonico:

*"La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e libertà"* (Legge della scuola del 1 febbraio 1990, art 2).

Negli ultimi decenni si sono poi manifestate nuove tendenze che chiedono alla scuola non solo di formare al meglio l'insieme della popolazione giovanile, ma anche di fornire al singolo allievo le condizioni per sviluppare al meglio le sue "tendenze". Dalla preoccupazione prevalentemente sociale si passa ad un accento sull'individuo, strettamente in sintonia con l'ideologia economica e sociale prevalente nel mondo occidentale in questi anni. Secondo questa richiesta, la scuola non dovrebbe rispondere in primo luogo, o non solamente, a richieste di integrazione sociale e di sviluppo armonico degli allievi, ma a richieste di sviluppo delle singole individualità. Potremmo

interpretare questa tendenza dicendo che alla scuola viene chiesto di lasciare lo statuto di istituzione per diventare servizio. Ovviamente queste preoccupazioni sono sempre state presenti, anche perché lo sviluppo di cittadini consapevoli implica lo sviluppo delle capacità dei singoli; esse prendono ora una posizione più marcata. Questa tendenza al raggiungimento di uno sviluppo individuale massimo si era manifestata già in altri ambiti, citiamo dapprima quello sportivo che in alcuni paesi (Cina, DDR, Stati Uniti, Unione Sovietica, Romania, ecc.) aveva portato a favorire i giovani con particolari capacità. Oltre al "talento" sportivo si potrebbe citare anche il "talento" musicale e quello artistico che però in pochi paesi è sfociato in forme di istruzione diverse dalla norma. Se per lo sport vengono creati appositi spazi di scolarizzazione, per la musica o le arti la formazione avviene parallelamente alla scuola obbligatoria normale<sup>63</sup>. La probabile ragione è che lo sport ha una valenza socio-politica diversa in caso di prestazioni eccezionali! Negli ultimi anni un discorso analogo è fatto sullo sviluppo di altri tipi di talenti, fra di essi l'interesse o le facilità nell'apprendimento. Di questi si sottolinea infatti il valore per la scuola o per la società. Come già si è accennato, si tratta qui di sapere se la società desidera mirare innanzitutto ad una formazione diversificata, armonica ed equilibrata dei giovani o se desidera privilegiare una formazione settoriale. Vi sono ovviamente possibilità di creare condizioni scolastiche che mirano alla formazione di persone formate in modo equilibrato senza per questo frustrare le loro tendenze, ma questa posizione si differenzia culturalmente da quella che mira al successo pubblico tramite la stimolazione sistematica di tendenze individuali.

La scuola ticinese, ma non solo, è evoluta dagli anni '60 in direzione dell'integrazione degli allievi in strutture eterogenee nelle quali le differenze sono considerate elementi positivi e stimolanti per lo sviluppo di tutti. Accanto agli argomenti di tipo sociale che si riferiscono ad una scuola democratica che è una scuola di tutti, per tutti e con tutti, vi sono pure argomenti pedagogici (l'eterogeneità come valore di crescita attraverso il confronto e come luogo dell'apprendimento della convivenza civile e di educazione alle cittadinanze) e argomenti di ordine psicologico che mostrano che l'eterogeneità va anche a favore dei più avvantaggiati e non solo dei più "deboli".

Il documento recentemente adottato dalla CIIP sulle "Finalità e obiettivi della scuola pubblica" del 30 gennaio 2003, afferma (nella versione francese) che la scuola "*assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun de développer ses potentialités de manière optimale*". Il significato di questa affermazione è illustrato più avanti quando esplicita che la scuola assume la missione di educazione e di trasmissione di valori sociali, in particolare la promozione:

*"c) dell'integrazione con la considerazione delle differenze;*

*d) dello sviluppo della personalità equilibrata dell'allievo (...)"*.

Nella legislazione scolastica ticinese non esiste menzione esplicita del problema dei bambini "precoci" o "plusdotati". E' comunque possibile trovare alcuni passaggi all'interno dei documenti istituzionali che possono riferirsi anche a questo particolare tipo di popolazione scolastica:

Negli "Orientamenti programmatici per la Scuola dell'infanzia (SI):

- importanza e considerazione attenta delle differenze individuali, della continuità educativa con la famiglia e, in seguito, con la SE;
- visione interattiva dello sviluppo e ricerca della dimensione socio-affettiva degli apprendimenti: *"...la scuola dell'infanzia deve promuovere la formazione di una personalità ricca e armoniosa del bambino, favorendo la curiosità verso la realtà che lo circonda, la motivazione all'apprendere, la fiducia nelle proprie competenze, la capacità di costruire - in maniera collaborativa - competenze e conoscenze nuove e il rispetto delle norme sociali"*.

Nei Programmi delle Scuole elementari (SE):

*"Fine ultimo della scuola elementare è porre le premesse perché ogni individuo possa, nel corso della vita, sviluppare ulteriormente le sue facoltà, perfezionando la consapevolezza della dignità, della libertà e della cultura che sono proprie della condizione umana. (...) Nulla, allora, di ciò che costituisce l'umanità della persona può essere trascurato nella formazione della scolastica: essa favorirà lo sviluppo del pensiero, dei sentimenti, del corpo dell'allievo: lo introdurrà in una cultura*

---

<sup>63</sup> Particolare e più eccezionale, ma che si inserisce nella stessa linea di tendenza, è il desiderio di certe famiglie di spingere i loro figli affinché ottengano successi pubblici e diventino celebri. Non mancano di certo gli esempi sia in ambito sportivo, sia musicale ma anche in ambiti meno tradizionalmente culturali quali la moda.

*che gli permetta di partecipare pienamente alla vita sociale; formerà in lui responsabilità e senso civico, la coscienza dei legami che ci uniscono agli altri e l'impegno morale." (p.5)*

L'ambiente deve essere considerato quale criterio di organizzazione dell'attività scolastica: *"Compito della scuola è favorire l'acquisizione di strumenti per una comprensione via via più chiara e sistematica della complessità ambientale" (p. 6).* Ogni allievo, nella sua specificità, percepisce e intende in modo diverso la realtà ambientale: *"Di ciò si dovrà tener conto per potersi riferire all'ambiente effettivo dei singoli allievi: e la conseguenza sarà la necessità di individualizzare l'insegnamento riacciandosi, ogni volta che sia possibile, al vissuto individuale e alle diverse caratteristiche della persona."*

L'azione educativa deve dare largo spazio al rispetto di sé, all'autonomia sia di giudizio che di comportamento. il bambino è aiutato nel graduale raggiungimento di adeguate reazioni emotive, del rispetto degli altri e di relazioni sociali positive. Nell'ambito della formazione morale il docente deve promuovere *"l'educazione del sentimento, lo sviluppo della sensibilità etica ed estetica del ragazzo" (p.7).*

A proposito dei metodi, dei mezzi e delle tecniche: *"In un insegnamento corretto la pratica didattica deve variare a seconda dell'argomento di studio, delle condizioni della classe o dei singoli allievi, dell'obiettivo che si vuole ottenere." (p.8)*

La scuola deve promuovere lo sviluppo di capacità cognitive, affettive e psicomotorie.

*"La diversificazione dell'insegnamento - nei metodi, nei contenuti e nei tempi di svolgimento - deve partire dal presupposto che non esiste una classe omogenea: il lavoro scolastico dovrà allora essere organizzato in modo che sia possibile la differenziazione dell'attività didattica corrispondente alle possibilità e alle esigenze diverse degli allievi." (p.8)*

I programmi di insegnamento indicano obiettivi di padronanza che corrispondono ai prerequisiti indispensabili per la comprensione dei successivi argomenti del programma. *"Gli obiettivi di padronanza indicano ciò che ogni allievo dovrebbe essere in grado di fare con sicurezza al termine del primo e del secondo ciclo" (p.94).* Il compito della scuola relativamente a questi obiettivi è dunque quello di garantire *"alla quasi totalità degli allievi almeno le capacità di base" (p.94)* definite dai programmi. Sono inoltre definiti degli obiettivi di sviluppo: gli obiettivi di padronanza sono relativamente pochi e tutti gli altri sono da considerarsi obiettivi di sviluppo. Il loro conseguimento non deve necessariamente tradursi in un livello di padronanza e sicurezza "prescrittivo", ma non per questo sono meno importanti dei primi. In relazione a questi obiettivi il compito della scuola è quello di offrire *"a tutti gli allievi tutte le possibilità di apprendimento previste dai programmi" (p.94).*

Gli obiettivi della scuola media (SM) indicano all'articolo 1 §3 della Legge sulla scuola media del 21 ottobre 1974:

*"La scuola media obbligatoria ha lo scopo:*

- a) di creare un grado scolastico con fini e metodi di insegnamento conformi alle caratteristiche intellettuali, fisiche e affettive del preadolescente;*
- b) di assicurare all'allievo una valida formazione morale, culturale e civica di base e la possibilità di scelte e orientamenti scolastici conformi alle sue attitudini e dei suoi interessi".*

Le indicazioni sono generiche nel senso che si indirizzano all'insieme della popolazione scolastica senza distinzioni dipendenti dalle caratteristiche di sviluppo. Tocca, come nella scuola elementare, al Servizio di sostegno pedagogico in collaborazione con i consigli di classe e i singoli docenti, adattare l'insegnamento in funzione di eventuali problemi di adattamento.

In sintesi quindi la scuola cerca di promuovere le tendenze manifestate dall'allievo mirando a renderle armoniche ed equilibrate affinché possa adattarsi a un mondo esterno vario e in costante trasformazione. Lo scopo finale della scuola è di formare persone che siano in grado di adattarsi nel mondo attuale e futuro, cioè di interagire nel modo più equilibrato possibile trasformando sé stessi in funzione del mondo esterno.

In Ticino, sia da parte dei Servizi medico-psicologici, sia del Servizio di sostegno pedagogico, capita molto raramente di identificare allievi che potrebbero essere ritenuti "iperdotati" nel senso delle definizioni date sopra. E' possibile, ma ciò resta solo un'ipotesi, che l'insegnamento proposto nelle scuole elementari e medie ticinesi sia sufficientemente aperto e flessibile perché questi allievi, trovino condizioni che non li penalizzano particolarmente. Il problema va attentamente osservato nei prossimi tempi poiché gli stimoli precoci che i bambini ricevono e il livello di sviluppo

delle conoscenze degli allievi che giungono a scuola è sempre più eterogeneo, con allievi che già sanno leggere e calcolare mentre per altri si pensa al rinvio della scolarizzazione per la loro impreparazione ad assumere le richieste della scuola. Un recente sondaggio svolto presso genitori e docenti di scuola media<sup>64</sup>, mostra come per il momento gli allievi che hanno facilità di apprendimento non siano ritenuti un problema per il benessere loro e dei loro compagni all'interno degli istituti.

Finora il problema del disadattamento degli allievi con capacità diversificate è stato posto in Ticino solamente riguardo agli allievi che svolgono dello sport agonistico. Sono così state organizzate delle classi che hanno un orario adattato in modo da facilitare gli spazi per gli allenamenti. Per gli altri tipi di capacità, musicali, artistiche o intellettive, il problema non si è posto se non in casi singoli che i vari Servizi affrontato con misure individualizzate. La storia pedagogica è caratterizzata da più di vent'anni dall'assunzione del concetto di eterogeneità come valore e come simbolo di una scuola che educa nella democrazia, cioè nella convivenza delle differenze. I problemi che si sono posti, riguardano come affrontare l'eterogeneità nell'ambito pedagogico e didattico, soprattutto per gli allievi con importanti difficoltà nel raggiungere gli obiettivi minimi, di origine socio-culturale diversa e che manifestano comportamenti divergenti. La differenziazione didattica interna all'insegnamento è da decenni la via proposta per permettere alle differenze di coesistere e arricchirsi reciprocamente. Misure per renderla sempre più concreta sono comunque ancora necessarie sia nelle scuole elementari, sia nelle scuole medie. Il Servizio di sostegno pedagogico e i Servizi medico-psicologici sono a disposizione per contribuire, all'interno e all'esterno della scuola, nei casi di difficoltà.

Gli apporti teorici legati alla visione multidimensionale dell'intelligenza sfociano in una concezione della scuola e della presa a carico dei bambini che conforta la posizione ticinese. *"D'une part, l'intelligence considérée comme une série de talents fragmentés semble moins menaçante et plus facile à gérer pour les écoles. Le passage d'une représentation unidimensionnelle de l'intelligence à une vision multidimensionnelle permet de se centrer sur les forces, les faiblesses et les besoins de chaque enfant. D'autre part, l'intelligence est plus que les effets de l'hérédité. Il est donc possible d'accroître les capacités intellectuelles d'un individu. La mission et la responsabilité de l'école par rapport à l'apprentissage et au développement individuel se voient par là élargies"*<sup>65</sup>.

Le misure pedagogico-didattiche che vengono attualmente proposte prevedono sia il raggruppamento degli allievi, per alcune ore settimanali, al di fuori della classe, ma innanzitutto la differenziazione dell'insegnamento all'interno delle classi abituali. Sono pratiche che vengono consigliate per tutti gli allievi poiché sono strategie che permettono all'allievo, ognuno nella sua diversità, di beneficiare di stimoli più vicini ai propri bisogni e alle proprie possibilità. Il raggiungimento di obiettivi minimi o di obiettivi di sviluppo, ma anche lo sviluppo delle potenzialità e degli interessi degli allievi, necessita di misure pedagogiche alternative all'insegnamento frontale. Anche se senza grande successo presso i responsabili scolastici né presso i docenti, da anni esiste un approccio pedagogico chiamato pedagogia della padronanza, che mira proprio a permettere alla maggioranza degli allievi di raggiungere gli obiettivi, di procedere con il proprio ritmo e di sviluppare le proprie caratteristiche. Questi scopi sono oggi ripresi in ambito francofono<sup>66</sup> da una pedagogia che riprende i principi della pedagogia della padronanza: la *pédagogie actualisante* che riprende i principi della *pédagogie de maîtrise*. *"La pédagogie actualisante a pour but de favoriser l'actualisation du potentiel humain de chaque apprenant et de chaque apprenante. Son application exige donc des conditions d'apprentissage susceptibles de promouvoir cette actualisation. Le volet de la pédagogie actualisante dont il est ici question, celui de la pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi, traite de la mise en œuvre de certaines de ces conditions. Cette pédagogie exige des croyances positives à l'égard des capacités des apprenants et des apprenantes. Elle se fonde sur la recherche scientifique (Bloom) qui démontre que le facteur le plus déterminant des apprentissages futurs n'est pas l'intelligence*

<sup>64</sup> L'indagine fa parte del progetto "Star bene a scuola, è possibile?" svolto nell'ambito di un progetto federale più ampio chiamato "Scuole e salute". Solo il 13% dei genitori e il 33% dei docenti di 5 scuole medie ticinesi e delle scuole secondarie della Mesolcina ritengono che prestare maggiore attenzione agli allievi più bravi possa contribuire al miglioramento del clima di lavoro e del benessere nell'istituto scolastico.

<sup>65</sup> Ministère belge, p.20.

<sup>66</sup> Landry et Richard (2002).

*ou la motivation, mais le degré de maîtrise des apprentissages préalables aux apprentissages futurs". I sono scopi di questo approccio sono così espressi: "La pédagogie actualisante, plus différenciée et individualisée, procède d'abord à une analyse consciente pour discerner les apprentissages les plus pertinents et les plus probants dans l'optique du développement du potentiel humain de chacun des apprenants et des apprenantes. En d'autres mots, elle doit, pour chaque personne, bien choisir les objectifs du curriculum pour lesquels il importe d'atteindre un degré élevé d'apprentissage. Elle doit aussi valoriser une multitude d'approches à l'apprentissage et juger de leur congruence par rapport aux objectifs d'apprentissage". Ancora una volta resta però aperto il problema della condivisione dei principi sottostanti, della formazione degli operatori scolastici, delle modalità concrete per tradurre in pratiche questi principi.*

## 7. Proposte per interventi futuri

Alla luce di quanto esposto ci sembra opportuno stilare alcune conclusioni prima di procedere a formulare delle proposte:

- non è corretto rimanere insensibili e indifferenti alla sofferenza che alcuni bambini ad alto potenziale incontrano a scuola. Laddove sussiste il rischio di devianze comportamentali, forti disagi emotivi o grave insuccesso scolastico, non si può non predisporre delle misure di prevenzione e di trattamento di queste difficoltà seguendo delle strategie ben definite;
- non bisogna nemmeno dimenticare che una grande parte dei bambini con possibilità intellettive diverse dalla norma non si segnalano per difficoltà, anzi riescono brillantemente nei propri percorsi scolastici con piena soddisfazione di tutti. Sembra dunque molto importante delimitare convenientemente la specificità della sofferenza vissuta dagli allievi;
- rimane ferma, coerentemente con le scelte in materia di politica scolastica, la convinzione che bisogna evitare il più possibile la creazione di una rete specifica o di classi speciali per gestire la problematica. Anche perché le differenze tra questi stessi allievi rischierebbero di essere maggiori e più difficilmente compatibili che non tra gli allievi appartenenti ad una classe ordinaria;
- sembra preferibile immaginare un dispositivo di presa a carico specifico per ogni allievo in difficoltà (convenientemente rilevata) all'interno della scolarità comune;
- bisogna chiedersi in quale misura il sistema scolastico ticinese posseda le risorse adatte e necessarie per un'adeguata presa a carico di questi allievi; il servizio di sostegno pedagogico dovrebbe essere il coordinatore di tutte le iniziative e dei progetti formativi individuali;
- occorre in ogni caso rilanciare un approccio positivo di fronte alle differenze individuali e incrementare gli sforzi onde mettere gli allievi, che vogliono andare più lontano nelle loro acquisizioni, in condizione di poterlo fare, e d'altra parte esplorare maggiormente i punti forti anche degli allievi meno avvantaggiati da un punto di vista intellettuale;
- sembra sensato ammettere che su certe caratteristiche (o su tutte) della popolazione scolastica non ci siano studi scientifici in grado di rispondere convenientemente a numerosi interrogativi.

Abbiamo visto che nel mondo, in Europa e in Svizzera le proposte più ricorrenti si rifanno a tre direzioni per quanto concerne l'organizzazione del percorso scolastico:

- arricchimento: apprendere più materie;
- approfondimento: andare più lontano nelle materie insegnate;
- accelerazione: insegnare ciò che l'individuo può apprendere indipendentemente dell'età cronologica e non attendere la corrispondenza fra età e programma di insegnamento scolastico.

Le misure strutturali più praticate sono essenzialmente riassumibili in:

- entrata anticipata a scuola;
- salto di una classe nel corso del curriculum;
- dispensa da alcune materie e loro sostituzione con altre attività;
- arricchimento dell'istruzione, insegnamento differenziato all'interno o all'esterno della classe o dell'istituto;
- possibilità di frequentare quale uditori classi più alte per alcune ore alla settimana;
- utilizzo delle possibilità offerte dall'insegnamento assistito da tecnologie dell'informazione;
- sostegno pedagogico.

Nel quadro della scuola ticinese, le proposte si possono articolare ed analizzare nel seguente modo:

Misure possibili	Opportunità e sostenibilità	Difficoltà e limiti
<p>Generali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppare una migliore conoscenza della problematica tramite l'incoraggiamento della ricerca, la raccolta della documentazione esistente sul tema e la definizione di un osservatorio del fenomeno;</li> <li>• costituire un insieme di strumenti di valutazione, di osservazione e di diagnosi che corrisponda ad una visione multidimensionale delle capacità dei bambini;</li> <li>• prevenire tramite una sensibilizzazione degli operatori scolastici e dei diversi partner, un'osservazione raffinata delle prestazioni degli allievi soprattutto all'inizio della scolarità allo scopo di riconoscere le dissincronie più marcate, così come interventi di bilancio e valutazione degli allievi al momento della manifestazione di primi sintomi di disagio;</li> <li>• definire delle strategie globali di assunzione di allievi che manifestano capacità particolari in ambiti diversi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utile come per altre variabili del fenomeno scolastico</li> <li>• Compito di SMP e SSP</li> <li>• Formazione degli operatori scolastici all'osservazione</li> <li>• All'interno dell'insieme delle procedure istituzionali, definire principi, disposizioni e processi di intervento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non esistono al momento osservatori di questo genere</li> <li>• -</li> <li>• Non esistono campagne di formazioni obbligatorie, le priorità sono su altri temi più generali di evoluzione della scuola</li> <li>• Sono oggi definite nell'ambito del SSP, sono da precisare in relazione alla "precocità intellettuale"</li> </ul>
<p>Nella scuola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• avere un atteggiamento di accettazione delle differenze, di tolleranza e di stimolazione del rispetto, anche fra gli allievi;</li> <li>• predisporre un progetto pedagogico per quegli allievi che manifestano difficoltà di adattamento o, in un'ottica e con valori diversi, che manifestano delle dissincronie significative (predisposizione di obiettivi individuali con dispositivi di lavoro autonomo);</li> <li>• adattare il ritmo di insegnamento ai bisogni o alle possibilità di ogni allievo nel senso di fornire situazioni didattiche adatte alle particolarità di apprendimento dell'allievo;</li> <li>• nella SM, fornire l'opportunità di un docente che svolga la funzione di tutor;</li> <li>• fornire un accompagnamento psicopedagogico ai docenti;</li> <li>• riduzione di un anno del curriculum per mezzo del salto di una classe come accelerazione del tempo di percorso con il mantenimento della completezza degli obiettivi;</li> <li>• entrata anticipata in prima elementare;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si inserisce in linee di progetto in corso</li> <li>• L'elaborazione di progetti pedagogici è già pratica attuale, coordinata dal SSP</li> <li>• Si inserisce nella necessità di diversificazione delle metodologie didattiche</li> <li>• Revisione del ruolo di docente di classe</li> <li>• Realizzato oggi dal SSP all'interno dei progetti pedagogici</li> <li>• Non esistono possibilità correnti di questo tipo. Potrebbe essere compito del SSP valutare queste situazioni.</li> <li>• Idem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Misura e obiettivo ambizioso, di non facile raggiungimento</li> <li>• Difficoltà possono esistere in fase realizzativa quando i progetti si moltiplicano o con dei consigli di classe numerosi</li> <li>• Da considerare nell'evoluzione delle metodologie disciplinari (ricerca didattica)</li> <li>• I docenti di classe non sono formati per questo</li> <li>• L'accompagnamento attuale è prioritariamente disciplinare (SM)</li> <li>• Possibilità da creare</li> <li>• Non sembra misura necessaria quando l'inizio della</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevedere la possibilità di attività parascolastiche, es di doposcuola, che permettano ampliamenti degli orizzonti formativi;</li> <li>• utilizzo di spazi interni nelle scuole (es. biblioteche, ...);</li> <li>• sostenere quegli istituti che si impegnano nell'accoglienza, gestione o valorizzazione di ogni forma di diversità;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarebbe di compito dei comuni nella SE</li> <li>• Sono necessari dei progetti espliciti per gli allievi a sviluppo settoriale precoce e dei finanziamenti ad hoc.</li> </ul>	<p>scolarizzazione è a 6 anni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrebbe essere uno spazio interessante per le Associazioni dei genitori</li> <li>• Da concertare con gli interessati</li> <li>• Da considerare ev. nell'ambito del Monte ore attribuito agli istituti.</li> </ul>
<p>Metodologie di insegnamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• predisporre dei momenti formativi nei quali gli allievi possono svolgere attività da loro scelte in funzione delle loro possibilità o richieste;</li> <li>• utilizzare metodologie didattiche differenziate e flessibili che permettano agli allievi di trovare tempi e spazi e modi di lavoro che si adattano alle loro caratteristiche;</li> <li>• utilizzare il lavoro di gruppo allo scopo di permettere il confronto con altre diversità;</li> <li>• fornire spazi di arricchimento su obiettivi di sviluppo o anche in ambiti di interesse personale;</li> <li>• uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione;</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'evoluzione delle metodologie è un tema ricorrente e valido per tutti gli allievi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessità di tempo e mezzi per la formazione dei quadri scolastici e dei docenti</li> </ul>
<p>Curricoli:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• usufruire delle possibilità date dall'organizzazione curricolare in cicli che permette agli allievi di progredire secondo un ritmo proprio;</li> <li>• usufruire delle possibilità offerte dalle pluriclassi;</li> <li>• organizzare delle differenziazioni curricolari nel senso di poter anticipare certi contenuti, argomenti o obiettivi e compensare invece in quei settori nei quali l'allievo manifesta ritardo o carenze e nei quali investe in misura minore;</li> <li>• organizzare degli spazi alternativi (sport, arte, ecc.) nei momenti in cui la classe svolge compiti che l'allievo ha già acquisito;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La riflessione sul potenziamento del concetto di ciclo è in corso.</li> <li>• Ogni monoclasse è un pluriclasse. La pluriclasse offre opportunità interessanti per l'autonomia degli allievi.</li> <li>• -</li> <li>• -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La differenziazione è un tema ricorrente, ma di non facile realizzazione. Necessità di ricerca didattica.</li> <li>• Idem</li> <li>• Necessità di risorse</li> </ul>
<p>Genitori:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dal momento che il figlio viene valutato come portatore di una dissincronia marcata o di un vantaggio intellettuale significativo, accompagnare i genitori nel corso della scolarità del figlio (supervisione, <i>counseling</i>);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rientra nei compiti del SSP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formazione specifica degli operatori necessaria. Da prevedere.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevedere dei momenti di comunicazione sistematici ad ogni momento di passaggio di grado scolastico;</li> <li>• disponibilità del sistema scolastico o dei suoi servizi ad accogliere e fornire consulenza alle famiglie che ne sentono la necessità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Migliorare la comunicazione con le famiglie di tutti gli allievi.</li> <li>• Rientra nei compiti del SSP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idem</li> <li>• Idem</li> </ul>
<p>Formazione dei docenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prevedere una sensibilizzazione e un'informazione sulle tutte le diverse forme di differenza esistenti negli allievi;</li> <li>• prevedere una sensibilizzazione e un'informazione nella formazione continua dei docenti;</li> <li>• prevedere una sensibilizzazione e un'informazione nella formazione dei docenti di sostegno pedagogico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessarie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da incrementare.</li> </ul>

A più breve termine, tenendo conto della situazione attuale sul piano delle finanze pubbliche e delle possibilità di modifica delle strutture e del funzionamento pedagogico della scuola, le misure da studiare per la scuola ticinese possono essere:

- far conoscere ai quadri scolastici, ai docenti di sostegno e ai docenti titolari l'esistenza e l'entità del problema, i sintomi e le possibili manifestazioni di disagio scolastico, personale e familiare;
- affrontare la problematica delle differenze individuali con le possibilità metodologiche didattiche della differenziazione dell'insegnamento. Le forme pratiche possono essere delle misure di arricchimento dell'insegnamento su temi o argomenti specifici o di diversificazione degli interessi con temi complementari (svolti autonomamente in spazi dell'orario scolastico normale, con il docente di sostegno, o al di fuori dell'orario), frequenza di momenti del tempo scolastico in classi diverse dalla propria (analogamente alle misure prese per gli allievi alligotti o in ritardo scolastico);
- predisporre variazioni didattiche o curricolari qualora sia necessario con l'elaborazione di progetti educativi personalizzati, attraverso il Servizio di sostegno pedagogico in collaborazione con gli altri partner (direzioni, ispettori o esperti);
- predisporre sul piano legislativo e strutturale delle possibilità di modifica curricolare: salto di una classe una volta nel corso della scuola obbligatoria, entrata anticipata in prima elementare, differenziazione curricolare, ecc.;
- predisporre un sostegno qualificato da parte del SSP, dei Servizi medico-psicologici, ecc. alle famiglie che ritengono di avere figli con caratteristiche particolari o con problemi di adattamento scolastico;
- formare i futuri docenti a riconoscere i segni della sofferenza vissuta e sapere quali misure si possono prendere e/o quali enti o servizi interpellare. L'Alta Scuola Pedagogica potrebbe introdurre nella formazione una sensibilizzazione sul tema nell'ambito delle problematiche psicologiche e di adattamento degli allievi con sviluppi settoriali precoci.

## 8. Conclusione

In sede di conclusione, vale la pena tornare su due temi centrali: il concetto di differenza esistente fra le persone e gli allievi in particolare e i valori che possono essere attribuiti alla differenza.

Ogni allievo, diverso dall'allievo ideale atteso dalla scuola, pone dei problemi al suo ambiente. Colui che non riesce come sperato o colui che riesce troppo facilmente, colui che ha comportamenti diversi da quelli ritenuti normali, è una persona problematica, ritenuta a-normale. Gli si possono pure attribuire delle etichette allo scopo di identificarne la differenza: dislessico, iperattivo, ingestibile, precoce o bizzarro. Sono però etichette che non dicono ancora nulla dei modi individuali nei quali la differenza si manifesta. Ogni docente, se non si pone nell'ottica di un insegnamento necessariamente diversificato e differenziato, si indirizza a un allievo medio che statisticamente situa nella parte medio-alta di una ipotetica curva degli allievi. Il risultato di un tale atteggiamento è, che non esistono solo allievi diversi, ma esistono allievi migliori e allievi peggiori. Se questo modo di procedere può valere per qualche caratteristica fisica, esso è poco efficace sul piano educativo quando si tratta di formare persone equilibrate, soddisfatte di sé e fiduciose nei propri mezzi

L'allievo con la sua individualità deve rimanere al centro delle preoccupazioni del sistema scolastico, la differenza va accolta, compresa e accettata. L'uguaglianza delle possibilità, su cui si fonda la scuola ticinese da parecchi anni, presuppone il rispetto delle differenze. Queste differenze vanno valorizzate e anche promosse senza eccessi e fondandosi sulle caratteristiche e le motivazioni dell'allievo. Queste differenze non devono comunque essere esacerbate, perpetuando un disequilibrio poco sostenibile per l'allievo, per i compagni, per i genitori e per il docente stesso. Accanto a un riconoscimento delle differenze va posto anche il bisogno dell'allievo di potersi riconoscere negli altri, di identificarsi negli atteggiamenti sociali condivisi dal gruppo dei pari.

Ogni decisione operativa e pratica che influenzi il quadro educativo di un allievo, va ponderata tenendo conto dei riferimenti teorici forniti dalla psicopedagogia, valoriali previsti dalla società per l'ambito scolastico e per la singolarità dell'allievo a cui si applica. Il contesto nel quale il bambino o l'allievo diverso si trova a vivere deve essere attentamente valutato allo scopo di riconoscere in esso tutte quelle potenzialità che possono essere mobilitate per permettere all'allievo e alla sua famiglia lo sviluppo migliore della sua personalità e delle sue possibilità.

Una struttura scolastica efficace è una struttura che prevede possibilità di integrazione delle differenze sia attraverso delle misure di adattamento del funzionamento interno alle classi, sia grazie a misure che toccano l'organizzazione curricolare. Nei capitoli precedenti abbiamo illustrato le misure previste nei diversi paesi e cantoni ed anche le misure previste o prevedibili nella scuola ticinese. Evitare le condizioni di sofferenza e dare la possibilità a tutti gli allievi di vivere con gli altri le differenze è una prospettiva di evoluzione che la scuola ticinese ha intrapreso da qualche decennio e che ha da continuare.

## 9. Bibliografia

- Alberta Learning - Government of Alberta - Canada (2002). *Enseigner aux élèves doués et talentueux*. Edmonton: Direction de l'éducation française - Alberta learning. In: [http://www.learning.gov.ab.ca/french/adt\\_scol/doues\\_talent/doue\\_talent.asp](http://www.learning.gov.ab.ca/french/adt_scol/doues_talent/doue_talent.asp) (2.2004).
- Arbeitsgruppe Begabungsförderung der Erziehungsdirektoren-Konferenz der ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (2000). *Zwischenbericht der EDK-Ost Arbeitsgruppe „Begabungsförderung“*. EDK-Ost: Rohrschach.
- AA.VV. (2000). Les enfants à haut potentiel. *Résonances*. 4, 3-20.
- Adda, A. (1999). *Le livre de l'enfant doué. Le découvrir, le comprendre, l'accompagner sur la voie du plein épanouissent*. Paris: Editions Solar.
- Addor, N. (2001). *Adolescents surdoués: une étude exploratoire de l'anxiété, la dépression et l'échec scolaire*. Université de Genève. In: [http://www.crh.ch/DESS\\_NA\\_long.html](http://www.crh.ch/DESS_NA_long.html) (6.2003).
- Besse-Caiazza, A.-M., e Wolf, D. (2000). Accompagnement des élèves surdoués. *Pédagogie spécialisée*, 2, 19-22.
- Bokanowsky, Th. La conception ferenczienne du traumatisme et ses apports concernant le traumatisme narcissique. In *Psychiatrie française*. [http://psychiatrie-francaise.com/psychiatrie\\_francaise/Traumatismes](http://psychiatrie-francaise.com/psychiatrie_francaise/Traumatismes) (6.03).
- Boncori, L. (1993). *Teoria e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caglar, H. (1983). *La psychologie scolaire*. Paris: PUF.
- Caroll, L. e Tober, J. (2002). *I bambini indaco*. Macroedizioni.
- Chauvin, R. (1975/1996) *Les surdoués*. Paris: Stock.
- Clark, C. ; Shore, B. (1998). *Educating students with high ability*. Paris: UNESCO (In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001143/114358eo.pdf>).
- Conferenza dei capi dipartimento dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (2003). *Finalità e obiettivi della scuola pubblica del 30 gennaio 2003*. Neuchâtel: CIIP.
- Conseil de l'Europe (1994). *Recommandation 1248 relative à l'éducation des enfants surdoués*. Bruxelles.
- Daeppen, K. (2003). Les surdoués interrogent l'école. *Deux points, Revue del 'URSP*, 19.
- De Ajuriaguerra, J. (1984). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson.
- Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces"*. Rapport à M. le Ministre de l'éducation nationale. In [www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.pdf](http://www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.pdf) (6. 2003)
- De Lansheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: PUF.
- Dozio, E. (2001). Allievi superdotati: problema, patologia o moda? *Scuola ticinese* 241, 8-11
- Erziehungsdepartement des Kanton St. Gallen (2001). *Begabungen Erkennen Fördern*. St. Gallen: Erziehungsdepartement, Amt für Volksschule.
- Frabboni, F. (1998). Superdotati a scuola, bambini in quarantena. *Innovazione educativa*, 3, 2,5.
- Faussier, M. in: Un paradoxe : les enfants précoces en situation d'échec scolaire au collège. *Le quotidien du médecin*, Journal no. 6543 /1999, 8. In <http://www.hypsos.ch/archives/surdouance-hyperactivite.htm> (7.2003)
- Gagné, F. *Un modèle développemental de la transformation des douances en talents*. In <http://adapat.-scol-franco.educ.infinit.net> (Site d'adaptation scolaire et sociale de langue français (SASSLF) banque d'informations sur différentes thématiques d'adaptation scolaire et sociale, dont la douance - 12.2002).
- Giovetti, P. (2003). *Bambini indaco realtà del terzo millennio*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Golemann, D. (1995). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gosselin B. e M. (1999). *Surdoués et échec scolaire*. Paris: Le Sémaphore.
- Grossenbacher, S. (Hsrb.) *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Aarau:SKBF.
- Grubar, J-C., Duyme M., Côte, S. (1997). *La précocité intellectuelle. De la mythologie à la génétique*. Bruxelles: Editions Mardaga.
- Hehenkamp, C. (2003). *Bambini indigo*. Il punto d'incontro.
- Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*. Paris: Seuil.
- Jacquard, A. (1987). *EPS interroge un généticien*. Interview in revue *EPS*, 208. In [www.perso.quetali.fr/castipau/Resscom/jacquard.htm](http://www.perso.quetali.fr/castipau/Resscom/jacquard.htm) (6.2003).
- Jeammet, Ph. (2002). *L'adolescence*. Paris: Solar.

- Landry, R. e Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de maîtrise des apprentissages: une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*, XX, 2. Québec: ACELF, <http://www.acef/revue>.
- Lebovici, S. (1960). L'avenir psychopathologique des enfants surdoués. *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 8, 5-6: 214-6.
- Massé, L. (2001). *La triade d'enrichissement de J. S. Renzulli*. In [www.adaptationscolaire.org](http://www.adaptationscolaire.org) (20.11.2003).
- Miller, A. (1996). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Miller, A. (1996). *L'Avenir du drame de l'enfant doué : les options de l'adulte*. Paris: PUF.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (2001). *Les enfants et les adolescents à haut potentiel*. Bruxelles.
- Moensk, F. (1998). *Unser Kind ist hochbegabt*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Nagel, W. (1993). Garantiert genial. *Das Magazin*, 35/4, 32 - 42.
- Ostinelli, G. (2003). PISA in Finlandia. *Verifiche*, 3, 3 - 6.
- Perrenoud, Ph. (2003). Un état des lieux. À quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui ? *Éducation & Management*, 2003, n° 24, pp. 26-29.
- Pichot, P. (1971). *Les tests mentaux*. Paris: PUF.
- Prat, G. (1979). Vingt ans de psychopathologie de l'enfant doué et surdoué en internat psychothérapeutique. *Neuropsychiatrie Infantile*, 27, 10-11: 467-74.
- Roubertoux, P. e Carlier M. (1996). Le QI est-il héritable? *La Recherche*, 283, 70 - 80.
- Rumpf, J. (1996). *Les enfants et les adolescents surdoués*. Mémoire de licence en psychologie. Lausanne. In <http://www.vinci-ge.net/fr/alire.html> (6.2003).
- SPC (2000). *Dossier "La pédagogie spécialisée face aux élèves surdoués"*. Lausanne: SPC.
- Stamm, M. (1999). Einführung. In Grossenbacher S. (Hsrb.) *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität* (10 – 28) Aarau:SKBF.
- Terrassier, J.-C. (1996). Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 4, 221-226.
- Terrassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris: ESF. (4<sup>ème</sup> édition 1999).
- Terrassier, J.-C., Gouillou Ph. (1999). *Guide pratique de l'enfant surdoué. Comment réussir en étant surdoué?* Paris: ESF.
- Tolan, S. S. (1990). Helping Your Highly Gifted Child. In <http://www.ericec.org/digests/e477.html> (The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC) - The Council for Exceptional Children ) (12. 2003).
- Wechsler, D.(1986, 1995). *WISC-R Scala di intelligenza Wechsler per bambini*. Padova: Organizzazioni speciali.
- Winner E. (1997). *Surdoués. Mythes et réalités*. Paris: Aubier.
- Wolf, D. (2000). La surdouance, *Pédagogie spécialisée*, 1, 9-14.
- Zazzo, R. (1960). *Manuel pour l'étude psychologique de l'enfant*. Paris - Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.