

SENATO DELLA REPUBBLICA - XIX LEGISLATURA

-0-

7^a Commissione permanente
(Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport)

-0-

Osservazioni sui disegni di legge nn. 180 e 1041

(Alunni con alto potenziale cognitivo)

Dott. Daniele Luzzo

Senior Staff Counsellor UNHCR.
Psicologo clinico, antropologo culturale.
Autore di "Un problema d'intelligenza" (Erickson, 2010).
daniele.luzzo.bip@gmail.com

Audizione: martedì 9 aprile 2024, ore 14.20

Desidero in primo luogo ringraziare la 7^a Commissione permanente, ed i relativi Uffici, per il gradito invito a questa audizione.

La mia linea direttrice cercherà dapprima di chiarire l'argomento oggetto di discussione per fornire le basi per la successiva analisi delle proposte normative contenute nei due disegni di legge in esame.

Essendomi occupato da più di un decennio della tematica, sono consapevole per esperienza pregressa che parlare di precocità intellettuale significa innanzitutto chiarire alcuni termini e contrastare gli stereotipi. Nei media, si usano termini quali plusdotazione, precocità, talento, genio o altri come se essi fossero sinonimi. In realtà, gli ultimi due termini si riferiscono a un elemento di eccezionalità: un genio è un individuo che ha la capacità di far avanzare il proprio campo scientifico in direzioni nuove e inaspettate, mentre un talento è una particolare disposizione e capacità verso un'attività. All'opposto, le prime due parole si riferiscono a caratteristiche individuali: la precocità intellettuale afferisce a un anticipo delle capacità cognitive, che può anche essere riassorbito nel corso dello sviluppo, mentre la plusdotazione sottintende una nozione statistica in cui una parte della popolazione si trova a due o più deviazioni standard dalla media in una curva di tipo gaussiano. Un esempio in un'area di caratterizzazione fisica

illustrerò meglio il concetto. Si consideri l'altezza dei maschi italiani (175 cm) con una deviazione standard dalla media di 10 cm. Questo significa che un uomo alto più di 185 cm sarà plusdotato rispetto alla media (una deviazione standard) e ancora di più se sarà alto 195 cm (due deviazioni standard). Durante lo sviluppo fisico potremmo dire che ha una precocità sull'altezza (per esempio a 10 anni sarà alto come un ragazzo di 12), ma non saremmo sicuri della sua plusdotazione fino a quando il processo di crescita non si sarà arrestato. Data la sua altezza, i gruppi sociali lo consiglieranno di giocare a basket, ma la sua caratteristica non significa implicitamente che abbia il talento di un adepto della pallacanestro (o ancora che ne abbia la voglia, o l'inclinazione) e se mai possedesse la dotazione e il talento difficilmente diventerebbe come Michael Jordan (un genio nella disciplina).

Quello che sarebbe certo è che questa sua caratteristica di plusdotazione nelle dimensioni gli creerebbe delle difficoltà a trovare dei vestiti adeguati, a entrare in certi luoghi date le altezze delle porte, a riconoscersi negli altri ed influirebbe sulle relazioni con il suo gruppo sociale. Questo perché, coerentemente, la società si è strutturata per quell'altezza che è mediamente più diffusa nella popolazione.

Analogamente, gli allievi e allieve plusdotate si ritrovano in un sistema sociale e scolastico che non è adatto alla loro caratteristica. Questo crea dei rischi di vulnerabilità, perché non facilita l'inclusione.

Inoltre, è diffuso lo stereotipo che la precocità cognitiva significhi automaticamente successo. Se riprendiamo il nostro esempio sull'altezza ci accorgiamo immediatamente di quanto questa associazione sia impropria, dato che non ci verrebbe mai in mente di collegare un'altezza di due metri con grandi risultati nella vita. Come ben evidenziato dal modello tripolare interdipendente di Mönks (1985), affinché si ottenga un successo, le alte capacità cognitive devono essere accompagnate da impegno e creatività, il tutto inscritto in un quadro sociale supportivo determinato dalla triade famiglia, scuola, amici.

Infine, non si dimentichi che la caratteristica della plusdotazione non è omogenea: alcune aree cognitive saranno più sviluppate mentre altre saranno nella norma (o persino inferiori). Una plusdotazione nell'area linguistica, non significherà automaticamente anche una dotazione in area matematica. Spesso gli insegnanti rimangono sorpresi di come studenti brillanti in un campo possano essere mediocri in molti altri. Questo deriva da un implicito stereotipo di uniformità della dotazione.

Senza avere una formazione specifica nel campo degli allievi e allieve con precocità intellettuale, diventa pressoché impossibile fornire una didattica adeguata. Si percepisce la dotazione come un elemento quantitativo (il plus del termine) mentre si trascurava la parte qualitativa (dotato). Questi bambini e bambine non sono solo caratterizzati per la velocità di elaborazione delle informazioni, ma per il modo qualitativamente diverso in cui percepiscono il mondo e lo rielaborano. Avere una qualità di pensiero divergente, una neurodiversità, significa non seguire i processi consueti nei percorsi logici. Questo pone una sfida alla didattica tradizionale, la quale non richiede solamente che il compito sia risolto, ma che sia eseguito secondo le procedure

standard. Una soluzione alternativa, seppure corretta, sarà giudicata sbagliata dall'insegnante perché caratterizzata da una qualità di pensiero differente. Non è difficile capire le emozioni di uno/a studente/essa che giudicata "sbagliato/a" "diverso/a" dall'insegnante o dai coetanei. Il tipo di pensiero che lo/la caratterizza non troverà riscontro nel gruppo sociale di riferimento, generando sentimenti di esclusione dovuti alla mancanza di un adeguata comprensione, dato che si tratta di un pensiero neurodiverso. Quella validazione sociale del comportamento che normalmente esperiamo durante la crescita verrà meno, creando un sentimento di inadeguatezza.

In questo senso la didattica italiana presenta un importante ritardo rispetto alla Francia, agli U.S.A. e agli altri paesi in cui la dotazione è riconosciuta come elemento di neurodiversità. Basti pensare che il rapporto Delaubier al Ministero dell'Educazione Nazionale Francese sulla scolarizzazione degli individui ad alto potenziale cognitivo risale al 2002 (All. 1).

Come dimostrato durante la nostra ricerca e formazione sul tema nella provincia di Bari, gli insegnanti e i genitori si trovano impreparati e privi di strumenti adeguati. Lo studio, di cui sono stato coordinatore scientifico, è stato eseguito dal Dott. Lauria (ASL Bari) ed ha supportato la letteratura che attesta aree di vulnerabilità degli allievi e allieve con dotazione intellettiva, come conseguenza di una presa in carico didattica non adeguata. Si è trattato di un'occasione di formazione per più di 500 insegnanti che, come altre iniziative simili, non ha avuto costi per il sistema didattico nazionale.

Diversi ceti sociali hanno partecipato all'indagine e la dotazione intellettiva dei figli e figlie risulta indipendente dal livello culturale ed economico della famiglia di origine (così come un'altezza maggiore non dipende dal livello socio-economico). Ciò che accomunava genitori e insegnanti era la ricerca di un senso e una direzionalità in un'Italia priva di strumenti legislativi adeguati.

In aggiunta, come sottolineato nel mio libro "Un problema d'intelligenza" (Erickson, 2010), i professionisti della salute mentale non ricevono, in Italia, una formazione adeguata sull'argomento. Si hanno perciò degli errori diagnostici che tendono a far rientrare nello spettro autistico o di ADHD quei bambini e bambine che hanno caratteristiche di dotazione.

In tal senso, il disegno di legge 180 presentato dal Senatore Zanettin risulta appropriato a creare quel contesto nazionale di costruzione di rete scientifico-didattica necessaria ad aggiornare il clima culturale italiano a quello di altre nazioni europee. Si apprezza particolarmente il focus sull'equilibrio psicofisico degli allievi, la creazione di un impianto formativo per i professionisti del settore e soprattutto la costruzione di strumenti adeguati che non possono e non devono rientrare nei piani formulati per i bisogni educativi speciali. Su quest'ultimo punto si deve tenere presente che la dotazione è una caratteristica e non una patologia che ostacola l'apprendimento.

A tal proposito, in quanto tecnico esperto del settore, mi trovo ad evidenziare che il disegno di legge 1041 del Senatore Marti rischia di patologizzare gli allievi con dotazione, trasformando una eventuale potenzialità in un sicuro problema. Bisogna inoltre considerare che una

sperimentazione triennale farà aumentare il ritardo che l'Italia ha nei confronti degli altri paesi, posticipando l'attuazione di strumenti normativi mancanti nella nostra nazione. Il disegno di legge 1041 si concentra sull'inclusività scolastica ma è carente sugli strumenti formativi necessari a creare degli esperti delle scienze sociali nelle università e nelle scuole di specializzazione. Nella formulazione attuale, quel disegno di legge non incita allo sviluppo di professionisti sanitari competenti che siano in grado di individuare gli alunni e alunne ad alto potenziale cognitivo. Senza creare le competenze adeguate, non si possono individuare gli/le studenti/esse che dovrebbero far parte del progetto di inclusione auspicato dal disegno di legge stesso.

Infine, l'introduzione del disegno di legge 1041 è imprecisa da un punto di vista tecnico, in quanto parla di: "circa l'8 per cento degli studenti italiani ha un alto potenziale cognitivo. Si tratta di ragazzi con un quoziente intellettivo superiore alla media, a volte oltre 130 punti". Senza sapere a quale test fa riferimento, il numero "130" non ha alcun significato. Tuttavia, se con sforzo di immaginazione pensassimo che si riferisce al test WISC V (Wechsler, 2014), allora non avrebbe senso associare l'8 per cento al 130 dato che la scala Wechsler è una gaussiana normalizzata in cui media, moda e mediana sono poste a 100 con deviazione standard di 15 punti. Essendo 130 posto a due deviazioni standard dalla media ($100 + (15 \cdot 2)$) ne risulta che la percentuale sarebbe circa il 2,28 per cento della popolazione. Se invece si volesse utilizzare l'8 per cento come riferimento, allora si dovrebbe avere un risultato al test di 121 (poco più di una deviazione standard) che però non risulterebbe statisticamente significativo.

In conclusione, ritengo importante che l'Italia recuperi il ritardo culturale, adeguandosi agli altri paesi occidentali attraverso uno strumento normativo che tenga in conto le necessità di cittadini dotati di una neurodiversità specifica.

A tale scopo, il disegno di legge 108 è indubbiamente quello più adeguato perché, oltre ad avere un approccio olistico di immediata applicazione, considera la dotazione una caratteristica e non un privilegio o una patologia. L'attuazione delle indicazioni presentate nel disegno di legge del Senatore Zanettin comporterebbe un risparmio economico, data la quantità di risorse di matrice volontaria e associazionistica già presenti in patria già attive nella formazione sul tema.

Rimanendo a disposizione per ogni chiarimento, auguro agli Onorevoli Senatori buon lavoro.

Cuneo, 07 Aprile 2024

Dott. Daniele Luzzo



SENATO DELLA REPUBBLICA

COMMISSIONE VII

NOTE INTEGRATIVE A SEGUITO DELL'AUDIZIONE DEL 9 APRILE 2024

AUDITO: DANIELE LUZZO

Psicologo Clinico (Università di Padova).

Antropologo Culturale (Università di Torino).

Public Health Manager (Uninettuno).

Senior Staff Counsellor (UNHCR).

Coordinatore di Ricerca:

Indagine sul benessere emotivo e relazionale di ragazzi/e con plusdotazione intellettiva.

Autore di "Un problema d'intelligenza" (Erickson, 2010)

- Uno studio sui bambini intellettualmente precoci -

Questionario: Disegni di Legge per gli allievi intellettualmente precoci

Onorevoli senatori,

A seguito della mia audizione e dell'analisi dei documenti depositati, ho deciso di creare un questionario per comprendere le opinioni dei cittadini, in particolare insegnanti e genitori, sui disegni di legge. Lo strumento è stato progettato per raccogliere informazioni preziose che contribuiscano significativamente alla discussione e all'elaborazione delle leggi in considerazione.

Complessivamente, il questionario ha visto la partecipazione di 354 individui, di cui il 60,2% sono insegnanti. Questo elevato tasso di risposta dal corpo docente sottolinea l'importanza del tema e l'interesse diretto degli educatori nelle politiche legislative in esame.

Le risposte raccolte offrono una panoramica approfondita sull'opinione di educatori, ma anche di esperti e parti interessate sulle misure proposte, fornendo una base solida per future decisioni legislative. Il questionario ha permesso ai partecipanti di esprimere le loro opinioni in forma anonima o di identificarsi per rimanere aggiornati sugli sviluppi del processo legislativo. Ciò assicura che le informazioni raccolte siano trattate con la massima riservatezza e utilizzate esclusivamente per fini analitici legati a questo importante dibattito. Le risposte ricevute delineano le varie percezioni sulla necessità e sull'efficacia delle politiche educative dedicate agli alunni dotati di alto potenziale intellettuale, sottolineando la richiesta di interventi mirati e di una formazione specifica per gli insegnanti.

Le risposte evidenziano una preoccupazione significativa per il benessere psicosociale e le necessità educative degli alunni ad alto potenziale intellettuale. Molte delle osservazioni sottolineano la necessità di un'attenzione equilibrata che non si limiti solo all'utilizzo della precocità intellettuale ("utilizzare il talento") o alla patologizzazione della stessa ("dotazione come disadattamento"), ma che consideri questi studenti nella loro interezza, rispondendo così alle loro esigenze socio-emotive e di supporto familiare.

Considerando la scarsa attenzione a questo tema nel panorama italiano, molte delle opinioni personali sono basate su informazioni imprecise, stereotipi o bias cognitivi (se ne riportano alcuni in appendice). La mancanza di formazione adeguata può portare a errori diagnostici (confusione con altre condizioni, quali ADHD o autismo) e pregiudizi inconsci. In questo senso, è necessario coinvolgere le università nel creare un sistema formativo che possa sviluppare il clima culturale necessario per allinearsi agli altri paesi. Infine, risulta essenziale implementare un sistema di valutazione che favorisca un approccio didattico equilibrato, prevenendo l'adozione da parte delle scuole di piani che si limitino soltanto all'utilizzazione del talento o alla

gestione di problematiche. Mantenendo l'obiettivo sul benessere complessivo del bambino, garantendo un'educazione che rispetti e valorizzi ogni aspetto del suo sviluppo.

Incoraggiamo la Commissione a considerare attentamente questi dati nel procedere con le discussioni sui disegni di legge N° 180 e N° 1041, che mirano a migliorare il supporto educativo per gli studenti plusdotati in Italia. Vi ringraziamo per il vostro impegno nel considerare queste informazioni cruciali nel vostro processo decisionale.

Autore: Daniele Luzzo.
N. Partecipanti: 354.
Area geografica: Nord-Ovest (Piemonte), Sud-Est (Puglia).
Popolazione target: Insegnanti, genitori.
Data di analisi: 23 Aprile 2024.
Titolo: Questionario Informativo: Disegni di Legge per gli allievi intellettualmente precoci.
Numero di questioni: 22 (21 risposta multipla, 1 risposta aperta).
Metodologia: Online (Google Forms).
URL: <https://forms.gle/RpFUemLVHykd2wSk9>

ANALISI

Necessità di una legge.

- I risultati del sondaggio indicano una forte inclinazione verso l'introduzione di una misura legislativa specifica per sostenere gli studenti dotati, riflettendo una necessità di un mirato sostegno legale per affrontare efficacemente le richieste educative di questo particolare gruppo di studenti.

Una larga maggioranza dei partecipanti (**76,3%**) ritiene necessaria una legge specifica per gli studenti con un elevato potenziale cognitivo. Questo dato suggerisce una percezione di una lacuna nell'attuale quadro educativo che potrebbe non soddisfare adeguatamente le esigenze peculiari degli studenti dotati. L'approvazione di una legge specifica indica il desiderio di approcci formali e strutturati che potrebbero garantire coerenza e qualità nelle disposizioni educative in diverse regioni o scuole.

Importanza della Formazione Continua degli Insegnanti

- Una significativa maggioranza (**89,8%**) dei partecipanti ha sottolineato la natura critica della formazione continua degli insegnanti per garantire coerenza ed efficacia in vari contesti educativi. Ciò indica una forte convinzione che la precisione nei contenuti di formazione sia essenziale per affrontare efficacemente le esigenze degli studenti dotati. Il 61,9% dei rispondenti ritiene che una specifica formazione universitaria sia necessaria per il referente scolastico.

Ruolo degli Specialisti nel Riconoscimento degli Studenti

- La stragrande maggioranza (**92,4%**) concorda sul fatto che specialisti come neuropsichiatri infantili o psicologi con formazione specifica dovrebbero essere responsabili dell'identificazione degli studenti con alto potenziale cognitivo. Questo ampio consenso indica un riconosciuto

bisogno di valutazioni esperte per riconoscere e categorizzare accuratamente la dotazione.

- Solo il 6,8% ritiene che qualsiasi insegnante possa assumere questo ruolo, suggerendo una cautela generale contro un approccio non specializzato nell'identificazione degli studenti dotati.

Opinioni sui Bisogni Educativi Speciali (BES)

- Quasi tre quinti (**58,3%**) dei partecipanti hanno espresso la necessità di una pianificazione attenta per prevenire conseguenze negative involontarie includendo questi allievi nei BES. L'opinione espressa indica una necessità di distinguere gli allievi dotati dagli allievi inclusi nei BES.

Sfide nell'Implementazione di Piani Educativi Efficaci

- Il sondaggio ha evidenziato che il **61,0%** percepisce una mancanza di competenze uniformemente distribuite tra le regioni come un ostacolo maggiore all'identificazione e all'educazione efficace degli studenti dotati. Ciò indica una necessità di standard centralizzati o programmi di formazione più consistenti.

- Un ulteriore 31,4% vede questo come un problema dipendente dalle realtà locali, indicando una variabilità nell'allocazione delle risorse educative che potrebbe influenzare l'efficacia dei programmi.

Rischi Potenziali delle Misure Educative

- Una preoccupazione significativa tra i partecipanti (**59,3%**) riguarda l'attuazione attenta delle misure per evitare rischi come la segregazione o l'etichettatura negativa. Questa cautela riflette la consapevolezza delle implicazioni sociali della categorizzazione educativa.

Limitazioni delle Risorse

- Le limitazioni delle risorse sono viste come un elemento critico; il **61,0%** suggerisce che risorse insufficienti impattano gravemente sulla capacità di implementare piani educativi personalizzati in modo efficace. Ciò sottolinea l'importanza di un finanziamento adeguato e di strutture di supporto nella consegna efficace dell'istruzione agli studenti dotati.

NOTA: Il **67.8%** dei partecipanti ha preferito inviare il questionario in forma anonima, rivelando un'apprensione nel condividere apertamente il proprio pensiero. Questo potrebbe essere un indice del livello di stigmatizzazione ancora presente sull'argomento.

Conclusioni

Questa analisi rivela una necessità di un quadro normativo adeguato, con un forte consenso sull'importanza della formazione specializzata per gli educatori e il ruolo critico della valutazione esperta nella gestione dell'educazione per i bambini/e dotati/e. I dati mostrano un significativo sostegno per processi di certificazione strutturati per i coordinatori e un approccio attento all'implementazione delle misure educative per evitare risultati sociali negativi. È anche evidenziata la necessità di miglioramenti legislativi e di allocazione delle risorse per garantire che i plusdotati ricevano le opportunità educative appropriate, su misura per le loro capacità. I risultati suggeriscono punti di azione per i legislatori per migliorare il quadro educativo per gli studenti dotati, mirando a massimizzare il loro potenziale salvaguardando il loro benessere

sociale ed emotivo.

LIMITI E BIAS

Il sondaggio, sebbene informativo, presenta limitazioni dovute all'urgenza di fornire dei dati in breve tempo per le valutazioni della Commissione. Inoltre si deve notare che le implicazioni pratiche, il finanziamento e la valutazione delle leggi proposte, esulavano dallo scopo del presente strumento. Sebbene sia chiaro il sostegno per un'azione legislativa, il percorso verso un'efficace promulgazione e il suo impatto pratico esulano dagli scopi del questionario.

Inoltre, si rischia un'implicita selezione del campione (potrebbero aver risposto solamente le persone con un interesse sulla precocità intellettuale), si tratta di uno studio di prevalenza in un dato momento temporale, senza dati longitudinali che potrebbero catturare prospettive in evoluzione o tendenze.

Infine, il campione è limitato demograficamente ad alcune regioni, e la sua dimensione e portata, potrebbero non rappresentare adeguatamente le prospettive nazionali (campionamento per convenienza).

Questi fattori suggeriscono che, sebbene il sondaggio fornisca preziose intuizioni iniziali, deve essere integrato con ulteriori ricerche.

GLOSSARIO

PLUSDOTAZIONE: La plusdotazione è una caratteristica di una porzione statisticamente rilevante della popolazione di riferimento. Si tratta di una neurodiversità caratterizzata da una qualità di pensiero alternativa alla norma, spesso espressa con elevate capacità intellettuali in ambiti specifici.

PRECOCITÀ INTELLETTIVA: La precocità intellettuale è caratterizzata dallo sviluppo cognitivo accelerato rispetto ai coetanei, manifestandosi spesso con un'elevata capacità di apprendimento, comprensione e applicazione di concetti complessi già in età precoce.

CUT OFF: Il "cut-off" è un valore o punteggio limite usato per identificare se un alunno soddisfa specifici criteri, come quelli per essere considerato plusdotato, basandosi su standard oggettivi.

BES: I "bisogni educativi speciali" si riferiscono alle esigenze particolari di supporto e adattamento didattico necessari per studenti con difficoltà di apprendimento, disabilità fisiche o intellettuali, garantendo l'accesso equo all'istruzione.

PDP: I "piani didattici personalizzati" sono programmi educativi su misura, progettati per adattarsi alle esigenze individuali degli studenti, al fine di ottimizzare il loro apprendimento e sviluppo.

REFERENTE SCOLASTICO: Il referente scolastico è un educatore incaricato di coordinare specifici programmi o servizi all'interno di un istituto scolastico.

QUESTIONI

*È importante la formazione continua per gli insegnanti?**

1. Estremamente importante; è fondamentale per l'adattamento
2. Moderatamente importante; altre risorse potrebbero essere più influenti
3. Poco importante; le strategie attuali sono sufficienti

*È appropriato che il referente per l'alto potenziale cognitivo supervisioni la formazione continua?**

1. Sì, garantirebbe un focus costante
2. No, dovrebbe concentrarsi solo su aspetti specifici
3. Dipende dalla formazione e dalle competenze del referente

*Quale dovrebbe essere il requisito per il rilascio del certificato di abilitazione al referente per l'alto potenziale cognitivo?**

1. Partecipazione a un seminario di un giorno
2. Superamento di un esame di verifica dopo corsi di aggiornamento
3. Iscrizione a un corso universitario relativo

*Quanto ritieni sia importante avere criteri chiari e dettagliati per la formazione dei referenti per l'alto potenziale cognitivo?**

1. Estremamente importante per garantire l'efficacia degli interventi
2. Moderatamente importante, altre variabili potrebbero essere più rilevanti
3. Poco importante, la discrezionalità dei professionisti dovrebbe prevalere

*Ritieni appropriato che il referente per l'alto potenziale cognitivo abbia il compito di vigilare sulla formazione permanente di tutti gli insegnanti?**

1. Sì, potrebbe garantire un focus costante sulle esigenze degli studenti plusdotati
2. No, questo ruolo dovrebbe concentrarsi esclusivamente sugli aspetti specifici del supporto agli studenti plusdotati
3. Non sono sicuro/a; dipende dalla formazione e dalle competenze del referente

*Quanto è importante dettagliare i contenuti della formazione dei docenti?**

1. È essenziale per garantire uniformità ed efficacia
2. Potrebbe limitare la flessibilità necessaria
3. L'importante è che la formazione sia adattiva

*Chi dovrebbe effettuare il riconoscimento degli alunni con alto potenziale cognitivo?**

1. Neuropsichiatri infantili, psichiatri o psicologi con specifica formazione
2. Psicologi scolastici senza formazione specifica
3. Qualsiasi insegnante

*Credi che le misure proposte per gli alunni plusdotati possano portare a una loro involontaria segregazione o etichettatura negativa?**

1. Sì, c'è un serio rischio di segregazione ed etichettatura
2. No, le misure sono progettate per integrare meglio questi studenti
3. È necessario valutarle con attenzione per evitare tali rischi

*La mancanza di competenze uniformemente distribuite sul territorio nazionale è un ostacolo significativo per l'identificazione e la formazione degli studenti ad alto potenziale?**

1. Sì, è un problema serio che richiede un intervento specifico
2. No, le risorse esistenti possono essere ottimizzate per superare queste difficoltà
3. Potrebbe essere un problema, ma dipende dalle specifiche realtà locali

*Secondo te, trattare la condizione di alto potenziale come una questione clinica può portare a stigmatizzazione o medicalizzazione inappropriata?**

1. Sì, etichettare gli studenti in questo modo può avere effetti negativi sul loro sviluppo
2. No, un approccio clinico può aiutare a fornire il supporto necessario in modo più efficace
3. Non sono sicuro/a; dipende dalla sensibilità e dall'approccio degli operatori

*Ritieni che gli alunni con alto potenziale cognitivo debbano essere inclusi nella categoria dei bisogni educativi speciali?**

1. Sì, dovrebbero essere inclusi
2. No, hanno caratteristiche differenti dai gruppi inclusi nei BES, necessitano di un supporto a loro adeguato

*Credi sia necessaria una legge specifica per garantire piani didattici personalizzati per alunni con alto potenziale cognitivo?**

1. Non è necessaria perché le scuole sono già inclusive
2. È necessaria una legge specifica

3. Le scuole dovrebbero gestire individualmente

*Credi che le linee guida attuali per la gestione degli alunni con alto potenziale cognitivo siano sufficienti?**

1. Le linee guida esistenti sono sufficienti
2. È necessaria una legge perché le linee guida non sono uniformemente applicate
3. Le linee guida dovrebbero essere riviste

*Quali elementi possono essere inclusi nei piani didattici personalizzati per gli alunni con alto potenziale cognitivo?**

1. Solo arricchimento disciplinare standard
2. Seguire le lezioni con il programma regolare
3. L'adozione di piani che prevedono arricchimento, approfondimento e altre strategie specifiche

*I piani didattici personalizzati dovrebbero essere adottati per tutti gli alunni con precocità intellettuale o solo per quelli con doppia eccezionalità?**

1. Solo per alunni con doppia eccezionalità
2. Per tutti gli alunni con precocità intellettuale

*Credi che sia opportuno ritardare l'applicazione di interventi specifici per alunni con alto potenziale cognitivo fino a quando non vengano condotte ulteriori sperimentazioni sulle metodologie educative?**

1. È necessaria ulteriore sperimentazione
2. Non è necessaria; c'è già abbastanza letteratura

*Ritieni che nella legge debba essere specificato un valore di cut-off per l'identificazione degli alunni con alto potenziale cognitivo?**

1. Deve essere indicato un cut-off specifico
2. Gli esperti accreditati dovrebbero decidere
3. Non dovrebbe esserci un cut-off fisso

*Credi che la creazione di percorsi didattici personalizzati e l'implementazione di salti di classe possano portare a fenomeni di ghettizzazione?**

1. Sì, può creare separazione
2. No, se gestiti correttamente
3. Dipende dalla scuola e dal contesto

*Quanto ritieni che la limitazione di risorse e supporto influenzi la capacità del referente di implementare efficacemente i piani didattici personalizzati per gli alunni con alto potenziale cognitivo?**

1. Non è un grande problema, la creatività può compensare le limitazioni di risorse
2. È un problema significativo che impedisce l'implementazione efficace
3. Le risorse limitate stimolano la ricerca di soluzioni alternative
4. La mancanza di risorse è un ostacolo critico che necessita di interventi immediati

*Credi che le attuali risorse e il supporto disponibili per i referenti scolastici siano adeguati per implementare efficacemente piani didattici personalizzati per gli alunni con alto potenziale cognitivo?**

1. Sì, le risorse attualmente disponibili sono sufficienti
2. No, è necessario un incremento delle risorse e del supporto
3. Le risorse sono sufficienti in alcune scuole ma non in altre; è necessaria maggiore equità
4. È più importante migliorare la qualità della formazione del referente

*Come valuti l'introduzione di nuove figure professionali e specialismi in un sistema educativo che già presenta carenze di risorse?**

1. È un'evoluzione necessaria per rispondere a esigenze specifiche
2. Non è sostenibile senza un aumento significativo delle risorse
3. Potrebbe essere utile, ma è rischioso senza garanzie di supporto adeguato

Condividi in una riga specifiche preoccupazioni o commenti sull'implementazione di una legge per gli alunni plusdotati.

FAQ¹

(frequenti e assidue questioni)

È più intelligente degli altri?

Le ricerche sembrano indicare che non si tratti meramente di un fattore quantitativo ma altrettanto di un fattore qualitativo. L'utilizzo di strategie differenti per la risoluzione dei problemi, la loro capacità di auto-apprendimento, l'abilità di generalizzazione-sintesi-analisi fanno affermare che non è quantitativamente più intelligente ma qualitativamente più intelligente.

Questo ha per conseguenza un'interpretazione del mondo differente dall'abituale. Vedono cose che a noi sfuggono perché guardano dove noi non rivolgiamo lo sguardo.

È di origine genetica/biologica?

Alcuni studi di neuroimmagine sembrano confermare un migliore interscambio tra i due emisferi cerebrali ma non si può affermare con certezza quale ne sia la causa.

Una struttura cerebrale più performante può denotare una migliore intelligenza o, data la plasticità cerebrale, un ambiente favorevole può stimolare l'intelligenza e ottimizzare le funzioni cerebrali. Si rimanda all'immagine di Monks presentata precedentemente per rendersi conto di quanto l'ambiente sociale sia importante.

Come posso capire se mio figlio/il mio studente/il mio paziente è dotato?

Si tratta in primo luogo di acuire la propria sensibilità verso il bambino: gli indicatori comportamentali a cui si è accennato fanno presupporre uno sviluppo particolare dell'intelligenza.

Classicamente si tratta di problemi a livello scolastico che spingono gli adulti a interrogarsi sulle caratteristiche del bambino. Attualmente il metodo più utilizzato è il test del QI, attraverso varie metodologie, ma risulta sempre più evidente la necessità di una valutazione globale del soggetto.

Che cos'è il QI? Che cosa indica il numero?

Il quoziente intellettivo è il risultato che si ottiene dopo la somministrazione di un test psicometrico atto a valutare le capacità cognitive, somministrato da uno psicologo professionista. Esso permette di situare il soggetto in rapporto alla media statistica, posizionata convenzionalmente a un QI pari a 100 con deviazione standard di 15.

La maggior parte della popolazione ottiene un valore compreso tra 85 e 115. Inoltre bisogna tener presente che il valore non va inteso in senso puntuale ma indicativo.

1 Estratto da D. Luzzo, *Un problema di intelligenza*, Erickson, 2010 www.ericksonlive.it

Qual è il valore di QI di un bambino precoce?

La letteratura sembra orientarsi verso un valore soglia di 130.

Il test del QI è l'unico metodo per rilevare un bambino dotato?

Attualmente sì. Altre metodologie (Rorschach, Tat, Colloqui) forniscono degli indicatori ma non permettono di avere quel grado di sicurezza che questo test offre.

Cosa devo fare se penso che il mio bambino/studente sia precoce?

Innanzitutto bisognerà valutare effettivamente la sua intelligenza, grazie a un consulto con uno psicologo competente che potrà tracciare un profilo globale. Esso potrà darvi le indicazioni più utili per orientarvi con il vostro bambino, valutando l'eventualità di una pres in carico.

Bisogna sottolineare ancora che la precocità non è di per sé generatrice di problemi. Un ambiente sociale adeguato permetterà al bambino di svilupparsi nelle sue piene potenzialità senza particolari interventi.

Devo comunicare a mio figlio la sua «particolarità»?

No, se non sono presenti problemi particolari, perché porgli un'etichetta potrebbe condizionare il suo modo di relazionarsi agli altri. D'altra parte se il bambino sperimenta un vissuto di solitudine, sofferenza o autosvalutazione, informarlo sulle sue reali capacità potrebbe essere catartico per donare un senso al suo vissuto. In questo caso, fornire una possibile spiegazione all'origine dei suoi sentimenti sarebbe non solo sensato ma anche doveroso.

Mio figlio diventerà un genio?

È un'ipotesi alquanto improbabile, si tratta come abbiamo già accennato di una caratteristica fuori dal comune. Non bisogna dimenticare che la maggior parte dei bambini etichettati come plusdotati in età precoce spesso diventeranno semplicemente degli adulti intelligenti.

Avrà successo nella vita?

Non esiste una correlazione diretta tra il livello intellettuale e il successo sociale. Si tratta sicuramente di un fattore che può contribuire ma che non è causa unica e sufficiente di una carriera sociale eccellente.

Mio figlio è dotato, lo sono anch'io?

Probabile. Dall'analisi della letteratura si evince che molti genitori (ma non tutti) di bambini dotati avevano in gioventù gli stessi problemi dei loro figli. A tutt'oggi manca ancora uno studio esaustivo che dimostri una chiara correlazione tra la precocità dei figli e una dotazione dei genitori.

Come posso contribuire allo sviluppo del mio bambino intellettualmente precoce?

Amandolo e sostenendolo, come per tutti i bambini.

Non c'è il rischio che i genitori di questi bambini investano troppo sui loro figli,

sovraccaricandoli di attività e aspettative?

Certamente è un pericolo a cui bisogna porre attenzione, che non deve però impedire di proporre attività stimolanti per i bambini. I genitori devono dimostrarsi propositivi ma non coercitivi: saranno gli stessi figli a richiedere ai genitori quegli ulteriori impegni che riterranno interessanti.

Mio figlio sta male, è possibile una cura?

Non si tratta di rallentare l'attività cerebrale o diminuire la sensibilità acuita. Quanto piuttosto di canalizzarla verso direzioni più interessanti. Fornire i giusti stimoli, perché i pensieri non siano liberi e caotici, presenti e onnipresenti ma indirizzati a un fine. Non per l'ottenimento dello stesso, ma per la regolarità che dona la perseveranza.

Con una metafora: non si tratta di diminuire la potenza, ma di usarla a pieno regime.

40 Pregiudizi ed Errori Comuni: Piani Educativi

1. **Presunzione di Elitismo Intellettuale:** La convinzione che i programmi per gli allievi dotati siano elitisti.
2. **Bias di Apprendimento :** Presumere che tutti i bambini dotati apprendano nello stesso modo, trascurando le differenze individuali in interessi, ritmi e stili di apprendimento.
3. **Errore di Valutazione quantitativa:** Considerare il pensiero di questi bambini solamente come più veloce dei coetanei, trascurando la differente qualità di pensiero.
4. **Aspettativa di Perfezionismo:** Aspettarsi che i bambini dotati eccellano in ogni compito che intraprendono.
5. **Sottovalutazione dell'Educazione Emotiva:** Concentrarsi solo sulle capacità accademiche ignorando le loro esigenze sociali ed emotive.
6. **Sottovalutazione dell' Interazione tra Pari:** Credere che i bambini dotati abbiano bisogno solo di stimolazione intellettuale e trascurando la loro necessità di interazioni normali con i coetanei e di amicizie.
7. **Sottovalutazione del Supporto:** Presumere che i bambini dotati riusciranno senza aiuto, potenzialmente portando a una mancanza di supporto adeguato nella loro istruzione.
8. **Stereotipi per Materie:** Presumere che la dotazione significhi eccellere in materie accademiche tradizionali come la matematica e ignorare i talenti in arti o campi creativi.
9. **Bias di Fissità:** Credere che l'intelligenza dei bambini dotati sia statica.
10. **Falsa equivalenza:** Presumere che la dotazione implichi sempre successo scolastico.
11. **Invisibilità degli Studenti Doppiaemente Eccezionali:** Mancare di riconoscere o sostenere adeguatamente i bambini dotati che hanno anche disabilità, soffermandosi solo sulla dotazione o sulla disabilità.
12. **Fallacia di Isolamento Sociale:** Presumere che i bambini dotati preferiscano essere isolati.
13. **Interpretazione Errata dei Problemi Comportamentali:** Interpretare erroneamente la noia o la mancanza di sfide come problemi comportamentali come l'ADHD o comportamenti oppositivi.
14. **Pregiudizio di Genere:** Stereotipi che influenzano l'identificazione e il sostegno dei bambini

dotati, con attese di performance diverse per ragazze o ragazzi, a seconda della materia o del contesto culturale.

15. **Pregiudizio Culturale:** I pregiudizi culturali nei test e nell'identificazione possono portare a una sottorappresentazione di bambini dotati da contesti diversificati.

16. **Pregiudizio Economico:** Presumere che solo i bambini di ambienti benestanti possano mostrare dotazione.

17. **Ignorare gli Interessi Personali:** Trascurare gli interessi personali del bambino e concentrarsi esclusivamente sul rendimento accademico o su aree di apparente attitudine.

18. **Presunzione di Universalità:** Credere che un solo programma possa adattarsi a tutti i bambini dotati, ignorando la diversità all'interno del gruppo.

19. **Mancato Aggiornamento delle Strategie Educative:** Uso di metodi educativi superati che non si adattano alle moderne comprensioni della dotazione e della neurodiversità.

20. **Errata ipotesi di Competenza:** Formazione insufficiente per gli insegnanti, assumendo che i curriculum di formazione standard siano sufficienti.

21. **Pressione alla Conformità:** Incoraggiare i bambini dotati a conformarsi alla media.

22. **Presunzione di Interesse Accademico:** Presumere che tutti i bambini dotati siano interessati a materie accademiche, trascurando potenziali interessi in aree professionali o artistiche.

23. **Enfatizzare la Competizione:** Sottolineare il successo competitivo piuttosto che le esperienze di apprendimento collaborativo.

24. **Diagnosi Errate:** I bambini dotati con doppia diagnosi possono essere diagnosticati erroneamente come se avessero solo una condizione (dotato o disabile).

25. **Ambito Limitato dei Programmi per Dotati:** Programmi per dotati che si concentrano in modo ristretto su certi tipi di intelligenza, come quella logico-matematica, escludendo altre.

26. **Stigma dell'Etichetta:** Lo stigma o la gelosia da parte dei coetanei e persino degli insegnanti.

27. **Sottovalutazione del Pensiero Creativo:** Mancata valorizzazione e coltivazione del pensiero creativo e divergente insieme alle competenze accademiche.

28. **Pregiudizio nell'Identificazione:** Pregiudizi razziali, etnici e socioeconomici che influenzano il processo di identificazione.

29. **Eccesso di Pianificazione:** Riempire il calendario con troppe attività, portando a stress e mancanza di tempo libero per l'esplorazione creativa.
30. **Ignorare l'Apprendimento Pratico:** Eccessiva enfasi sulla conoscenza teorica senza fornire esperienze pratiche, manuali.
31. **Errore di Disallineamento:** Conflitti tra ciò che gli insegnanti si aspettano e ciò che gli studenti dotati sono interessati o capaci di fare.
32. **Ignorare la Dotazione Non Verbale:** Trascurare gli studenti che possono essere dotati in aree non verbali, come le arti visive, la musica o le competenze cinestetiche.
33. **Fallacia di Competenza:** Credere di conoscere la dotazione, impedendo l'accesso a consulenti specializzati nell'educazione dei dotati.
34. **Eccessivo focus su metriche tradizionali di successo, come voti e punteggi dei test.**
35. **Mancanza di Piani di Apprendimento Personalizzati**
36. **Presunzione sulle Capacità di Auto-Regolazione:** Sovrastimare le capacità degli studenti
37. **Incomprensione dello Sviluppo Asincrono:** Mancata riconoscimento e gestione dello sviluppo asincrono, dove le capacità intellettuali possono superare lo sviluppo emotivo o sociale.
38. **Aspettative di role modeling:** Attendarsi che gli studenti dotati aiutino a insegnare ai loro coetanei.
39. **Eccessiva Enfasi sul Successo Individuale:** Dare troppa enfasi al successo individuale a discapito dell'insegnamento del lavoro di squadra e della cooperazione.
40. **Sottovalutazione della Fisicità:** Concentrarsi esclusivamente sull'aspetto intellettuale dell'allievo, trascurando un'educazione equilibrata che incoraggi i bambini dotati a sviluppare abilità accademiche, creative, sociali e fisiche in modo olistico.

30 Pregiudizi ed Errori Comuni: Precocità Intellettiva

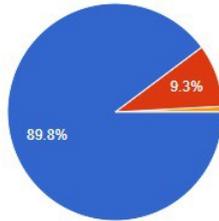
1. **Stereotipo del Genio Innato:** La convinzione che gli individui con un alto quoziente intellettivo siano geni.
2. **Stereotipo della Mancanza di Profondità Emotiva:** Presumere che manchino di profondità emotiva o empatia.
3. **Stereotipo dell' Imbarazzo Sociale:** Stereotipare gli individui con alto QI come socialmente impacciati o inadeguati.
4. **Errore di Visione Unidimensionale:** Considerarli come privi di interessi al di fuori delle ricerche intellettuali.
5. **Bias di Predisposizione:** Assumere che tutti gli individui plusdotati eccellano naturalmente in ambienti accademici.
6. **Bias di Aspettativa di Successo:** Aspettarsi che gli individui con precocità intellettiva abbiano successo in tutte le loro iniziative.
7. **Credenza di Mancanza di Creatività:** Credere che le persone con dotazione non siano creativi o immaginativi.
8. **Assunzione di Infallibilità:** Assumere che essi siano incapaci di giudizi errati o pensiero illogico.
9. **Pregiudizio di Facilità:** Pensare che gli individui con alto QI riescano senza sforzo.
10. **Bias di Freddezza Emotiva:** L'idea che essi siano emotivamente distaccati.
11. **Bias di Leadership:** Presumere che non siano buoni leader per la presunta mancanza di abilità interpersonali.
12. **Presunzione di Immunità ai Problemi di Salute Mentale:** Credere che la dotazione intellettiva protegga dai problemi di salute mentale.
13. **Stereotipizzazione da Nerd o Geek:** Etichettare gli individui con alto QI con termini dispregiativi come "nerd" o "geek".
14. **Bias di Preferenza per l'Isolamento:** Presumere che preferiscano essere isolati dagli altri.
15. **Bias di Arroganza:** Assumere che gli individui con alto QI siano arroganti o condiscendenti.

16. **Assunzione di Mancanza di Competenze Pratiche:** Pensare che manchino di buon senso o abilità pratiche.
17. **Bias di Mentalità Unica:** Credere che siano interessati solo a ricerche intellettuali.
18. **Bias di Uniformità Emotiva:** Credere che la precocità intellettuale implichi anche una maturazione emotiva.
19. **Bias di Uniformità di Competenze:** Credere che siano dotati in tutte le aree.
20. **Bias di Fisicità:** Stereotiparli come fisicamente non in forma o disinteressati allo sport.
21. **Pregiudizio di Genere:** Essere Più propensi ad attribuire un alto QI agli uomini piuttosto che alle donne.
22. **Attesa di Conformità:** Aspettarsi che si conformino alle norme sociali.
23. **Stereotipo dell'Infelicità:** Assumere che l'alta intelligenza equivalga a infelicità o insoddisfazione.
24. **Eccentricità come Norma:** Aspettarsi un comportamento eccentrico come tratto standard.
25. **Bias di Complessità:** Credere che preferiscano soluzioni complesse a quelle semplici.
26. **Bias di Visibilità:** Credere che si possa individuare la precocità intellettuale a prima vista.
27. **Bias di Ansia:** Credere che siano naturalmente più ansiosi.
28. **Bias di Decisione:** Assumere che basino tutte le decisioni solo sul pensiero razionale.
29. **Bias di Successo Scolastico:** Credere che abbiano sempre successo scolastico e in tutte le materie
30. **Bias di Fiducia:** Credere che la precocità intellettuale comporti una fiducia estrema nelle proprie capacità

GRAFICI

È importante la formazione continua per gli insegnanti?

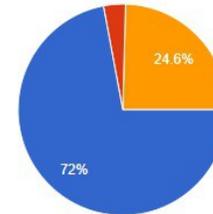
354 Risposte



- Estremamente importante, è fondamentale per l'adattamento
- Moderatamente importante; altre risorse potrebbero essere più influenti
- Poco importante; le strategie attuali sono sufficienti

È appropriato che il referente per l'alto potenziale cognitivo supervisioni la formazione continua?

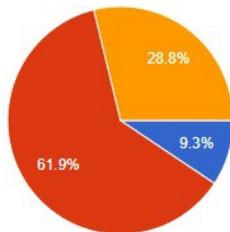
354 Risposte



- Sì, garantirebbe un focus costante
- No, dovrebbe concentrarsi solo su aspetti specifici
- Dipende dalla formazione e dalle competenze del referente

Quale dovrebbe essere il requisito per il rilascio del certificato di abilitazione al referente per l'alto potenziale cognitivo?

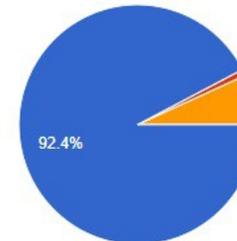
354 Risposte



- Partecipazione a un seminario di un giorno
- Superamento di un esame di verifica dopo corsi di aggiornamento
- Iscrizione a un corso universitario relativo

Chi dovrebbe effettuare il riconoscimento degli alunni con alto potenziale cognitivo?

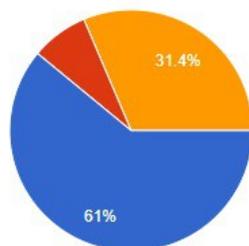
354 Risposte



- Neuropsichiatri infantili, psichiatri o psicologi con specifica formazione
- Psicologi scolastici senza formazione specifica
- Qualsiasi insegnante

La mancanza di competenze uniformemente distribuite sul territorio nazionale è un ostacolo significativo per l'identificazione e la formazione degli studenti ad alto potenziale?

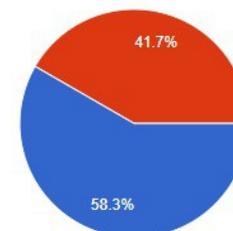
354 Risposte



- Sì, è un problema serio che richiede un intervento specifico
- No, le risorse esistenti possono essere ottimizzate per superare queste difficoltà
- Potrebbe essere un problema, ma dipende dalle specifiche realtà locali

Ritieni che gli alunni con alto potenziale cognitivo debbano essere inclusi nella categoria dei bisogni educativi speciali?

354 Risposte



- Sì, dovrebbero essere inclusi
- No, hanno caratteristiche differenti dai gruppi inclusi nei BES, necessitano di un supporto a loro adeguato

VERBATIM REPORT

“preoccupato per la sottovalutazione della situazione”

“Non è una legge che può cambiare un approccio, la preoccupazione è quindi quella di generare solo infrastruttura, senza che se ne comprenda e metabolizzi il significato”

“Non ho le competenze per commentare una legge così specifica, ma credo che si debba porre l'alunno al centro dell'attenzione, ogni caso è diverso dall'altro e solo la conoscenza dell'alunno può dare indicazioni mirate sui suoi bisogni specifici educativi.”

Daniele Luzzo

UN PROBLEMA DI INTELLIGENZA

Uno studio sui bambini
intellettualmente precoci

Erickson
LIVE

Un problema di intelligenza

EDITING
DAVIDE BORTOLI

IMPAGINAZIONE
ALESSIO ZANOL

PROGETTO GRAFICO E DI COPERTINA
GIORDANO PACENZA
LICIA ZUPPARDI

© 2010 Edizioni Erickson
Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO
Tel. 0461 950690
Fax. 0461 950698
www.erickson.it
www.ericksonlive.it
info@erickson.it

*Tutti i diritti riservati. Vietata
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,
se non previa autorizzazione dell'Editore.*

Daniele Luzzo

UN PROBLEMA DI INTELLIGENZA

Uno studio sui bambini
intellettualmente precoci





Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito www.ericksonlive.it è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.

Alla mia gens... nel bene e nel male

*Se un uomo non cammina di pari passo con i suoi compagni
forse è perché egli sente un tamburo diverso.
Lasciagli seguire la musica che sente, sia essa ritmata oppure no*

H.D. Thoreau, *Walden or the life in the woods*, 1854

Indice

Introduzione	11
PARTE I – Le teorie	
1 Definizione della popolazione	17
PARTE II – Un primo sguardo	
2 L’evoluzione storica	39
3 La letteratura	49
PARTE III – L’educazione	
4 I modelli educativi	81
Conclusioni	89
Bibliografia	93
Appendice A	99
Appendice B	103

INTRODUZIONE

Andrea è un bambino difficile, fa fatica a trovarsi degli amici, con i compagni si sente escluso e a scuola è incostante, spesso è rimproverato per la sua scarsa volontà. Pensa di essere un incapace, mentre la sua famiglia non sa più come comportarsi con lui.

Marco invece è vivace e intelligente, si interessa di tutto e discute quasi come un uomo. Impara con molta facilità ed è sempre pieno di energie e coinvolto in numerose attività, è felice appena può conoscere qualcosa di nuovo, si sente grande e importante per le attenzioni degli adulti.

Marco e Andrea sono lo stesso bambino.

È facile farsi fuorviare dall'idea che a una maggiore intelligenza corrispondano prestazioni eccezionali in ogni campo, mettendo in atto quel processo di semplificazione cognitiva che considera la parte rappresentativa del tutto. Purtroppo, la dotazione intellettuale risponde in pieno al vecchio adagio «l'apparenza inganna».

Se ci manteniamo al livello dello stereotipo del «piccolo genio» non possiamo cogliere l'unicità dei due profili riportati qui sopra. Essi sono invece le due facce della stessa medaglia: uno sviluppo intellettuale precoce, un percorso di crescita che traccia infinite strade possibili, ma nello stesso tempo spalanca le porte all'isolamento e all'incomprensione. Come se ci fosse una sorta di compensazione, un prezzo da pagare per il dono di un'intelligenza più vivida. Un costo che si paga, spesso, nell'area affettivo-sociale.

A ben pensarci, che cosa è una dotazione se non una differenza rispetto alla norma? Certo, le aspettative che su essa si costruiscono sono favorevoli, ma si tratta pur sempre di una dissomiglianza, di una a-normalità (anche meramente statistica) che genera isolamento, confusione, forse paura.

Un'abilità speciale che si inserisce in modo anomalo nella crescita del giovane uomo, costituendo una possibile fonte di problemi, incidendo sul normale percorso evolutivo del soggetto, modificandone la traiettoria; essa può presentare vantaggi o inconvenienti ma inevitabilmente trasforma la realtà dell'individuo e del suo ambiente familiare. Si tratta, giustappunto, di un fattore incidentale, privo quindi di connotazioni buone o cattive, ma carico di conseguenze per il futuro del bambino.

La dotazione incide nella crescita del fanciullo, comportando aspetti benevoli ma anche problemi di socializzazione, dovuti a un pensiero più sviluppato di quello dei coetanei, inserito in un sistema affettivo-relazionale giustamente ancorato al tempo biologico del ragazzo.

Così i bambini intellettualmente precoci (Bip) si trovano in uno stato emotivo simile a quello dei loro coetanei, ma in uno stato intellettuale notevolmente più avanzato. Questa dissincronia, se non amorevolmente presa in carico dalla rete sociale che li sostiene, comporterà la difficoltà di trovare un altro sé con cui relazionarsi. Essi sono cognitivamente troppo adulti per i coetanei, sentimentalmente troppo bambini per gli adulti.

Se il nostro discorso fosse rivolto al polo simmetrico, cioè al ritardo mentale, non vi sarebbero difficoltà a comprendere l'impatto interrelazionale che esso avrebbe sul reale del bambino. Risulta, però, più difficile accorgersi di un altro angolo di diversità come quello elicitato dall'anticipo intellettuale. Da un punto di vista emotivo, in entrambi i casi si ha una dissincronia con i propri coetanei, che si traduce in un deficit comunicativo sostenuto dall'impossibilità di rispecchiarsi nell'altro. Sfortunatamente nel secondo caso le aspettative che si costruiscono intorno al concetto di talento cognitivo sono positive e si cade preda di una pigrizia intellettuale che ci impedisce di chiederci se l'assioma «maggiore intelligenza uguale maggiore benessere» sia vero.

Dall'insieme di aspettative falsamente benevole che aleggiano intorno al tema deriva quella mancanza di approfondimento che circonda questi bambini. Emblematico è il caso dell'Italia, in cui l'attenzione sull'argomento è praticamente nulla e in cui non ci si interroga in modo analitico sul significato di questa caratteristica, ma si gettano in pasto ai lettori stereotipi preconfezionati a seconda della convenienza sociale. Non è difficile immaginare che anche nel nostro paese ci siano

bambini con facoltà cognitive differenti dai loro coetanei, ma non ci si interroga sul loro vissuto personale, a meno che queste capacità non siano in difetto rispetto alla media.

Il discorso europeo non è certamente più incoraggiante: se alcuni paesi si sono da sempre interessati alla disuguaglianza, anche cognitiva, ve ne sono altri che cominciano solo recentemente ad approcciarsi al problema. Si tratta di uno stimolo che scaturisce dal basso, dai parenti di questi bambini e non dai rispettivi governi o università come sarebbe lecito attendersi.

In Francia, per esempio, si sono costituite in modo autonomo delle associazioni di genitori che, attraverso un processo bottom-up, hanno risvegliato l'interesse delle istituzioni, fino ad arrivare alla redazione del famoso rapporto ministeriale redatto da Delaubier sulle condizioni di vita dei Bip, nel quale risultano evidenti le carenze amministrative nella presa in carico del problema.

Proprio durante i miei approfondimenti scientifici a Dijon e a Parigi, ho incontrato personalmente i membri di queste organizzazioni, in particolare quelli afferenti all'ANPEIP (Association Nationale Pour Les Enfants Intellectuellement Précoces), venendo in contatto con il vissuto di questi bambini e delle loro famiglie. Nel confronto con i genitori, ho subito rilevato un forte impegno sociale per garantire una presa in carico adeguata per i loro figli, nonché un vivo interesse per le ricerche sul campo. Una mobilitazione attiva per combattere un sistema sfavorevole ai loro figli, allo scopo di garantire un ambiente adeguato per questi giovani e con il preciso obiettivo di tracciare un futuro sereno per le nuove generazioni.

È ben triste vedere un bambino pieno di potenzialità sfiorire perché lasciato a se stesso. Non è solo uno «spreco» sociale, ma una vera ingiustizia nei confronti di una creatura che abbiamo il dovere di proteggere. Una mancanza di riguardo per un futuro che ci chiede di meglio comprendere i nostri eredi. Di farci carico delle loro angosce e difficoltà, di proteggerli mantenendo fede al patto genitoriale che abbiamo stipulato alla loro nascita.

Eppure sembra che gli esperti che si avvicinano all'argomento siano spinti non tanto dalla preoccupazione di garantire uno sviluppo adeguato al Bip, ma dalla necessità di ottenere il massimo rendimento da ogni elemento costituente la società.

I ricercatori che si sono interessati all'anticipo intellettuale lo hanno fatto con la lente dell'entomologo: cercando di capire come utilizzare le risorse implicite in questi ragazzi, dimenticando di essere in relazione con individui in cerca di una loro identità. La letteratura internazionale, in particolare francofona e anglofona, propone principalmente due tipi di approcci all'anticipo intellettuale: da una parte un cospicuo numero di ricerche, attraverso metodi quantitativi, sulla valutazione, il riconoscimento e l'educazione di questi bambini; dall'altra, un marcato interesse verso gli aspetti psicopatologici che la dotazione comporta, frequentemente focalizzato su casi così rari da essere quasi paradossali. Il primo volto a un'utilizzazione delle risorse mentali dei Bip, il secondo orientato alla psicopatologia che può derivare dalle loro capacità particolari.

Si nota una totale assenza di ricerche volte a indagare il vissuto soggettivo, il mondo quotidiano di questi giovani. Le ricerche sull'anticipo intellettuale del bambino sembrano concentrarsi solamente sulla coppia di termini anticipo intellettuale, trascurando facilmente il bambino. Ne è un esempio la letteratura scientifica statunitense, la quale vanta una tradizione di ricerca sull'argomento ben radicata, ma rivolta all'individuazione di tali soggetti con l'implicito scopo di rendere socialmente sfruttabili le loro facoltà.

Manca un approfondimento, una risposta alla domanda:

«Come ci si sente ad essere intellettualmente più precoci dei propri coetanei?»

Solamente grazie all'interessamento dei genitori l'approccio europeo sembra prendere in carico questa questione, orientando la ricerca in una direzione volta a garantire una miglior qualità di vita ai bambini dotati. Lentamente si inizia a interrogarsi su come si sentano, quale sia il loro vissuto quotidiano, come la loro differenza li porti a relazionarsi con il mondo circostante.

Superando il preconcetto secondo cui chi ha una precocità è in grado di trarre il meglio da essa, si incomincia a considerare una precoce abilità mentale come una diversità al pari di altre. Si privilegia una visione più orientata all'individuo, al suo essere «al mondo» e non solo «nel mondo», dando importanza al soggetto, alla sua costruzione della vita, alle sue relazioni con gli altri.

In sostanza più indirizzata a esplorare il «quotidiano dell'eccezionale».

Questo è l'angolo di osservazione che ho voluto privilegiare per presentare al lettore italiano una realtà poco conosciuta, per offrire una guida che gli consenta di combattere gli stereotipi e formarsi un'idea critica dell'argomento. La mia riflessione si è rivolta al significato della dotazione per il soggetto e per i suoi parenti, distogliendo l'attenzione da quanti bambini dotati ci siano, o come identificarli, o ancora come renderli socialmente funzionali, o quali siano le loro patologie; ho scelto di concentrarmi su come vivono questi bambini, come si rapportano al mondo, come la sfera sociale interagisce con loro, come si sentono.

Ritengo utile una precisazione: non voglio affermare che tutti i Bip abbiano dei problemi, mi sento in dovere solamente di disconfermare che tutti i Bip non ne abbiano.

L'esperienza che ho sviluppato nello studio e nell'incontro con numerose famiglie e i loro figli mi porta ad avere un riguardo particolare verso la sofferenza di questi ragazzi, il loro malessere e il loro disadattamento. Eppure sento che non farei un buon lavoro se mi lasciassi troppo trascinare da questa mia sensibilità. Preferisco quindi mantenere un approccio il più possibile oggettivo, fornendo al lettore tutte quelle informazioni che gli permetteranno di formarsi una propria idea a riguardo.

Altresì non voglio realizzare un'opera a favore o contro i test psicologici, essi sono utili strumenti che devono essere adoperati con giudizio, nella convinzione che imbrigliare la variabilità umana in un quoziente intellettivo, o in altre griglie predefinite, non serve a indirizzarci verso una vera comprensione e che i mezzi fino ad oggi utilizzati ci permettano solo di cogliere gli aspetti più superficiali della questione.

Quello che mi preme sottolineare è che si tratta di esseri umani in formazione, con esigenze particolari, con caratteristiche e specificità proprie che devono essere riconosciute e valorizzate. Eliminando le implicazioni positive o negative legate a un diverso sviluppo e i pregiudizi ad esse associati, considerando il giovane individuo nella sua unicità con le sue esigenze, senza dimenticarsi di essere in relazione con un soggetto che sta lentamente iniziando a esplorare la vita.

La dotazione non rappresenta una fortuna, né una condanna. Semplicemente interviene nell'essere al mondo del soggetto, nella costruzione della sua personalità.

Probabilmente avrete già incontrato bambini particolarmente svegli o brillanti, magari scherzosamente li avrete definiti dei piccoli geni, magari li avrete guardati in modo curioso e magari non siete riusciti a capirli del tutto. Dopo la lettura di questo libro spero sarete in grado di comprenderli un po' meglio.

Perché il misconoscimento delle necessità di un bambino rappresenta una forma sottile di maltrattamento

«Ho imparato come molti altri a vivere con questo dono che è considerato da tanti come una tara» Amélie (in Giordan et al., 2006).

PARTE I

LE TEORIE

Capitolo 1

Definizione della popolazione

La mente è come un paracadute. Funziona solo se si apre.

A. Einstein (1965)

Il costrutto «intelligenza»

Per stabilire se un bambino è precoce bisognerà determinare, ovviamente, su cosa è in anticipo e rispetto a chi. Dato che stiamo parlando di un anticipo intellettuale il nostro interesse verterà sulla definizione di intelligenza. Analizzando le proposte fatte dagli autori e l'evoluzione del concetto attraverso il tempo, metterò in rilievo i punti di criticità nelle metodologie oggi utilizzate, pur nella consapevolezza che questi rimangono gli unici strumenti attualmente a nostra disposizione.

L'intelligenza

A questo proposito leggiamo cosa propongono gli autori più noti per definire questa dimensione:

«L'intelligenza si caratterizza come il miglior adattamento possibile dell'individuo al suo ambiente» (Binet, 1911).

«L'intelligenza è la capacità globale o complessa dell'individuo di agire per uno scopo determinato, di pensare in maniera razionale e di avere rapporti utili con il proprio ambiente. È globale perché caratterizza il comportamento dell'individuo nel suo insieme; è complessa perché è composta di elementi o attitudini che, senza essere interamente indipendenti, sono qualitativamente differenziabili» (Wechsler, 1944).

«L'intelligenza è l'adattamento finalizzato, la selezione e la modificazione di ambienti del mondo reale rilevanti per la propria vita» (Sternberg, 1988).

Una prima osservazione possibile è che qualsiasi opera dell'uomo è creata in un preciso contesto culturale e fa riferimento alla cornice teorica cui sottende. Nel nostro caso ne deriva che definizioni differenti d'intelligenza presuppongono la costruzione di reattivi dissimili per misurare un costrutto che, pur mantenendo lo stesso nome, si presenta sotto aspetti concettuali diversi.

I test di livello cognitivo, implicitamente, rimandano alla cornice teorico-metodologica in cui sono costruiti. Perciò, sebbene le regole di somministrazione di questi reattivi prevedano l'assoluta neutralità del somministratore, concretamente quando si sottopone un test a un soggetto si è virtualmente in tre: il soggetto stesso (con il suo bagaglio d'esperienza), lo sperimentatore (con i suoi aspetti di umanità) e il creatore del test (con la sua visione del mondo, espressa dalla sua teoria). Come osserva giustamente Armezzani (1995): «nessuna tecnica, anche se "oggettiva", è neutrale».

La seconda osservazione è che le definizioni di questi autori sono accomunate da almeno due punti: una relazione, possibilmente vantaggiosa, con il proprio ambiente e una visione unitaria dell'intelligenza.

1. Per quanto riguarda il primo aspetto, esso deriva da quel clima positivisticò e razionalista che rappresenta l'humus nel quale si sviluppa la psicologia: così la nozione di adattamento è il suo principio guida e il funzionamento il modello euristico della sua ricerca. Si stabilisce, perciò, una «normalità psichica» cui fare riferimento per valutare i singoli individui. Ogni essere umano è valutato in conformità a questa norma stabilita da altri esseri umani, secondo la

quale la normalità diventa l'adattamento, in una darwiniana capacità di sopravvivere alla «selezione naturale». La valutazione psicologica diventa quindi un giudizio sulla prestazione dell'individuo, solo indice della sua plasticità adattiva, la cui regola è la prestazione media.

Questo comporta due vantaggi pratici: una quantificazione delle singole prestazioni e la possibilità di mettere in relazione in modo sistematico la prestazione complessiva individuale con quella degli altri (Armezzani, 1995).

Per sapere in che misura una persona è intelligente dovrò quindi comparare il suo punteggio ad un test di intelligenza con quello ottenuto allo stesso test e nelle stesse condizioni dal campione normativo di riferimento. In termini pratici si presuppone che la distribuzione delle variabili misurate si ripartisca secondo la distribuzione della curva di Gauss. Il punteggio grezzo è innanzitutto standardizzato (per permettere l'utilizzo di un'identica unità di misura) e infine i valori di frequenza ottenuti sono «normalizzati» in modo da poterli comparare al valore medio ottenuto in seguito alla somministrazione degli stessi stimoli a un numero di soggetti statisticamente sufficiente e omogeneo.

Tutte queste procedure, psicometricamente ineccepibili, possono indurre in errore la persona scevra di conoscenze adeguate, la cui idea di misura sia legata a quella delle operazioni comunemente usate, come la lunghezza e il peso.

Comunicare a un genitore che il figlio ha un *QI* di 140, senza trasmettere il significato di questa affermazione, significa spesso lasciargli la certezza della quantificabilità della misura in oggetto, che assume nella sua interpretazione erronea il significato di una misura puntuale di intensità.

Nell'effettiva realtà i punteggi ci dicono solo quante volte un soggetto ha dato risposte «intelligenti», secondo la teoria sottointesa dal test.

2. Per quanto riguarda il secondo aspetto, esso è stato preso in carico da altri autori che hanno elaborato teorie in cui si privilegia una visione meno omogenea del costrutto in esame, concentrandosi di più sui fattori costituenti la capacità intellettuale. In particolare, grazie all'ausilio dell'analisi fattoriale gli sperimentatori cercarono di

isolare le componenti più elementari in cui era possibile scomporre la variabile più complessa.

Tra le teorie proposte ricordiamo quella bifattoriale di Spearman¹ (1927), quella multifattoriale di Thurstone² (1938) e il modello gerarchico di R.B. Cattell³ (1963).

Scendendo a un livello più metodologico, per costruire un buon test bisogna evitare che la variabile oggetto d'indagine venga inquinata da fattori intervenienti; nel nostro specifico caso: la cultura, l'educazione, il livello linguistico, la possibilità di accesso a fonti di informazione potrebbero influenzare la misurazione.

Per evitare questi problemi sono stati proposti dei test con il preciso scopo di minimizzare l'impatto che il codice linguistico-culturale poteva avere, tra cui si ricordano le Matrici Progressive di Raven⁴ (1938; 1965).

Infine, se facciamo un'analisi a più ampio spettro notiamo che i test propongono compiti di tipo induttivo/deduttivo, verbale/non verbale, simbolico-astratto/concreto-manipolatorio.

Abbiamo a che fare con una visione dell'intelligenza legata strettamente a un ragionamento logico di tipo lineare e convergente, in un'ottica positivista di una realtà oggettiva e conoscibile attraverso catene di ragionamenti sequenziali. Sicuramente si tratta di un aspetto importante, in special modo per una società industrializzata come la nostra, ma che non satura la definizione di intelligenza.

¹ Spearman utilizzò l'analisi fattoriale per distinguere due componenti dell'intelligenza: un fattore *g* associato alle capacità mentali generali, necessario per ogni tipo di attività intellettuale, e un fattore *s* associato alle capacità mentali specifiche, proprio di un determinato compito.

² Thurstone riprese gli studi di Spearman e sostituì il fattore *s* con un fattore chiamato *capacità mentali primarie*. Per lo studioso l'intelligenza comprende alcuni distinti fattori di gruppo, indipendenti l'uno dall'altro (Comprensione Verbale, Fluidità Verbale, Abilità Numerica, Abilità Spaziale, Memorizzazione, Velocità Percettiva, Ragionamento Deduttivo, Ragionamento Generale).

³ La proposta di Cattell fu di distinguere due fattori di ordine generale: *Gf*, intelligenza fluida e *Gc*, intelligenza cristallizzata; la prima indipendente dagli apprendimenti precedenti e innata, la seconda legata a fattori culturali ed espressione delle esperienze di acculturazione vissute dall'individuo.

⁴ In questi reattivi gli stimoli sono costituiti da sequenze di simboli o figure astratte in modo da attenuare i riferimenti culturali.

Difficilmente verrebbe da pensare che Mozart, Bach, Chaplin, Totò, Dalì, Caravaggio, Gandhi, Napoleone, Pasolini, Shakespeare fossero di mediocri capacità intellettive, ma si può dubitare che avrebbero ottenuto un elevato punteggio in una WISC.⁵

La capacità di trovare soluzioni nuove e inaspettate, di instaurare buoni rapporti interpersonali, la sensibilità musicale o artistica denotano particolari forme di intelligenza che non sono assolutamente prese in considerazione dai suddetti test.

Sull'onda di queste riflessioni alcuni ricercatori hanno cercato di standardizzare dei reattivi per la misura dell'abilità nella produzione di idee; che fossero in pratica in grado di valutare «la capacità creativa di produrre idee, per via associativa o fantastica o metaforica e, comunque, in forme originali ed innovative nei confronti di un certo stimolo o di un certo set di stimoli» (Rubini, 1984).

Si sono così costruiti i Divergent Thinking Tests di Guilford (1972) e i Torrance Tests of Creative Thinking (1974), che cercano di elicitare molteplici risposte da pochi e semplici stimoli, per valutare la capacità di divergere dai confini imposti che circoscrivono un problema, utilizzando quelle funzioni creative attualmente note sotto il nome di pensiero laterale.

Per quanto riguarda, invece, l'intelligenza emotiva essa è stata evidenziata da Goleman (1996, 1998) che, riprendendo gli studi di Gardner (1983), distingue tra competenze personali (tra le quali si evidenzia la capacità di cogliere gli aspetti della propria vita interiore) e competenze sociali (che ci permettono di relazionarci con gli altri in modo costruttivo attraverso empatia e comunicazione).

I più recenti lavori di Gardner (1999), invece, propongono di valutare nove tipi differenti di intelligenza: logico/matematica, linguistico/verbale, cinestetica, visivo/spaziale, musicale, intrapersonale, interpersonale, naturalistica, esistenziale strettamente interconnesse tra loro e in interazione continua.

Possiamo riassumere quanto detto finora asserendo che la definizione di dotazione è strettamente collegata al concetto di intelligenza, la quale varia a seconda del filone teorico a cui ci si riferisce e al momento storico in cui ci si colloca.

⁵ Wechsler Intelligence Scale for Children

Si tratta, a ben guardare, di costrutti diversi catalogati sotto la medesima etichetta, sebbene si tratti di «intelligenze» diverse. I metodi di valutazione derivanti da teorie diverse producono realtà diverse e, quindi, una loro comparazione è priva di senso.

La misurazione dell'intelligenza

Superando gli ostacoli posti dalla mancanza di accordo unanime sul costrutto in esame e prendendo posizione adottando una teoria a noi confacente, verremo a trovarci con il problema di operationalizzare la nostra definizione. Dovremo cioè trovare quell'insieme di comportamenti che sono indizi di «intelligenza» e che, opportunamente stimolati, produrranno un comportamento «intelligente». Si tratterà in seguito di convertire i nostri indicatori in un formato numerico, vale a dire di effettuare una misurazione. Originariamente, la misurazione è l'operazione con cui sono relazionate grandezze della stessa specie in cui una è assunta ad unità di misura. Il pregio di questa trasformazione biunivoca, secondo Marhaba (1976), è evidente: possiamo così tralasciare una realtà empirica difficilmente manipolabile e concentrarci solamente sull'unità misurabile, operando più agevolmente in senso aritmetico.

In psicologia sarebbe arduo rapportare costrutti come intelligenza, depressione, ansia se non vi fosse un preciso sistema di codifica che permettesse di definire un «quanto» in una scala ad intervalli. Questo livello di misurazione è caratterizzato dalla determinazione arbitraria di uno zero, in modo da poter ottenere intervalli equivalenti rappresentabili attraverso cifre. A distanze numeriche diverse corrispondono medesimi intervalli negli oggetti reali, avendo così informazioni sia sulla posizione reciproca degli elementi che sulle distanze intercorrenti tra esse. Non bisogna però scordare che non si tratta di una misura assoluta, data l'arbitrarietà del punto zero (non ha senso pensare a un QI pari a zero), attuata per mezzo di una misurazione indiretta (attraverso la traduzione operativa in indici significativi del costrutto in esame) dell'elemento preso in considerazione.

Sarà Binet (Binet e Simon, 1905) a sistematizzare il primo test d'intelligenza, indicando nelle abilità d'azione produttiva gli indicatori dell'intelligenza. Le capacità prestazionali del singolo individuo testato saranno, poi, messe in relazione con la prestazione media dei soggetti della stessa età, individuando così la sua «età mentale».

Gli elementi che dovranno essere presi in considerazione per la costruzione del reattivo sono ben sintetizzati da Rubini (1984):

«Il test psicologico è un insieme di stimoli idonei ad attivare in situazione controllata un campione di comportamento individuale, espressivo di una variabile teoricamente e operativamente definita: il comportamento viene registrato secondo predefinite procedure, allo scopo di esprimerlo sinteticamente in un indice metrico e di valutarlo confrontandolo con quello di altri individui posti nella medesima situazione».

Le Questioni Irrisolte del QI

Dopo questa breve introduzione sulle problematiche legate alla definizione, restringiamo adesso l'etichetta «intelligenza» alla capacità di risolvere il test WISC, saper utilizzare, cioè, quelle capacità logiche ritenute importanti da Wechsler. Per ragioni pratiche e storiche questo è il tipo di test più utilizzato per valutare le capacità mentali. Si tratta di un reattivo costituito da diversi subtest che danno origine a due scale standardizzate denominate *Scala Verbale* e *Scala di Performance* che si sommano in una *Scala Totale*⁶ da cui si ottiene un punteggio denominato Quoziente Intellettivo (QI). Questo numero ci fornirà informazioni rispetto al rango percentile del soggetto in rapporto alla popolazione della sua età. Non ci fornisce, quindi, alcuna informazione sul ritardo o l'anticipo dello sviluppo ma solamente sulla classificazione dell'individuo in rapporto ai suoi coetanei. Lo scopo di questo punteggio non è quello di fornire indicazioni sullo sviluppo, sulle sue tempistiche o modalità, bensì riportare l'individuo alla media dei soggetti campionati. La media è 100 e la deviazione standard è 15.

La standardizzazione dei punteggi permette poi di riferire la distribuzione a una curva normalizzata, in cui la maggior parte del campione è compresa tra $-2 ds$ e $+2 ds$, vale a dire tra 70 e 130 (il 95,44% della popolazione).

⁶ Scala Verbale: Informazione o Cultura generale, Comprensione, Memoria di Cifre, Ragionamento aritmetico, Somiglianze e analogie, Vocabolario. Scala di Performance: Riordinamento di storie figurate, Disegno con i cubi, Associazione di simboli a numeri o Cifrario, Completamento di figure, Labirinti, Disegno geometrico.

Come interpreteremmo un punteggio più elevato della media? Presupponendo forse una quantità maggiore di intelligenza? Come se trasformassimo una serie di abilità in un oggetto tangibile e quindi cumulabile? Questa è una delle prime trappole in cui si cade quando si parla di QI: pensare cioè che si riferisca a una misura di quantità mentre, al contrario, dona solamente un posizionamento, un'indicazione, rispetto alla popolazione campionata.

È interessante notare come nel nostro caso gli studi più recenti sembrano suggerire che i Bip non abbiano tanto un più alto grado di intelligenza (aspetto quantitativo) quanto una differente qualità delle capacità mentali (aspetto qualitativo).

In sostanza attualmente non sappiamo se il punteggio più alto sia dovuto al possesso di un plus o se, meno linearmente ma più realisticamente, la stessa «quantità» sia pervasa da una «qualità» maggiore.⁷

Trasformare un insieme di caratteristiche in un numero ci è particolarmente utile per la sua indubbia praticità, ma ci rende preda di un processo di reificazione alquanto fuorviante. Inoltre, comprimere le abilità di un individuo in una cifra porta a pensare che le sue capacità si diffondano in modo armonico in tutti i campi, mentre l'esperienza insegna che i Bip hanno delle aree intellettuali più sviluppate di altre.

Anche se per consuetudine il test WISC è il più utilizzato per valutare questi bambini, ormai sappiamo che essi risolvono molto male le prove che non richiedono una mobilitazione del ragionamento: se la loro attenzione non è catturata per una sfida logica, tendono a disimpegnarsi e a conseguire scarsi risultati.

Così la prova Code della WISC ottiene generalmente un punteggio più basso, basandosi più sulla velocità e sulla ripetizione che su effettive capacità intellettive. Questo effetto è ancora più rilevante nella WISC IV dove le prove dell'indice di velocità di trattamento intervengono per il 20% nel QI totale contro il 10% della WISC III (Giordan et al., 2006). Questo ci sprona a interrogarci sull'utilità di prove di intelligenza che non vengono superate dalla maggior parte dei bambini intelligenti.

⁷ Per rendere con una metafora il concetto possiamo supporre che un bambino non precoce segua un percorso di ragionamento che da A passa per B e conclude in C, mentre un Bip arrivi a C più rapidamente non perché corre più veloce, ma in quanto segue un percorso diverso, per così dire una scorciatoia che gli permette di saltare il punto B.

Oltre a quanto detto esistono varie altre questioni irrisolte sul QI: affrontiamole rapidamente.

Da quando Flynn ha pubblicato le sue ricerche (1984; 1987) sappiamo che le performance ai test d'intelligenza aumentano regolarmente attraverso le generazioni. L'effetto Flynn presuppone un incremento costante corrispondente a circa 1/3 del punteggio del QI. Questo fenomeno, misurato anche per altri tipi di test (Flieller, 1999), farebbe sì che il livello soglia, che abbiamo stabilito inizialmente a 130, debba essere corretto a circa 133 per la WISC III (il cui campionamento avvenne tra il 1994 e il 1995).

«Si dovrebbe notare che nella valutazione del QI esiste un errore di misura di circa 5 punti, che può variare da strumento a strumento (per esempio, un QI di 70 al Wechsler viene considerato rappresentativo di un'estensione da 65 a 75).» (AA.VV, 2000).

Inoltre risulta che il WISC, come molti altri test d'intelligenza simili, abbia delle difficoltà a misurare i livelli alti di intelligenza. Le qualità metriche di questo test (validità, sensibilità, fedeltà) sono ben conosciute quando si tratta di comparare dei bambini «tipici», ma gli studi sono insufficienti per la valutazione dei soggetti che presentano un'intelligenza estrema. Si tratta di un effetto *plafond* che non permette di misurare con precisione il QI di individui che oltrepassano il valore di 130 (Lubart, 2005).

Una buona panoramica sull'approccio psicometrico dell'identificazione dei bambini ad alto potenziale intellettuale è offerta nell'articolo di Caroff (2004), in particolare viene messo in risalto un problema della WISC dei Bip: la discrepanza tra QI Verbale e QI di Performance nei test effettuati da questi bambini. La discrasia tra i due subtest è veramente significativa e incide sul punteggio finale. Può capitare che il QI totale non rilevi una dotazione allorquando solo in uno dei due test si abbia un punteggio eccezionale. Come conseguenza dobbiamo ritenere obbligatorio considerare sempre le due scale separatamente anche nelle loro indicazioni qualitative.

L'esposizione effettuata

L'esposizione qui presentata non ha la pretesa di essere esaustiva. Si voleva soltanto accennare ad alcuni assunti di base che sottostanno alla valutazione del quoziente intellettuale e porre l'accento sulle

incongruenze ancora presenti nella misurazione psicologica dell'intelligenza.

In sostanza per confrontarsi con l'argomento in oggetto risulta fondamentale comprendere i mezzi attualmente utilizzati, senza però trascurare in quale campo ci stiamo muovendo, cioè quello di una valutazione quantitativa delle capacità del bambino.

Nella letteratura scientifica esistono numerosi studi e critiche rivolte all'indagine dell'efficienza dei test psicometrici da cui si deduce che «la scelta degli strumenti di valutazione e l'interpretazione dei risultati dovrebbe tener conto di fattori che possono limitare la prestazione [...] Come nella valutazione del funzionamento intellettivo, si dovrebbe considerare l'adeguatezza dello strumento rispetto al retroterra socio-culturale del soggetto, alla sua istruzione, agli handicap associati, alla motivazione e alla collaborazione» (AA.VV., 2000).

Da questo si evince che utilizzare solamente una mera misurazione del QI è assolutamente insufficiente per tratteggiare questa popolazione.

Si tratta però di una discussione aperta, in quanto non esistono ancora dei reattivi alternativi⁸ in grado di proporre una soluzione, d'altra parte ciò non significa che si debba accantonare il problema per mancanza di risorse. Dobbiamo solo essere molto critici nell'utilizzo degli strumenti proposti, preferendo sempre un approccio multidimensionale alla precocità. Essa andrebbe rilevata con procedure d'esplorazione differenti e misurando elementi eterogenei, in una costruzione concorrenziale di un quadro globale.

Metodi di indagine qualitativi come colloqui, interviste, griglie di repertorio, dovrebbero sempre essere integrati nella valutazione, cercando di concentrarsi solamente sul bambino e le sue specificità.

In conclusione, dobbiamo concordare con Kelly quando scrive che «l'intelligenza è una proprietà che, originariamente, nella costruzione della teoria, è stata astratta dal confronto fra diversi possibili comportamenti e non attiene, di per sé, alla situazione sperimentale. È stata, piuttosto, la premura di fornire una definizione operativa che ha distratto lo psicologo da una riflessione teorica su di essa» (Kelly, 1955)

⁸ Alcune proposte sono state effettuate da Renzulli e Hartman (1971), da Terrassier (Inventario di Identificazione per il bambino dotato, 1985) e da McCarney e Anderson (2000).

Terminologia

«Nella letteratura scientifica e nelle opere di psicologia, una moltitudine di termini sono utilizzati per qualificare i giovani in possesso di attitudini eccezionali o di una forma di talento. Questi termini possono ricoprire dei concetti molto differenti secondo la loro origine, il loro contesto storico piuttosto che la concezione di intelligenza e talento alla quale fanno riferimento. Le etichette paiono inoltre legate alle politiche educative sviluppate nei confronti di questi ragazzi.» (AA.VV., 2006).

Le etichette finora usate

Facendo riferimento alla figura 1.1, notiamo come i termini più utilizzati siano «dotato» e «di talento» (con le rispettive equivalenze linguistiche). Si tratta di etichette presenti anche in combinazione tra loro; solo nel Regno Unito vi è una distinzione tra «dotati» (con riferimento all'area intellettiva) e «di talento» (con riferimento all'area sportiva o artistica).

Da notare che in Finlandia, Svezia, Norvegia non esiste alcun termine specifico per indicare questa popolazione: si tratta di una precisa volontà politica che non vuole creare sottocategorie, ma che preferisce credere in uno sviluppo potenziale di tutti i giovani (AA.VV., 2006).

In questo lavoro, mutuamo il termine francese «enfant intellectuellement précoce» (EIP), in quello «bambini intellettualmente precoci» (BIP); questo principalmente per tre ragioni.

- Un'intelligenza elevata, in un periodo di sviluppo e trasformazioni come quello dell'infanzia, non è garanzia di un'elevata capacità intellettiva nell'età adulta; in altre parole, l'anticipo cognitivo di un bambino rispetto alla sua fascia di età anagrafica potrebbe rientrare con il procedere dello sviluppo. Si tratta sicuramente di una precocità, ma non possiamo esprimerci sugli esiti futuri.
- La maggior parte di questo lavoro è stato svolto in Francia e risente, quindi, di quel clima culturale; anche i testi guida sono di origine francese.
- Si contrae in un acronimo facilmente utilizzabile e memorizzabile, che evita di utilizzare etichette linguistiche ormai cariche di connotazioni.

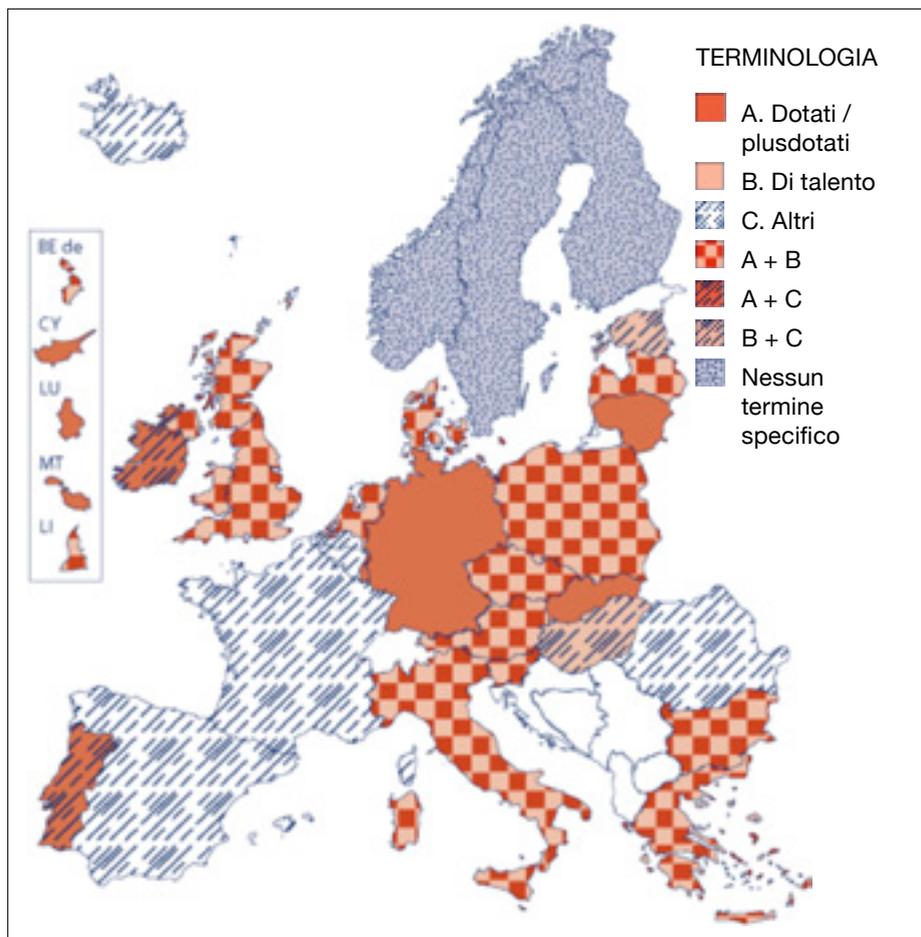


Fig. 1.1 Terminologia ufficiale o termini più comuni utilizzati per indicare la popolazione con talenti particolari. Anno scolastico 2005/2006 (AA.VV., 2006).

L'eccezionalità dei termini

- *Alto potenziale intellettuale*: si tratta di un potenziale che potrà o meno essere manifestato
- *Talento*: espressione di una particolare abilità all'interno di un dominio specifico.
- *Enfants prodiges*: un caso estremo di talento all'interno di un'area ristretta.
- *Genio*: ancora più raro del precedente, presuppone un livello di maestria elevatissimo, collegato con la capacità di fare avanzare, spesso in modo transculturale, un campo artistico, tecnico o scientifico. Si tratta di un'eccezionalità sia tra i bambini sia tra gli adulti (Lubart, 2005).

Criteria di appartenenza definiti dai paesi europei

Ben 15 paesi utilizzano test attitudinali o di intelligenza per determinare gli afferenti a questa popolazione, mentre 11 paesi (Belgio, Danimarca, Estonia, Grecia, *Italia*, Cipro, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Slovacchia e Islanda) non hanno dei criteri di appartenenza definiti (Figura 1.2).

La maggior parte delle nazioni adotta una visione ampia del concetto d'intelligenza comprendente aspetti intellettivi, socio-affettivi, fisici e artistici. Solo Francia e Irlanda attuano una politica più restrittiva, limitandosi all'intelligenza generale e alle abilità cognitive.

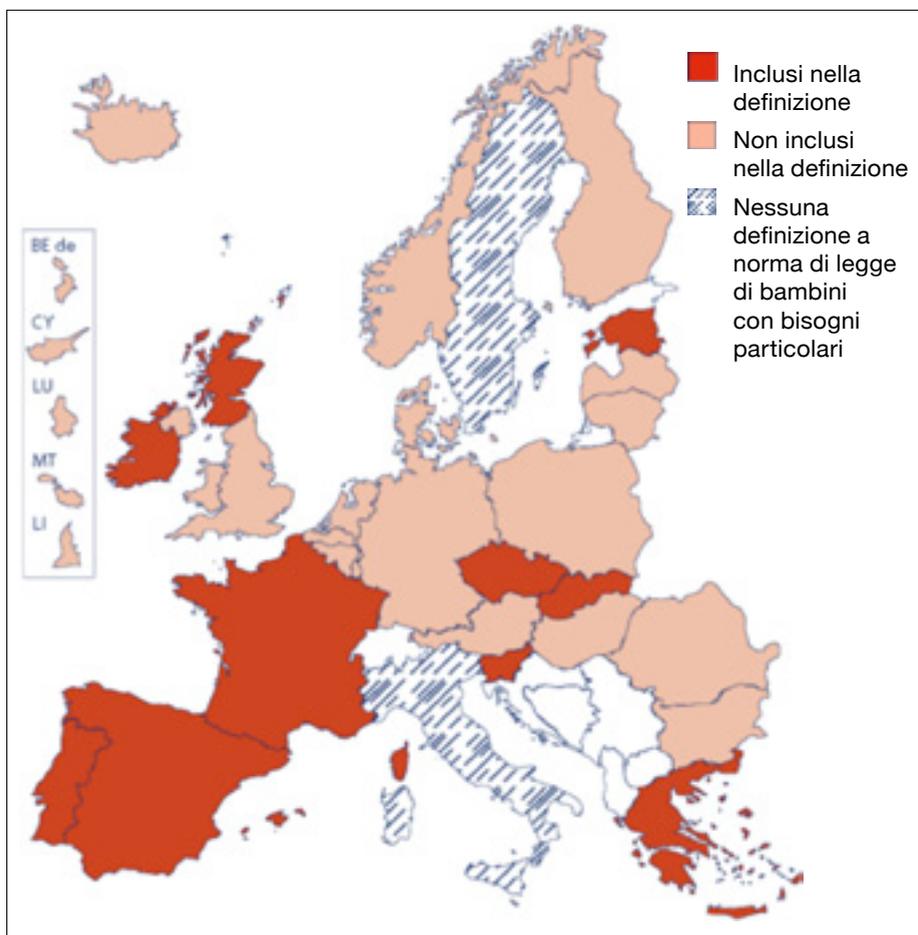


Fig. 1.2 Quadro legislativo che prevede l'inclusione o meno dei giovani definiti dotati e/o di talento nella popolazione dei bambini con bisogni educativi particolari. Anno scolastico 2005/2006 (AA.VV., 2006).

La legislazione di 10 stati include i giovani intellettualmente precoci nella popolazione avente bisogni educativi particolari. Non hanno leggi in merito l'*Italia* e la Svezia.

Questa panoramica ci mostra come la maggior parte delle nazioni europee adotti una politica di riconoscimento di questa popolazione, utilizzando un senso ampio di intelligenza (eccezioni sono la Francia e l'Irlanda) che può riferirsi anche ad attitudini psicomotorie o artistiche oltre che intellettuali. Anche in questo caso il lato socio-affettivo sembra riscuotere meno importanza.

Livello

Concordando per una definizione di Bip basata sul quoziente intellettivo rimane un problema metodologico da affrontare: definire oltre quale soglia un bambino è intellettualmente precoce.

Se per quanto concerne il ritardo mentale il DSM-IV definisce il Ritardo Mentale Lieve iniziando da un QI di circa 70 (quindi due deviazioni standard al di sotto della media), aumentando la gravità in base al numero di deviazioni standard che si discostano dalla media⁹ non esiste una definizione così rigorosa riguardo la dotazione.

La letteratura non ha ancora trovato un accordo sulla soglia da utilizzare. Risulta, quindi, difficile generalizzare i risultati delle ricerche in quanto a volte si riferiscono a popolazioni con QI differenti, spesso senza campione di controllo.

Una proposta possibile è quella di ribaltare la definizione del DSM-IV sul ritardo mentale utilizzando lo stesso principio per la dotazione intellettiva: così si comincerà a parlare di Anticipo Mentale Lieve con un valore maggiore di 130, compreso tra +2 ds e +3 ds, per definire poi un Anticipo Mentale Importante con valori superiori a +3 ds, quindi maggiori di 145.¹⁰

Questa definizione è statisticamente significativa in quanto posta al di sopra di 2 deviazioni standard e permette di occuparci di un grup-

⁹ -2 ds: Ritardo Mentale Lieve (da 70 a 55). -3 ds: Ritardo Mentale Grave (da 55 a 35).

¹⁰ Questo permetterebbe di avere per l'Anticipo Mentale Lieve una popolazione pari a quella del ritardo Mentale Lieve (2,14% della popolazione), essendo la curva normale simmetrica. Considerando il limite inferiore di 130 si avrebbe quindi il 2,14%+0,13% (Anticipo Mentale Importante) = 2,28% della popolazione.

po che, secondo la curva di Laplace-Gauss, rappresenta il 2,3% della popolazione generale.

Si tratta di un numero di persone abbastanza piccolo da permettere di distinguerlo come popolazione, e abbastanza grande da avere un impatto sociale interessante. Anche se la proposta qui esplicitata non è ancora formalmente considerata, la maggior parte degli psicologi e delle istituzioni sembra concorde nell'accettare un valore soglia minimale di un QI pari a 130 per parlare di anticipo intellettuale.

Sembra doveroso, in conclusione, sottolineare l'importanza relativa data a una classificazione in base alla cifra del QI. Adottare un punto di riferimento per orientarsi non significa «incastonare» le persone tra le cifre di due deviazioni standard. Il valore è particolarmente comodo per trattare l'argomento, ma non deve diventare un incasellamento nosografico che toglie alla persona le sue possibilità espressive. Un Anticipo Mentale Lieve non indica una serie di comportamenti prestabiliti in funzione del suo posizionamento in relazione alla norma statistica, ma una probabilità maggiore di incontrare alcune qualità statisticamente meno presenti nel resto della popolazione. Queste caratteristiche non sono esclusive della popolazione, ma peculiari di essa; non sono tutte presenti in eguale misura in tutti i soggetti con un QI superiore a 130 e non esclusivamente appartenenti ad essi.

Modelli

Sono state proposte varie ipotesi su cosa sia la dotazione e su quali siano gli indici fondamentali per l'anticipo intellettuale. Di seguito ne riportiamo alcuni.

1. Modello dei tre anelli

Secondo questo modello (Renzulli, 1978; 2002), i fattori importanti sono: *creatività, abilità al di sopra della media e impegno nel compito.*

La creatività comprende la fluidità, la flessibilità mentale, la curiosità, il pensiero divergente, l'apertura mentale e la capacità di correre dei rischi. Essa è indicata come l'abilità a produrre dei pensieri originali.

L'abilità mentale elevata può presentarsi sia sotto forma di un fattore generale che si esprime in abilità di ragionamento, di pensiero

astratto, di memoria, sia nella forma di una particolare capacità in un campo più specifico come le attitudini matematiche, letterarie, cinesastiche o artistiche.

L'impegno nel compito è un elemento motivazionale che spinge l'individuo a mettere alla prova le sue qualità, dando il massimo in un campo particolare; ne fanno parte l'entusiasmo, la perseveranza, la resistenza, la fiducia in sé, la capacità di lavoro e il bisogno di completare il compito iniziato.

L'educazione, la personalità, il livello socio-economico-culturale dei genitori giocano un ruolo fondamentale per lo sviluppo del potenziale di dotazione, ma i tre elementi indicati devono essere tutti presenti, anche se potranno declinarsi in maniera diversa a seconda del profilo del bambino.

L'autore distingue, infatti, un alto potenziale «accademico» (in cui sono sottolineate di più le abilità mentali e l'impegno) da un alto potenziale «creativo» (in cui sono più in evidenza la creatività e la costanza).

2. Modello di Sternberg e Lubart

Questi autori si focalizzano su una serie di elementi che determinano la dotazione: intelligenza, conoscenza, stile cognitivo, personalità, motivazione e un ambiente formativo adeguato. Sottolineano, inoltre, che la possibilità di esprimersi in modo creativo può essere di intralcio nel processo di socializzazione.

3. Modello tripolare interdipendente

Partendo dal modello di Renzulli viene sviluppato un modello dinamico dello sviluppo della personalità in cui il talento può esprimersi in campo motorio, sociale, artistico o intellettuale comprendendo le caratteristiche di alto potenziale cognitivo, creatività e motivazione. Queste costituiscono la prima triade di elementi che interagirà con la seconda triade composta da famiglia, scuola e amici. Il talento si svilupperà quando l'interazione tra i sei fattori è adeguata, permettendo un armonico sviluppo (Figura 1.3).

Sembra evidente che l'ambiente giochi un ruolo chiave nello sviluppo delle potenzialità intellettive. Fledman (1982; 1992) sottolinea la

convergenza di diverse condizioni per far emergere il talento: il bambino deve avere la possibilità di accedere alle conoscenze al momento giusto nel corso dello sviluppo e, aggiungo, che queste conoscenze siano fornite in una forma a lui fruibile.

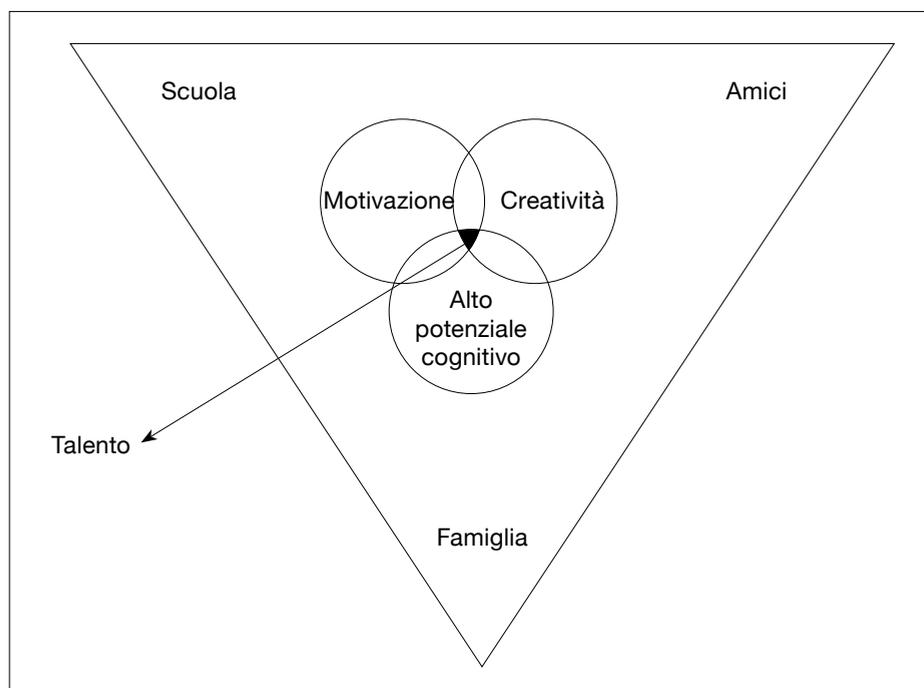


Fig. 1.3 Modello tripolare interdipendente di F. Mönks

Bisogna sempre tener presente che questi individui hanno modalità personali di elaborazione del materiale, spesso non seguono i metodi canonici per assimilare delle nuove nozioni e operano un netto rifiuto se le modalità di presentazione non sono confacenti al loro stile.

Per concludere, vorrei far notare come solo le abilità necessarie in un certo ambiente sociale possano essere premiate, in una sorta di lamarkiana selezione naturale delle risorse cognitive: in un ambiente rurale delle notevoli capacità letterarie saranno assolutamente secondarie e non troveranno la possibilità di esprimersi, decadendo con il tempo. D'altra parte, nello stesso ambiente, una capacità cinestetica o di ragionamento meccanico sarà premiata, ottenendo uno stimolo continuo.

«Se Mozart fosse nato figlio di un pastore al fondo di una campagna piuttosto che in una famiglia interessata alla musica, con un padre musicista, avrebbe sviluppato il suo talento e le sue celebri sinfonie? I casi dei bambini prodigio illustrano bene la coincidenza delle capacità straordinarie del bambino, l'incontro con un campo molto strutturato e accessibile (come quello della musica), un contesto familiare che riconosca e valorizzi il talento, e l'accesso a un insegnamento adattato ai bisogni del bambino.» (Lubart, 2006).

La decisione

Come abbiamo visto, si è costretti ad operare delle scelte di campo per definire l'ambito del lavoro:

1. *Definizione del concetto di intelligenza:* per esigenze pratiche la popolazione con cui sono venuto in contatto era quella individuata attraverso un test di livello che forniva informazioni sul QI.
2. *Definizione della terminologia:* traduzione del termine francese con il corrispettivo italiano «bambini intellettualmente precoci» (Bip). Ho lasciato intenzionalmente la lettera B maiuscola per sottolineare l'importanza del bambino rispetto agli altri due elementi.
3. *Definizione della popolazione:* i miei incontri sono avvenuti con bambini francesi, iscritti a un'associazione di genitori (ANPEIP) e la letteratura che ho utilizzato faceva riferimento a soggetti francesi, inglesi o statunitensi.
4. *Definizione del livello:* individueremo come Bip quei bambini con un QI superiore a 130.

PARTE II

UN PRIMO SGUARDO

Capitolo 2

L'evoluzione storica

Passiamo ora in rassegna le iniziative intraprese a favore dei Bip lungo il corso del tempo e nelle diverse nazioni, dedicando una particolare attenzione alla Francia e alle poche iniziative presenti in Italia. Naturalmente la posizione di ogni Stato è profondamente influenzata dalle particolarità politiche, sociali economiche o culturali, dalle specificità del suo sistema educativo e dal grado di decentralizzazione di quest'ultimo, senza dimenticare le azioni intraprese dall'iniziativa privata.

Questa rassegna non può quindi rendere conto appieno di un panorama che muta rapidamente in funzione dei cambiamenti politici (Delaubier, 2002).

Gli USA

Storicamente gli Stati Uniti d'America sono stati i primi ad adottare delle misure a favore dei bambini dotati.

È dal 1862 che a Saint Louis (Missouri) esiste un sistema che consente ai bambini precoci di accedere alla classe più adeguata al loro sviluppo mentale.

Nel 1891 il piano di Cambridge (Massachusetts) permette ai bambini dotati di anticipare di due anni l'accesso alla scuola primaria.

Nel 1898 il piano di S. Barbara (California) adotta il metodo dell'arricchimento dei programmi, affiancando al normale corso scolastico temi di approfondimento specifici.

Nel 1959 Terman (Terman e Oden, 1959) inizia uno studio su 1528 bambini dotati, con età media 11 anni; questo lavoro rimarrà per lungo tempo l'unica opera di una certa consistenza, anche a discapito di varie falle metodologiche (Mouchiroud, 2004), soprattutto riguardo al metodo di individuazione dei soggetti basato sulla valutazione dell'insegnante.¹ A tal proposito diversi studi (Walton 1961; Baldwin, 1962; Rosenthal e Jacobson, 1971; Cornish, 1968; Pagnato e Birch, 1959) concludono che i professori commettono numerosi errori di giudizio nella valutazione della dotazione dei loro allievi. Errori dovuti soprattutto a una confusione tra successo scolastico e capacità intellettuale. In particolar modo sembra che tutti quei bambini dotati di un'intelligenza brillante, ma che non riescono a integrarsi nel sistema scolastico per i motivi più svariati, non siano presi in considerazione dagli insegnanti. All'opposto esistono dei «falsi positivi», cioè allievi che, grazie a un costante impegno e a una personalità garbata e conformistica, sono segnalati come più dotati di altri dai loro professori.

Il lavoro di Terman rimane però interessante e vale la pena di citare alcuni risultati:

- i bambini dotati hanno imparato a camminare mediamente con un mese di anticipo rispetto all'età standard e a parlare con tre mesi e mezzo di anticipo rispetto ai non dotati;
- si interessano maggiormente degli altri alla storia, alla scienza, alle biografie di uomini illustri, ai viaggi, alla poesia, al teatro;
- sono grandi lettori;
- per il 30% questi bambini non hanno poi completato gli studi superiori, nonostante le capacità intellettuali;
- la loro salute fisica e mentale è molto buona;
- hanno una predilezione per le materie teoriche e le professioni intellettuali preferendole allo sport, alla meccanica, alle attività di gruppo;
- le professioni scientifiche sono quelle che li soddisfano di più;

¹ Valga come esempio il caso di W. Shockley e L. Alvarez, poi divenuti premi Nobel per la fisica, erroneamente ritenuti da Terman inadeguati a partecipare all'esperimento.

In base ai risultati ottenuti, l'autore propenderà a considerare buona la capacità di inserimento sociale di questi bambini.

Opposte considerazioni sono presentate dalla Hollingworth (1926, 1942) le cui conclusioni indicarono che i Bip subiscono un cattivo adattamento sociale a causa di una scorretta presa in carico e all'assenza di stimoli intellettuali sufficienti.

Nel 1972 Marland presenta al Senato statunitense un rapporto che elenca le iniziative intraprese nei vari stati, il quale conduce a istituire nell'anno seguente il *National Office of Gifted* all'interno del Ministero dell'educazione, diventato nel 1981 *Council for Exceptional Children*.

Sebbene l'impegno a livello federale si traduca in una spinta alla ricerca, con la creazione di numerose borse di studio, le posizioni dei vari Stati restano divergenti sia sull'identificazione della popolazione, sia sulle misure adottate in favore dei bambini «gifted».

L'Europa

Nel 1946 viene fondata a Oxford l'associazione *Mensa International*, che si propone lo scopo di incoraggiare la ricerca sull'intelligenza e di fornire ai suoi membri un ambiente intellettualmente e socialmente stimolante.

Nel 1987 è fondato dal Prof. Pietr Span a Utrecht l'*European Council for High Ability* (ECHA) con l'obiettivo di creare un network europeo di risorse sulla dotazione.

Nel 1988 J. Brunault raggruppa numerose associazioni per costituire Eurotalent.

Nel 1994 il Consiglio d'Europa approva la raccomandazione 1248, che considera i bisogni particolari dei Bip. In particolare nell'art 5 si afferma:

«2. Si, pour des raisons pratiques, il faut des systèmes d'enseignement qui assurent une éducation satisfaisante à la majorité des enfants, il y aura toujours des enfants avec des besoins particuliers pour lesquels des dispositions spéciales devront être prises. Les enfants surdoués figurent parmi ceux-là.

3. Les enfants surdoués devraient pouvoir bénéficier de conditions d'enseignement appropriées leur permettant de mettre plei-

nement en valeur leurs possibilités dans leur propre intérêt et dans celui de la société [...]

4. L'apport d'une éducation spéciale ne devrait toutefois en aucune façon privilégier un groupe d'enfants au détriment des autres. [...]

5. 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.»²

² «2. Se, per delle ragioni pratiche, si dovessero adottare dei sistemi di insegnamento che assicurassero un'educazione soddisfacente alla maggior parte dei bambini, ci sarebbero sempre dei bambini con dei bisogni particolari per i quali delle disposizioni speciali dovrebbero essere intraprese. I bambini plusdotati sono compresi tra questi ultimi.

3. I bambini dotati dovranno poter beneficiare di condizioni di insegnamento appropriate che permettano loro di mettere pienamente in valore le loro possibilità nel proprio interesse e in quello della società [...]

4. L'apporto di un'educazione speciale non dovrà tuttavia in alcuna forma avvantaggiare un gruppo di bambini a detrimento degli altri [...]

5. iv. Le disposizioni in favore dei bambini plusdotati in una specifica materia dovranno, preferibilmente, essere messe in opera all'interno del normale sistema scolastico, iniziando dal livello pre-scolare. La flessibilità dei programmi, l'incremento della mobilità, il materiale supplementare per l'arricchimento, gli ausili audio-visivi e uno stile d'insegnamento specifico per la pedagogia del progetto sono dei mezzi e delle tecniche che permetteranno di favorire lo sviluppo di tutti i bambini siano essi plusdotati o meno, e d'identificare i bisogni speciali il più presto possibile;

Sempre del 1994 è la Dichiarazione di Salamanca³ nel cui Quadro d'azione si legge:

«L'idea principale che guida questo Quadro d'Azione è che la scuola dovrebbe accogliere tutti i bambini, quali che siano le loro caratteristiche particolari, d'ordine fisico, intellettuale, sociale affettivo, linguistico o altro. Essa dovrebbe saper accogliere sia i bambini [disabili] che plusdotati, i bambini delle strade e quelli che lavorano, i bambini delle popolazioni isolate o nomadi, quelli delle minoranze linguistiche o culturali così come i bambini di altri gruppi svantaggiati o marginalizzati».

Questo sarà lo spunto per il lavoro di C. Clark e B.M. Shore, edito nel 2001 con il titolo «Educating Students with High Ability».

Nei Paesi Bassi si sono coagulati gruppi di ricerca a Nimègue, attorno al lavoro di F.J. Mönks.

In Germania il Ministero Federale ha manifestato la sua preoccupazione attraverso una campagna di sensibilizzazione rivolta agli insegnanti, ma le azioni intraprese dai differenti Länder differiscono notevolmente. Nel 2001 Heinz Holling, Miriam Vock e Franzis Preckel hanno realizzato un rapporto per mappare l'interesse nazionale in favore dei bambini intellettualmente precoci (Holling et al., 2001).

L'interesse della Spagna si è espresso a Barcellona durante il 14° World Council for Gifted and Talented Children a cui ha partecipato il Ministro dell'educazione spagnolo. Nel 1995 è redatto il Décret royal 696/1995 a favore degli alunni aventi bisogni educativi particolari («alumnos con necesidades especiales»).

I paesi dell'Est risentono ancora dell'eredità dell'URSS, in cui la tradizione di ricerca e sviluppo dei giovani talenti (anche sportivi e artistici) era ben radicata.

v. si dovrebbe rendere il normale sistema scolastico sufficientemente flessibile per permettere di rispondere ai bisogni di coloro che ottengono dei risultati eccezionali o per quegli allievi dotati di talento;

vi. ogni disposizione speciale in favore degli studenti plusdotati o dotati di talento dovrà essere presa con discernimento, per evitare il rischio intrinseco di etichettare gli studenti, con tutte le conseguenze negative che ciò comporterebbe per la società. » (TdA).

³ Conferenza mondiale sull'educazione e i bisogni educativi speciali, organizzata dall'UNESCO.

La Francia

Per quanto riguarda la Francia, già all'inizio del 1900, nel 1909, A. Binet prese posizione a favore dei Bip, ma bisognerà aspettare il 1971 con J.C. Terrassier perché siano attivate delle iniziative attive a favore di questi bambini, in particolare con l'istituzione dell'Association Nationale pour les Enfants Surdoués (ANPES) oggi diventata Association Nationale pour les Enfants Intellectuellement Précoce (ANPEIP), il cui obiettivo resta quello di promuovere una migliore conoscenza del bambino dotato e dei suoi bisogni, sia tra l'opinione pubblica che tra gli insegnanti e perfino all'interno del Ministero dell'educazione (Terrassier, 1985).

Gli sforzi di questa e altre associazioni hanno spinto il Governo francese a interessarsi al problema, chiedendo a J.P. Delaubier (2002) di redigere un rapporto sulla situazione. Il rapporto è stato realizzato grazie alla sensibilità dei genitori dei bambini dotati che chiedevano una miglior risposta ai bisogni dei loro figli.

Il desiderio primario di queste famiglie è quello di mettere in opera ogni accorgimento necessario per prendere in carico e poter prevenire la sofferenza di questi allievi che, anche se dispongono di attitudini particolari, si trovano o sono suscettibili di trovarsi in un percorso accademico fallimentare (Delaubier, 2002).

Dal 2005 presso l'Università di Parigi 5, Sorbona è attivo un gruppo di ricerca sui Bip coordinata dal Prof. Todd Lubart, direttore del laboratorio Cognizione e Differenziazione; in particolare, sono attive le ricerche sull'approccio multidimensionale per l'identificazione del bambino ad alto potenziale, la variabilità intraindividuale di questi soggetti, lo sviluppo dell'alto potenziale creativo e le sue relazioni con l'alto potenziale intellettuale.

Dal 2006 è stato istituito un Centro per il bambino dotato in difficoltà presso il servizio ospedaliero universitario di Psichiatria di Rennes, coordinato dalla Prof.ssa S. Tordjman.

L'Italia

La principale attività degna di nota è stata quella dello IARD (Identificazione e Assistenza dei ragazzi dotati), fondato nel 1961 da

F. Brambilla con la coordinazione di A. Visalberghi, la cui attività è proseguita fino al 1968 sotto la supervisione di O. Andreani. Lo scopo originario di questo istituto di ricerca era di individuare giovani dalle buone doti intellettive ma economicamente e culturalmente svantaggiati e, attraverso borse di studio o altri aiuti, sostenerli nel loro percorso formativo. Lo IARD commissionò la ricerca Dentici e Sorio del 1961 che studiò 2000 soggetti scelti tra le scuole milanesi.

In Sicilia, a Patralia Soprana fu attivata una scuola fondata da don Calogero La Placa per l'assistenza ai ragazzi dotati svantaggiati.

A Roma è presente Villa Nazareth, una residenza universitaria per studenti dotati sotto la supervisione di A. Gropelli.

Nel 1983 fu fondato il Mensa Italia, estensione del Mensa Internazionale, il cui obiettivo è di aggregare persone con un alto QI e effettuare ricerche sulla natura dell'intelligenza, favorendone la promozione. A tali scopi ogni anno viene effettuata una selezione di nuovi membri attraverso una «gara di intelligenza».

Nel 2010 viene creata l'Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione (AISTAP) per iniziativa di un gruppo di psicologi e ricercatori che si occupano da diversi anni di plusdotazione, di talento e di sviluppo del potenziale.

L'esigenza di creare un'Associazione è maturata dal confronto con i progetti e i percorsi realizzati in Europa e nel resto del mondo per intervenire e accompagnare lo sviluppo delle alte potenzialità individuali.

L'associazione nasce in risposta alle domande e alle richieste dei genitori e dagli insegnanti dei ragazzi plusdotati per creare le condizioni necessarie a fornire un valido supporto ai bisogni di questi studenti

L'AISTAP vuole diventare un punto di riferimento ed un centro di ricerche e di studi che sia conosciuto a livello nazionale e riconosciuto all'estero da altre Associazioni ed enti che si occupano di plusdotazione, condividendo con il resto della comunità scientifica strumenti e metodi definiti e consolidati.

Si è quindi specializzata nell'educazione e nell'insegnamento agli studenti dotati di elevate capacità cognitive o di un talento in un ambito specifico. Offre supporto agli insegnanti per aiutare gli studenti plusdotati a sviluppare appieno il loro potenziale all'interno di classi eterogenee, consentendo anche agli altri allievi di poter sviluppare le loro capacità.

Per quanto riguarda la legislazione, l'art. 171 del T.U. del 1928 cita: «nessuno può essere iscritto alla prima classe elementare in qualità di allievo regolare, se non ha raggiunto l'età di sei anni». Tuttavia, riferendosi alle disposizioni dettate dalla O.M. 131/1978, si può anticipare di un anno il compimento dell'istruzione primaria a condizione che il bambino sia iscritto a una scuola privata. Inoltre, alcune sentenze del TAR⁴ permettono l'anticipazione ponderata e graduale della frequenza alla scuola di base e vi sono alcune indicazioni ministeriali che dovrebbero promuovere la differenziazione dell'insegnamento.

Mentre per i bambini ipodotati già da molti anni sono previsti insegnanti di sostegno appositamente formati, i plusdotati sono di fatto invisibili. Non sono riconosciuti, non è previsto un programma apposito, non sono programmati metodi di identificazione, e chi vuol fornire un insegnamento adeguato ai loro figli deve rivolgersi a collegi privati.

In particolare il Collegio del Mondo Unito di Duino, che si occupa della selezione e della promozione di ragazzi di talento anche svantaggiati da un punto di vista economico. Si tratta di una scuola internazionale fondata nel 1982 dalla Regione Friuli Venezia Giulia e fa parte degli United World Colleges, un gruppo di college creati da Lord Mountbatten, il cui scopo è quello di favorire la convivenza pacifica tra i popoli, sviluppando l'integrazione attraverso l'educazione di persone di talento. Esso accoglie ragazzi tra i 16 e i 19 anni, provenienti da 75 paesi differenti, e offre una formazione che conduce al Baccalaureato Internazionale. C'è da dire che, a causa dei tagli ai finanziamenti e non avendo possibilità di formazione adeguata, in Italia molti ragazzi formatosi all'interno di Duino sono stati selezionati dalle fondazioni statunitensi e proseguiranno i loro studi all'interno dei college americani, sottraendo così importanti risorse all'Italia.⁵

In conclusione, si tratta di una situazione fortemente carente: per l'individuazione, per la presa in carico, per la formazione di personale specializzato. Il maggior interesse viene dagli studiosi di scienze pedagogiche. Esistono infatti presso alcune Università Italiane corsi di

⁴ Il TAR Abruzzi (sent. N. 80/95) e il TAR Campania - Sezione di Salerno (sent. N. 218/98) hanno riconosciuto il diritto alla frequenza della scuola pubblica con due anni di anticipo.

⁵ Corriere della Sera, 31/05/2005.

Pedagogia Speciale che nei loro programmi inseriscono lo studio dei bambini precoci.

Tra gli autori italiani ricordiamo M.T. Cairo, R. Bobbio, A.O. Dentici, A. Groppelli, A.M. Roncoroni.

Azioni di intervento a livello europeo

All'uniformità sul riconoscimento e sulla necessità di offrire ai Bip, come a tutti i giovani, la possibilità di sviluppare al meglio le loro capacità, sviluppandosi armoniosamente grazie al supporto del sistema scolastico, fa da contrasto la pluralità di azioni intraprese per garantire loro questo diritto; si passa da una visione integrativa a una segregativa. La prima non presuppone alcun termine per indicarli, né alcun criterio per individuarli né alcuna azione educativa specifica. Una personalizzazione pedagogica in ogni classe, per ogni alunno permette di soddisfare i loro bisogni (Norvegia, Finlandia, Svezia, Islanda e Malta).

All'altro polo vi è una definizione rigorosa con metodi di selezione rigidi iscritti in un quadro legislativo chiaro, che portano di conseguenza alla creazione di scuole specializzate in specifici domini; una tendenza in questa direzione si trova nelle soluzioni adottate dalla Repubblica Ceca, dalla Lettonia e dalla Polonia.

Quasi tutti i paesi (esclusa l'Italia e Cipro) applicano l'anticipo scolastico, mentre la formazione dedicata agli insegnanti ha un ampio spettro di variabilità all'interno dei singoli paesi.

Il Consiglio mondiale

Nel 1975 si tenne a Londra il primo congresso mondiale per i bambini dotati nel quale fu disposta la creazione del Consiglio mondiale per bambini dotati (WCGTC), il cui obiettivo principale è di promuovere una migliore conoscenza del fenomeno attraverso convegni e comunicazioni adeguate.

Questo ente pubblica dal 1° Settembre 1979 una rivista internazionale inizialmente denominata GATE («Gifted and Talented Education») e attualmente sostituita dal periodico «Gifted International» e dal bollettino mensile «World Gifted».

Capitolo 3

La letteratura

*Ho passato il test e il verdetto è piovuto come un masso dal cielo: ragazzo
precoce...
E curiosamente, all'inizio, mi ha fatto molto male saperlo e
l'ho vissuto molto male:
perché ero differente? Perché io?
Ma mi sono reso conto che quel risultato
mi portava molte risposte a tutte quelle domande che mi ponevo:
ho capito perché mi sentivo così a disagio con me stesso.*

Gerald, 15 anni (Lubart, 2005)

In questo capitolo ci occuperemo di quanto è presente in letteratura sui Bip.

La parte più corposa delle ricerche verte sui sistemi di riconoscimento della popolazione (generalmente test di livello) e sulle particolari caratteristiche cognitive di questi bambini; un'altra parte narra di casi così eccezionali da diventare poco significativi; altri ricercatori ancora si concentrano sui metodi educativi per sviluppare il potenziale intellettivo; infine vi sono quelle analisi che gettano un'ombra patologica sui Bip.

Di tutto questo non ci occuperemo.

Rimanendo fedeli alla scelta di considerare la dotazione come un fatto incidentale dello sviluppo, che può o meno influire sul normale sviluppo del bambino, ci concentreremo su tutti quei lavori che indagano le caratteristiche emotive e relazionali, rilevando gli aspetti differenziali rispetto ai coetanei normodotati.

Per quanto riguarda la qualità di vita dei Bip e le loro relazioni sociali, si hanno due posizioni contrastanti: da una parte quella di L. Terman (Terman e Oden, 1959) secondo la quale la dotazione viene considerata un'abilità utile per un buon inserimento sociale e, dall'altra, i lavori della Hollingworth (1926, 1942), nei quali l'autrice presuppone che, data la particolare sensibilità dei ragazzi, vi siano fattori di rischio sociale.

Agli spunti offerti dalla letteratura internazionale unirò la mia personale esperienza clinica, sviluppata durante la mia formazione a Dijon e Parigi.

Il quadro generale

Ponendo al centro dei nostri interessi i numerosi frammenti che compongono gli aspetti di rilievo della dotazione, otteniamo un primo quadro d'insieme.

Innanzitutto bisogna precisare che i Bip non sono esclusivamente più intelligenti dei loro coetanei, ma anche, e soprattutto, che la loro intelligenza è qualitativamente differente da quella dei loro pari. Non si tratta solamente di pensare di più e meglio ma di pensare in maniera differente. Una differenza che nemmeno il bambino sa spiegare; non sa che tipo di ragionamento ha effettuato o quanto meno non riesce ad esplicitarlo, perché perviene naturalmente alla conclusione. Si tratta di un «insight conoscitivo», in cui la soluzione si presenta già formalizzata (Lubart, 2005; Giordan et al., 2006)

Come conseguenza ne deriva che il suo modo di osservare il mondo è diverso da quello dei suoi compagni, perché guarda angoli di mondo che gli altri non osservano, ascolta una musica dove altri percepiscono solo rumore. Si ritrova quindi nell'impossibilità di comunicare con l'altro, perché i suoi metodi cognitivi sono differenti e quindi «anomali» per una società che si attende un modello di bambino «standard».

Il caso più macroscopico di questa incomprensione è il fallimento scolastico paradossale (*underachievement*): esso, come vedremo, può essere determinato da un'interazione di fattori sociali differenti, ma, semplificando, possiamo affermare che l'allievo attua dei comportamenti e dei ragionamenti inaccettabili da un sistema scolastico, proprio in quanto diversi da quelli attesi.

A differenza del ritardo mentale, ampiamente riconosciuto, che dona una «giustificazione» al comportamento, nel nostro caso manca una spiegazione alle anomalie del bambino che non risponde alle aspettative di allievo già pre-concettualizzato, cioè a un allievo prototipico, esistente anteriormente all'incontro con il soggetto reale, concettualizzato sulla base delle pregresse esperienze e spinte sociali. Non importa se la soluzione al problema sia corretta, bisogna che ne siano esplicitati tutti i passaggi, in conformità con le attese.

La scuola è solo un esempio di come questi bambini possono essere mal compresi; essi si ritrovano bloccati in una definizione che non li riguarda, venendo esclusi più o meno implicitamente, perché distonici rispetto alle aspettative proiettate su di loro, nella scuola, come tra gli amici e nella famiglia.

«Quante ore ho passato a girare in tondo nel cortile della scuola, a osservare le pietre dei muri e a cercare di scoprire perché alcune erano bucate, come erano arrivate lì...aspettando la fine della scuola [...] È un sollievo essere riconosciuto per quello che ero e non per quello che volevano che fossi», Henri 18 anni (Giordan et al., 2006).

I genitori, gli amici, gli insegnanti non capiscono che comprendere è una necessità vitale per questi giovani. Non si tratta di apprendere nozionisticamente parlando, ma di interpretare i meccanismi soggiacenti per utilizzare al meglio le proprie funzioni intellettive. Essi hanno bisogno di sentire la giusta tensione cognitiva e si pongono in attivazione solamente quando il compito è stimolante, perfino leggermente più difficile delle loro possibilità.

Se questo piacere sia derivato da un sovrainvestimento delle funzioni mentali, come compensazione per un quadro affettivo insufficiente, o se il piacere intellettuale sia connaturato al loro modo di esistere non ci è dato saperlo. Relazionarsi a loro significa confrontarsi con questa fame atavica di comprensione. La loro vera identità si basa sul conoscere, è quello che li contraddistingue e li definisce. «Questi bambini

hanno una norma che non è la normalità, ma che è loro specifica.» (Terrassier, 1985)

La loro attività mentale è come un motore che tende a bloccarsi se non sottoposto al giusto sforzo. Poiché il loro «motore mentale» è sempre attivo, bisogna fornir loro qualcosa su cui lavorare; non può «girare» a vuoto. Quando questi bambini si concentrano su qualcosa di stimolante, riescono a sentirsi appagati e ben «funzionanti», completi. In caso contrario, i loro pensieri costruiranno mondi immaginari, pensieri assurdi, relazioni inesistenti o con aspetti «bizzarri».

«A 3-4 anni ci sono dei bambini che sono qualificati come psicotici e orientati verso istituti specifici, quando invece si tratta di bambini precoci che hanno trovato rifugio in loro stessi astraendo da un ambiente che non li comprende.» (Vaivre-Douret in Giordan et al., 2006)

Detto questo, non bisogna pensare che tutti i bambini intellettualmente precoci siano sofferenti o mal adattati, interpretando la dotazione come una patologia.

La dotazione intellettuale è soltanto un fattore incidentale dello sviluppo del soggetto, quello che conta effettivamente è che nonostante le sue particolarità ci relazioniamo comunque e sempre a un bimbo che sta crescendo.

La nota più evidente di questi bambini, oltre a delle capacità cognitive sicuramente rimarchevoli, riguarda la loro estrema sensibilità e acuità, associate a una capacità molto elevata di percepire l'ambiente circostante. Una curiosità vivace li indirizza a interrogarsi e a interrogare continuamente senza darsi pace fino a quando non trovano una risposta per loro soddisfacente. Si tratta di una tensione che li spinge a ricercare continuamente nuove risposte e nuove domande, in particolare nei loro ambiti preferiti. Possono diventare veri «esperti» di un settore e dedicano un'attenzione incredibile specialmente ai temi legati all'origine e alla fine della vita.

Pongono numerose questioni, spesso questo è l'indicatore maggiormente rilevato dai parenti, senza aver paura di spaziare in ogni campo. A volte il loro torrente dirompente di domande, spesso imbarazzanti e in contesti inadeguati, diventa fonte d'ansia per i genitori; le questioni esistenziali sono ricorrenti e spiazzano gli adulti, impreparati a rispondere a dei figli percepiti come ancora troppo giovani per interrogarsi su argomenti così complessi.

Sul piano relazionale, si vedono simili agli altri, ma percepiscono una diversità non meglio identificata e riscontrano delle difficoltà nel farsi accettare dai compagni. Per cercare di integrarsi nel gruppo adottano generalmente due strategie, spesso combinandole tra loro. Per un verso, abbassano il rendimento scolastico mimetizzando la loro intelligenza, per l'altro si comportano sovente come i buffoni del gruppo, scegliendo di essere derisi piuttosto che ignorati.

Queste strategie sono però dei meri palliativi perché, oltre a non permettere una vera integrazione, creano nei ragazzi dei conflitti sia per le delusioni arrecate ai genitori, sia perché inibiscono le loro capacità espressive.

Amano molto le favole, i romanzi, i fumetti, tutte le opere di finzione in generale e, in particolar modo, quelle basate sul romanzo familiare.

In particolare, il fumetto fonde l'aspetto linguistico con l'aspetto creativo, diventando «l'espressione di un compromesso armonioso tra il disegno come espressione affettiva e la scrittura come investimento intellettuale» (Lubart, 2005).

La letteratura si sofferma anche sul loro elevato senso di giustizia, che si estende a livello ampio, sull'intera società. Possono proporsi come «difensori» dei più deboli o soffrire per le ingiustizie che percepiscono nel mondo. I genitori devono porre particolare attenzione alla loro funzione di «filtro» per evitare che il bambino si angosci con problemi totalmente al di fuori della sua portata ma che sente di «dovere» risolvere. Per questi giovani individui, i problemi politici o sociologici non sono irrilevanti, pur non possedendo ancora gli strumenti per affrontarne la complessità. Questo aspetto influisce anche sulla loro educazione: non riescono a tollerare regole che gli adulti impongono ma non rispettano (Diezmann e Watters, 1996).

L'intensità affettiva e i vissuti d'ansia

Lubart (2005) conia il termine di «iper-sensibilità emozionale» per riferirsi alla propensione dei Bip a vivere le loro emozioni con una grande intensità:

«Ci sarebbe una più forte reattività emozionale agli stimoli ambientali, che siano di natura positiva o negativa, in particolare nelle

situazioni che mettono in gioco dei fattori di stress [...] Questa ipervigilanza ansiosa può evidentemente evolversi su una modalità sintomatica più permanente. Si può trattare di iperattività, ma anche di differenti fobie o ossessioni.»

L'ossessione e i rituali che vi sono associati possono essere compresi come tentativo di padroneggiare l'angoscia legata alla continua interrogazione (la questione del tempo, della morte, della fine del mondo, ecc.), ma anche di controllare e mettere a distanza un'attività emozionale che mette in pericolo la solidità narcisistica.

Anche Guignard e Zenasni (2004) invocano la nozione di iperstimolabilità emozionale, presupponendo una tendenza a vivere più intensamente le esperienze affettive.

Infine, la relazione con gli altri è complicata dalla loro tendenza a uscire fuori dalle regole, dalle tradizioni e dagli schemi socialmente imposti. Forse quest'ultimo aspetto è dovuto alla necessità di conoscere, unita al senso di giustizia sociale, ottenendo come risultato di non accettare una regola, se questa non viene capita o se non se ne vede la fondatezza. Rompere gli schemi potrebbe essere un modo per validarli e capire come funziona la società che li circonda, sia per sperimentare la lassità delle norme che per tentare terreni nuovi. Resta il fatto che questo loro modo di essere naturalmente «alternativi» li spinge verso l'isolamento sociale.

La scuola e l'underachievement

*Questi bimbi hanno esigenze
intellettuali che non devono
essere sottovalutate,
ma veicolate e nutrite.*

Terrassier, 1985

L'ambiente scolastico è molto importante per i Bip. Esso è il primo bacino di prova per le proprie competenze sociali ed il luogo privilegiato dove essi possono esprimere il loro potenziale: un ambiente ricco di attese ed aspettative, direi critico per il giovane dotato, in cui le dinamiche ivi sviluppate avranno conseguenze rilevanti per la vita, sia in senso positivo che negativo.

Nel caso peggiore, ci potremmo trovare di fronte a un bambino che maschera il suo potenziale per essere accettato dagli altri, si agita in classe o sogna ad occhi aperti in quanto il corso è troppo facile per lui o che reagisce in modo aggressivo di fronte a un sistema di regole rigido e a programmi con poca flessibilità.

Sorvolando sui sistemi educativi, che meriterebbero un discorso specifico, si resta colpiti dalla quantità di tempo che l'allievo precoce spreca ad attendere i propri compagni, magari non avendo null'altro da fare che distrarsi o disturbare in classe.

Questi bambini hanno bisogno di trovare un loro stile personale di studio: ricordiamo che seguono dei percorsi di ragionamento «non canonici». Frequentemente sono loro stessi a indicare agli adulti in quale modo deve essere loro insegnato, con la conseguenza di mettere in crisi la competenza del maestro. Purtroppo difficilmente trovano docenti con una formazione adatta a far fronte alle loro esigenze; anzi, la prima reazione degli insegnanti è spesso una ferma opposizione. Bisognerebbe invece pensare a una didattica che considerasse le particolari richieste provenienti da questi giovani, tenendo anche conto dello stress costante che essi subiscono per adeguarsi alle loro aspettative e a quelle dei loro genitori, desiderosi di un elevato successo scolastico dei loro figli. La paura dell'insuccesso diventa allora generatrice d'ansia interferendo con le prestazioni e attuando così una profezia che si autoavvera.

Come risultato di questo quadro, otteniamo il fenomeno di *underachievement* (abbandono scolastico paradossale), cioè una grande discrepanza tra il potenziale scolastico e l'espressione concreta di questo potenziale, fino all'estrema conseguenza del totale fallimento didattico. Diezmann e Watters (1996) nel loro articolo trattano alcuni casi di personaggi noti con risultati scolastici meno che mediocri: Newton, Trevithick, Watt e naturalmente Einstein.

«A me la cosa peggiore in una scuola sembra l'uso di metodi basati sulla paura, sulla forza e sull'autorità artificiosa. Un tale trattamento distrugge i sentimenti sani, la sincerità e la fiducia in se stesso dell'allievo. Produce dei soggetti sottomessi. [...] È relativamente semplice tenere la scuola lontana da questo gravissimo male. Date all'insegnante il minore numero possibile di mezzi coercitivi, così che l'unica fonte di rispetto da parte dell'allievo sia costituita dalle qualità umane e intellettuali dell'insegnante stesso.» (Einstein, 1965)

Le caratteristiche del bambino intellettualmente precoce

Ho ritenuto interessante sintetizzare e raccogliere in questa parte gli elementi distintivi di un bambino intellettualmente precoce, visto che non esiste oggi un'opera che sintetizzi e coaguli i frammenti di conoscenza sui loro aspetti tipici.

Tengo a precisare che non si intende parlare di tratti in senso stretto. Non sono caratteristiche stabili tutte presenti in tutti i bambini, ma una serie di «tipus» indicativi, che possono declinarsi con vari gradi di intensità. Data la grande variabilità intraindividuale e interindividuale dei Bip, risulta difficile prescindere da un'analisi del singolo. Questo elenco vuole perciò offrire dei «punti di reperi» per un approccio più orientato alla dotazione, cercando di cogliere dalla letteratura e dall'esperienza quegli aspetti salienti della personalità di questi ragazzi.

1. *La lettura*

Molti Bip imparano a leggere prima dell'età consueta, spesso da soli. Una volta appreso, si interessano particolarmente ai dizionari e alle enciclopedie, fagocitando ogni informazione che capita loro sotto mano.

2. *Le capacità di apprendimento*

Il Bip apprende e, soprattutto, comprende molto velocemente con un tipo di ragionamento globale e sintetico. Adotta uno stile di apprendimento personale, costruendosi da solo le proprie strategie di studio. «Sembra funzionare come una spugna assorbendo presso sorgenti multiple e disordinate delle conoscenze incomplete e destrutturate» (Giordan et al., 2006). Il tutto supportato da una grande plasticità cerebrale e da un'eccezionale memoria di lavoro.

Odia la routine, le ripetizioni. Ha difficoltà a superare un fallimento, mancando di tenacia nelle avversità.

3. *La curiosità*

È un bambino molto curioso. Approfitta di ogni occasione per estinguere la sua sete di conoscenza, ponendo continuamente do-

mande atte a comprendere il meccanismo sottostante. Un incessante flusso di questioni in cui a ogni possibile risposta fa seguito un'altra domanda.

Si interessa ad argomenti che oltrepassano la sua età quali: la vita e la morte, lo spazio, l'origine del tempo, l'anima.

4. *Il linguaggio*

In questo caso la sua precocità si esprime non tanto nell'acquisizione anticipata delle capacità linguistiche, ma in una competenza orale superiore a quella dimostrata dai suoi coetanei, sia come ricchezza di vocabolario che come fluidità di produzione verbale.

Spesso evita completamente la fase del *baby-talking* e sorprende i genitori passando dal silenzio a una capacità linguistica già ben acquisita.

È fortemente attratto dalla conversazione con gli adulti, sia per gli argomenti trattati, sia perché gli offre l'occasione di sfruttare e ampliare il suo vocabolario.

I giochi linguistici lo affasciano e non perde occasione di mettere alla prova la struttura grammaticale della lingua costruendo neologismi e accostamenti insoliti.

5. *Il pensiero laterale*

Come accennato, il suo metodo di ragionamento è differente da quello dei coetanei, non segue i percorsi classici del metodo logico. Si ritrova ad avere delle «intuizioni», utilizza le metafore e le analogie, procede per percorsi arzigogolati che lo portano a utilizzare strade inusitate per giungere alla soluzione corretta.

Un esempio renderà maggiormente chiaro il concetto: a uno studente in fisica il professore chiese di dimostrare come sia possibile determinare l'altezza di un edificio utilizzando un barometro, aspettandosi che l'allievo utilizzasse la differenza di pressione tra il suolo e il tetto per compiere il calcolo (ragionamento logico). Le risposte del ragazzo si diressero però in altre direzioni. Esso propose di attaccare una corda al barometro facendolo scendere fino al suolo per poi misurare la lunghezza della fune, oppure di buttare il barometro dal tetto e calcolare il tempo di caduta, in modo da usare la formula dell'accelerazione per ottenere la lunghezza, o di utilizzare le proporzioni tra le

ombre del barometro e quelle dell'edificio per ottenere lo stesso scopo. In conclusione affermò che il metodo migliore per conoscere l'altezza di un edificio utilizzando un barometro era quello di bussare alla porta della portinaia e proporre: «vi regalo questo bellissimo barometro se mi dite quanto è alto il palazzo» (ragionamento laterale)¹.

6. *La metacognizione*

Il Bip ha la tendenza a riflettere in modo approfondito sui processi sottostanti ai meccanismi di attribuzione causale. Non si accontenta banalmente di una spiegazione, ma ricerca il perché di quella precisa risposta

7. *La solitudine*

Il sentimento di solitudine che lo pervade non è solamente la conseguenza del rifiuto, del mancato riconoscimento da parte degli altri, ma risponde anche a «una costruzione personale e individuale dei suoi rapporti con il mondo e con gli altri» (Marchal L. in Giordan et al., 2006).

Questo bambino percepisce una differenza, spesso non ben focalizzata, che lo fa sentire estraneo al gruppo, come in difetto. Volendo integrarsi, arriva a inibire le proprie capacità preferendo ritagliarsi un ruolo secondario, quindi raramente è il leader del gruppo. Tutto questo lo rende invisibile agli occhi di quegli insegnanti impreparati ad accogliere un allievo dalle caratteristiche tanto particolari.

8. *L'ipersensibilità*

Emotivamente molto sensibile, riceve come a «ondate» le emozioni esterne, amplificandone la portata e anticipando le conseguenze future. È altruista e intollerante verso l'ingiustizia.

La sua ipersensibilità affettiva lo espone al rischio di essere continuamente assalito dalle emozioni e, di conseguenza, dall'ansia. Per proteggersi utilizza il suo intelletto, la logica, la razionalizzazione: tende a svuotare gli eventi dalla loro connotazione emotiva, per cercare di maneggiarli. È un lavoro continuo, un enorme dispendio di energie.

¹ Lo studente era Niels Bohr, Nobel per la fisica nel 1922 (Côte, 2002).

Diventa un modo di vivere, un'ipervigilanza emozionale per controllare dei sentimenti troppo invadenti. «L'identità profonda è minacciata perché la difesa per mezzo della cognizione separa l'Io dalla vera identità. A furia di non volere sentire più nulla, il bambino non sa più chi è.» (Giordan et al., 2006)

Anche il senso estetico pare sia sviluppato, sia sul piano artistico che ambientale.

9. La dissincronia

Colpisce il *décalage* tra le osservazioni pertinenti e il comportamento immaturo di cui fa prova in alcune attività. Dedicheremo un approfondimento a questo particolare aspetto in un paragrafo successivo.

10. Il sangue freddo

In situazione di emergenza, riesce a mantenere il sangue freddo per far fronte all'emergenza; la sua capacità di sintesi gli permette di reagire adeguatamente alla situazione.

Tende a sentirsi colpevole se non interviene allorché la sua timidezza gli impedisca di agire.

11. La distrazione

La noia e le difficoltà relazionali lo spingono a rifugiarsi in un proprio universo fantastico. Inoltre, quando un argomento lo interessa, tende a farsene assorbire completamente, isolandosi dall'ambiente circostante.

12. Lo humor

Frequente e precoce, lo humor gli permette di adottare una posizione distanziata nell'affrontare gli eventi, garantendogli una capacità critica maggiore.

Grazie ad esso indossa l'abito dell'osservatore neutrale, elemento che diventa così parte del suo modo d'essere.

13. Lo spirito critico

Ai suoi occhi balzano i difetti di un ragionamento, anche complesso, o le incoerenze di una persona, anche adulta. Commenta senza

aver paura di esprimere la sua opinione, giustificando il suo punto di vista con vigore.

14. I centri di interesse

Il Bip è spesso attratto dal mistero dell'origine, dall'universo, dalla preistoria, dall'astronomia, dagli antichi miti, dalla paleontologia. Lubart (2005) sottolinea, infatti, che i futuri mestieri indicati da questi bambini sono geologo, paleontologo, ricercatore, archeologo, egittologo e tutte quelle attività legate alla ricerca. Per conseguenza, anche la composizione della sua famiglia e il suo albero genealogico è di particolare interesse per il Bip, così affascinato dalla comprensione dell'inizio e della fine.

Adora i giochi complicati che possono apportare qualche nuova sfida o nuove idee.

Detesta gli sforzi vani. Ha delle passioni che vive intensamente, ma che può rapidamente cambiare una volta che sente di averne acquisito la sufficiente padronanza.

15. La tensione intellettuale

Ama trovarsi ad affrontare delle sfide cognitive in cui il materiale da apprendere sia leggermente superiore alle sue capacità. Si sente appagato quando compie uno sforzo abbastanza intenso da costituire una sfida, ma non troppo eccessivo da diventare un sicuro fallimento.

«Si resta colpiti dall'interesse che porta alla conoscenza e al ragionamento, per il piacere che sembra trovare a risolvere i problemi e dall'efficienza con la quale li risolve.» (Emmanuelli, 2004)

Anche nel rapporto con gli altri preferisce circondarsi di persone che gli sono culturalmente superiori, frequentazioni che tende a cambiare allorché la loro «distanza culturale» diminuisce.

16. Il perfezionismo

Ha la tendenza a verificare all'eccesso, cercando di controllare ogni aspetto. Questo lo porta a focalizzarsi in maniera esasperante su un compito, dimenticandosi le finalità per cui è stato attivato, bloccandolo in un ciclo perenne di verifica.

17. *L'anarchia*

Questo bambino mal sopporta le norme sociali e le convenzioni. Spesso si pone in contrasto aperto con le regole, con gli adulti. Paradossalmente ha un gran bisogno di modelli, di quadri di riferimento chiari, anche se non riesce ad accettarli. Forse perché il suo acume permette loro di trovare continuamente difetti o, ancora, perché cerca di saggiare i limiti per meglio comprenderne il funzionamento. Secondo Giordan e collaboratori (2006) si tratterebbe della sua continua ricerca di senso: la maggior parte del tempo nei codici sociali i rapporti sono prescritti dalle norme implicite; l'individuo si trova di fronte a dei regolamenti nei quali le origini raramente sono spiegate, a volte arbitrari o ancora frutto degli usi e dei costumi radicati nel tempo. Il ragazzo precoce, molto intuitivo e avido di senso, non ammette questa incoerenza; per lui è un *non-sense*, un'assurdità.

Quale che sia la causa, permane il fatto che gli educatori hanno difficoltà a far rispettare le regole essenziali del comune vivere in società. Ogni comportamento gli va motivato e spiegato, altrimenti ci si trova di fronte a un netto rifiuto. Il tutto mantenendo quell'autorità genitoriale che gli permette di avere dei sicuri punti di riferimento: se alcune regole potranno essere discusse e ridefinite insieme con lui, ve ne dovranno essere altre in cui si adotterà la massima intransigenza, mettendo in risalto la responsabilità dei genitori nella cura dei figli.

Una risposta del tipo «fai così perché lo dico io!» non sarà mai compresa da questo bambino; invece adottando una posizione ferma e adducendo la maggiore esperienza di vita il genitore otterrà dei buoni risultati.

Van Der Elst², psicologa dell'ANPEIP che si occupa da anni di bambini dotati, in risposta alle domande dei genitori su come educare i propri figli precoci, suggerisce di presentare le regole giustificandone le ragioni, definendole mutuamente, rispettandole reciprocamente e non concedendo deroghe. In ogni caso, la norma deve avere delle valide ragioni per sussistere, anche perché questo figlio speciale prova piacere a trovare le falle logiche all'interno di un ragionamento e a mettere in discussione l'autorità genitoriale. Non è raro che i genitori

² In uno degli incontri avvenuti nelle riunioni dell'ANPEIP.

provino il sentimento di essere giudicati dalle osservazioni, peraltro pertinenti, dei loro figli.

18. *La dipendenza ambientale*

Data la sua sensibilità sensoriale ed emotiva, l'ambiente gioca un ruolo primario nella vita del Bip. Non è fondamentale solamente per il suo corretto sviluppo, ma anche il comportamento nel momento presente ne risulta influenzato sensibilmente. È, per così dire, più *environmental-sensitive* dei suoi coetanei. Nemmeno lui si rende conto del ruolo che gioca il contesto sul suo carattere, quindi non può usare le proprie capacità per cambiarlo. Lo subisce molto più degli altri bambini. Così, un ambiente caotico può sgorgare in una forma di malessere non ben determinato, un'insofferenza psichica che può diventare aggressività e irritabilità priva di un oggetto preciso. Facilmente si trova in situazioni di sovrastimolazione sensoriale a causa di un'acuità sensibilità agli stimoli esterni.

Uno sviluppo dei sensi molto precoce e alcuni segni distintivi della sua grande attenzione per il mondo esterno si possono percepire già in tenera età. La rapidità di elaborazione dei sistemi sensoriali (auditivo, visivo-spaziale, tattile, olfattivo) provoca una risposta emozionale maggiore, perciò esperisce una forte irritabilità che, unita alla sua reattività emotiva, lo rende facilmente vulnerabile a stimoli troppo intensi, donando loro, in compenso, una generosità empatica verso l'altro.

«Una delle prime caratteristiche del bambino intellettualmente precoce è che possiede sovente la capacità di percepire rapidamente e finemente l'insieme delle stimolazioni alle quali è sottoposto nel suo ambiente. Questa attitudine frequentemente associata a una grande curiosità si esplicita sicuramente nell'apprendimento, ma anche in tutti quei fenomeni che presuppongono un'implicazione emotiva. Questa acuità permetterà al bambino di cogliere rapidamente una situazione, imparando velocemente gli avvenimenti della vita esterna, ma anche quello che succede all'interno di lui stesso [...] saremmo tentati di dire che i bambini intellettualmente precoci generano un effetto "lente" donando all'emozione una colorazione particolare che tende a rendere ipertrofico il vissuto affettivo e a causare un'angoscia più marcata e diffusa.» (Lubart, 2005).

La dissincronia

In seconda media, avevo praticamente perduto tutte le mie capacità scolastiche, non capivo più nulla. Sicuramente perché non avevo le basi degli anni precedenti: tutto mi era così facile che non imparavo nulla!

Anna, 16 anni, in Giordan et al., 2006

Terrassier (1985) osserva che «troviamo abitualmente livelli di sviluppo diseguali quando studiamo l'evoluzione intellettuale, verbale e logica, l'evoluzione psico-motoria, l'organizzazione spaziale e l'evoluzione affettiva» di questi bambini.

Per comprendere il fenomeno l'autore introduce il concetto di dissincronia, cioè un *décalage* tra l'area intellettuale e un'altra area dello sviluppo del fanciullo.

Anche Lubart (2005) constata spesso «un paradosso tra una solidità brillante sul piano delle conoscenze o nella capacità di risolvere un problema, e l'incapacità relativa a sostenere una situazione mettendo in gioco le basi affettive».

Questa dissincronia può declinarsi in vari modi nella vita del giovane intellettualmente precoce.

Dissincronia con lo sviluppo psicomotorio

Se la semplice osservazione è sufficiente per permettere ai Bip di acquisire la lettura in età precoce (verso i quattro anni e mezzo), l'apprendimento lessicale e grafico subisce le influenze di un sistema psicomotorio ancora non completamente sviluppato, soprattutto per quanto riguarda la motricità fine.

«Il bambino dotato rischia allora di reagire dapprima con una volontà di controllo, di padronanza dell'ansietà, che produce un ipertonnia (eccesso di tensione muscolare) e un segno scritto troppo marcato, tremolante e irregolare.» (Terrassier, 1985)

Esiste, in sostanza, un ampio divario tra il livello intellettuale che permette una capacità di lettura precoce e le frequenti difficoltà di scrittura o di quelle operazioni manuali che richiedono un sistema motorio pienamente sviluppato. Come conseguenza, l'allievo tenderà

ad attuare delle strategie di evitamento o rifiuto dell'attività per contrastare i sentimenti negativi causati da questo insuccesso.

Dissincronia tra le diverse aree dello sviluppo intellettuale

In questi individui le capacità di ragionamento sono molto più avanzate rispetto alle acquisizioni introiettate. Come conseguenza, sebbene presentino una ricchezza di lessico superiore alla norma, questi soggetti ottengono mediamente un punteggio più alto nelle prove del test di Wechsler che richiedono l'utilizzo della capacità di ragionamento rispetto ai sub-test che si basano su capacità già sedimentate (conoscenze, lessico, aritmetica).

Come abbiamo già detto, le discrepanze tra QI verbale e QI di performance possono essere molto elevate, fino ad invalidare la prova.

Particolarmente importante diventa allora un'analisi qualitativa dei risultati del test per comprendere meglio il profilo, prestando attenzione a una differenza significativa tra i quozienti parziali.

Dissincronia tra livello intellettuale e affettivo

Il gap più ampio si nota tra le capacità intellettive e lo sviluppo affettivo. Solo il loro intelletto è in anticipo rispetto all'età, mentre le competenze sentimentali sono quelle legate all'età reale, l'immaturità che ancora vivono crea loro disagio e imbarazzo anche in rapporto alle aspettative altrui (sovente genitoriali). Spesso gli adulti si dimenticano di essere in relazione con un bambino e si aspettano che la sua maturità cognitiva si rifletta sul piano emotivo. Invece non bisogna dimenticare l'età reale del fanciullo e la sua sana mancanza di esperienza del mondo. Sebbene l'intelligenza acuta gli dia accesso a un grande numero di fonti informative, il vissuto esperienziale resta quello di un individuo in via di sviluppo, non permettendogli, quindi, di maneggiare l'ansia nei confronti del reale.

Il fantasma dell'onnipotenza infantile lo spinge a cercare i mezzi per cambiare il mondo, a fare dei progetti, a elaborare continuamente delle idee per risolvere i mali della nostra società.

Un'inquietudine costante lo pervade. Felix, otto anni, si preoccupa della diffusione dell'AIDS ed è ben deciso a porvi rimedio (Lubart, 2005).

Se di fronte a questa decisione possiamo sorridere, ben più grave diventa il problema nell'adolescenza, quando ormai il confronto con la realtà è inevitabile e il lutto per l'onnipotenza perduta diventa ingestibile: un continuo lavoro mentale ricorda al ragazzo i sogni perduti e la sua impotenza di fronte alla realtà.

«Quando le sue pulsioni non possono esprimersi liberamente attraverso il meccanismo della sublimazione, entra in gioco in modo preferenziale un altro processo. Si tratta della razionalizzazione, meccanismo di difesa descritto da Anna Freud, che permette all'Io del bambino e dell'adolescente di controllare le pulsioni rifugiandosi in un discorso freddamente intellettuale, ma molto più rassicurante. Se, malgrado questo conflitto inconscio, si realizza un comportamento troppo istintuale, la razionalizzazione interviene per giustificare logicamente il comportamento o l'intenzione che sono sfuggiti al controllo della censura [...] Questo ricorso preferenziale ad alcune difese comporta il rischio di strutturare una nevrosi caratteriale.» (Terrassier, 1985)

«Il bambino precoce attraversa i differenti stadi della maturazione comunemente descritta, ma la sua evoluzione affettiva è caratterizzata soprattutto per la ricchezza, la sensibilità e la complessità, non per la precocità. L'intelligenza del bambino esercita un effetto lento non solamente sulla logica dell'ambiente circostante ma anche sulla sua percezione e interpretazione delle sue conseguenze emotive. L'acuità del suo sguardo sugli altri e sul mondo esaspera una sensibilità che non ha sempre i mezzi di integrare senza danni l'informazione ricevuta [...] La loro sensibilità offre molti oggetti alla loro ansia.» (Giordan et al., 2006)

La moderna società dell'informazione accentua questo problema: il numero di fonti alle quali il bambino può accedere è in costante crescita. L'immediata fruibilità delle stesse, si pensi a Internet, sottopone il giovane curioso a un bombardamento mediatico frammentario. È compito del genitore porsi come filtro tra il mondo degli adulti e l'universo-bambino: accade invece troppo frequentemente che lo sguardo parentale sia rivolto altrove perché si confonde con facilità la capacità di elaborazione cognitiva, la vastità delle nozioni con la maturità. Si dimentica troppo facilmente che ci si rapporta pur sempre a una piccola creatura dispersa nelle tempeste dell'oceano informativo.

Dissincronia scolastica

Giacché i programmi ministeriali si concentrano sull'età reale del bambino o su un suo eventuale ritardo, i Bip si confrontano con un ambiente educativo inadeguato che li pone in stato di dissincronia. In altre parole, visto che le proposte didattiche sono insufficienti, il bambino tenderà a trovare delle strategie per salvaguardarsi, isolandosi sempre più nel suo mondo fantastico, distraendosi facilmente.

Da questo «deriva che il bambino conseguirà buoni risultati se messo davanti a problemi complessi, ma rimarrà superficiale e potrà commettere errori davanti a compiti semplici» (Terrassier, 1985).

Questi particolari scolari hanno bisogno di un'attività stimolante, che faccia appello alla loro intelligenza per mobilitare appieno la loro attenzione.

«Nostro figlio ha 4 anni. Gli altri bambini raccontano alla maestra la loro vita quotidiana, che “il cane ha fatto pipì in casa”. Lui s'interroga su come i pianeti sono sospesi in cielo, se esistono degli altri universi e preferisce condire il mondo reale con personaggi di film, cartoni animati o immaginari.» (Giordan et al., 2006)

Terrassier (1985) individua inoltre che «il bambino, per quel che chiamiamo effetto Pigmalione negativo, assume la tendenza a conformarsi all'immagine che l'insegnante ha di lui, quindi a normalizzare, ridurre la manifestazione del suo effettivo potenziale».

Seguendo la ricerca di Rosenthal e Jacobson (1971), in cui si rileva la tendenza dell'allievo a conformarsi al docente, l'autore presuppone che il Bip rinunci ad esprimere il suo potenziale per adattarsi alle richieste del maestro.

Questo effetto, dovuto allo squilibrio tra le richieste della scuola e le reali possibilità del discente, genera angoscia e sentimenti di inferiorità perché l'alunno sente la differenza tra le sue reali capacità e il rendimento scolastico, percependo che non utilizza le sue capacità al meglio.

«Avevo quattro anni e avevo già imparato a leggere. Ma un bambino di quattro anni non sa leggere. Quindi l'ho nascosto. Ai miei genitori, a mia sorella, alla mia insegnante... per tre anni ho giocato il ruolo del bambino che dovevo essere.» (Giordan et al., 2006)

Inoltre la sottostimolazione alla quale lo scolaro è sottoposto lo renderà incapace di avere la tensione necessaria per impegnarsi costante-

mente in compiti più difficili, preparando la via alla frustrazione in caso di fallimento. Infatti, la maggior rapidità di comprensione può ledere il suo successo scolastico: dato che non esperisce alcuna difficoltà a capire, ritiene di aver anche acquisito la lezione senza doverla memorizzare, anzi considera l'atto di memorizzazione come un «imbroglio», o al massimo una perdita di tempo. Si abitua a poter in breve tempo imparare ciò che gli altri devono studiare a lungo. In questo modo non interiorizza la fatica dello studio, non si accorge dell'esistenza di argomenti «difficili», e il suo sapere è spesso superficiale e realizzato all'ultimo momento.

Quando, nelle classi superiori, si troverà davanti a materie che richiedono uno studio approfondito e una complessa memorizzazione, sarà spiazzato. Non riuscire più a imparare in un attimo quanto richiesto, non capire sempre tutto al volo, ignorare la disciplina dello studio: tutto ciò lo porta a sentirsi improvvisamente incapace, deprimendolo e conducendolo a interrompere i propri studi.

Tutti questi elementi concorrono al fenomeno di *undearchievement*, cui abbiamo già fatto riferimento, ambito frequentemente studiato soprattutto dai pedagogisti

Secondo Terrassier (1985), obbligarli a seguire delle classi basate solo sull'età reale sarebbe come «iscrivere i bambini di intelligenza normale in prima elementare a 9 anni e in prima media a 16 anni».

Dissincronia nel gruppo dei pari

Il suo gruppo di amicizie è piuttosto variegato: da una parte, predilige amici più grandi che gli offrono una relazione con scambi più ricchi e interessanti, dall'altra mantiene amicizie della sua età reale che presentano invece lo stesso sviluppo fisico-emotivo. Questa eterogeneità di amicizie gli permette di completarsi, vivendo con i primi uno scambio comunicativo arricchente e esprimendo la dimensione ludico-sportiva con i secondi.

Il bambino avrebbe più facilità nell'accettarsi se si relazionasse con un suo pari, ma l'incontro casuale con un altro Bip è piuttosto raro; solamente due allievi su cento possiedono questa caratteristica di precocità: bisognerebbe quindi organizzare delle occasioni d'incontro per permettere loro di avere uno sguardo simile in cui specchiarsi.

Dissincronia nella famiglia

«Non comprendere il bambino è terribilmente dannoso, ma il fatto che egli percepisca che i suoi genitori non possono comprenderlo lo è ancora di più.» (Terrassier, 1985)

Questi figli pongono ai loro genitori delle richieste che non sono congrue alla loro età anagrafica. La reazione dei parenti è spesso di disorientamento e imbarazzo, perché si aspettano un comportamento che rispetti la loro esperienza ricavata dall'osservazione di altri figli coetanei. Il senso di smarrimento è sempre presente: nei miei incontri con padri di giovani dotati la richiesta più frequente era quella di un indirizzo da seguire per gestire questi bambini. Esemplificativo è il commento di un genitore su suo figlio precoce: «Non lo capisco... sua sorella, lei, è normale» (Lubart, 2005).

Questi genitori si ritrovano ad avere a che fare con un figlio che a quattro anni è già entrato in uno stadio di interrogazione metafisica. Oltre a non essere preparati ad affrontare determinati argomenti con un bambino così piccolo e a domandarsi se il suo comportamento sia normale, sono costretti a fornire risposte inevitabilmente incerte, contribuendo ad alimentare l'ansia dei figli in cerca di certezze fondate sulla ragione.

Osservazioni sulla dissincronia

A differenza di Terrassier (1985, 1999), che spiega la dissincronia come il risultato di una caratteristica interna di questi bambini, il professor Vaivre-Douret (1997, 2002, 2003, 2004) attribuisce la causa della dissincronia a una degradazione delle funzioni non esercitate e non riconosciute socialmente dalla famiglia, dalla scuola o dal gruppo dei pari. Le sue conclusioni derivano dall'osservazione delle funzioni psicomotorie e psicologiche nei primi anni di vita. Il loro sviluppo sarebbe sincrono fintanto che non avviene un decadimento progressivo delle abilità non allenate.

Presuppone, quindi, che la dissincronia non sia un aspetto particolare dello sviluppo dei Bip, ma sia spesso rilevata in loro perché non viene considerato il periodo della prima infanzia. Solamente nel periodo scolastico ci si accorge di un'eventuale dissincronia, quando ormai si sono già installate delle deviazioni dal normale sviluppo.

In aggiunta, conclude, il mancato riconoscimento delle capacità, o la non ottimizzazione delle stesse, indurrebbero un sentimento d'incomprensione accompagnato da sofferenza psichica, fino ad arrivare a creare un disordine psico-affettivo, suscitato dall'impossibilità di realizzarsi e di creare secondo le proprie possibilità. Questo può condurre a disturbi del comportamento, a una perdita di interesse per l'apprendimento, passando per l'inibizione intellettuale e la perdita della stima di sé, fino ad arrivare, nei casi più gravi, alla depressione.

L'autore giunge alla conclusione che questi bambini sono incredibilmente sensibili e vulnerabili rispetto al loro ambiente, hanno quindi la necessità di avere vicino un adulto che comprenda la loro particolarità. In caso contrario, si orienteranno verso i lati più gratificanti della loro complessità tralasciando tutti gli altri.

In altri termini, la mancanza di sincronia (intellettiva/psicomotoria/affettiva/sociale) compare come reazione a una risposta non corretta dell'ambiente circostante nei tempi corretti.

Bisogna quindi evitare di concentrarsi sul solo aspetto cognitivo, ma attuare anche delle sollecitazioni corporali precoci che permettano al bambino di sviluppare la sua rete neuronale nel periodo più fertile, in modo che il corpo diventi l'altro asse portante per la costruzione della personalità individuale. Alcune acquisizioni possono essere precoci, come il senso di orientamento, le nozioni spaziali di base, la lateralità, ma molto spesso non vengono conservate, perché non ancora attese dall'ambiente circostante e, quindi, non sollecitate in modo adeguato (Vaivre-Douret in Giordan et al., 2006).

La patologia

«Tra i bambini dotati sembra che i problemi abbiano la stessa varietà che tra i normodotati o con intelligenza inferiore.» (Prat, 1979)

Non esiste in sostanza una particolare patologia associata alla precocità: «la vita degli artisti celebri è altrettanto varia sul piano storico o psicologico come quella dei banchieri, panettieri, idraulici o politici» (MacDougall in Lubart, 2005), «e i loro disturbi ugualmente» (Lubart, 2005).

Winnicott (1971) pensa che quando gli stadi dello sviluppo affettivo previsti dalla teoria psicoanalitica siano raggiunti nei tempi previ-

sti, al ritmo più adatto per il bambino, un'elevata intelligenza permetta uno sviluppo armonioso della persona.

Eventuali problemi possono sorgere da un ambiente inadeguato, da una madre che non è in grado di sopperire ai bisogni del bambino. Data la precocità intellettuale, questi soggetti tenderanno a liberarsi anticipatamente dalla dipendenza materna caratteristica del primo periodo di vita e, quindi, dovranno affrontare subito un ambiente disfunzionale, al quale cercheranno di far fronte operando un iper-investimento dell'attività mentale. Questa eccessiva attività mentale porterà, come rischio, che l'intelligenza si isoli dal resto del funzionamento psichico, che il mentale diventi una cosa in sé in un disperato tentativo di rimpiazzo di una madre non sufficientemente buona. Mancando, in sostanza, quella funzione di «filtro» fornita abitualmente dal *caregiver*, il bimbo utilizzerà le sue maggiori capacità mentali per affrontare degli oggetti non ancora depurati della loro carica negativa.

Come messo in risalto da Winnicott, è impossibile considerare un bambino isolato dal suo ambiente familiare. Allo stesso modo non possiamo pensare alla precocità intellettuale non tenendo conto di quello che avviene sul piano affettivo.

Chan (2003) identifica una serie di problemi psicologici comuni: la preoccupazione per i rapporti con i coetanei, la mancanza di sfide adeguate nei compiti scolastici, il senso di differenza rispetto ai compagni, la tendenza a comportamenti perfezionistici e lo stress elevato derivante dalle aspettative dei genitori.

Conviene, a questo proposito, insistere sul carattere spesso mascherato dei problemi dell'infanzia di questi giovani. In effetti, più ancora che per qualsiasi bambino, il Bip tende a razionalizzare, intellettualizzare, mettendo così a distanza la sua sofferenza psichica anche se capace di descrivere perfettamente le sue mancanze. Il meccanismo di difesa privilegiato consiste allora nell'intellettualizzazione, controllando le ansie della vita affettiva con un pensiero razionalizzato, parlando dei sentimenti senza provare emozioni, come si trattasse di elementi esterni. Questo innesca un circuito vizioso dal quale lo sviluppo affettivo è costantemente ostacolato.

In effetti, alcuni bambini ad alto potenziale hanno problemi a raggiungere una piena autonomia, fondando i loro rapporti con l'altro sulla sottomissione e la dipendenza, nella costante ricerca di quella

funzione di contenimento adeguata di cui sono stati carenti durante il primo sviluppo.

Capita frequentemente che un bambino sia marginalizzato all'interno della sua famiglia, i parenti stessi restano disorientati davanti alla ricerca esistenziale che verte sulle questioni fondamentali della vita, al suo bisogno costante di sapere perché, quando e come. Un padre sovrastato dal suo figlioletto dalla curiosità frenetica, chiede in consultazione: «Come posso fare? Non ci hanno fornito il libretto di istruzioni» (Lubart, 2006). Se a questo aggiungiamo che si può verificare una ghettizzazione da parte dell'ambiente sociale e scolastico otteniamo un quadro di rigetto e abbandono.

Come abbiamo già accennato, il bambino tenderà ad aggredire le sue competenze intellettuali. Secondo Gerolami (2004) il Bip si infligge un'«automutilazione per conformarsi alla norma, imponendosi una barriera all'espressione del suo potenziale».

L'immagine di sé, legata allo sguardo dei coetanei, può portare il giovane a camuffare le sue competenze e i suoi risultati, fino a diminuire consciamente le sue prestazioni. Questa aggressione delle sue abilità intellettuali lo condurrà a esperire dei vissuti depressivi. Secondo le osservazioni di Lubart (2005), tacitare i propri affetti o soffocare le proprie capacità cognitive per adattarsi al sistema sociale in cui si è inseriti significa rinunciare alla parte di sé più caratteristica, preparando la strada alla depressione.

Da quanto riportato finora risulta facile comprendere che l'autostima di questi soggetti oscilla tra grandiosità e svalutazione di sé, essendo fortemente dipendente dalle reazioni di chi li circonda. In alcuni momenti si sente un soggetto onnipotente che conosce ogni cosa, in altri una nullità, in uno stato di impotenza depressiva.

Chilland (1971) sembra però confortarci: dai suoi lavori emerge una maggior reattività positiva dei bambini dotati alle tecniche psicoterapeutiche.

«Non dobbiamo considerare psicopatologiche quelle evoluzioni che non rientrano nella normalità statistica.

Converrebbe assai più comprendere lo sviluppo originale dei Bip invece di voler applicare loro i nostri schemi tradizionali che fanno riferimento all'ipotetico bambino normale medio.» (Terrassier, 1985)

Attention Deficit Hyperactivity Disorder e Bip

Il disturbo da deficit d'attenzione e iperattività (DDAI) è definito secondo due assi principali: deficit d'attenzione e iperattività/impulsività. Per emettere una diagnosi di ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) bisogna, secondo il DSM-IV-TR, rilevare alcune anomalie nei due assi³ persistenti per un periodo minimo di sei mesi, già presenti prima dei sette anni di età in grado di compromettere la funzionalità del soggetto in almeno due tipi d'ambiente differente e non meglio attribuibili ad un altro disturbo mentale.

In alcuni Bip si possono ritrovare dei comportamenti che sono generalmente indicatori di un DDAI: la logorrea, l'incapacità di rimanere seduti, una rêverie a occhi aperti che può far pensare a una disattenzione da parte del bambino, ma che gli permette un pensiero creativo (Cramond, 1994), immaturità sociale, difficoltà a rispettare e seguire le regole, l'abitudine di completare una domanda rispondendo anticipatamente e, infine, disturbi dell'attenzione che si riflettono su una difficoltà nel concentrarsi, nel focalizzare e sostenere l'attenzione e, di conseguenza, nel terminare alcuni compiti (cosa che potrebbe spiegare il fallimento scolastico) (Guenther, 1995, Leroux e Levitt-Perlman, 2000) o nel completare dei progetti a lungo termine (Kalbfleish, 2000; Zentall et al., 2001).

Quando sorge il dubbio se siamo di fronte a una reale ADHD può essere utile confrontare il comportamento del bambino in ambienti diversi. Non è raro che i Bip presentino caratteristiche ADHD a scuola ma non a casa (Lind e Silverman, 1994; Revol et al., 2004)

Si tratta quindi di caratteristiche situazionali, così come gli alti livelli di attività e impulsività sono spesso focalizzati e direzionati verso uno scopo, a differenza di una sindrome da deficit d'iperattività (Webb, 1993).

Anche le risposte impulsive che danno all'interlocutore si distinguono da quelle dei bambini con deficit d'attenzione per la loro correttezza (Lovecky, 1994).

«È sempre importante considerare la situazione in cui il comportamento si manifesta. I bambini superdotati non manifestano, infatti, problemi in tutte le situazioni: possono essere considerati ADHD in

³ Almeno sei items di Disattenzione o sei items di Iperattività-Impulsività.

una classe e non in un'altra, a scuola, ma non nelle attività extrascolastiche [...] L'iperattività dei bambini superdotati è spesso inoltre produttiva, perché finalizzata a un compito a differenza di quella dei bambini solo con ADHD» (Cairo, 2001).

Lebihain e Tordjman in Lubart (2006), alla luce delle ricerche di Eysneck (1970) sui tratti di personalità estraversivi-intraversivi, interpretano le condotte iperattive dei Bip come conseguenza di una necessità di stimolazione esterna e interna. L'iperattività permetterebbe al bambino dotato di aumentare il suo livello di vigilanza e attenzione.

Secondo Eysneck (1970), ci sarebbe una risposta alle stimolazioni sensoriali meno elevata negli estraversivi con un livello insufficiente di eccitazione di base. Questo li spingerebbe a cercare delle stimolazioni esteriori più intense rispetto agli intraversivi.

Riportando il discorso ai Bip, avendo essi una più alta capacità di elaborazione degli stimoli sensoriali, avrebbero la necessità di uno stimolo più intenso per provare lo stesso livello di eccitazione corticale degli altri coetanei; si tratterebbe quindi di un bisogno psicofisiologico di base che li spinge verso un'agitazione psicomotoria.

Da questo si deduce che un miglioramento all'ambiente scolastico e familiare, arricchendoli di stimoli, potrebbe fornire l'incentivo necessario a questi bambini diminuendo di fatto la loro agitazione. Un ambiente ricco di input (visivi, tattili, cinestesici, sonori), più centrato sulle loro specificità, potrebbe ridurre il loro grado di distrazione (Moon et al., 2001).

Secondo lo studio di Moon e collaboratori, questi bambini riescono a concentrarsi meglio ascoltando della musica o guardando la televisione. In particolare, l'utilizzo di un computer fornirebbe il giusto stimolo, specialmente se nell'attività le mani sono impegnate con i tasti.

Infine, una relazione individuale con l'adulto (Zentall et al., 2001) fornirebbe loro quel livello di attivazione necessario a sentirsi appagati dall'impegno e a non cercare ulteriori fonti di sollecitazione.

Esiste però un'altra ipotesi che si basa sulla teoria di Dabrowski (Guignard e Zenasni, 2004) centrata sull'iperstimolabilità. L'autore presuppone varie forme di iperstimolabilità tra cui quella intellettuale, caratterizzata da un bisogno intenso di comprendere e cercare la verità, aumentare le proprie conoscenze, utilizzare la propria capacità cerebrale e soddisfare la propria curiosità.

Da questo deriva che un ambiente noioso e insipido non permetterebbe di far «funzionare» adeguatamente la mente di questi bambini.

Questo *minus stimulus* li porterebbe a cercare uno spazio vitale in cui muoversi e in cui provare il piacere derivante dall'utilizzare appieno le proprie risorse.

Webb e Latimer osservano che i Bip passano da un quarto alla metà del loro tempo ad aspettare che i compagni completino le attività (Webb, 1993).

Anche il DSM-IV-TR prende in considerazione il problema asserendo che «la disattenzione in classe può anche verificarsi quando bambini molto intelligenti sono collocati in ambienti poco stimolanti sul piano didattico» (AA.VV., 2000).

In effetti, i problemi d'attenzione nei Bip sono maggiori nelle attività poco interessanti, mentre scompaiono se questi bambini sono coinvolti in attività più invitanti (Gallagher et al., 1997).

In ogni caso è compito dell'ambiente sociale e scolastico rispondere ai bisogni socio-educativi di questi soggetti, fornendo loro un luogo in cui sia almeno possibile farli sentire a proprio agio.

Un confronto

Val la pena soffermarsi sui criteri diagnostici per il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività identificati dal DSM-IV-TR (AA.VV., 2000, p. 110) e compararli con il comportamento del Bip.

A. O (1) [sintomi di disattenzione], o (2) [sintomi di iperattività-impulsività]:

1) sei (o più) dei seguenti sintomi di *disattenzione* sono persistiti per almeno 6 mesi con un'intensità che provoca disadattamento e che contrasta con il livello di sviluppo:

Disattenzione

- (a) spesso non riesce a prestare attenzione ai particolari o commette errori di distrazione nei compiti scolastici, sul lavoro, o in altre attività;
- (b) spesso ha difficoltà a mantenere l'attenzione sui compiti o sulle attività di gioco;
- (c) spesso non sembra ascoltare quando gli si parla direttamente;
- (d) spesso non segue le istruzioni e non porta a termine i compiti sco-

- lastici, le incombenze, o i doveri sul posto di lavoro (non a causa di comportamento oppositivo o di incapacità di capire le istruzioni);
- (e) spesso ha difficoltà a organizzarsi nei compiti e nelle attività;
 - (f) spesso evita, prova avversione, o è riluttante ad impegnarsi in compiti che richiedono sforzo mentale protratto (come compiti a scuola o a casa);
 - (g) spesso perde gli oggetti necessari per i compiti o le attività (per es., giocattoli, compiti di scuola, matite, libri, o strumenti);
 - (h) spesso è facilmente distratto da stimoli estranei;
 - (i) spesso è sbadato nelle attività quotidiane.
- 2) sei (o più) dei seguenti sintomi di *iperattività-impulsività* sono persistiti per almeno 6 mesi con un'intensità che causa disadattamento e contrasta con il livello di sviluppo:

Iperattività

- (a) spesso muove con irrequietezza mani o piedi o si dimena sulla sedia;
- (b) spesso lascia il proprio posto a sedere in classe o in altre situazioni in cui ci si aspetta di stare seduto;
- (c) spesso scorrazza e salta dovunque in modo eccessivo in situazioni in cui ciò è fuori luogo (negli adolescenti o negli adulti, ciò può limitarsi a sentimenti soggettivi di irrequietezza);
- (d) spesso ha difficoltà a giocare o a dedicarsi a divertimenti in modo tranquillo;
- (e) è spesso «sotto pressione» o agisce come se fosse «motorizzato»;
- (f) spesso parla troppo;

Impulsività

- (g) spesso «spara» le risposte prima che le domande siano state completate.
- (h) spesso ha difficoltà ad attendere il proprio turno.
- (i) spesso interrompe gli altri o è invadente nei loro confronti (per esempio, si intromette nelle conversazioni o nei giochi).

- B. Alcuni dei sintomi di iperattività-impulsività o di disattenzione che causano compromissione erano presenti prima dei sette anni.
- C. Una certa menomazione a seguito dei sintomi è presente in due o più contesti (per esempio, a scuola, o al lavoro, e a casa).
- D. Deve esservi un'evidente compromissione clinicamente significativa del funzionamento sociale, scolastico, o lavorativo.
- E. I sintomi non si manifestano esclusivamente durante il decorso di un Disturbo Pervasivo dello Sviluppo, di Schizofrenia, o di un altro Di-

sturbo Psicotico, e non risultano meglio attribuibili ad un altro disturbo mentale (per esempio: Disturbo dell'Umore, Disturbo d'Ansia, Disturbo Dissociativo o Disturbo di Personalità)

Da quanto detto fino a questo punto si nota facilmente che tutti gli indicatori di ADHD del DSM-IV-TR sono osservabili anche tra i Bip.

Vediamo ora di leggere i comportamenti presentati alla luce della mia esperienza e della letteratura consultata finora, comparando le anomalie esibite come discriminanti, con l'atteggiamento dei bambini intellettualmente precoci:

A. Disattenzione

- (a) Frequente presso i Bip che adottano uno stile cognitivo più globale preferendo un approccio generale a scapito dei dettagli.
- (b),(e) È una conseguenza della molteplicità degli interessi e della facilità di apprendimento che lo conduce facilmente ad annoiarsi. Quando ritiene di aver raggiunto un grado di padronanza sufficiente tende a cambiare attività con facilità.
- (c),(g),(i) Il bambino dotato, quando sopraggiunge la noia o si trova in un ambiente inadeguato, tende a rinchiudersi nel suo mondo fantastico, prestando poca o nulla attenzione al mondo esterno.
- (d) Come abbiamo accennato, non è semplice far rispettare le regole a questi giovani, che tendono a mettere in discussione le norme e l'autorità, in particolar modo se ritengono che esse siano ingiuste o se non ne capiscono l'utilità.
- (f) Se il compito è imposto, o non lo interessa, o non ne vede l'utilità immediata, il bambino non lo eseguirà, non per una volontà di opposizione fine a se stessa, ma come espressione di un pensiero critico. Per contrasto, lo stesso soggetto è capace di una grande attenzione e di una concentrazione totale su impegni per lui stimolanti.
- (h) Questo punto può essere letto come un'altra conseguenza della noia, prodromo della distrazione, dell'agitazione e della fuga dalla realtà.

A. Iperattività

- (a),(b),(d) Per gli stessi motivi del punto (h) precedentemente menzionato.
- (e) La sua grande attività mentale si esprime anche nel movimento e nella ricerca di stimoli sensoriali adeguati, anche di tipo cinestetico.
- (f) La sua grande curiosità, gli interessi vari, la voglia di mettere alla prova il vocabolario lo inducono a produrre un flusso incessante di parole.

- (g) Se conosce già la risposta e intuisce la domanda ancor prima che sia formulata non esita a interrompere l'interlocutore per manifestare le sue competenze e per passare a un nuovo argomento più stimolante.
 - (h),(i) In una classe di alunni normodotati i bambini intellettualmente precoci finiscono prima i loro compiti, quindi hanno difficoltà ad attendere gli altri, soprattutto perché la loro attesa è più lunga. In aggiunta non amano rimanere inattivi. Non trovare il modo di occupare la grande quantità di energia in loro possesso genera loro sofferenza.
- B. Come affermato da Vaivre-Douret (2002, 2003, 2004) la precocità è una caratteristica che si manifesta fin dalla tenera età.
 - C. Generalmente questa è una buona discriminante per comprendere se stiamo parlando di un bambino dotato o di uno affetto da ADHD. I Bip manifestano la sintomatologia sopra descritta in un particolare ambito, spesso quello scolastico, ma non in tutti.
 - D. La compromissione del funzionamento scolastico è, spesso, il motivo per cui i genitori scoprono che loro figlio è intellettualmente precoce.
 - E. I Bip non presentano particolari disturbi psichici (MacDougall in Lubart, 2005).

Come si può vedere, è veramente facile confondere un insieme di comportamenti determinati da un'intelligenza fuori norma con lo stesso insieme prodotto dal deficit d'attenzione e iperattività. La ricerca di Hartnett e collaboratori (2004), condotta su un campione di studenti iscritti a un corso per il counseling scolastico, ha dimostrato che esiste effettivamente la possibilità di effettuare una diagnosi errata nella valutazione del disturbo DDAI.

Questo deriva anche da un'interpretazione in senso negativo del comportamento «sopra le righe» del giovane.

Lavorare velocemente, sfuggire alle attività ripetitive, amare i giochi complicati, utilizzare la sintesi per estrapolare i concetti base di un lavoro hanno, oltre alle evidenti conseguenze positive, l'effetto di direzionare il bambino verso varie attività; in questo modo non solo si disperdono parecchie energie, ma il cambio frequente di interessi viene interpretato dalla società come un disinteresse, una superficialità, fino ad arrivare all'erronea diagnosi di disturbi del comportamento.

Classicamente gli insegnanti giudicano il suo atteggiamento come quello di un bambino che ha le capacità ma non si applica, ha i mezzi ma è pigro e disattento, sempre distratto e sognatore, eccessivo, bizzarro e strampalato. Tratti che, se letti in chiave positiva, significano originalità di pensiero, creatività, inventiva e capacità di pensiero laterale.

Così un'avidità di curiosità, una grande energia, il bisogno di impegnarsi in attività continue, di fare più cose alla volta, di cercare una logica dietro ogni cosa sono interpretati come caratteristiche di un giovane testardo, iperattivo, stancante, inquisitore, monopolizzatore delle attenzioni del gruppo, dispersivo.

O, ancora, la sua autonomia, indipendenza, personalizzazione del metodo di studio, investimento selettivo su un compito fino ad isolarsi totalmente dall'ambiente circostante sono erroneamente letti come mancanza di socializzazione, isolamento, arroganza, saccenza.

Cosicché il senso critico e autocritico, l'ironia, lo humour, l'anticipo delle risposte senza aspettare che l'interlocutore abbia finito la frase, la tendenza a rispondere a tutto e sempre si interpretano come pedanteria, impulsività, indisciplina, superbia, autoritarismo.

Infine la sensibilità all'ingiustizia, una domanda affettiva imperiosa, l'essere apparentemente timido ma senza la paura di esporsi, il desiderio di essere valorizzato, riconosciuto, l'attitudine al ritiro, all'autovalutazione di sé, la ricerca di compagni più grandi vengono tradotti in ricerca d'affetto esacerbata, mancanza di sicurezza e di fiducia in sé, immaturità affettiva.

L'intelligenza dona al bimbo una luce speciale sul mondo, permettendogli un'analisi acuta dei fatti e delle persone, gli regala una sensibilità marcata alle emozioni, amplifica i segnali dell'ambiente circostante attraverso un'iper-ricettività sensoriale, però sovente lo pone in contrasto con le aspettative sociali, con i nostri impliciti assunti.

Bisogna essere coscienti del territorio nel quale ci stiamo muovendo, di come ci orientiamo in esso, di quale mappa usiamo per guidarci, perché si rischia facilmente di smarrirsi.

PARTE III

L'EDUCAZIONE

Capitolo 4

I modelli educativi

*bonjour
je m'appelle Lisa et j'ai 9 ans (je suis en CM2.)
je vous écris car j'ai reçu votre lettre.
Je voudrais vous dire que j'avais peur de vous écrire mon portrait, car à
l'école les filles et les garçons de ma classe se serait moquer de moi.
Ils pourraient entendre par leurs parents qu'un livre sur les enfants EIP
est sorti, ils l'auraient lu et ils m'auraient dit que je m'étais fait passé
dans un livre.*

*Voilà les raisons pour lesquelles je ne vous ai pas écrit mon portrait.
lisa*

*PS: j'aime beaucoup les science (j'ai sauter une classe: la moyenne
sèction) vous pouvait prendre compte des note écrivent (aude la de
la partis PS ces ma maman qui a écrit car j'écri très l'antement mais je
lui est tous dictée), (secré) j'ai beaucoup d'amie a l'ANPEIP (sur tous
Charlotte) et j'ai aussi une amie a l'ecole (lea) et j'ai 2 amie que je
retrouve tous les ans une semaine
(martienne 10 ans et sa petite seore fare 8 ans)
lisa¹*

¹ Trad. it. buongiorno, mi chiamo Lisa e ho 9 anni (sono in CM2.) vi scrivo perché ho ricevuto la vostra lettera. Volevo dirvi che avevo paura a compilare il mio profilo, per-

Dopo aver presentato questi bambini e le loro difficoltà, ci concentreremo in questo capitolo sulle possibili soluzioni, analizzando criticamente quanto finora proposto dalla pedagogia speciale e suggerendo un approccio alternativo.²

L'istituzione scolastica è fondamentale per una corretta formazione degli allievi, ma diventa addirittura vitale per i Bip. Purtroppo, la rigidità del sistema blocca qualsiasi possibilità di presa in carico della differenza.

«Sia che si possiedano delle brillanti capacità, riconosciute dalla scuola o che si sia in difficoltà passeggera, questa istituzione rifiuta quelli che non sono nella norma, quella norma definita dalla scuola! Riusciranno solamente i “bravi bambini”, quelli che sono capaci di rimanere delle ore tranquilli davanti delle conoscenze insipide e che sanno giocare il gioco che ci si attende da loro.» (Giordan et al., 2006)

Riassumendo possiamo individuare i tipi di interventi adottati in tre gruppi: il raggruppamento, l'accelerazione e l'arricchimento.

Il raggruppamento

Come si intuisce si tratta della soluzione più intuitiva: quella della formazione di classi speciali adattate alle particolari esigenze dei Bip.³ Questa metodologia prevede un raggruppamento di tutti quei bambini che dimostrano caratteristiche eccezionali. Oltre ad un programma perfettamente calibrato su un gruppo di allievi uniforme, esso pre-

ché a scuola le ragazze e i ragazzi della mia classe si sarebbero divertiti alle mie spalle. Avrebbero potuto sentire dai loro genitori che un libro sui Bip è uscito, l'avrebbero letto e mi avrebbero detto che mi ero fatta mettere in un libro. Ecco le ragioni per cui non ho scritto il mio profilo. Lisa

P.S. mi piacciono molto le scienze (ho saltato una classe: la moyenne section) voi potete tenere in conto di quanto scritto (aldilà della parte PS è mia mamma che ha scritto perché scrivo molto lentamente ma le ho dettato tutto), (segreto) ho molti amici all'ANPEIP (soprattutto Charlotte) e ho anche un amico a scuola (lea) e ho 2 amiche che ritrovo tutti gli anni una settimana (martienne 10 anni e la sua sorellina fare di 8 anni)

² Ulteriori informazioni si possono trovare in Gallagher 1970.

³ A titolo d'esempio valgono le esperienze delle scuole private «Jeanne d'Arc» a Melun e ENIXIA a Courtabouef.

senta il vantaggio non indifferente di permettere loro quella funzione «specchio» che li aiuta nel processo identificatorio. D'altra parte è evidente il rischio di ghettizzazione di questi bambini, il pericolo cioè di sentirsi dei diversi (sia in senso positivo che negativo) e la percezione sociale che deriva da una scelta spesso considerata elitaria.

Il raggruppamento può essere intra-classe, in cui si costituiscono dei sottogruppi a cui viene destinata una didattica differenziata, o inter-classe, in cui i gruppi sono formati in base al livello di padronanza della disciplina in oggetto, indipendentemente dalla classe di appartenenza.

L'accelerazione

In questa modalità al Bip viene concessa la possibilità di saltare una o più classi. È la strategia adottata da molte nazioni, spesso è l'unica speranza concessa ai genitori per i propri figli. Non si tratta di una modalità semplice da ottenere, molte famiglie testimoniano le notevoli difficoltà burocratiche, vere e proprie battaglie contro l'amministrazione, per ottenere un anticipo scolastico. Molto raramente viene concesso un salto superiore a un anno.

Esiste inoltre un'altra possibilità di accelerazione definita *programma telescopio* (Lubart, 2005). In questo caso si offre agli allievi lo stesso percorso didattico ma concentrato in un minor numero di anni, evitando tutte le ripetizioni di nozioni già acquisite, permettendo un risparmio di tempo che può arrivare a dimezzare i tempi canonici.

Da un punto di vista pratico il salto di classe è la soluzione più semplice,⁴ in quanto non richiede grosse modifiche all'organizzazione della didattica e della struttura scolastica. Semplicemente si accelerano i tempi di apprendimento, offrendo la possibilità al bambino di sfruttare appieno le proprie risorse, fuggendo la monotonia. Ricordiamo che si tratta di bambini che a cinque anni hanno già un'ottima padronanza grammaticale e linguistica dato che imparano a leggere agevolmente molto presto e in modo autonomo.

⁴ In Francia l'1,5% dei bambini sono entrati al primo anno di scuola (CP) a 5 anni invece che a 6; il 2,7% degli alunni entra in CM (equiparabile alla nostra scuola media) a 10 anni invece che a 11 (Lubart, 2005)

Diventa quindi assolutamente dannoso costringerli a un ulteriore anno incentrato su nozioni che già padroneggiano. Non è infatti raro che alcuni di questi Bip fingano di avere ancora delle difficoltà in aree ormai acquisite solamente per rimanere al passo con i compagni.

I genitori di questi allievi sono, a volte, accusati dagli insegnanti di avere forzato il figlio a imparare a leggere prima del tempo, senza pensare che si tratta di una normalità per un Bip.

Inoltre, molti docenti hanno difficoltà a capire che le abilità grafiche non dipendono solamente dalle competenze nell'area del linguaggio. Come già accennato precedentemente, esiste un *décalage* tra le abilità cognitive e la motricità fine. Anche se il bambino è perfettamente in grado di organizzare un discorso in forma verbale, trova molta più difficoltà a comandare le proprie mani per ottenere un risultato simile sulla carta.

La dissincronia emotiva è invece il punto critico di questa soluzione. Ricordiamo che, sebbene le capacità intellettive siano quelle dei compagni di una o due classi superiori a quella della classe reale del bambino, la sua sfera affettiva è strettamente legata all'età reale; in un periodo pieno di evoluzioni e movimenti dell'anima come quello dell'infanzia e dell'adolescenza trovarsi di fronte a compagni più grandi, sia in termini di esperienza che di mera struttura fisica, può essere controproducente per il benessere psichico del ragazzo.

Il più vasto programma realizzato in questo senso è quello realizzato da J.C. Stanley nel 1971 all'Università John Hopkins etichettato con la sigla SMPY (Study of Mathematical Precocious Youth). A dispetto del nome originale questo programma ha ampliato il proprio raggio d'azione in altri domini scientifici. Per coordinare i vari programmi è stato istituito il Center for Talented Youth (CTY), che ormai può contare su 800.000 allievi negli ultimi vent'anni. Le forme di accelerazione previste sono svariate: questi programmi offrono la possibilità di iscrivere il giovane a un corso estivo che concentra in tre settimane il programma di un anno scolastico tradizionale, oppure di integrare la didattica con corsi serali, corsi di livello universitario, corsi per corrispondenza.

Inoltre, per verificare l'effettiva validità di queste metodologie didattiche, vengono eseguiti degli studi longitudinali nell'arco di dieci e vent'anni.

Le conclusioni di questi studi sembrano concordare con la meta-analisi effettuata da Lautrey (2004): gli allievi dotati che hanno seguito i programmi accelerati mantengono il vantaggio scolastico acquisito, i compagni altresì dotati ma che hanno seguito il percorso tradizionale ottengono risultati tuttavia simili anche se posticipati.

L'arricchimento

Anche qui non ci sono grossi sconvolgimenti nell'organizzazione della didattica: si cerca solamente di aggiungere un «plus» alla normale educazione degli allievi. Si vuole, quindi, fornire loro delle attività che non compaiono nei programmi scolastici, ma che permettono di sviluppare le loro capacità.

Vi possono essere tre tipi di arricchimento a seconda dell'obiettivo che ci siamo prefissi:

- a) arricchimento del contenuto: approfondimenti, esercitazioni, completamenti del programma standard possono essere proposti all'alunno per soddisfare la sua curiosità e sete di conoscenza;
- b) arricchimento del processo: qui sono i processi mentali che si fanno più complessi, i problemi più difficili, i ragionamenti più astratti;
- c) arricchimento del prodotto: il focus è incentrato sul risultato, vengono richieste prestazioni più elevate o realizzate in modo più complesso e con più materiale.

Il pericolo, in questo caso, è dato dall'isolamento. Il bambino si troverà in un gruppo di coetanei ma con compiti sostanzialmente differenti, rischiando così di evidenziare la propria diversità.

L'Università del Connecticut ha realizzato il programma SEM (Schoolwide Enrichment Triad Model), che propone delle attività di arricchimento agli allievi più precoci mantenendoli il più possibile nella loro classe scolastica. Si tratta di un progetto in grado di compattare il programma scolastico, eliminando tutte le parti inutili e ridondanti, valutando i punti di forza dei ragazzi e le loro aree di interesse (Reis e Renzulli, 2003).

Gli obiettivi del SEM sono di ampliare gli interessi di ragazzi, insegnare loro un metodo di lavoro intellettuale e infine di utilizzare queste capacità per costruire una ricerca personale. Nel primo caso essi

vengono sottoposti a informazioni varie attraverso conferenze, visite, e attività non previste dal piano di studio. Nel secondo caso si esplicano i modi di funzionamento dell'apparato cognitivo, allenandoli alla creatività, alla corretta metodologia di lavoro, alla comunicazione. L'ultimo passaggio è la realizzazione di un progetto personale che segua tutti i criteri di una ricerca scientifica.

Il «fai da te»

Non si tratta di un vero metodo, ma spesso è quello seguito da molti genitori: in particolar modo in quei paesi, come l'Italia, in cui non esiste una precisa legislazione in merito alla precocità.

In questo caso i genitori fanno ciò che possono con quello che hanno. Frammentano la settimana del bambino in numerose iniziative, riempiendo totalmente la sua giornata con corsi che ritengono formativi. Dato che il figlio si interessa di qualsiasi argomento, gli fanno seguire numerose attività.

Spesso pretendono che eccella in tutte, dimenticandosi che sta ancora «provando il mondo» e ha tutto il diritto di essere beatamente incapace in molte cose. Il risultato è che i genitori diventano apprensivi e il figlio stressato.

È sicuramente l'approccio peggiore.

Un'alternativa

Cogliendo gli aspetti vantaggiosi dei tre programmi si può proporre un'alternativa. Innanzitutto sembra chiaro che deve essere mantenuto un contatto sia con i propri coetanei che con altri Bip, per corroborare sia l'aspetto cognitivo che quello emotivo. Inoltre sarebbe opportuno poter individuare precocemente questi bambini, ma senza sottoporli a uno screening troppo esplicito per evitare di sottolineare gli aspetti di diversità. In ultimo è necessario avere una figura guida, che possa indirizzarli verso il percorso di vita più opportuno.

Quello che propongo in questa sede è la creazione di programmi didattici modulari, che possano adattarsi alle diverse velocità degli allievi ma in cui il risultato finale possa essere raggiunto solamente attraverso un lavoro di gruppo. In questo modo, i bambini più precoci

potrebbero arrivare in anticipo al completamento della propria parte di lavoro, ma dovrebbero collaborare e aiutare i compagni più lenti per giungere tutti insieme alla risoluzione del compito. La divisione del lavoro dovrebbe essere organizzata in modo da permettere a ognuno di esprimersi secondo le proprie capacità e velocità. Questo permetterebbe di distinguere i ragazzi più promettenti senza bisogno di sottoporli a un test del QI, che verrebbe riservato solamente per confermare l'ipotesi di partenza.

Per questi allievi brillanti potrebbero essere organizzati allora dei momenti di incontro extra-scolastico, dei momenti aggregativi in cui l'attività ludica sia preponderante per permettere di conoscersi l'un l'altro, lasciando che si formino naturalmente quei legami di amicizia che spesso sorgono tra simili. In questi incontri dovrebbero essere programmati dei momenti dedicati all'educazione affettiva e fisica.

L'importanza di proporre un processo di armonizzazione delle componenti fisiche, affettive, emotive e cognitive risulta evidente da quanto detto finora. Guidare lo studente a trovare la propria personale dimensione, basandosi sulle proprie particolari caratteristiche diventa un compito tanto impegnativo per l'insegnante quanto indispensabile per l'allievo.

In ultimo, dovrebbe essere prevista una figura di mentore, che li guidi non solo nel percorso accademico, ma nelle scelte del quotidiano. Una persona adulta che si ponga sia come tutor che come ispiratore di modelli e valori di comportamento virtuosi per il bambino e la società. Un individuo che non si sostituisca alla figura genitoriale ma che la integri con specifiche competenze tecniche. In sostanza un punto di riferimento esterno alla scuola e al nucleo familiare che possa fungere da modello di comportamento e supporto. La capacità ad orientarsi che esso potrà fornire a questi ragazzi sarà la base per il loro percorso futuro.

Ricordiamo che i Bip hanno interessi svariati e molteplici, con le capacità per perseguirli; questo implica che si troveranno di fronte a parecchie occasioni, rischiando o la paralisi di fronte alla molteplicità dell'offerta o una dispersione di energie in troppe attività.

La loro capacità di adeguarsi a ruoli differenti si somma con la loro difficoltà a identificarsi in un gruppo preciso, rischiando di trasformarsi in un reale problema di identità. Il bambino più cresce e più

sente difficoltà a ritagliarsi un ruolo preciso nel mondo, un identità ben definita che possa essere soddisfacente dal punto di vista sociale.

«All'Università [...] fanno fatica a mantenere fermi degli obiettivi a lungo termine, partecipano attivamente alle attività extracurricolari, fanno scelte scolastiche e professionali troppo in fretta [...] hanno periodi di disoccupazione e sottoccupazione con ritardi nei percorsi professionali e sociali.» (Cairo, 2001)

Questi giovani dotati possono essere considerati come un fiume di montagna con le sue mille potenzialità da esprimere, ma che se non riesce a incanalarsi nel modo giusto rischia di inaridirsi in un deserto di possibilità.

Conclusioni

Per ottenere un piano didattico opportuno serve innanzitutto una formazione adeguata degli insegnanti. Eppure non si tratta di un tema presentato nei programmi di formazione: Holling (2001) rileva che in Germania solo l'8% degli insegnanti ha ricevuto una formazione corretta; gli altri paesi europei sembrano essere nella stessa situazione.

A differenza della metodologia utilizzata, le esperienze scientifiche effettuate su programmi pedagogici adattati alle esigenze particolare dei Bip sembrano concordare su un punto: qualsiasi sia il metodo adottato, questi bambini sono capaci di seguire il percorso scolastico in maniera nettamente più rapida dei loro coetanei.

Non si tratta di un'affermazione da poco perché, se è vero che non sappiamo se un metodo personalizzato comporti dei vantaggi sociali, possiamo renderci conto che mantenere questi bambini in condizioni scolastiche normali significa inibire l'espressione delle loro potenzialità. Risulta facile capire quali siano le conseguenze dei ceppi che la scuola tradizionale impone loro: disattenzione, depressione, sfiducia, disturbi psicosomatici e tutti quei sintomi che esprimono un malessere profondo derivante dalla perdita della propria libertà individuale.

Conclusioni

Dall'analisi della letteratura, si nota una chiara mancanza dell'Italia nel panorama scientifico internazionale, nonostante l'interesse crescente su questa popolazione di bambini. Una maggiore sensibilità sarebbe auspicabile per far sì che la dotazione non si trasformi in uno svantaggio. Non dubito che anche nella nostra Nazione vi siano molti giovani con capacità superiori a quelle dei coetanei che si trovano in situazione di crisi durante la loro vita. La loro «invisibilità» non è un segno della loro inesistenza, piuttosto il sintomo di un fenomeno ancora troppo sommerso.

Per quanto riguarda l'altro punto della nostra discussione, i metodi di analisi proposti restano orientati a una misurazione delle loro capacità, mancando un'attenzione ai loro vissuti personali.

Da quanto presentato finora, si può osservare che i metodi impiegati non riescono a cogliere appieno la soggettività di questi bambini. I metodi quantitativi possono essere dei validi strumenti, ma non esauriscono la conoscenza dell'individuo, tendono piuttosto a sclerotizzarla. Questo tipo di diagnosi si rifà ad una logica descrittiva e ordinativa, mentre il mio intento era di effettuare una ricerca che rivolgesse lo sguardo al modo idiografico in cui questi bambini

costruiscono il loro mondo interiore, il loro soggettivo vissuto quotidiano.

Sono tutt'ora convinto che i metodi qualitativi offrano degli angoli di visuale particolarmente interessanti e che i due approcci non siano affatto concorrenziali ma complementari per una visione dell'individuo più prossima a una vera comprensione.

La consapevolezza che vi fosse un divario tra le richieste dei genitori e le risposte fornite dalla letteratura aumentava con il procedere della mia esplorazione.

Mi ritrovavo di fronte a genitori che avevano bisogno di capire come comportarsi con i loro figli quotidianamente, genitori attivi e preoccupati per la loro mancata comprensione dell'argomento.

Sembrava di assistere a un dialogo continuamente interrotto tra il bambino che voleva esprimersi e il genitore che voleva ascoltare. Nonostante gli sforzi da entrambe le parti la comunicazione saltava e non si riusciva a capire il discorso.

In questo si inseriva l'ottimo lavoro della psicologa dell'associazione che, a differenza di tanta letteratura riportata, era totalmente focalizzata a permettere il dialogo tra le due parti. Essa utilizzava un approccio orientato a capire il bambino e non il suo grado di intelligenza o i motivi della dotazione.

La direzione è inscritta in quell'attenzione per l'individuo che si riscontra nelle opere europee, in cui ogni bambino è considerato nella sua unicità e singolarità.

Riprendendo le conclusioni di Delaubier (2002) possiamo individuare quattro bisogni primari di questi Bip.

- a) *Una necessità di essere riconosciuti*: non è accettabile che dei bambini, qualsiasi siano le loro caratteristiche (dotazione o insufficienza), si ritrovino in condizione di sofferenza. Questo presuppone di rivolgere loro uno sguardo benevolo e comprensivo attraverso un riconoscimento precoce e un'analisi corretta della loro situazione, per quanto complessa possa essere.
- b) *Una necessità di prevenzione, rimedio e, se necessario, cura*: le mancanze, gli squilibri che emergono in molti di loro devono essere trattati o ancor meglio prevenuti. I problemi psicomotori e comportamentali rilevati necessitano di interventi specializzati all'interno o all'esterno delle istituzioni scolastiche.

- c) *Un bisogno di motivazioni*: bisogna che essi possano trovare in classe risposte alle loro domande, informazioni sui soggetti a cui sono interessati, ma anche aiuto e stimoli per intraprendere quegli studi che sono loro necessari, ma dei quali non percepiscono l'importanza. La scuola non dev'essere un motivo di sofferenza, ma un'occasione per impegnarsi in percorsi nuovi.
- d) *Una necessità d'equilibrio*: è compito della scuola compensare la loro tendenza a sovrainvestire la sfera intellettuale. Passo dopo passo devono essere accompagnati nella scoperta sociale, fisica, affettiva, morale che porterà inevitabilmente alla conoscenza dell'altro; devono imparare a lavorare in gruppo, riscoprire gli aspetti corporali, fisici, imparare l'importanza di capacità pratiche, manuali.

Per rispondere a queste esigenze possiamo fare riferimento ai punti elencati da A. Giordan (2006) nelle conclusioni del suo libro.

- a) Identificare la precocità intellettuale per poter rispondere alle necessità del bambino il più rapidamente possibile.
- b) Rispettare la precocità intellettuale senza reprimerla. L'arricchimento del bambino non si deve effettuare a scapito del suo affetto. Le sue capacità possono servirgli per aprirsi a una moltitudine di domini differenti dall'ambito delle prestazioni scolastiche.
- c) Rispettare il diritto di essere differente. L'intelligenza è solo uno degli aspetti della personalità del bambino: aiutarlo a riconoscere la sua precocità lo aiuterà ugualmente a sbocciare in altri campi.
- d) Favorire le relazioni e i rapporti umani.

In alcuni paesi si è passati dal considerare questi giovani con caratteristiche eccezionali come dei piccoli geni felici, all'eccesso opposto che li vede come portatori di problemi e in costante sofferenza.

Sarebbe più giusto considerarli come dei soggetti in crescita con delle caratteristiche particolari, non esitando ad adottare le misure educative che permettono di corrispondere alle loro esigenze.

Ciò che auspico è che tutti i bambini di tutte le condizioni abbiano un sostegno che sia adatto per loro. Senza restrizioni, senza separazioni, senza classificazioni, adatto ai loro ritmi e alle loro capacità, che permetta loro di essere accolti nel mondo.

Perché il segno di una società sana e civile è dato dal rispetto delle minoranze, anche di quelle cognitivamente precoci.

Bibliografia

- AA.VV. (2000), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition, Text Revision [DSM IV TR], American Psychiatric Association, Washington DC and London, England, [trad.it Andreoli V., Cassano B., Rossi R., *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali Text Revision*, Quarta edizione, Milano, Masson, 2001].
- AA.VV. (2006), *Mesures éducatives spécifiques pour la promotion de tous les talents en Europe Document de travail*, studio dell'associazione Eurydice, <http://www.eurydice.org>.
- Armezzani M. (1995), *L'indagine di personalità: modelli e paradigmi della ricerca*, Roma, Studi Superiori NIS.
- Armezzani M. (2002), *La tecnica dell'autocaratterizzazione*, <http://www.inprimapersona.it>
- Armezzani M., Grimaldi F. e Pezzullo L. (2003), *Tecniche costruttiviste per la diagnosi psicologica*, Milano, McGraw Hill.
- Baldwin J.W. (1962), *The Relationship Between Teacher, Judged Giftedness, a Group Intelligence Test and an Individual Test with Possible Gifted Kinder Garden Pupils*, «Gifted Child Quarterly», pp. 153-156.
- Binet A. e Simon. T. (1905), *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des Anormaux*, «L'Année Psychologique», 11, pp. 191-244.
- Binet A. (1911), *Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école*, «L'Année Psychologique», 17, pp. 145-201.

- Caroff X. (2004), *L'identification des enfants à haut potentiel: Quelles perspectives pour l'approche psychométrique?*, «Psychologie Française», 49, pp. 233-251.
- Chan W.D. (2003), *Assessing Adjustment Problems of Gifted Students in Honk Kong: the Development of the Student Adjustment Problems Inventory*, «Gifted Child Quarterly», 47, pp. 107-114.
- Chilland C. (1971), *L'enfant de six ans et son avenir*, Paris, PUF.
- Cairo M.T. (2001), *Superdotati e dotati: Itinerari educativi e didattici*, Milano, V&P Strumenti.
- Cattell R.B. (1949), *Test of "g": Culture Fair*, Savoy, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell R.B. (1963), *Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: a Critical Experiment*, «Journal of Educational Psychology», 54, pp.1-22.
- Côte S. (2002), *Doué, surdoué, précoce. L'enfant prometteur et l'école*, Paris, Albin Michel.
- Cornish R.C. (1968), *Parents, Teachers and Pupils Perception of the Gifted Child's Ability*, «Gifted Child Quarterly», 12.
- Cramond B. (1994), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity. What is the Connexion?*, «Journal of Creative Behaviour», 28 (3), pp 193-210.
- Diezmann C.M. e Watters J.J. (1996), *The Difficulties of a Young Gifted Child: Lessons from History*. In Proceedings 6th National Conference of the Australian Association of Gifted and Talented, Adelaide South Australia.
- Delaubier J.P. (2002), *La scolarisation des élèves «intellectuellement précoces»*, Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale.
- Einstein A. (1965), *Pensieri degli anni difficili*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Emmanuelli M. (a cura di.) (2004), *L'examen psychologique en clinique. Situations, méthodes, études de cas*, Paris, Dunod.
- Eysneck H.J. (1970), *The Structure of Human Personality*, London, Methuen.
- Feldman D.H. (1982), *A Developmental Frameworks for Research with Gifted Children*, «New Directions for Child Development», 17, pp. 31-45.
- Feldman D.H. (1992), *The Theory of Co-incidence : How giftedness Develops in Extreme and Less Extreme Cases*. In Peters W e Monks F., *Talent for the Future: Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented children*, Assen, Van Gorcum.
- Flieller A. (1999), *Comparison of the Development of Formal Thought in Adolescent Cohorts Aged 10 to 5 years 1967-1996 and 1973-1993*, «Developmental Psychology», 35, pp.1048-1058.

- Flynn J.R. (1984), *The Mean IQ of Americans: A massive Gains 1932 to 1978*, «Psychological Bulletin», 95, pp. 29-51.
- Flynn J.R. (1987), *Massive IQ gains 14 nations: what Intelligence Test Measure?*, «Psychological Bulletin», 101, pp. 171-191.
- Gallagher J.J. (1970), *L'educazione dei ragazzi dotati*, Firenze, La Nuova Italia.
- Gallagher J., Harradine C.C. e Coleman M.R. (1997), *Challenge and Boredom? Gifted Students' Views on their Schooling*, «Roeper Review», 19 (3), pp 132-141.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books [Trad. it. Gardner H., *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987].
- Gardner H. (1999), *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic Books.
- Gerolami M.N. (2004), *L'enfant précoce et sa souffrance; Enquête sur la «souffrance» psychologique des enfants intellectuellement précoces en milieu scolaire*, Paris, Creaxion.
- Giordan A., Binda M. et al. (2006), *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces : Enfants surdoués : un nouveau regard*, Delagrave.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Goleman D. (1998), *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Guenther A. (1995), *What Educators and Parents Need in Know about ADHD creativity and Gifted Students*, National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs.
- Guignard J.H. e Zenasni F.F. (2004), *Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel*, «Psychologie Française», 49 (3), pp. 305-319.
- Guilford J.P. (1972), *Thustone's Primary Mental Abilities and Structure of Intellect Abilities*, «Psychological Bulletin», 77.
- Hartnett D.N., Nelson J.M. e Rinn A.N. (2004), *Gifted or ADHD: The Possibilities of Misdiagnosis*, «Roeper Review», 26 (2), pp. 73-76.
- Holling H., Vock M. e Preckel F. (2001), *Fostering giftedness at school: A stocktaking in the States of the Federal Republic of Germany*, «Australian Journal of Gifted Education», 10 (2), pp.48-63.
- Hollingsworth L.S. (1926), *Gifted children: Their nature and nurture*, New York, MacMillan.
- Hollingsworth L.S. (1942), *Children above 180 IQ: Their origins and development*, Yonkers-on-Hudson (NY), World Book.
- Husserl E. (2004), *Meditazioni cartesiane, con l'aggiunta dei Discorsi parigini*, Milano, Bompiani.

- Lautrey J. (2004), *Les modes de scolarisation des enfants ont haut potentiel et leurs effets*, «Psychologie Française», 49, pp. 337-352.
- Leroux J.A. e Levitt-Perlman M. (2000), *The Gifted Child with Attention Deficit Disorder. An Identification and Intervention Challenge*, «Roeper Review», 22 (3), pp. 171-176.
- Lind S. e Silverman L., *ADHD or Gifted?*, «Understanding our Gifted», 6 (5), pp. 13-19.
- Lovecky D.V. (1994), *Gifted Children with Attention Deficit Disorder*, «Understanding our Gifted», 6 (5), pp. 7-10.
- Lubart T. (2005), (sotto la direzione di), *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Bréal, Amphi Psychologie.
- Mahraba S. (1976), *Antinomie epistemologica nella psicologia contemporanea*, Firenze, Giunti Barbera.
- Marland S.P.J.R. (1972), *Education of the Gifted and Talented*, Report to the Congress of the United States, U.S. Government Printing Office.
- Maturana H. e Varela F. (1985), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio.
- Maturana H. e Varela F. (1987), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- Mc Carney S.B. e Anderson P.D. (2000), *Gifted Evaluation Scale, Second edition*, Columbia, Hawthorne Educational Service.
- Moon S.M., Zentall S., Grskovic J., Hall A. e Stormont-Spurgin M. (2001), *Emotional, Social and Family Characteristic of Boys with ADHD and Giftedness: a Comparative Case Study*, «Journal for the education of the Gifted», 24, pp. 207-247.
- Mouchiroud C. (2004), *Haut potentiel intellectuel et développement social*, «Psychologie Française», 49 (3), pp. 293-304.
- Pegnato C. e Birch J.W. (1959), *Locating Gifted Children in Junior High Schools: a Comparison of Methods*, «Exceptional Children», 25.
- Prat G. (1979), *Vingt ans de psychopathologie de l'enfant doué et surdoué en internat psychothérapique*, «Neuropsychiatrie de l'Enfance», 27 (10-11), pp. 467-474.
- Raven J.C. (1938), *Standard Progressive Matrices. Sets A, B, C, D and E Manual*, London, H.K. Lewis & Co. Ltd.
- Raven J.C. (1965), *Advanced Progressive Matrices*, New York, the Psychological Corporation.
- Reis S.M. e Renzulli J.S. (2003), *Research related to the schoolwide enrichment triad model*, «Gifted educational International», 18, pp. 15-39.
- Renzulli J.S. e Hartman R.K. (1971), *Scale for Rating Behavioural Characteristics of Superior Students*, «Exceptional Children», 38, pp. 243-248.

- Renzulli J.S. (1977), *The Enrichment Triad Model*, Mansfield Center, Creative Learning Press.
- Renzulli J.S. (1986), *The Three Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model of Creative Productivity*. In Sternberg R.J. e Davidson, J.E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, New York, Cambridge University Press.
- Renzulli J.S. (1978), *What Makes Giftedness? Re-examining a Definition*, «Phi Delta Kappan», 60, pp. 180-184.
- Revol O., Louis J. e Fournieret P. (2004), *L'enfant précoce: signes particuliers*, «Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence», 52, pp. 148-153.
- Rosenthal R.A. e Jacobson L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Casterman.
- Rubini V. (1984), *Pro manuscripto Test e Misurazioni Psicologiche*, Bologna, Il Mulino.
- Schwarzer R. (1984), *The self in Anxiety, Stress, and Depression*, New York, Elsevier.
- Spearman. C. (1927), *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*, New York, Macmillan.
- Sternberg R.J. (1988), *The Triarchic Mind: a New Theory of Human Intelligence*, New York, Viking.
- Sternberg R.J. (1985), *Beyond IQ: a Triarchic Theory of Intelligence*, New York, Cambridge University Press.
- Sternberg R.J., Lautrey, J. e Lubart, T.I. (2003), *Models of Intelligence. International perspectives*, Washington, APA Books.
- Terman L.M. e Oden M. H. (1959), *The Gifted Group at Mid-life*, «Genetic studies of genius», 5, Stanford University Press, Stanford.
- Terrassier J.C. (1981), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, Les Editions ESF [trad. It. *Ragazzi superdotati e la precocità difficile*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1985].
- Terrassier J.C. (1999), *Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces*, «Journal de pédiatrie et de puériculture», EMC, Elsevier 4.
- Terrassier J.C. (2003), *Guide pratique de l'enfant surdoué*, Paris, ESF.
- Thurstone L.L. (1938), *Primary Mental Abilities*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tordjman S. (2005), *Enfants surdoués en difficulté : De l'identification à une prise en charge adaptée*, Rennes, PU.
- Torrance E.E. (1974), *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical Manual*, Princeton.
- Vaivre-Douret L. (1997), *Précis théorique et pratique du développement moteur du jeune enfant*, Paris, Elsevier.
- Vaivre-Douret L. (2002), *Le développement de l'enfant aux « aptitudes hautement performantes »*, «Approche neuropsy des apprentissages de l'enfant», A.N.A.E., 67, pp. 95-110.

- Vaivre-Douret L. (2003), *Les caractéristiques précoces des enfants à «hautes potentialités»*, «Journal français de psychiatrie», 18, pp. 33-35.
- Vaivre-Douret L. (2004), *Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant «à hautes potentialités» (surdoués): suivi prophylactique*, «Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence», 52 (3).
- Walton G. (1961), *Identification of Intellectually Gifted Children in the Public School Kindergarten*, Los Angeles, University of California.
- Wechsler D. (1944), *Measurement of Adult Intelligence*, 3d ed., Baltimore, Williams and Wilkins.
- Webb J.T. (1993), *Nurturing Social-emotional Development of Gifted Children*. In Heller K.A, Mönks F.J. e Passow A.H. (Eds.).
- Winnicott D.W. (1971), *L'enfant et sa famille*, Paris, Payot.
- Zentall S.S., Moon S.M., Hall A.M. e Grskovic J.A. (2001), *Learning and Motivational Characteristics of Boys with AD/HD and/or Giftedness*, «Exceptional Children», 67, pp.499-519.

Appendice A

FAQ (frequenti e assidue questioni)

Ho ritenuto opportuno riunire qui di seguito le domande che più frequentemente mi sono state poste, cercando di fornire loro una risposta adeguata

È più intelligente degli altri?

Le ricerche sembrano indicare che non si tratti meramente di un fattore quantitativo ma altrettanto di un fattore qualitativo. L'utilizzo di strategie differenti per la risoluzione dei problemi, la loro capacità di auto-apprendimento, l'abilità di generalizzazione-sintesi-analisi fanno affermare che non è quantitativamente più intelligente ma qualitativamente più intelligente.

Questo ha per conseguenza un'interpretazione del mondo differente dall'abituale. Vedono cose che a noi sfuggono perché guardano dove noi non rivolgiamo lo sguardo.

È di origine genetica/biologica?

Alcuni studi di neuroimmagine sembrano confermare un migliore interscambio tra i due emisferi cerebrali ma non si può affermare con certezza quale ne sia la causa.

Una struttura cerebrale più performante può denotare una migliore intelligenza o, data la plasticità cerebrale, un ambiente favorevole può stimolare l'intelligenza e ottimizzare le funzioni cerebrali.

Si rimanda all'immagine di Monks presentata precedentemente per rendersi conto di quanto l'ambiente sociale sia importante.

Come posso capire se mio figlio/il mio studente/il mio paziente è dotato?

Si tratta in primo luogo di acuire la propria sensibilità verso il bambino: gli indicatori comportamentali a cui si è accennato fanno presupporre uno sviluppo particolare dell'intelligenza.

Classicamente si tratta di problemi a livello scolastico che spingono gli adulti a interrogarsi sulle caratteristiche del bambino.

Attualmente il metodo più utilizzato è il test del QI, attraverso varie metodologie, ma risulta sempre più evidente la necessità di una valutazione globale del soggetto.

Che cos'è il QI? Che cosa indica il numero?

Il quoziente intellettivo è il risultato che si ottiene dopo la somministrazione di un test psicometrico atto a valutare le capacità cognitive, somministrato da uno psicologo professionista.

Esso permette di situare il soggetto in rapporto alla media statistica, posizionata convenzionalmente a un QI pari a 100 con deviazione standard di 15.

La maggior parte della popolazione ottiene un valore compreso tra 85 e 115. Inoltre bisogna tener presente che il valore non va inteso in senso puntuale ma indicativo.

Qual è il valore di QI di un bambino precoce?

La letteratura sembra orientarsi verso un valore soglia di 130.

Il test del QI è l'unico metodo per rilevare un bambino dotato?

Attualmente sì. Altre metodologie (Rorschach, Tat, Colloqui) forniscono degli indicatori ma non permettono di avere quel grado di sicurezza che questo test offre.

Cosa devo fare se penso che il mio bambino/studente sia precoce?

Innanzitutto bisognerà valutare effettivamente la sua intelligenza, grazie a un consulto con uno psicologo competente che potrà tracciare un profilo globale. Esso potrà darvi le indicazioni più utili per orientarvi con il vostro bambino, valutando l'eventualità di una presa in carico.

Bisogna sottolineare ancora che la precocità non è di per sé generatrice di problemi. Un ambiente sociale adeguato permetterà al bambino di svilupparsi nelle sue piene potenzialità senza particolari interventi.

Devo comunicare a mio figlio la sua «particolarità»?

No, se non sono presenti problemi particolari, perché porgli un'etichetta potrebbe condizionare il suo modo di relazionarsi agli altri. D'altra parte se il bambino sperimenta un vissuto di solitudine, sofferenza o autosvalutazione, informarlo sulle sue reali capacità potrebbe essere catartico per donare un senso al suo vissuto. In questo caso, fornire una possibile spiegazione all'origine dei suoi sentimenti sarebbe non solo sensato ma anche doveroso.

Mio figlio diventerà un genio?

È un'ipotesi alquanto improbabile, si tratta come abbiamo già accennato di una caratteristica fuori dal comune. Non bisogna dimenticare che la maggior parte dei bambini etichettati come plusdotati in età precoce spesso diventeranno semplicemente degli adulti intelligenti.

Avrà successo nella vita?

Non esiste una correlazione diretta tra il livello intellettuale e il successo sociale. Si tratta sicuramente di un fattore che può contribuire ma che non è causa unica e sufficiente di una carriera sociale eccellente.

Mio figlio è dotato, lo sono anch'io?

Probabile. Dall'analisi della letteratura si evince che molti genitori (ma non tutti) di bambini dotati avevano in gioventù gli stessi pro-

blemi dei loro figli. A tutt'oggi manca ancora uno studio esaustivo che dimostri una chiara correlazione tra la precocità dei figli e una dotazione dei genitori.

Come posso contribuire allo sviluppo del mio bambino intellettualmente precoce?

Amandolo e sostenendolo, come per tutti i bambini.

Non c'è il rischio che i genitori di questi bambini investano troppo sui loro figli, sovraccaricandoli di attività e aspettative?

Certamente è un pericolo a cui bisogna porre attenzione, che non deve però impedire di proporre attività stimolanti per i bambini. I genitori devono dimostrarsi propositivi ma non coercitivi: saranno gli stessi figli a richiedere ai genitori quegli ulteriori impegni che riterranno interessanti

Mio figlio sta male, è possibile una cura?

Non si tratta di rallentare l'attività cerebrale o diminuire la sensibilità acuita. Quanto piuttosto di canalizzarla verso direzioni più interessanti. Fornire i giusti stimoli, perché i pensieri non siano liberi e caotici, presenti e onnipresenti ma indirizzati a un fine. Non per l'ottenimento dello stesso, ma per la regolarità che dona la perseveranza. Con una metafora: non si tratta di diminuire la potenza, ma di usarla a pieno regime.

Appendice B

Le risorse

Contatti in Europa

Internazionali

European Council for High Ability (ECHA)	http://www.echa.info/
Eurotalent European Committee for the Education of Children and Adolescents	http://www.eurotalent.it/
European Agency for Development in Special Needs Education	http://www.european-agency.org/about-us
Network of Youth Excellence	http://www.nyex.info/

Danimarca

Foreningen Gifted Childrend	http://www.giftedchildren.dk/news.php
-----------------------------	---

Royal Danish School for Educational Studies	http://www.dpu.dk/site.aspx?p=6615
---	---

Francia

Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement précoces (ANPEIP)	http://www.anpeip.org
Association Française pour les Enfants Précoces	http://www.afep.asso.fr/
Laboratoire de Psychologie et Neurosciences Cognitives (CNRS)	http://www.psychu.univ-paris5.fr/spip.php?article2005/
Association d'Aide à la Reconnaissance des Enfants Intellectuellement Précoces	http://aareip.rhone.free.fr/
Elenco siti francesi sui bambini intellettualmente precoci	http://www.precocite.com/liens_precoce.htm

Germania

Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V. (ABB) Geschäftsstelle an der Universität Rostock	http://www.abb-ev.org/aktuelles.html
Bavarian Center for Gifted and Talented Children Roya Klingner	http://www.begabungszentrum-bayern.de/
Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.	http://www.dghk.de/index.html
Youth Contests in Germany	http://www.bmbf.de/en/432.php

Irlanda

Irish Centre for Talented Youth (CTY)	Dublin City University Dublin 9, Ireland e-mail: gilheanys@dcu.ie http://www.dcu.ie/ctyi/
---------------------------------------	--

Irish Association for the Gifted (IAGC)	http://homepage.tinet.ie/~iagc/iagc.htm
---	---

Italia

Mensa Italia	http://www.abb-ev.org/aktuelles.html
Università di Pavia	http://www.unipv.eu/on-line/Home.html
Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione	http://www.aistap.org

Paesi Bassi

Centrum voor Begaafdheidsonderzoek	http://www.ru.nl/socialewetenschappen/ambulatorium/cbo/algemeen/index.html http://www.ru.nl/socialewetenschappen/ambulatorium/cbo/algemeen/engels.htm
Themapagina Hoogbegaafdheid	http://www.semmie.net/thema/hoogbegaafdheid/

Regno Unito

National Association for Gifted Children (NAGC)	http://www.nagcbritain.org.uk/
National Association for Able Children in Education (NACE)	http://www.nace.co.uk/
Brunel Able Children's Education (BACE) Centre	http://www.brunel.ac.uk/about/acad/sse/sseres/sseresearchcentres/bacehome.aspx

The Scottish Network for Able Pupils (SNAP) – University of Glasgow	http://www.gla.ac.uk/departments/ablepupils/
---	---

Romania

IRSCA Gifted Education	http://www.supradotati.ro/
------------------------	---

Spagna

Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso (AVAST)	http://www.asociacion-avast.org/
Centro Huerta del Rey	http://www.centrohuertadelrey.com/ix.htm
Aula de Recursos	http://contenidos.universia.es/especiales/superdotados/recursos/index.htm
La Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST)	http://www.asociacion-aest.org/
Sociedad Española par el Estudio de la Superdotación (SEES)	http://www.ucm.es/info/sees/
Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación Universidad Complutense Fac. de Psicología	http://www.ucm.es/info/sees/
Centros, Recursos Y Asociaciones Nacionales	http://www.altacapacidad.net/centros/centros.htm
Center for Talented Youth Spain	http://www.ctys.net/

Svizzera

Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule Institut Weiterbildung und Beratung Integrative Begabungs- und Begabtenförderung Online Master- und Nachdiplomstudien	http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/begabungsfoerderung
Association Valaisanne de Parents d'Enfants á Haut Potentiel	http://www.avpehp.ch/

Contatti nel mondo

Internazionali

World Council for Gifted and Talented Children	https://world-gifted.org/
International Research Association for Talent Development and Excellence (IRATDE)	http://www.iratde.org/
Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children	http://www.ficomundyt.com/
Mensa International	www.mensa.org

Argentina

Creaidea Niños Con Ideas En Acción	http://www.creaidea.org.ar/
------------------------------------	---

Australia

Gifted Education Research, Resource and Information Center (GERRIC)	http://gerric.arts.unsw.edu.au/
Austega's Gifted Resource Centre	http://www.austega.com/gifted
Asia Pacific Federation Department of Education	http://www.asia-pacificfoundation.org/
Education Department of Western Australia, Gifted and Talented	http://www.eddept.wa.edu.au/centoff/gifttal/gift.htm
New South Wales Association for Gifted & Talented Children, Inc.	http://www.nswagtc.org.au
Northern Territory Association for the Education of the Gifted and Talented	http://www.ntaegt.org.au/

Queensland Association for Gifted and Talented Children, Inc. (QAGTC)	http://www.qagtc.org.au/
State of Victoria, Department of Education, and Early Childhood Development	http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/programs/gifted/
Department of Education	http://www.det.wa.edu.au/curriculumsupport/giftedandtalented/detcms/portal/
Tasmanian Association for the Gifted	http://www.tasgifted.com/

Canada

Centre for Gifted Education (Canada)	http://gifted.ucalgary.ca/
Association for Bright Children of Ontario (ABC)	http://www.abcontario.ca/
Alberta Association for Bright Children (AABC)	http://www.edmontonabc.org/aabc/
Gifted Education in Alberta	http://www.educ.ucalgary.ca/altagift
Westmount Charter School	http://www.westmountcharter.com/
Gifted Children's Association of British Columbia	http://www.gcabc.ca/

Brasile

Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados	http://www.ut.com.br/altashabilidades/index.htm
---	---

Giordania

Arab Council for the Gifted and Talented(ACGT)	http://giftedphoenix.blog.com/africa/arab-council-for-gifted-and-talented-acgt/
--	---

India

Taleem Research Foundation	http://taleemindia.org/
----------------------------	---

Israele

The Israeli Virtual Gifted Center	http://gifted.snunit.k12.il/stuff.htm
The Israel Arts & Science Academy in Jerusalem	http://www.iasa.jlm.k12.il
The Weizmann Institute in Rehovoth	http://www.weizmann.ac.il/
The Department for Gifted Children of the Israeli Education Ministry	http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Gifted/
The Young Persons' Institute for the Promotion of Creativity and Excellence (TelAviv)	http://www.ypipce.org.il

Mexico

Identificacion y Desarrollo de Niños Talentosos	http://iddent.com/
---	---

Nuova Zelanda

New Zealand Association for Gifted Children (NZAGC)	http://www.giftedchildren.org.nz/
New Zealand Association for Gifted Children (NZAGC) Auckland Branch	http://www.giftedchildren.org.nz/explorers.org.nz/

Stati Uniti

Center for Gifted Education, William & Mary College.	http://www.wm.edu/education/gifted.html
Center for Gifted Education Policy	http://www.apa.org/ed/schools/gifted/index.aspx
Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development	http://www.education.uiowa.edu/belinblank/
Hollingworth Center for the Study & Education of the Gifted	http://www.hollingworth.org/
National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT)	http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt.html
The Wisconsin Center for Gifted Learners Sharon K. Gerleman	http://www.thewcgl.org/Graduate_Courses.htm
Torrance Center for Creativity & Talent Development Department of Educational Psychology	http://www.coe.uga.edu/torrance/
American Association for Gifted Children (AAGC)	http://www.aagc.org/
Council for Exceptional Children (CEC/USA)	http://www.cec.sped.org//AM/Template.cfm?Section=Home
National Association for Gifted Children (NAGC/USA)	http://www.nagc.org/

Washington Association of Educators of the Talented and Gifted (WAETAG)	http://www.waetag.net/
Supporting Emotional Needs of Gifted (SENG)	http://www.sengifted.org/
Center for Talented Youth (CTY) University John Hopkins	http://cty.jhu.edu/
San Diego Unified School District	http://www.sandi.net/20451072011453310/site/default.asp
Davidson Institute for Talent Development	http://www.davidsongifted.org/

Meta risorse

Hoagies' Gifted Education Page	http://www.hoagiesgifted.org/organizations.htm
U.S. Department of State	http://www.state.gov/m/a/os/73113.htm

Aggiornati e verificati al 18-9-2010

GRAZIE PER AVER SCARICATO



Vivi. Scrivi. Pubblica. Condividi.

La nuova linea editoriale di Erickson che dà voce alle tue esperienze

È il progetto firmato Erickson che propone libri di narrativa, testi autobiografici, presentazioni di buone prassi, descrizioni di sperimentazioni, metodologie e strumenti di lavoro, dando voce ai professionisti del mondo della scuola, dell'educazione e del settore socio-sanitario, ma anche a genitori, studenti, pazienti, utenti, volontari e cittadini attivi.

Seleziona e pubblica le esperienze, le sperimentazioni e le idee che questi protagonisti hanno sviluppato e realizzato in ambito educativo, didattico, psicologico e socio-sanitario, per dare loro la possibilità di condividerle attraverso la stampa tradizionale, l'e-book e il web.

Sul sito www.ericksonlive.it è attiva una community dove autori e lettori possono incontrarsi per confrontarsi, dare e ricevere suggerimenti, scambiare le proprie esperienze, commentare le opere, trovare approfondimenti, scaricare materiali. Un'occasione unica per approfondire una serie di tematiche importanti per la propria crescita personale e professionale.