

# Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento

## Gifted children and democratic school: the ethical and pedagogical implication of talent

---

**di Mirca Benetton**

---

### **Abstract**

*Il tema della valorizzazione del talento nella scuola viene affrontato facendo riferimento allo studente come persona considerata nella sua integralità e unicità. Si afferma l'importanza per la scuola di superare modelli standardizzati di certificazione di talenti e di offrire l'opportunità ad ogni studente di scoprire e valorizzare le proprie attitudini personali attraverso una pedagogia differenziata.*

Parole chiave:

**talento, scuola, pedagogia differenziata**

*The topic of talent's enhancement at school is dealt with by reference to the student as person considered in its own entirety and uniqueness. The article states the importance for schools to overcome standardized models of talent's certification and to offer the opportunity for each student to discover and enhance their own personal skills through a differentiated pedagogy.*

Keywords:

**talent, school, differentiated pedagogy**

## Ragazzi dotati e scuola democratica: il risvolto etico-pedagogico del talento

“È una moda frivola, un errore, un malinteso considerare tutto ciò che non eccelle come non riuscito e senza valore. Siamo malati di immortalità. [...] Il bambino non è un biglietto della lotteria, al quale può toccare di vincere un ritratto nella sala del consiglio o un busto nel foyer del teatro. In ognuno c'è una scintilla peculiare, che può accendere falò di felicità e di verità [...]. Il bambino non è un terreno arato dall'ereditarietà per accogliere la semenza della vita; noi possiamo soltanto cooperare alla crescita di ciò che inizia a crescere in forti polmoni ancor prima del suo primo respiro. La pubblicità è necessaria alle nuove varietà di tabacco e alle nuove marche di vino, non alle persone” (Korczak, 2015, p. 74).

### 1. Il punto di partenza

Fra le tante accuse rivolte oggi alla scuola vi è anche quella relativa alla sua incapacità di far emergere i talenti, cioè le doti degli studenti che la frequentano. Si tratta di un'imputazione non di poco conto vista la crisi sociale ed economica in cui versiamo e considerata di conseguenza l'impellente necessità che la scuola investa e non sprechi il capitale umano.

Vanno però anche fatte notare le incongruenze etico-pedagogiche che la società attuale presenta. Da un lato la vita pare ossessionata dalla ricerca di un *certo* talento, quello dato da un complesso di attitudini che conducono al successo, come lo si intende oggi, cioè della specializzazione frammentata, del possesso di tecniche e risorse immediatamente utilizzabili. Si esalta un talento effimero, ma che si ritiene debba essere visibile fin dalla nascita, immediato, ostentato, indossato come un vestito mediante il quale presentarsi agli occhi del mondo. Costatazione che già Dewey aveva palesato: “L'abito mentale che rispecchia la scena sociale subordina l'educazione e gli ordinamenti sociali a stratificazioni fondate su inferiorità e superiorità grossolane. Noi accettiamo delle norme per giudicare gl'individui basate sulla qualità della mente e del carattere che nelle condizioni sociali attuali ottengono spiccato successo” (Dewey, 1950, p. 214).

Oggi il talento non viene certo interpretato pedagogicamente come espressione di rivoluzione culturale e, allo stesso tempo, di capacità di scoprire e realizzare se stessi, in quanto si traduce, prima ancora del suo esprimersi, quasi esclusivamente in fama, in forme inaridite di doti umane. Si trasforma, in maniera ansiogena e al limite del patologico, in esibizione di tutto e a qualunque costo. È in questo modo che quello autentico è già destinato a morire.

Ancora Dewey ricorda che “superiorità e inferiorità sono parole che non hanno senso se prese in se stesse. Si riferiscono a qualche risultato specifico.

Nessuno dovrebbe fare uso di queste parole prima di essersi domandato e di essere pronto a dire agli altri: superiore e inferiore in *che cosa?*” (Dewey, 1950, p. 215). Nella sua polisemicità, il talento attualmente si definisce solitamente come un’attitudine evidente di una persona, che le permette di manifestare abilità numericamente elevate in un certo campo conoscitivo o di attività, all’interno di una dimensione temporale individuata che ne configura il significato stesso (Cinque, 2013, p. 49); nel nostro caso si considerano abilità che la scuola ritiene siano da valorizzare nel contesto spazio-temporale in cui opera. Il talento che vogliamo considerare come *vero*, cioè autenticamente umano, si può invece definire come insieme di intelligenza, destrezze, disposizioni e motivazioni rispondenti alla persona; esso è legato, come vedremo, sinteticamente, alle intelligenze multiple e alla creatività.

Sotto questo punto di vista, nel rispetto dell’unicità che ogni persona rappresenta, nel sistema scuola non appare coerente né corretto compiere categorizzazioni sui soggetti individuando con fissità ‘i tipi’ umani all’interno dei quali collocare rigidamente ogni studente, considerato che ogni individuo risponde ad un percorso di perfezionamento a sé, sempre unico.

La scarsa capacità della scuola odierna di valorizzare ‘i doni’, i talenti di ogni soggetto si può imputare in parte anche alla poca chiarezza nel voler definire la questione in rapporto allo sviluppo della persona e oltre i condizionamenti sociali, politici e culturali. Il quesito fa da sfondo ogni qualvolta ci si trova ad affrontare la questione di come promuovere il talento (Benetton, 2012, pp. 37-55); perlopiù si tratta di una formulazione implicita che non permette però di individuare speditamente delle convergenze sul metodo di ricerca. Gli stessi termini che la riguardano assumono connotazioni dissimili nelle diverse situazioni e nei differenti momenti storici. Come rileva Tognon,

“la definizione di talento è complessa e soprattutto perché non è opportuno separare l’analisi delle doti personali da un’idea complessiva di società. Ogni democrazia risponde sempre a regole mutevoli, tali per cui le doti o le attività che sono apprezzate in una particolare società cambiano con il passare del tempo, al punto che non si può attribuire a nessuna di esse un valore morale certo o un valore economico garantito. Ci sono abilità che un tempo erano molto apprezzate e a cui oggi nessuno ambisce” (Tognon, 2016, pp. 65-66).

La parola talento continua a mantenere una poco limpida connotazione quanti-qualitativa. Il talento oltre che costituire un’unità di misura e di peso, nonché un’antica moneta, rappresenta anche un’espressione di pensiero, della mente, è un’abilità, un’inclinazione. Il riconoscimento del talento può perciò essere considerato oggi una forma di investimento economico ma, prima ancora, sul piano formativo, una modalità di rispetto e di autorealizzazione della persona<sup>1</sup>.

1 La semantica del termine talento può aiutare a chiarire la prospettiva personalistica che invita a valorizzare le doti originali di ogni studente, con un percorso didattico, appunto,

Del resto, solo operando per astrazione e generalizzazione la persona può essere fatta rientrare in una particolare tipologia umana (Mounier, 1990; Guardini, 1992) – come nel nostro caso lo studente di talento – che può rappresentare una sorta di gabbia nel momento in cui si voglia ricomprenderla in toto in essa e non assumere tale categorizzazione flessibilmente come prima cornice interpretativa. Howe (1993, p. 40 e seg.), inoltre, che ha condotto studi sul modo in cui le persone riescono ad acquisire capacità fuori dal comune, mette in guardia dall'adozione di etichette, quali dotati, creativi e di talento, quando si parta dall'idea che essi identifichino in maniera assoluta delle 'qualità innate', o fisse, mediante cui si intende rendere ragione di certi comportamenti o predire lo sviluppo di talune abilità gerarchicamente individuate, da scoprire attraverso percorsi già identificati sulla base di indicatori prescelti.

## 2. Educare al talento?

Dal punto di vista educativo-formativo, e quindi anche scolastico, oltre che identificare il significato di talento si deve anche decidere se lo si considera come una dote ricevuta, per la quale non serve far molto, se non registrarla, o se si vede nel talento un potenziale, una predisposizione che va attivamente supportata.

Sostanzialmente vi sono due teorie: la prima, che attribuisce la performance eccellente o geniale all'impegno profuso nel raggiungere risultati sempre più elevati; la seconda, invece, che ritiene si tratti di un dono, se non divino, di natura, su cui possono incidere anche l'impegno e lo sforzo personale, ma solo fino ad un certo punto. È chiaro che a seconda che si propenda per l'una o l'altra ipotesi varia anche l'investimento formativo, che nel secondo caso non esige una particolare responsabilità educativa, dato che il talento o c'è o non c'è. La conoscenza del talento non può però, come hanno dimostrato i diversi studi degli ultimi decenni, essere esaminata in termini così esplicitamente manichei. Secondo Colvin (2009, pp.13-16) la teoria del

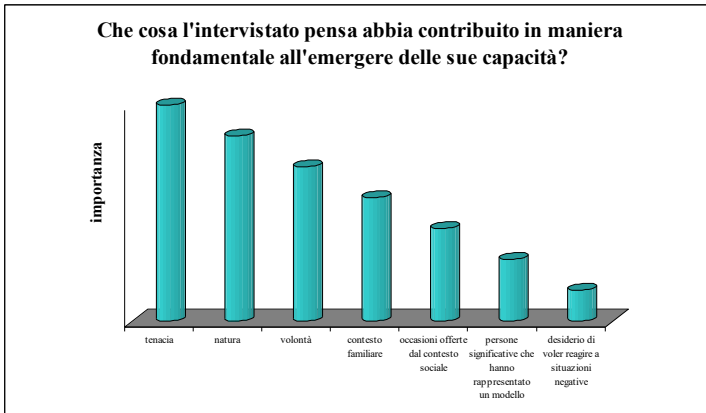
personalizzato. Talento, dal latino *talentum*, dal greco *talanton*, ha il significato originario di bilancia, misura, e da *talas*, di sopportazione. La radice della parola "tal" indica il *portare* nelle sue diverse accezioni. Dall'idea di peso il termine è servito per definire l'oggetto pesato o la moneta. Il talento in Grecia era una moneta convenzionale di cui è rimasto il significato metaforico di dote, inclinazione, abilità, come viene presentato dalla *Parabola dei talenti*. Il richiamo alla parabola evangelica (*Parabola dei talenti*, in *Vangelo secondo Matteo*, XXV, 14-30) connota ulteriormente il termine facendogli acquisire una valenza etico-formativa. Nel racconto evangelico i talenti sono dati da Dio agli uomini, i quali hanno la responsabilità di farli fruttare. Il messaggio educativo che se ne potrebbe ricavare è che ognuno deve rendersi responsabile dell'attivazione delle proprie risorse, pur con l'apporto dell'educatore. (Il tema è stato affrontato anche in Benetton M. (2008). *Persone di talento, meritevoli, eccellenti a scuola: la visione pedagogica per la prassi didattica. Studium Educationis*, 2, pp. 21-40).

talento naturale è alquanto dubbia, e le ultime ricerche che hanno preso in esame performance d'eccezione in ambienti diversi sembrano rilevare che vi è una certa difficoltà a sostenere scientificamente la presenza di capacità innate specifiche (nella musica, nella chirurgia, ...). Insomma, non è stata ancora dimostrata l'esistenza di geni portatori di talenti specifici, tali da giustificare la loro presenza innata. Mozart stesso, esempio del genio per natura, è stato in realtà sottoposto dal padre ad un esercizio musicale intensivo e faticoso per raggiungere determinati obiettivi e i suoi prodigiosi spartiti richiedevano tempi di revisione e di rielaborazione. Va detto che vi sono continui aggiornamenti sul tema e che, accanto a teorie che evidenziano che la genialità emerge da un apprendistato continuo, ve ne sono altre che ripropongono comunque l'idea che vi sia una componente innata, in cui la memoria di lavoro svolge un ruolo fondamentale e su cui nulla può l'esercizio (Gladwell, 2010).

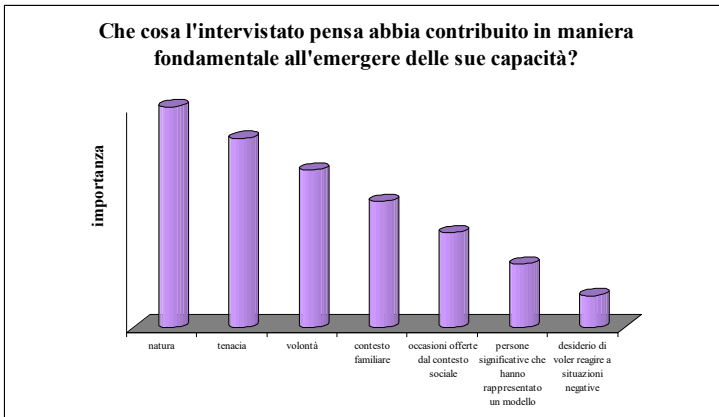
Altrettanto dubbia è la correlazione fra talento e alto quoziente intellettivo. Senza voler trattare le questioni riguardanti l'intelligenza e il QI, ci basti rilevare che nella 'misurazione' dell'intelligenza attraverso il QI si intende offrire una valutazione globale della stessa quando questa in sé è invece difficilmente definibile in tal modo, poiché rappresenta un *comportamento* soggetto a numerose variabili e va messa in rapporto con il modo di *essere* dell'individuo. Oggi si discute sulle diverse espressioni dell'intelligenza, su quella creativa e sull'integrazione fra pensiero logico, pensiero creativo e dinamiche affettive (Andreani, 1980, pp. 11-54); anche l'esistenza di intelligenze multiple, sottolineata da Gardner, evidenzia la necessità di superare la valutazione rigida dell'intelligenza e anche del talento, come quella fornita appunto dai test del QI. La presenza di un alto quoziente intellettivo non sembra necessariamente collegata ad un talento eccezionale; pare invece che l'*esercizio intenzionale* abbia un ruolo di rilievo nell'espressione dell'eccellenza umana.

È interessante rilevare che gli studenti eccellenti, cioè coloro che all'esame di Stato hanno ottenuto la valutazione di 100 e Lode, individuati nell'arco di un triennio e intervistati nell'ambito della ricerca sugli studenti eccellenti condotta dall'Università di Padova<sup>2</sup>, abbiano attribuito importanza alla loro tenacia ancor prima che alle loro doti naturali – che registrano però il secondo posto – per ottenere il successo scolastico, mentre non hanno attribuito particolare rilievo all'insegnamento scolastico.

2 Si fa riferimento alla Ricerca 2010-2011 dell'Università di Padova, "Per una scuola che valorizzi le diversità e promuova le eccellenze", coordinata dalla prof.ssa C. Xodo, all'interno della quale si sono intervistati i ragazzi che nell'arco di un triennio hanno raggiunto il punteggio massimo di 100 e Lode all'Esame di Stato e si sono sperimentati dei percorsi didattici personalizzati.



**Fig. 1. Risposte degli studenti eccellenti (100 e lode)**



**Fig. 2. Risposte del campione di controllo**

<b>Il rendimento scolastico positivo per i ragazzi eccellenti:</b>	<i>FrequencyValid</i>	<i>Percent</i>
è stato sostenuto da impegno e studio notevoli	13	15.1
è frutto di inclinazione, di predisposizioni naturali	11	12.8
è il risultato di talento naturale e dell'impegno personale	33	38.4
è dovuto in gran parte al supporto familiare	2	2.3
è dovuto in gran parte al supporto offerto dai docenti	2	2.3
è dovuto a passione e motivazione	22	25.6
altro	3	3.5
Totale	86	100.0

**Fig. 3. Motivazioni del rendimento scolastico positivo secondo i ragazzi eccellenti**

Si considera una tematica ampia, in cui talento e intelligenza si collegano all'impegno non riducibile superficialmente allo sforzo quotidiano che ciascuna persona mette nel compiere le diverse azioni della vita o nel coltivare una passione. Secondo Colvin (2009) nel talento viene implicato un 'grande sforzo', soprattutto mentale, anche quando si rivolge ad una performance fisica, come ad esempio il talento sportivo. Clarke asserisce in maniera categorica che "non esiste il gene dell'intelligenza, benché questa sia una delle caratteristiche più evidenti del cervello umano e sembri molto legata al suo sviluppo" (Clarke, 2002, p. 11). Probabilmente lo sviluppo di doti particolari nell'uomo rispetto agli altri esseri viventi, alcune delle quali eccezionali, trova una spiegazione anche di tipo culturale, a partire dalla fabbricazione degli utensili dell'uomo preistorico fino alla comparsa e al perfezionamento del linguaggio. Il filosofo della scienza, ma anche pedagogista, D. Hawkins, ritiene vi sia un rapporto 'moltiplicativo' e non 'additivo' fra eredità e ambiente, per cui ogni intelligenza 'nativa' ha bisogno di trovare stimoli adeguati, personalizzati, e non 'omogeneizzati', affinché si possa sviluppare in maniera ottimale. L'uomo, come specie, appartiene anche alla cultura ed è la complementarità natura-cultura e la ricostruzione – non la trasmissione di quest'ultima – a fare divenire la persona nella sua autenticità. "I talenti e le abilità potenziali presenti in qualsiasi essere umano alla nascita trovano falsa espressione nell'immagine di un potenziale fisso innato relativo a questa o quella dimensione e nel corrispondente matematico di quell'immagine, una misura. Quel potenziale viene espresso correttamente per ogni individuo non mediante una singola o tre o quattro misure, ma con una funzione che dipende sia da variabili genetiche, sia da numerose variabili ambientali, ognuna delle quali rappresenta un'intera storia di influenze culturali e pedagogiche" (Hawkins, 1982, p. 93). Nonostante la scuola sembri dunque far ricadere sulla componente biologico-ereditaria la presenza di talenti negli studenti, e che gli stessi alunni eccellenti la ritengano predominante, in realtà l'educazione e l'apprendimento svolgono un ruolo rilevante nella rilevazione, nell'estensione e nell'approfondimento delle possibilità, inclinazioni e attitudini della singola persona.

Potremmo già anticipare lo sviluppo della nostra argomentazione con il dire che la valorizzazione del talento, in particolar modo nella scuola dell'obbligo, consiste allora nella possibilità data a ciascuna persona di sviluppare, mettere in atto le proprie potenzialità, definite anche 'doni', in un percorso di continuità che diventa anche orientamento alla costruzione del progetto di vita della persona.

I talenti non paiono certo così immediatamente riconoscibili mediante prestazioni aprioristicamente identificate e inventariate, ma si prospetta la necessità di coglierli nella loro apertura ad ampio spettro, in maniera non riduttiva, né troppo specifica. In termini educativi, è quindi opportuno trovare nuovi riferimenti per lo sviluppo delle inclinazioni personali. Ancora Hawkins afferma che in relazione a tale tema è necessario superare qualsiasi approccio 'standard', viste le differenze qualitative esistenti nel processo di apprendimento di ogni soggetto. "Le didattiche impostate il più possibile sul

profilo irregolare dei talenti e delle abilità di ciascuno saranno più ricche e più personalizzate dei binari accademici standard e terranno conto sia delle ampie differenze qualitative tra gli individui sia delle scelte significative e autorivelatrici fatte dai singoli” (Hawkins, 1982, pp. 75-76).

Il tutto considerando che lo sviluppo dell’uomo non avviene in linea retta, secondo una traiettoria data, ma riserva sempre delle sorprese, legate anche agli avvenimenti e agli incontri che modificano il corso della vita. Fondamentale dal punto di vista educativo è che ogni persona-studente si senta accettata e stimata, che l’educatore-docente sappia sviluppare il senso di considerazione del sé mettendo l’educando nelle condizioni di potersi esprimere al meglio, sebbene la realtà scolastica odierna non sembri evidenziare sollecitazioni palesi a far sì che si attui l’espressione delle risorse personali indispensabili a ciascuno per l’avvento di una società equa e giusta<sup>3</sup>.

L’interesse verso l’individuazione e la coltivazione del talento da parte della scuola si è spesso rivolto non tanto alla scoperta delle potenzialità che ogni persona porta con sé, ma ad un insieme di abilità già inventariate ‘socio-politicamente’ di cui ogni soggetto deve dimostrare il possesso. Ad esempio, le società pre-capitalistiche hanno ricercato il talento nella scuola finalizzandolo alla costituzione di *élites* intellettuali atte ad assumere il controllo della società. La concezione borghese ha visto nel talento un’esaltazione di coloro i quali sanno trarre profitto dalle proprie caratteristiche/doti individuali. Le società capitalistiche e neo-capitalistiche hanno associato al talento l’idea di uguaglianza di opportunità e di ascesa sociale (Benetton, 2012, pp. 37-55). Ciò che ha accomunato le visioni del passato è che si è teso a intendere il talento escludendo una visione ecologica e si è considerato ‘separatamente’ il singolo individuo biologicamente e intellettualmente dotato, riprendendo la visione eugenetica di Galton e di Terman (in Andreani, Orio, 1972, p. 15 e seg.). Solo lentamente si è cominciato a problematizzare, in campo pedagogico, su come le condizioni sociali, familiari ed educative possano favorire o limitare lo sviluppo del talento. Secondo Colvin (2009, p. 13) l’interesse concreto degli scienziati per il talento si è sviluppato nell’arco degli ultimi centocinquanta anni, ma si è particolarmente concentrato negli ultimi trent’anni. In ogni caso, rimane la domanda focale: che cos’è il talento di uno studente?

Nel sistema scolastico, solitamente lo si individua in maniera piuttosto

3 Su questa linea sono le indicazioni, negli anni ’80, di Packard, che nella sua analisi storico-sociologica esprime la preoccupazione per una società lesiva dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, contraddittoria e confusa, in cui si rende necessaria una riorganizzazione educativa e valoriale che permetta ai soggetti in crescita di potersi sviluppare e vivere bene. Il che significa, anche dal punto di vista educativo, riuscire a costruire degli scenari in cui il figlio e lo studente possano sentirsi accolti e valorizzati nella scoperta della loro specificità, indipendentemente dall’identificazione di un modello di figlio o di studente talentuoso che la società in quel determinato momento storico ritiene essere il migliore. “Per crescere bene, un ragazzo ha bisogno di sapere che è stimato dalle persone che sono importanti per lui, in particolare dai suoi genitori” (Packard, 1985, p. 346).



statica, prediligendo solo particolari tipologie di intelligenza, dando scarso rilievo alle differenze; lo si associa alla prestazione relativa, misurata, tradotta in tassonomie e che conduce al voto finale dell'esame di Stato della scuola secondaria superiore, grado scolastico preso in considerazione nella citata ricerca. La scuola, una volta arroccata su tali posizioni, decreta come di talento i soggetti con elevate capacità intellettive preventivamente individuate, generalmente attinenti ad un'intelligenza linguistica e logico-matematica, formale più che creativa o divergente, o sociale. Perciò, a valle, si certificano come talentuosi gli studenti che rispondono al modello scolastico anziché andare, a monte, alla preventiva ricerca dell'espressione dei talenti diversi, cioè delle possibilità di realizzazione personale che ciascuno possiede.

Tra l'altro, attualmente sembra di assistere alla transizione da un'attenzione alla valorizzazione del talento e dell'eccellenza di tipo scolasticistico-formale e identificata in maniera confusa con la ricerca di studenti meritevoli – in auge poco meno di un decennio fa, data di inizio della ricerca sui ragazzi ritenuti di talento a scuola – ad una concentrazione sui bisogni educativi speciali degli studenti 'tarata verso il basso', che considera cioè prioritariamente coloro che presentano un disturbo dell'apprendimento, o di altro tipo, tale da creare una situazione di 'svantaggio' scolastico, seppur transitorio<sup>4</sup>.

I ragazzi ritenuti eccellenti e superdotati, o plus dotati (termini con i quali si designa una dotazione particolare in un'area, ma più spesso generalizzata in quasi tutti i saperi scolastici)<sup>5</sup>, non vengono solitamente fatti rientrare fra coloro che hanno *bisogni educativi speciali*, in quanto implicitamente si assume il paradigma biologico-innataista, secondo il quale il talento, come dote naturale, ha modo di esprimersi da sé e non ha bisogno di supporti *ad hoc* (Addresso, Grandone, 2015). In realtà, gli studenti di talento elevato, o particolarmente originale rispetto a quello 'adattato' alla scuola, manifestano spesso delle modalità di apprendere o di dialogare con l'adulto educatore che esulano dai routinari percorsi e dalle relazioni standardizzate che prendono corpo nella quotidianità scolastica. E, in generale, va considerato che se la presenza di potenziali elevati non viene adeguatamente incentivata, non solo essi non possono svilupparsi, ma possono essere scambiati per disturbi o difficoltà d'apprendimento o di attenzione, cioè andare alla deriva (Filograsso, 2011).

Nonostante i corsi e i ricorsi, il tema del talento a scuola fatica insomma

4 Si vedano, a tale scopo, il D.M. del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Ad essa hanno fatto seguito la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 e la nota prot. n. 1551 del 27 giugno 2013.

5 Il ragazzo prodigio è ritenuto colui che raggiunge precocemente risultati di livello molto elevato per la sua età. Il genio è considerato invece l'individuo che riesce a trasformare e a far evolvere con l'impronta personale e originale il fare o il conoscere in un determinato ambito. Mentre il bambino prodigio appare soprattutto uno specialista, il superdotato e/o plusdotato sembra soprattutto rilevare abilità intellettuali superiori alla norma a livello generalizzato. Vi è anche chi opera un'ulteriore distinzione fra super-dotato e plus-dotato, per indicare con il prefisso 'plus' l'ulteriore superiorità di dotazione intellettuale rispetto a 'super'.

a trovare uno spazio adeguato e a permeare progetti educativi che puntino alla sua valorizzazione.

### 3. Quali talenti e per quale scuola

Se assumiamo l'idea che fa parte della condizione umana "il desiderio di usare appieno il talento individuale" (Feldman, 1991) e che, indipendentemente dall'essere un prodigio o un genio, ogni persona ha il diritto-dovere di offrire potenzialmente un contributo unico ed esclusivo da mettere a disposizione del mondo, allora la scuola dovrebbe proporre le proprie attività educative proprio in vista del raggiungimento di tale fine. La strategia educativa più opportuna, perciò, non sembra essere quella che individua i talenti precoci e li coltiva, ma quella che cerca di allestire per tutti i soggetti fin dalle prime età della vita un ambiente di sostegno che permetta alle potenzialità personali di emergere e di evolversi. "Sappiamo che sotto il profilo genetico, fisico e delle esperienze, ogni essere umano rappresenta un insieme di eventi unico e irripetibile. Passare da questo riconoscimento dell'unicità fisica alla credenza nell'unicità psicologica ed espressiva è un bel passo" (Feldman, 1991, p. 276). Non risulta facile comprendere i meccanismi che regolano l'evoluzione umana e catalogare le felici o sfavorevoli congiunture fra potenziale biologico e culturale che identificano i geni o i ritardati (Bertagna, 2009, pp. 961-983). La loro determinazione influenza però le pratiche educative e l'offerta di maggiore o minore istruzione agli uni o agli altri.

Le classificazioni sono talmente numerose e sfaccettate che diventa alquanto difficile ricondurle a percorsi formativi generalizzabili, ma è richiesto altresì un percorso personalizzato. Così, nel caso di soggetti come gli *idiot savant*<sup>6</sup>, con disabilità intellettive e abilità particolari – ad esempio, le abilità speciali associate ad un disturbo autistico: famoso il personaggio del film *Rain Man* – ci si è posti il problema se fosse da privilegiare l'eliminazione dei difetti o valorizzare l'educazione del talento. Si è optato per la seconda alternativa, in quanto potenziare le abilità eccezionali significa dare al *savant* una possibilità per migliorare la propria autostima, per socializzare e trovare una efficace modalità comunicativa ed espressiva. Si fa perno sulla valorizzazione di talenti naturali per lo sviluppo e la realizzazione dell'identità umana equilibrata, cioè capace di interazione, di socializzazione, di realizzazione anche in campo lavorativo.

6 In particolare, "I *savant talentuosi* sono le persone con deficit cognitivi nelle quali le abilità specifiche musicali, artistiche o di altro tipo sono maggiormente sviluppate e raffinate, generalmente all'interno di una singola area di competenza, e risultano assolutamente considerevoli se poste a confronto con la disabilità complessiva. *Savant prodigio* è la definizione riservata a quegli individui, straordinariamente rari, nei quali l'abilità speciale è talmente eccezionale che risulterebbe spettacolare anche in una persona non disabile" (Happé e Frith, 2012, p. 30).

La tipologia della dotazione e della genialità è insomma vastissima. Alcuni bambini *idiots savants*, appunto autistici o con deficit intellettivi riconosciuti, evidenziano talenti particolari: sono, ad esempio, capaci di calcoli prodigiosi o hanno doti artistiche, o una memoria eccezionale. Si rilevano altri superdotati nell'infanzia che non divengono affatto geni adulti e, ancora, geni come Darwin o Newton che erano degli scolari mediocri. Einstein imparò tardi a parlare, tanto da essere ritenuto nella prima infanzia un ritardato. Interessante per la riflessione che offre sul tema l'originale romanzo dell'americano Everett, *Glifo* (2007), che racconta della storia surreale di Ralph, un bambino prodigio con quoziente intellettivo pari a 475, il quale a tre anni legge saggi e i grandi della letteratura, scrive poesie, ma inizialmente viene considerato dallo stesso padre, con cui ha un cattivo rapporto, un deficiente perché non parla. Quest'ultimo dapprima non capisce che si tratta di una scelta volontaria del bimbo per difendersi dall'assedio degli adulti, che, quando invece ne scoprono le facoltà eccezionali, lo fanno oggetto del loro desiderio e vittima di una serie di rapimenti per trarre vantaggi dalle sue portentose doti. Il piccolo genio riesce a prendersi gioco dei suoi carcerieri adulti per scoprire, con naturale genialità, che è il sentimento dell'amore a prevalere sull'intelligenza.

In generale, i bambini con talune capacità superiori alla media, e non convenzionali in senso scolastico, possono facilmente essere valutati come alunni mediocri perché non si sentono motivati da quanto viene effettuato a scuola; quindi, in classe si annoiano e arrivano anche ad esprimere i caratteri dell'iperattività. Il senso di isolamento che provano li porta ad estraniarsi, favorendo l'insorgere di problemi affettivi e di socializzazione. In definitiva, "il fatto che la loro maturità psicologica e affettiva sia spesso in ritardo rispetto alla loro intelligenza può favorire uno squilibrio scolastico, familiare o sociale, e provocare angosce, ossessioni, persino nevrosi" (Clarke, 2002, p. 19). La strategia, talvolta adottata, di inserirli in classi speciali non si è rivelata infatti positiva, in quanto l'isolamento aumenta. Le attività opzionali, scolastiche ed extrascolastiche, possono invece svolgere un ruolo positivo per soddisfare il bisogno d'apprendimento che tali soggetti presentano.

Resta il fatto che le potenzialità, le superdotazioni e le eccellenze non hanno uno sviluppo così lineare e ordinato, né sempre corrispondono con quelle certificate dalla scuola, per cui quanto più diffusa e variegata è l'opportunità di sperimentare diverse attività-azioni, tanto più probabile è che ogni soggetto possa esprimere la propria eccellenza personale. Il matematico francese Galois, ad esempio, si appassiona ai numeri a 13 anni, quando, quasi casualmente, frequenta un corso di matematica che sembra accelerare tutte le sue funzioni mentali e metterlo in grado di risolvere problemi complessi trascurando quelli troppo semplici proposti dalla scuola, ma creandogli non poche difficoltà nel rapporto con docenti e accademici (Clarke, 2002, pp. 24-25). Un caso particolare, ma che fa riflettere, è rappresentato da Simon Norton ed è descritto, per lo più nei suoi aspetti eccentrici, folcloristici e di sregolatezza, nel testo di A. Masters, *Un genio nello scantinato* (2013). Il racconto della sua esperienza appare interessante non tanto perché rende ragione degli sviluppi del bambino prodigio quale Norton fu e dei riconoscimenti che

ebbe alle scuole superiori e all'università, quanto perché evidenza come la carriera di un piccolo genio possa evolversi in maniera impreveduta. Norton, infatti, al primo errore di calcolo matematico sparisce a trentatré anni dal contesto universitario e trascorre la sua vita in un seminterrato coltivando interessi particolari (ad esempio, per gli orari degli autobus), ma ritenendosi comunque soddisfatto del suo percorso di vita, che non era quello prevedibile dai docenti incontrati nel suo percorso formativo.

Da più parti si ha insomma conferma che “il potenziale umano non è fatto solo di neuroni e sinapsi. È composto anche, ed è alimentato, dalle forze vitali dell'incoraggiamento e del rinforzo che fluiscono dall'amore incondizionato, dalla fiducia, dal sostegno e dalla determinazione delle famiglie e degli amici” (Happé e Frith, 2012, p. 38). Di tale potenziale anche la scuola deve prendere consapevolezza. Per tutte le persone, nella loro espressione originale, la valorizzazione del talento non dovrebbe comportare perciò né l'accanimento unilaterale su talune caratteristiche (difetti o talenti), né l'anticipazione di percorsi educativi tipici di età successive. Appare invece opportuno individuare per ogni età della vita e per ogni persona le esperienze educative più vaste, ma anche più mirate, per permettere ad ogni soggetto che si verifichi 'la felice congiuntura' fra il sé e l'ambiente. L'ambito sportivo offre un esempio di quanto si vuole esprimere: i talenti precoci spesso non si mantengono tali nella fase adolescenziale e adulta perché vi è stato un esercizio unilaterale nelle prime età della vita, quando invece sarebbe stato opportuno sviluppare un percorso multilaterale sfruttando fasi sensibili di ogni età. Questo non vuol dire che non si debbano ottimizzare le opportunità che le prime età della vita offrono. Nell'ambito musicale, ad esempio, si è visto che un esercizio fin dai primi anni permette anche un adattamento del cervello, per cui nei violinisti lo spazio maggiore che esso riserva ai movimenti della mano sinistra che compone le note è più evidente per i soggetti che hanno iniziato prima l'attività. Ma, al di là dell'esempio specifico, ciò che va rilevato è che va monitorata e gestita in senso educativo l'emersione del talento considerando i vissuti, le opportunità, l'ampia gamma di possibilità per ogni persona, che non sono dati da ambienti fissi, quantità costanti di stimoli, da uniformità di compiti evolutivi. Per poter emergere il talento necessita di un supporto educativo scolastico condotto con lo 'spirito di ricerca' di cui parlava lo stesso Dewey, cioè il tentativo di organizzare la crescita per ogni singolo studente, in cui agiscono variabili diverse che richiedono un'orchestrazione personalizzata.

Su tale linea sembra porsi anche la *Dichiarazione internazionale sul talento* di Navarra del 2009, che offre una 'definizione olistica e sfumata di talento', al quale, più che le singole specializzazioni, vanno ricondotte caratteristiche ed esperienze personali e sociali che determinano il successo, l'adattabilità e la soddisfazione, oltre che l'istruzione.

#### 4. Approccio olistico al talento

Il talento, inteso in senso olistico come potenziale da sviluppare, necessita che si chiarisca in maniera approfondita nella scuola che cosa esso sia e se vi siano da individuare le persone che dispongono di tali componenti, o se invece si ritiene che esse spettino a tutti e altrettanto democraticamente vadano incentivate.

In aggiunta, all'interno di tale dibattito forse non si è ancora preso atto che viviamo nell'interdipendenza planetaria, che richiede una *social innovation* a cui partecipano anche l'educazione e il sistema scolastico di istruzione. A quest'ultimo viene richiesto di adottare strategie inclusive e duttili, in definitiva differenziate, secondo quanto rilevato dalle strategie di Horizon 2020, per scoprire e coltivare talenti 'flessibili' capaci di partecipare ad altri le loro doti in maniera più dinamica e condivisa di quanto finora la scuola abbia considerato.

In ogni caso, nella scuola tende ancora a prevalere la tesi biologico-naturalista, secondo la quale vi sono delle differenze innate fra le persone, che si manifestano anche come eredità biologica e si mantengono. È compito di ogni individuo riuscire a valorizzarle, una volta che la società abbia fornito a ciascuno le stesse 'opportunità': siamo all'interno del determinismo biologico più o meno celato. In realtà si ha a che fare con ideologie che non rendono ragione delle grandi possibilità di mutazione che esistono nel rapporto fra geni e ambiente. Ma, come già rilevato, molte capacità ritenute genetiche, cioè immutabili, variano in base alle modifiche ambientali e culturali. "Il contrasto tra genetico e ambientale, tra natura e cultura, non è un contrasto tra fisso e mutevole. È un errore del determinismo biologico dire che se le differenze sono nei geni, non può avvenire alcun cambiamento. [...] L'ambiente influenza gli organismi solo attraverso l'interazione con i loro geni. L'interno e l'esterno sono inestricabilmente legati l'uno all'altro" (Lewontin, 1993, pp. 30 e 89).

La scuola può dunque agire per sviluppare i diversi talenti, ma le stesse capacità possono anche trovare legittimazioni diverse in essa a seconda del contesto storico dissimile, così che lo stesso termine 'talento' può veicolare visioni della persona e concezioni educative, scolastiche e didattiche anche discordi, espresse talvolta in modi piuttosto sfuggenti e spesso oggetto di mistificazioni. Ancora più intricata appare la questione allorché si voglia operare un collegamento, se non un'identificazione, fra merito e talento. Su tali espressioni, per le quali non esiste una definizione univoca, pesano pregiudizi e false convinzioni biologico-culturali e ideologico-politiche<sup>7</sup> che pretendono

7 Scriveva Dewey: "Una volta si pensava, o almeno così facevano alcuni, che il fine dell'educazione, oltre quello di fornire agli studenti degli strumenti indispensabili, fosse quello di scoprire e liberare le capacità individuali in modo che esse potessero farsi avanti insieme a tutti quei cambiamenti sociali che sono impliciti nella loro esplicitazione. Ma ora noi accettiamo di buon grado un procedimento che sotto il nome di scienza sommerge l'in-

di comprendere e valutare spesso in maniera unilaterale e parziale le capacità dei soggetti in crescita.

L'introduzione di paradigmi interpretativi collegati alla *lifelong education* e al *lifelong learning*, nonché al concetto di sviluppo personale in tutto il corso della vita mediante la valorizzazione dei talenti personali, dovrebbero permettere oggi uno svecchiamento della visione della dotazione. Nel sistema scuola non è infatti opportuno agire per un allevamento artificiale di geni (aventi cioè 'abilità' ritenute 'doti' per una certa società), né, del resto, prendersi cura esclusivamente di chi dimostra deficit particolari; è necessario, invece, creare le condizioni ottimali che incrementino il potenziale umano di ogni studente, cercando di estenderle a sempre più persone. Paradigmi interpretativi diversi sembrano però ancora convivere all'interno della nostra scuola italiana, tanto da rendere spesso difficoltosa la messa in atto di una progettualità pedagogica ispirata al concetto di persona e di eccellenza personale, che ha diritto di esprimersi. Non va sottaciuto quanto espresso da Garcia Hoz (1982) a supporto delle possibilità di realizzazione inerenti ad ogni persona sulla base dell'eccellenza ontologica che le permette di aspirare a stare con dignità e ad agire nel mondo in accordo con le proprie personali possibilità.

Anche Hawkins mette in guardia dal considerare l'educazione connessa alla crescita umana in maniera meccanicistica, come se si trattasse di produrre/distribuire merci da far circolare nel mercato in maniera generalizzata. L'educazione scolastica deve in primo luogo prendere atto che "perché i bambini differiscono per costituzione e per temperamento, e anche nella storia del loro apprendimento precedente, ciascun bambino assimilerà esperienza e conoscenza *selettivamente* dall'ambiente che lo circonda, in armonia con la *sua* disposizione del momento e con il *suo* irripetibile stile individuale. [...] Lo sviluppo del bambino, come quello della cultura, deve venire dal di dentro" (Hawkins, 1979, p. 169). Nel percorso di apprendimento attivo che prospetta, rifacendosi al pensiero di Dewey, egli introduce il postulato che gli esseri umani si caratterizzano per un'adattabilità generalizzata, presentano cioè una ridondanza nel pool genetico superiore a qualsiasi altro animale. "La condizione di essere umano significa essere biologicamente alla portata di molti generi e specie di sviluppi umani" (Hawkins, 1979, p. 259). A tale principio collega il postulato dell'*incommensurabilità* umana, cioè la constatazione che gli esseri umani "non sono mai indistinguibili, mai identici l'uno all'altro, anche sotto aspetti importanti per l'apprendimento e per l'educazione. Essi sono, piuttosto *incommensurabili*, nelle loro differenze" (Hawkins, 1979, p. 261). Ne discende la ricerca di classificazione delle persone, anche in relazione ai talenti, in termini di diversità e di differenziazione, non di programmazione secondo parametri precostituiti.

dividuo in una classe numerica, lo giudica in rapporto alla sua capacità di rientrare in un numero limitato di professioni valutate alla stregua delle attuali norme commerciali e lo assegna a una nicchia predestinata" (Dewey, 1950, p. 217).

La incommensurabilità implica un confronto e una classifica degli individui in tanti modi diversi. [...] E implica che, in generale, un individuo non eccelle sopra un altro in tutte le dimensioni rilevanti, e cioè, in linguaggio matematico, non lo domina. Un primo effetto salutare dell'accettazione del postulato sarebbe quello di far inarcare le ciglia di fronte a qualsiasi corso di studio o programma rivolto all'individuo 'superiore', 'superdotato' e simili. [...] Il postulato dell'incommensurabilità, d'altra parte, accetta i bambini come congenitamente diversi piuttosto che 'disuguali' e solleva interrogativi sull'effetto *differenziale* del primo ambiente in rapporto ai tipi di apprendimento che quell'ambiente ha sostenuto o inibito. Sottolinea l'importanza di scelte di istruzione e di curriculum locali e dipendenti, in modo che la spirale del curriculum sia in molti punti tangente alla vita individuale dei bambini, alle risorse educative del *loro* ambiente in toto, che essi conoscono o che possono essere aiutati a scoprire. (Sottolinea anche l'importanza degli insegnanti come professionisti che diagnosticano e programmano, non come convettori ai giovani di un materiale preorganizzato e che viene 'rielaborato' solo quando è logoro). Questa proposizione non ha meno importanza nei riguardi della educazione dei bambini 'avvantaggiati'; è solo meno al centro, per il momento, dell'attenzione politica (Hawkins, 1979, pp. 262-264).

La lunga citazione di Hawkins risulta importante per confermare la non uniformità di talenti e di abilità e la conseguente necessità di predisporre apprendimenti diversi, ma anche di considerare una medesima esperienza d'apprendimento per la connotazione singolare che acquisisce in ogni soggetto<sup>8</sup>. La scuola deve comprendere la varietà e l'evoluzione delle situazioni di crescita dello studente, la rete di apprendimenti che va costruendo e i significati che gli attribuisce; il tutto richiede professionalità educativa nello scegliere e inventare situazioni d'insegnamento che siano, per l'appunto, promozione di talenti.

Si presenta particolarmente attuale anche la stessa riflessione di G. Jung, il quale, nel considerare gli indizi espressione di talenti particolari, ritiene che essi non siano rinvenibili mediante generiche classificazioni o liste di indicatori, né individuando età specifiche in cui si presentano doti ed attitudini. Pare invece fondamentale la capacità del docente di stabilire una relazione educativa umanizzante oltre una certa aridità che sembra talvolta essere presente nel modello di certificazione delle competenze oggi *in auge*. Serve, cioè, a detta di Jung, la presenza di una "persona che si prenda la briga di cercare le cause del comportamento degli scolari. [...] Una certa conoscenza psico-

8 Anche Vayer e Maigre, parlando di psicomotricità, affermano che "tutti i bambini vengono al mondo con delle possibilità, poiché queste sono iscritte nella struttura dei cromosomi. È noto che queste potenzialità sono differenti da un bambino all'altro ma senza che si sia capaci di determinarle" (Vayer e Maigre, 1983, p. 67). Vanno allora predisposti gli ambienti educativi affinché possano sollecitare al massimo lo sviluppo delle potenzialità personali senza precludere alcuna possibilità di sviluppo.

logica, cioè conoscenza degli uomini ed esperienza di vita, sono quindi un requisito desiderabile per gli educatori” (1947, p. 139). L’indicazione va nell’ordine di un’attenzione pedagogica all’espressione dell’unicità della persona e ad un percorso di personalizzazione. Jung stesso evidenzia che la disposizione psichica del soggetto di talento “si svolge nell’ambito di *contraddizioni quanto mai estese*” (1947, p. 139); rileva come vi possano essere aree di eccellenza a cui si accompagnano aree di relativa deficienza, come i gradi di maturazione avvengano in maniera diversa e come accada che il talento possa concentrarsi in un campo che non è quello considerato dall’insegnamento scolastico, come nel caso delle capacità pratiche o di solidarietà. Dunque, “l’educazione dei bambini di talento esige moltissimo dalle doti di comprensione psicologica, intellettuale, morale ed artistica dell’educatore, esige forse persino ciò che ragionevolmente dal maestro non è lecito aspettarsi” (1947, p. 141).

È significativo che Jung ritenga che ogni talento vada correlato con la ‘personalità morale’. Un talento può evolversi infatti a vantaggio della persona caratterialmente positiva o può anche essere utilizzato in maniera perversa, secondo finalità che poco hanno a che fare con il perfezionamento dell’identità umana.

In un certo modo la tematica intercetta il recente intervento di G. Chiosso in riferimento alla pubblicazione del volume dell’economista statunitense James J. Heckman, *The Myth of Achievement Tests*, in cui si mette in dubbio l’affidabilità dei test di profitto e, in generale, delle valutazioni standardizzate nel contesto scolastico. Chiosso fa giustamente notare che Heckman affronta dei temi pedagogici di ampio respiro, e non solo docimologici, nel momento in cui ritiene che tali test non siano in grado di individuare le competenze indispensabili per attuare il progetto di vita adulta. “La personalità degli allievi e il loro successo nella vita dipende da ben altro che egli individua nelle *non cognitive skills*, ovvero qualità della personalità degli alunni che non dipendono dalla mobilitazione delle risorse intellettive, ma da molteplici fattori ambientali, familiari, relazionali. *Non cognitive skills* sono, ad esempio, la perseveranza nel lavoro, la credibilità conquistata nel rapporto con gli altri, l’intraprendenza personale, il desiderio del lavoro ben fatto, la capacità di stabilire buone relazioni interpersonali” (Chiosso, 2016, p. 6). Sembra, insomma, fare riferimento a qualità che specificano il talento oltre le particolari abilità cognitive in ambito scolastico e che anzi riportano al carattere permettendo forse di ridare valore all’educazione al carattere’, per molto tempo bandita dal contesto scolastico.

## 5. Valorizzare il talento, valorizzare la persona

Per prospettare come si possa, nella scuola italiana, valorizzare il talento – quale bene – diviene perciò importante esplicitare le coordinate qui assunte per il suo riconoscimento alla luce dei riferimenti all’antropologia umana condivisa o, forse meglio, della sfera di giustizia individuata secondo il lin-



guaggio di Walzer (1987), il quale rileva come si possano identificare beni sociali diversi – e noi aggiungeremmo talenti diversi – a seconda della sfera a cui essi appartengono, addivenendo così ad un criterio di giustizia complessa. Nel nostro caso si tratta di riconoscere prioritariamente centralità e valore alla persona ‘integrale’, espressione di capacità, potenzialità e attitudini per la realizzazione del suo progetto di vita personale in sintonia con la ricerca del bene comune. La scuola può favorire e incrementare tali potenzialità rivolgendo la propria attenzione a tutti gli alunni e non solo ad alcuni.

Walzer afferma, tra l’altro, che nella società americana è cara l’idea della scuola a sostegno della carriera dei ragazzi talentuosi. Perseguendo tale scopo, soprattutto i loro genitori ritengono più corretto isolare i ragazzi bravi dagli altri perché non siano disturbati dai coetanei più lenti nel loro iter veloce di sviluppo intellettuale, pensando anche che la loro distribuzione all’interno delle classi di ragazzi nella norma costituisca una strumentalizzazione della loro eccellenza. Ma, continua Walzer, “distribuire gli studenti bravi significa davvero usarli? Dipende da quello che prendiamo come punto di partenza del loro reclutamento. Se il punto di partenza, per esempio, sono la residenza e le amicizie di tutti i giorni, allora è plausibile criticare la segregazione degli studenti bravi, che si presenta ora come un impoverimento intenzionale dell’esperienza educativa degli altri” (Walzer, 1987, p. 223).

Appare discutibile che si possa pensare di specializzare precocemente i soggetti particolarmente talentuosi in un determinato ambito, segregandoli; si tratta di un ‘confinio’ che non ha riscontri nella società adulta democratica, che sottrae i soggetti ad una crescita equilibrata e toglie ai più la possibilità di scoprire talenti e aspirazioni in un’età successiva. All’interno del contesto scolastico si possono creare raggruppamenti temporanei di studenti con particolari esigenze, “ma non ci sono motivi né didattici né sociali per trasformare queste distinzioni in barriere, creando dentro la scuola un sistema a due livelli o dei tipi di scuola radicalmente diversi per studenti diversi” (Walzer, 1987, p. 224).

Perciò diventa difficile anche pensare che potenzialità ed eccellenze si possano esprimere compiutamente sin dalle prime età della vita. Charmet è anche piuttosto critico verso le storie di formazione dei cosiddetti ‘bambini eccellenti in tutto’, che soprattutto nella preadolescenza e nell’adolescenza si trovano nella difficoltà di continuare a vivere ‘prodigiosamente’ come nel periodo di vita precedente, dovendo rendere conto ad un pubblico molto più critico giacché non è più costituito prevalentemente dai familiari, che hanno invece abbracciato il modello pseudoeducativo del bambino Narciso. Ragazzi che avvertono il peso di dover mantenere le ‘promesse infantili’ e le aspettative esagerate nei loro confronti: “un’infanzia di successo, confermata anche dai genitori, forse portati ad enfatizzarne la misura a causa del tracollo successivo, che appare tanto più incomprensibile e doloroso se si pensa all’ottima partenza e alle mirabolanti promesse del bambino autonomo, di successo, precoce in ogni area della crescita, soprattutto in quella della scolarizzazione e della socializzazione con i coetanei” (Charmet, 2013, p. 92).

Si prospetta inoltre un altro tema legato alla valorizzazione del talento

nella scuola nella considerazione dell'assunzione dell'eguaglianza complessa<sup>9</sup>; la questione si traduce anche nel metodo: nella scuola l'emergere del talento è una questione di *competizione* o di *collaborazione*? La scuola democratica dovrebbe essere una scuola capace di integrare ogni persona in un'ottica di collaborazione sociale, per una cittadinanza attiva. Dalla ricerca effettuata sulle biografie dei ragazzi eccellenti sembra invece si tratti di un percorso, il loro, costruito individualmente, in cui incontrano docenti capaci di riconoscere il talento personale e di stimolarli ad evidenziarlo, facendoli rimanere però all'interno dei loro confini, sia per quanto riguarda le esperienze che le relazioni con i compagni. Sembra che tale realtà esprima le condizioni create dalla società odierna, in cui si vive circondati da persone e culture diverse ma si riesce solo a vedere il riflesso del proprio volto, mentre "la nostra capacità di coabitare pacificamente e in modo proficuo con tutto ciò che è diverso da noi diminuisce enormemente" (Bauman, 2016, p. 40). Dunque, il talento non appare un bene relazionale, e la didattica scolastica ne risente, in quanto non sembra sollecitare la creazione di ambienti creativi e relazionali, "basati sulla cooperazione e non solo sulla competizione" (Aldi, 2011, p. 219), tali da consentire a ogni studente di esprimere il proprio talento e di parteciparlo ad altri in maniera significativa e cooperativa, o inclusiva.

La prospettiva pedagogica intende sostenere il percorso di umanizzazione e realizzazione di tutti gli alunni, compresi quelli di 'particolare' talento, ritenendo che ciascuno abbia diritto ad un'esperienza educativa organizzata e creativa, finalizzata al suo sviluppo globale. Pertanto, la scuola, essendo deputata all'istruzione di base, dovrebbe rispondere al bisogno formativo e tendere a garantire a tutti certe competenze fondamentali, permettendo al contempo di esprimere le diverse energie creative inserendosi con equilibrio morale nella società (Baldacci, 2016, pp. 21-27). Competenze e talenti in nessun modo possono perciò considerarsi univoci e omologati, in quanto rappresentano dei punti di partenza per rendere consapevole ogni alunno del suo essere originale, dei diversi campi di attivazione che gli si aprono davanti e gli permettono di realizzarsi nelle sue specificità. Si fa riferimento, in definitiva, all'*evidenza* rappresentata dalla *persona* (Xodo, 2003), intesa come valore e dignità, e su tale base si intende sviluppare il vero capitale umano costituito da soggetti creativi e differenti, capaci di rinnovare una società. Ogni studente è un soggetto dotato, ha cioè delle doti da sviluppare, e può anche essere definito 'particolarmente dotato' o 'eccellente', ma solo nel momento in cui i suoi talenti si considerino quantitativamente oltre che qualitativamente. Per ogni studente si rende quindi necessario predisporre un percorso di integra-

9 "È l'esistenza di risultati diversi per persone diverse in sfere diverse a fare una società giusta. C'è al fondo della teoria della giustizia un modo di pensare che dovrebbe essere rafforzato dall'esperienza dell'uguaglianza complessa e che possiamo concepire come un dignitoso rispetto per le opinioni dell'umanità. [...] Parlo di quelle opinioni più profonde che sono i riflessi nelle menti individuali, conformati al pensiero individuale, dei significati sociali che costituiscono la nostra vita in comune" (Walzer, 1987, pp. 319-320).

zione, umanizzazione e formazione armonica per promuovere la realizzazione del suo potenziale assieme agli altri.

Di qui la giustificazione e la proposta di un percorso educativo che, poiché ricerca in *ogni* soggetto l'elemento talentuoso, non può che considerare l'educazione scolastica come personalizzata. Si agisce sostenuti dalla pedagogia della differenza, mediante la quale, "accettando il bisogno di riconoscimento e di affermazione, di contributo, di potere, di scopo e di sfida, l'insegnante intende fare un invito e creare opportunità per ogni singolo studente attraverso l'investimento, la persistenza e la riflessione"<sup>10</sup> (Tomlinson, 2006, p. 59).

Parrebbe forse allora consono riferirsi al *capabilities approach* di cui parla M. Nussbaum (2012), in cui le *capabilities* costituiscono l'insieme delle capacità quali potenzialità interne al soggetto ma anche delle opportunità esterne che permettono il loro sviluppo. Le capacità rinviano alla possibilità di ciascuna persona di essere e divenire secondo quanto è in grado di fare e rispondendo al proprio progetto di vita; l'educazione rappresenta un'opportunità per promuovere effettivamente le 'capacitazioni' di ogni persona. Difatti, Brezinka (2013) analizza il concetto di capacità della persona traendo alcune considerazioni valevoli anche per il concetto di talento; considera, ad esempio, la capacità quale qualità personale, ma legata a particolari esigenze, a specifici compiti richiesti; la pone in collegamento con esigenze morali e virtù e con il concetto di formazione, di impegno e di impegno. "La capacità è la qualità, acquisita con sforzo individuale, valutata positivamente dalla società e relativamente duratura, di una persona capace di corrispondere pienamente a determinate esigenze" (Brezinka, 2013, p. 72).

La tendenza a certificare, oggettivare e quantificare capacità, competenze, e quindi anche talenti, finisce con il far passare in secondo piano quello che dovrebbe rappresentare il compito della scuola, cioè aiutare ogni studente – mediante il supporto offerto dal docente che si specifica a seconda delle diverse fasi ed età della vita attraversate dall'educando – ad attivare le proprie risorse. La scuola non può limitarsi a ricondurre ogni studente a prestazioni rigidamente standardizzate, né esclusivamente prendere atto delle differenze cognitive di ogni studente per procedere alla sua valutazione, cioè alla misurazione dei risultati (profitto) secondo una classificazione fissa delle variabili del talento, senza peraltro inserirsi in una logica ecologica. Quest'ultima va intesa non solo come considerazione dell'ambiente che influisce sull'emergere del talento, ma anche sul fatto che esso tende a definirlo individuando la tipologia di talento da premiare o di presunte non-doti da inibire.

Dunque, come scriveva Maria Montessori sull'opportunità di valorizzare i talenti di ciascuno con una visione allargata:

10 "Implicitamente ed esplicitamente l'insegnante trasmette allo studente le seguenti convinzioni: siete individui unici e preziosi e noi tutti siamo importanti come classe; siamo qui per aiutarvi a trovare e a sviluppare le vostre abilità come singoli e come classe; il nostro obiettivo è aiutare ogni studente della classe e il gruppo classe a diventare il più capace possibile" (Tomlinson, 2006, pp. 59-60).

“Anche la parabola del talento nascosto [...] è un simbolo significativo per l’evoluzione del bambino. Non si può limitare l’azione nel campo educativo alla pura conservazione di quello esistente: si agirebbe male allo stesso modo del servo che, nella parabola, si preoccupò unicamente di conservare il talento in luogo segreto per riconsegnarlo al padrone, ma non si curò di farlo fruttare, utilizzandolo in qualche modo. Sappiamo che nello spirito del fanciullo ci sono ricche energie, energie insospettite. Dobbiamo mettere a frutto queste energie: dobbiamo arricchire la vita coltivando queste forze nascoste; dobbiamo preparare all’uomo un avvenire migliore utilizzando le meravigliose potenzialità del bambino” (Montessori, 2002, pp. 139-140).

84

Serve perciò un’educazione umanizzante e la Montessori rileva come invece talvolta l’azione educativa, nonostante sia svolta in buona fede, finisca per soffocare le doti, le inclinazioni naturali del bambino con interventi ‘contro natura’ anziché ‘lasciarlo libero di assorbire, di prendere quanto gli serve per la sua vita psichica’ (Montessori, 2002, p. 156), ‘lasciando lavorare il tempo e non essendo impazienti’, ma preoccupandosi soprattutto ‘di conoscere il bambino e di amarlo’ (Montessori, 2002, p. 158). “Quando il maestro avrà capito che nel bambino esistono poteri misteriosi che si rivelano spontaneamente nella sua attività, egli assumerà di fronte al bambino un atteggiamento diverso, non più da superiore a inferiore, perché si accorgerà di avere un tesoro da far fruttare. L’umanità ha bisogno di questo nuovo tipo di educatori” (Montessori, 2002, pp. 158-159). La scuola deve porsi quindi l’obiettivo di *coltivare l’umanità*, ed essere ‘aiuto allo sviluppo’, stimolo ‘alla ricerca in campi inesplorati’, assumendo un atteggiamento positivo verso l’alunno, anche nel caso in cui quelli che si ritengono costituire talenti non si presentassero in maniera così evidente (Montessori, 2002, p. 160).

Ne discende che l’insegnante avrà il compito di accompagnare ogni studente verso la sua realizzazione personale, che comporta trovare l’ambiente fertile alla sua eccellenza singolare. Pertanto “il lavoro educativo che l’insegnante svolgerà in classe sarà ancora più efficace se stimolerà ogni alunno a raggiungere la propria eccellenza. Da qui l’esigenza di una valutazione personalizzata delle competenze che comporta non solo una diversificazione dei percorsi di apprendimento ma anche una differenziazione dei traguardi” (La Marca, 2013, p. 13).

Infatti, gli studenti di talento intervistati propongono una scuola che si costituisca come un ambiente culturale ad ampio raggio, capace di agire con una didattica personalizzata, di non essere autoreferenziale, di considerare il progetto di vita dello studente in cui rientra anche l’esperienza scolastica.

<b>Proposte personali per valorizzare il talento di ogni studente a scuola</b>	<i>Frequency</i>	<i>Valid Percent</i>
un'organizzazione scolastica più flessibile	8	10.8
la predisposizione di piani di studio personalizzati	17	23.0
la possibilità di essere supportati da un docente tutor	3	4.1
la valorizzazione della scuola come ambiente culturale ad ampio raggio	23	31.1
una maggiore integrazione fra attività scolastiche ed extrascolastiche	18	24.3
altro	5	6.8
Totale	74	100.0

**Fig 4: Le proposte degli studenti eccellenti per valorizzare il talento a scuola**

## 6. Conclusione

Il fondamento delle democrazie sta nella fiducia nelle capacità della natura umana, nella fiducia nell'intelligenza umana e nella potenza di un'esperienza sommata e associata [...] Fa parte del credo democratico che l'intelligenza, pur essendo distribuita in maniera disuguale, è abbastanza generale perché ognuno abbia da offrire un suo contributo (Dewey, 1950, pp. 431-432).

L'assunto pedagogico che la scuola democratica dovrebbe far proprio, superando ogni retorica, va verso l'individuazione delle persone con i loro talenti, più che verso la ricerca nei soggetti dei talenti aprioristicamente definiti ma spesso precari.

Il talento, nelle diverse forme in cui si presenta, non appare correlato in maniera esclusiva a fattori genetici immutabili, che comunque non vanno esclusi a priori, né ad una rigida classificazione intellettuale, ma ad un *quid personale*, espressione di un sistema umano aperto in cui entrano in gioco anche elementi culturali, psicologici e motivazionali e quindi anche l'apprendimento scolastico.

Pare pertanto più opportuno pedagogicamente dedicarsi a coglierne le possibilità di sviluppo che incaponirsi a scoprire l'origine del talento e a categorizzarlo precocemente, essendo molteplici le variabili che incidono sul suo sviluppo. Va ribadito che, come già sottolineato da M. Montessori, sul piano pedagogico-educativo l'osservazione degli studenti, dei loro processi intellettivo-creativi e la disponibilità all'ascolto degli educatori può fare comprendere molti più elementi della loro personalità e del loro potenziale rispetto a quanto potrebbe dire un test.

Come afferma Dewey, la scuola democratica che intenda coltivare la libertà umana promuove atteggiamenti e qualità mentale che favoriscono la non conformità, la non uniformità anche in fatto di talenti e di attitudini

(Dewey, 1949 & 1956, pp. 391-392). Il ricondurre il talento e l'apprendimento ad una visione uniforme di eliminazione delle variazioni personali e, quindi, anche delle specifiche attitudini personali, dei particolari punti di vista, porta ad un'uguaglianza artificiosa inautentica. "Il risultato è che ciò che vi ha di istintivamente originale nell'individualità, ciò che distingue una persona dall'altra, resta inoperoso e inutilizzato" (Dewey, 1949 & 1956, p. 389).

Ciascuna persona è un *unicum* anche riguardo ai propri talenti. La risposta educativa al talento richiede attenzione estrema nell'indicare le proposte educative più opportune ad ogni studente in relazione anche all'ambiente di vita. Non è allora sufficiente abbracciare l'egualitarismo scolastico educativo, che offre a tutti gli studenti la medesima istruzione ponendoli sulla 'stessa linea di partenza'. La scuola deve avanzare proposte educative 'di arricchimento' (Cairo, 2001; Mormando, 2011) e di umanizzazione, riconoscendo ad ogni studente il diritto ad un percorso differenziato connesso alle qualità particolari che possiede. I potenziali di ognuno possono così essere arricchiti in un ambiente favorevole e messi a disposizione di tutti, se si evitano le 'riduzioni' dei talenti personali alla cultura delle performance provvisorie.

La cultura della performance etichetta come 'brillanti' e 'intelligenti' giovani che posseggono le caratteristiche valorizzate dal mondo postmoderno neoliberale. Questa valorizzazione disarticolata di alcuni tratti del giovane corrisponde alla costruzione dell'individuo (uomo o donna) postmoderno 'modulare': si prendono due o tre 'moduli', che dal punto di vista della performance si trovano interessanti, e li si definisce come intelligenza, come tratti di una 'persona superdotata'. La postmodernità chiama intelligenza la capacità di disintegrarsi quanto basta per potersi conformare all'"esoscheletro" di un'impresa. Risulta intelligente chi è capace di giocare a nascondino con se stesso fino al punto di perdersi (Benasayag, 2016, pp. 17-18).

Come ritiene Benasayag, è necessario aiutare ogni studente a non conformarsi in toto ad etichette provvisorie e a dimensioni del sé estemporanee, ma a ricercare il proprio 'endoscheletro', a conoscersi in se stesso e nel mondo, ad andare 'verso ciò da cui si sente chiamato' intessendo legami con gli altri, costruendo incontri. Insomma anche la scuola non deve leggere il talento in maniera individualistica e narcisistica come 'uno stampo per l'energia risorse umane', ma come condivisione della vocazione di ciascuno.

Ritorna allora utile l'indicazione di Dewey, al quale appare fondamentale che in una scuola democratica avvenga il passaggio da un'educazione ricettiva ad un'educazione creativa, considerando 'gli individui nelle loro qualità distintive e uniche'.

"L'esperienza, vale a dire l'educazione, è ancora la madre della sapienza. E noi non acquisteremo mai chiarezza alcuna su ciò che sono i limiti che le qualità innate pongono all'intelligenza, finché non avremo modificato immensamente il sistema mediante il quale ci procuriamo e comunichiamo l'esperienza, cioè il sistema dell'educazione.

Esclusione fatta per l'imbecillità completa, si può affermare con sicurezza che i più limitati elementi del popolo possiedono delle potenzialità che non si rivelano ora e che non si riveleranno fintanto che non trasformeremo un'educazione effettuata per opera e in vista della mediocrità in un'educazione per opera e in vista dell'individualità" (Dewey, 1950, pp. 212-213).

## Riferimenti bibliografici

- Aldi G. (2011). *Riscoprire l'autorità. Come educare alla libertà*. Milano: Enea.
- Adesso C.A., Grandone S. (2015). *Bisogni Educativi Speciali (BES). Guida alla dimensione inclusiva*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Andreani O. (1980). Indirizzi attuali nello studio dell'intelligenza: nuove vie di ricerca. In O. Andreani (a cura di), *L'intelligenza. Problemi e vie di ricerca* (pp. 11-54). Milano: FrancoAngeli.
- Andreani O., Orio S. (1972). *Le radici psicologiche del talento. Ricerca su intelligenza e creatività*. Bologna: il Mulino.
- Baldacci M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, 3, pp. 21-27.
- Bauman Z. (2016). *Scrivere il futuro*. Roma: Castelvecchi.
- Benasayag M. (con la collaborazione di A. del Rey) (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Benetton M. (2008). Persone di talento, meritevoli, eccellenti a scuola: la visione pedagogica per la prassi didattica. *Studium Educationis*, 2, pp. 21-40.
- Benetton M. (2012). Per una scuola della persona che promuova le diversità e valorizzi i talenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, pp. 37-55.
- Bertagna G. (2009). Tra disabili e superdotati: la pedagogia 'speciale' come pedagogia generale. *Orientamenti Pedagogici*, LVI, 6, pp. 961-983.
- Brezinka W. (2013). *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cairo M.T. (2001). *Superdotati e dotati. Itinerari educativi e didattici*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chiosso G. (2016). Non solo il profitto. *Nuova Secondaria*, 3, p. 6.
- Cinque M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Clarke R. (2002). *Supercervelli. Dai superdotati ai geni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Colvin G. (2009). *La trappola del talento*. Milano: Rizzoli.
- Dewey J. (1949, 1956). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1950). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Everett P. (2007). *Glifo*. Roma: Nutrimenti.
- Feldman D.H. (con Goldsmith L.T.) (1991). *Quando la natura fa centro. Bambini con talenti eccezionali*. Firenze: Giunti.
- Filograsso N. (2011). *La società iniqua*. Pisa: ETS.
- García Hoz V. (1982). *Educazione personalizzata: individualizzazione e socializzazione dell'insegnamento*. Firenze: Le Monnier.
- Gladwell M. (2010). *Fuoriclasse. Storia naturale del successo*. Milano: Mondadori.
- Guardini R. (1992). *Le età della vita: Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Happé E., Frith U. (a cura di) (2012). *Autismo e talento*. Trento: Erickson.

- Hawkins D. (1979). *Imparare a vedere. Saggi sull'apprendimento e sulla natura umana*. Torino: Loescher.
- Hawkins D. (1982). *Scienza ed etica dell'uguaglianza*. Torino: Loescher.
- Howe M.J.A. (1993). *Bambini dotati. Le radici psicologiche del talento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jung G. (1947). *Psicologia e educazione*. Roma: Astrolabio.
- Korczak J. (2015). *Come amare il bambino*. Milano: Luni.
- La Marca A. (2013). Prefazione. In M. Cinque, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica* (pp. 13-14). Milano: FrancoAngeli.
- Lewontin R.C. (1993). *Biologia come ideologia. La dottrina del DNA*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Masters A. (2013). *Un genio nello scantinato*. Milano: Adelphi.
- Montessori M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo* (a cura di A. Scocchera). Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Mormando F. (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale. Guida per insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Mounier E. (1990). *Trattato del carattere*. Cinisello Balsamo: Paoline.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- Packard V. (1985). *I bambini in pericolo*. Roma: Editori Riuniti.
- Pietropolli Charmet G. (2013). *La paura di essere brutti. Gli adolescenti e il corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tognon G. (2016). *La democrazia del merito*. Roma: Salerno.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Vayer P. e Maigre A. (1983). *Il corpo e l'ambiente. L'azione psicomotoria del bambino spiegata anche ai genitori*. Roma: Armando.
- Walzer M. (1987). *Sfere di giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Xodo C. (a cura di) (2003). *La persona prima evidenza pedagogica. Per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.