



Ludovica Rizzo

Collaborator | Department of Human and Social Sciences | University of Salento | ludovica.rizzo3@studenti.unisalento.it

Stefania Pinnelli

Full Professor of Special education | Department of Human and Social Sciences | University of Salento | stefania.pinnelli@unisalento.it

Promoting well-being at school: from an inclusive perspective the focus on the gifted student*

Promuovere il benessere scolastico: dalla prospettiva inclusiva l'attenzione per l'alunno gifted

Fuori Call

ABSTRACT

The main aim of this paper is to investigate the role played by multiple factors, related to the characteristics of the current school system, on the well-being of students, paying particular attention to the gifted student. Specifically, it is intended to frame the effects that some of the conditions placed within the school context have on the functioning of the school actors operating there. Conditions derived from an anachronistic school model, born at the dawn of the Second Industrial Revolution. It will be discussed how this model leads to not supporting gifted students, who often encounter difficulties arising not only from the homologating nature of the proposed learning paths, but also from the dynamics that, within the classroom context, are activated by virtue of the underlying principles.

Keywords: school well-being, pluralization, individuality, gifted students

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Rizzo L., Pinnelli S. (2023). Promoting well-being at school: from an inclusive perspective the focus on the gifted student. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 154-164. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-15>

Corresponding Author: Stefania Pinnelli | stefania.pinnelli@unisalento.it

Received: 10/04/2023 | **Accepted:** 12/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-15

* L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori; tuttavia, sono da attribuire a Stefania Pinnelli il paragrafo 4 e 6 e a Ludovica Rizzo i paragrafi 1, 2, 3 e 5.



1. Introduzione

La ricerca scientifica di settore (OECD, 2017; Inchley et al., 2020; Mignolli et al., 2022; Dettori, 2014; Lucisano et al., 2018; Lucangeli, 2019; Lucangeli, 2021; Marzocchi et al., 2022) restituisce preoccupanti dati relativi ai livelli di benessere e malessere nelle scuole italiane, le quali oltretutto denunciano una crescente difficoltà non solo nel gestire classi sempre più difficili, ma anche nel garantire la costruzione di significativi processi di apprendimento per tutti gli allievi (d'Alonzo, 2017, p. 23). Tale rilevazione richiede l'impegno verso una riflessione su alcuni dei possibili fattori alla base di tali difficoltà.

Parte di questi fattori, attribuibili all'organizzazione scolastica nel suo complesso, affondano le proprie radici in un modello educativo-formativo omologante, nato agli albori della Seconda rivoluzione industriale, strutturato secondo logiche e principi funzionali a soddisfare specifiche esigenze proprie di quell'epoca. Principi ispiranti pratiche la cui messa in atto ostacola il raggiungimento di obiettivi valevoli nell'era attuale.

Dall'esercizio degli strumenti di pensiero e di sguardo critico sul mondo di cui è intriso l'ancora oggi fecondo insegnamento del priore di Barbiana, è possibile scorgere barriere e ostacoli che, talvolta, involontariamente, il sistema pone al funzionamento di tutti gli studenti, e, in misura maggiore, di alcuni in particolare che magari più di altri, in eccesso o in difetto, in relazione a qualsivoglia dimensione, si discostano dai canoni della norma. Tra questi rientrano gli studenti con plusdotazione o alto potenziale, che ancor più marcatamente evidenziano l'universale bisogno di rimuovere tali barriere, al fine di ridurre l'impatto derivante dall'accidentale collisione con esse sullo stato con il quale ragazzi e ragazze abitano le nostre classi.

Il contributo, dopo un'iniziale disamina del quadro teorico di riferimento, prenderà in analisi diversi studi condotti in Italia negli ultimi anni sul benessere degli studenti, con l'obiettivo di isolare e far emergere le variabili riferite al sistema scolastico che concorrono alla determinazione di tale condizione. Verrà, inoltre, ripercorsa l'origine e l'evoluzione storico-epistemologica di tali fattori, e infine discussa l'influenza che essi in particolar modo esercitano sull'esperienza scolastica degli studenti gifted, alla luce degli sviluppi in atto a livello nazionale e internazionale.

2. Benessere a scuola: il ruolo dei contesti

«Human beings can be *proactive and engaged* or, alternatively, *passive and alienated*, largely as a function of the social *conditions* in which they *develop* and *function*» (Ryan & Deci, 2000, p. 68). Il funzionamento dell'uomo dipende, in larga misura, dalle specifiche condizioni contestuali in cui egli è chiamato ad agire. Condizioni contestuali che, secondo Ryan e Deci, è necessario conducano alla soddisfazione di tre principali bisogni – *competenza*, *autonomia* e *relazione* – affinché l'individuo giunga ad esperire una condizione di completo benessere e di ottimale funzionamento delle proprie naturali propensioni.

Non erano di certo la competenza, l'autonomia e la relazione i bisogni che, circa centocinquanta anni fa, l'appena nato sistema d'istruzione di massa si proponeva, primariamente, di soddisfare. È solo a partire dalla fine del secolo scorso che è iniziato a crescere e ad intensificarsi l'interesse della comunità scientifica nei riguardi del benessere scolastico. Sebbene non si sia ancora giunti ad un'univoca, condivisa, definizione del costrutto, si sta, di recente, stabilizzando una visione multidimensionale dello stesso.

A sollecitare l'esigenza di un approccio globale che tenga conto delle molteplici dimensioni coinvolte sono, innanzitutto, state le revisioni sistematiche della letteratura. Pollard e Lee (2003), nel segnalare la disorganicità che connota l'uso delle definizioni, degli indicatori e degli strumenti di misurazione del benessere nei bambini, individuano cinque distinti domini – fisico, psicologico, cognitivo, sociale ed economico – ed evidenziano come nell'80% dei casi il benessere venga indagato in relazione a solo uno di essi. Anche Amerijkx e Humblet (2013) sostengono la necessità di assumere una prospettiva olistica, e formalizzano una struttura in grado di tener conto della natura multidimensionale e multilivello del costrutto: considerando il linguaggio binario di frequente impiegato negli studi analizzati, identificano cinque assi



teoretici – positivo vs negativo, oggettivo vs soggettivo, stato vs processo, materiale vs spirituale, individuale vs collettivo –, e sottolineano come siano a lungo stati i poli *negativo, eudemonico, oggettivo, materiale e individuale* ad esser maggiormente indagati rispetto agli opposti estremi *positivo, edonico, soggettivo, spirituale e collettivo*.

In accordo con quanto suggerito dalle revisioni della letteratura, si è espressa l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. All'interno dell'indagine PISA 2015 (OECD, 2017), ampio spazio è stato dedicato all'analisi e al monitoraggio del benessere degli studenti, inteso come

uno stato dinamico caratterizzato da studenti che sperimentano la capacità e l'opportunità di realizzare i propri obiettivi personali e sociali. Comprende molteplici dimensioni della vita degli studenti, tra cui: cognitiva, psicologica, fisica, sociale e materiale. Può essere misurato attraverso indicatori soggettivi e oggettivi di competenze, percezioni, aspettative e condizioni di vita (Borgonovi, Pál, 2016, p. 8).

Il benessere, in ambito scolastico, si configura, pertanto, come un costrutto complesso e multidimensionale, non misurabile attraverso un unico indicatore in un singolo dominio, ma valutabile mediante vari indicatori all'interno di diversi domini interagenti, che assieme contribuiscono a fornire un complessivo quadro sia dell'attuale funzionamento fisico, psicologico, cognitivo e sociale degli studenti, sia delle competenze di cui questi necessitano – e che già possiedono o di cui devono appropriarsi – per vivere una vita felice e appagante nell'avvenire (OECD, 2017, p. 60).

Data la natura multidimensionale e multilivello del costrutto, è chiaro come ogni tentativo volto ad indagarlo non possa prescindere dal considerare il ruolo esercitato dal contesto nel determinarlo. Ruolo che si esplica su due livelli di lettura, entrambi utili a chiarire come la concezione di un modello unico del sistema scolastico sia già stata e possa ancora risultare legata al benessere degli studenti.

In primo luogo, il concetto di benessere è contesto-specifico (Camfield et al., 2010), ossia *culturalmente e storicamente determinato*. Tali fattori storico-culturali esercitano un considerevole peso non solo sul costrutto in questione e sulle dimensioni ad esso attribuibili, ma anche sulla forma assunta dai diversi sistemi scolastici al fine di dar attuazione alle indicazioni contenute nelle politiche educative in riferimento alla soddisfazione di determinate esigenze. Difatti, furono le condizioni contestuali proprie dell'epoca in cui il modello scolastico unico nacque¹ ad impedire di puntare alla soddisfazione dei, pur riconosciuti, bisogni di autorealizzazione, di competenza, autonomia, relazione, dando la priorità a realizzare un sistema formativo in grado di assicurare a tutti lo sviluppo delle abilità di base, poco incline a considerare, coltivare e nutrire l'ampio spettro delle differenze umane (Rose, 2016; Robinson, Aronica, 2016; Robinson, Robinson, 2022). Modello che perdura tuttora. Pur nel mutato assetto storico, la declinazione di percorsi didattici perlopiù omologanti persuade ancora molti Paesi, che tentano di dar attuazione ai propri scopi garantendo una base comune di opportunità di sviluppo.

In secondo luogo, il concetto di benessere è inteso come dipendente dai *microcontesti* in cui il soggetto agisce e sperimenta. Tale costrutto si configura, difatti, come la risultante dell'interazione del bambino con molteplici sistemi e sottosistemi, all'interno dei quali incontra barriere e facilitatori – infrastrutture, domande e risorse – che, coniugandosi più o meno agevolmente con le sue abilità, limitazioni e risorse, necessariamente condizionano il suo attuale e futuro funzionamento (Bradshaw et al., 2007, p. 136). Assumere questo significa non solo riconoscere il preminente ruolo che la scuola ha nell'attualizzazione del potenziale di ognuno – azione che rientra, difatti, nello specifico del compito educativo (Pinnelli, 2019a, p. 314) –, ma anche comprendere come molteplici fattori, legati a caratteri propri dell'attuale sistema formativo, possano influenzare il benessere degli studenti.

Proprio in relazione a questo, Lucisano, Stanzione e Artini (2018, p. 83) notano come l'interesse della ricerca riguardo il benessere in ambito scolastico abbia, sino ad ora, considerato prevalentemente aspetti

1 Condizioni contestuali legate, ad esempio, ad una mancata soddisfazione delle esigenze primarie, a un'economia in larga parte basata sull'attività manifatturiera, o a classi composte da una moltitudine di bambini.



particolari e sintomatici, trascurando quelli attribuibili all'organizzazione complessiva, che, delle peculiari situazioni solitamente indagate, potrebbero rappresentar le cause.

Non molti sono, difatti, i dati già disponibili direttamente ascrivibili alle condizioni contestuali poste all'interno del sistema scuola. Condizioni che, tuttavia, – in virtù di quanto sopra esposto (cfr. Ryan e Deci, 2000; Bradshaw et al., 2007) – in qualche misura necessariamente influenzano il funzionamento di studenti e insegnanti. Dagli studi nazionali e internazionali condotti negli ultimi anni è, ad ogni modo, possibile far emergere le variabili legate al sistema scolastico che intervengono nella determinazione di tale costruito.

3. Le variabili che fanno la differenza

Coerentemente con gli sviluppi in tale settore a livello internazionale, anche in Italia si è affermato un approccio multidimensionale e pluri-informato allo studio del benessere degli studenti.

In diversi studi condotti da Tobia, Marzocchi e colleghi (Tobia & Marzocchi, 2015b; Tobia et al., 2019; Palmas et al., 2022) emerge che, in conformità con quanto sostenuto dalla letteratura di riferimento (Ajello, 2018; Selleri & Romagnoli, 2019), *il benessere scolastico decresce all'aumentare del livello scolare*, in corrispondenza di quello che, nel complesso, potrebbe definirsi un *incremento della standardizzazione del processo formativo*, declinato nei termini di un *minor impiego di feedback individuali*, una *più distante relazione con i docenti*, e *meno personalizzate strategie d'insegnamento*, che poco tengono conto delle modalità d'apprendimento, del temperamento e delle difficoltà dello studente (Tobia et al., 2019, p. 856). Tali variabili, certamente legate ad un progressivo spostamento di attenzione sui risultati disciplinari e di adempimento del programma, appaiono in grado di incidere sullo stato con il quale ragazzi e ragazze abitano le nostre classi.

Sebbene non si possa stabilire alcun nesso causale, data l'assenza di studi che più specificatamente analizzino il ruolo esercitato da tali fattori, è ad ogni modo possibile osservare che, complessivamente, vedono un progressivo peggioramento gli indicatori legati agli aspetti relazionali, alla soddisfazione personale e alle emozioni vissute a scuola (Tobia & Marzocchi, 2015b). Non a caso Ajello (2018, p. 66) invita ad osservare come bambini e bambine mostrino, all'ingresso della scuola dell'infanzia, un'intensa voglia di imparare, «di prendere gusto ad un fare che li fa sentire competenti», e come tale gusto diminuisca con l'avanzare del livello scolare. Si registra, inoltre, una diminuzione della motivazione intrinseca, parallelamente ad una *sempre maggiore enfasi posta sui risultati* (Tobia et al., 2019, p. 856), il più delle volte stabiliti in riferimento a *rigidi standard normativi* (Selleri & Romagnoli, 2019, pp. 62-63). Tale dinamica, che integralmente risponde alla logica del modello industriale, cela non solo il rischio di una mancata adeguata considerazione delle, inevitabilmente differenti, condizioni di partenza degli studenti, ma anche l'eventualità di lasciar ben poco spazio alla possibile declinazione di percorsi e traguardi personali, funzionali al mantenimento delle condizioni necessarie per esperire uno stato di ottimale funzionamento. È, infatti, noto come, nelle classi in cui vengono impiegate strategie in grado di favorire la motivazione intrinseca, l'autonomia e il livello di competenza, si innalzano sia il livello di benessere percepito sia il rendimento scolastico (Van Lange et al., 2012), fattori che correlano positivamente tra loro (Palmas et al., 2022).

Sono, in effetti, gli studenti che registrano bassi livelli di benessere a mostrare maggiori difficoltà emotive e nell'apprendimento (Tobia et al., 2019, p. 856), e ad essere più inclini all'abbandono scolastico (Korhonen et al., 2014). Tuttavia, un'indagine condotta da Dettori (2014) mostra che buona parte delle difficoltà sperimentate da giovani drop-out e legate alle strategie didattiche – come il *distrarsi spesso durante le lezioni tradizionali*, lo *stare seduti per ore* o *l'essere impegnati in attività poco pratiche e interattive* – appartengono più in generale all'intera popolazione scolastica.

Difficoltà emerse anche in un altro studio portato avanti da Lucisano, Stanzione e Artini (cit.), volto ad approfondire il rapporto tra percezione del contesto formativo e condizioni di benessere di tutti gli studenti. Affiora, anche in tal caso, un disagio silenzioso e rassegnato, accompagnato dal miraggio di una



scuola in cui i professori abbiano modo di *curare le relazioni* con i propri studenti, *ci si possa muovere molto nello spazio*, la *didattica sia attiva* e i *ragazzi siano coinvolti* attraverso la possibilità di *esercitare delle scelte*, esprimendo le proprie *preferenze in relazione alle modalità d'apprendimento* e nella *declinazione di percorsi e traguardi personali* (ivi, p. 96). Per quanto sia opportuno adottare una certa prudenza nella lettura dei dati – derivante dalla necessità di contestualizzare le opinioni rilevate in relazione all'età e alla fase adolescenziale (*ibidem*) –, è necessario prendere atto del contributo apportato dalla recente, affermata, tendenza a dedicare maggior spazio alla voce degli studenti (Batini, Bartolucci, 2016; Ainscow, Messiou, 2018), anche al fine d'incoraggiare una loro democratica partecipazione alla vita scolastica (Montalbetti, 2018).

Ulteriore conferma costituiscono i dati emersi all'interno di uno studio riportato da Lucangeli (2019, pp. 69-70; 2021, pp. 51-55), teso a sondare il limite oltre il quale i livelli di benessere e malessere nelle scuole italiane sfociano nel burnout o in ansia e stress. Al di là dei poco confortanti livelli di benessere riscontrati – il 73% degli studenti afferma di star male a scuola – rilevante appare notare come, a determinare tale stato, concorrano fattori sia cognitivi – un *eccessivo carico prestazionale e informativo*, senza avere, di fatto, la possibilità di rielaborare quanto appreso – sia emotivi – un *costante stato di alert, emozioni come ansia, paura e noia* – sia sociali – *poca fiducia nelle figure di riferimento*. In merito a quest'ultimo aspetto, occorre osservare che non meglio sembrano stare i docenti, dato preoccupante anche considerando la correlazione esistente tra il benessere degli insegnanti e quello degli studenti (OECD, 2015; Guidetti et al., 2018; Stanzone, 2019, pp. 188-192): risultano anch'essi in costante stato di arousal, oberati da enormi carichi di incombenze da smaltire, e consapevoli di non godere di grande stima da parte della società, nonostante la complessità e la grande responsabilità del loro ruolo (Lucangeli 2021, pp. 51-55).

Meritano, tuttavia, una separata e approfondita riflessione gli elevati livelli di ansia scolastica che si evincono dallo studio appena citato. Si tratta di un dato confermato anche dall'indagine PISA 2015 (OECD, 2017, p. 85), che vede il 56% degli studenti italiani dichiarare di esser molto teso mentre studia, e ben il 70% riferire di avvertire molta ansia prima di un test, nonostante sia ben preparato. Tuttavia, sono, alcuni dati emersi all'interno della stessa indagine, utili a comprendere come i comportamenti degli insegnanti e le strategie didattiche adottate siano in grado di influire sul livello di ansia scolastica: quando i docenti adattano la lezione alle esigenze e alle conoscenze della classe, gli studenti sono meno inclini a riferire di provare ansia in entrambe le sopracitate situazioni (OECD, 2017, p. 85). Dunque, in accordo con quanto sostenuto da Czikszentmihalyi (1990), quando le attività sono tarate sulle abilità degli studenti, questi sono meno inclini a sperimentare ansia rispetto a quando ciò non accade, e i dati emersi nell'indagine PISA 2015 lo dimostrano.

L'adattamento e la personalizzazione dei compiti in base al livello di prontezza e alle abilità degli studenti sembrano, dunque, in grado di influire positivamente sia sullo stato con il quale i ragazzi si relazionano ad essi, sia sul loro apprendimento. Sensibili a tali esigenze risultano gli studenti stessi, che riportano vissuti di disagio scolastico in parte riconducibili al prevalente impiego di strategie didattiche che non implicano una loro attivazione, e chiedono di esser fautori, nonché coautori, del proprio apprendimento. In aggiunta, tra le variabili riferibili al sistema scolastico più di frequente associate al decremento del benessere degli studenti in corrispondenza dell'aumentare del livello scolastico, emergono fattori prettamente ascrivibili al modello industriale, quali il progressivo impiego di strategie poco personalizzate, la ridotta restituzione di feedback individuali, una sempre più distante – o del tutto assente – relazione con i docenti, uno spostamento d'attenzione sui risultati disciplinari stabiliti sulla base di rigidi standard normativi, e infine il preponderante impiego di lezioni frontali che sottintendono una fissità dei corpi e delle menti.

Tale fissità limitante l'imprevedibile e aperto sviluppo di una mente che, invece, come direbbe Céléstin Freinet, è «*acqua che scorre libera, in cerca di un alveo in cui incanalarsi, e che va a "tentoni" fin quando non sia finalmente indirizzata ad una meta*», emerge nell'accento tuttora posto «sulle materie da imparare e sui rudimenti delle scienze da studiare» più che sull'entusiasmo degli studenti, sulle loro facoltà creative e attive, sulla possibilità di avanzare sempre per realizzare le proprie massime potenzialità (Freinet, 1965, p. 26). Inesorabile esito, questo, degli sviluppi disciplinari delle scienze, che, come Morin (2000, p. 7) av-



verte, non hanno solo condotto ai vantaggi della divisione del lavoro, ma anche esteso all'uomo i vincoli e i meccanismi inumani della macchina, oltre che la loro visione meccanicista e quantitativa, che ignora, occulta o dissolve tutto ciò che è soggettivo, affettivo, libero e creatore. Più che preparare le vie sulle quali gli studenti potranno lanciarsi, seguendo le loro attitudini, gusti e bisogni (Freinet, 1965, p. 26), è verso un'unica meta, attraverso un unico alveo, che la logica del modello industriale – ancora oggi in grado di condizionare le prassi che hanno luogo tra le mura scolastiche – conduce.

4. Le ancore storiche del modello attuale

L'origine di tali variabili, ostacolanti l'ottimale funzionamento degli allievi, può esser ricondotta ai primordi della Seconda rivoluzione industriale, che – come Kate e Ken Robinson sottolineano (2022) – non ha solo dato il via a innovazioni senza precedenti nel campo dell'energia, della produzione, dei trasporti o della medicina, ma anche creato i sistemi di istruzione di massa che conosciamo oggi, e «*li ha modellati a sua immagine per soddisfare i propri scopi*».

Al fine d'identificare l'origine delle variabili in questione e comprenderne appieno la natura, è necessario tornare agli albori di quella che Todd Rose (2016) definisce *The Era of Average*, un'epoca che ha preso avvio sin dal 1840, anno in cui Adolphe Quetelet, noto astronomo e statistico belga, per primo traspone il concetto di media sulla persona, con l'obiettivo di ricavare elementi utili alla comprensione dell'uomo a partire dal confronto con essa. Il concetto di media era stato teorizzato nel 1756 da un gruppo di astronomi, i quali pensarono di ricavare la *vera* distanza intercorrente tra due oggetti celesti andando a considerare la misurazione media ottenuta a partire dai rilevamenti effettuati dai singoli studiosi (*ivi*, p. 27). Quetelet (1846) traspone questo concetto dal campo astronomico a quello delle scienze sociali: calcolò la media relativa ad ogni attributo umano sul quale poté raccogliere dei dati, e arrivò a definire il costrutto di *Average Man*, ossia il *vero* essere umano, l'Ideale, la Perfezione, in confronto al quale l'*individuo* divenne sinonimo di *Errore*, la prova di un'evidente interferenza occorsa durante il suo processo di sviluppo, che aveva impedito alla Natura di arrivare a realizzare il perfetto Ideale di partenza cui era destinato.

Ebbene, il sistema d'istruzione di massa nacque nel corso della Seconda rivoluzione industriale, i cui primi decenni furono piuttosto difficili dal punto di vista economico. Frederick Winslow Taylor – ritenendo che la causa del problema risiedesse nell'inefficienza delle fabbriche – andò a standardizzare l'intero processo produttivo applicando quanto elaborato da Quetelet, e veicolando l'idea secondo cui «*in un sistema standardizzato l'individualità non conta*» (Rose, 2016, p. 44). Dati tutta una serie di elementi di contesto – la mancata soddisfazione dei bisogni primari, un'economia in larga parte basata sull'attività manifatturiera, ecc. – e assicurata l'impossibilità di creare un ambiente di apprendimento e sviluppo che consentisse agli studenti di scoprire i propri talenti e i propri interessi, crescere ed evolvere secondo i propri ritmi, la missione formativa venne così delineata: preparare i futuri operai a lavorare all'interno del nuovo sistema economico standardizzato, o, più precisamente, fornire ad ogni *average student* la medesima *average education* in modo da prepararli, anche e soprattutto mentalmente, per lo stesso *average job* (Robinson, Aronica, 2016; Rose, 2016). Non erano di certo allenare la flessibilità di pensiero, la creatività nel generare e sviluppare nuove idee, o investire sulla propria individualità, tra i principali obiettivi da perseguire. Al contrario, era considerato d'intralcio, e relegato sullo sfondo, tutto il contributo che ciascun individuo avrebbe potuto apportare nel sistema scolastico prima e in quello economico poi:

«*We do not want any initiative. All we want of them is to obey the orders we give them, do what we say, and do it quick*» (Kanigel, 2005).

«*There is always "One best way" to accomplish any given process – and only one way, the standardized way*» (Taylor, 1918).

«*It is thoroughly illegitimate for the average man to start out to make a radically new machine, or method, or process to replace one which is already successful*» (Taylor, 1911).



Nacquero, in ragione di tali esigenze, gli *unitari livelli a cui conformarsi*, la segmentazione della giornata scolastica in blocchi temporali regolari, la campanella per emulare quella presente nelle fabbriche, la frammentazione delle discipline e, in ultimo, l'idea che esista un «*unico miglior modo per portare a termine ogni processo dato*» (Robinson, Aronica, 2016; Rose, 2016). Meda (2016) ricorda come gli stessi arredi scolastici – introdotti per facilitare, attraverso l'imposizione di una rigida disciplina, l'alfabetizzazione di quell'ampia moltitudine di bambini che avevano improvvisamente avuto accesso all'istruzione – siano finiti con l'indurre una generalizzata omologazione dei metodi di insegnamento e dei processi di apprendimento, e con lo standardizzare gli stessi contenuti educativi.

La teoria elaborata dall'astronomo belga è dunque giunta, negli anni, a pervadere molteplici sistemi, tra cui quello scolastico. Eppure, è proprio in essa che risiede il tallone d'Achille del pensiero elaborato da Quetelet, la fallacia a cui lo psicologo e matematico Peter Molenaar (2007, pp. 60-69) ha dato il nome di *Egordic switch*: non essendo gli esseri umani dei cloni *identici e immutabili nel tempo*, non è ovviamente possibile utilizzare la media riferita ad un gruppo di individui per trarre informazioni in grado di descrivere il singolo. Sebbene il costrutto elaborato da Quetelet abbia in seguito rivelato tutta la fragilità dei suoi capisaldi, ben prima che ne fosse dimostrata l'infondatezza questa assunzione era già giunta a pervadere le fondamenta del sistema scolastico.

Oltretutto, occorre considerare che parte dei risvolti derivanti dal pensiero dello stesso studioso sono rintracciabili nelle misconcezioni che ancora aleggiano tra le mura scolastiche, e orientano le prassi che vi hanno luogo, contribuendo a determinare parte di quelle variabili che si è già visto risultare legate al benessere degli studenti. In aggiunta a quanto già riportato, l'indagine PISA 2015 (cit.) mostra che quando gli studenti percepiscono che il loro insegnante pensa che loro siano meno intelligenti di quello che realmente sono, allora vi è il 60% in più di probabilità che segnalino di sentirsi molti tesi mentre studiano, e circa il 29% in più che riferiscano di sentirsi ansiosi prima di un test (OECD, 2017, p. 85). Non di rado, in effetti, si respira la diffusa sensazione di fondo che debba pur esistere una qualche sorta di intelligenza generale, in ragione della quale si presume che una persona più intelligente di un'altra otterrà un miglior risultato in qualsiasi compito affidatole (Rose, 2016, p. 59). È stato Galton (1883) – che riprese e ampliò il pensiero elaborato da Quetelet – il primo a ritenere che ci fosse una forte correlazione tra le abilità mentali dell'uomo, e di poter pertanto considerare la deviazione dalla media come un elemento in grado di descrivere trasversalmente l'individuo, collocandolo al di sopra o al di sotto della norma in relazione ad ogni sua qualità o attributo. Ipotesi poi smentita sia dall'indagine sviluppata dal suo allievo Cattell, sia da diverse ricerche condotte sino ad oggi. Nel campo delle neuroscienze, Della Sala e i suoi collaboratori (1999) hanno dimostrato come esista una bassa correlazione persino tra le microdimensioni che compongono la scala Wechsler. Pertanto, anche all'interno di una discutibile prospettiva psicometrica, le differenze non sono occasionali ma sistematiche. Differenze altresì riscontrabili all'interno delle aree di talento. Nella stessa direzione si muovono i risultati dello studio condotto da Polezzi e colleghi (2019), i quali, anche nel caso dei bambini gifted, evidenziano delle marcate e frequenti discrepanze – pari o superiori ad almeno una deviazione standard – fra i diversi indici che compongono la scala.

Studi che, in sostanza, contribuiscono a dimostrare come non solo le abilità mentali, ma in generale tutti i complessi tratti dell'uomo – la creatività, il talento, ecc. – siano «*frastagliati*», ossia costituiti da dimensioni multiple tra le quali esiste una bassa correlazione (Rose, 2016).

A partire dalla sovrapposizione della frastagliatura dei molteplici tratti umani, è possibile ottenere un quadro dell'irripetibile profilo di ciascun individuo, atto a render conto del suo differente funzionamento nelle diverse condizioni contestuali in cui è chiamato ad agire.

Tenendo conto di tale profilo, è possibile identificare opportunità e ostacoli risultanti dall'interazione dello studente con il particolare contesto scolastico in cui risulta inserito, i vincoli posti e le prassi che vi hanno luogo.



5. Impatto delle variabili sugli studenti e sugli studenti gifted

Tali ostacoli possono raggiungere un livello tanto più elevato quanto più ci si discosta dalla figura del tipico studente medio. Necessariamente maggiore è anche l'impatto che ne deriva sull'esperienza scolastica di questi studenti, che più di altri, in taluna o nell'altra direzione, in relazione a qualsivoglia dimensione, si discostano dai canoni della norma.

Difatti, mentre coloro che riportano caratteri ascrivibili al versante sinistro della campana gaussiana in genere sono già destinatari di forme di adattamento, individualizzazione e/o personalizzazione dei processi formativi, gli studenti che in maggior misura tendono verso il versante opposto più di rado sono oggetto d'attenzione. Eppure, essendo la *giftedness* un fenomeno che interessa circa il 4% della popolazione, è altamente probabile che in una classe vi sia uno studente gifted tra i banchi. Sono diversi i miti legati alla plusdotazione e all'alto potenziale (Pinnelli, 2019b) che ne ostacolano l'identificazione. Svolge un considerevole ruolo la già discussa comune tendenza a ritenere che un individuo possa collocarsi al di sopra o al di sotto della media in relazione ad ogni sua qualità o attributo, e che una persona più intelligente di un'altra otterrà un miglior risultato in qualsiasi compito affidatole. Questi luoghi comuni già discussi in altri nostri lavori (Pinnelli, 2019b; Sorrentino, Pinnelli, 2021) – ancorati ad una visione quantitativa più che qualitativa delle abilità mentali – nel caso degli alunni gifted si traducono in un'alta aspettativa verso un elevato livello di abilità in tutti, o quasi, i domini. Al contrario, si è già visto come anche nel loro caso vengano riscontrate frequenti e marcate discrepanze tra le diverse dimensioni. Nello specifico, pur prendendo in esame il solo quoziente intellettivo – che rappresenta soltanto uno degli indicatori ascrivibili al quadro della *giftedness* – sono gli indici relativi alla memoria di lavoro (IML) e alla velocità di elaborazione (IVE) a risultare più frequentemente associati a prestazioni deficitarie. Ad di là delle implicazioni derivanti sul piano clinico da tali osservazioni, occorre prendere atto di come la naturale tendenza della mente umana a classificare gli individui, a rispondere ad essi in termini della loro appartenenza ad una classe più che della loro individualità (Bruner, 2009), sia un meccanismo certamente utile ma anche potenzialmente rischioso, in passato esacerbato dalla formalizzazione di fuorvianti costrutti, relativi al funzionamento dell'uomo, ancora oggi ispiranti pratiche scolastiche che non facilitano la presa in carico dell'alunno gifted e dei suoi bisogni.

Già Édouard Claparède (1920, p. 47) sottolineava come la scuola non ha mai considerato degni della sua sollecitudine se non coloro che si conformano allo scolaro medio, un «tipo mostruoso e contro natura»; e, «sebbene supponga nei fanciulli qualità sovrumane, come una capacità di lavoro inesauribile o una passione sfrenata per le cose noiose, non risponde affatto ai bisogni degli spiriti originali e veramente al di sopra della media, che sovente conservano un amaro ricordo dei loro giorni di scuola». Le variabili riferibili al modello industriale ancor più colludono, infatti, con le caratteristiche proprie degli alunni con plusdotazione o alto potenziale. Sebbene non sia possibile operare alcuna generalizzazione data la disomogeneità di questo gruppo di studenti aventi esigenze e caratteristiche differenti, è opportuno riconoscere come, pur nella loro eterogeneità, siano spesso, in misura diversa, contraddistinti da peculiari modalità di pensiero e di apprendimento. Tra queste, oltre a sofisticate capacità di problem-solving, un'eccellente capacità analitica e un notevole intuito che li conduce a padroneggiare rapidamente le informazioni, mostrano un pensiero arborescente, divergente, che li porta a ramificare i concetti, a creare ponti di significato, a collegare idee diverse e ad apprezzarne le relazioni (Pinnelli, 2019b). Possiedono, dunque, dei pattern di pensiero che non si accordano con quelli dei loro pari (Majida, Alias, 2010), e che potrebbero non solo contribuire ad innescare difficili dinamiche socio-relazionali, ma anche entrare in collisione con la declinazione di un unico, diretto, poco flessibile, percorso da seguire per giungere alla comprensione di un concetto o alla padronanza di competenze. Pensare in modo diverso in un sistema in cui tutto converge verso l'unitarietà dei metodi, degli strumenti, degli alvei e dei traguardi, inevitabilmente fa sì che tale unitarietà divenga un ostacolo risultante dall'interazione della loro individualità con il contesto in cui risultano inseriti.

In aggiunta, si è già visto come la mancata possibilità di esercitare delle scelte e di declinare percorsi e traguardi personali sia un fattore che accomuni l'intera popolazione scolastica. Questo è ancor più vero



nel caso degli studenti plusdotati che, in ragione di pregresse conoscenze o della rapidità con cui padroneggiano i contenuti disciplinari, spesso manifestano la necessità di attivare processi di pensiero più elevati, che quantomeno consentano loro di impegnarsi in un profondo rimaneggiamento di quelle informazioni. A tal proposito, riportano, loro stessi, «il bisogno di avere la chance di esser creativi nel loro apprendimento» (Majida, Alias, 2010). Bisogna che attualmente trova nel sistema un'ulteriore barriera da superare. Non è raro che, nel corso delle quotidiane attività didattiche, i bambini con alto potenziale creativo non abbiano l'opportunità di esprimerlo ed esercitarlo (Sorrentino, 2019, p. 560).

Da qui l'impegno verso forme di didattica in grado di andare oltre tale unitarietà: in cui la fissità dei corpi e delle menti sottintesa dalle lezioni tradizionali, la mancata possibilità di scelta e la definizione di rigidi standard normativi non vadano a costituire degli ostacoli alla flessibilità e alla divergenza del loro pensiero, alla creatività, alla sete di conoscenza e agli elevati livelli di energia che li contraddistinguono. In cui possano non attivarsi quelle dinamiche socio-relazionali che, assieme alla noia, alla frustrazione, alla bassa motivazione, costituiscono i principali fattori di rischio drop-out non solo tra gli studenti gifted, ma anche all'interno dell'intera popolazione scolastica.

6. Conclusione e prospettive future

Alla luce di quanto esposto, la realizzazione di spazi di apprendimento in cui studenti e studentesse possano esperire uno stato funzionale allo sviluppo del loro potenziale e alla realizzazione dei propri obiettivi personali e sociali (OECD, 2017; European Commission, 2021) è attualmente ostacolata da diverse variabili, ascrivibili al contesto scolastico. È, questo, il risultato di una scarsa assonanza tra gli obiettivi posti a livello macro-contestuale, delineati all'interno delle politiche educative, e la forma assunta dal micro-contesto scolastico al fine di perseguirli. Affinché tale dissonanza venga risolta, è necessario andare a concretizzare quel cambio di paradigma, da tempo sollecitato, verso una scuola in grado di ben navigare il dilemma della dialogica antinomia specialità-normalità (Ianes e Demo, 2023), eludendo i rischi potenzialmente derivanti da un'azione formativa guidata da un'antitetica scissione dei due principi – appiattimento, standardizzazione e omologazione da un lato, etichettamento, stigmatizzazione e isolamento dall'altro – e realizzando un ambiente di apprendimento e sviluppo in grado di dar vita a un'offerta formativa plurale, «che unisca senza omologare o standardizzare, ma al contempo garantisca interventi di supporto a marginalità e vulnerabilità senza isolare e delegare» (ivi, p. 9).

Se sul piano epistemologico e metodologico questo cambio di paradigma è già avvenuto da tempo, e l'ampia letteratura sui modelli di differenziazione didattica costituisce un consolidato punto di riferimento (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2011; Tomlinson, 2017; Canevaro, Ianes, 2021; D'Alonzo, 2017; D'Alonzo, 2019; Pinnelli, 2019c), poche sono le mutate prassi che corrispondono a tale cambiamento sul piano pratico. La nostra scuola attualmente non supera l'esame della personalizzazione e dell'attenzione alle differenze individuali. Al fine di incoraggiare e accompagnare lungo tale direzione quanti direttamente vi operano, sarebbe utile instaurare un proficuo e fecondo dialogo con la scienza dei dati e le nuove tecnologie digitali. Dal connubio dei contributi derivanti da tali interrelati ambiti di ricerca – pur non senza difficili controversie da sciogliere o, quantomeno, considerare – potrebbero nascere strumenti in grado di orientare, in maniera valida ed efficace, la declinazione di percorsi di apprendimento responsivi alla variabilità intraindividuale, supportata da solidi modelli e metodi di analisi. Il mondo delle ICT, in tal senso, costituisce un alleato prezioso per supportare i processi di personalizzazione, sempre alla luce di una profonda competenza didattico-pedagogica.

Riferimenti bibliografici

Ainscow M., & Messiou K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17.



- Ajello, A. M., Ghione, V., & Berardi, C. (2015). *Psicologia e scuola. Una prospettiva socioculturale*. Roma: Infatiae.org.
- Amerijckx G., Humblet P. C. (2013). Child Well-Being: What Does It Mean? *Children and Society*, 28, 404-415.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Batini F., & Bartolucci M. (Eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgonovi F., & Pál J. (2016). A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015. *OECD Education Working Papers*, 140.
- Bradshaw J., Hoelscher P., & Richardson D. (2007). An Index of Child Well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80, 133-177.
- Bruner, J. (2009). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Camfield, L., Streuli, T., & Woodhead, M. (2010). Children's well-being in developing countries: a conceptual and methodological review. *European Journal of Development Research*, 22, 398-416.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2021). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Claparède, É. (1920). *L'école sur mesure*, trad. it. a cura di Todaro L. (2022). *La scuola su misura*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishers.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erikson.
- d'Alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson Italia.
- Della Sala S., Gray C., Baddeley A., Allamano N., & Wilson L. (1999). Pattern Span: A Tool for Unwinding Visuo-Spatial Memory. *Neuropsychologia*, 10, 1189-1199.
- Dettori, G. F. (2014). Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 49-57.
- European Commission (2021). *Well-being at school*. Reperibile al link: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school> (Ultimo accesso: 18 febbraio 2023).
- Freinet, C. (1957). *L'école moderne française: Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, trad. it. Bottero E., Freinet M. (Ed) (2022). *La scuola moderna. Guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola popolare*. Trieste: Asterios.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. Londra: Macmillan.
- Guidetti, G., Viotti, S., Hindrichs, I., Camacho-Ávila, A., Girardo, C., Castellanos, S. D., & Converso, D. (2018). Quality of Life in the School Context: The Relationship between Teachers' and Students' Wellbeing. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5, 2039-2117.
- Ianes D., & Demo H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Trento: Erickson.
- Inchley et al. (Eds.) (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data*. Copenhagen: WHO.
- Kanigel, R. (2005). *The One Best Way: Frederick Winslow Taylor and the Enigma of Efficiency*. Cambridge: MIT Press.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson.
- Lucangeli, D. (2021). *A Mente Accesa. Crescere e far crescere*. Milano: Mondadori.
- Lucisano, P., Stanzione, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *Ricerca*, 2, 79-100.
- Majida R. A., & Alias A. (2010). Consequences of Risk Factors in the Development of Gifted Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 63-69.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mignolli, N., Albanesi, M., Balzano, P., & Franzò, A. (2022). *Rapporto BES 2021. Il Benessere Equo e Sostenibile In Italia*. Roma: ISTAT.
- Molenaar, P. C. M. (2007). On the Implications of the Classical Ergodic Theorems: Analysis of Developmental Processes Has to Focus on Intra-Individual Variation. *Developmental Psychobiology*, 50, 60-69.
- Montalbetti, K. (2019). Evaluating teaching in secondary school. Potential, risks and educational value for students. *Italian Journal of Educational Research*, 21, 343-354.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.



- OECD (2015). *Do teacher-student relations affect students' well-being at school?* PISA in Focus, 4, 1-4.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Parigi: OECD Publishing.
- Palmas, C., Mauri, C., Scionti, N., & Marzocchi, G. M. (2022). Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico. *Ricerche Di Psicologia*, 1, 1-24.
- Pinnelli, S. (2019a). *Potenziale*, in: D'Alonzo L. (Ed.). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- Pinnelli, S. (2019b). Plusdotazione, dalle misconcezioni all'azione educativa. In Pinnelli S. (Ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pinnelli, S. (2019c). *La didattica per l'alunno plusdotato: modelli, strategie e metodologie di intervento*, in: Pinnelli S. (Ed.). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Polezzi, D., Tamborrino, M. R., Gallimberti, F., & Spoto, A. (2019). *QI o IAG? Quale indice riflette al meglio la plusdotazione?* In Pinnelli S. (Ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61, 59-78.
- Quetelet, A. (1846). *Lettres à S.A.R. le duc régnant de Saxe-Coburg et Gotha: sur la théorie des probabilités, appliquée aux sciences morales et politiques*. Bruxelles: M. Hayez.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin Books.
- Robinson, K., & Robinson, K. (2022). *Imagine If...: Creating a Future for Us All*. New York: Penguin Books.
- Rose, T. (2016). *The End of Average. Unlocking Our Potential by Embracing What Makes Us Different*. New York: HarperCollins.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 1, 68-78.
- Selleri, P., & Romagnoli, S. (2019). *In classe. Costruire e gestire il benessere a scuola*. Roma: Carocci.
- Sorrentino, C. (2019). Creativity Assessment in School: Reflection from a Middle School Italian Study on Giftedness. *Universal Journal of Educational Research*, 7, 556-562.
- Sorrentino, C., & Pinnelli, S. (Eds.) (2021). *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*. Trento: Erickson.
- Stanzione, I. (2019). *Condizioni di Benessere/Disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado in relazione ad aspetti di contesto*. Reperibile al link: https://iris.uniroma1.it/retrieve/handle/11573/1317728/1260314/Tesi_dottorato_Stanzione.pdf. (Ultimo accesso: 18 febbraio 2023).
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers.
- Taylor, F. W. (1918). Why the Race Is Not Always to the Swift. *The American Magazine*, 4, 42-44.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi dimensional and Multi informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 20, 841-861.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015a). *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015b). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Dda - Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 2, 221-232.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2011). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: ASCD
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Van Lange, P., Kruglanski, A., & Higgins, E. T. (2012). *Handbook of Theories of Social Psychology*, trad. it. a cura di Pagliaro S., Sacchi S., Vezzali L. (2019), *Psicologia sociale. Teorie sui processi psicologici, intraindividuali, interpersonali e intergruppi*. Milano: Edra.