

8.  
Perché il tema della Plusdotazione è tema della  
Pedagogia e della Didattica speciale

*Why the Topic of Giftedness Belongs to Pedagogy and  
Special Education/Didactics*

STEFANIA PINNELLI\*

*Non tutto ciò che può essere contato conta,  
e non tutto ciò che conta può essere contato*

Albert Einstein

**Sommario**

Il contributo intende affrontare il tema della plusdotazione e della doppia eccezionalità nella prospettiva della pedagogia e della didattica speciale. Dopo aver richiamato l'evoluzione del costrutto, storicamente ancorato al quoziente intellettivo, evidenzio come oggi sia necessario riferirsi a una lettura multi-componenziale che includa variabili cognitive, emotive, motivazionali, creative e contestuali. In questa cornice, assumono particolare rilievo i modelli più recenti, come quello dell'“intelligenza trasformativa” di Sternberg, che colloca il talento non solo nella dimensione del successo individuale, ma nella capacità di generare cambiamenti positivi e duraturi nella società. Particolare attenzione viene dedicata ai profili di doppia eccezionalità (2E), nei quali plusdotazione e difficoltà coesistono, producendo asincronie evolutive e bisogni formativi specifici. In tale prospettiva il ruolo dell'insegnante di sostegno si rivela strategico, poiché la sua competenza non si limita alla presa in carico del singolo, ma si estende al supporto del gruppo classe e del corpo docente, contribuendo a riposizionare culturalmente la funzione di questa figura professionale. Il contributo si conclude con una riflessione critica sulle nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2025, che appaiono ancora legate a

---

\* Università degli Studi del Salento.

una visione anacronistica e settoriale del talento, incapace di coglierne la portata inclusiva e trasformativa.

**Parole chiave:** plusdotazione, doppia eccezionalità, inclusione scolastica, didattica speciale.

### **Abstract**

This paper addresses the theme of giftedness and twice exceptionality from the perspective of pedagogy and special education. After recalling the historical evolution of the construct, traditionally anchored to the intelligence quotient, I highlight how it is now necessary to adopt a multi-componential approach that includes cognitive, emotional, motivational, creative, and contextual variables. Within this framework, particular relevance is given to recent models, such as Sternberg's notion of "transformational giftedness," which situates talent not only within the dimension of individual achievement but also in the capacity to generate positive and lasting changes in society. Special attention is devoted to the profiles of twice-exceptional (2E) students, in whom giftedness and difficulties coexist, producing developmental asynchronies and specific educational needs. From this perspective, the role of the special education teacher proves to be strategic, since their expertise extends beyond the support of the individual learner to include the entire classroom and teaching staff, thereby contributing to a cultural repositioning of this professional figure. The paper concludes with a critical reflection on the new 2025 National Curriculum Guidelines, which still appear tied to an outdated and sectorial vision of talent, failing to capture its inclusive and transformative potential.

**Keywords:** *giftedness, twice exceptionality, school inclusion, special education.*

## **1. Plusdotazione e doppia eccezionalità e competenza speciale**

Il costrutto di plusdotazione non ha una concettualizzazione unica e univoca considerata l'incidenza di una molteplicità di fattori come il contesto storico, le cornici culturali, i modelli interpretativi, gli strumenti e i criteri di valutazione dell'intelligenza, gli ambiti di performance ed eccellenza, le politiche educative e gli strumenti normativi. Proporre una declaratoria sintetica rischia fortemente di banalizzare un discorso ed è, secondo molti, pressoché impossibile (Mönks & Katzko, 2005). All'interno delle concettualizzazioni non è insolito trovare approcci molto eterogenei e talvolta contrastanti tra loro (Gagné, 2004). Elemento di concordanza tra gli studiosi è la condizione multi-

dimensionale e dinamica della plusdotazione, ovvero la compresenza di caratteristiche genetiche, personali e comportamentali che incidono in modalità e misura differente in ogni individuo, evolvendosi costantemente in relazione ai contesti di vita.

Storicamente e sino alla prima metà degli anni '90, la plusdotazione è stata identificata prevalentemente attraverso il suo stretto rapporto con il QI: un punteggio di 2 deviazioni standard sopra la media (circa 130) è considerato indicativo di una dotazione intellettuale superiore, punteggi superiori di almeno una Dv st, circa 145, sono associati al genio e all'alto potenziale e punteggi pari o superiori a 180 indicativi di prodigio, come sostenuto da Hollingworth nel 1942. Sebbene questa prospettiva abbia dominato il panorama della ricerca e della pratica per lungo tempo, oggi è decisamente superata a vantaggio di un costrutto multi-componenziale in cui lo stesso modello di intelligenza è multidimensionale e di "ultima generazione", andando a considerare abilità generali, abilità di dominio specifico, abilità di base e variabili latenti. Cornoldi (2020) nota che sarebbe molto difficile definire e riconoscere un genio se non partendo dalle sue manifestazioni concrete, siano essi prodotti artistici, tecnici o intellettuali, e propone che i prodotti geniali vengano di norma realizzati grazie alla configurazione favorevole di cinque componenti: quattro caratteristiche individuali ("intelligenza generale, talento, creatività e personalità supportiva") ed una ambientale ("contesto"), intesa come situazione familiare o socio-culturale che agevoli la crescita e la manifestazione del genio.

Il costrutto multi-componenziale di plusdotazione ha portato a riconoscere il peso specifico essenziale nella attualizzazione del potenziale cognitivo in plusdotazione di componenti interne ed esterne fondamentali: perseveranza e impegno, motivazione, creatività, variabili emotive, contesti di sviluppo, opportunità formative. Si tratta di determinanti che fungono da catalizzatori di una dotazione innata su cui le competenze didattiche devono interrogarsi e su cui le competenze dell'insegnante specializzato possono fare la differenza. Il ruolo dei fattori esterni – e quindi dell'azione educativa – quali attivatori di un potenziale geneticamente dato e socialmente moderato, è ancor più interessante se si considera il modello innovativo di plusdotazione o intelligenza di successo proposto da Sternberg a partire dal 2003 a tutt'oggi, ossia quello di plusdotazione trasformativa.

Essa non si traduce nella brillantezza accademica, ma introduce la prospettiva etica e della saggezza e pone l'accento su risultati trasformativi, ovvero quei contributi che mirano a generare cambiamenti positivi, significativi e duraturi nel mondo (Sternberg, 2020). Gli individui dotati di intelligenza trasformativa non si limitano a ottenere successo per sé stessi; il loro scopo è la trasformazione sociale e ambientale, apportando un contributo duraturo (Sternberg, 2017).

La capacità di risolvere problemi globali dovrebbe essere considerata una misura più valida di intelligenza rispetto a competenze tradizionali, come la risoluzione di se-

rie numeriche o il conseguimento di buoni voti scolastici. Il sistema educativo attuale continua a privilegiare lo sviluppo dell'intelligenza generale, trascurando l'importanza di coltivare un'intelligenza adattiva, che potrebbe essere cruciale per la sopravvivenza delle generazioni future (Sternberg, 2019, p. 2).

Di fatto, come specifica Borland (Borland, 2021), il costrutto di gifted nasce e si riconduce alla nascita dei sistemi di misurazione dell'intelligenza, per distinguere gruppi di popolazione scolastica qualitativamente e quantitativamente più performanti rispetto alla media. Parimenti ad altre "etichette", come quella di *disabilità*, *creatività*, *intelligenza*, continua l'autore, anche quella di *plusdotazione* è una costruzione sociale imposta per dare significato ad alcuni fenomeni e comportamenti che è necessario comprendere (Borland, 2021, p. 40), ciò non di meno è essenziale interrogarsi e dare risposte educative adeguate (Borland, 2021, p. 43). Si tratta, in altri termini, di riconoscere i bisogni degli studenti piuttosto che le persone e comprendere come e quanto contesti diversi generino o rispondano a tali bisogni attraverso pratiche educative adeguate. Conseguenza empirica di ciò è che uno studente può essere "*gifted* o plusdotato" in un contesto scolastico, ma non in un altro, semplicemente perché i due contesti usano pratiche didattiche differenti e hanno concezioni di plus dotazione diverse (Borland, 2021).

Riconoscere le esigenze degli alunni ha, quindi, una grande importanza in una prospettiva di scuola inclusiva, ossia di una scuola che si affranchi da un modello unico di studente per riconoscere le differenze come norma: "l'educazione deve incontrare i bisogni individuali del singolo, definendo difficoltà e talenti di ognuno e lavorando con la consapevolezza delle competenze da apprendere e dei cambiamenti che l'allievo deve e dovrà affrontare nel suo percorso scolastico, al fine di raggiungere la migliore qualità di vita possibile" (Cottini & de Caris, 2020).

La ricerca ha dimostrato che quando il processo didattico agisce in modo personalizzato gli studenti dotati di talento hanno maggiori probabilità di mostrarsi e di essere riconosciuti (Bianco & Harris, 2014; Ford & Grantham, 2003). È necessario, però, che il docente assuma una prospettiva dinamica e multifattoriale del talento e non riconosca in esso solo dei risultati accademici magari associati ad alunni provenienti da un certo ceto sociale o una certa cultura, ma sia aperta a una ecletticità di espressioni di talento e all'inclusione di gruppi sottorappresentati, andando a lavorare là dove il bisogno si manifesta. Il processo di riconoscimento è pertanto centrale in primo luogo perché attraverso di esso si riconosce il diritto alla differenza, si garantisce l'equità, per lo sviluppo di programmi di presa in carico partendo da competenze specifiche (VanTassel-Baska & Baska, 2020), per valorizzare il capitale umano degli studenti più promettenti, infine per evitare, come accade per tutte le situazioni di bisogni formativi specifici, la strutturazione di comportamenti disfunzionali, abbandoni scolastici, demotivazione

allo studio. Nell'ambito della popolazione di persone di talento, tali esiti sono purtroppo decisamente significativi come ampiamente documentato dagli studi che evidenziano le difficoltà (Louis, 2005) e i falsi miti strutturati intorno a questo tema, (Pinnelli, 2019), elementi questi che hanno determinato un'insolita disattenzione da parte delle scienze dell'educazione circa i bisogni di questa popolazione scolastica.

Tali bisogni accompagnano un'ulteriore parte della popolazione scolastica definita dall'acronimo 2E, doppia eccezionalità. La doppia eccezionalità è intesa come complessa interazione tra plusdotazione e una o più aree di difficoltà, svantaggio, deficit, tale interazione definisce un profilo di studente con tratti unici interagenti dando origine a un nuovo quadro interpretativo (Kircher-Morris, 2021; Lovecky, 2023; Reis et al., 2014; Renzulli & Gelbar, 2019) Si tratta di studenti che mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, elevati livelli di abilità o creatività in uno o più domini – quali la matematica, le scienze, la tecnologia, le arti visive o dello spettacolo, o altre aree della produttività umana – e che, al contempo, vivono una condizione di disabilità in ragione della presenza di uno o più disturbi o deficit (Baldwin et al., 2015). La letteratura scientifica sottolinea come l'interazione tra tali condizioni apparentemente antitetiche possa condurre all'inibizione di alcune caratteristiche tipicamente attribuibili a ciascuna condizione quando considerata isolatamente, all'esacerbazione di altre, nonché all'emergere di tratti del tutto nuovi (Dare & Nowicki, 2015; Kircher-Morris, 2021; Lovecky, 2023)

A contribuire ulteriormente alla complessità dei profili 2e di plusdotati è il costruito di *asincronia*, intesa come disallineamento tra le diverse dimensioni dello sviluppo. Essa rappresenta già un tratto distintivo dell'esperienza evolutiva dei soggetti plusdotati e la sua intensità e ricaduta sul funzionamento si accentua in presenza di condizioni cooccorrenti clinicamente significative (Silverman, 1998; 2009; 2021). Nella letteratura si distinguono due accezioni del concetto: l'asincronia interna, riferita alla discrepanza tra lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e fisico all'interno del singolo individuo; e l'asincronia esterna, relativa alla distanza tra il livello di sviluppo del soggetto nelle diverse dimensioni del funzionamento e quello dei coetanei. Entrambe le accezioni del costruito possono costituire un significativo ostacolo non solo in relazione alla necessità di nutrire il bisogno di appartenenza degli studenti 2e, ma anche nei processi di identificazione, rendendo inadeguati strumenti diagnostici standardizzati e procedure valutative standard, con il rischio di incorrere in *bias* interpretativi.

L'asincronia può incidere, ad esempio, notevolmente sul funzionamento sociale degli studenti 2e, in particolare nelle dinamiche tra pari. Sul piano cognitivo, gli studenti doppiamente eccezionali possono essere percepiti come troppo intelligenti dai coetanei, ma al contempo non sufficientemente performanti dai compagni *gifted* (Cormier, 2022). Inoltre, le interazioni tra pari possono risultare frustranti o poco stimolanti, poiché av-

vertite come disallineate rispetto ai propri ritmi di apprendimento e alla naturale propensione all'esplorazione e alla complessità cognitiva (Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2021).

Gli alunni doppiamente eccezionali, possono manifestare comportamenti più maturi rispetto alle aspettative della loro età, per poi esprimere, in altri contesti o momenti, risposte emotive tipiche di età inferiori (Lovecky, 2023). Questa elevata variabilità intra e interindividuale può rendere particolarmente complesso e sfidante lo stabilire relazioni stabili e significative con i pari, favorendo vissuti di isolamento e incomprensione, e ostacolando il senso di appartenenza.

La letteratura evidenzia come gli alunni plusdotati tendano a ricercare l'interazione con pari che condividano livelli comparabili di abilità e interessi, al fine di accedere a esperienze di apprendimento cognitivamente stimolanti e di costruire relazioni interpersonali significative (Cross, 2016). Per gli studenti doppiamente eccezionali, tuttavia, individuare pari con cui condividere livelli simili di sviluppo cognitivo e socio-emotivo, e interessi affini, risulta particolarmente complesso, in ragione dell'esacerbata asincronia che caratterizza la loro esperienza evolutiva (Lovecky, 2023). La mancata risposta a tale bisogno può indurre l'individuo a colmare la distanza percepita tra sé e gli altri attraverso l'adozione di comportamenti strategici, finalizzati a presentarsi come socialmente competente e conforme alle aspettative del gruppo. Tuttavia, la rinuncia all'espressione autentica di sé, messa in atto per soddisfare il bisogno di appartenenza, costituisce un'esperienza potenzialmente profondamente perturbante per la dimensione identitaria (Silverman, 1998).

I profili sin qui descritti seppur in modo sinettico, rivelano certamente e inequivocabilmente che la popolazione di studenti di cui questo capito tratta, esprime dei bisogni plurali ed esige risposte specializzate e competenti che trovano ancoraggi forti nel profilo dell'insegnante specializzato su sostegno didattico là dove tale figura professionale agisce su ambiti cognitivi, relazionali, di sviluppo evolutivo di autodeterminazione e di progetto di vita. Il percorso formativo dell'insegnante specializzato, adeguatamente erogato e fruito, promuove competenze di intervento su assi specifici dello sviluppo della persona, asse neuropsicologico, sociale, didattico, di intervento che sono preziosi per la presa in carico del singolo e del gruppo classe, a riprova di ciò è il dato di fatto di quanto frequenterete l'insegnante di sostegno svolga attività di consulenza per tutto il corpo docente. I processi di adattamento didattico, i potenziamenti mirati delle funzioni cognitive, esecutive, sociali così come i percorsi di alfabetizzazione emotiva e di esercizio delle competenze sociali e comunicative, sono uno sfondo prezioso e potente per intervenire sulle fragilità degli alunni talentuosi doppiamente eccezionali. Peraltro, là dove il riconoscimento di tali competenze spiccatamente dedicate alle fragilità venga

estesa anche alle forme di disagio e bisogno innanzi descritta, si ritiene che possa contribuire anche ad un riposizionamento delle rappresentazioni stereotipate circa il ruolo e la funzione del docente specializzato quale “insegnante del disabile” e alla svalutazione del suo ruolo a cui si assiste ancora troppo frequentemente.

## **2. La prospettiva anacronistica del talento nelle Indicazioni Nazionali per il Curriculum 2025**

Sebbene i modelli tradizionali di talento tendano a concentrarsi sui tratti della personalità, la ricerca più recente e matura osserva che è necessaria un’ enfasi sull’ interazione dinamica della persona con l’ ambiente, al fine di comprendere meglio i processi legati al raggiungimento di risultati elevati in condizioni di povertà, di marginalità, di difficoltà e prediligano una lettura trasversale del potenziale, che valorizzi e riconosca specificità, qualità, attitudini e interessi anche oltre i saperi accademici, attenzionando abilità di *leadership*, trasformative, motivazionali, comunicative e sociali oltre a quelle disciplinari. L’ approccio scolastico inclusivo riconosce l’ influenza del contesto scolastico sullo sviluppo del talento (Coleman & Cross, 2001). Un rendimento elevato si verifica ogni volta che sono disponibili opportunità di apprendimento e la persona ne può giovare. Come sottolinea Gagné (1985), il talento non si realizza affatto automaticamente solo perché uno studente possiede una predisposizione speciale. È, infatti, essenziale che venga offerta un’ educazione progettata su misura, che valorizzi adeguatamente una predisposizione.

A fronte di ciò e dell’ investimento sostanziale che molti Paesi stanno compiendo sulla scuola che valorizza il talento e le aree di plusdotazione, e della consapevolezza che azioni educative e riforme strutturali devono essere innestate all’ interno del modello inclusivo – si pensi allo storico modello olandese e tedesco del Vecchio continente, all’ orientamento fortemente orientato verso la promozione delle eccellenze di impianto Americano, vediamo un grande investimento da parte dei governi di Paesi dell’ America Latina, dell’ India, della Cina, e paesi arabi (UNESCO, 2025; Blumen, 2021; Ismail et al., 2022; Ninkov, 2020) – in contesto nazionale, assistiamo a un tiepido passo in avanti attraverso la nota Miur n. 562 del 3 aprile 2019 che però, guarda paradossalmente solo alla scuola Primaria. Questa Nota di fatto normalizza ciò che molte scuole hanno iniziato a fare attraverso l’ interpretazione della Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali del 27 dicembre 2012, e permette di riconoscere fra i BES la presenza degli alunni plusdotati: “Emerge come fra la popolazione scolastica siano presenti bambini ad alto potenziale intellettuale, definiti Gifted Children in ambito internazionale. ... Anche in questo caso

la strategia da assumere è rimessa alla decisione dei Consigli di Classe o Team Docenti della primaria che, in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale sia di classe, valutando l'eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP”.

Questa nota rappresenta un primissimo punto di partenza nella politica formativa italiana che per la prima volta inserisce la plusdotazione in un documento ufficiale. Attualmente è al vaglio del Senato l'approvazione di un DDL che ha unificato due DDL (180 e 1041) esito di un iter compiuto nel 2024-2025 con l'obiettivo di definire una Legge il cui contenuto, in realtà, e le cui linee guida, erano mature già nel 2018 a seguito dei lavori di un Comitato Tecnico Nazionale interministeriale per la tutela del diritto allo studio di alunni e studenti ad alto potenziale intellettuale. Finalità della legge attualmente in approvazione è di promuovere l'inclusione scolastica degli alunni e studenti ad alto potenziale cognitivo, mirando a ridurre i disagi relazionali ed emotivi che possono sperimentare e a favorire lo sviluppo delle loro potenzialità.

Ebbene a fronte di questa situazione e dei timidi passi in avanti della politica nazionale, nel documento che dovrebbe costituire la frontiera innovativa, matura e consapevole, della Didattica della Scuola di Base e rappresentare la bussola orientativa dei docenti della scuola dell'infanzia, primaria e della Scuola Superiore di I grado, ossia le Nuove Indicazioni Nazionali sul Curricolo, in che termini viene accolto e declinato il tema della valorizzazione degli studenti plusdotati e di talento? Non si fatica a ritrovare una prospettiva anacronistica di un costrutto complesso come quello descritto. Nelle Indicazioni 2025 troviamo indicata che la finalità principale della scuola è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti. Il concetto di talento è intrinsecamente legato al potenziale cognitivo di ogni alunno che, se stimolato da un ambiente in grado di valorizzarne le potenzialità, può conseguire esiti positivi anche nelle situazioni di maggiore fragilità. Nel Documento di fatto troviamo citata cinque volte la medesima espressione “sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti” rapportata alla scuola dell'Infanzia, in particolare nel Campo di esperienza rispetto all'educazione a immagini suoni e colori; per Tecnologia e Musica nella Scuola Sec. di I Grado e in Arte e immagine. Torna, cioè, nel Documento, l'idea dello studente/ della studentessa talentuosi come coloro che hanno spiccate attitudini artistiche o nel campo tecnologico, perdendo la prospettiva trasversale, interdisciplinare, del potenziale. Manca, cioè, la lettura multicomponentiale della plusdotazione, del ruolo del contesto scolastico come spazio di opportunità, e occasione di intercettazione dei talenti, manca la funzione trasformativa sociale e la prospettiva sistemica dell'azione didattica.

Una scuola che stimola i talenti, infatti, non si limita a rendere performative le conoscenze, ma espande le opportunità di emancipazione personale, intercetta e valorizza le specificità anche in quadro di complessità, si apre ai saperi complessi, affinché gli studenti, grazie alla scuola, possano trovare la loro realizzazione personale e contribuire al cambiamento e alla crescita sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Bianco, M., & Harris, B. (2014). Strength-Based RTI: Developing Gifted Potential in Spanish-Speaking English Language Learners. *Gifted Child Today*, 37(3), 169-176. <https://doi.org/10.1177/1076217514530115> (Original work published 2014)
- Blumen, S. (2021). Talent development, cultural diversity, and equity: The challenge of the Andean countries. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 21-35). Palgrave Macmillan/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_2)
- Borland, J. (2021). *The Trouble with Conceptions of Giftedness*. 10.1007/978-3-030-56869-6\_3.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Wako, Tex: Prufrock Press.
- Cornoldi, C. (2020). Teorie dell'intelligenza e approcci allo studio della plusdotazione. *Giornale italiano di psicologia*, 3-4, 711-730. <https://doi.org/10.1421/100054>
- Cottini, L., de Caris, M. (2020), *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*. Firenze: Giunti.
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing Access for Culturally Diverse Gifted Students: From Deficit to Dynamic Thinking. *Theory Into Practice*, 42(3), 217-225. <http://www.jstor.org/stable/1477423>
- Gagné F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as Development Theory. In N. Colangelo, G.A. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education* (pp. 60-74). Boston, MA: Allyn e Bacon, Pearson College Div., 2004.
- Gómez-Arizaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2021). Gifted and Twice Exceptional Children in the South of the World: Chilean Students' Experiences Within Regular Classrooms. In *Springer International Handbooks of Education: Vol. Part F1630* (pp. 405-429). Springer Nature; Scopus. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_8)