

Il compito pedagogico nella costruzione e ricostruzione della persona plusdotata

Francesca Baccassino, Stefania Pinnelli

Università del Salento

francesca.baccassino@unisalento.it, stefania.pinnelli@unisalento.it

Abstract

Una rappresentazione sociale è un sistema di valori, nozioni e pratiche che permette agli individui di orientarsi nel loro ambiente sociale (Galli, 2006), rispondendo al bisogno di conoscenza, interpretazione della realtà e al bisogno di condivisione e interazione sociale (Moscovici, 1961; 1984). Questi processi conoscitivi sebbene rispondano a un principio di economia cognitiva, possono portare alla costruzione di stereotipi, pregiudizi, miti e misconcezioni (Pinnelli, 2019) come quelli riguardanti la persona plusdotata emergenti dalla letteratura di settore.

Da tali premesse, il contributo espone i risultati della ricerca volta ad indagare le concezioni rappresentazionali di genitori ed insegnanti riguardo alla giftedness con un'attenzione particolare al processo generativo dell'oggettivazione: cioè, la traduzione in immagini di concetti e idee astratte attraverso la personificazione, la figurazione e l'ontologizzazione (Hewstone, 1983).

Parole chiave: Plusdotazione, rappresentazioni, scuola

1. Conoscere, interpretare e socializzare la realtà: le rappresentazioni sociali

«La realtà è una versione del mondo costruita dalle persone attraverso le loro pratiche discorsive; non esiste un mondo là fuori ma modi di fare il mondo» (Caronia, 2004, p. 25). Questo significa che la conoscenza della realtà avviene attraverso delle personali lenti che percepiscono il mondo in base a filtri culturali, valoriali e sociali. La conoscenza è, dunque, il risultato del rapporto tra individuo e realtà e quest'ultima è sempre «rappresentata» cioè mediata da ambiente, esperienze e significati.

In tal senso, Serge Moscovici parla di rappresentazioni sociali cioè di un sistema di valori, nozioni e pratiche che permette agli individui di orientarsi nel loro ambiente sociale (1989, pp. 33-34).

Le rappresentazioni, quindi, non sono semplici ricostruzioni della realtà ma significazioni, trasformazioni culturali, “costellazioni intellettuali” (Moscovici, 1976, p. 57) che reiterate nel tempo acquisiscono una propria indipendenza, cristallizzandosi e divenendo teorie ingenuie del senso comune. Il contenuto della rappresentazione è innanzitutto cognitivo: si tratta cioè di un insieme di informazioni relative a un oggetto sociale che dipendono da cornici sociali e culturali; ha una valenza significativa; ha un'espressione simbolica perché l'oggetto prende significato sulla base di desideri, aspettative e sentimenti degli individui (Fisher, 1987).

Per Moscovici vi sono due processi complementari che portano alla produzione soggettiva della rappresentazione: l'ancoraggio e l'oggettivazione.

L'ancoraggio integra l'oggetto da conoscere in categorie sociali già possedute mentre l'oggettivazione rende accessibili le nuove informazioni facendole assumere fattezze fisiche e convertendole in realtà concreta (Moscovici, 1984). Oltre a tale funzione conoscitiva, le rappresentazioni assolvono ad una funzione comunicativa: sono, cioè, un modo di esprimere e condividere le conoscenze – anche se non elaborate dal gruppo stesso – in una società o nei gruppi che la compongono (Moscovici, 1961).

2. Mis-conoscere: i rischi sottesi al processo conoscitivo

La caratteristica convenzionalizzante e prescrittiva delle rappresentazioni permette di rispondere in tempi brevi agli stimoli esterni, di risparmiare tempo ed energie cognitive e di difendersi prendendo decisioni in maniera rapida ed economica.

Le rappresentazioni quindi, da un lato, hanno una funzione descrittiva e di utilità perché aiutano a ridurre la complessità della realtà e a generare risposte comportamentali rapide verso target mai incontrati prima ma dall'altro lato, questi automatismi di pensiero possono portare a veri e propri errori del ragionamento e distorsioni nel giudizio sociale definiti bias. I bias cognitivi, di cui per anni si è occupata la ricerca di Daniel Kahneman (2012), sono determinati dalle euristiche cioè scorciatoie di pensiero sistematiche ed inconsce che portano ad errori sistematici nell'elaborazione ed interpretazione di informazioni influenzandone la valutazione.

Tale meccanismo cognitivo agisce anche rispetto alle persone con plusdotazione ovvero caratterizzate da capacità cognitive eccezionali e da complesse ed eterogenee specificità di comportamento e pensiero. Possiamo individuare:

- L'euristica della disponibilità cioè basare la probabilità di eventi in base alle informazioni facilmente richiamabili o recentemente disponibili. Ad esempio, un insegnante che ha conosciuto o ha letto da poco di un bambino plusdotato che inizia a leggere all'età di due anni potrebbe successivamente identificare come plusdotati solo i bambini che mostrano una precocità simile trascurando i bambini che eccellono in aree meno visibili o sviluppano il loro potenziale in modo più graduale. L'euristica della rappresentatività cioè giudicare una situazione o un evento sulla base della somiglianza con altri già conosciuti ma che in realtà sono diversi. Ad esempio, un insegnante che ha lo stereotipo dell'alunno plusdotato in matematica e applica la stessa valutazione o giudizio per un alunno plusdotato in scienze o in informatica e quindi trascura la varietà interindividuale.
- Il bias di conferma: la propensione a cercare, interpretare, e ricordare le informazioni in modo da confermare le proprie convinzioni preesistenti, ignorando o sottovalutando le informazioni che le contraddicono. Ad esempio, un genitore che crede che la plusdotazione sia ereditata geneticamente. Quando conosce un bambino plusdotato che ha genitori con un livello socioculturale alto vede questo come conferma della sua convinzione. Se, invece, conosce un bambino plusdotato che proviene da una famiglia senza particolari successi accademici attribuisce il successo ad influenze temporanee o esterne come il team docenti.
- Il bias di attribuzione: la tendenza ad attribuire a fattori interni la causa di un comportamento, sottovalutando l'influenza che l'ambiente o il contesto possono avere nel determinare tale comportamento. Ad esempio, un genitore che attribuisce il successo del figlio plusdotato unicamente al suo talento innato, ignorando il suo impegno, la sua motivazione, dedizione e l'apporto delle docenti e del contesto educativo.
- L'effetto alone: la percezione di una o poche caratteristiche influenzano il giudizio generale su una persona. Ad esempio, l'insegnante di un bambino doppiamente eccezionale¹ che presenta un funzionamento sociale atipico e possiede, allo stesso tempo, un grande talento artistico potrebbe avere un giudizio globale distorto poiché influenzato dalla dominanza di una sola delle due qualità, impattando negativamente sulla presa in carico globale dell'alunno sviluppando il talento e sostenendo le fragilità.
- L'effetto Dunning-Kruger (1999): quanto più è elevata la competenza in un determinato campo tanto più si sottovalutano le proprie capacità a causa della consapevolezza della vastità del campo di

1 Coesistenza di plusdotazione e difficoltà di apprendimento o disabilità.

conoscenza. Esempio lampante è il forte senso di autocritico riscontrato dalla letteratura nella popolazione di bambini plusdotati (Clark, 2002).

Tali automatismi non si possono evitare ma si possono rendere espliciti. Ciò è fondamentale perché le rappresentazioni direzionano il comportamento: il soggetto reagisce alla realtà in base a come se la rappresenta (Ferro Allodola, 2013).

Avere consapevolezza dell'influenza delle rappresentazioni sul comportamento è fondamentale per agire sui processi di inclusione ed esclusione e ciò è ancor più importante per il professionista docente che, con le proprie convinzioni e credenze, influenza tipologie varie di popolazioni scolastiche, tra le quali quella degli studenti gifted:

La giftedness è uno sviluppo asincrono in cui abilità cognitive avanzate si combinano con una profonda intensità dando luogo a esperienze interiori e consapevolezza che sono qualitativamente differenti dalla norma. L'asincronia aumenta con l'aumentare della capacità intellettuale. L'unicità dei gifted li rende vulnerabili e richiede modifiche nell'educazione, nell'insegnamento e nel counseling affinché possano crescere in maniera ottimale. (Columbus Group, 1991)

Questa descrizione evidenzia l'esigenza di una presa in carico adeguata e una didattica personalizzata ai bisogni di questi alunni per scongiurare rischi quali sottorendimento didattico, sofferenza, vissuto di inadeguatezza, bassa autostima, malessere psicologico, isolamento sociale, dispersione scolastica e perdita del potenziale.

3. Un'indagine sul senso comune di docenti e genitori

Negli ultimi anni è incrementato il numero di ricerche con l'obiettivo di indagare le rappresentazioni e le misconcezioni sulla plus dotazione (Baccassino & Pinnelli, 2024).

Tra i miti più comuni vi sono quello del successo scolastico garantito, cioè la convinzione che l'alto potenziale non abbia bisogno di interventi specifici poiché è da sé una garanzia di eccellenza e successo; il mito dell'ineluttabile espressione del talento cioè la credenza che il talento anche nell'ambiente più ostile emerga spontaneamente senza bisogno di interventi di sostegno; il mito della felicità cioè l'idea che lo studente plusdotato sia sempre felice e sia un leader e, infine, il mito dei bravi in tutto cioè la tendenza a pensare che questi studenti siano competenti in ogni campo del sapere (Pinnelli, 2019).

Il repertorio rappresentazionale è molto vicino al senso comune e presenta le persone gifted come matematici, eccentrici, isolati, creativi (Baccassino & Pinnelli, 2022; Fiorucci, 2019). Questa visione è il risultato del processo di oggettivazione che esprime la complessità delle idee associandole a personalità di spicco (*personificazione*), a metafore o immagini (*figurazione*), a proprietà fisiche o caratteriali (*ontologizzazione*) (Hewstone, 1983).

Da tali premesse, si è avviata un'esplorazione delle rappresentazioni di insegnanti e genitori riguardo alla *giftedness* con l'obiettivo di cogliere le aree di intervento su cui agire pedagogicamente al fine di sviluppare una adeguata comprensione del fenomeno e, soprattutto, orientare l'impegno educativo funzionale ad una migliore inclusione scolastica e sociale.

È stato strutturato un questionario con domande aperte basate sul processo di oggettivazione e si è somministrato nel mese di dicembre 2023 ad un campione di 62 genitori di alunni plusdotati e 112 docenti di tutti i gradi di scuola della provincia di Lecce. Si è poi proceduto all'analisi tematica delle domande identificando, in particolare, i concetti simili e includendoli in cluster di significato.

Il «senso comune» (Moscovici & Hewstone, 1983) delle rappresentazioni viene confermato dagli esiti della ricerca: infatti sia per i docenti che per i genitori la plusdotazione viene personificata soprattutto con Albert Einstein (28% docenti, 23% genitori) e Leonardo Da Vinci (13% docenti e 8% ge-

nitore) [Fig.1 e 2]. Inoltre, per i docenti la giftedness viene figurata come cervello e neuroni (12%), lampadina (9%), Spazio/infinito/ Universo (8%) [Fig. 3] e ontologizzata con cervello (9%), curiosità (9%), occhi e sguardo (8%), intuito e perspicacia (7%) [Fig. 4].

Dai risultati emerge come la rappresentazione sociale emergente della plusdotazione resti quella di un genio in matematica, curioso, veloce, creativo, eclettico, esuberante, perspicace, con capelli ricci o arruffati.



Fig. 1 - Personificazione (docenti)



Fig. 2 - Personificazione (genitori)



Fig. 3 - Figurazione (docenti)



Fig. 4 - Ontologizzazione (docenti)

Tali rappresentazioni esprimono una prospettiva parziale e generica del costrutto di plusdotazione che, al contrario, rimanda ad una complessità e problematicità di cui è importante cogliere il significato, tanto da parte del professionista dell'educazione che deve orientare il compito pedagogico, quanto da parte della famiglia in qualità di principale agente contestuale che influenza la formazione delle caratteristiche personali della persona in via di sviluppo (OMS, ICF 2001). Entrambi sono esposti ai bias rappresentazionali descritti ed agire, involontariamente, come limite all'espressione del Sé. Una recente indagine pubblicata nel 2021 (Terre des Hommes, 2021) mostra come fra gli italiani tra i 13 e 23 anni, più della metà indica i pregiudizi come limite principali ai propri sogni, ambizioni e passioni e circa la metà indica gli stereotipi.

È compito pedagogico, pertanto, quello di indirizzare l'incarico educativo di scuola e famiglia e rispondere ai bisogno degli studenti gifted tra cui: il bisogno di identificazione e riconoscimento per una comprensione della propria specifica complessità, il bisogno di presa in carico totale del potenziale e delle fragilità emotive e sociali; il bisogno di motivazione e di complessità negli apprendimenti per con-

trastare il rischio di noia e il senso di alienazione derivanti da proposte ripetitive e poco sfidanti; il bisogno di equilibrio per compensare la tendenza a un sovrainvestimento intellettuale, evitando l'iperstimolazione individualizzata ma puntando l'attenzione sul potenziale di apprendimento e sul benessere socio-emotivo nel contesto (Rapporto Delaubier, 2002, pp. 15-16).

Per rispondere a queste necessità è pertanto essenziale, richiamare ancora una volta l'attenzione su due pilastri fondamentali per la costruzione del benessere dell'alunno e del successo formativo: l'alleanza scuola famiglia e il diritto/dovere del docente di formarsi e aggiornarsi.

Riferimenti bibliografici

- Baccassino F., & Pinnelli S. (2022). Rappresentazioni della plusdotazione nella Scuola primaria. Un intervento di sensibilizzazione attraverso l'interazione tra pari. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 3, 67-78.
- Baccassino F. & Pinnelli S. (2024). Processi rappresentazionali della giftedness tra pari: percorsi di inclusione e di accessibilità. *Nuova Secondaria*, XLI, 7.
- Baccassino F., & Pinnelli S. (2022). La plusdotazione nello sguardo del cinema e delle serie tv: Una lettura pedagogica delle rappresentazioni sul talento nella produzione audiovisiva. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 10(1), 060-072.
- Caronia L. (2004). Costruire verità sul campo: alcune riflessioni sulle conseguenze epistemiche ed etiche dell'approccio costruzionista della ricerca, in "Encyclopaideia". *Encyclopaideia*, 15, 21-47.
- Clark B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Columbus Group (1991, July). Unpublished Transcript of the Meeting of the Columbus Group, Columbus, OH. Disponibile a: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>
- Delaubier J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*. Parigi: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ferro Allodola V. (2013). Rappresentazioni sociali e costruzione di identità professionali riflessive nei contesti psichiatrici: considerazioni formative. *Studi sulla formazione*: 16, 1, 2013, 121-133.
- Fiorucci A. (2019). Plusdotazione e gifted education: una rassegna della letteratura internazionale sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti. In S. Pinnelli, *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento* (pp. 65-82). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fisher G. N. (1987). La représentation sociale. *Les Concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (pp. 162-186). Paris: Dunod.
- Galli I. (2006). *La teoria delle rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Hewstone M. (1983). *Attribution theory: Social and functional extensions*. Oxford: Basil Blackwel.
- Kruger J., & Dunning D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121.
- Moscovici S. (1961, 1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires.
- Moscovici S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr, S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 289-309). Cambridge: Cambridge University Press
- Moscovici S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nyu Press.
- Moscovici S., & Farr R. M. (Eds.). (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Moscovici S., & Hewstone M. (1983). Social Representations and Social Explanations: From the "Naive" to the "Amateur" Scientist. In M. Hewstone (Ed.), *Attribution Theory: Social and Functional Extensions* (pp. 98-125). Oxford: Basil Blackwel.
- Pinnelli S. (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Terre des Hommes. (February 28, 2021). What do you think is going to limit your ambitions, dreams, and passions? [Graph]. In *Statista*. Retrieved June 14, 2024, from <https://www.statista.com/statistics/1244416/young-people-opinions-on-dreams-and-ambitions-limits-in-italy/>
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/42407>