

Federica Mormando

Edizione arricchita
con i talenti non misurabili
(pensiero intuitivo,
pensiero creativo,
doni artistici)

Altissimo potenziale intellettivo

Strategie didattico-educative
e percorsi di sviluppo
dall'infanzia all'età adulta

leGUIDE

Erickson



Il 3% della popolazione è rappresentato da persone con potenzialità intellettive fuori della norma, troppo spesso non riconosciute già da piccole. A scuola il loro «talento» diventa quasi sempre un problema: le attitudini straordinarie sono inscatolate nel sistema-classe che, il più delle volte, interpreta in maniera egualitaria le pari opportunità, anziché adeguare l'offerta didattica a ciascuno. Gli allievi ad alto potenziale intellettuale si annoiano alle ripetizioni, si demotivano davanti a prove per loro troppo facili. Spesso si agitano, disturbano, o si distraggono. Per queste reazioni si sospetta abbiano disturbi di apprendimento o di personalità. Così il percorso scolastico non li aiuta a sviluppare doti che sarebbero preziose per la società.

Questo libro è una chiave d'accesso alla superdotazione intellettiva, per genitori, insegnanti, adulti/ex-bambini non valorizzati. Come riconoscere e non mortificare l'iperdotazione intellettiva, il pensiero intuitivo, il pensiero creativo, i doni artistici? Il testo contiene indicazioni per attività pratiche di approfondimento e di arricchimento, che permettano agli insegnanti di dare pari opportunità di formazione agli allievi ad alto potenziale intellettuale.

Federica Mormando

Psichiatra e psicoterapeuta di formazione adleriana, ha fondato la prima scuola italiana dedicata al talento dei bambini, oltre a Eurotalent Italia (partecipando alla commissione Educazione e Cultura del Consiglio di Europa e alla Conferenza sui diritti dell'uomo di Oslo) e alla ONG Human Ingenium.

ISBN 978-88-590-2037-0



€ 19,50

Indice

- 7 Prefazione (*Jean-Christian Brunault*)
- 11 CAP.1 Perché questo libro
- 27 CAP.2 Altissimo potenziale intellettuale e società
- 37 CAP.3 Correlazione fra problemi psichici e superdotazione intellettuale
- 41 CAP.4 L'intelligenza
- 55 CAP.5 I talenti non misurabili
- 63 CAP.6 Il bambino superdotato in famiglia
- 71 CAP.7 I bambini ad altissimo potenziale intellettuale a scuola
- 77 CAP.8 La risposta educativa
- 85 CAP.9 Arricchimento
- 117 CAP.10 Il dono delle capacità matematiche (*Luisa De Ponti*)
- 135 CAP.11 Creatività e matematica
- 141 CAP.12 Arte figurativa: la conoscenza, la valutazione, la formazione (*Gaia Lucrezia Zaffarano*)
- 157 CAP.13 La didattica per gli studenti ad alto potenziale cognitivo negli USA: un esempio (*Ermelinda Maulucci*)
- 171 CAP.14 Accelerazione per anni scolastici in Italia (*Ermelinda Maulucci*)
- 175 Bibliografia
- 179 Sitografia

Perché questo libro

Bambini ad altissimo potenziale intellettuale

C'è una sofferenza perlopiù ignorata in Italia e nel mondo: quella dei bambini ad alto e altissimo potenziale intellettuale. Sono il 3% della popolazione e sono «diversi».

Hanno un pool non comune di capacità percettive e intellettive, ma anche di «sensibilità»: quel mix ancora poco definibile che permette di intuire, empatizzare, soffrire, gioire. Di questo mix, integrato alle esperienze ambientali, noi vediamo la risultante, che tendiamo a interpretare prevalentemente dal punto di vista cognitivo: quella punta di iceberg che chiamiamo intelligenza.

Mentre gli altri faticano per comprendere il valore dei numeri, loro eseguono operazioni aritmetiche e risolvono problemi che nessuno gli ha proposto, ma che vedono spontaneamente nella vita quotidiana. Papà e mamma escono, restano nonni e zia? In quella stanza c'erano cinque persone, ora ce ne sono tre, perché due sono andate via.

Spesso tra i due anni e mezzo e i tre anni cominciano a leggere e qualche anno dopo, mentre gli altri arrancano sulle letterine, potrebbero divorare libri interi e, a casa, spesso lo fanno, talora di nascosto, quando i grandi temono che si rovinino la vista o che non si godano la loro età. Imparano di solito a leggere ad alta voce: per loro la lettura a mente può restare a lungo un mistero e quando arriva, fulmine di comprensione, è una scoperta felice. «Leggo dentro!» grida-

va a tutti una piccola bambina, ma nessuno capiva, nessuno si interessava. Lo stupore a quell'indifferenza la bambina lo ricorda ancora adesso, che di anni ne ha sessanta!

La gente, di solito, non sa che cosa pensano questi bambini. Neppure i loro genitori. Neppure gli insegnanti. Gli adulti hanno troppo spesso bisogno di credere di conoscere i bambini per stare a verificarlo. Racconta un'ex bambina superdotata: «Io a tre anni avevo un problema che non ho risolto neppure adesso. Se tutti indichiamo con lo stesso nome un colore, per esempio il verde, come farò a sapere se gli altri lo vedono diverso da come lo vedo io e a capire che cosa vedono? Ma a quell'epoca, di questo problema non avevo parlato con nessuno. Forse perché non sapevo che si potesse discorrere di queste cose con i grandi. Loro dicono: mangia, dormi... Non dicono mai: come lo vedi il verde?».

Molti credono che l'astrazione non appartenga a bambini che abbiano meno di otto anni. Come la mettiamo con quello di tre anni che, quando mi ha sentito dire ai suoi genitori: «Per lui devo pensare un percorso diverso», ha chiesto: «Mi fai fare un viaggio?» e io «Sì, ma non con i piedi» e lui: «Col pensiero?».

Quanto ai bambini dotati di pensiero intuitivo, pensiero creativo, talenti artistici sono — se possibile — ancor meno compresi. Gli adulti, imprigionati negli schemi consueti della risposta giusta, del ragionamento che procede per gradi, dell'opera artistica consacrata dall'opinione comune, giudicano e stroncano sovente sul nascere i doni che portano alle innovazioni, alle invenzioni, alle creazioni artistiche.

Un giorno questi bambini entrano a scuola, generalmente felici, convinti che impareranno, leggeranno, scriveranno, scopriranno un mondo nuovo e capiranno un sacco di cose. Sono presto delusi, umiliati dal sentir ripetere nozioni che già conoscono, frenati nell'impeto della loro curiosità. Ognuno in modo diverso, reagiscono male alla delusione, delusione non compresa e ingiustamente giudicata. E troppo spesso questo è l'inizio dei loro guai. Alcuni genitori li mandano dallo psicologo. I più illuminati dallo psichiatra. Di solito, questi professionisti non sanno di bambini iperdotati: da troppi decenni si parla solo di disabilità. Così tendono a vedere solo, o soprattutto, i difetti o i disagi di questi bambini, definendoli in una prospettiva limitata e limitante, corredandoli di ipotetiche diagnosi di disturbi psichici. Non ama stare con i compagni? Disturbo relazionale. Si agita dentro o fuori dal banco? Iperattività. Preferisce stare solo a leggere nell'intervallo piuttosto che correre con i compagni? Forse Asperger.

Ricordo un bambino di quattro anni che sapeva leggere, iniziava a voler scrivere e ragionava con profondità non comune. Si annoiava molto alla scuola dell'infanzia, e io ho cercato di concordare con le insegnanti un lavoro che gli

interessasse, diverso da quello in corso con la maggior parte dei bambini. La sconcertante risposta fu: «Il bambino è emotivamente piccolo, quindi l'obiettivo principale deve essere farlo crescere affettivamente». Io credo che molti insegnanti preferiscano pensare che i bambini devono crescere affettivamente, come se questo fosse indipendente da un loro sviluppo intellettuale sereno, piuttosto che affrontare nuovi orientamenti di lavoro, che forse ritengono molto più complicati di quanto siano in realtà.

Ma a volte succede il contrario: talora l'ipotesi che un bambino sia un genio è usata per mistificarne una patologia. Se un genio è spesso strambo, allora uno strambo, se è un genio, in realtà è sano. Così alcuni bambini disturbati vengono portati alla valutazione cognitiva, proprio per dissipare, con la scoperta di un alto QI, il dubbio che siano disturbati. Come se una cosa elidesse l'altra.

La mancata comprensione, l'atteggiamento di scuola e famiglia verso i bambini ad alto potenziale incidono su tutta la loro vita. I bambini incompresi, quelli cui è impedito di coltivare i propri doni particolari, divengono spesso adulti frustrati e scontenti. Saranno adulti e anziani inconsapevoli o arrabbiati per il furto subito, che quasi sempre ritengono sia ormai «troppo tardi».

La favola di Lila

C'era una volta una bambina che si chiamava Lila e adorava i Liocorni. Un giorno, mentre passeggiava nel bosco, vide un orso, un enorme orso! Corse, corse, ma inciampò in una radice... L'orso si lanciò su Lila. Lei chiuse gli occhi, poi... un Liocorno arrivò per salvarla. L'orso grugnì e si allontanò. Il Liocorno si rivolse a Lila e le disse: «Fai attenzione la prossima volta!». Poi partì. Lila tornò a casa felice, andò a dormire e si disse: «Domani andrò a cercare il Liocorno». E si addormentò. Il giorno dopo tornò nel bosco per cercare il Liocorno. Andò vicino a un ruscello, a filo dell'acqua, e quando levò gli occhi vide fra i cespugli il bel Liocorno. Lila corse verso la magnifica creatura e la carezzò. Ma il Liocorno non è domestico e volò nell'aria. Lila era tutta triste, perché pensava che non l'avrebbe potuto ritrovare da sola, e se chiedeva aiuto, nessuno le credeva. Allora decise di aspettare là. Perché il Liocorno sarebbe ben arrivato per bere, un giorno o l'altro... e attese, attese, poi si addormentò...

Lila, la chiamo come la protagonista della sua favola, ha otto anni. È ad altissimo potenziale intellettuale, dotata di particolare capacità empatica e creativa, che gli insegnanti e i genitori non le riconoscono. Ad esempio, quando scrive ciò che pensa la accusano di aver copiato. A scuola si lamentano che voglia stare con i bambini delle classi più avanzate, considerandolo una difficoltà di relazione con i coetanei, senza capire che coi coetanei Lila non ha molto in comune. Lila ha scritto questa breve favola, in cui esprime

il suo dramma. Gli adulti, quelli da cui per ora e per lungo tempo dipende il suo modo di vivere, non le credono: da anni sta soffrendo il potere di altri e la propria impotenza.

Lila ha saputo rendere simbolica la sua vicenda: la favola ne esprime il timore, la speranza, la fiducia non ancora estinta. Il finale testimonia la pazienza: Lila si mette in stand-by. Per il momento si chiude, si astraie, finché, un giorno, arriverà la salvezza.

Questo scritto è emblematico: non tutti i bambini in situazioni simili scrivono favole, eppure sono molti. L'umiltà della certezza, dell'intuizione, anche della sospensione di giudizio, sono rare negli adulti. Come purtroppo di chiunque abbia potere.

Questo libro è stato scritto perché sempre più persone sentano il bisogno di rimediare e far rimediare a un'ingiustizia pluridecennale: quella ai danni dei bambini e dei giovani iperdotati intellettivamente, cui ancora oggi, in Italia, non è offerta pari opportunità di apprendimento e di equilibrata formazione della personalità.

Questa seconda edizione, oltre ad aggiungere recenti dati sperimentali e itinerari didattici, ha anche lo scopo di segnalare due errori che si commettono su larga scala, e iniziare a porvi rimedio. Il primo è dare importanza esclusiva e assoluta ai test di livello, trascurando il riconoscimento e la valorizzazione dei doni e dei talenti non misurabili: quelli artistici, il pensiero intuitivo, il pensiero creativo. Il secondo è credere che non si possano riconoscere e sviluppare doni misconosciuti negli adulti e negli anziani.

Due testimonianze

I bambini non compresi troppo spesso diventano adulti insoddisfatti. Ecco le testimonianze, i ricordi d'infanzia, di due donne, ex bambine intellettivamente superdotate, che hanno oggi cinquant'anni: Chiara e Lidia.

Il racconto di Chiara

La mia infanzia è viva nella memoria, la risento intatta dentro, come chiusa in una scatolina. La mia infanzia è una mandorla ben difesa, fragile sotto il guscio.

Ho memorie antichissime. Mi svegliavo felice: ricordo la gioia di ritrovare il mondo ogni mattina, a due anni. E il dubbio: qual era la vita vera, quella al di là o quella al di qua del sonno?

Ricordo gli stati d'animo delle persone. Forse perché li avvertivo così fortemente, ben prima di imparare a parlare, mi sono rimasti nella memoria quasi come se fossero loro le forme visibili. Anche adesso di

ognuno mi restano impressi più l'atmosfera che la forma, più lo sguardo che gli occhi.

Ricordo il dispiacere tremendo dopo aver calpestato un pulcino. Temevo di averlo ucciso, benché non avessi mai visto un morto, anche se mi dicevano che il pulcino stava benone... Un giorno ho schiacciato la coda al gatto, e andavo in giro chiedendo angosciata: «Ce l'ha ancora la sua ciodina il tuo ciatto?».

Questa capacità di identificarmi con gli altri e avere coscienza del dolore altrui, reale o possibile, non mi ha mai abbandonato.

Avevo le letterine dell'alfabeto in casa. Ricordo la gioia infinita se qualche amico di famiglia stava con me a giocare sul pavimento. Avevo due anni e mezzo quando imparai a leggere. A cinque avevo letto una libreria intera, molti titoli li ricordo ancora: *La storia di Sofia*, *La storia di Susanna*, *Il Re Moro*, *I delfini*, *Pollicina*, *Il giro del mondo in ottanta giorni...* Le storie continuavano nel mio pensiero e crescevano insieme a me.

A sei anni leggevo, facevo a mente le operazioni a due cifre, scrivevo poesie e racconti. Contavo i libri che avevo letto, come Paperone le monete d'oro: erano 105. Mandarmi a scuola sarebbe stato strano: il programma della prima classe l'avevo strafinito. Così, a scuola, non mi mandarono. Non per questo mi avevano fornito di insegnanti. Stavo a casa, semplicemente. E leggevo di tutto. La prima volta che entrai in una scuola fu per l'esame di ammissione alla terza elementare. Ero in una classe e dovevo scrivere dei compiti. C'era rumore: vocette cui non ero abituata. Me ne ero lamentata con la maestra. E lei: «I bambini oggi hanno dovuto cambiare la loro giornata per permettere a te di fare l'esame. Devono stare molto più in silenzio del solito, perché ci sei tu». Rimasi folgorata: avevo scoperto anche il punto di vista altrui!

Dopo l'esame, di nuovo a casa. Fino alla quinta. Quella l'ho frequentata. Ormai avevo letto una biblioteca. Avevo letto anche i volumi proibiti della libreria di famiglia, per esempio le poesie di Leopardi. A lui devo una scoperta fondamentale: anche gli adulti sbagliano. Dopo aver sognato sull'*Infinito*, danzato con la donzella e invidiato uno che scriveva di astronomia ancora piccolo, ho pensato che avevano fatto male a proibirmi una lettura così bella, così pura. Quindi, i grandi avevano sbagliato: non dovevo più dare per scontato che fosse giusto quello che dicevano, ma vagliare da sola il bene e il male. Ciò mi autorizzava a pesare io stessa le mie decisioni, a nove anni. La coscienza che tutti possiamo sbagliare, la convinzione che è meglio farlo in proprio che su delega, la capacità — o il bisogno — di decidere autonomamente sono sempre rimasti intatti.

A scuola ero sempre sorpresa. Prima di tutto delle limitazioni. Le tabelline si fermavano a quella del 10. I compiti proposti, di una banalità sconcertante. Intuivo che i bambini scrivevano perlopiù quello che la maestra voleva. Questo mi stupiva, come certi disegni stereotipi e quei

raccontini di uccellini e assurdi animaletti dolcificati. Come le descrizioni semplificate di cose che a quel livello mi erano arcinote, tipo le stagioni. Con tutto quello che si sarebbe potuto leggere e scoprire!

I libri di scuola li avevo finiti tutti subito. Mi pareva strano che li dessero a pagine, come le medicine a gocce. E mi rattristavano le ingiustizie, come un cactus che sorgesse all'improvviso in un'aiuola di viole. Prima di tutto quelle della maestra, che mostrava antipatie e simpatie.

Alla recita di fine anno, una bella bambina che andava a scuola di danza si stava preparando in gran fretta. Avevo fretta anch'io, ma lei voleva la precedenza al trucco: «Se non ci sono io non si fa niente, se non ci sei tu non se ne accorge nessuno». Caspita, era vero! L'emozione della scoperta non permetteva gran frustrazione: avevo imparato che esistono ruoli importanti e ruoli secondari. La gioia sorpresa di capire qualcosa di nuovo azzerava anche le emozioni spiacevoli!

Eppure anch'io avrei voluto danzare, ma la mia era una di quelle famiglie in cui tutto pareva una sciocchezza. Per fortuna ho avuto bisogno di ginnastica correttiva. Una volta fece supplenza la maestra di ritmica, e non mi lasciò più perché, disse, ero bravissima. Credo fosse perché io interpretavo le musiche, le traducevo in emozioni col movimento. Ricordo perfettamente quando capii il ritmo, a poco più di tre anni. Mi avevano parcheggiato da qualche parte, in una stanza dove i bambini camminavano su un filo disegnato per terra al ritmo di musiche suonate al piano: mutava la musica, mutava il passo. Qualche momento di smarrimento, poi, la folgorazione: ecco il ritmo, camminare a tempo, a tempo anch'io! Il senso del ritmo non mi ha più abbandonato da allora. Un attimo prima non sapevo neanche cosa fosse, un attimo dopo ero perfettamente sintonizzata. La comprensione è come un bottone automatico che si fissa: tac! Una verità nuova fa parte di te. Qualunque cosa facessi, ero immediatamente bravissima. Gli insegnanti mi lodavano, ma poi si ripeteva ogni volta la stessa cosa: gli altri erano più lenti e io intanto mi scoccavo, un po' delusa, senza sapere perché. L'entusiasmo evaporava e smettevo di applicarmi. Dopo un po', spesso, gli altri diventavano più bravi. Ora so che mi demotivavo perché le prime lezioni erano in sintonia con i miei tempi, visto che partivo da zero, poi niente mi corrispondeva più e mi sentivo a disagio. Spesso abbandonavo il campo.

La scuola: una noia sconfinata. Imparai a cantarmi delle filastrocche, mentre la maestra parlava, per ingannare il tempo. Le filastrocche lasciavano spazio mentale sufficiente a rispondere se mi interrogavano e insufficiente a distrarmi del tutto. Un vizio pericoloso, però, che non mi sono del tutto tolta. Io non studiavo mai, non sapevo che cosa volesse dire. Dall'esame di ammissione alle scuole medie, che allora era una cosa seria, uscii con voti altissimi e con una borsa di studio. Non mi ero affatto accorta di aver fatto bene. Per me era sempre tutto normale. Ma

quella mattina imparai a imitare il verso delle foche, che gridavano dallo zoo adiacente, e ne fui molto divertita. Intanto altri bambini andavano dicendo di aver studiato molto: che fatica! Io non capivo che cosa significasse, ma non mi passava per la testa di chiederlo, forse pensavo che mi avrebbero considerato ancora più diversa. Ma la sensazione era che il mondo degli altri fosse da guardare, non da entrarci. Non facevo parte del gruppo e non ne soffrivo: era un dato di fatto. Di me, dei miei pensieri, non dicevo niente a nessuno: l'avevo proprio deciso, verso i sei anni. Tanto scarsa era la corrispondenza che trovavo negli altri, che mi ero determinata a non esprimere più niente. Per fortuna a quei tempi i maestri non facevano diagnosi, ti pigliavano come eri. Ricordo la delizia di leggere per conto mio, senza quelle domande seccanti: chi è il protagonista? Che cosa prova Maria? E il piacere di scrivere, senza dover dimostrare la tesi di qualcun altro. E rammento la mia serratura chiusa.

Poi, in seconda media, il miracolo: un'insegnante sensibile e intelligente. Lei, semplicemente, capiva. Non si fermava mai alla superficie di nulla. Aveva scelto di andare avanti fin dove io la seguivo. Ne parlavano abbastanza male: dicevano che trascurasse chi restava indietro. In seconda media spiegava Paolo Uccello e la prospettiva, dalla poesia a lui dedicata dal Pascoli fino alla storia della pittura, Piero della Francesca e la ieraticità, Leonardo e lo sfondo della natura. Si fermava e ci insegnava a fermarci e soffermarci ricercando la parola esatta, l'aggettivo più adatto. Non mi annoiavo più. Scrivevo i temi con un impegno assoluto e felice, in un entusiasmo mai stanco di scoperta e di ricerca: del sinonimo, della pausa, del ritmo. Lei ricambiava con correzioni e commenti ponderati, che mi facevano capire quanto importante fosse per lei, quindi per me, il mio lavoro. Talvolta ci pensava su qualche giorno, poi tornava su un'espressione apprezzandola e spiegandomene il perché o dando suggerimenti per migliorarla. Alla maturità classica presi nove in storia dell'arte, ricordando ciò che avevo imparato in seconda media. Nella stessa classe, avvenne il primo scontro con lo studio: i verbi francesi. Non li sapevo mai. Non bastava leggerli, bisognava impararli, ma io non capivo come. Ripetere. Non avevo mai ripetuto. Li ho scritti cento volte. Ecco: studiare mi è stato sempre difficile, abituata com'ero a intuire o comprendere subito tutto e sapere, o credere di sapere. A studiare davvero, forse, non ho imparato mai.

In una giornata di ozioso agosto in città, una cugina psicologa mi disse: «Ti porto a fare un test». Era una stanza grande grande, dove fummo accolte da una tizia in camice, mia cugina con rispetto ed io con evidente scarsa considerazione. Siccome mi vestivano piuttosto male e parevo una bambina povera, ciò non mi stupì affatto. Ricambiai però di cuore la considerazione minima all'uscita, quando, dopo un tempo lunghetto e un'infinità di domande e giochi, la tizia in camice mi in-

coronò con uno sguardo reverente: «Intelligente come te ce n'è uno su un milione, puoi fare tutto quello che vuoi, tutte le scuole che vuoi, tutti i lavori che vuoi». Quasi si genufletteva. Io ricordo il mio solito stupore, intriso in questo caso di disprezzo. Se ero una persona la disgustavo un po', se ero un fenomeno mi adorava.

Ormai ero al liceo. Il classico. In quei cinque anni ho studiato poche volte: quando mi hanno rimandato in greco, quando prima della maturità ho fatto in tre giorni tutto il programma di trigonometria e in altrettanti quello di fisica, prendendo pure un sette all'esame, e quando ho imparato quasi tutto il programma — quello con tutte le materie — nell'ultimo mese. Ricordo una ricerca su Pindaro pensata e scritta in tram, da casa a scuola: nove e i complimenti. Questi episodi non mi davano gioia. Come apprezzare un professore che mi fa i complimenti per la profondità di una ricerca, quando la stessa è stata condotta in tre quarti d'ora di riflessione sul tram? Ma mi sbagliavo. Quello stesso professore, quando in giugno gli ho detto che non avevo mai studiato e mi ritiravo, mi ha detto: «Tu? Anche se cominci a studiare adesso, prendi tutti otto». E così fu. Grazie, professor Oderzo.

La media dei voti presi alla maturità era abbastanza buona da permettermi una borsa di studio. Io so che ho traversato la scuola e poi l'università senza quasi mai studiare davvero, abituata com'ero a un «last minute» più che sufficiente. Così certe cose, semplicemente, non le imparavo. Anche la noia era un'abitudine. Anche fare dell'altro isolandomi dalle spiegazioni ripetitive è diventata un'abilità acquisita: posso non sentire affatto qualunque voce o rumore. Se lo decido e talora anche se non lo decido.

Dell'università ricordo in modo particolare un momento: quando, cercando di stare con i miei compagni, mi sono accorta di non poterlo fare: non avevo il loro linguaggio, semplicemente. Mi ero persa quelle esperienze quotidiane che permettono di capirsi. Assodato ciò, mi sono messa d'impegno ad ascoltare, e in breve ho imparato. Ora comunico anche con i sassi, ma sempre adeguandomi e ripiegando le «antenne». Talora, di rado, incontro qualcuno con cui si può volare ad ali spiegate. È bello quando succede.

Di mestiere faccio quello che ho sempre fatto: osservo e cerco di capire gli altri senza pretendere che possano capire me. Come giornalista ho un buon successo, ma so che ne potrei avere di più, se non ci fosse l'insopportabile noia nello stare a spiegare a chi non capisce, l'insofferenza a stare dietro ai ragionamenti stupidi di quasi tutti quelli che poi ti devono approvare. Per raggiungere una grande fama devi rinnovare ogni momento il plauso di persone di solito meno intelligenti di te. Non dico che non mi piacerebbe, ma per me questa strada è intollerabile: ci sto dentro per un po', poi non ne posso più e mi allontanano. Come quando ero piccina.

La mamma di Ettore

Mio figlio Ettore è sempre stato un bambino molto attento e curioso. A due anni voleva conoscere tutti i nomi delle sostanze che compongono saponi, dentifrici, creme cosmetiche, deodoranti, bagnoschiuma o shampoo. Poi li confrontava per vedere quali componenti erano in comune o quali mancavano in un determinato prodotto. A tre anni quando andava dal pediatra si faceva l'autodiagnosi e prevedeva le medicine che il medico gli avrebbe prescritto. Si faceva regalare quante più attrezzature mediche poteva per poi visitare tutti a casa.

Nonostante fosse così intraprendente, alla scuola materna non socializzava con i suoi coetanei e non si relazionava con le sue maestre, che pensavano fosse più indietro degli altri compagni di classe. Per esempio diceva alle maestre che non sapeva la differenza tra braccio e gamba pur conoscendo tutti gli organi del corpo umano. Ettore si rifiutava anche di dormire a scuola, nonostante di notte avesse un sonno spesso agitato.

Davvero non riuscivo a spiegarmi questa metamorfosi, non riuscivo a capire perché non si trovasse bene con gli altri bambini della sua età e andasse invece a cercare bambini di 3 o 4 anni più grandi di lui, perché non parlasse delle sue conoscenze con gli insegnanti, perché non volesse mai dormire a scuola.

In prima elementare, la nuova insegnante all'inizio dell'anno mi chiese un colloquio. Pensai che volesse dirmi le solite cose su quanto mio figlio fosse indietro rispetto alla classe. E invece no, voleva dirmi che lei lo aveva capito e che era un bambino molto intelligente. Sentendosi compreso finalmente Ettore ha iniziato ad interagire con le insegnanti e a giocare con gli altri bambini. Ma ancora tendeva a tenere per sé le sue conoscenze.

Non diceva a nessuno di sapere il nome di tutte le capitali del mondo, di conoscere tutte le bandiere, di saper fare operazioni con i numeri negativi. Anzi, spesso sbagliava risposte semplici di proposito.

In terza elementare ho conosciuto la dottoressa Mormando e le ho chiesto di sottoporre mio figlio alla WISC-IV.

Mio figlio è risultato ad altissimo potenziale cognitivo, nella fascia più alta della scala.

Quando Ettore ha saputo l'esito, mi ha detto che finalmente aveva capito perché si sentiva diverso dagli altri bambini.

Per la prima volta mi ha spiegato che non vuole far sapere agli altri compagni le sue conoscenze perché ha paura che si accorgano che è diverso e teme quindi di essere isolato dagli altri per questo motivo; mi ha detto che non vuole dormire perché dormire è una perdita di tempo che si potrebbe impiegare a fare mille altre cose più interessanti.

Mi ha raccontato che si è appassionato al calcio per trovare un ponte tra lui e gli altri.

Finalmente ha trovato il coraggio di spiegarmi il mondo che aveva dentro di sé. Il riconoscimento gli aveva permesso di capire se stesso.

Ancora oggi conserva nel suo armadio il maglione che indossava quando ha fatto la WISC. Dice che per lui è stato il giorno più importante e quel maglione rappresenta la svolta nella sua vita.

Il racconto di Lidia

Non avevo ancora quattro anni (sono nata a novembre) e, a passeggio con papà, leggevo tutte le insegne, scandendo le lettere e pronunciando poi le parole complete sotto gli occhi attoniti dei passanti. Un giorno di quell'estate, al bar del lago, sillabavo il nome di tutti i gelati a voce alta e la gente, a mo' di fenomeno da baraccone, mi portava cose da leggere per fare la controprova: pensava che io me li fossi studiati tutti a memoria. Ero stupita di tutta quella popolarità; ma perché, mi chiedevo io, chi non sa leggere? Il mio «Corrierino dei piccoli» era lettura e rilettura, finiva subito e dovevo aspettare la settimana successiva per il nuovo numero, e poi i miei «Topolino», quanto poco duravano! E i miei libri di favole? *Buon viaggio rondinella*, *Vacanze con l'orso*, ma poi anche qualcosa di più impegnativo, *Cosetta*, *Incompreso*, per il quale versai fiumi di lacrime. Avevo difficoltà a pronunciare la *gn* e suscitavo l'ilarità di mio padre: era sempre «ghnomo» che mi usciva e «castaghna». Quando andai all'asilo — la scuola materna allora si chiamava così —, non riuscivo a capire perché ci facessero attaccare su un album farfalle e foglie e cestini di fiori con un fiore, due fiori, molti fiori. Sapevo contare perfettamente fino a cento e trovavo sciocco che ci facessero capire il concetto di poco e di tanto in quella maniera: uno è poco, mentre 10, 20 o 100 sono tanto e di più. Anche la tombola mi sembrava un gioco alquanto bizzarro: la suora estraeva il numero e le assistenti andavano dai bambini a vedere se sulla loro cartella c'era quel numero o no, ma io il numero lo sapevo riconoscere e il mio fagiolino era già lì quando qualcuno arrivava ad aiutarmi. Con i compagni e le compagne non dividevo molto i giochi, mi annoiavano perché era altro ciò che mi piaceva: leggere e ripetere a memoria e le parole erano vive dentro di me... mi parevano splendidi, non potevo dimenticarle. La suora mi predisse che da grande avrei sofferto per questa mia naturale tendenza alla solitudine.

A scuola l'unico intoppo fu il corsivo: io scrivevo in stampatello veloce. Ma una volta imparato il gesto fluente della scrittura scrivevo e scrivevo. La maestra raccontava cose che mi piacevano e dava poesie da studiare a memoria che io ripeteva perfettamente dopo la dettatura! La noia era sui «conti». Singolare per me fu imparare le tabelline fino al 10: non mi capacitavo che il mondo dei numeri si fermasse al 100, io sapevo anche quelle fino al 12 e mi ero fatta quelle più avanti. Che meraviglia poi moltiplicare, dividere a mente e fare a gara a chi arrivava prima! Mi ricordo che la maestra si arrabbiava perché precedevo sempre le mie compagne.

A me piaceva leggere a voce alta, senza intoppi e con espressione: mi riusciva bene, avevo capito che gli occhi potevano essere più veloci della voce, così mentre l'una si attardava a dire, gli altri correvano avanti a esplorare il testo. La maestra, un giorno, chiamò il direttore per fargli sentire come leggevo e mi ricordo che andai alla ricerca di un racconto che mi piaceva tanto e che stava in fondo al libro di lettura. Non lo trovavo e la maestra, con malagrazia, mi disse di sbrigarmi, tanto uno o un altro era lo stesso. Io mi offesi. Quella era la lettura che volevo far ascoltare al direttore, non una qualsiasi! Insomma, un giorno chiamarono la mamma e le chiesero se voleva farmi saltare la prima classe. Non so se mamma capì quello che le stavano proponendo. Spiegò alla maestra che io non sapevo scrivere in corsivo: forse era meglio lasciarmi in prima. A me non importava molto: la scuola mi piaceva tutta, il mio sussidiario conteneva tante materie da poter studiare e leggere e il giorno non era mai lungo abbastanza. Sapevo stare sola con me, anche se cominciavo a trovare divertente chiacchierare con qualche amichetta.

I compiti a scuola li finivo subito, poi aiutavo le mie compagne, anzi era la maestra che me lo chiedeva, così stavo buona e potevo girare per l'aula, senza darle fastidio. Sul quaderno dei ricordi la maestra mi scrisse: «Sei una bambina tanto vivace e intelligente, ma troppo birichina. Mi prometti che diventerai più buona?». Ma io mica ero cattiva... era lei che continuava a dirmi di stare ferma e zitta.

A casa non mi ricordo di avere dato grattacapi, anzi la mamma mi caricava di incombenze che a ben pensarci erano troppe per me, piccina di nove anni. Del resto nel giro di un semestre ci furono la malattia e la morte della zia, la contesa della cuginetta rimasta orfana, la morte del nonno per incidente stradale, l'incidente del fratellino più piccolo con la corrente elettrica, il dramma di dover sistemare la nonna rimasta sola e incapace di badare a se stessa. Vedevo e comprendevo tutto questo dolore e piangevo di notte, in segreto, mai davanti a mamma e papà. Mi ero ripromessa di essere dura e forte altrimenti, secondo me, non avrebbero retto a questa catastrofe familiare.

Il fratellino, poverino, decisi che dovevo crescerlo io: lo portavo al parco, ai giardini, sulla macchinina a pedali, sullo scivolo, sulla giostra, anche se si sporcava. Mamma non voleva, perché lo vestiva tutto di bianco! Tornati a casa lavavo i vestitini sporchi di terra e di gelato e lucidavo le scarpine col bianchetto, così la mamma non si accorgeva di nulla. Il mio pensiero era questo: tu giochi, ti sporchi, cresci giusto. Io lavo, stiro e mamma non sa. Ho imparato presto che cosa vogliono dire *incomprensione* e *dolore* e, tutto sommato, la mia precocità mi ha dato una grande mano, non voluta, non cercata. Comunque ritengo che tutti questi siano dei doni speciali, che mi permettono di «sentire» gli altri, mentre provo una gran nostalgia per la mia memoria, davvero prodigiosa, che non ha voluto invecchiare con me.

Lidia, ora docente universitaria, ha conservato lo stile di quando era piccina: si pone silenziosamente a servizio per risolvere le situazioni senza farlo pesare. Ma, come quando era piccina, le pesa la mancanza di un riconoscimento che non ha saputo sollecitare.

Superdotazione intellettiva e disabilità

La superdotazione intellettiva non esclude la presenza di una disabilità fisica o di un disturbo psicologico. Già lo psicoterapeuta Alfred Adler, descrivendo l'inferiorità d'organo, ha dimostrato come essa possa motivare a compensare un difetto ipertrofizzando un dono, sia sensoriale, sia intellettuale.

Una testimonianza

Ecco una miscellanea di ricordi di una giornalista nota, affetta fin dall'infanzia da una malattia molto grave agli occhi che ora l'ha resa quasi del tutto cieca.

La testimonianza di Laura

Primo giorno d'asilo. Cerco di fare conversazione con una bambina che si sta arrotolando le calze: mi presento e racconto la situazione della mia vicina di casa, che mi angoscia molto. Era appena rimasta vedova, con un figlio ai salesiani da mantenere. Si avvicina la suora e mi dice: «Il castello del re formaggino bebè». Forse aveva ragione lei, ma io sono rimasta malissimo. Non era l'ultima volta che qualcuno mi avrebbe fatto restar male: alla fine vomitavo per non andare all'asilo.

Mamma racconta che ero ipersensibile ai dolori altrui. Le chiedevo di fare un grembiolino ricamato come il mio a una bambina povera che l'aveva rattoppato e nascondevo i guai che un mio compagno provocava prendendomene la colpa, perché non sopportavo di pensare che l'avrebbero punito.

Ero sempre buona e mi premiavano facendomi passare la mattina nella casetta delle bambole che era piena di giochi. A me non interessava, non mi piaceva giocare alle bambole. Così ho fatto la cattiva per non avere più il premio. E ci sono riuscita.

Mia mamma quando mi voleva sgridare mi chiamava Edvige, come una donna che era ritardata mentale. Quando mi chiamava così io mi mettevo sotto il tavolo, a quattro zampe, e parlavo come Edvige. Mia mamma mi diceva di smetterla, e io: «Mi hai detto scema e sono diventata scema!».

Io però ho sempre pensato davvero di essere scema, perché non mi sentivo come gli altri bambini e con loro ero a disagio. Reagivo inven-

tandomi un sacco di giochi mentali. Ad esempio, c'era una pubblicità in cui si vedeva una donna in piedi davanti a un bucato con in mano la scatola del detersivo, su cui era disegnata la stessa donna con in mano la stessa scatola. E io mi scervellavo: se nella scatola c'è una scatola dove c'è una scatola, dove c'è una scatola, si arriva all'infinito, l'infinito piccolo e quello grande. Sono due infiniti! E poi: non possono esserci solo i colori che vediamo! Fammi andare sulla luna, si vedrà qualche colore diverso... e cercavo di immaginare altri colori.

Mi raccontano che a un anno sono stata in punto di morte, e mia nonna diceva: «Poverina, deve morire perché è troppo intelligente!».

Avevo imparato a leggere da sola, a tre anni, sull'elenco telefonico. Mia nonna mi portava in giro a far vedere come leggevo bene tutto. Il primo giorno della scuola elementare ho scritto subito una paginetta. E la maestra: «Sei ripetente?». Ci sono rimasta malissimo. Più tardi la maestra mi ripeteva: «Basta, fermati, aspetta gli altri!».

A casa mi davano l'antologia dei poeti del Novecento per farmi stare tranquilla. E io imparavo a memoria Pascoli, D'Annunzio... Ma in classe mi stufavo molto. Quindi non stavo mai ferma, mi capitava anche di rovesciare il tavolo, per sbaglio, a furia di muovermi! Allora mi mettevano a insegnare a leggere alle altre bambine, ed ero una capogruppo prepotente. Ogni tanto, infatti, c'era qualche ammutinamento.

Però di pomeriggio pensavo i problemi per i bambini, oppure li inventavo al momento, facevo i conti a mente e glieli davo da fare scritti.

Arrivai al liceo senza la minima coscienza della femminilità, altalenandomi fra la paura di essere scema, perché tante cose che le altre facevano io non le sapevo fare — come truccarsi, chiacchierare con i ragazzi, ballare —, e il sospetto di essere un genio. Ero molto brava in disegno, e la professoressa mi portava alle mostre. Ma i miei non ci sentivano: mi hanno mandato al classico. Allora, io studiavo lo stesso, ma per un trimestre ho fatto scena muta e consegnato tutti i compiti in bianco. A quel punto hanno ceduto: mi hanno iscritta al liceo artistico.

Ho fatto la giornalista. Un'altra sfida contro la cecità che avanzava lenta e inesorabile. Adesso non riesco più a scrivere neppure al computer: detto al registratore e tutti si stupiscono perché non faccio mai ripetizioni e le frasi sono compiute. È che mi sono abituata a leggere i pensieri come fossero già scritti nella mente. Come disegnare copiando qualcosa.

Mi ricordo che in prima liceo avevo scritto in un tema una storia in cui la Maddalena era la sposa di Gesù: «Come tema meriti 10, ma io per quello che hai scritto ti devo dare «non classificabile» e annullare il tema a tutta la classe, perché se questo tema venisse in mano a qualcuno tu saresti espulsa da tutte le scuole...». Erano gli anni Sessanta. Se penso a Dan Brown...

Ho continuato a sentirmi inadeguata. E lo ero: risolvevo i problemi di matematica a tutta la classe, ma non sapevo scegliermi un vestito.

La superdotazione è fatta di montagne e avvallamenti profondi, nella normalità invece ci sono tante colline.

Chissà se mi avessero coltivato meglio, se avessero seguito le mie inclinazioni e i miei tempi, la mia vita sarebbe stata diversa. In realtà sono rimasta un po' dittatoriale, abituata a essere il top, cosa che non è sempre vera. Sono così come ero, seguo le mie fantasie e i miei pensieri, e i giochini li invento ancora, per i giornali, ma non c'è una grande differenza!

Io credo che il genio abbia accesso agli archivi del mondo, che metta insieme ciò che c'è nella mente degli altri e nell'aria e gli dia una forma.

Laura ha impostato sin dall'infanzia uno stile di vita fondato sulla sfida. Quasi cieca, ha frequentato fino alla maturità il liceo artistico e fa la giornalista. Ha rifiutato il limite, fortificandosi ma nello stesso tempo condannandosi. Se fosse stata compresa, in che cosa sarebbe cambiata la sua vita?

Dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia

Dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia meritano un accenno. Si è diffusa infatti la diceria che siano correlate a doti intellettive eccezionali, e si citano personaggi famosi e dislessici. In realtà, non v'è connessione fra questi disturbi e le capacità intellettive. Bisogna però che insegnanti, genitori e in generale operatori siano attenti a non avvalorare i sentimenti di inadeguatezza e di inferiorità di questi bambini, che restano anche da adulti, se non si riesce a eliminarli, essi sono potenti fattori crestici (tutti quei fattori che permettono ai doni di svilupparsi in talenti) ma negativi. Bisogna spiegare molto chiaramente ai bambini dislessici che la loro è una difficoltà indipendente dall'intelligenza, e che non sono meno intelligenti in quanto dislessici. Ad alcuni bisogna anche specificare che non è obbligatorio neppure essere dei «geni», Infatti conosco parecchi genitori che per consolarli gli spiegano che i dislessici hanno molte facoltà in più, così da gravarli anche di aspettative irrazionali. Bisogna chiarire alla classe la difficoltà di questi bambini, spiegare bene che gli eventuali interventi compensativi e dispensativi non sono un favore che gli si fa, ma una necessità perché non possono farne a meno. E bisogna tenere alta l'attenzione alle prese in giro, che troppo spesso affliggono i dislessici.

Ecco, ad esempio, lo svolgimento del primo incontro di un bambino disgrafico di 11 anni, Giulio, rivelatosi poi dotato per il disegno con il professor Andrea del Guercio, docente dell'Accademia di Brera. Giulio era molto diffidente verso qualunque situazione che assomigliasse a un esame. Infatti, esordisce con il disegno della figura 1.1.

La figura 1.2 mostra il disegno successivo: sbrogliati i fili dal groviglio, aria, spazio, macchie di colore. Il nido è più chiaro: che nasconda un tesoro?

Adesso il bambino si è rassicurato: il pavone esce dall'ombra: «Questo pavone viene dalla Cina, e sta facendo un lungo viaggio per trovarne un altro come lui» (figura 1.3).



Fig. 1.1
Il primo disegno
di Giulio.



Fig. 1.2
Il secondo disegno
di Giulio.



Fig. 1.3
Il terzo disegno
di Giulio.

I talenti non misurabili

I TALENTI NON MISURABILI SONO

- ▶ **Fantasia:** «inventare immagini mentali diverse dalla realtà nei particolari e/o nell'insieme, che possono anche essere assurde, irrealizzabili praticamente» (Munari).
- ▶ **Creatività:** «uso finalizzato della fantasia, capacità produttiva dove fantasia e ragione sono collegate per cui il risultato che si ottiene è sempre realizzabile praticamente».
- ▶ **Pensiero intuitivo:** comprendere senza mediazioni concettuali né ponti simbolici.
- ▶ **Empatia:** sentire dentro di sé, involontariamente, senza inferenze logiche, le emozioni di un altro.
- ▶ **Fattori crestici:** tutto ciò che non è né dono né QI: influenze ambientali, relazioni, stato fisico, ecc.
- ▶ **Bilancio crestico:** il rapporto fra fattori crestici positivi e negativi.

Il pensiero intuitivo, il pensiero creativo, l'empatia, le capacità artistiche, fanno parte dei talenti che non sono misurabili.

Si manifestano a sorpresa, senza un innesco riconoscibile. Bisogna rispettarli e dar loro il giusto valore. E soprattutto non ostacolarli.

La creatività

Creatività. La sintesi magica. Così intitola Silvano Arieti un suo libro. Magica, perché sfugge alle regole della logica e della previsione.

Un giovane medico, Juri, così la definisce: «Per essere creativi bisogna saper ascoltare il ritmo del mondo senza condizionamenti esterni o interiori. Una volta riconosciuto che dentro di noi ci sono più onde, basta assecondare il flusso dell'onda dominante, senza temere le sue contraddizioni rispetto all'onda dominante che sentivamo ieri. Spesso sentiamo di far parte dell'umanità proprio quando proviamo esperienze di beata solitudine, o riconosciamo di poter comunicare autenticamente solo l'incomunicabilità, o ancora percepiamo che la base strutturale dei corpi pesanti è fatta di atomi leggeri. La creatività si beffa dei maldestri inquadramenti della realtà. La creatività è una pernacchia».

Creatività è una competenza trasversale: intride il modo di pensare, comprendere, percepire, produrre, instillandosi in ogni manifestazione della personalità e in tutti gli ambiti del sapere. E sicuramente influisce in modo non misurabile anche sulle capacità che i test di livello misurano. Ad esempio, i creativi talora non vedono le soluzioni banali, però ne vedono altre, che ai test di livello non possono essere considerate giuste, ma sono adeguate. Alcuni sono talmente empatici che la sintonia o la dissintonia con chi somministra il test ha un impatto importante sulla sua riuscita.

Gli intuitivi giungono alle soluzioni senza percorrere i binari della logica. Gli insegnanti troppo spesso non capiscono e pretendono che gli allievi di questo tipo spieghino gli step attraverso cui sono giunti alle soluzioni, ma loro non li sanno, perché non ne hanno avuto bisogno. Fra gli adulti, le persone dotate di importante pensiero intuitivo possono essere accusate di voler tenere segreti i procedimenti che li hanno portati alla soluzione.

Talora un QI altissimo è di ostacolo al pensiero creativo, sia perché l'autocritica che sottende può essere troppo rigida sia perché una grande capacità di dedurre secondo le leggi della logica crea pensatori disciplinati ma non necessariamente persone creative.

Non bisogna però credere che la capacità di pensiero creativo si evolva spontaneamente sempre in creatività. Perché ciò avvenga, sono necessari fattori crestici positivi, uniti a motivazione e disciplina, abitudine al rigore di una preparazione profonda, alla precisione, alla costanza, anche alla pazienza. Trasformare un'idea in una realizzazione valida è un lavoro cui si può e deve motivare e abituare i bambini fin da piccoli. È anche importante motivare a interessi ed esperienze diverse, a una vita ricca di stimoli, che i creativi sapranno elaborare in modo originale e personale.

La società «creativogena»

Per un clima favorevole alla creatività, è opportuno vi sia:

- *Disponibilità di mezzi culturali e di certi mezzi fisici e tecnici, e di libero accesso a essi senza discriminazioni.*

Questa è una condizione necessaria! Scrive Arieti: «Nessun Michelangelo avrebbe potuto raggiungere la grandezza in Alaska o nel Madagascar».

- *Assenza di discriminazione nell'accesso a mezzi culturali e professioni.*

Ad esempio, il divieto alle donne di accedere alla cultura e alle professioni, lo scoraggiamento a ottenere successo e riconoscimenti con produzioni artistiche, le pressioni ambientali, l'assenza di libertà hanno enormemente limitato nei secoli passati (e in alcune parti del pianeta ancora oggi) il numero di donne artiste o scienziate. La persecuzione subita da Ipazia ne è esempio, insieme a infiniti altri.

- *Accento sul divenire.*

Dare importanza alla gratificazione immediata non favorisce la creatività, a differenza della visione del futuro come parte dell'essere

- *Esposizione a stimoli culturali diversi e anche in opposizione fra loro.*
- *Interazione, anche senza contatto personale diretto, con persone significative.*

Crea l'abitudine a spaziare con il pensiero oltre alla quotidianità, che è l'argomento principale di conversazione e degli interessi della maggioranza delle persone.

- *Promozione di incentivi e ricompense.*

L'assenza di riconoscimenti demotiva. L'oppressione in generale demotiva, benché quella parziale e ben riconoscibile possa scatenare creatività, purché le persone oppresse, sia dalla politica sia dalla famiglia, abbiano la visione della libertà negata e la speranza di conquistarla.

Il bambino intuitivo

Il bambino, ma anche l'adulto intuitivo sovente giunge a soluzioni, in ogni campo, improvvise, non mediate dalla logica. Nello spiegarle, non sa ripercorrere gli step logici o riconoscere il metodo che ha usato, semplicemente perché non ha usato alcun metodo. Gli insegnanti e più tardi i colleghi credono che occulti volontariamente il suo percorso mentale, oppure che abbia copiato da qualcuno la sua soluzione. Questo umilia e talvolta fa disperare la persona molto intuitiva, anche quando, da adulto, gli altri non crederanno a quello che dice o lo accuseranno di voler tenere segreti i suoi metodi, per non renderli ripetibili da altri.

Il bambino creativo

Il bambino creativo non soltanto dà spontaneamente soluzioni valide e singolari, ma sa anche porre questioni originali, fare associazioni insolite, dare interpretazioni nuove di situazioni banali, propone nuovi utilizzi per oggetti di uso comune. Vede il mondo da punti di vista originali. Il suo modo di pensare e di vedere le cose è diverso da quello degli altri, che assai spesso non lo comprendono o lo considerano un po' fuori di testa.

La facilità al pensiero analogico, a proporre soluzioni non banali ma adeguate, a «saltare» gli step comuni nel dare risultati, sono caratteristiche dei creativi.

L'espressione artistica

Per quanto riguarda l'espressione artistica, non si può misurare, ma soltanto comprendere e favorirne lo sviluppo. Infatti, anche se non tutti possono riconoscerla, tutti possono non soffocarla. Sulla genesi delle espressioni artistiche, molte sono le ipotesi. Riporto quella di Silvano Arieti (1990), che ha coniato il termine «endocetti», definiti come «un prodotto intermedio del cervello» che non raggiunge il livello verbale: qualcosa sentita come un'atmosfera, un'intenzione, un'esperienza globale, indivisibile in parti, oppure esperienze subliminali, sensazioni vaghe, primitive, che non hanno raggiunto il livello di coscienza. Possono essere stati d'animo ricevuti per empatia da persone molto vicine, in una prima e primissima infanzia, quando manca la distinzione netta fra sé e l'altro e non c'è ancora razionalizzazione. «La creatività artistica — scrive — spesso consiste nel trasformare una sensazione diffusa, vaga, in una poesia, in un dramma, in un'opera d'arte visiva, in una musica».

La musicalità

L'insegnamento della musica è in Italia vergognosamente bistrattato. Nessun altro stimolo impegna quanto la musica tutti gli aspetti del nostro apparato mentale — emisfero sinistro e destro, sfera logica e sfera emotiva —, spingendoli a comunicare fra loro. L'educazione musicale fin dalla scuola dell'infanzia è importantissima. E come in tutte le aree di insegnamento, si possono notare persone particolarmente dotate fin da piccole.

I principali criteri di valutazione della musicalità sono riferiti al canto e alla capacità di ascolto e riproduzione di melodia e ritmo.

Non ci sono parametri rigidi di valutazione, anche perché molte sono le variabili che possono interferire con i risultati, come, ad esempio, leggeri problemi di udito non riconosciuti, o non dichiarati dai genitori, oppure difficoltà a eseguire i movimenti necessari a riprodurre un ritmo, con la bocca, con le mani o con gli strumenti messi a disposizione.

Inoltre, un bambino può non essere in grado, al momento dell'incontro, di esprimere la propria musicalità. Bisogna che la persona che lo incontra sappia distinguere quanto del risultato della prestazione sia dovuto a un'abitudine già consolidata alla musica e al canto, oppure alla mancanza di esperienze musicali d'ogni tipo. Particolari situazioni emotive possono influire moltissimo. Per questo è necessario che chi valuta, oltre ad avere la padronanza di elementi musicali, sia abituato da tempo a insegnare a bambini. Purtroppo, anche in famiglia si usa dare ai bambini strumenti che si permette loro di usare come giocattoli, senza alcuna corretta istruzione in proposito. Così i bambini ottengono risultati che non coincidono con nessuna delle loro aspettative e si disamorano del fare musica, senza capire di non averla mai fatta. Oppure, mandati a lezione da insegnanti che non conoscono un metodo adatto, se ne stufano.

O ancora, si aspetta che siano loro, i piccoli, a scegliere di prendere lezioni di musica, cosa che non possono fare consapevolmente se la musica nella sua essenza non è stata loro presentata in modo adeguato.

La cosiddetta «premusica» non deve essere portata avanti a lungo (ho visto far suonare tamburelli fino a sei anni!) e personalmente sono contraria a insegnare le note attraverso simboli come colori o disegni. È essenziale, oltre alla buona comunicazione col bambino, che le note musicali vengano fatte conoscere presto (anche a partire da un anno/un anno e mezzo) e gradualmente. Indico il poco noto materiale montessoriano come ottimo per la presentazione graduale delle note e l'educazione dell'orecchio. In particolare, i «campanelli», il cui appaiamento (cioè trovare tra due serie di campanelli quelli che producono lo stesso suono) può — limitatamente — iniziare anche a un anno e mezzo ed è molto utile anche per l'educazione al movimento fine. Infine, semplicissime melodie possono essere realizzate ancora con i campanelli, attorno ai tre-quattro anni, età in cui si passa dalla «premusica» alla «musica». L'insegnante deve saper cogliere il «momento» giusto per il bambino. Ho visto molti bambini annoiarsi per un insegnamento rigido (soffeggio, melodie troppo semplici) e/o abbandonare la musica perché l'insegnante non ha saputo differenziare l'insegnamento.

Iniziare a comporre è molto entusiasmante per alcuni bambini e comunque utile per tutti, con un avvio graduale che mostri loro che la musica è un linguaggio. Le note, come le lettere dell'alfabeto, servono a leggere e a scrivere.

Ed è utile anche la musica di insieme, che abitua all'esattezza e all'armonizzarsi con altri.

Valutazione delle capacità grafico-pittoriche

Per quanto riguarda l'ambito figurativo, i principali parametri sono la continuità del tratto, la cognizione delle distanze, la previsione e la percezione della prospettiva, lo scanning figura-sfondo, l'uso del colore. Nel caso in cui i colori siano utilizzati senza alcun riferimento alla corrispondenza col reale, è importante, ai fini del giudizio, comprendere se vi sia un difetto fisico, come uno dei tanti gradi possibili di daltonismo, se il bambino si diverta a inventare apposta colori assurdi, se vi sia un particolare stato di distruttività, di opposizione o un disturbo della personalità.

Anche per questa valutazione è necessario che il maestro di pittura sia, oltre che molto preparato, anche abituato da tempo a insegnare a bambini di ogni tipo.

La figura 5.1 riproduce il disegno di una dodicenne straordinariamente dotata per l'espressione figurativa. La bimba ha fatto questo schizzo in un quarto d'ora, senza staccare quasi mai la matita dal foglio, come ricalcando a vetro un'immagine mentale, per ingannare il tempo mentre aspettava la sua insegnante.



Fig. 5.1 Disegno a mano libera di una bambina di dodici anni.

Spesso il momento della valutazione in aree artistiche costituisce per i bambini una rivelazione perché è per loro il primo incontro con la musica e le arti figurative, generalmente bistrattate nelle scuole e a casa.

Per quanto riguarda disegno e pittura, assai spesso i bambini a scuola impoveriscono i loro doni naturali, imprigionati in schemi esecutivi imposti da maestri.

Empatia

Pare che questo dono sia oggi più raro o meno intenso di qualche decennio fa. Forse a causa delle relazioni con gli schermi, che diminuiscono il tempo vissuto in relazione diretta con le persone.

Una luce sull'empatia è stata accesa dall'équipe di neuroscienziati guidata da Giacomo Rizzolatti, con la straordinaria scoperta dei neuroni specchio. Suggestivo, per riflessioni e note riguardo all'empatia, la lettura di lavori di Rizzolatti e di Vittorio Gallese.

Doni ignoti e inquietanti

Ci sono anche bambini che posseggono «doni» che ci inquietano o ci lasciano increduli, e che possono essere confusi con disturbi dell'ideazione o della percezione (e da questi vanno distinti talora con una diagnosi differenziale). Sono i bambini «telepatici», o quelli che dicono la frase che la radio trasmetterà qualche minuto dopo, o quelli che dichiarano sogni premonitori o prevedono avvenimenti che poi si verificano. Sono molto rari, ma vanno ascoltati e compresi: forse l'evoluzione della scienza non è ancora giunta a comprendere e classificare queste facoltà, e chi le ha è particolarmente smarrito, spesso le tiene segrete per non inquietare gli adulti e non essere considerato folle.

Non è il caso di considerarli nell'ambito delle valutazioni cognitive, ma bisogna tenerli presenti per evitare ai bambini che li posseggono la frustrazione di non essere creduti, o l'autocostrizione a tacerne per paura di essere tacciati come bugiardi o essere considerati anomali e guardati con timore.

Non è questa la sede per parlare di questi doni strani in rapporto alla superdotazione intellettiva, benché paiano avere una relazione col pensiero intuitivo, e tanto meno in rapporto ai programmi scolastici, ma ne va ricordata l'esistenza per evitare di sottoporre i pochi bimbi che li dichiarano alla frustrazione di non essere, oltre che capiti, neppure creduti.

Testimonianze

Ecco il racconto di due donne che rammentano doni «extrasensoriali».

Il racconto di Clara

Da piccola — avevo tre anni —, improvvisamente, senza motivo, dicevo qualcosa che non aveva nessuna relazione con la situazione che vivevo. Ad esempio: «Sta venendo la zia Adele». Poi mi accorgevo di aver detto una cosa senza riscontro nella realtà, che io però avevo vissuto come reale, e mi spaventavo. Avevo paura di quel che avevo detto! Correvo dalla mamma a cercare consolazione e le dicevo: «Mamma, ho detto una bugia, ho detto che è arrivata la zia che invece non c'è!». Mia mamma mi sgridava: «Non si dicono le bugie!». Però passavano cinque minuti ed entrava la zia Adele! Nessuno rimarcava che si era avverato quello che avevo detto, neppure io. E dentro di me restava la coscienza di una strana bugia, che avevo detto mio malgrado, di cui ero stata rimproverata a ragione, ma in qualche modo — non sapevo quale — ingiustamente. Allora ho fatto un grande sforzo su di me per tenermi dentro tutto quello che sentivo. Questo mondo parareale si è sviluppato tutto dentro di me, con un'aura di paura, come se quelli fossero pensieri cattivi. Attraverso questo lavoro di introiezione segreta, mi sono accorta sempre più di capire *il dentro* delle persone. Ad esempio, se incontro una persona negativa, violenta o viziosa, sento un brivido di freddo e una malinconia fortissima, come se vedessi un bambino nudo in mezzo alla neve, o un terremoto, una scena di distruzione. Cerco di scacciare questa sensazione e di dirmi che sono suggestioni, ma le mie percezioni si dimostrano poi sempre vere.

Il racconto di Federica

Io sentivo fin da piccola quello che la radio avrebbe trasmesso dopo qualche secondo. Lo sentivo prima nella testa. Credo sia una forma di telepatia. Anche quando una persona sta arrivando, io lo percepisco, lo so, senza un motivo razionalmente spiegabile. Secondo me, è lo stesso tipo di percezione che ha il mio cane, che si mette a scodinzolare quando arriva qualcuno che conosce, ma prima che ne possa sentire l'odore o il passo, qualche minuto prima. Non lo dicevo a nessuno, intuivo che non ci avrebbero creduto, o che non mi avrebbero dato retta. Non dicevo a nessuno neanche che in un certo punto della casa, solo verso il tardo pomeriggio, si sentivano bisbigliare delle vocine, come di un popolo di creaturine. Andavo lì apposta per ascoltarle, mi affascinavano, ma non capivo la loro lingua.

Purtroppo per ora chi parla di questi fenomeni sconfinava generalmente in una poco attendibile parapsicologia, o in acquerelli new age, come i testi che parlano di «bambini indaco». Preferisco una riflessione in sintonia con Marion Zimmer Bradley (2003), la scrittrice che nel suo ciclo di Darkover tratteggia una società che ha sviluppato i doni della mente, in assenza di potenzialità tecnologiche: un fantasy che descrive una società ai confini del futuribile.

La risposta educativa

Un'adeguata risposta educativa a tutti i bambini, ma principalmente a quelli ad alto e ad altissimo potenziale intellettuale e/o a quelli dotati di talenti non misurabili, presuppone una rivoluzione psicologica negli adulti, negli insegnanti e nei genitori. Il rispetto della diversità esige innanzitutto il sistematico approfondimento della sua conoscenza. Io credo che sia spontaneo in quasi tutti gli educatori desiderare di comprendere anche gli allievi più «strani». Questo desiderio è contrastato inevitabilmente dalle difficoltà dell'insegnamento collettivo. Il rispetto delle pari opportunità di formazione per tutti non equivale a dare a tutti le medesime nozioni negli stessi tempi. Un malinteso egualitarismo e l'errato presupposto che soltanto la disabilità coincida con la diversità bisognosa di attenzione sono fra le cause della resistenza, dell'opposizione, dell'indifferenza ai bisogni dei bambini particolarmente dotati e all'approfondimento di tutto ciò che li riguarda, mentre proprio i principi democratici invitano a riconoscere le persone nella loro diversità, il che costituisce la principale ricchezza della società. Il problema non è di psicologia individuale, ma di sociopsicologia o di socioetologia. Il campo di conoscenza, e quindi di ricerca, va esteso oltre quello della didattica e della psicologia.

L'analisi dei comportamenti suggerisce che le resistenze sono perlopiù dovute a un'errata interpretazione e regolazione dei meccanismi di competizione nella società, che ruotano attorno alla reciproca inibizione e al conflitto. Si tratta, quindi, di favorire l'integrazione dei talenti di ognuno a favore dell'arricchimento e dell'armonia di tutti.

Sono i meccanismi di scambio e collaborazione fra persone di differenti attitudini che devono essere l'oggetto di ricerche e iniziative da incoraggiare. Gli stereotipi e i pregiudizi della società che si oppongono a questo sono conseguenza e causa delle disfunzioni sociali oggetto della nostra attenzione. Stereotipi e pregiudizi non possono che cedere a poco a poco di fronte a una crescente realtà dei saperi e delle iniziative mirate alla collaborazione. Gli insegnanti stessi possono essere liberati da ruoli costrittivi in cui sono da tempo relegati soltanto attraverso una più completa formazione e un uso adeguato dei mezzi multimediali della comunicazione.

Quanto ai diversi libri, essi liberano dalla visione limitata di un solo maestro, consentendo una pluralità di informazioni e di punti di vista e permettendo ai lettori, nella consultazione individuale, di rispettare i propri tempi e le proprie interpretazioni, senza limiti imposti da altri. Ma bisogna cominciare di nuovo a educare ed entusiasmare alla lettura, alla bellezza delle illustrazioni, al piacere dell'oggetto libro, da tenere con cura e da usare con confidenza al tempo stesso. Oggi, perlopiù, i libri scolastici sono sostituiti da schede brutte da vedere e limitative da compilare, per non parlare degli iPad. È necessario che le scuole amplino le proposte delle biblioteche, e che gli insegnanti stessi leggano, alla luce di criteri educativi, molti testi da proporre ai bambini. Ho visto troppo spesso consigliare la lettura, già resa innaturale e noiosa dalla consegna di domande artificiose cui rispondere, di libri che della vita danno una visione truce e crudele, vuota di valori e di ogni impulso a un sano sentimento sociale, né più né meno dei film che vanno per la maggiore.

Inoltre, i modelli presentati agli allievi, fin dalla scuola dell'infanzia, sono improntati all'esaltazione della violenza e dei personaggi maschili. Questo porta alla formazione di una scarsa autostima nelle bambine e al ridimensionamento dei loro obiettivi, in particolar modo per le allieve ad alto potenziale intellettuale.

Gli eroi e i «grandi» della storia sono tali generalmente perché hanno ammazzato un sacco di gente con l'obiettivo di conquistare paesi e territori. Non si può cambiare il mondo, ma almeno si può trasmettere a ragazze e ragazzi quanta stupidità lo abbia finora governato. La guerra, e la violenza in genere, è l'espressione di un pensiero primitivo, binario. Sì o no. O tu o io. Ecco la guerra e la violenza. Un'escalation senza fine: il vinto vorrà vincere e il vittorioso continuare a vincere.

Nei libri di testo e quindi nell'insegnamento in tutti gli ordini di scuola, compresa quella dell'obbligo, è evidente la blanda presenza di donne e bambini nella storia e nelle storie: viene dato pochissimo o nullo rilievo alle donne che, nonostante le proibizioni che hanno impedito loro studi e realizzazioni, hanno contribuito fortemente alla scienza, alle arti, allo sviluppo della società. Ciò

porta a una informazione e formazione incompleta, che certo non giova al formarsi della personalità e degli obiettivi per le allieve, né al rispetto loro dovuto.

Per dare pari opportunità alle allieve, in particolare a quelle ad alto potenziale intellettuale, bisogna presentare il mondo al completo. Fin dalla scuola dell'infanzia alle pareti bisogna porre immagini di donne scienziate, letterate, artiste, musiciste, mescolate a quelle degli uomini.

Sarebbe utile costituire a questo scopo un gruppo di persone che si impegnino a reperire le informazioni necessarie sulla storia di donne e bambini, almeno nel mondo occidentale, dall'antichità a oggi e sulle donne che hanno realizzato valide opere sia scientifiche sia artistiche sia sociali valorizzandole nel modo adeguato.

All'interno delle classi spesso si creano delle condizioni per cui il pensiero creativo e intuitivo, oltre che la formazione del pensiero e delle idee individuali vengono repressi invece che stimolati: i tentativi di eliminare la fantasia, le restrizioni date all'insegnamento, generalmente limitato ad approfondire — e neppure troppo — e non anche all'arricchimento (si veda il capitolo 9), l'importanza data a un genere di prestazioni e di comunicazione, alla cosiddetta socializzazione (indifferenziata), lo scoraggiamento del rispetto in tutte le sue forme (la massima espressione è la tolleranza del bullismo e delle umiliazioni), la svalutazione del merito a fronte della promozione per tutti.

Naturalmente la risposta educativa ideale sarebbe lo sviluppo dell'insegnamento secondo ritmi e possibilità-esigenze di ognuno.

L'*anticipo scolastico* e/o il salto d'anno sono provvedimenti non risolutivi ma spesso utili. Il passaggio diretto alla seconda classe della primaria evita il precoce disincanto di bambini che già sanno in pratica il programma della prima. Non risolve però il problema della noia negli anni successivi.

Progetti individuali di *ampliamento-arricchimento* sono invece efficaci e alla portata di insegnanti preparati in questo senso.

Una scuola dedicata ai bambini ad alto e altissimo potenziale: la «Emilio Trabucchi»

L'unica scuola italiana dedicata a bambini dai tre ai dieci anni, ad alto potenziale intellettuale, privata e legalmente riconosciuta, è stata la scuola «Emilio Trabucchi», che ho fondato a Milano nel 1984 e chiuso per difficoltà economiche nel 1993: unica esperienza concreta che abbia riguardato i bambini iperdotati, oltre agli incontri che da più di vent'anni si svolgono nell'ambito di Eurotalent.

Ricordo le circostanze in cui è stata fondata. Da tempo giungevano spesso nel mio studio bambini i cui insegnanti avevano allertato i genitori, perché secondo loro affetti da qualche patologia: all'epoca soprattutto di tipo autistico. Parecchi di questi bambini erano invece intellettivamente superdotati.

Appurato che non sarebbe stato possibile far istituire programmi e scuole attrezzate, né insegnanti formati per rispondere in modo adeguato alle esigenze di questi bambini, decisi che avrei aperto una scuola per i bambini ad alto e ad altissimo potenziale intellettuale, che potesse servire anche da modello per chi si fosse interessato a questi bambini. Diedi alla scuola il nome del professore Emilio Trabucchi, medico e scienziato straordinariamente dotato, che ha saputo trasformare in talenti i doni di tanti e tanti giovani.

Nella scuola «Emilio Trabucchi» ho testato il modello di un maestro fondamentale affiancato da alcuni esperti per le aree specifiche di insegnamento. Esperti di alto livello: è il bambino piccolo che ha bisogno di un insegnante «perfetto», perché è lui che assimila le nozioni esattamente come gli vengono trasmesse, verbalmente e non, e sono quei primi apprendimenti a costituire le basi di tutto ciò che verrà dopo.

Lo scopo cui era destinata la scuola non era l'addestramento precoce dei bambini ma l'equilibrato sviluppo globale della loro personalità. Partivo dal presupposto che, eliminando la sensazione di diversità, e quindi di inadeguatezza, nel periodo della loro formazione, questi bambini avrebbero potuto sviluppare con gioia le proprie potenzialità e sarebbero cresciuti senza strutturare il sentimento di isolamento che caratterizza tanti bambini superdotati. Ipotizzavo che passando il tempo scolastico, quello dedicato all'apprendimento, insieme a bimbi simili a loro, come è concesso alla maggior parte dei bambini nelle normali classi scolastiche, avrebbero potuto sviluppare spontaneamente buone relazioni e un sentimento sociale positivo. Non è necessario né auspicabile che si torni alle «classi speciali»: sarebbe sufficiente avere insegnanti preparati e permettere la formazione di gruppi sintoni nei diversi momenti dell'apprendimento. Tutti i bambini possono cooperare nei momenti in cui i gruppi riuniscono, con diversi ruoli a seconda delle differenze individuali.

L'insegnamento era fondato su principi montessoriani e montessoriano era il materiale didattico. Una maestra fondamentale insegnava le nozioni di base, coordinava ciò che i bambini apprendevano con gli altri insegnanti e curava che fossero eseguiti i programmi ministeriali. Per le diverse aree di insegnamento i bambini erano seguiti a piccoli gruppi da professionisti di ogni settore: scienza, musica, arti figurative, lingua straniera, arte dello scrivere, psicologia. I gruppi si formavano spontaneamente, secondo il livello e l'interesse

dei bambini. Il metodo era fondato sull'arricchimento più che sull'anticipo scolastico, che era di un anno. Per ogni area del sapere vi era uno spazio apposito.

Avevamo introdotto una «materia» allora nuova per la scuola primaria di primo grado: la psicologia, intesa come coscienza delle emozioni e delle loro espressioni, come formazione all'interpretare i più comuni moti dell'animo e i comportamenti, dalla gelosia al senso di inferiorità, dall'acting-out alla razionalizzazione. Si stava molto attenti a non confondere questo insegnamento con il racconto di fatti personali e a tenere le distanze dalla psicologizzazione e dalla violenza di interpretazioni e di giudizi sugli altri. Naturalmente ci si guardava bene dall'esprimere giudizi psicologici anche sui bambini stessi. Ritengo rischioso aggiungere questa materia ai programmi curricolari della scuola primaria e secondaria di primo grado, perché non credo si possa essere sicuri della formazione di buoni insegnanti, anche se laureati in psicologia. Insegnava questa materia Elena Chiaramonte, poi divenuta psicopedagoga. Ogni tanto si organizzavano incontri con protagonisti e studiosi diversi, che illustravano ai bambini argomenti di loro competenza, non compresi nei programmi scolastici. Tre o quattro volte all'anno una persona estranea ai bambini, mai la stessa, veniva a scuola e interrogava gli allievi, grandi e piccoli. Questo per abituarli a un «esame» e a essere tranquilli nel rispondere a domande anche di eventuali esaminatori severi e poco amichevoli.

Assicurato lo svolgimento richiesto dai programmi ministeriali, si poteva spaziare oltre.

Ci si fondava più sull'arricchimento che sull'approfondimento, considerando che sarebbe stata una difficoltà per un bambino di dieci anni, destinato all'allora prima media, conoscere il programma di classi molto più avanzate, mentre una «testa ben fatta», dal titolo del bel libro di Morin (2000), sarebbe stata un bene inestimabile e perenne. L'insegnamento era anche finalizzato a salvare e nutrire la curiosità in ogni bambino, rispettandone lo stile cognitivo e insegnandogli a porsi domande e rispondere ad esse, sia riferendosi ai maestri sia svolgendo ricerche personali. Complessivamente, desideravo ottenere che in ogni bambino fosse vivo un motore interiore che lo motivasse alla ricerca, al lavoro, all'amore per la cultura. Volevo che ogni bambino strutturasse una capacità di giudizio personale sufficiente a distinguere l'insegnante dall'oggetto dell'insegnamento, distinzione assai utile, che di rado bambini e adolescenti sanno effettuare.

Dopo qualche anno, abbiamo constatato che mancava nei bambini ogni senso di competitività. Ritenendo che questo potesse nuocere loro nel futuro, ho lanciato una gara. In pochi minuti la competizione si è scatenata: da parte dei genitori! Esempio, questo, immediatamente seguito dai bambini.

A due anni dall'inizio della frequenza scolastica abbiamo riproposto ai bambini lo stesso test somministrato al loro ingresso nella scuola, la scala Binet-Simon nella revisione Terman, rivista da Francesco Parenti e Pierluigi Pagani (1971): il QI era aumentato del 20% per tutti, eccetto che per due bambine. Queste ultime avevano subito eventi traumatici in famiglia nel corso dell'anno precedente.

La scuola fu chiusa per difficoltà finanziarie. Bisogna considerare che, essendo una scuola particolare, le famiglie che l'apprezzavano erano perlopiù di professionisti, persone di buona cultura libere da schemi banali di riferimento, economicamente di livello medio. Non era possibile quindi affrontare le ingenti spese di affitto dei locali, oltre a quelle per i molti insegnanti. Bisogna anche considerare come molte famiglie privilegino, quanto a scuole private, quelle provviste di attrezzature sportive e ampi spazi di gioco. La qualità dell'insegnamento, da sola, è molto meno visibile!

Dai report degli allievi che oggi mi hanno ricontattato — evviva Facebook! —, l'obiettivo principale risulta raggiunto: i ragazzi hanno conservato autonomia di giudizio, curiosità, capacità di ricerca. All'entrata nelle scuole secondarie tutti si sono «trovati male», ma hanno compreso che il motivo era un differente e purtroppo limitato metodo di studio. Sono quindi riusciti a adeguarsi consapevolmente al nuovo corso, svolgendo con profitto gli studi.

Una testimonianza

Riporto il testo della mail che mi ha mandato un'ex allieva, che ora, raggiunto il dottorato in scienze biologiche, è una ricercatrice.

Il racconto di Serena

Come ex alunna della scuola Trabucchi ho solo bei ricordi e ringrazio la dottoressa Mormando per quegli anni. Credo sia stato uno dei pochi cicli scolastici in cui mi sono trovata veramente a mio agio, dove i maestri aiutavano ad ampliare le proprie doti, e dove non ci si annoiava mai.

Ho avuto la possibilità di imparare un ottimo metodo di studio: ci hanno insegnato che già la lezione era un momento per studiare. Le attività extra offrivano a noi alunni la possibilità di andare oltre il normale iter scolastico, di imparare sempre cose nuove e di migliorare la conoscenza delle materie in cui ognuno di noi era portato.

Finite le elementari, i problemi più grossi sono arrivati durante il ciclo delle medie. Ho avuto delle difficoltà a confrontarmi con una scuola pubblica e con insegnanti troppo legati alle loro convinzioni, forse di menti ristrette. Però, nonostante le difficoltà incontrate, il mio ciclo di studi è andato avanti normalmente.

La difficoltà era dovuta al metodo di studio diverso e soprattutto al fatto che gli insegnanti non sapevano, forse, gestire nel modo adatto la tipologia di noi studenti.

I problemi con il passare del tempo sono stati superati, forse per via della mia crescita, e quindi del fatto che io ho imparato a sapermi gestire al meglio, come ho verificato durante l'iter del liceo e quello universitario.

L'unica pecca che mi sento di trovare nei miei anni alla scuola Trabucchi è che sono finiti troppo presto, e che forse sarebbe stato meglio se fosse proseguita anche nel ciclo delle medie.

È evidente che un metodo analogo potrebbe essere realizzato in ogni scuola, se potesse attuarsi una rivoluzione profonda nel modo di concepire l'insegnamento.

Perché il metodo Montessori

Il metodo di Maria Montessori, e comunque il corretto uso di materiale didattico montessoriano per l'infanzia, è particolarmente indicato per i bambini ad alto potenziale intellettivo. Tratteggio qui i principali motivi per cui questo metodo dà concretamente pari opportunità di formazione ai bambini superdotati, come a tutti i bambini.

Il materiale è strutturato in modo da permettere l'*autocorrezione dell'errore*. È cioè evidente dalla disposizione finale del materiale se il lavoro è stato fatto correttamente, e c'è sempre un modo in cui il lavoro è visibilmente «giusto».

Gli insegnanti stanno molto attenti a dare pareri sul lavoro piuttosto che sul bambino. Ad esempio, dicono: «Il tuo lavoro è ben fatto», invece che: «Bravo!». Oppure: «Bisogna correggere, è sbagliato!», invece che: «Hai sbagliato». Questo atteggiamento non favorisce l'identificazione del bambino con il proprio lavoro, atteggiamento molto importante perché abitua ad affrontare senza timori il rischio di sbagliare. Il bambino quindi può avvicinarsi ad argomenti nuovi e affrontare le difficoltà con costanza, senza sentirsi inadeguato, considerando il non capire e lo sbagliare come incentivi e non deterrenti.

Un altro principio su cui si fonda il materiale montessoriano per la prima infanzia è l'isolamento della qualità: la caratteristica che si vuole insegnare è l'unico aspetto che differenzia il materiale usato a questo scopo. Ad esempio, per mostrare le dimensioni, si presentano oggetti che differiscono fra loro soltanto per la dimensione di cui ci si sta occupando. La chiarezza della conoscenza di base permette poi di costruire lo studio di infinite sfumature e varianti.

Il metodo montessoriano non prevede alcun embargo riferito alle età. I bambini possono percorrere il proprio itinerario individuale senza essere

disturbati da programmi prestabiliti tarati sul livello medio della classe. I bambini possono ad esempio imparare a leggere a tre-quattro anni, senza esservi costretti, così come non sono obbligati a posticipare questo apprendimento fino ai sei anni. Questo vale per tutte le aree di insegnamento.

Inoltre, la possibilità di proporre ogni nuovo argomento di studio nel momento in cui il bambino è pronto a riceverlo permette di porre i bambini di fronte a prove abbastanza difficili da abituarli alla fatica, ma non abbastanza da scoraggiarli.

L'arricchimento è realizzato da subito. Gli argomenti sono, infatti, presentati in modo da sviluppare reti associative del pensiero, ad esempio collegando i saperi di tempi e luoghi diversi, e da fornire un prezioso patrimonio personale cui attingere sempre. Non ci si annoia mai: la conoscenza si può arricchire all'infinito.

È rispettato il lavoro individuale: molto materiale viene usato individualmente. Alcuni lavori sono invece di gruppo, come il gioco della banca. Il sentimento sociale è educato e valorizzato sia con i lavori in gruppo sia con la «vita pratica», cui si dà molta importanza.

Se correttamente applicato, il metodo montessoriano è un modo di insegnare che rispetta le pari opportunità, che sa rispondere ai bisogni individuali, diversi per ognuno, ma inascoltati per quel 5-3% di bambini ad alto potenziale.