

**COMMISSIONE VII
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

RESOCONTO STENOGRAFICO

INDAGINE CONOSCITIVA

4.

SEDUTA DI GIOVEDÌ 29 MAGGIO 2014

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **GIANCARLO GALAN**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:			
Galan Giancarlo, <i>Presidente</i>	3	Bossa Luisa (PD)	13
INDAGINE CONOSCITIVA SULLE STRATEGIE PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA		Gallo Luigi (M5S)	14
Audizione di: professor Paolo Battimiello, dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia (NA); professor Giuseppe Italiano, presidente del Consorzio istituti professionali associati toscani (CIPAT); dottoressa Anna Maria Roncoroni, presidente dell'Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione (AISTAP):		Italiano Giuseppe, <i>Presidente del Consorzio istituti professionali associati toscani (CIPAT)</i>	6, 16
Galan Giancarlo, <i>Presidente</i> .	3, 6, 10, 13, 15, 16	Roncoroni Anna Maria, <i>Presidente dell'Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione (AISTAP)</i>	10, 16
Battimiello Paolo, <i>Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia - Napoli</i>	3, 15	ALLEGATI:	
		<i>Allegato 1:</i> Documentazione consegnata dal professor Paolo Battimiello	17
		<i>Allegato 2:</i> Documentazione consegnata dal professor Giuseppe Italiano	33
		<i>Allegato 3:</i> Documentazione consegnata dalla dottoressa Anna Maria Roncoroni .	34

N. B. Sigle dei gruppi parlamentari: Partito Democratico: PD; Movimento 5 Stelle: M5S; Forza Italia - Il Popolo della Libertà - Berlusconi Presidente: (FI-PdL); Scelta Civica per l'Italia: SCpI; Sinistra Ecologia Libertà: SEL; Nuovo Centrodestra: (NCD); Lega Nord e Autonomie: LNA; Per l'Italia (PI); Fratelli d'Italia-Alleanza Nazionale: (FdI-AN); Misto: Misto; Misto-MAIE-Movimento Associativo italiani all'estero-Alleanza per l'Italia: Misto-MAIE-ApI; Misto-Centro Democratico: Misto-CD; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling; Misto-Partito Socialista Italiano (PSI) - Liberali per l'Italia (PLI): Misto-PSI-PLI.

PAGINA BIANCA

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
GIANCARLO GALAN

La seduta comincia alle 15.20.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che la pubblicità dei lavori della seduta odierna sarà assicurata anche attraverso la trasmissione televisiva sul canale satellitare della Camera dei deputati e la trasmissione diretta sulla *web-tv* della Camera dei deputati.

Audizione di: professor Paolo Battimiello, dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia (NA); professor Giuseppe Italiano, presidente del Consorzio istituti professionali associati toscani (CIPAT); dottoressa Anna Maria Roncoroni, presidente dell'Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione (AISTAP).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, l'audizione del professor Paolo Battimiello, dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia a Napoli, accompagnato dalla professoressa Paola Cortellessa, del professor Giuseppe Italiano, presidente del Consorzio istituti professionali associati toscani (CIPAT) e della dottoressa Anna Maria Roncoroni, presidente dell'Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione (AISTAP).

Do la parola ai nostri ospiti per lo svolgimento della relazione.

PAOLO BATTIMIELLO, *Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia (NA)*. Signor presidente, ringrazio lei e tutti voi per l'opportunità che avete offerto all'istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia, a Napoli.

PRESIDENTE. Ormai Scampia è diventata celebre.

PAOLO BATTIMIELLO, *Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia – Napoli*. È diventata celebre, ma oggi ci interessa parlare del lavoro svolto in quella zona. Nel 2012, la Direzione generale per gli affari internazionali del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, l'Ufficio scolastico regionale (USR) della Campania e un gruppo della nostra scuola, composto dalla professoressa Cortellessa, dall'ingegnere Maciocia, dalla professoressa Veneruso e da me, hanno condotto un'indagine sul territorio di Scampia, sulle scuole dell'VIII municipalità del comune di Napoli, che comprende Chiaiano, Piscinola, Marianella e, appunto, Scampia. L'indagine si chiama « La scuola a singhiozzo ».

Nell'anno scolastico 2008-2009 si sono iscritti alle scuole superiori di quel territorio 389 alunni provenienti dalle scuole medie inferiori di tutto il territorio dell'VIII Municipalità. Nonostante l'articolo 11 del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 prevedesse un tetto massimo del 25 per cento di assenze affinché l'anno potesse essere validato, ben 203 alunni avevano ottenuto la licenza media nonostante avessero accumulato, durante la frequenza del terzo anno di scuola media, più di 60 assenze a scuola su 165 giorni. Di questi 389 alunni, solo 221 sono stati ammessi alla classe seconda della scuola secondaria

superiore, mentre il restante 43 per cento si è fermato al primo anno di scuola superiore e solo il 20 per cento si è iscritto nuovamente.

Nel 2009-2010, l'anno seguente, di quei 221 alunni ammessi alla classe seconda, sono stati ammessi alla terza 140 alunni, che rappresentano solo il 36 per cento dei 389 iscritti alla scuola superiore due anni prima. In due anni, quindi, in quel territorio il 64 per cento degli alunni iscritti alla scuola superiore ha abbandonato la scuola. Quei ragazzi e quelle ragazze non ce l'hanno fatta, molti di loro soprattutto a causa delle numerosissime assenze accumulate già negli anni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. L'abbandono scolastico, infatti, più che la dispersione, che esplode durante i primi due anni della scuola superiore, ha le sue profonde radici nelle assenze saltuarie che caratterizzano la frequenza scolastica degli alunni del primo ciclo di istruzione, soprattutto in quelle scuole situate nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale.

Il fenomeno è davvero drammatico e nel 2013 ancora una volta la Direzione generale per gli affari internazionali del MIUR, l'ufficio scolastico regionale della Campania e il gruppo di lavoro di cui ho parlato prima hanno svolto la stessa indagine sull'intero comune di Napoli, cioè sulle dieci municipalità che lo compongono. Tale indagine, che ha riguardato 92 delle 125 scuole presenti nelle dieci municipalità, dimostra chiaramente che esiste una relazione diretta tra zone a sofferenza sociale e scarsa frequenza a scuola. Le slide contenute nel documento che abbiamo depositato riportano i dati al riguardo.

Come scuola, ci poniamo una domanda: sono quei ragazzi che hanno abbandonato la scuola o è la scuola che li ha abbandonati, costruendo le circostanze e le condizioni per quella che sin da piccoli poteva essere considerata, parafrasando il titolo di un libro di Gabriel Garcia Marquez, la Cronaca di una morte civile annunciata? Ci siamo chiesti: poteva e può

la scuola, come sistema e come organizzazione, intervenire per contrastare questo fenomeno?

Non si tratta più, infatti, di una generica dispersione. Tutti i documenti che provengono dall'Europa identificano il fenomeno non come generica dispersione, ma come abbandono scolastico precoce: si utilizza al riguardo l'espressione inglese *early school leaving*, riferita ai giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che non hanno ottenuto un diploma di scuola superiore e non sono nel ciclo dell'istruzione e della formazione.

Il fenomeno non riguarda solo l'VIII Municipalità o, in particolare, Scampia, ma è molto diffuso in tutte le zone dell'Italia. Le più recenti raccomandazioni della Commissione europea in tema di contrasto degli abbandoni scolastici precoci si muovono nella prospettiva che sia fondamentale, per un'azione di contrasto reale del fenomeno degli abbandoni scolastici, individuare segnali di allerta che permettano di prevenire l'uscita precoce degli studenti dal sistema di istruzione e formazione. In quest'ottica, l'indicatore relativo alle frequenze irregolari e saltuarie che abbiamo rilevato nelle scuole delle dieci municipalità di Napoli può essere sicuramente considerato come un segnale di allerta rapido del successivo abbandono scolastico e può essere fatto rientrare tra gli indicatori socio-economici che caratterizzano i territori su cui quelle scuole insistono.

Numerose ricerche effettuate provano che molti studenti che abbandonano la scuola mostrano segnali di pericolo per mesi, se non per anni, a scuola e al di fuori della scuola. Sono gli studenti che manifestano più di un segnale di allerta che hanno, ovviamente, maggiori probabilità di abbandonare la scuola. Questi segnali di pericolo indicano che gli studenti incontrano problemi legati alla motivazione allo studio, al rapporto con gli apprendimenti, in casa o nella vita, in quanto tali ragazzi si trovano ad affrontare sin da piccoli sfide personali, sociali ed emotive che richiedono la nostra attenzione e verso le quali sono spesso

impreparate anche le loro famiglie. Chi vi parla vive tutti i giorni i racconti di storie che segnano profondamente la vita di questi ragazzi, di questi bambini, ma anche delle loro famiglie. Vi assicuro che il loro racconto ci fa davvero riflettere.

In ogni caso, in un contesto del genere, le vere vittime sono i bambini. Fin dalla tenera età, non c'è tempo esclusivamente per loro. Le tappe fondamentali dello sviluppo dei primi tre anni di vita, nonché quelle successive, sono decisamente compromesse. A nostro parere, il nostro sistema scolastico, così come organizzato, non riesce ad assicurare loro la cura necessaria, almeno nelle zone ad alto rischio di disagio sociale e di esclusione sociale.

La scuola diventa, suo malgrado, selettiva nella misura in cui non riesce a fornire risposte diverse a domande diverse. L'attuale organizzazione scolastica, unitamente al contributo degli altri attori del territorio, può solo arginare il problema o, addirittura, subirlo, senza poter incidere con un'azione di sistema per ottenere risultati concreti.

A nostro giudizio, quindi, è necessaria la trasformazione della scuola in un centro di riferimento culturale e sociale del territorio: la scuola deve diventare, nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale, una potente macchina di attacco alla disgregazione sociale e anche alla conseguente diffusione della criminalità organizzata. Lo Stato, quindi, anche e soprattutto attraverso la scuola, può e deve interamente e profondamente riappropriarsi dei territori occupati da qualcun altro.

È altresì necessaria la costituzione, presso tutti gli Uffici scolastici regionali, di un gruppo di lavoro, così come è stato fatto in Campania, per la prevenzione e il contrasto dell'abbandono scolastico e del disagio giovanile, con il compito, tra gli altri, di ricercare sistemi di allerta che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio di abbandono scolastico.

È necessario, inoltre, assicurare la stabilità del corpo docente. Il continuo cam-

bio dei docenti è spesso vissuto da questi bambini come un'altra occasione di abbandono. Il rapporto costruito tra adulto e bambino, tra docente e bambino, fondamentale nel processo di crescita e di apprendimento, quel legame empatico che si instaura tra gli alunni e i docenti diventa un patrimonio che viene disperso, a tutto svantaggio del bambino.

È necessario, a nostro giudizio, organizzare la scuola come una comunità di apprendimento. Il coinvolgimento nel processo di apprendimento di tutti gli agenti che influenzano l'educazione aiuta a superare l'insuccesso scolastico e a eliminare i conflitti. Oggi, a nostro giudizio, è necessario più che mai coniugare strettamente la dispersione scolastica, intesa come frequenza saltuaria e abbandono, con un'autonomia scolastica compiuta e con l'anagrafe degli studenti.

Un'autonomia scolastica compiuta, infatti, come era stata inizialmente introdotta e solo teorizzata dal decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, consentirebbe di disegnare un progetto di scuola adatta al territorio. Pur rispettando i termini generali di un sistema di istruzione nazionale, dovrebbe e potrebbe essere capace di far diventare la scuola come il luogo che sa interpretare le domande delle famiglie di quel territorio, che sa disegnare davvero percorsi personalizzati, che sa e può prendersi cura di ciascuno, che sa e può progettare, utilizzando risorse umane ed economiche, per mettere in campo azioni di sistema che innestino processi culturali ed educativi utili alla crescita dei singoli, insieme a quella del territorio.

A nostro avviso, un'attenzione particolare deve essere posta con riferimento al tema delle risorse finanziarie. Come abbiamo ampiamente riportato nel capitolo 11 della nostra seconda pubblicazione, vorrei far riflettere sul fatto che nel quinquennio 2007-2011, tramite i Fondi sociali europei (FSE), e i Fondi europei di sviluppo regionale (FESR), sono arrivati nelle scuole di Napoli circa 60 milioni di euro. Ci siamo quindi posti qualche domanda: quale valore aggiunto hanno dato al si-

stema scuola, quale peso hanno avuto nella trasformazione della didattica in termini di competenze spendibili? Quale contributo hanno dato in termini di inclusione sociale? La scuola è in grado, oggi, di abbandonare in misura minore coloro che sono in grave disagio sociale?

Le scuole non avevano e non hanno l'autonomia necessaria per utilizzare i finanziamenti ottenuti nella direzione del corretto rapporto tra la scuola stessa e le problematiche del territorio. Questi finanziamenti, unitamente anche ad altri, come quelli legati all'articolo 9 del contratto collettivo nazionale di lavoro (Area a rischio e a forte processo migratorio), non sono riusciti a costruire un sistema consolidato di lotta alle assenze saltuarie e al conseguente abbandono scolastico.

La proposizione di interventi limitati nel tempo, sporadici e destrutturati, non poteva essere utilizzata nella direzione indicata dall'Unione europea, che aveva espressamente raccomandato che fossero utilizzati soprattutto per la riduzione del fenomeno dell'abbandono scolastico. Gli investimenti in termini economici non possono dare un ritorno sul piano educativo se non c'è un analogo investimento sul capitale umano e sulla trasformazione del sistema scolastico.

Concludo con le parole del professor Mosella. Il nostro lavoro è stato sottoposto allo studio del Dipartimento di scienze politiche dell'Università Federico II di Napoli, nonché al sindaco del comune di Napoli. Abbiamo allegato al fascicoletto che abbiamo depositato la sua manifestazione di interesse al riguardo. Ebbene, il professor Mosella, preside della facoltà, ha scritto che dall'abbandono scolastico scaturiscono risvolti penalizzanti sia sul piano microeconomico — in termini di effetti su reddito, salario, inserimento lavorativo —, sia sul piano macroeconomico, se si considera l'impatto negativo che hanno sulla crescita di un Paese la mancata valorizzazione e il mancato utilizzo del capitale umano.

Termino con una riflessione. Un anno scolastico è composto da 33 settimane che, moltiplicate per 5 giorni di lezione — tutte

le scuole hanno scelto di non svolgere attività il sabato — danno come risultato 165 giorni di scuola su 365 all'anno. Senza considerare le assenze per vari motivi e tenendo conto che le scuole terminano le proprie lezioni tra la fine di maggio e l'inizio giugno e riprendono, a scartamento molto ridotto, non prima della seconda metà di settembre, i ragazzi e le ragazze — ciò vale, in particolare, per gli studenti delle scuole in zone ad alto rischio di esclusione sociale — hanno un periodo ininterrotto di 150 giorni lontano dalla scuola. È un tempo infinito, un costo sociale elevatissimo, che nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale rappresenta un tempo irrecuperabile sul piano educativo e formativo. È alto il rischio di un analfabetismo di ritorno. La scuola deve allungare i suoi tempi e deve rendere ordinario ciò che ora è frutto di esperienze casuali.

A nostro giudizio, il sistema scuola non è tarato sui diritti dei bambini. La scuola è il luogo dove più difficilmente è possibile rendere compatibili i loro diritti con quelli degli adulti. Sono necessari, quindi, interventi profondi di sistema, coraggiosi, che incidano profondamente sull'organizzazione scolastica, soprattutto nelle scuole situate in zone ad alto rischio di esclusione sociale.

È necessario dare a quelle scuole autonomia progettuale e prendere atto che esse sono capaci di assumersi la responsabilità di una guida sociale. La lotta all'abbandono deve essere una priorità irrinunciabile di qualsiasi Governo e le azioni indispensabili devono necessariamente avere il contributo di tutti. Ognuno, a nostro giudizio, deve essere disposto a momenti di riflessione sul proprio ruolo, a favore della crescita del sistema scuola, che è il vero valore aggiunto per la crescita del nostro Paese.

PRESIDENTE. Ringrazio il professor Battimiello e do la parola al professor Giuseppe Italiano.

GIUSEPPE ITALIANO, *Presidente del Consorzio istituti professionali associati to-*

scani (CIPAT). Vi ringrazio dell'invito. Vorrei innanzitutto parlare brevemente del CIPAT. La nostra esperienza è iniziata nel 2002, immediatamente dopo l'emanazione del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, nel momento in cui in Italia si parlava dell'autonomia, che sembrava dovesse diventare un punto di riferimento per lo sviluppo di tutto il sistema formativo italiano. All'articolo 7 del decreto del Presidente della Repubblica citato si fa riferimento alla possibilità per le scuole di associarsi in reti o consorzi. Abbiamo pensato da subito che quello della rete fosse uno strumento debole, utile solo in caso di finalizzazioni limitate o di progetti che nascevano e morivano in un tempo non troppo lungo. Volendo, invece, affrontare il tema della ricerca educativa e della rappresentanza delle istituzioni scolastiche, nonché dell'approfondimento di tutte le questioni relative al rapporto tra scuola e territorio, molto probabilmente una struttura formale come il consorzio è la più utile. Questa è quindi la scelta che abbiamo compiuto, anche se con un po' di difficoltà. Evidentemente, nella tradizione scolastica italiana, all'autonomia abbiamo creduto in molti, ma rispetto allo sviluppo della stessa hanno operato solo pochissime persone. Al contrario, le scelte sono state prevalentemente orientate ad attenuare tutte le possibilità offerte dal decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999.

La rappresentanza delle scuole, evidentemente, viene percepita in modo non corretto. Le scuole sono rappresentate dall'amministrazione, dall'Ufficio scolastico regionale, ma questo tipo di rappresentanza amministrativa è effettivamente distante dall'idea della scuola autonoma e, quindi, dalla possibilità per le scuole di affrontare in modo complesso e diretto le problematiche.

Il consorzio ha avuto un suo sviluppo nel settore dell'istruzione professionale e in questo momento rappresenta pressoché tutti gli istituti professionali della Toscana, molti istituti tecnici e, addirittura, alcuni

licei. Pur nelle difficoltà iniziali, esso ha impostato il suo percorso, che oggi risulta essere affermato e importante.

Il primo percorso è quello relativo alla ricerca educativa, che consente quindi di offrire alle scuole momenti di riflessione, costruiti insieme alle scuole. Il consorzio è fatto dalle scuole e nel consiglio d'amministrazione sono presenti i presidi e gli insegnanti lavorano nelle azioni di ricerca, nei progetti europei che portiamo avanti, in collaborazione alcune volte con l'Ufficio scolastico regionale.

Recentemente, in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale, abbiamo formato *staff*, gruppi di docenti e dirigenti di tutte le scuole non secondarie di secondo grado della Toscana. Oltretutto, le politiche del Ministero nell'ambito dello sviluppo del percorso di valutazione e di autovalutazione hanno vissuto momenti di sviluppo non sempre coerenti e lineari.

Il consorzio si è mostrato estremamente utile anche tre anni fa, nel momento in cui è nata e si è sviluppata la responsabilità regionale sul sistema di istruzione e formazione. In quel caso, come richiesto anche dagli istituti, vi è stata una forte rappresentanza della regione e vi sono stati momenti di importante discussione rispetto alla possibilità di sviluppo del sistema di istruzione e formazione.

In Toscana, il sistema di istruzione e formazione si è realizzato con una modalità diversa da quella delle altre regioni italiane, basato sulla sussidiarietà: gli istituti professionali sono stati presi come riferimento. In alcuni ambiti ci sembra di svolgere un lavoro utile con le nostre scuole, in particolare quello dello sviluppo del sistema di istruzione e formazione.

Lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione è fortemente intrecciato con il tema oggi in discussione. Non abbiamo voluto elaborare un documento sulle origini del fenomeno della dispersione in Italia. Anche il documento predisposto dalla Commissione è utile, ma avremmo preferito che contenesse una considerazione per noi fondamentale.

Certo, in alcune realtà italiane vi sono elementi che ci permettono di comprendere il fenomeno della dispersione e si situano nel contesto economico-sociale al di fuori dalla scuola. Se, però, si guarda alla realtà italiana, come ad esempio quella toscana, la percentuale di dispersione è pari al 17 per cento, lontanissima dagli standard indicati come obiettivo per il 2020. La spiegazione è abbastanza semplice. È evidente che, nel momento in cui l'offerta formativa non incontra i bisogni di formazione o diverge rispetto ad essi, si crea il fenomeno della dispersione. Nella realtà italiana, soprattutto nel settore dell'istruzione tecnica e professionale, vi è una strutturazione dell'offerta formativa che continua a non incrociare i bisogni e, al contrario, la divergenza aumenta. Chi ha esperienza nel settore scolastico, come noi che sediamo intorno a questo tavolo e anche alcuni di voi, sa che la condizione di una classe in ingresso nel primo anno in un istituto professionale era problematica venti anni fa ed è praticamente non affrontabile o difficilmente affrontabile per gli insegnanti oggi. Ci sono, certamente, le situazioni estreme, come quelle delle periferie, che sono in grandi difficoltà e richiedono interventi diretti e specifici, ma per il complesso della scuola italiana il tema di fondo è la capacità di costruire un'offerta corrispondente ai bisogni. Questo è il nostro dovere. I ragazzi non devono andar via perché non siamo capaci. La scuola non è fatta per gli insegnanti o per noi, ma per rispondere al bisogno di chi entra nel sistema formativo. Lo abbiamo affermato moltissime volte, non è una grossa novità, ma molto raramente abbiamo operato per risolvere tale questione. Nel breve documento che abbiamo consegnato, più che svolgere analisi, abbiamo analizzato questioni, cercando di fornire soluzioni.

Una questione importante da affrontare riguarda la mobilità del personale: se si garantisce agli insegnanti la possibilità di trasferirsi ogni anno, quando vogliono e come vogliono, ciò è positivo per gli insegnanti — anche se a volte non è così —, ma sicuramente non per costruire un'*équipe* o

un gruppo che operi in una situazione complessa, come ad esempio le classi prime, quelle di ingresso, nelle quali occorre avere la capacità di fornire risposte in continuità.

La questione relativa alla continuità e, quindi, della permanenza degli insegnanti all'interno delle istituzioni scolastiche, è il primo tema da analizzare. Non dimenticherò mai il fatto che vent'anni fa, a Palermo, quaranta persone seguivano il fenomeno della continuità presso il provveditorato di Palermo. In quell'occasione, non credo che la continuità abbia registrato un miglioramento. Al contrario, uno degli elementi di difficoltà è proprio la discontinuità negli istituti comprensivi, non tra scuola elementare e scuola media, ma all'interno degli istituti medesimi, tra il primo e il secondo ciclo, all'interno di una scuola secondaria di secondo grado tra le prime due classi e quelle successive.

Un altro tema da affrontare riguarda la professionalità del corpo docente. Non so se sia stata approvata la legge sulla formazione iniziale degli insegnanti, ma fino ad ora era abbastanza pacifico che, nella scuola italiana, della formazione iniziale degli insegnanti dovesse occuparsi l'università. Non c'è nulla di più sbagliato. L'università non sa fornire competenze rispetto alle professionalità che un insegnante deve sviluppare nella prima classe di un istituto professionale. Non sa fornirle e non si può nemmeno chiederglielo. Sa insegnare, sa fornire le competenze rispetto alla conoscenza della lingua latina o della matematica, ma non è l'aspetto disciplinare che risolve il nostro problema nelle situazioni di ragazzi che nella classe prima di un istituto professionale non sono motivati o non sono scolarizzati. Cosa vuol dire che deve essere scolarizzato? Che l'alunno deve diventare capace di adattarsi all'offerta che proponiamo? Non è possibile.

Grande attenzione deve essere data alla formazione iniziale e al servizio svolto dagli insegnanti: deve essere rinforzato il sapere disciplinare, che deve assolutamente svilupparsi negli istituti, in cui occorre saper costruire buone pratiche.

Nella scuola italiana ce ne sono: così come ci sono situazioni deteriori, ci sono anche situazioni di grande eccellenza.

Certamente, oltre alla professionalità iniziale, occorre anche un'articolazione dei profili e delle figure che lavorano all'interno delle istituzioni scolastiche. Non è possibile costituire attività di supporto all'attività didattica fondamentale, con votazioni all'interno dei collegi: peraltro, mentre un tempo il finanziamento del fondo d'istituto era più alto, adesso è stato ulteriormente ridotto. Anche questo è un elemento che ha a che fare in modo fortissimo con la dispersione. O riusciamo ad assecondare i bisogni, quindi riusciamo a costruire percorsi personalizzati, o il fenomeno delle assenze e della disaffezione si accentuerà. Per poter far questo, abbiamo bisogno di un'articolazione di figure all'interno delle istituzioni e non della strutturazione classica, con insegnamenti disciplinari e il consiglio di classe.

Ritengo strategica la formazione dei docenti: ad esempio, nell'ambito del sistema di istruzione e formazione della Toscana — penso che ciò emerga in tutti i percorsi di istruzione e formazione — risultano immediate alcune carenze del sistema scolastico. Nel nostro sistema l'introduzione del termine « competenze » risale ad una circolare emanata dal Ministro Berlinguer riguardante gli esami di Stato. Abbiamo « giocato » con questo termine, spesso sostituendolo con il termine « conoscenze », facendo tutti finta che fossero la stessa cosa. Non sono esattamente la stessa cosa. Non lo sono, anzi, per niente. Costruire competenze non è costruire conoscenze. Questa è una carenza del sistema scolastico italiano, quindi di tutto il personale che vi opera: estremizzo parlando di « tutto » il personale, perché evidentemente ci sono insegnanti che in questi anni hanno imparato anche a operare in termini di competenze.

Individuati una qualifica, un profilo o un insieme di competenze, la scuola aveva difficoltà a costruire progetti che permettessero di valutare le competenze: queste contraddizioni, nel caso della Toscana, sono emerse abbastanza presto, in quanto

la regione chiedeva una formazione professionale finale descritta in termini di competenze.

Valutare una competenza non investe mai, anzi quasi mai, un ambito strettamente disciplinare. Tutta la struttura scolastica valuta in termini di discipline. Se vogliamo sviluppare il sistema di istruzione e formazione, cui contribuiscono sia la didattica laboratoriale sia il rapporto con il territorio, dobbiamo sviluppare un'azione di formazione degli insegnanti a livello territoriale, non chiamando il solito professore o il solito esperto, ma muovendoci a partire dalle pratiche migliori, che pure ci sono nella scuola, coinvolgendo altri docenti nel lavoro, con un percorso non sporadico, ma continuo, che conduca a uno sviluppo graduale.

Esprimo infine un'esigenza di fondo: il Parlamento si occupa dei quadri di riferimento e delle leggi. Forse in Italia sono state portate avanti troppe riforme della scuola, compresa l'ultima revisione del percorso dell'istruzione tecnica e professionale. Se andate in un istituto professionale o in un istituto tecnico e guardate senza paraocchi, ma in termini realistici, le situazioni, vi renderete conto, anche semplicemente per la questione delle competenze a cui facevo riferimento, che tutte le situazioni nuove alle quali facevo riferimento sono praticamente inesistenti. Ciò accade, analogamente, in qualsiasi azienda: se si vuole modificare il prodotto o l'organizzazione dell'azienda, bisogna iniziare un lavoro sul personale in maniera che si modifichi, che sia capace di produrre quel prodotto o di costruire quel processo. Nella scuola, non l'abbiamo mai fatto o l'abbiamo qualche volta fatto in termini estremamente sporadici. Se non prestiamo attenzione al personale al fine di costruire quella risposta che incroci effettivamente i bisogni, se non affrontiamo il tema di fondo del personale, non riusciremo né a raggiungere l'obiettivo di Lisbona, né a evitare che i nostri figli escano dalla scuola e vadano ad unirsi a quei ragazzi che non sono né a scuola né a lavoro. Purtroppo, ce ne sono tanti. Alla

fine, la responsabilità è di chi eroga il servizio formativo. Non possiamo tirarci fuori.

Il tema del personale, quindi, da tutti i punti di vista, della formazione, dell'organizzazione, della creazione di profili intermedi e di carriere, è strategico o, almeno, noi lo giudichiamo così, soprattutto rispetto al tema della dispersione.

PRESIDENTE. Ringrazio il professore e do la parola alla dottoressa Annamaria Roncoroni, presidente dell'Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione (AISTAP).

ANNAMARIA RONCORONI, *Presidente dell'Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione (AISTAP)*. Ringrazio il presidente e tutti i membri della Commissione per l'invito a parlare di una tematica che credo sia stata poche volte all'attenzione della Commissione, in modo da allargare la prospettiva di riferimento. Quando parliamo di alunni plusdotati e di abbandono scolastico, sembra che si faccia riferimento a due realtà che non hanno quasi nulla a che vedere l'una con l'altra.

Innanzitutto, gli alunni plusdotati, o *high achiever*, sono studenti che hanno determinate abilità, competenze superiori o molto superiori a quelle dei pari età, che possono eccellere in alcuni ambiti specifici, accademici, artistici, creativi, in capacità di *leadership*, e che hanno bisogno di alcune particolari attenzioni. Tali particolari attenzioni sono di tipo formativo.

Premetto che, in realtà, non esiste a livello internazionale una definizione condivisa da tutto il mondo scientifico e dei ricercatori della *giftedness*, la plusdotazione, che rappresenta un criterio generale. In realtà, è fondamentale focalizzarsi sulla definizione, quando si affronta un tema che per l'Italia è assolutamente nuovo sotto il profilo legislativo.

In Israele, ad esempio, si svolgono attività per gli studenti plusdotati, solitamente il sabato e la domenica mattina: si selezionano ragazzi dai 7 ai 9 anni e si procede a uno *screening* con una serie di prove concentrate sulle abilità matemati-

che, verbali e logiche. A loro interessa questo, quindi tutto ciò che essi fanno è in funzione di tale obiettivo. Tutto quello che riguarda gli aspetti legati alla creatività, alla *leadership* e alla capacità artistica non fa parte della *policy* di quel Paese. Si tratta di una scelta, che è rispettabilissima. È fondamentale, quindi, prima pensare a cosa si vuole.

Credo che la definizione contenuta nel documento che abbiamo depositato valorizzi, invece, ciò che la scuola italiana ha di importante: la creatività e la libertà di pensiero. I nostri ragazzi più eccellenti sicuramente vanno all'estero, dove danno contributi importantissimi. Ciò avviene perché la nostra scuola ha tanti difetti, ma ha anche pregi, uno dei quali è la capacità di avere una mente più aperta. Ho letto il documento sulla nuova anagrafe nazionale degli studenti e mi auguro che – visto che dal 2012 si stanno inserendo anche i dati che riguardano gli scrutini *in itinere* e i voti, e quindi si può monitorare la carriera del singolo studente – si possa svolgere un'analisi quantitativa del fenomeno. Molti di questi studenti più dotati che abbandonano la scuola, in realtà, andavano benissimo a scuola e ciò è assurdo. Molti di questi, probabilmente, hanno avuto una buona carriera alla scuola elementare, ma anche nei primi anni della scuola media, quindi teoricamente non c'era nessun segnale che potesse far pensare a un possibile fallimento, a un abbandono scolastico. Le percentuali che riguardano gli altri Paesi oscillano, a seconda delle rilevazioni: i documenti che abbiamo analizzato contengono non solo dati quantitativi, ma anche qualitativi, sulla base di interviste, del dialogo con i ragazzi, che a noi interessa. Stiamo parlando, infatti, di persone, non solo di numeri. Per capire di cosa ha bisogno un ragazzo, bisogna conoscerlo e capire cosa gli passi per la testa.

Fondamentalmente, infatti, il nostro lavoro si svolge molto sul campo. Lavoriamo in tutta Italia. Io non sono che la punta dell'*iceberg*, in realtà, di un gruppo molto più numeroso che svolge questo tipo di attività: ognuno di noi conosce i ragazzi, uno per uno, il che è fondamentale.

Vi sono alcuni fattori comuni con riferimento agli studenti plusdotati, il dato relativo ai quali oscilla all'estero, a seconda delle rilevazioni, in una percentuale tra l'8 e il 17 per cento. Questi studenti presentano alcune caratteristiche, per quanto riguarda i fattori di rischio, comuni alla popolazione generale. Si è parlato prima del problema socioeconomico, del basso livello culturale della famiglia: è sicuramente così per tutti. Negli Stati Uniti, ad esempio, in alcune aree, questo aspetto è molto forte, e ciò ha conseguenze anche sull'assenteismo, sul fatto che non si svolgano i compiti assegnati, sull'allontanamento della scuola.

Cosa succede a un bambino plusdotato? Possiamo dirlo non solo per quello che abbiamo letto, ma per l'esperienza che ormai abbiamo. Da tredici anni mi occupo di quest'argomento, prima all'estero, adesso in Italia. In realtà, il bambino che arriva in prima e seconda elementare è entusiasta della scuola, il bambino plusdotato molto spesso, quando arriva, vorrebbe imparare tutto. Sogna di entrare in classe perché gli hanno sempre detto che, quando sarebbe andato a scuola, avrebbe imparato molte cose. Va a scuola, molto spesso ha competenze molto superiori ai suoi compagni, non solo con riferimento alla lettura e alla scrittura. Molti di loro, infatti, non sanno né leggere né scrivere, ma apprendono molto rapidamente, in quanto la loro capacità di ragionamento è accentuata. Una volta che si spiega loro qualcosa e lo capiscono, poi per due mesi li si tiene impegnati su quell'argomento. Cosa succede? Il bambino poco alla volta si disaffeziona alla scuola, si chiede cosa gli dia, pensa al fatto che gli avevano detto che fosse bella e interessante, mentre non lo è più. Comincia a non fare più i compiti, a essere lento nello svolgimento delle attività: molto spesso si effettua addirittura una misdiagnosi di problemi di attenzione, deficit di attenzione, di concentrazione. Il bambino viene portato dallo psicologo perché non è attento, non segue le lezioni ma, interrogato, sa sempre tutto, eppure non va bene lo stesso. Negli studenti di sesso maschile, questo fenome-

meno, come dimostrano anche i dati relativi all'estero, è molto più alto. Anche l'abbandono scolastico, infatti, è più alto con riferimento al sesso maschile che al sesso femminile. I maschi sono più turbolenti di natura e manifestano molto più apertamente quest'aspetto, mentre le femmine tendenzialmente scompaiono e si disinteressano. Questo è un aspetto non di poco conto.

Cosa nota l'insegnante? Se il bambino va comunque bene a scuola e ottiene risultati buoni, addirittura eccellenti, non si pone neanche il problema, giustamente, perché vede un risultato buono e dice che va bene così. Molto spesso, però, da cosa è prodotto questo risultato buono? Da nessun tipo di lavoro. Molti fanno i compiti durante gli intervalli, arrivano a casa e finiscono in tre minuti. Altri si alzano un quarto d'ora prima dell'inizio della scuola, fanno i compiti e non imparano mai a studiare.

Per loro, la scuola è un luogo dove devono andare perché così è sempre stato detto loro. Questi ragazzi immaginano un percorso lunghissimo: nella prospettiva di un bambino, infatti, è chiaro che a sette, otto anni di vita, altri cinque o otto anni di scuola sembra un tempo infinito in un posto dove gli sembra di non imparare tantissimo. Questo porta al fatto che poco alla volta ci si disinnamora.

Sono appena tornata da Budapest, dove sotto l'egida dell'Unione europea si è svolto il *meeting* internazionale per il *talent day*, che ha riunito 30 Paesi. Mi hanno chiamato per rappresentare l'Italia perché da tanti anni lavoro, appunto, in Europa: la prima parola che è emersa alla fine di tutto questo discorso è stata « amore ».

Questi studenti amano gli argomenti, sono curiosi, vogliono sapere, quindi manifestano amore e passione. Se ammazziamo questo amore e lo soffochiamo, li perdiamo. In una situazione normale, uno studente che non ha problemi particolari poco alla volta non impara a studiare. Arriva alle medie, può essere che abbia qualche difficoltà in seconda perché il programma di seconda media è un po' più complesso, ma tutto sommato esce dalla

scuola media, va al liceo perché è bravo, in gamba e molto spesso gli viene suggerito di frequentare un liceo valido, ma in realtà non ha mai studiato in vita sua. Alcuni ragazzi hanno avuto attacchi di panico e attacchi d'ansia, non riuscendo più a gestire la situazione: in alcuni casi il loro ricovero si è reso necessario proprio per grandi problemi emotivi. È come se improvvisamente fossero diventati « stupidi ». Gli hanno sempre detto che è intelligente e arriva lì che non sa più niente. Ci si chiede come sia possibile: è possibile perché bisogna studiare. Non si hanno strategie perché se non si è mai studiato - e invece servono anche strategie per studiare -, non si è abituati a fallire, non si è mai avuta la possibilità di sfide cognitive adeguate a quelle capacità e alle proprie aspettative.

Quando improvvisamente ci si trova davanti questo muro, i ragazzi più in gamba hanno un momento di sbandamento, ma proseguono, soprattutto quelli che sono supportati dalla famiglia o hanno famiglie con un livello culturale elevato, che, quindi, possono seguire di più i ragazzi. Gli altri abbandonano la scuola, sono bocciati, cominciano a sperimentare situazioni di fallimento: l'autostima diminuisce molto, ma, in realtà, era già molto bassa quando frequentavano la scuola primaria.

È dimostrato dagli studi che l'abbandono scolastico inizia dai primi anni della scuola primaria, durante i quali il ragazzo percepisce l'inutilità della scuola. Un aspetto « affettivo » che gli studi hanno verificato nell'analisi generale dell'abbandono scolastico è l'importanza di sentirsi parte di una scuola, di un'istituzione, il rapporto con i pari e con gli insegnanti. Per uno studente *gifted* è necessario che essi siano autorevoli e poterne comprendere la competenza: se dall'altra parte, invece, vi sono insegnanti non preparati, che non creano nessun tipo di rapporto, è proprio allora che si crea l'allontanamento progressivo dello studente dalla scuola.

L'altro fattore fondamentale che aiuta molto a capire il fenomeno dell'abbandono scolastico nei ragazzi *gifted* è rappresen-

tato dal *challenge*, ossia la sfida. I ragazzi, infatti, vogliono da subito essere impegnati in attività complesse, approfondire gli argomenti, andare avanti con il programma, molto più di quanto la scuola in quel momento può offrire.

Il punto chiave di tutto il fenomeno è la formazione degli insegnanti, della quale esistono due livelli: il primo è informativo e dovrebbe essere esteso il più possibile, con attività di dieci o venti ore: ovviamente mi riferisco all'aspetto informativo, non a quello formativo, perché il processo formativo è altro e richiede tempo. All'estero si svolgono *master*, al termine dei quali si effettua un progetto, seguito da due o tre anni di praticantato: si possono fare in ogni area, il che è anche molto più economico.

Il pensiero che in una regione o in una provincia esista anche solo una persona formata su quest'argomento, è tantissimo: in tal caso le altre persone, trovandosi in una determinata situazione, sanno che si possono rivolgere a un esperto, che essendo un docente proviene dalla scuola e, quindi, sa cosa vuol dire stare in una classe. Bisogna entrare in una classe, infatti, per sapere cosa significhi lavorare con i bambini.

Sicuramente, la ricerca è fondamentale per chi la fa e per dare basi teoriche, ma per l'attività progettuale, per non sprecare risorse, è fondamentale fare riferimento a soggetti veramente preparati.

Per noi, un'altra proposta sarebbe l'*optimum*. È un sogno, ma ho visto che si è realizzato in tantissimi Paesi europei ed extraeuropei, quindi non vedo perché debba rimanere solo un sogno. Mi riferisco al *networking*, di cui abbiamo parlato molto a Budapest: si tratta della possibilità di mettere non solo le scuole, ma anche i ragazzi in rete con mentori, che possono essere altri docenti, che possono guidare soprattutto gli *high achievers*, che lavorano molto al di sopra della loro età anagrafica e, quindi, riscontrano molte difficoltà all'interno della scuola, che la scuola stessa non può gestire. Non si può gestire in prima elementare un bambino che potrebbe frequentare la prima media, non si

può chiederlo a un insegnante. Si può, però, aiutare a colmare un *gap*. Per questi ragazzi, che sono così avanti, c'è bisogno di altro.

In Ungheria, ad esempio, l'Accademia delle scienze ha coinvolto circa 100.000 studenti, interessati ad argomenti scientifici. Non c'è solo questo: esistono anche *network* europei di insegnanti formati sul tema e numerose iniziative, anche al di fuori del nostro Paese, possono consentirci di rifarsi alle *best practice*, chiaramente rimodellandole sul nostro modello e sui nostri obiettivi, che devono essere stabiliti *a priori*. A mio avviso, questo tipo di lavoro è fondamentale.

L'orientamento, inoltre, è importante: non perché si è *gifted* si deve essere bravi in tutto, si deve eccellere in tutto ed essere un fenomeno in qualunque campo. Noi usiamo molto la metafora degli occhiali: avere queste caratteristiche è come avere un paio di occhiali diversi con cui si guarda il mondo. Ciò non corrisponde per forza a un'eccellenza accademica. Un bambino molto creativo non deve essere inserito in una scuola molto rigida, che struttura la mente, come invece si fa per altri, perché lo si uccide. In realtà, occorre flessibilità, ma per tutto questo gli insegnanti possono avere un occhio di riguardo, con l'ausilio di esperti.

Bisogna intervenire da subito, a partire dalla scuola primaria: è a quell'età che nasce la disaffezione scolastica, non dai 14 anni. Allora è molto più difficile intervenire e si rischia anche di non farcela perché ormai è troppo tardi e si è creato un circolo vizioso, con la famiglia che pretende e giustamente vorrebbe dei risultati, e il ragazzo che invece non ce la fa più. Se si interviene presto, è tutto molto più semplice: soprattutto, si crea un legame affettivo e il bambino comprende che l'istituzione scuola è importante.

Secondo me, un'altra attività informativa molto importante - il fenomeno della dispersione si verifica dappertutto: anche in Liguria si è registrato un incremento della percentuale di dispersione scolastica nell'ultimo anno - è legata alla necessità di rendersi veramente conto di ciò che è

importante e ciò che è inutile anche a livello progettuale. È fondamentale un orientamento che parta dalla scuola primaria e guidi, quindi, il percorso del bambino, aiutandolo a tirare fuori tutte le sue prerogative.

Questi sono chiamati solitamente *underachiever*, ma un po' tutti i *gifted* sono *underachiever* perché lavorano sempre al di sotto del loro potenziale. In questo caso, però, gli *underachiever* sono quelli che a volte escono dal sistema. Esistono anche i *low achievers*, che hanno un basso rendimento scolastico: questo è dovuto alla presenza di quella che viene definita la *twice exceptional*, che potrebbe essere un DSA (disturbo specifico di apprendimento), come la dislessia, la discalculia e così via: in questa popolazione particolare tali disturbi, molto spesso, sono riconosciuti tardivamente, quando non si può più fare nulla. L'intelligenza aiuta a compensare. La presenza di ADHD (disturbo da deficit di attenzione/iperattività) e una serie di altre situazioni in comorbilità portano ad avere, invece, proprio un abbassamento del rendimento e dell'auto-stima.

Cito solo un esempio risalente a molti anni fa, che ricordo perché secondo me rende tantissimo. Una bambina molto in gamba, bravissima in tutte le discipline ma discalculica, in quinta elementare non aveva ancora imparato le tabelline. Gli insegnanti si chiedevano come fosse possibile che una bambina così intelligente non sapesse fare i conti e glielo dicevano apertamente. Non era colpa di quella bambina se non poteva imparare le tabelline. Agire in questo modo, però, è come «ammazzare» una persona ed è come dare due messaggi contrastanti: «sei così brava, ma certo sei scadente in questa disciplina». Bisogna riconoscere che non si può eccellere in tutto.

PRESIDENTE. Ringrazio gli auditi e do la parola ai colleghi che intendano intervenire per porre quesiti o formulare osservazioni.

LUISA BOSSA. Innanzitutto, vi ringrazio per la vostra preziosa presenza, che ci

consente di vedere con gli occhi di chi lavora sul campo realtà così diverse tra di loro. Rivolgo velocemente due domande al professor Battimiello e alla professoressa Cortellessa. Mi scuso con la dottoressa Roncoroni, ma degli iperdotati non mi sono mai occupata. Capisco però che dovremmo occuparci anche di tale problematica.

Appartengo a una generazione che ha imparato a memoria un passo del libro *Lettera a una professoressa*, in cui don Milani afferma: «In Africa, in Asia, in America Latina, nel Mezzogiorno, in montagna, nei campi, perfino nelle grandi città, milioni di ragazzi aspettano d'essere fatti uguali. Timidi come me, cretini come Sandro, svogliati come Gianni. Il meglio dell'umanità».

Nelle pubblicazioni che avete depositato, vi siete riferiti anche voi a don Lorenzo Milani e alla sua sperimentazione della scuola di Barbiana. Da uno *screening* veloce, emerge chiaramente quanto quel sistema possa essere ancora oggi applicabile. Don Lorenzo, che per molti di noi in anni difficilissimi è stato il faro che guidava il nostro comportamento didattico, nella sua lettera a un certo punto suggeriva, direi meglio ammoniva, la famosa professoressa a dare uno scopo agli svogliati. È la scuola che non sa cogliere e non sa motivare. Se ci fossero motivazioni adeguate per realizzare i sogni dei nostri ragazzi, forse non li perderemmo. Noi sappiamo motivare? La scuola, in quei contesti così difficili, che conosco bene essendo io napoletana, sa motivare?

Conosco non solo la realtà napoletana, ma anche quella dell'area metropolitana: il ritardo, le bocciature e la mortalità scolastica sono sempre l'espressione di un insuccesso che riguarda tutti, dunque, prima di tutto, la politica. Vi assicuro che la dispersione di quei ragazzi ci pesa: com'è possibile fare scuola fuori dalla scuola? A Scampia, il centro Mammut, l'oratorio di padre Valletti, il Gridas, l'associazione culturale «I ragazzi di Scampia» con il suo progetto di scuola di musica permanente, il centro Hurtado aiutano? Qual è il vostro rapporto con que-

st'universo composito, direi anche generoso, del mondo dell'associazionismo?

LUIGI GALLO. Dagli interventi che abbiamo ascoltato emerge una questione principe, nella scuola tanto raccontata, tanto annunciata, ma di difficile applicazione, quella relativa all'insegnamento individualizzato. Da docente, numerose volte, durante i corsi di formazione, ho sentito dire da dirigenti e colleghi che dovevamo svolgere insegnamenti individualizzati con gli studenti per riuscire ad accompagnare tutti a raggiungere gli obiettivi specifici di ognuno: questo è, forse lo strumento più adatto a evitare gli abbandoni scolastici in ogni caso. Penso che il soggetto con i bisogni educativi speciali abbia molti punti di contatto con il soggetto che ha, invece, capacità, voglia o entusiasmo di apprendimento superiori ma non riesce a colmare questo bisogno.

Nella realtà, avverto che ciò diventa impossibile per un docente in una classe con 25-30 studenti, a volte anche con 15, di cui tre diversamente abili, uno con comportamenti non qualificati come diversamente abili, ma che rientrano tra i disturbi di attenzione e che non rendono facile il lavoro a lui e all'intero gruppo classe. Dedicarsi allo studente con insegnamenti individualizzati e svolgere interventi specifici per piccoli gruppi o per singoli studenti durante il corso dell'anno diventa praticamente impossibile.

Apprezzo l'idea, che è anche quella che il Movimento 5 Stelle in questi mesi sta cercando di portare avanti, che la scuola abbia bisogno di esperti e figure professionali da affiancare in vari ambiti alla figura docente. Non so se questa sia una scelta scientifica, se semplicemente abbia drenato risorse alla scuola pubblica, ma da tanti anni si è deciso che il docente deve occuparsi di tutto, dalla vigilanza all'informatica, mentre sarebbe giusto affiancare queste figure professionali.

Mi affascina l'idea del *networking*, di una rete tra studenti e docenti. Abbiamo avuto anche l'esperienza del *book in progress*, ossia della produzione di libri digitali. Alla fine, però, si è trattato di una

rete di 150 scuole, che ha visto la collaborazione di docenti e studenti: il risultato dei test di questi studenti per le competenze linguistiche e matematiche sono stati più alti della media italiana. Tale progetto, quindi, funziona, è autorganizzato e non è finanziato dall'università e oggi potrebbe diventare un sistema nazionale.

Mi chiedo anche quali siano i punti in comune tra tutte le esperienze di cui si è parlato. Come affermava la collega Bossa — al di là delle associazioni che operano sul territorio e che, naturalmente, devono essere integrate in questo processo — occorre approfondire il concetto di scuole all'aperto, negli spazi pubblici, in quanto dai 3 fino ai 25 anni si apprende con modalità di gioco. Si apprende in modo diverso: al cambiare dell'età, cambia la concezione di gioco, ma sostanzialmente è così. Vorrei capire se siano state mai elaborate, sotto questi aspetti, soluzioni sulla dispersione scolastica.

PRESIDENTE. Do ora la parola ai nostri ospiti per la replica.

PAOLO BATTIMIELLO, *Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Virgilio 4 di Scampia — Napoli*. Risponderò prima alla seconda domanda posta. È fondamentale che, in un territorio come quello di Scampia — lei sa benissimo che Scampia è solo un esempio dei territori a forte disgregazione sociale —, la scuola sappia creare una forte alleanza educativa. La scuola non può essere sola contro una serie di problematiche territoriali. Lei ha citato tutti gli attori protagonisti di quel territorio: li conosce perfettamente e sono tutti nella scuola. Mi è stato chiesto se quegli attori siano nella scuola. Io rilancio: quegli attori e noi siamo tutti nella direzione di creare una comunità di apprendimento che tenga conto di tutte le risorse del territorio. La scuola non può assolutamente rinchiudersi in una piccola torre d'avorio pensando di essere l'unica protagonista e depositaria di un progetto qualsiasi, formativo o anche didattico. Altre realtà ci aiutano e sono sempre al nostro fianco: avete citato Fabrizio Valletti, il

Mammut, il Gridas. Una delle cose che ho imparato, andando a Scampia dieci anni fa, è l'esistenza di una grande rete di solidarietà. C'è solo un piccolo problema: la debolezza della scuola nella sua capacità progettuale. Siamo qui proprio perché pensiamo che sia arrivato il momento di svolgere una sperimentazione di autonomia scolastica che metta le scuole in condizione di realizzare non un progetto di scuola, ma un progetto di territorio, utilizzando tutte le risorse che sui territori ci sono, ivi comprese quelle famiglie che sono la causa delle numerose assenze e delle frequenze saltuarie alla base degli abbandoni. Con riferimento alla prima domanda, è stato utilizzato il termine «motivazione», che è un termine articolato. Per generazioni, a Scampia si è fatto a meno della scuola e la vita quotidiana è talmente pesante che la prima cosa a cui si pensa di dover e di poter rinunciare è la scuola. Cito solo l'esempio della condizione femminile in zone di questo tipo. Quando gli uomini sono impegnati e rinchiusi da qualche altra parte, le donne sono nella condizione di sopportare, senza averne le capacità e la possibilità — anche loro sono figlie di una condizione di abbandono — una situazione difficilmente sopportabile. La scuola non può chiudere gli occhi rispetto a ciò.

Il termine «motivazione», allora, assume connotati un po' diversi e diventa capacità di tenere i ragazzi dentro la scuola insieme a tutti gli attori del territorio, trovare strade educative tarate sulle loro capacità, per le quali non userei il termine «alternative». Svolgiamo moltissime attività: ad esempio, stasera, siamo in teatro per la nostra ultima rappresentazione, ma il nostro problema è la capacità di progettazione con risorse umane ed economiche certe.

La scuola, adesso, deve assumersi una responsabilità sociale, che preveda anche un momento di rendicontazione sociale del proprio operato. Probabilmente, è giunto il momento di svolgere una sperimentazione di autonomia compiuta che metta le scuole davanti alla possibilità di assumersi le loro responsabilità.

A nostro giudizio, uno dei punti deboli del sistema scuola è il limbo in cui le responsabilità non sono sempre definite. La buona volontà e la disponibilità dei docenti della scuola devono essere valori aggiunti innestati in un sistema ben certo. Non possono essere i capisaldi in una situazione normale.

Rispondo all'onorevole Gallo in merito agli interventi individualizzati. È difficile, complicato, soprattutto in condizioni molto diverse. I bambini hanno problematiche incredibili: vi sono bambini diversamente abili dichiarati diversamente abili, bambini diversamente abili o con bisogni educativi speciali non certificati. In pratica, è necessario che la scuola adotti un'alleanza educativa. Quando lei presuppone l'intervento e l'ingresso nella scuola di esperti, credo di interpretare anche una richiesta nella direzione di una scuola che sia comunità di apprendimento, con tutte le risorse del territorio che confluiscono nella scuola e fanno crescere un sistema scuola in cui ciascuno si riconosce come partecipante del progetto scuola.

Affinché vi siano interventi veramente individualizzati e personalizzati, occorre che la scuola sia la convergenza di interessi dell'intero territorio. Pensi che da tre anni a scuola siamo senza libri. È una contraddizione in termini, eppure cerchiamo di porre rimedio a quest'emergenza con l'aiuto del territorio, che ci aiuta ed è al nostro fianco. Come scuola, però, credo che siamo ancora la parte debole del sistema.

ANNA MARIA RONCORONI, *Presidente dell'Associazione italiana per lo sviluppo del talento e della plusdotazione (AISTAP)*. Rispondo molto brevemente con due osservazioni. Don Milani è una persona che stimo in maniera incredibile, è stato un uomo illuminato che ha fatto cose impensabili, oserei dire eccezionali. Penso che fosse libero di brillare. Il suo talento è stato libero di illuminare gli altri, di non soffocare gli altri, ma di dare a tutti la possibilità di tirar fuori delle cose. La sofferenza di un bambino è sempre la sofferenza di un bambino. Non faccio differenze e non penso che i ragazzi di cui mi

occupo siano migliori o peggiori di altri. La sofferenza è uguale per tutti. Se, però, si fa brillare la propria luce, altro aspetto che cerchiamo di condividere con i nostri ragazzi, si avrà la possibilità di illuminarne altri che potranno tirare fuori la loro. A tal fine basterebbero poche risorse.

Il nostro obiettivo finale e il nostro sogno è quello di una scuola che non abbia bisogno di etichette. Dobbiamo passare attraverso alcuni *step*. L'individualizzazione, secondo me, in questo momento è imprescindibile. Dobbiamo capire i bisogni di ognuno e, una volta acquisite le competenze, l'insegnante si rende conto e procede.

GIUSEPPE ITALIANO, *Presidente del Consorzio istituti professionali associati toscani (CIPAT)*. Vorrei aggiungere una brevissima osservazione sul tema della personalizzazione. È difficile, ma mi pare che sia emersa da tutti gli interventi, definire una modalità per affrontare la questione, ossia l'articolazione dei profili all'interno della scuola. Il *tutor*, il mentore, l'insegnante che progetta, l'integrazione della scuola con il territorio rappresentano strumenti per fornire risposte alla personalizzazione, attraverso percorsi e progetti di formazione che possano effettivamente realizzarsi.

PRESIDENTE. Ringrazio i nostri ospiti e gli onorevoli colleghi che sono intervenuti.

Autorizzo la pubblicazione in allegato al resoconto stenografico della seduta odierna della documentazione consegnata dal professor Paolo Battimiello (*vedi allegato 1*), dal professor Giuseppe Italiano (*vedi allegato 2*) e dalla dottoressa Anna Maria Roncoroni (*vedi allegato 3*).

Dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 16.35.

IL CONSIGLIERE CAPO DEL SERVIZIO RESOCONTI
ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE

DOTT. VALENTINO FRANCONI

*Licenziato per la stampa
il 5 agosto 2014.*



ISTITUTO COMPRENSIVO VIRGILIO ④
80144 NAPOLI - Via A. Labriola 10/H
Where ideas come to life

Tel/fax 081/5434566

Cod. NAIC8AF00E - Distretto Scolastico 45

www.virgilioquattro.it

virgilioquattro@libero.it

Prot. N° 2145/C35

Napoli, 23 maggio 2014

Indagine conoscitiva sulle strategie
per contrastare la dispersione scolastica

AUDIZIONE

prof. **PAOLO BATTIMIELLO**

DIRIGENTE SCOLASTICO

ISTITUTO COMPRENSIVO VIRGILIO 4

SCAMPIA – NAPOLI

prof.ssa **PAOLA CORTELLESSA**

DOCENTE VICARIA

ISTITUTO COMPRENSIVO VIRGILIO 4

SCAMPIA – NAPOLI

Camera dei Deputati
VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione

GIOVEDI' 29 MAGGIO 2014

INDICE

- 1. LE FREQUENZE A SINGHIOZZO**
- 2. I TERRITORI A FORTE DISAGIO SOCIALE**
- 3. LA SCUOLA NEI TERRITORI A FORTE DISAGIO SOCIALE**
- 4. A.A.A.: ABBANDONI, AUTONOMIA, ANAGRAFE**
- 5. NON E' SOLO UN PROBLEMA DI RISORSE FINANZIARIE**
- 6. LE COMUNITA' DI APPRENDIMENTO**
- 7. PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO**
- 8. SLIDES**
- 9. BIBLIOGRAFIA**

ALLEGATO 1 – Manifestazione d’interesse del Comune di Napoli Assessorato Scuola e Istruzione

1. LE FREQUENZE A SINGHIOZZO

Nel 2012, la Direzione Generale Affari Internazionali del MIUR, l'USR Campania e l'I.C. Virgilio 4, con un gruppo formato oltre che dal prof. Paolo Battimiello e alla prof.ssa Paola Cortellessa, anche dall'Ing. Massimo Maciocia e dalla prof.ssa Lucia Veneruso, hanno presentato "La Scuola a singhiozzo", una pubblicazione scaturita da una ricerca effettuata nel territorio dell'VIII Municipalità del Comune di Napoli, quello che comprende Scampia, Piscinola, Chiaiano e Marianella, nell'anno scolastico 2008/2009 si sono iscritti alle scuole superiori del territorio 389 alunni - FIGURA 1,2 - provenienti dalle scuole medie inferiori dello stesso territorio. In contrasto con l'articolo 11 del D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, che prevede un tetto massimo del 25% di assenze perché l'anno possa essere validato, ben 203 alunni avevano ottenuto la licenza media nonostante avessero accumulato durante la frequenza del terzo anno di scuola media più di 60 gg. di assenza su 165/200 giorni di lezione. Di quei 389 alunni solo 221 (57%) sono stati ammessi alla classe seconda superiore mentre del restante 43%, fermato in prima superiore, solo il 20% si è iscritto di nuovo in prima. Nel 2009/2010 di quei 221 alunni ammessi in seconda sono stati ammessi alla classe terza 140 alunni che rappresentano solo il 36% dei 389 iscritti due anni prima.

In due anni il 64% degli alunni iscritti in prima superiore ha quindi abbandonato la scuola, quei ragazzi e ragazze non ce l'hanno fatta, molti di loro soprattutto a causa delle numerosissime assenze accumulate durante gli anni della scuola primaria e della scuola media.

L'abbandono scolastico, che esplose in tutta la sua consistenza nei primi due anni della scuola superiore, ha le sue profonde radici nelle assenze saltuarie che caratterizzano la frequenza scolastica degli alunni nelle scuole del primo ciclo situate in zone ad alto disagio sociale e a rischio di esclusione sociale. Il fenomeno è drammatico, e nel 2013, di nuovo la Direzione Generale Affari Internazionali del MIUR, l'USR Campania e l'I.C. Virgilio 4, con lo stesso gruppo di lavoro e con la partecipazione del **Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università Federico II di Napoli**, hanno presentato una seconda pubblicazione, "Segnali di allerta rapida nel contrasto agli abbandoni scolastici precoci", riguardante una ricerca effettuata in 92 delle 125 (74%) scuole presenti nelle dieci Municipalità del Comune di Napoli: si possono trovare dati chiari da cui poter evincere, senza ombra di dubbio, che esiste una **relazione diretta tra zone a sofferenza sociale e scarsa frequenza a scuola**. Nelle FIGURE 3 - 4 e 5 tra quelle proposte, che si riferiscono ad un intero quinquennio dal 2007 al 2012, è possibile rilevare la consistenza delle frequenze a singhiozzo degli alunni nei tre ordini di scuola con una suddivisione per Municipalità. Le Municipalità 6,7,8 sono, nel Comune di Napoli, quelle dove le condizioni sociali sono particolarmente difficili, e proprio in quelle il fenomeno delle assenze saltuarie è maggiormente presente, a differenza di altre zone della città.

La domanda da porsi è: sono quei ragazzi che hanno abbandonato la scuola o è la scuola che li ha abbandonati costruendo le circostanze e le condizioni per quella che sin da piccoli poteva essere considerata, parafrasando il titolo di un libro di Gabriel Garcia Marquez, la cronaca di una morte (civile) annunciata? Poteva e può la scuola, come sistema e come organizzazione, intervenire per contrastare questo fenomeno? Più che mai sono attuali le parole di Don Milani: "La scuola ha un problema solo: I ragazzi che perde. La scuola dell'obbligo ne perde tanti all'anno, li perde senza andare a cercarli". Sì, perché non si tratta più di una generica "dispersione", tutti i documenti europei identificano il fenomeno come "abbandono scolastico precoce", l'Early School Leaving che definisce i giovani di età compresa tra 18 e 24 anni che non hanno conseguito un diploma di scuola superiore o di istruzione professionale.

Il fenomeno è più diffuso di quanto si possa immaginare: appartiene alle periferie di ogni grande città d'Italia, da Napoli a Genova, da Bari a Milano, da Palermo a Torino, rafforzato

e reso ancora più evidente e drammatico dalla sempre maggiore presenza di immigrati di seconda generazione.

Le più recenti Raccomandazioni della Commissione Europea in tema di contrasto agli abbandoni scolastici precoci si muovono nella prospettiva che sia fondamentale, per un'azione di contrasto, individuare quei segnali di allerta rapida che possono prevenire l'uscita precoce degli studenti dal sistema di istruzione e formazione.

Gli studi sugli investimenti in capitale umano hanno messo in evidenza che il rendimento di questi investimenti è massimo con riferimento alle scuole della infanzia e primarie collocate in territori ad alto rischio di esclusione sociale.

E in questa ottica, l'indicatore delle "Frequenze irregolari e saltuarie" rilevate nelle scuole del primo ciclo delle 10 Municipalità di Napoli, può essere sicuramente considerato come un segnale di allerta rapido del successivo abbandono scolastico e fatto rientrare tra gli indicatori socio-economici che caratterizzano i territori su cui insistono le scuole.

C'è infatti un corpus significativo di prove e di ricerche per dimostrare che molti studenti che abbandonano la scuola mostrano "segnali di pericolo" per mesi, se non per anni, a scuola e/o al di fuori della scuola. Studenti che manifestano più di un segnale di allerta hanno una probabilità ancora maggiore di abbandono. Questi "segnali di pericolo" indicano che gli studenti stanno avendo problemi con i loro studi, con la motivazione allo studio, nel rapporto con gli apprendimenti, o in casa o nella vita e che si trovano ad affrontare sin da piccoli sfide personali, sociali ed emotive che richiedono la nostra attenzione e verso le quali sono spesso impreparate anche le loro famiglie. Il consenso generale e significativo su questa impostazione dovrebbe trasformarsi in azioni basate su fatti concreti. L'esperienza di paesi europei, quali la Spagna, l'Inghilterra, la Francia, la Germania, nei quali sono in vigore da tempo sistemi di allerta rapida e conseguenti profonde azioni concrete sul contesto sociale, ha dimostrato che questo approccio può produrre buoni risultati quando i sistemi di monitoraggio sono accompagnati da azioni chiare e tempestive di sostegno per le famiglie e per gli studenti identificati a rischio di abbandono scolastico.

2. I TERRITORI A FORTE DISAGIO SOCIALE

In molte aree delle città metropolitane sono vaste le zone di grave disagio sociale, culturale ed economico.

Sono aree caratterizzate da condizioni familiari particolarmente segnate, da mancanza di lavoro, da analfabetismo familiarmente radicato, da disgregazione familiare, molto spesso con uno o entrambi i genitori detenuti, con numerosi figli e dalla pesante presenza sul territorio della criminalità organizzata che in un contesto così disegnato trova terreno fertile per il reclutamento della manodopera criminale, anche minorile.

Particolare attenzione assume la condizione femminile: con uomini che sono in carcere, le donne, le mamme, hanno su di loro il peso enorme della gestione quotidiana di più figli da ogni punto di vista senza averne loro stesse capacità, mezzi e cultura. Spesso sono madri adolescenti, figlie anch'esse di una storia di abbandono.

In un contesto così disegnato la scuola non rappresenta l'elemento irrinunciabile su cui costruire il proprio progetto di vita: c'è un quotidiano pesante a cui pensare e alla cui soluzione viene sacrificato il progetto formativo dei figli.

Il modello si ripropone e si perpetua da generazioni per cui si è via via consolidata l'idea che la scuola è qualcosa a cui si può o si è obbligati a rinunciare e la cultura non rientra in quei valori fondamentali nella crescita dei figli. Per generazioni, in quelle zone, si è fatto a meno della scuola: nel tempo sono cresciute le iscrizioni a scuola solo come senso dell'obbligo, che

invece di incrementare la naturalezza del percorso scolastico nell'infanzia e nell'adolescenza, hanno reso più ostile il rapporto con l'istituzione scolastica. E anche quando è genericamente riconosciuto il valore della scuola, lo svantaggio in partenza e la difficoltà delle famiglie a supportare i percorsi scolastici dei figli, facilitano l'insuccesso scolastico: la spinta motivazionale è inesistente.

Anche quando si tenta di fare un passo avanti nell'evoluzione positiva del rapporto con la scuola, i drammatici problemi del quotidiano riportano lontano dalle aule.

La crisi economica degli ultimi anni ha acuito maggiormente i problemi del quotidiano: mancanza totale di libri e materiale scolastico, impossibilità di far fronte alla quota seppur bassa della mensa scolastica, impossibilità a supportare economicamente i figli per qualunque iniziativa.

Di contro emerge nella mancanza di cultura un'attenzione verso gli status symbol del consumismo che nell'immaginario di molti affrancano dal malessere sociale e dall'essere marginali e periferici: i soldi che in qualche modo entrano nelle famiglie vengono utilizzati in gran parte per questo.

In un contesto del genere le vere vittime sono i bambini: fin dalla tenera età non c'è tempo esclusivamente per loro e le tappe fondamentali dello sviluppo dei primi tre anni di vita, nonché quelle successive, sono decisamente compromesse.

3. LA SCUOLA NEI TERRITORI A FORTE DISAGIO SOCIALE

In un contesto del genere, radicate e numerose sono le assenze saltuarie dei bambini a scuola che cominciano sin dalla scuola dell'infanzia e che diventeranno inevitabilmente sempre più numerose creando prima una disaffezione alla quotidianità scolastica e subito dopo un forte, e spesso irrecuperabile, ritardo nell'acquisizione di competenze di base fino all'abbandono definitivo motivato in buona parte da un forte e accresciuto senso di inadeguatezza.

Il nostro sistema scolastico, così come è organizzato, non riesce ad avere per loro la cura necessaria. La scuola diventa, suo malgrado, selettiva nella misura in cui non riesce a dare risposte diverse a domande diverse.

L'attuale organizzazione scolastica, unitamente al contributo degli altri attori del territorio, può solo arginare il problema, o solo subirlo, senza poter incidere con un'azione di sistema per ottenere risultati concreti.

È necessaria la trasformazione della scuola in un centro di riferimento culturale e sociale del territorio: la scuola deve diventare, nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale, una potente macchina di attacco alla disgregazione sociale e alla diffusione della criminalità.

Lo Stato, anche e soprattutto attraverso la scuola, può e deve interamente e profondamente riappropriarsi dei territori occupati dall'antistato.

Sarebbero necessari elementi come:

- Costituzione, presso tutti gli USR REGIONALI di un gruppo di lavoro per la prevenzione e il contrasto all'abbandono scolastico e per il disagio giovanile con il compito, tra gli altri, di ricercare sistemi di allarme che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio di abbandono scolastico in linea con il più ampio contesto di ricerca sui "sistemi di allerta rapidi", promossa dalla Direzione Generale Educazione e Cultura della Commissione Europea attraverso lo specifico Gruppo Tematico sull'Early School Leaving

- stabilità del corpo docente per almeno un quinquennio o sei anni per le scuole del primo ciclo: il continuo cambio del docente, infatti, viene spesso vissuto come un'altra esperienza di abbandono, il rapporto costruito tra adulto e bambino, fondamentale nel processo di crescita e di apprendimento, il legame empatico che si instaura tra alunno e docente diventa un patrimonio che viene disperso a tutto svantaggio del bambino.
- organizzazione della scuola come comunità di apprendimento: il coinvolgimento nel processo di apprendimento di tutti gli agenti che influenzano l'educazione aiuta a superare l'insuccesso scolastico e ad eliminare i conflitti
- tutoraggio alle famiglie e ai minori con incremento della collaborazione con gli enti locali attraverso una capillare azione di assistenza sociale
- formazione docente continua e obbligatoria in stretta collaborazione con l'Università e centri di ricerca didattica
- forte alleanza territoriale con tutti gli attori del territorio
- formazione genitori

4. A.A.A.: Abbandoni, Autonomia, Anagrafe

Oggi è necessario più che mai coniugare la dispersione scolastica intesa come frequenza saltuaria e abbandono, con autonomia scolastica compiuta e anagrafe degli studenti.

Un'autonomia scolastica compiuta, infatti, così come inizialmente introdotta e solo teorizzata dal D.P.R. 275/99 in termini organizzativi e finanziari, consentirebbe la possibilità di disegnare un progetto di scuola adatto al territorio. Pur rispettando i termini generali di un sistema di istruzione nazionale, dovrebbe e potrebbe essere capace di far diventare la scuola come il luogo che sa interpretare le domande delle famiglie di quel territorio, che sa disegnare percorsi davvero personalizzati, che sa e può prendersi cura di ciascuno, che sa e può progettare utilizzando le risorse umane ed economiche per mettere in campo azioni di sistema che innestino processi culturali ed educativi utili alla crescita dei singoli insieme a quella di un intero territorio.

Un'autonomia scolastica compiuta di tipo sperimentale, inizialmente attuata nelle scuole situate nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale, consentirebbe a quelle scuole, al suo personale dirigente, docente e non docente, di assumersi una reale responsabilità progettuale in termini di definizione degli obiettivi, di scelta di strategie, di raggiungimento di risultati. Una responsabilità non solo burocratica – amministrativa, ma una responsabilità di rendicontazione sociale del lavoro della scuola, garantendo da un lato la trasparenza dell'agire amministrativo e dall'altro favorendo la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola.

L'obbligo di una rendicontazione sociale, dunque, deve rappresentare il veicolo attraverso il quale le scuole possono comunicare gli impatti prodotti dalle proprie scelte di politica scolastica e gestionale sulla qualità del sistema scuola in rapporto al territorio, nonché valutare la coerenza tra quanto programmato e quanto, invece, operativamente realizzato.

Un'autonomia scolastica di tipo prototipale da attuare in alcune scuole del primo ciclo delle zone d'Italia a maggior rischio di esclusione sociale (15/20 istituti al max) e nelle quali sono maggiori le frequenze a singhiozzo e quindi maggiori gli abbandoni scolastici. Una sperimentazione di tipo prototipale che può e deve mettere le basi per un'azione di sistema su scala nazionale, un'azione che può mettere in evidenza le potenzialità progettuali, gestionali e

di rendicontazione sociale di una scuola autonoma e che possa dimostrare che questa è la strada per raggiungere gli obiettivi di Europa 2020.

Un'autonomia scolastica che si può articolare almeno sui seguenti punti:

- durata della sperimentazione dai tre ai cinque anni
- formulazione da parte del dirigente scolastico di un progetto operativo della durata di 5 anni a scansione annuale da sottoporre all'approvazione dell'USR di competenza, con obiettivi a breve, medio e lungo termine legati al rapporto tra l'istituzione scolastica a lui affidata e il contesto territoriale di riferimento
- assegnazione al progetto di un ispettore del MIUR che segua l'azione costantemente nella sua evoluzione, monitorandolo in partenza, in itinere e alla fine del processo con continue eventuali rimodulazioni.
- istituzione all'interno della scuola di un gruppo operativo permanente formato da: dirigente, docenti, ispettore del MIUR, rappresentante dei servizi sociali, rappresentante dei genitori
- coinvolgimento dell'ente locale attraverso gli uffici sociali
- attivazione di una forma di autonomia di reclutamento di una quota del 15-20% di docenti che, a presentazione di domanda, vengono selezionati dal gruppo operativo costituito all'interno dell'Istituzione Scolastica
- incentivi ai docenti di tipo economico o di punteggio o di bonus ai fini pensionistici
- obbligo per i docenti di formazione sul piano didattico, metodologico, strutturale, educativo e formativo – almeno 4 ore al mese
- briefing obbligatorio settimanale con il gruppo operativo
- progettazione e conduzione della scuola come comunità di apprendimento (coordinamento e partecipazione attiva alle attività scolastiche di una rete consolidata sul territorio, ivi comprese associazioni laiche, religiose e di genitori)

5. NON È SOLO UN PROBLEMA DI RISORSE FINANZIARIE

Come ampiamente riportato nel capitolo 11 della nostra seconda pubblicazione, le risorse finanziarie arrivate alle scuole della città di Napoli nel quinquennio 2007-2011 tramite i fondi sociali europei (FSE) e Fondi Europei di Sviluppo Regionale (FESR), assommano a circa 60 milioni di euro. Qualche domanda è lecito porsi.

Quale valore aggiunto hanno dato al sistema scuola? Quale peso hanno avuto nella trasformazione della didattica in termini di competenze spendibili? Quale contributo hanno dato in termini di inclusione sociale? La scuola è in grado oggi di abbandonare di meno coloro che sono in grave disagio sociale? La scuola riesce maggiormente oggi a rispondere a coloro che sentono come naturale l'inutilità, la parzialità della scuola nella propria vita?

Le scuole non avevano e non hanno l'autonomia necessaria per utilizzare i finanziamenti ottenuti nella direzione del corretto rapporto tra la scuola stessa e le problematiche caratterizzanti quel territorio. Questi finanziamenti non sono riusciti a costruire un sistema consolidato di lotta alle assenze saltuarie e al conseguente abbandono scolastico. La

proposizione di interventi limitati nel tempo, sporadici e destrutturati non sono stati utilizzati nella direzione indicata dalla Comunità Europea che aveva espressamente raccomandato, tra l'altro, che fossero utilizzati soprattutto per la riduzione del fenomeno dell'abbandono scolastico.

Gli investimenti in termini economici non possono dare un ritorno sul piano educativo se non c'è un analogo investimento sul capitale umano e sulla trasformazione del sistema scolastico.

Il prof. Musella, Preside del Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università Federico II di Napoli, che ha collaborato con noi nel lavoro sullo studio sugli abbandoni scolastici, nella sua pubblicazione "Formazione e relazioni sociali" del 2013, scrive: "Dall'abbandono scolastico scaturiscono risvolti penalizzanti sia sul piano microeconomico, in termini di effetti sul reddito, salario, inserimento lavorativo e più in generale sulla carriera lavorativa del giovane che abbandona la scuola, sia sul versante macroeconomico se si considera l'impatto negativo che ha sulla crescita di un paese la mancata valorizzazione ed il mancato utilizzo del capitale umano".

Un ulteriore dato ci sembra importante ed eloquente nella direzione da prendere per il contrasto reale all'abbandono scolastico. In un anno scolastico ci sono 33 settimane di scuola che moltiplicate per i cinque giorni di lezione (praticamente quasi tutte le scuole del primo ciclo hanno utilizzato l'autonomia scolastica nella direzione della chiusura del sabato) consentono la frequenza di 165 giorni di scuola su 365 giorni all'anno, senza considerare assenze per motivi vari. Inoltre, tenendo conto che le scuole terminano alla fine di maggio, inizio giugno e riprendono, a scartamento molto ridotto, non prima della seconda metà di settembre, i ragazzi e le ragazze hanno un periodo ininterrotto di lontananza da scuola di circa 150 giorni. Un tempo infinito, un costo sociale elevatissimo che, nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale, rappresenta un tempo irrecuperabile sul piano educativo e formativo. È alto il rischio di un alfabetismo di ritorno, la scuola deve allungare i suoi tempi, deve rendere ordinario ciò che ora è frutto di esperienze casuali.

A nostro giudizio, il sistema scuola non è tarato sui diritti dei bambini. La scuola è il luogo dove più difficilmente è possibile rendere compatibili i diritti dei bambini con quelli degli adulti. Sono necessari, quindi, interventi profondi di sistema, interventi coraggiosi che incidano profondamente nell'organizzazione scolastica soprattutto nelle scuole situate in zone ad alto rischio di esclusione sociale. È necessario dare a queste scuole l'autonomia progettuale e prendere atto che sono capaci di assumersi la responsabilità di guida sociale.

La lotta all'abbandono scolastico deve essere una priorità irrinunciabile e le azioni indispensabili devono necessariamente avere il contributo di tutti, ognuno deve essere disposto a momenti di riflessione sul proprio ruolo, a favore della crescita del sistema scuola, vero valore aggiunto per la crescita di un paese.

Paolo Battimiello

Paola Cortellessa

6. LE COMUNITA' DI APPRENDIMENTO COME CONTRASTO ALL'ABBANDONO SCOLASTICO

Nelle zone delle grandi città metropolitane, ad alto rischio di esclusione sociale, sembra che ci siano le stesse condizioni sociali e culturali che hanno visto nascere l'idea della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, un'idea quanto mai moderna e da riproporre, un'idea di scuola dell'apprendimento cooperativo che curi ciascun allievo nella duplice veste di fruitore e di attore del processo di apprendimento.

Il coinvolgimento nel processo di apprendimento di tutti gli agenti che influenzano l'educazione aiuta a superare l'insuccesso scolastico e ad eliminare i conflitti.

L'educazione formale, che è nella responsabilità delle scuole, deve essere condivisa da tutti i membri e dal personale coinvolto in una comunità. Questa è la premessa principale su cui si basa, oggi, il concetto di Comunità di apprendimento, un'organizzazione alternativa proposta dalle scuole, che si estende dal concetto per il quale gli studenti imparano attraverso la partecipazione, la collaborazione e l'interazione con l'ambiente sociale.

Le Comunità di apprendimento sono il risultato di una delle linee di ricerca su cui ha lavorato per più di tre decenni il centro di ricerca sociale "Centro di Education" (CREATE) presso l'Università di Barcellona, che ha sviluppato un modello di trasformazione volto alla scuola primaria e secondaria. Il concetto elaborato nella ricerca afferma che le comunità di apprendimento si riferiscono ad una organizzazione scolastica basata su pratiche di cooperazione e di solidarietà con la partecipazione condivisa di docenti, famiglie, studenti e il resto della comunità.

Come detto da Ramón Flecha, Professore di Sociologia presso l'Università di Barcellona e uno dei principali promotori delle Comunità di apprendimento, **"per ottenere questa trasformazione è necessario mobilitare tutte le risorse disponibili"** attraverso la partecipazione dei membri della comunità educativa (famiglie, insegnanti e studenti) e degli "agenti sociali, professionali e volontari".

7. PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO

Il modello di comunità di apprendimento è stato adottato oggi in 98 scuole primarie e secondarie della Spagna, con una significativa presenza nelle comunità di Catalogna, Paesi Baschi e Andalusia. **La sua adozione comporta una trasformazione sociale e culturale della scuola e del suo ambiente, per raggiungere l'uguaglianza educativa, superare il fallimento scolastico e di eliminare i conflitti.**

Per raggiungere questo obiettivo, si propone una diversa organizzazione, che comprende iniziative e pratiche per promuovere l'inclusione dei gruppi più svantaggiati di studenti. Questi sono alcuni dei punti salienti:

- **Gruppi interattivi:** le comunità di apprendimento suggeriscono che, piuttosto che escludere e segregare nell'aula gli studenti che hanno bisogno di un alloggio curriculare o con un ritmo diverso, aprire la porta della classe per inserire più persone in essa può servire come insegnamento di supporto. Nuovi componenti della classe, che può essere volontaria o familiare, sono responsabili per coordinare e stimolare piccoli gruppi eterogenei di studenti (razza, le prestazioni o la motivazione), curriculum attivo insieme a "interazioni tra tutti i partecipanti", spiega Flecha.
- **Formazione per le famiglie:** la ricerca educativa ha dimostrato che il livello di formazione

degli adulti, ha una notevole influenza sull' apprendimento degli studenti. Pertanto, queste comunità intendono aprire i centri alle famiglie e offrire loro opportunità di formazione, come ad esempio consentendo l'uso dei laboratori informatici o l'organizzazione delle biblioteche. Optare per la partecipazione dei genitori nel processo decisionale del contesto scolastico e il loro coinvolgimento diretto in attività e progetti di apprendimento.

- **Orario prolungato:** grazie alla partecipazione e alla collaborazione di altri adulti in una comunità di apprendimento, è possibile che gli studenti in difficoltà hanno l'opportunità di accelerare il loro apprendimento.

FIGURA 1

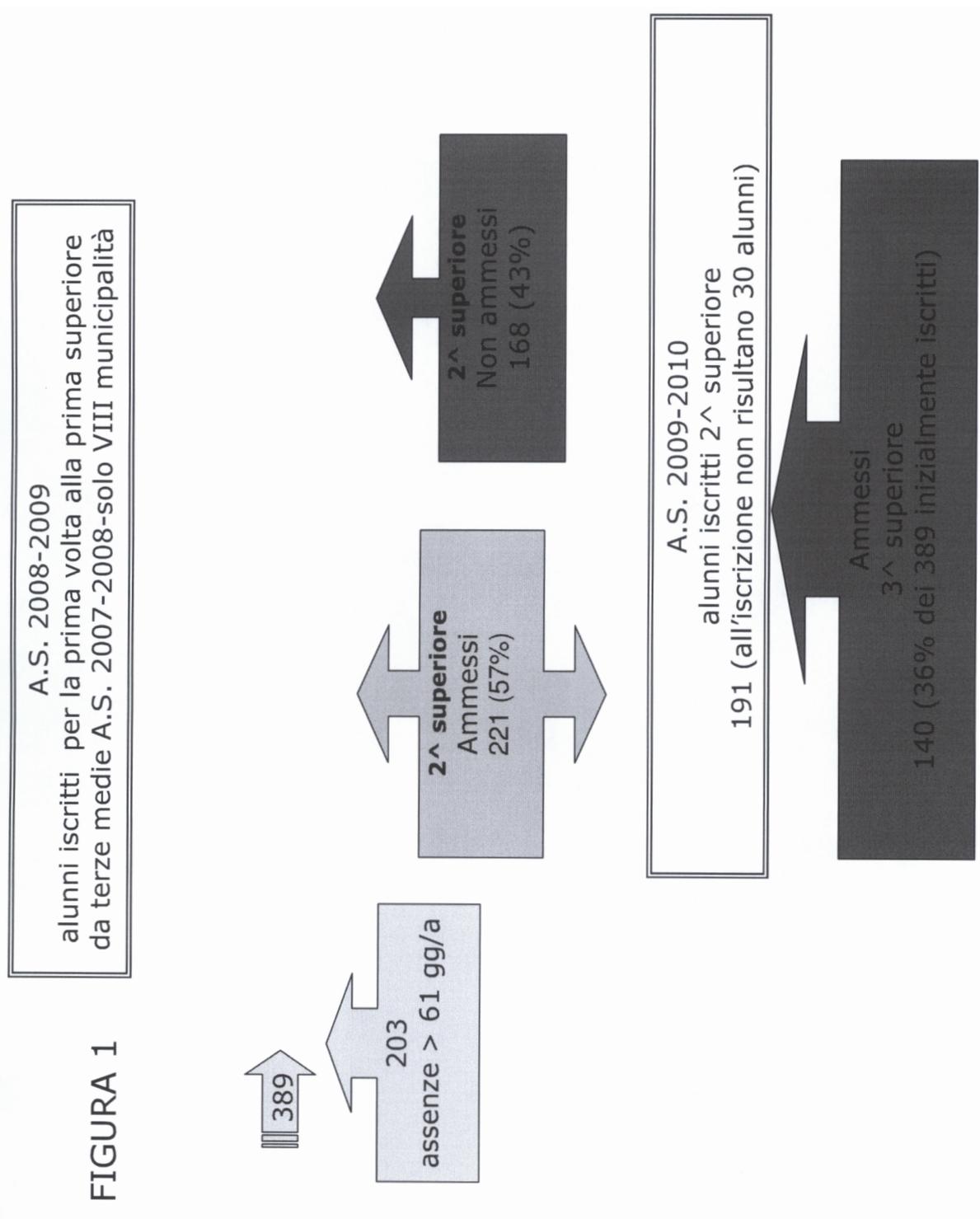
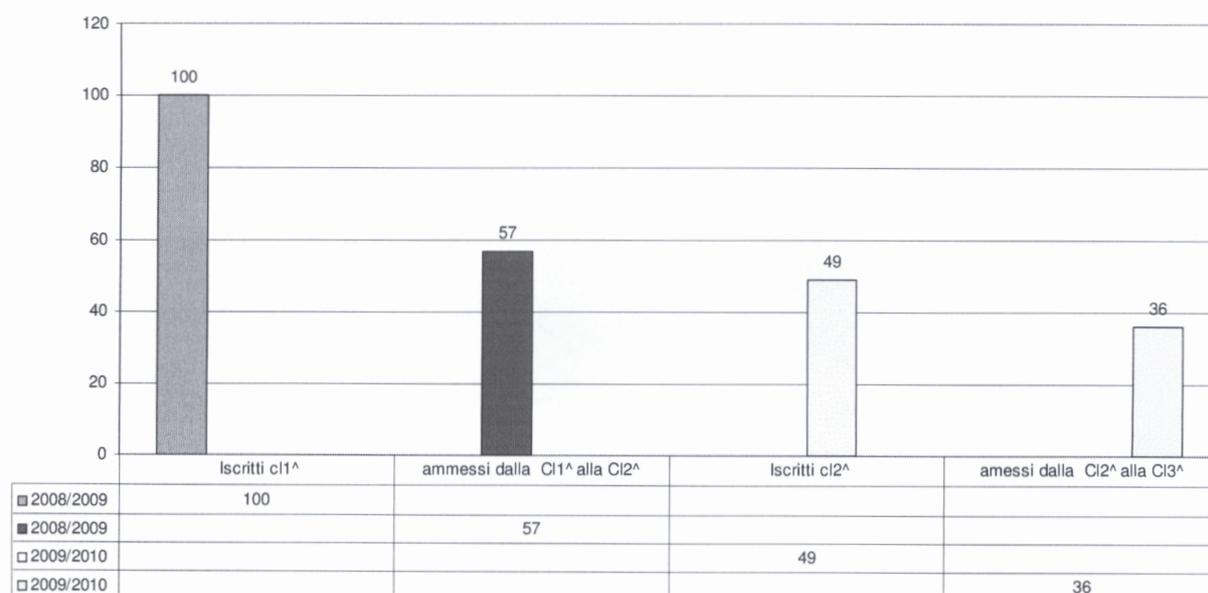


FIGURA 2

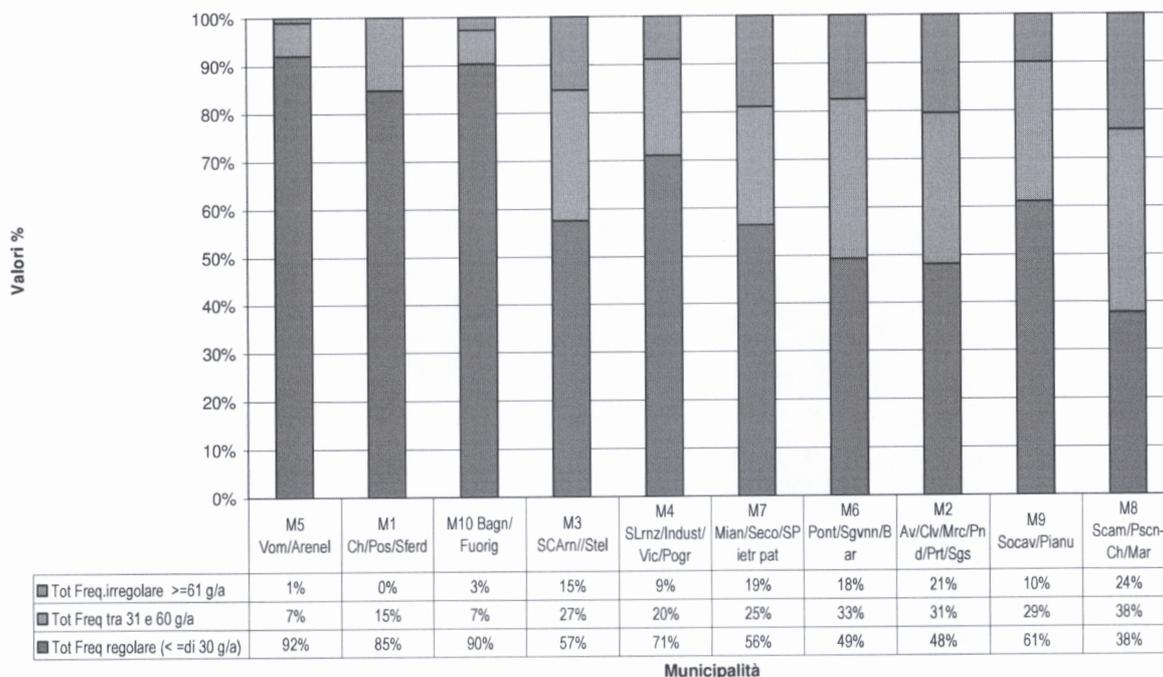
**A.S. 2008-2009 alunni iscritti per la prima volta alla prima superiore da
terze medie A.S. 2007-2008-solo VIII municipalità
Passaggi da CI^{1a} a CI³(V%)**



Valori in percentuale

FIGURA 3

Cinquenni triennio 2009-2012 : confronto tra le municipalità su dati totali del triennio.V%



Primaria quinquennio 2007-2012 : confronto tra le municipalità su dati totali de lquinquennio.V%

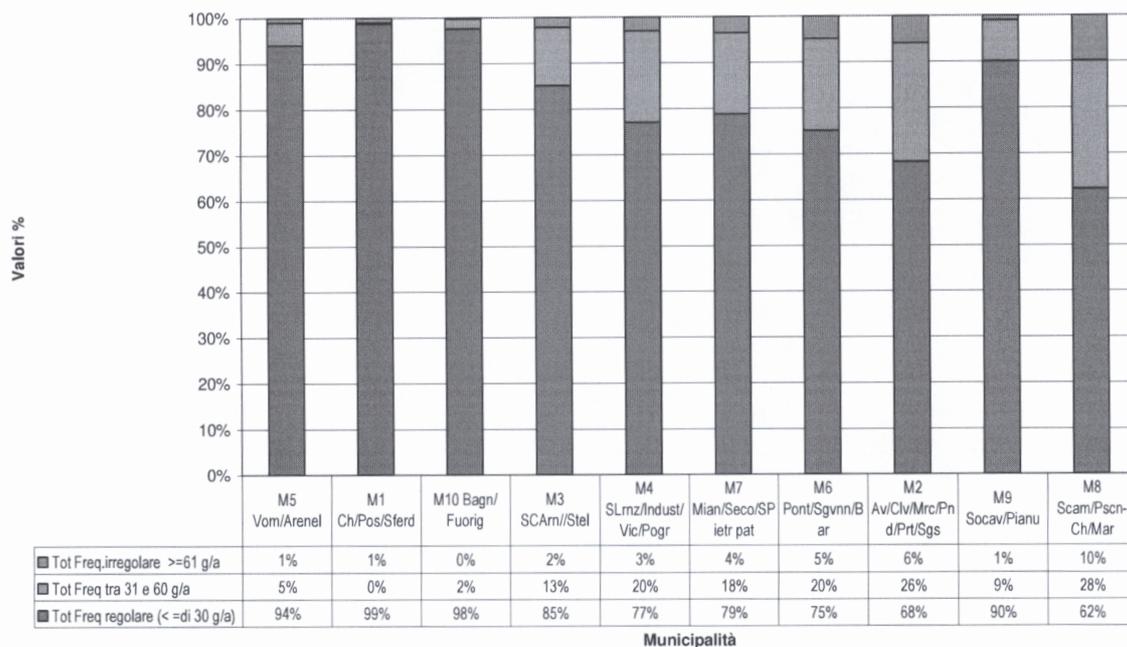
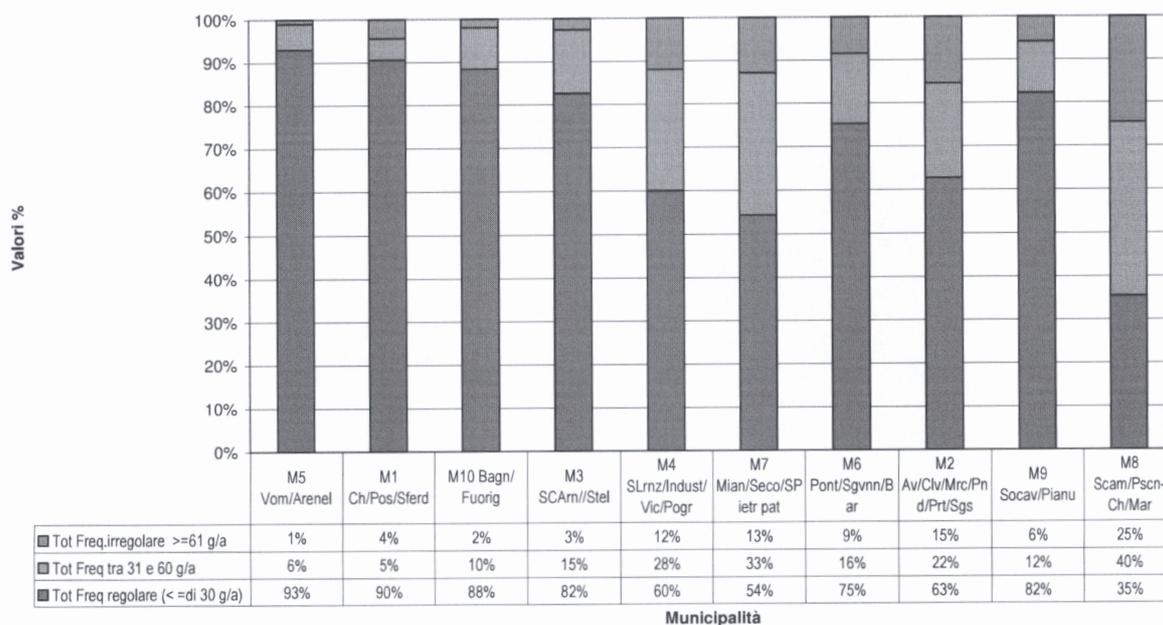


FIGURA 4

FIGURA 5

Secondaria primo grado quinquennio 2007-2012 : confronto tra le municipalità su dati totali del quinquennio.V%



XVII LEGISLATURA - VII COMMISSIONE - SEDUTA DEL 29 MAGGIO 2014

MUNICIPALITA'	DONNE RESIDENTI		MADRI < 20 ANNI		LIVELLO ISTRUZIONE MADRI								CONDIZIONE LAVORATIVA MADRI			
	Valore assoluto	%	Valore	%	Laurea	Diploma superiore		Diploma inferiore		Licenza elementare		Occupate		Non occupate		
	v.ass	%	v.ass	%	v.ass	%	v.ass	%	v.ass	%	v.ass	%	v.ass	%	v.ass	%
Municipalità 1	43809	8,7	7	2,8%	175	18,7%	114	6,2%	51	2,5%	17	5,1%	215	11,6%	162	4,3%
Municipalità 2	49988	9,7	36	14,3%	97	10,4%	199	10,8%	191	9,4%	27	8,1%	182	9,8%	370	9,9%
Municipalità 3	52826	10,3	18	7,2%	85	9,1%	202	10,9%	181	8,9%	46	13,8%	187	10,1%	369	9,9%
Municipalità 4	48633	9,6	27	10,8%	60	6,4%	194	10,5%	205	10,1%	21	6,3%	147	7,9%	394	10,5%
Municipalità 5	60704	11	4	1,6%	226	24,2%	189	10,2%	48	2,4%	5	1,5%	328	17,7%	173	4,6%
Municipalità 6	57575	11,8	62	24,7%	36	3,9%	221	11,9%	405	19,9%	61	18,3%	137	7,4%	627	16,8%
Municipalità 7	44730	9,2	38	15,1%	28	3,0%	127	6,9%	313	15,4%	59	17,7%	85	4,6%	475	12,7%
Municipalità 8	44534	9,4	35	13,9%	47	5,0%	156	8,4%	286	14,0%	49	14,7%	127	6,9%	453	12,1%
Municipalità 9	52316	10,9	18	7,2%	71	7,6%	243	13,1%	243	11,9%	37	11,1%	202	10,9%	470	12,6%
Municipalità 10	50807	9,8	6	2,4%	110	11,8%	205	11,1%	114	5,6%	11	3,3%	241	13,0%	244	6,5%
Totali	505922		251	100%	935	100%	1850	100%	2037	100%	333	100%	1851	100%	3737	100%
			Valore Assoluto Napoli = 251	rispetto al valore assoluto	Valore ass. Napoli = 935	valore ass. Napoli = 1850	Valore ass Napoli = 2037	valore ass Napoli = 333	Valore ass. Napoli = 1851	valore ass Napoli = 3737	rispetto al 4,2% della media cittadina		Valore ass. Napoli = 1851	valore ass. Napoli = 3737		

BIBLIOGRAFIA

- **Education and training monitor 2013 ITALY**

http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf

- **RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 9 luglio 2013**

sul programma nazionale di riforma 2013 dell'Italia e che formula un parere del Consiglio sul programma di stabilità dell'Italia 2012-2017

http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2013/italy/csr2013_council_italy_it.pdf

- **Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. November 2013**

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf

- **Lettera ad una professoressa** – Don Lorenzo Milani - a cura della scuola di Barbiana
Milano 1967
- Amendola – Marco Musella – **Formazione e relazioni sociali** – gli investimenti virtuosi per mettere in moto il Mezzogiorno – Giappichelli editore – Torino
- **“La Scuola a singhiozzo”** – INDAGINE NELL’VIII MUNICIPALITA’ DI NAPOLI – ANICIA EDIZIONI - 2012
MIUR – Direzione Generale per gli Affari Internazionali
USR Campania
I.C.Virgilio 4 – Scampia – Napoli
- **SEGNALI DI ALLERTA RAPIDA NEL CONTRASTO AGLI ABBANDONI SCOLASTICI PRECOCI**
ANICIA EDIZIONI - 2013
MIUR – Direzione Generale per gli Affari Internazionali
USR Campania
I.C.Virgilio 4 – Scampia – Napoli
- **Revista InterUniversitaria de Formaciòn del Profesorado** – N° 67 - Saragozza – Spagna 2010



CIPAT – come soggetto interlocutore fra gli istituti associati (Professionali e Tecnici) e le istituzioni deputate al governo del sistema di istruzione - ha realizzato negli anni:

- una collaborazione critica, propositiva e costante alla costruzione del sistema integrato di istruzione e formazione in Toscana, come strumento fondamentale di prevenzione dell'abbandono scolastico precoce; al termine del primo triennio di applicazione del sistema IeFP in sussidiarietà integrativa, CIPAT nel gennaio 2014 ha elaborato una piattaforma di richieste rivolte a Regione Toscana e USR per migliorare la funzionalità e l'efficacia del sistema;
- un forte approfondimento in dimensione europea della ricerca relativa al fenomeno della dispersione scolastica, con la partecipazione a numerosi progetti LLP (Comenius, Da Vinci, altri). L'ultimo progetto, denominato "School Safety Net" (portale <http://schoolsafetynet.pixel-online.org/>) mira a produrre linee guida derivate da buone pratiche e applicabili alle situazioni concrete determinate dalla identificazione degli studenti a rischio, dalla integrazione degli alunni stranieri, disabili o BES, dalla prevenzione di comportamenti violenti (bullismo).

Fondandosi sulle esperienze europee e sulla pratica delle scuole toscane, CIPAT propone le seguenti priorità per rendere più efficace la lotta alla dispersione:

1) Sul versante organizzativo e normativo

- La mobilità annuale dei docenti rappresenta un ostacolo alla valorizzazione delle risorse professionali interne, esperte, "speciali", motivate, utili a galvanizzare l'attività. Insegnare in un istituto professionale o tecnico è professionalmente diverso dall'insegnare in un liceo, mentre in Italia regna l'assoluta interscambiabilità, con mobilità a richiesta annuale (trasferimento). Tale possibilità ostacola la costituzione di team professionali specializzati, coesi e integrati nella attività di prevenzione. Una misura di contenimento della mobilità con forme di incentivazione alla stabilità può svolgere una funzione molto efficace.
- Oltre alla stabilità, occorrono risorse professionali aggiuntive, anche minimali, al fine di garantire la realizzazione della personalizzazione dei percorsi formativi: più risorse per i laboratori, misure di accompagnamento (tutor di classe, tutor di corso, orientatore, facilitatore). Occorre cioè mirare a costruire un organico funzionale, evitando certamente ogni spreco (come avvenuto nelle passate sperimentazioni), ma valorizzando e incrementando per quanto necessario le risorse esistenti.
- eliminare tutti gli ostacoli burocratico-amministrativi e normativi che limitano la realizzazione dei percorsi personalizzati, ampliando gli spazi di flessibilità curricolare e affidandone la responsabilità alle istituzioni scolastiche autonome.

2) Sul versante della formazione dei docenti

- Serve in ogni regione un piano pluriennale coordinato fra Governo regionale e USR per la formazione di tutti i docenti degli IP e anche degli IT su: la didattica per competenze, la didattica laboratoriale, l'orientamento. Tale formazione deve innestarsi sulla diffusione e valorizzazione delle buone pratiche;
- Occorre una pubblicizzazione sistematica in forme appropriate delle migliori pratiche svolte a livello regionale, nazionale, europeo
- E' indispensabile la formazione di figure specialistiche, da rendere disponibili in tutte le realtà scolastiche interessate: formazione dei tutor interni, degli orientatori, degli esperti in percorsi personalizzati;
- E' necessaria la disponibilità di mentor territoriali per supportare le scelte dei percorsi personalizzati

L'ABBANDONO SCOLASTICO E LA PLUSDOTAZIONE



*Associazione Italiana per lo Sviluppo
del **TA**lento e della **PL**usdotazione*

27/05/2014

Analisi del fenomeno

Comitato scientifico AISTAP:

Anna Maria Roncoroni, psicologa, Ph.D., Presidente AISTAP

Daniela Miazza, psicologa, Ph.D., Supervisore scientifico settore scuola

Sara Peruselli, psicologa, Ph.D., Responsabile settore clinico

Jacopo Lorenzetti, psicologo, Responsabile settore scuola

Paola Cataldo, insegnante, Responsabile gruppo insegnanti

L'abbandono scolastico e la plusdotazione

1 LA PLUSDOTAZIONE

Gli studenti plusdotati sono coloro che hanno elevate capacità intellettive, artistiche, creative o di leadership, oppure eccellono in ambiti accademici specifici (matematica, scienze, informatica, ecc.). Proprio per questo, necessitano di un adeguato sostegno ed attività a loro dedicate, solitamente non fornite dalle scuole, per poter sviluppare appieno il loro potenziale e dare così un contributo allo sviluppo sociale ed economico del nostro Paese.

Come diceva il celebre psicologo William Stern (1916), la plusdotazione rappresenta solo la possibilità di realizzare il proprio potenziale e non è il risultato di per sé. Questo significa che, al di là delle capacità e di quello che potremmo definire il “patrimonio genetico” dell'individuo, se l'ambiente non offre adeguate possibilità di crescita e di sviluppo, non è detto che ciò che poteva essere si concretizzi. Dotati di una mente agile e ricettiva, in grado di apprendere ad un ritmo molto più veloce rispetto ai compagni di classe, i bambini plusdotati spesso fanno fatica ad adattarsi ai tempi tradizionali della scuola, perché vorrebbero avere la possibilità di fare attività di maggiore approfondimento. Dopo aver imparato qualcosa, hanno bisogno di immergersi in altro e non amano ripetere gli stessi esercizi più e più volte, come in uso nella scuola italiana. In Olanda, ad esempio, dove ormai sono circa 20 anni che si parla di plusdotazione, nei sussidiari sono già indicati con un asterisco quali sono gli esercizi rivolti a questi bambini: in questo modo è possibile mantenere vivo il loro interesse e contemporaneamente aumentare le loro competenze.

Non sempre questi studenti sono i più bravi della classe, questo per diversi ordini di fattori: innanzitutto dipende dall'ambito disciplinare in cui eccellono; poi dal tipo di esperienza scolastica dello studente, che durante i primi anni di scolarizzazione può aver presentato ostacoli di varia natura; oppure il bambino può non essersi sentito accettato e compreso nella sua particolarità. Un altro fattore è la mancanza di motivazione che può avere diverse origini e che, proprio per questo, richiederebbe un intervento specifico e mirato. Infine, a livello emotivo gli studenti plusdotati hanno le stesse esigenze dei pari età, così come gli stessi problemi: ciò che varia è l'intensità della percezione delle situazioni o degli eventi della vita che, in caso di difficoltà, può portare a situazioni di maggiore devianza, con conseguenti problemi anche gravi di adattamento sociale. In questi casi, l'intelligenza non viene messa al servizio della società ma contro di essa.

Le ricerche internazionali (Cloud, 2007; Renzulli e Park, 2000; Robertson, 1991) dimostrano che la percentuale di ragazzi plusdotati, soprattutto quelli che provengono da famiglie a basso reddito o con basso livello culturale, che abbandona la scuola precocemente è più o meno la stessa di quella degli studenti non plusdotati. Un altro elemento molto interessante che emerge dalle ricerche (Hansen e Toso, 2007) è l'importanza di un'individuazione precoce perché è proprio negli anni della scuola primaria che il bambino fa le sue prime esperienze e si struttura un'idea di "scuola" che porterà con sé durante la crescita. Nel caso degli studenti plusdotati, che molto spesso cominciano la scuola con competenze ed abilità nettamente superiori ai compagni di classe, c'è il grosso rischio di far nascere malumore e, conseguentemente, demotivazione e disinteresse, che altro non sono che i sintomi prodromici del futuro dropout (abbandono).

In Italia, almeno per il momento, siamo ancora all'inizio per quanto riguarda la realizzazione di adeguati percorsi di formazione per i docenti e non esistono percorsi curricolari specifici per questi ragazzi, malgrado diversi stati europei abbiano già da tempo adottato tutte le misure necessarie per creare le migliori condizioni per poter sviluppare il loro potenziale, anche se persistono importanti differenze a livello dei singoli stati (allegato 1). Le linee guida adottate dai diversi paesi seguono la Raccomandazione europea n. 1248/1994 del Consiglio d'Europa, che ha tratto ispirazione dal lavoro svolto nel workshop *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*, tenutosi a Nijmegen (Olanda) nel 1991, supportato dal Consiglio d'Europa stesso e organizzato dal Centro per lo studio della Plusdotazione dell'Università di Nijmegen, il Consiglio per la cooperazione culturale del Consiglio d'Europa, i ministeri dell'educazione olandesi e tedeschi e l'Istituto olandese per le ricerche in ambito educativo.

L'8 aprile 2011, in occasione del primo European Talent Day, organizzato sotto l'egida dell'Unione europea a Budapest (allegato 2), è stato predisposto un documento ufficiale a supporto del Talento e del riconoscimento dell'importanza di predisporre in ogni paese dell'unione europea un piano nazionale, per far sì che vi siano attività volte all'individuazione ed al riconoscimento dei diversi talenti, nell'ottica della valorizzazione del Capitale Umano e della non dispersione di un patrimonio che non può far altro che aiutare e sostenere lo sviluppo economico e sociale dei singoli stati. Tutti coloro che si occupano, a diverso titolo, di educazione e di Risorse Umane, sono chiamati a questo compito: quindi, non solo i Governi ma anche le associazioni non governative e le imprese che hanno tra i propri obiettivi anche attività rivolte al sociale, hanno il dovere di impegnarsi in questa direzione.

2 L'ABBANDONO SCOLASTICO (DROPOUT) DEGLI STUDENTI PLUSDOTATI. ANALISI DEL FENOMENO

2.1 INTRODUZIONE

Il problema dell'abbandono scolastico a livello di scuola secondaria ha, nel tempo, sollevato un sempre maggiore interesse dei ricercatori, educatori ed amministratori pubblici.

In Italia la percentuale di studenti che abbandona prematuramente la scuola si attesta, secondo gli ultimi rilevamenti, al 17.6%. I dati italiani mostrano una grande variabilità tra le diverse regioni del nostro paese, con una percentuale di uscita prematura dal sistema scolastico che arriva sino ad un massimo del 22% (Sicilia, Sardegna, Campania e Valle d'Aosta) in alcune regioni italiane.

Non è dato sapere, in base alle variabili considerate negli studi italiani, quale sia la percentuale di early school leavers che rientrano nella fascia della plusdotazione: per avere un'idea più precisa del fenomeno diventa quindi necessaria l'analisi dei dati relativi ad altri paesi, che li hanno resi disponibili (Irvine, 1987; Landis & Reschly, 2013; Marland, 1972; Matthews, 2006; McClelland, 1985; Renzulli & Park, 2000, 2002).

2.2 ABBANDONO SCOLASTICO E PLUSDOTAZIONE

Gli studenti plusdotati, per definizione, sono coloro che hanno le potenzialità per riuscire bene a scuola (No child left behind Act, 2004): capire perché, anche in questa popolazione, vi sia il problema dell'abbandono scolastico è una questione che ha negli ultimi decenni stimolato molto la riflessione dei ricercatori, i quali hanno cercato di individuare le possibili variabili negative che esitano in questa scelta, nonché i possibili correttivi ed interventi più efficaci.

Prima di tutto, è necessario fare una distinzione tra gli studenti plusdotati che hanno, almeno in un periodo della loro carriera scolastica, dei voti anche molto buoni, ma ottenuti senza particolare sforzo e che potrebbero quindi fare molto di più (underachievers) e tra quelli che invece risultano essere a basso rendimento (low achievers).

Questa distinzione è fondamentale per meglio inquadrare il problema perché, come vedremo in seguito, molti studenti plusdotati che poi abbandonano la scuola prematuramente non sembrano manifestare alcun problema scolastico (che possa far pensare ad un futuro dropout), né durante il periodo della scuola primaria, né dopo, se non quando giungono alla scuola superiore.

L'analisi della letteratura scientifica che si è occupata di questo tema, non è concorde per quanto riguarda la percentuale di studenti plusdotati che abbandonano la scuola, in quanto i dati si riferiscono alla popolazione di studenti identificati come plusdotati e non comprendono quindi quelli non riconosciuti come tali, ma comunque oscillano tra il 7% ed il 18% (Landis & Reschly, 2013; Renzulli & Reis, 2000, 2002).

2.3 FATTORI DI RISCHIO

Alcuni fattori di rischio sono comuni a quelli della popolazione normale, come il livello socio-economico e culturale della famiglia di origine, così come il livello culturale dei genitori, piuttosto che la presenza di difficoltà di apprendimento (che in questa popolazione molto spesso vengono individuati tardivamente), il fallimento scolastico, un elevato numero di assenze, l'uso di droghe o di alcol.

Oltre a questi però, si evidenzia che nei casi di abbandono scolastico da parte di studenti plusdotati che non hanno superato gli standard richiesti dalla scuola, c'è spesso, da parte di quest'ultima, una visione ristretta e rigida, legata esclusivamente all'apprendimento accademico e incapace di riconoscere il talento. Coley (1995) e Drapela (2006) rilevano che spesso le famiglie sono consapevoli del problema e che richiedono, spesso inascoltate, aiuto alla scuola. Alle superiori poi è molto più spesso la famiglia a tentare di opporsi all'abbandono che non l'istituzione scolastica stessa.

Secondo Renzulli e Park (2000) il fattore socio-culturale è determinante nei casi di abbandono scolastico di studenti plusdotati, con un'incidenza molto maggiore in ragazzi provenienti da famiglie meno abbienti, nelle quali i genitori sono meno in grado di monitorare la situazione scolastica dei figli.

Secondo Robertson (1991), un'alta percentuale di studenti plusdotati che abbandonano rappresenta una enorme perdita di potenziale sia per se stessi che per la società. Tra i fattori che influenzano l'abbandono dei plusdotati, Robertson evidenzia quelli relativi ad un ambiente scolastico che non riesce a venire incontro alle loro esigenze e ai loro stili di apprendimento. In particolare la scuola sembra non possedere alcune particolari caratteristiche:

- percorso di apprendimento di tipo sperimentale;

- progetti individuali scelti dallo studente;
- problemi che rappresentino una sfida reale;
- un certo grado di positiva competizione .

Secondo Sheehan (2000), la noia è la causa principale di abbandono scolastico da parte di alunni plusdotati, che lamentano un curriculum poco stimolante. I maschi, in particolare, sembrano meno inclini a sopportare la noia rispetto alle femmine.

La risposta più ricorrente nelle interviste di Hansen e Johnston Toso (2007) a ex studenti è: “Non stavo imparando niente di nuovo.” Questo risulta vero soprattutto per quanto riguarda le lezioni di matematica, nelle quali è pratica comune di molti insegnanti soffermarsi su un argomento finché non risulti compreso da tutta la classe.

Kavenvsky e Kieghley (2003) si sono soffermati sul ruolo della noia, suggerendo che noia e apprendimento siano termini incompatibili: finché c'è apprendimento non può esserci noia. Hanno inoltre individuato cinque fattori necessari ad un reale apprendimento: controllo, scelta, sfida, complessità, insegnanti attenti. In mancanza di questi fattori, la noia è assicurata.

Da uno studio di Zabloski (2010) su sette casi di abbandono scolastico da parte di studenti plusdotati provenienti da ambiente rurale, emergono alcuni fattori, soprattutto in campo affettivo-relazionale. Tutti avevano patito esperienze negative nel rapporto con i loro insegnanti durante gli anni della scuola media.

In un sondaggio di Dickeson (2001) il primo desiderio degli studenti plusdotati è una miglior qualità dei docenti, seguito immediatamente dal ricevere un curriculum più stimolante, meno ripetitivo e soprattutto innovativo dal punto di vista tecnologico.

Dal punto di vista sociale, gli studenti plusdotati spesso subiscono un pregiudizio nei loro confronti da parte dei pari e spesso reagiscono con una tendenza all'underachievement, si “abbassano”, per così dire, al livello degli altri per non essere esclusi dal gruppo.

Uno studio di Hansen (2002) dimostra che, mentre la maggioranza degli insegnanti è attenta ai bisogni degli studenti in difficoltà ed è pronta a modificare il curriculum per venire loro in aiuto, non è altrettanto propensa a farlo per gli studenti plusdotati.

Diverso è il caso degli insegnanti che hanno ricevuto una specifica formazione relativa agli studenti con queste caratteristiche, che si dimostrano più inclini a modulare le proposte didattiche tenendo conto dei bisogni individuali.

Renzulli e Park (2000) suggeriscono una precoce individuazione degli studenti plusdotati, (specialmente di quelli che presentano caratteristiche potenzialmente a rischio abbandono: comportamento, provenienza sociale...), coinvolgimento delle famiglie sulla base di obiettivi comuni, ma soprattutto una svolta culturale nella scuola, che sia in grado di produrre un curriculum stimolante costruito per soddisfare i bisogni e gli interessi degli studenti.

3 LA ENGAGEMENT THEORY

Gli studi che si sono occupati di abbandono scolastico hanno individuato i principali di fattori di rischio che possono essere direttamente collegati allo studente, alla scuola ed alla famiglia. Su alcuni di questi fattori non è possibile intervenire direttamente, come ad esempio lo status socio-economico della famiglia, i problemi legati all'essere figli di migranti di prima generazione o le difficoltà legate all'uso di una lingua diversa dall'italiano a casa. Mentre altre variabili, come il fare i compiti assegnati, la collaborazione dei genitori nel supportare il percorso scolastico dei propri figli, la frequenza scolastica continuata e la partecipazione alle attività extra-curricolari proposte possono essere oggetto di un intervento che si può rivelare costruttivo ed utile (Finn, 1993; Reschly & Christenson, 2006b).

Finn (1989) identifica nel ciclo *partecipazione attiva – successo scolastico – senso di appartenenza alla scuola*, gli elementi che possono portare al futuro dropout o al successo accademico, a seconda del fatto che siano più o meno funzionanti. È infatti opinione condivisa che l'abbandono scolastico non sia il frutto di una scelta che viene fatta in breve tempo, ma il risultato di un lungo percorso di disaffezione scolastica che porta lo studente, ad un certo punto, ad arrendersi (Reschly & Christenson, 2012).

Gli studi più recenti sulla Engagement Theory (Appleton et al., 2006; Christenson & Anderson, 2002; Christenson et al., 2008; Reschly & Christenson, 2006a) hanno individuato quattro tipi di fattori che compongono il modello dell'engagement: **accademico**, **comportamentale**, **cognitivo** ed **affettivo/emotivo**. I primi due sono facilmente osservabili sia da parte degli insegnanti che dei genitori e comprendono: completamento dei compiti assegnati sia a casa che a scuola, buoni risultati scolastici,

accettazione delle regole scolastiche, poche assenze, partecipazione alle attività extra-curricolari ed altre ancora.

Quanto invece è legato al dominio cognitivo (percezione da parte dello studente dell'importanza della scuola, interesse per quanto proposto e capacità di auto-regolazione) ed affettivo/emotivo (sentirsi parte di un gruppo e sostenuto sia dagli insegnanti che dai compagni, avere adeguato supporto familiare) è più difficilmente osservabile o misurabile.

Gli studi hanno messo in evidenza come questa teoria sia rilevante nello spiegare i fattori che portano al successo o al fallimento scolastico (Finn, 1993, 2006; Reschly & Christenson, 2006a) e come un intervento che sappia individuare gli elementi critici sia molto più efficace rispetto ad uno che invece sia più generale e meno legato all'analisi dettagliata dei fattori di rischio e di protezione.

3.1 IL FATTORE ACCADEMICO

Come già anticipato prima, uno degli elementi che fanno parte del fattore accademico nell'Engagement Theory è il completamento dei compiti assegnati, sia a scuola che a casa. Questo fattore si è rivelato di notevole importanza nel predire il futuro dropout tra la popolazione di studenti plusdotati (Baslanti & McCoach, 2006; McCoach & Siegle, 2003). Gli studenti plusdotati underachievers, molto spesso all'inizio della loro carriera scolastica ottengono ottimi risultati senza alcuno sforzo e non si abituano a studiare. Inoltre, come detto precedentemente, ad un iniziale entusiasmo subentra un problema legato alla noia per le attività ripetitive di cosa già completamente acquisite, che porta poi alla disaffezione scolastica. Un altro fattore da non sottovalutare riguarda la poca abitudine allo studio sistematico che porta a volte ad una progressiva poca attenzione nello svolgere i compiti assegnati perché ritenuti poco interessanti. Soprattutto tra i maschi, il problema si manifesta anche con un'attenzione sempre minore nello svolgere le attività che a volte porta gli insegnanti a ritenere di trovarsi di fronte ad uno studente con problemi di attenzione e concentrazione, se non addirittura di iperattività.

3.2 IL FATTORE COMPORTAMENTALE

Questo fattore viene ritenuto dai ricercatori (Appleton et al., 2006; Christenson et al., 2008; Reschly & Christenson, 2006a) come il più predittivo del futuro successo o insuccesso scolastico. La frequenza scolastica, il tempo impiegato a casa nello studio, la partecipazione in attività extracurricolari ed il rispetto

delle regole sono gli elementi chiave per prevenire il fenomeno dell'abbandono scolastico, ma molto spesso vengono sottovalutati dagli insegnanti, se non per quanto riguarda l'aspetto del rispetto delle regole. Questo accade perché il disagio che il bambino plusdotato può manifestare nell'andare a scuola, nel periodo della scuola primaria è molto spesso contenuto dalla famiglia e più o meno gestito da essa, mentre a scuola lo studente può fare maggiore fatica nell'esternare il suo disagio e riuscire anche molto bene a livello scolastico, cosa questa che porta ad una percezione errata del problema da parte degli insegnanti, che invece riconoscono con maggiore facilità una situazione di disagio quando è collegata ad un basso rendimento scolastico. Nella nostra esperienza, abbiamo potuto osservare come, in presenza di bambini adeguati dal punto di vista comportamentale e che quindi non erano elemento di disturbo all'interno della classe, e che avevano eccellenti risultati a scuola, il fatto che a casa non facessero i compiti e non studiassero ma svolgessero queste attività nei ritagli di tempo durante le ore scolastiche, non veniva percepito il problema della poca considerazione che avevano della scuola. Inoltre, gli studi dimostrano come questo atteggiamento porti, negli anni successivi, ad avere risultati in calo rispetto a quanto ci si potrebbe attendere da uno studente con elevate capacità cognitive ((Finn & Cox, 1992). Negli anni successivi, si è visto come nei casi che poi hanno portato all'abbandono scolastico, vi era la tendenza a frequentare sempre meno la scuola, con un numero elevato di assenze senza motivi che potessero giustificarne le ragioni (Kanevsky & Keighley, 2003).

Il coinvolgimento nelle attività extra-curricolari si è rivelato una sorta di fattore di protezione e di recupero per gli studenti plusdotati (Colangelo et al., 1993; Cramond et al., 2007). Ciò che si è visto è che tra gli studenti plusdotati underachievers e/o coloro che escono dalla scuola anzi tempo, il coinvolgimento in questo tipo di attività è molto basso ma la cosa più interessante è che tra coloro che invece riuscivano ad essere coinvolti in orario extra-scolastico in progetti o attività per loro interessanti, si aveva un miglioramento del rendimento scolastico che li ha portati ad uscire dalla situazione di underachievement, probabilmente perché è aumentato il loro coinvolgimento nella scuola ed hanno potuto capire l'utilità dell'istituzione scuola, nonché migliorare la percezione di sé e l'autostima.

Infine, un altro elemento interessante che è emerso dalle ricerche (Colangelo et al., 1993) è la richiesta di un supporto e di un aiuto per lo studio da parte degli studenti plusdotati underachievers, che sentono di avere necessità di essere seguiti ed aiutati perché consapevoli del fatto di essere carenti da un punto di vista strategico e di non riuscire quindi ad essere completamente autonomi nello studio. Questa situazione si verifica invece molto raramente negli studenti plusdotati high achievers, che ottengono quindi ottimi risultati quasi sempre senza il bisogno di un supporto aggiuntivo.

Questi studenti molte volte passano indenni dalla scuola primaria nonostante i seguenti problemi: alcuni non posseggono adeguate strategie di studio e non le hanno dovute sviluppare in quanto l'ascolto era sufficiente per ottenere anche voti molto elevati; inoltre, una parte di questa popolazione può avere in comorbilità la presenza di difficoltà di apprendimento (dislessia, discalculia, ecc.), oppure problemi di attenzione o di organizzazione a livello strategico e metacognitivo. Quando arrivano ai livelli superiori di istruzione, le difficoltà emergono a causa dell'aumentata richiesta e della minore esposizione alle spiegazioni rispetto a quanto l'insegnante può richiedere: lo studente comincia a percepire un senso di inadeguatezza e di fallimento che lo porta poco alla volta ad allontanarsi dalla scuola e a sperimentare i primi fallimenti scolastici, che possono essere prodromici al futuro dropout. Per quanto riguarda i casi degli studenti definiti twice-exceptional, che presentano quindi oltre ad un elevato livello cognitivo anche un disturbo di apprendimento o problemi di attenzione o problemi di altra natura, l'individuazione avviene a volte tardivamente, soprattutto per quanto attiene ai Disturbi di apprendimento, perché l'elevato livello cognitivo permette allo studente di compensare molto bene e quindi di mascherare, involontariamente, il problema. Questo però causa un senso crescente di malessere dovuto al fatto che vi è la percezione da parte dello studente di una difficoltà, ma questa non viene riconosciuta dall'ambiente esterno e quindi vi è un progressivo abbassamento dell'autostima e della motivazione.

3.3 IL FATTORE AFFETTIVO/EMOTIVO

All'interno del modello di Christenson (Appleton et al., 2006; Christenson & Anderson, 2002; Christenson et al., 2008; Reschly & Christenson, 2006a), questo fattore si riferisce primariamente al senso di appartenenza alla scuola, alle relazioni che lo studente instaura con gli insegnanti e con i pari ed infine al supporto della famiglia nel processo di apprendimento. Nella letteratura che si occupa dell'abbandono scolastico, questo fattore si è rivelato abbastanza debole nel predire il futuro dropout, con una correlazione debole tra questo fattore e la riuscita scolastica (Finn, 1993). In una ricerca svolta su più di 12.000 adolescenti, Resnick et al. (1997) hanno riscontrato che sentirsi parte della scuola ed avere un supporto parentale rappresentino un importante fattore di protezione per quanto riguarda il rischio di abuso di sostanze, problemi di salute e comportamenti autolesionistici.

Per quanto riguarda invece la letteratura specializzata che si occupa di plusdotazione, questo fattore è risultato di estrema importanza nel predire il futuro dropout. In generale, gli studi mostrano come gli studenti plusdotati che hanno poi abbandonato la scuola, indipendentemente dal fatto che avessero voti

più o meno buoni, si sentissero come elementi estranei alla scuola, non accettati dagli insegnanti o peggio ignorati, senza avere la possibilità di instaurare con loro un rapporto di fiducia e di stima reciproca (Seeley, 2004). Un altro elemento importante che emerge dalle nostre osservazioni è l'analisi precisa e puntuale che viene fatta da questi studenti sulla qualità dell'insegnamento e l'autorevolezza dell'insegnante. Molto studenti plusdotati delle superiori riportano che, anche se l'insegnante non viene percepito particolarmente empatico, se è autorevole e viene riconosciuta la sua competenza nella materia di insegnamento, vi è un grande rispetto. Situazione leggermente diversa è quando gli studenti sono più piccoli, momento dello sviluppo nel quale anche il fattore umano ha una sua maggiore rilevanza. Anche in quest'ultimo caso, però, la mancanza di un insegnamento adeguatamente stimolante ed attento alle esigenze di questa particolare fascia della popolazione è causa un senso di frustrazione e di noia, che altro non sono che sintomi prodromici del possibile futuro dropout o underachievement.

Per quanto riguarda proprio gli studenti che lavorano al di sotto del loro potenziale (underachievers) e che poi rischiano di abbandonare la scuola, il rapporto con i pari è un elemento sempre riportato come fattore negativo. Le interviste fatte a questi studenti mettono in evidenza un senso di isolamento rispetto ai compagni (Cramond et al., 2007; Hansen & Toso, 2007; Seeley, 2004) con cui non trovano argomenti ed interessi da condividere. Vi è inoltre la tendenza a frequentare ad avere amici problematici, che non vanno bene a scuola o che, per motivi legati molto spesso a difficoltà scolastiche o a ritardi nello sviluppo, sono spesse volte stigmatizzati in classe. Anche nella nostra esperienza abbiamo potuto osservare che questo è un comportamento abbastanza tipico degli studenti plusdotati underachievers, che preferiscono stare insieme ai compagni che sono più in difficoltà, in molti casi anche per aiutarli, ma creando così una situazione di sempre maggiore isolamento dal resto del gruppo, del quale lo studente non si sente parte, si percepisce "diverso", molto spesso in senso negativo.

Diventa quindi fondamentale il ruolo dell'insegnante che deve cercare l'integrazione, sin dalla scuola primaria, di questi studenti, anche se non sempre sono facilmente identificabili, per far sì che questa percezione che hanno di sé di diversità non diventi un aspetto negativo. Ciò che si è notato, inoltre, è che molto spesso all'inizio della primaria questi studenti sono bravissimi a scuola ma poco alla volta, per evitare di essere riconosciuti come quelli che sanno sempre tutto, si adeguano al gruppo sino a diventare underachievers o addirittura, nei casi più gravi, low achievers, non raggiungendo neanche gli obiettivi minimi prefissati.

Infine, il supporto parentale è fondamentale per evitare l'abbandono scolastico. Questo aspetto è molto legato al livello culturale dei genitori, così come anche riportato negli studi italiani (ISTAT, 2013), dove è

più facile che figli di genitori con un basso livello scolare abbandonino anzitempo la scuola. In questo senso, diventa di fondamentale importanza anche l'orientamento e la libertà dello studente di scegliere il percorso scolastico che ritiene più idoneo, indipendentemente da quello che i genitori ritengano essere la scelta giusta per loro. In effetti, si è visto che l'abbandono scolastico molto spesso è causato da una scelta non adeguata alle esigenze dello studente, ma fatta solo in base ai risultati ottenuti a scuola, senza tenere conto delle attitudini e delle caratteristiche di personalità.

C'è un altro aspetto da tenere molto in considerazione in questa fascia della popolazione, che ha un ruolo molto più rilevante rispetto alla popolazione generale. Secondo i modelli teorici più riconosciuti a livello scientifico (Renzulli, 2005; Dabrowski, 1964, 1967, 1970, 1972) una delle caratteristiche che identifica questa tipologia di studenti, ma che è presente in misura diversa, è la creatività (Sternberg & Lubart, 1999; Chan, 2005) e l'ipersensibilità (Dabrowski, 1972) che, quando è presente in misura molto elevata, porta lo studente ad avere la tendenza ad essere estremamente ricettivo nei confronti degli stimoli emotivi esterni ed interni, oltre ad avere un pensiero divergente, che poco si adatta agli standard scolastici ed agli usuali metodi di insegnamento. In questi casi, avere la possibilità di essere compresi e capiti dagli insegnanti e dai genitori, di avere uno spazio per la progettazione di attività curricolari o extra-curricolari differenti e più adatte alle proprie caratteristiche, fa sì che la persona si senta più a suo agio e possa quindi esprimere al meglio il proprio potenziale. Diventa quindi imprescindibile una formazione specifica per saper riconoscere queste situazioni, perché questi studenti sono quelli che meno si adattano alla scuola tradizionale ed ai suoi ritmi ed è più facile che diventino *underachievers* o addirittura abbandonino la scuola.

3.4 IL FATTORE COGNITIVO

Questo fattore include il valore personale che lo studente attribuisce alla scuola, che riguarda le aspirazioni e gli obiettivi personali, oltre all'importanza che viene attribuita ai compiti ed alle attività svolte a scuola per il proprio futuro. Anche in questo caso è necessario fare una distinzione. Negli studi sulla popolazione generale questo fattore non è direttamente collegato all'abbandono scolastico (Reschly & Christenson, 2006a; Archambault et al. 2009), esso sembra più che altro influenzare il fattore *comportamentale*, che poi a sua volta porta al dropout.

Nel caso degli studenti plusdotati, invece, esso riveste una certa rilevanza. Innanzi tutto vi è la noia (Cramond et al., 2007; Hansen & Toso, 2007; Hébert, 2001; Kanevsky & Keighley, 2003; Seeley, 2004) che

è dovuta alla percezione di svolgere attività e compiti troppo semplici e non stimolanti, ritenuti poco utili per il proprio futuro. In particolare, per quanto riguarda gli underachievers, si è visto come la scelta della scuola superiore non venga fatto tenendo conto delle proprie abilità (Hébert, 2001), come se le precedenti esperienze scolastiche legate agli anni della scuola primaria e secondaria di 1° grado abbiano creato una sorta di confusione mentale che ha portato lo studente a pensare che tanto tutto quanto proposto non è interessante o rilevante, cosa che spinge questi studenti a compiere scelte sbagliate che possono portare al dropout.

4 GLI STUDENTI PLUSDOTATI LOW ACHIEVERS E TWICE-EXCEPTIONAL

Gli studenti plusdotati low achievers sono coloro che, malgrado abbiano capacità cognitive superiori o molto superiori alla norma, non riescono ad ottenere a scuola un risultato neanche sufficiente, molto spesso vengono bocciati, sperimentando situazioni di fallimento o che hanno cadute importanti di rendimento in una o più materie. I motivi di questo fallimento accademico sono diversi ma, rispetto all'underachievement, che può essere di grado differente e compromettere in misura più o meno importante il rendimento, i low achievers solitamente sono coloro che appartengono alla categoria dei twice exceptional, che comprende gli studenti le cui difficoltà possono impedire l'identificazione di una plusdotazione o possono ostacolare lo sviluppo di specifici talenti, proprio perché entrambi questi aspetti coesistono (Webb et al., 2004). Qui di seguito, vengono elencate per maggiore chiarezza le situazioni ricomprese in questa categoria.

Difficoltà di apprendimento e plusdotazione

La plusdotazione può essere presente anche a fronte di una diagnosi correttamente effettuata rispetto a problematiche specifiche, quali il Disturbo di Apprendimento. Per esempio, è frequente che un bambino plusdotato mostri, nelle scale di intelligenza, discrepanze enormi rispetto ad alcune aree, senza che però questo sia segno di una disfunzione grave; potrebbe invece indicare uno stile di apprendimento insolito o un lieve disturbo dell'apprendimento. Altre volte sono invece presenti specifici disturbi, come la disgrafia (anche se spesso è presente una pessima calligrafia perché i pensieri vanno molto più veloce delle mani). Bambini e ragazzi con questi tipi di doppie diagnosi, presentano notevoli abilità e talenti in alcune aree e difficoltà specifiche in altri, al punto da manifestare un Dsa (es. dislessia, discalculia, ecc.).

La diagnosi di Dsa può risultare però più difficile perché alti punteggi di QI ed elevate abilità possono mascherare le difficoltà. Anche la scoperta della plusdotazione può risultare altrettanto difficile, non solo perché non è facilmente riconosciuta dai professionisti italiani, ma anche perché possono emergere come più chiare le difficoltà in un'area specifica dell'apprendimento, piuttosto che le potenzialità. Inoltre, succede spesso che se il Disturbo di apprendimento non è particolarmente invalidante, lo studente riesca in qualche modo a compensare le sue difficoltà almeno sino ad un certo punto della sua carriera scolastica, per poi fermarsi ad un certo punto in quanto le richieste dell'ambiente diventano troppo pressanti e la compensazione non è più possibile, cosa questa che può portare all'abbassamento dei voti sino al fallimento scolastico, che viene percepito dal soggetto come fallimento personale del quale è responsabile, generando una spirale negativa che porta all'abbassamento dell'autostima e della self-efficacy.

ADHD e plusdotazione

Può essere presente in comorbidità.

Disturbo oppositivo provocatorio e plusdotazione

Può essere presente in comorbidità.

Bi-Polari e altri disturbi dell'umore e plusdotazione

Può essere presente in comorbidità.

Disturbo Ossessivo-Compulsivo e plusdotazione

Può essere presente in comorbidità.

Molteplici Disturbi di Personalità e plusdotazione.

Alcuni studi sui disturbi di personalità dichiarano che, a fronte di traumi infantili legati ad esempio ad una storia di abuso, elevate abilità intellettive hanno indotto la creazione ed il mantenimento di personalità separate, quale strategia per affrontare il trauma stesso. In generale comunque gli studi sulla compresenza di questi aspetti sono scarsi.

Problemi relazionali e plusdotazione

I comportamenti dei bambini plusdotati spesso possono risultare molto difficili da gestire, al punto da rendere le relazioni familiari estenuanti. Anche a scuola bambini e ragazzi plusdotati possono risultare impertinenti, volitivi, troppo sensibili, ecc. al punto da rendere difficile la relazione con l'insegnante e/o con i coetanei. A ciò si aggiungono interessi diversi, competenze e capacità distanti da quelle dei coetanei, che non facilitano l'instaurarsi e il mantenersi di relazioni positive tra pari.

Plusdotati e difficoltà socio-economiche

Le situazioni di svantaggio economico e sociale sono una situazione altrettanto critica e secondo la letteratura sono sottorappresentate nei campioni di studenti plusdotati (Castellano, 2003; National Research Council, 2002), probabilmente proprio perché questi bambini e ragazzi intraprendono con maggiore difficoltà percorsi di valutazione psicodiagnostica che richiedono, in particolare da parte della famiglia, non solo la capacità di informarsi e rivolgersi agli opportuni Servizi, ma anche un impegno economico.

5 CONCLUSIONI

Analizzando sia i fattori di svantaggio che possono portare al dropout anche gli studenti plusdotati, che l'Engagement Theory, possiamo fare alcune riflessioni conclusive.

Tutti i dati dimostrano che lo svantaggio socio-economico esercita sicuramente un'influenza determinante. Le famiglie caratterizzate da basso livello culturale possono presentare carenze di vario tipo, che rischiano di indebolire il potenziale di una buona carriera scolastica anche da parte di uno studente plusdotato. Tra queste, può esserci un uso del linguaggio ridotto e distante da quello scolastico (Bernstein, 1960), spazi comunicativi limitati ad esigenze pratiche, scarsità di libri in casa (e quindi bassa promozione o valorizzazione della cultura), mancanza di stimoli e interessi di un certo tipo: l'unione di queste caratteristiche può portare l'alunno a vivere la scuola in modo "obbligato" ed "estraneo" al proprio contesto di vita (Rossi, 1997), non favorendo alcuna motivazione ad impegnarsi per ottenere un buon rendimento e aumentando quindi il rischio di abbandono scolastico.

Anche lo studente con un buon rendimento o potenziale, quindi, potrebbe non essere motivato a proseguire nella carriera scolastica oltre gli anni dell'obbligo, magari perché la famiglia ha bisogno del suo contributo in attività lavorative, o magari perché è cresciuto in un contesto dove leggere e coltivare interessi "astratti" non è considerato importante, e quindi frequentare la scuola diventa, ai suoi occhi, poco utile alla vita futura.

Anche la numerosità dei membri della famiglia sembra essere collegata all'abbandono scolastico, con forti correlazioni tra fratelli (Università Cattolica, 1994): questo significa non solo che in famiglie numerose è più difficile che il singolo mantenga una buona carriera scolastica, ma anche che esiste una sorta di effetto

“propagazione” tra consanguinei, il quale fa sì che in famiglie dove un ragazzo ha lasciato la scuola, ci sia alta possibilità di trovare suoi fratelli o sorelle “a rischio” o a dropout avvenuto.

Un altro punto di partenza, però, per indagare le cause di questo fenomeno in famiglie laddove le contingenze economico-culturali e lo status sociale non sono tali da “giustificare” il fenomeno del dropout, consiste nell’analizzare quanto è emerso dai dati della letteratura relativa all’Engagement Theory, che si è rivelata di fondamentale importanza per meglio capire, prevenire ed intervenire in situazioni a rischio di abbandono scolastico (Landis & Reschly, 2013). Non si può infatti prevenire o intervenire in maniera efficace senza prima aver ben compreso il fenomeno ed analizzato nel dettaglio le possibili cause. Pur non avendo noi in Italia una letteratura di riferimento in relazione all’abbandono scolastico degli studenti plusdotati, riteniamo che quanto emerso dalle ricerche internazionali possa essere un buon punto di partenza per cercare di trovare delle soluzioni a questo problema.

5.1 L’ENGAGEMENT THEORY IN UN’OTTICA DI PREVENZIONE DELL’ABBANDONO SCOLASTICO DEGLI STUDENTI PLUSDOTATI

L’analisi della letteratura, ha messo in evidenza che alcuni fattori di rischio e quindi di prevenzione sono comuni a tutta la popolazione studentesca. Ma alcuni di questi si sono rivelati essere molto specifici per la popolazione oggetto di questo studio. In particolare, emerge come due fattori, meno rilevanti per la popolazione generale, siano in realtà fondamentali per questi studenti: quello affettivo/emotivo e soprattutto quello cognitivo.

Per quanto riguarda il fattore cognitivo, quello che molto spesso manca agli studenti plusdotati sin dalla scuola primaria, è la possibilità di affrontare compiti adeguati al loro livello ed alle loro capacità, quel tipo di attività che si possono definire *sfide cognitive*.

Con questo termine, ricorrente nella psicologia dello sviluppo e dei processi cognitivi, si definisce il grado di ‘difficoltà’ di un compito in proporzione alle abilità di chi lo deve affrontare (in inglese, il suo livello di “challenge”). Il punto centrale di questo costrutto sta nella sua soggettività: lo stesso compito può essere troppo semplice per uno studente, ma insolubile per un altro; ed il compromesso ideale dell’educazione attiva si trova proprio nel livello ottimale di “sfida cognitiva”: lo studente che impara davvero è quello che a scuola viene costantemente messo alla prova.

Tornando ad analizzare il fenomeno di abbandono scolastico, poniamo l'accento sul grado di sfida dei compiti e delle richieste tipiche di una scuola media superiore.

Queste spesso sono più complesse, più esigenti, rispetto agli ordini scolastici che le precedono, la maggior parte delle volte con insegnanti più severi e differenti modalità di valutazione.

Lo studente plusdotato che ha iniziato la scuola primaria con un bagaglio di abilità notevolmente superiore a quello dei compagni, ha trascorso i primi anni di scuola "rallentando" il proprio ritmo di apprendimento, per venire incontro ad insegnanti e compagni di classe che si soffermano intollerabilmente a lungo su ogni argomento. In questo contesto, una scuola non preparata alla plusdotazione non fornisce nessun genere di sfida allo studente di questo tipo, che prosegue molto spesso senza difficoltà nel proprio percorso scolastico, ma anche senza una valida stimolazione cognitiva. Di conseguenza l'alunno plusdotato underachiever, nel corso dei suoi primi anni di scuola, non matura un atteggiamento strategico, che viene però poi improvvisamente richiesto all'ingresso della scuola superiore, rischiando così di entrare al liceo impreparato: privo di strategie di studio efficaci, e quindi "disarmato metacognitivamente".

Una delle prime conseguenze osservabili in queste situazioni, è il basso livello di sensibilità metacognitiva di fronte al compito: l'alunno, sempre abituato a risolvere con pochi sforzi gli esercizi che gli sono stati posti di fronte nella scuola primaria e media inferiore, non riesce a "regolarsi" di fronte ai nuovi compiti, più complessi, a causa della sua mancanza di un buon repertorio di strategie.

Non ha neanche avuto modo di accumulare un bagaglio di esperienze analoghe (momenti di difficoltà in cui sentirsi "messi alla prova" davanti a un compito complicato), che gli potrebbero dare maggiore flessibilità nell'approccio al compito, e più capacità di gestire la frustrazione.

Possiamo dire che, non essendo mai stato "sfidato cognitivamente", viene disorientato dall'improvvisa difficoltà della scuola superiore e le conseguenze non colpiscono solo il rendimento ma anche la motivazione e tutte le variabili ad essi correlate.

Uno dei principali costrutti psicologici a venire colpiti è lo stile attributivo: laddove infatti lo studente "strategico" (preparato, interessato e padrone delle proprie capacità, quindi con uno stile attributivo interno legato all'impegno) ha imparato che è dal lavoro serio che derivano i successi e sa quindi gestire in maniera adeguata anche l'insuccesso, lo studente che invece non ha maturato tale sensibilità metacognitiva tende ad avere un locus of control esterno (fortuna/sfortuna, facilità/difficoltà del compito

o aiuto/non aiuto esterno), o a ritenere che la causa delle proprie prestazioni sia data dall'intelligenza che, in situazioni di fallimento, sembra venire a mancare.

Questi fattori sono scarsamente controllabili e ci mostrano quindi uno studente suscettibile di arrendevolezza (in quanto "se tutto è sempre derivato dalla mia capacità innata, perché dovrei iniziare ora a impegnarmi nello studio?"). Alcune ricerche dimostrano infatti una correlazione positiva tra stile attributivo interno legato all'impegno e l'impiego di strategie efficaci nello studio (Borkowski e Muthukrishna, 1992): altri evidenziano come questo tipo di attribuzione migliori anche la prestazione scolastica, l'approccio al compito e l'autoanalisi metacognitiva dei propri errori e meccanismi di ragionamento (De Beni e Pazzaglia, 1990).

Riassumendo questi risultati, possiamo affermare che:

- Lo studente che viene messo alla prova, impara a valorizzare l'impegno come fattore determinante (e soprattutto controllabile) di successi-fallimenti
- Sapendo che impegnarsi è la chiave di tutto, si attuano strategie di studio più approfondite
- L'atteggiamento strategico migliora la prestazione
- I buoni risultati rinforzano l'attribuzione all'impegno

Di fronte ai primi fallimenti accademici che si possono verificare nelle scuole superiori (che, nella maggior parte dei casi di alunni plusdotati underachievers, sono effettivamente i primi episodi di insuccesso scolastico nella vita), un ragazzo che non ha mai avuto problemi di rendimento, e che quindi non ha mai avuto bisogno di sviluppare strategie risolutive o di coping della frustrazione, si ritrova senza i giusti strumenti per "incassare" il colpo e ristabilire l'equilibrio.

5.2 COME COMPORTARSI?

All'estero, come precedentemente accennato, in stati dove la sensibilità nei confronti degli alunni plusdotati è sviluppata e promossa da molti anni, esistono programmi educativi individualizzati, attività extra-curricolari, approfondimenti studiati appositamente per mantenere vivo l'interesse dello studente e rendere il suo iter scolastico più adeguato.

In questo modo, non solo lo studente non si annoia, ma si sente anche "messo alla prova" e quindi maturerà il giusto atteggiamento strategico di chi sa gestire la frustrazione e risolvere compiti ad alto livello di complessità.

E' possibile formare i docenti sotto il punto di vista sia teorico che pratico, con dei corsi di formazione sulla plusdotazione, sugli aspetti teorici antistanti la sua definizione e i suoi aspetti psico-cognitivi, si possono preparare gli insegnanti a riconoscere e gestire questi bambini e, grazie poi all'impiego di opportune metodologie didattiche metacognitive, è possibile avviare programmi scolastici in grado di interessare e motivare l'alunno. Bisogna però distinguere tra ciò che è un primo livello di informazione, che dovrebbe essere il più esteso possibile, ed una formazione vera e propria, che richiede tempo e non può essere limitata alle 10 o 20 ore di corso, ma che dovrebbe essere, così come avviene all'estero, un percorso pluriennale sia formazione che di attività progettuale sul campo, coadiuvato da personale qualificato ed esperto del settore. In questo senso, si ritiene molto più economico ed efficace un primo livello di informazione destinato al più ampio numero di docenti possibili ed un percorso invece più ristretto ma molto più approfondito destinato a quelli che poi sul territorio dovrebbero diventare i referenti di zona e che a loro volta potranno essi stessi diventare docenti formatori.

Avere scuole preparate ed insegnanti formati all'educazione di questi alunni, è quindi importante per offrire un sistema efficace e proporzionato all'apprendimento dello studente, colmando il gap tra i primi 8 anni di istruzione e le difficoltà della scuola superiore: se lo si accoglie in tutta la multidimensionalità dei suoi interessi, bisogni ed esigenze di apprendere, lo studente plusdotato non sarà più *underachiever* perché viene sfidato fin dai primi anni di scuola ad accrescere il proprio metodo di studio e diventare quindi uno 'studente strategico', più tutelato e pronto a reagire di fronte ai rischi del dropout.

Inoltre, l'attivazione di attività extra-curricolari sin dalla scuola primaria, utilizzando a tal fine gli Istituti comprensivi che hanno la possibilità di svolgere anche attività extra-curricolari in verticale, superando così la barriera dell'età anagrafica ma riunendo studenti in alcuni momenti in base alle competenze, sono sicuramente una risorsa da sfruttare al meglio. Un altro sistema molto efficace il futuro dropout, è anche quello di incentivare, sin dalla scuola secondaria di 1° grado, percorsi di scambio con studenti della scuola secondaria di 2° grado, creando gruppi di lavoro e network tra scuole della stessa zona. Questo vale ancora di più nelle zone più svantaggiate da un punto di vista sia economico che culturale, dove gli stimoli sono scarsi e le possibilità per questi studenti di emergere ed uscire dalla loro situazione ancora meno. Non dimentichiamo infatti che i dati dimostrano come l'Italia abbia un basso livello di mobilità sociale (Magnani & Busco, 2013; OECD, 2010) e quindi come in alcune situazioni l'attivazione di percorsi curricolari ed extracurricolari anche per gli studenti plusdotati sia l'unico modo per vedere l'Italia uscire da questa situazione di *stagnazione educativa*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Dongjin, K. & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of school Psychology*, 44, 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. & Pagani, L.S. (2009). Students engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Balslanti, U. & McCoach, D.B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper review*, 28, 210-215.
- Bernstein, B. (1960). Language and Social Class. *British Journal of Sociology*, 11 (3), 271-276.
- Borkowski, J.G. & Muthukrishna, N. (1992). Moving Metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (Eds.): *Promoting academic competence and literacy in school* (pp.477-501). San Diego: Academic Press.
- Castellano, J.A. (2003). *Special populations in gifted education: working with diverse gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Chan, D.W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal of Advanced Academics*. Vol. 16 no. 2-3, 47-56.
- Cloud, John (2007). Failing our Geniuses. *Time*, 16 agosto.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 155-160.
- Coley, R. J. (1995). *Dreams deferred. High school dropouts in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service Policy Information Center.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., Appleton, J.J., Berman, S. Spanjers, D. & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed., pp. 1099-1119). Bethesda, MD: National Association of School Psychology.
- Cramond, B., Kuss, K.D. & Nordin, R.G. (2007, agosto). *Why high-ability students drop ou: School-related factors*. Presentation at the World Conference for Gifted Children, University of Warwick, Coventry, UK.

- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Boston, MA: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1967). *Personality Shaping through Positive Disintegration*. Boston, MA: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1970). *Mental growth Through Positive Disintegration*. London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is Not an Illness*. London: Gryf.
- De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1990) Effetti di un training metacognitivo sull'abilità di comprensione del testo scritto. Verifica sperimentale di una proposta di intervento. *Orientamenti pedagogici*, 37, 564-611.
- Dickeson, R. (2001, April). *Setting educational priorities: high achievers speak out*. White paper presented at the Ameritchieve Forum, Indianapolis, IN.
- Drapela, L. (2006). Investigating effects of family, peer, and school domains on post dropout drug use. *Youth and Society*, 37, 316–347.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J.D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.
- Finn, J.D. (2006). *The adult lives of at-risk students: the roles of attainment and engagement in high school*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.
- Finn, J.D. & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29, 141-162.
- Hansen, J. (2002). Cipher in the classroom. *Our Gifted Children*, 82, 14–20.
- Hansen, J. B. & Toso, S.J. (2007). Gifted dropouts: personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 31-41.
- Hébert, T.P. (2001). "If I had a new notebook, I know things would change". Bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45, 174-194.
- Irvine, D.J. (1987). What research doesn't show about gifted dropouts. *Educational Leadership*, 44 (6), 79-80.
- ISTAT, Rapporto sulla riduzione dell'abbandono scolastico, pubblicato il 27 maggio 2011 (http://www3.istat.it/dati/catalogo/20110523_00/grafici/5_5.html).

- Kavenvsky, L., & Kieghley, T. (2003) To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28.
- Landis, R.N. & Reschly, A.M. (2013). Re-examining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 36 no. 2 220-249.
- Magnani, M. & Busco, P. (2013).
http://www.hks.harvard.edu/var/ezp_site/storage/fckeditor/file/Magnani_2_2013.pdf
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented – Volume I: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government printing Office.
- Matthews, M.S. (2006). Gifted students dropping out: recent findings from a Southeastern state. *Roeper Review*, 28, 216-223.
- McClelland, E. (1985). *Defining giftedness (ERIC report No. ED262519)*.
- McCoach, D.B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- NCED (2013), http://nces.ed.gov/pubs2014/2014015_1.pdf
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110 (Title IX, Part A, Definitions) (2002); 20 U.S.C. Sec. 7802 (22), (2004).
- OECD (2010), <http://www.oecd.org/tax/public-finance/chapter%205%20gfg%202010.pdf>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (2nd ed. pp. 217–245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: the who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.
- Renzulli, J., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: personal, family and school-related factors* (Report no. RM042168). The National Research center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reschly, A.L. & Christenson, S.L. (2006a). Prediction of dropout among students with mild disabilities: the case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27, 276-292.

- Reschly, A.L. & Christenson, S.L. (2006b). Promoting successful school completion. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 103-113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J. & Udry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Robertson, E. (1991). Neglected dropouts: The gifted and talented. *Equity & Excellence*, 25, 62-74.
- Rossi, L. (1997). *Scuola e società. Elementi per una teoria della dispersione scolastica*. Roma: Gangemi.
- Seeley, K. (2004). Gifted and Talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37 (4), 1-8.
- Sheehan, B. (2000). *A study of maximizing the learning potentials of exceptionally gifted eleventh grade students in an advanced track class* (Report No. EC308105).
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1999). The concept of Creativity: prospects and paradigms. In R.J. Sternberg (Eds.). *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York, NY: Cambridge University Press.
- Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia (1994) *Dispersione scolastica*. Milano: Vita e pensiero.
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F.R. (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Zabloski, J. (2010). *Gifted Dropouts: a phenomenological study*. Unpublished dissertation.



Associazione Italiana per lo Sviluppo del **TA**lento e della **Plus**dotazione

Key words: abilità, competenze, drop-out, investimento

La plusdotazione

Gli studenti plusdotati sono coloro che hanno elevate capacità intellettive, artistiche, creative o di leadership, oppure eccellono in ambiti accademici specifici (matematica, scienze, informatica, ecc.). Proprio per questo, necessitano di un adeguato sostegno ed attività a loro dedicate, solitamente non fornite dalle scuole, per poter sviluppare appieno il loro potenziale e dare così un contributo allo sviluppo sociale ed economico del nostro Paese.

Come diceva il celebre psicologo William Stern (1916), la plusdotazione rappresenta solo la possibilità di realizzare il proprio potenziale e non è il risultato di per sé. Questo significa che, al di là delle capacità e di quello che potremmo definire il “patrimonio genetico” dell’individuo, se l’ambiente non offre adeguate possibilità di crescita e di sviluppo, non è assolutamente detto che ciò che poteva essere si possa concretizzare. Senza entrare nella polemica che ha dominato la Psicologia del secolo scorso tra chi sosteneva che intelligenti si nasce (Eysenck, 1981; Herstein e Murray, 1994) e chi invece diceva che lo si diventa (Kamin, 1974; Gardner, 1993, 2006), tutti concordano sul fatto che i bambini plusdotati hanno bisogno di un ambiente stimolante ed adeguato per poter sviluppare il loro potenziale. Dotati di una mente agile e ricettiva, in grado di apprendere ad un ritmo molto più veloce rispetto ai compagni di classe, a volte fanno fatica ad adattarsi ai tempi tradizionali della scuola perché vorrebbero avere la possibilità di fare attività di maggiore approfondimento. Dopo che hanno imparato qualcosa, hanno bisogno di avere altro da fare e non amano ripetere la stessa cosa più e più volte. In Olanda, ad esempio, dove ormai sono circa 20 anni che si parla di plusdotazione, nei sussidiari sono già indicati con un asterisco quali sono gli esercizi rivolti a questi bambini: in questo modo è possibile mantenere vivo il loro interesse e contemporaneamente aumentare le loro competenze.

Un altro fattore che li caratterizza è la dissincronia (Terrassier, 1985) tra lo sviluppo emotivo e quello cognitivo. Mentre il primo molto spesso corrisponde all’età anagrafica, il secondo è molto più sviluppato, creando così una situazione di grande disagio perché da parte del bambino vi è la comprensione di alcuni fatti o situazioni che però non possono ancora essere elaborati a livello emotivo. Non sempre questi studenti sono i più bravi della classe, questo per diversi ordini di fattori: innanzitutto dipende dall’ambito disciplinare in cui eccellono; poi dal tipo di esperienza

**Associazione Italiana per lo Sviluppo del *TA*lento e della *Plus*dotazione**

scolastica dello studente, che potrebbe essere stato ostacolato durante i primi anni di scolarizzazione o non essersi sentito accettato e compreso nella sua particolarità. Un altro fattore è la mancanza di motivazione che può avere diverse origini e che richiederebbe quindi un intervento specifico e mirato. Infine, a livello emotivo gli studenti plusdotati hanno le stesse esigenze dei pari età così come gli stessi problemi: ciò che varia è l'intensità della percezione delle situazioni o degli eventi della vita che, in caso di difficoltà, può portare a situazioni di maggiore devianza, con conseguenti problemi anche gravi di adattamento sociale. In questi casi, l'intelligenza non viene messa al servizio della società ma contro di essa.

Come abbiamo già anticipato, le ricerche internazionali (Cloud, 2007; Renzulli e Park, 2000; Robertson, 1991) dimostrano che la percentuale di ragazzi plusdotati, soprattutto quelli che provengono da famiglie a basso reddito o con basso livello culturale, che abbandona la scuola precocemente è più o meno la stessa di quella degli studenti non plusdotati. Un altro elemento molto interessante che emerge dalle ricerche (Hansen e Toso, 2007) è l'importanza di un'individuazione precoce perché è proprio negli anni della scuola primaria che il bambino fa le sue prime esperienze e si struttura un'idea di "scuola" che si porterà dietro durante la crescita. Nel caso degli studenti plusdotati, che molto spesso incominciano la scuola con competenze ed abilità nettamente superiori ai compagni di classe, c'è il grosso rischio di far nascere malumore e, conseguentemente, demotivazione e disinteresse, che altro non sono che i sintomi prodromici del futuro drop-out (abbandono).

In Italia, almeno per il momento, siamo ancora all'inizio per quanto riguarda la realizzazione di adeguati percorsi di formazione per i docenti e non esistono percorsi curricolari specifici per questi ragazzi, malgrado diversi stati europei abbiano già da tempo adottato tutte le misure necessarie per creare le migliori condizioni per poter sviluppare il loro potenziale, anche se persistono importanti differenze a livello dei singoli stati (allegato 2). Le linee guida adottate dai diversi paesi seguono la Raccomandazione europea n. 1248/1994 del Consiglio d'Europa, che ha tratto ispirazione dal lavoro svolto nel workshop *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*, tenutosi a Nijmegen (Olanda) nel 1991, supportato dal Consiglio d'Europa stesso e organizzato dal Centro per lo studio della Plusdotazione dell'Università di Nijmegen, il Consiglio per la cooperazione culturale del Consiglio d'Europa, i ministeri dell'educazione olandesi e tedeschi e l'Istituto olandese per le ricerche in ambito educativo.



Associazione Italiana per lo Sviluppo del TAleto e della Plusdotazione

Chi siamo

L'AISTAP nasce il 1 giugno 2010 da un'idea di un gruppo di psicologi e ricercatori che si occupano, dal 2001, di plusdotazione, di talento e di sviluppo del potenziale.

L'esigenza di creare un'Associazione è maturata in questi ultimi anni di attività, in cui il confronto con i progetti ed i percorsi realizzati in Europa e nel resto del mondo per intervenire e favorire lo sviluppo degli studenti plusdotati ha messo in evidenza come nel nostro paese manchi un Progetto nazionale sulla plusdotazione, che possa essere una risposta concreta alle necessità di questi studenti che, secondo le stime internazionali, rappresentano almeno il 5% della popolazione scolastica.

La nostra *mission* è dare la possibilità a questi studenti di poter sviluppare il loro potenziale attraverso:

- la creazione di percorsi di valutazione per il loro riconoscimento e la valorizzazione delle loro abilità;
- la realizzazione di percorsi di sostegno ed aiuto: per i genitori, per dare loro la possibilità di potersi confrontare non solo con gli esperti ma anche con altri genitori; ma anche per gli stessi studenti, che possono avere difficoltà di tipo emotivo/relazionale o difficoltà di integrazione all'interno delle classi e/o con i pari età.
- l'implementazione di modelli d'intervento adeguati alle loro esigenze;
- la progettazione di attività formative per i docenti, specifiche e mirate sul tema della plusdotazione affinché abbiano la possibilità di avvalersi degli strumenti necessari per sviluppare le competenze dei loro studenti; la realizzazione di percorsi curricolari che siano in linea con le abilità e le competenze degli studenti, per poter non solo valorizzare il Capitale Umano del nostro Paese, ma anche ridurre il fenomeno del drop-out (abbandono) scolastico, in quanto le ricerche internazionali dimostrano che una percentuale degli studenti che abbandonano la scuola sono plusdotati.

Oltre a muoverci all'interno del contesto italiano con progetti ed attività sia di formazione che di informazione e di ricerca, l'AISTAP ha attivato una stretta collaborazione con Partner nazionali ed internazionali di alto profilo scientifico e di riconosciuto valore, che ha portato alla stipula di una



Associazione Italiana per lo Sviluppo del **TA**lento e della **Plus**dotazione

Convenzione con l'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) per la realizzazione di progetti di alta formazione statistica e alla creazione del Network Internazionale *Ulisse*, di cui l'AISTAP è stato il principale promotore, a cui partecipano la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Pavia, il centro CBO dell'Università di Nijmegen (Olanda, riconosciuto come uno dei migliori centri in Europa sul tema della plusdotazione), l'Università di Munster (Germania), l'Università de La Laguna (Spagna), il Mensa Italia¹ e il Comitato Giù le mani dai bambini². Nel 2013 l'AISTAP ha siglato un accordo con l'Edgerton Center del Massachusetts Institute of Technology di Boston (MIT, Cambridge, USA) per la diffusione in Italia del MIT-DNA Learning Center kit, ideato e prodotto dal MIT, per spiegare attraverso il gioco e le costruzioni la biologia molecolare agli studenti a partire dalla scuola primaria.

Principi ispiratori

Il Capitale Umano³, inteso come l'insieme delle conoscenze, competenze e capacità che fanno parte della "cassetta degli attrezzi" dei singoli individui, è considerato non solo una ricchezza da utilizzare, ma una vera e propria risorsa strategica, finalizzata al progresso ed allo sviluppo sociale. Valorizzare il Capitale Umano significa quindi favorire lo sviluppo di tutte quelle potenzialità che consentono di generare benefici sia per il singolo sia per la collettività, promuovendo lo sviluppo di una *società della conoscenza*.

Nel nostro paese la situazione attuale, se confrontata con l'andamento degli ultimi trent'anni, mette in evidenza il permanere di situazioni di disparità di diverso tipo che minano alle fondamenta la costruzione di una società che sia non solo orientata alla produzione ma anche che favorisca la ricerca del benessere⁴ del singolo e la valorizzazione delle risorse individuali. Sino a poco tempo fa,

¹ Mensa è la parola latina per "tavola", intesa nel senso di una "tavola rotonda", intorno alla quale nessuno prevale sugli altri. Il solo requisito richiesto per diventarne membri è l'aver superato il 98° percentile della popolazione in un test d'intelligenza specifico.

L'associazione ha tre fini: scoprire e incoraggiare l'intelligenza umana a beneficio dell'umanità; favorire contatti sociali fra persone intelligenti; effettuare ricerche sulla natura, le caratteristiche e gli usi dell'intelligenza, colmando un vuoto per molte persone che altrimenti tenderebbero a rimanere isolate, offrendo loro la possibilità di incontrarsi, soddisfacendo il bisogno di contatti intellettualmente stimolanti. Il Mensa non ha fini politici, ideologici o religiosi, non è affiliato ad altre organizzazioni, non ha alcun fine corporativo né di lucro, né fa discriminazioni di razza, classe, cultura o sesso

² "Giù le Mani dai Bambini" è il più rappresentativo Comitato italiano con focus sui disagi dell'infanzia: raggruppa oltre duecentotrenta organismi tra Università, Ordini dei Medici, associazioni genitoriali, socio-sanitarie e di promozione sociale, le quali rappresentano tramite i propri iscritti oltre 8 milioni di italiani.

³ Il Capitale Umano è un costrutto multidimensionale non osservabile generato dall'investimento in istruzione, formazione, salute, contesto familiare e socio economico, tale da comportare un effetto sulla produttività, osservabile dal reddito da lavoro nel ciclo vitale (Dagum, Vittadini; 1997).

⁴ Il concetto di benessere individuale è trasversale a diverse discipline, che vanno dalla Psicologia alle Scienze economiche sino ad arrivare alla Statistica. Illuminante nella sua semplicità il discorso del Presidente americano Robert Kennedy del 1968: "Non troveremo mai un fine per la nazione né una nostra personale soddisfazione nel mero

**Associazione Italiana per lo Sviluppo del TAliento e della Plusdotazione**

vi era la tendenza a ritenere che gli studenti plusdotati non avessero bisogno di alcun aiuto per accrescere le loro competenze o sviluppare le loro abilità. Al contrario, le ricerche internazionali (Monks e Pfuger, 2005; allegato 1) ed i modelli teorici di riferimento (Gagné, 1991, 1993, 2000, 2003; Heller, 2001) mettono in evidenza come la possibilità di sviluppare le proprie capacità ed i propri talenti sia strettamente dipendente dal risultato dell'interazione tra i fattori ambientali e le caratteristiche di personalità del singolo. Mancando quindi adeguate opportunità educative e formative, si rischia di disperdere un patrimonio umano di indubbio valore: a questo si aggiunge il fatto che gli studenti plusdotati che crescono in situazioni di svantaggio socio-culturale hanno sicuramente meno opportunità formative ed educative ed è proprio in questa fascia di popolazione che l'importanza di una scuola in grado di valorizzare gli studenti più capaci e meritevoli può davvero essere di fondamentale importanza per favorire così la mobilità sociale sia assoluta che relativa⁵, che risulta essere invece abbastanza bassa in Italia se confrontata con gli altri paesi europei e non europei (ISTAT, 2006). A questo proposito, una ricerca Eurostat ha messo in evidenza che l'Italia è uno dei paesi in Europa in cui vi sono meno probabilità che uno studente che ha un padre non diplomato riesca a laurearsi (10%), mentre ad esempio in Inghilterra la percentuale sale a oltre il 40% e la Francia si attesta su di un 35%. Aiutare gli studenti plusdotati a sviluppare il loro potenziale significa quindi ridurre in maniera significativa l'handicap familiare e sociale (Abravanel, 2008), soprattutto quando questi interventi vengono attuati durante tutto il percorso pre-universitario. L'Università, infatti, è solo l'apice della piramide dell'istruzione ed ha certamente un ruolo molto importante per quanto riguarda la formazione di coloro che di lì a breve dovranno essere parte integrante della società produttiva (e non). La nostra analisi, però, si vuole focalizzare sul percorso scolastico che precede l'ingresso all'Università, perché di importanza fondamentale per consentire agli studenti di raggiungere la vetta. Può infatti capitare che, a fronte del fatto che questi ragazzi abbiano molto spesso esigenze e richieste particolari, non sempre soddisfatte da una scuola che non è stata preparata per questo, una certa percentuale di questi studenti esca precocemente dal sistema scolastico, a volte senza neanche completare gli studi superiori, pur avendone tutte le

perseguimento del benessere economico, nell'ammassare senza fine beni terreni. Non possiamo misurare lo spirito nazionale sulla base dell'indice Dow-Jones, né i successi del paese sulla base del Prodotto Interno Lordo. [...] Il PIL non misura né la nostra arguzia né il nostro coraggio, né la nostra saggezza né la nostra conoscenza, né la nostra compassione né la devozione al nostro paese. Misura tutto, in breve, eccetto ciò che rende la vita veramente degna di essere vissuta. Può dirci tutto sull'America, ma non se possiamo essere orgogliosi di essere americani". (Discorso di Robert Kennedy del 18 marzo 1968).

⁵ La mobilità sociale assoluta è la quantità di individui che si sposta da una classe sociale all'altra, mentre quella relativa si riferisce al livello di uguaglianza delle possibilità di mobilità dei membri delle varie classi.

**Associazione Italiana per lo Sviluppo del TAliento e della Plusdotazione**

possibilità. Quando questo accade, si può dire che viene a mancare la “libertà” di operare delle scelte rispettose delle proprie attitudini e del proprio potenziale.

Da un punto di vista teorico, il concetto di “libertà” diventa quindi l’asse portante del nostro lavoro e merita una più approfondita, seppur breve, riflessione. Contribuendo in modo significativo allo studio di questo tema, Berlin (1969) ha introdotto una interessante distinzione tra quella che lui ha definito “libertà positiva” e libertà negativa”, nel tentativo di disambiguare un concetto considerato unico e monolitico. Sen (Premio Nobel per l’Economia, 2007), interpretando la suddivisione operata da Berlin, afferma che “[...] *la libertà intesa in senso positivo (la libertà di) riguarda ciò che, tenuto conto di tutto, una persona può o meno conseguire. L’interesse non è tanto rivolto verso i fattori causali alla base di questo, ovvero se l’incapacità da parte di una persona di raggiungere un certo obiettivo sia dovuta alle restrizioni imposte da altri individui o dal governo. Al contrario, la concezione negativa della libertà (la libertà da) si concentra precisamente sull’assenza di una serie di limitazioni che una persona può imporre ad un’altra*”. In questo senso, attuare scelte che vadano nella direzione dello sviluppo del potenziale significa operare interventi a salvaguardia della libertà positiva, mentre non rimuovere i limiti sociali, culturali ed economici è una limitazione della libertà negativa.

Cosa abbiamo realizzato: 01/06/2010 – 30/04/2014

In questi primi quattro di attività, grazie anche all’esperienza accumulata negli anni precedenti, abbiamo ottenuto alcuni importanti obiettivi che ci eravamo prefissati all’inizio del nostro percorso.

- Il 4 febbraio 2011 all’Università Bocconi di Milano abbiamo presentato il Network internazionale Ulisse, di cui abbiamo parlato in precedenza.
- Nella stessa sede, era presente il Responsabile Progetto Promozione della cultura statistica verso i giovani e il mondo dell’educazione dell’Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) che, a nome dell’Istituto, ha siglato con l’AISTAP una convenzione triennale per realizzare attività legate ai nostri specifici ambiti di intervento. Nel mese di settembre vi è stata la prima riunione operativa della Commissione, che sta proseguendo il suo lavoro.
- Dal 17 al 23 luglio 2011 si è svolto a Foligno il primo Summer Camp dell’AISTAP, realizzato in partnership con il Laboratorio di Scienze Sperimentali. Vi hanno partecipato 25 ragazzi di età compresa tra i 10 ed i 15 anni, che hanno svolto attività di approfondimento

**Associazione Italiana per lo Sviluppo del *TA*lento e della *Plus*dotazione**

legate all'informatica, all'astronomia, alle energie rinnovabili e alla statistica. Sono state svolte anche attività legate alla creatività ed alla musica per aiutare i ragazzi a trovare dei canali espressivi che consentissero loro di imparare a gestire la loro emotività.

- Il 28 e 29 gennaio 2012 si è svolto a Noale (Venezia) il 1° seminario di approfondimento matematico *r x r. Giochi matematici per veri appassionati*, che ha visto la partecipazione di ben 56 studenti di età compresa tra i 9 ed i 14 anni provenienti da tutta Italia, guidati dal campione Mondiale di Giochi matematici Giorgio Dendi, esperto di giochi matematici e di enigmistica.
- Il 14 gennaio 2012 a Genova sono partiti i Laboratori dedicati ai ragazzi dell'Associazione ed ai loro genitori, con cadenza mensile. Un Laboratorio è dedicato anche agli insegnanti, che avranno così la possibilità di vedere come si può sviluppare la creatività all'interno delle nostre normali classi. A partire dal 2013, i laboratori si sono svolti anche a Pavia e dall'anno scolastico 2014/2015 si svolgeranno anche a Milano.
- Dall'8 al 15 luglio 2012 si è svolto a Foligno il 2° Summer camp AISTAP che ha visto coinvolti 37 tra bambini e ragazzi dai 6 ai 16 anni di età, realizzato in collaborazione con il Laboratorio di Scienze sperimentali diretto dal prof. Mingarelli, realizzato in collaborazione con l'ISTAT e l'Università di Milano Bicocca.
- Il 27 luglio 2012 il Presidente Anna Maria Roncoroni ha consegnato al dott. Giorgio Dendi, campione mondiale di giochi matematici, la targa di Socio Onorario, durante il Festival di giochi e cultura matematica di Caldé.
- Abbiamo svolto un'intensa attività di consulenza nelle nostre tre sedi di Genova, Pavia e Milano, offrendo assistenza ed aiuto psicologico a decine di famiglie. Dal 2014 è attiva anche la sede di Roma per le consulenze e l'assistenza.
- Abbiamo istituito all'interno dell'Associazione un gruppo di studio sulla scuola che sta lavorando alla realizzazione di materiale divulgativo dedicato ai docenti sul tema della plusdotazione.
- Nel periodo novembre 2011 – giugno 2012 siamo stati impegnati in un ciclo di incontri nelle scuole dedicati alla diffusione di una maggiore conoscenza di questa tematica tra i docenti ed i genitori in varie città italiane (Noale, Firenze, Milano).
- Il 17 gennaio 2013 è stato pubblicato il Decreto n. 5 che sancisce l'accordo triennale tra l'AISTAP ed il MIUR, il quale riconosce le nostre attività come patrocinate dal MIUR ed istituisce una commissione di lavoro composta da tre membri dell'AISTAP (Roncoroni,

**Associazione Italiana per lo Sviluppo del *TA*lento e della *PI*usdotazione**

Miazza e Lorenzetti) e tre membri del Ministero (Tinagli, Ferraro, Valentino) per lavorare sul tema della plusdotazione e dell'orientamento delle eccellenze.

- A gennaio 2013 è stato raggiunto un accordo con Il Massachusetts Institute of Technology (Cambridge, USA) per la collaborazione per il progetto MIT-DNA Learning Center kit che verrà curato in Italia dall'AISTAP, con la supervisione scientifica del dott. Claudio Pioli (primo ricercatore presso l'Ente Nazionale per l'energia e l'ambiente, ENEA).
- A gennaio 2013 il nostro Presidente Anna Maria Roncoroni è stato chiamato dai colleghi europei a rappresentare l'Italia e l'AISTAP in una public hearing al Parlamento Europeo per discutere sul tema della plusdotazione in Europa in relazione al programma Horizon 2020.
- Il 22, 23 e 24 febbraio 2013 abbiamo presentato a Noale un format denominato Talentingioco (www.talentingioco.it) che ha visto la partecipazione di 135 studenti di età compresa tra gli 11 ed i 17 anni. Una conferenza dedicata al tema della Padronanza e della prestazione ha aperto i lavori venerdì 21, che sono proseguiti nei due giorni seguenti con due moduli formativi: uno dedicato alla matematica curato da Giorgio Dendi, campione mondiale di Giochi matematici nel 2000 e l'altro dedicato al giornalismo curato da Donatella Lauria, Editore e Direttore responsabile di Ponenteoggi nonché nostro addetto stampa.
- Nell'anno scolastico 2013/2014 abbiamo realizzato diversi corsi di formazione in alcune scuole sul territorio nazionale oltre a giornate gratuite di informazione aperte al pubblico.
- A luglio 2013 si è svolto a Foligno la 3° edizione del summer camp, realizzato in collaborazione con il Laboratorio di Scienze Sperimentali e il MIT di Boston.
- Il 30 novembre 2013, in collaborazione con il Mensa Italia, si è svolto a Milano, presso la sede del Corriere della Sera, nostro media-partner per l'evento, il 1° Convegno Internazionale dedicato alla plusdotazione, che ha visto la partecipazione di illustri ospiti a livello nazionale ed internazionale.
- Nell'anno scolastico 2013/2014 è partito a Genova il primo corso d'inglese rivolto ai bambini della primaria.
- Nell'anno scolastico 2013/2014 è partito il Tour di Talentingioco, realizzato in collaborazione con l'Istat, che ha toccato le città di Roma, Milano, Monza e Genova.



Associazione Italiana per lo Sviluppo del **TA**lento e della **Plus**dotazione

Obiettivi a breve/medio termine

- Stiamo lavorando alla realizzazione di un opuscolo informativo sul tema della plusdotazione da diffondere all'interno delle scuole di ogni ordine e grado.
- In collaborazione con l'ISTAT, con cui abbiamo una convenzione triennale, rinnovata a gennaio 2014, stiamo lavorando alla realizzazione di un laboratorio virtuale sulla statistica che sarà disponibile sul portale dell'ISTAT.
- A settembre partiranno dei corsi di formazione in diverse città italiane presso le scuole primarie e secondarie di 1° grado.
- A novembre 2014 partiranno i Laboratori ed il corso d'inglese sia a Genova che a Milano dedicati ai ragazzi ed ai genitori dell'AISTAP.
- Sono in fase di progettazione due importanti iniziative che vedranno coinvolti importanti Istituti scientifici a livello nazionale, per approntare un percorso dedicato ai bambini e ragazzi plusdotati con talento nell'ambito scientifico.
- Proseguirà la nostra attività di divulgazione in molte città italiane.

Obiettivi a lungo termine

- Proporre tavoli di discussione finalizzati alla realizzazione di percorsi didattici specifici nelle diverse discipline, collaborando con Organizzazioni ed Enti italiani, europei ed extraeuropei specializzati nel settore.
- Far sì che gli studenti plusdotati in ambito accademico (scolastico) abbiano la possibilità di "saltare" due classi all'interno del loro percorso scolastico, suddiviso tra scuola primaria e scuola secondaria.
- Costruire percorsi formativi per i docenti che possano così avere le competenze necessarie per aiutare i propri studenti, e non solo quelli plusdotati, a sviluppare appieno il loro potenziale.

Genova, 30 aprile 2014

Anna Maria Roncoroni

(Il Presidente)



Associazione Italiana per lo Sviluppo del **TA**lento e della **Plus**dotazione

Bibliografia

- Abravanel, R. (2008). *Meritocrazia. 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*. Milano: Garzanti.
- Berlin, I. (1969). *Four essays on Liberty*. Oxford: Clarendon Press
- Cloud, John (2007). Failing our Geniuses. *Time*, 16 agosto.
- Dagum, C. & Vittadini, G. (1997), Estimation and Distribution of Human Capital with Applications. In: *Scritti di Statistica Economica*, 3. Napoli: Rocco Curto Publishers, 115-131.
- Eysenck, H.J. & Kamin, L.J. (1981). *Intelligence : the battle for the mind*. Hants, (UK): MacMillan.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-80). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2000) *A Differentiated Model of Giftedness and Talent*. Year 2000 Update.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.), pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2006). *Howard Gardner under fire. The rebel Psychologist faces his critics*. Peru, IL: Carus Publishing Company
- Hansen, J.B. & Toso, S.J. (2007). Gifted dropouts. *Gifted Child Today*, Vol. 30 N. 4, 31-41.
- Heller, K. A. (Ed.). (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2nd ed.) [High ability in childhood and adolescence]. Göttingen: Hogrefe.
- Hernstein, R.J & Murray, C. (1994). *The Bell curve*. New York: Free Press.
- ISTAT (2006). La mobilità sociale. Indagine multiscopo sulle famiglie "Famiglia e soggetti sociali", anno 2003.
(http://www.istat.it/dati/catalogo/20060724_00/inf_06_22_mobilita_sociale03.pdf).
- Kamin, L.J. (1974). *The Science and Politics of IQ*. Potomac (Maryland): Lawrence Erlbaum Associates.
- Monks, F.J. & Pfluger, R. (2005). *Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective*. Radboud University of Nijmegen.



Associazione Italiana per lo Sviluppo del *TA*lento e della *PI*usdotazione

Renzulli, J. S. & Park, S. (2000). Gifted dropouts: the Who and the Why. *Gifted Child Quarterly*, 44, 261-271.

Robertson, E. (1991). Neglected dropouts: The gifted and talented. *Equity & Excellence*, 25, 62-74.

Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma: Laterza.

Terrassier, J. C. (1985). *Ragazzi superdotati e precocità difficile*. Teramo: Lisciani & Giunti.

Parliamentary Assembly
Assemblée parlementaire



RECOMMANDATION 1248 (1994) on education for gifted children

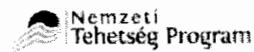
1. The Assembly reaffirms education as a fundamental human right, and believes that it should, as far as possible, be appropriate to each individual.
2. Whereas for practical purposes education systems must be set up so as to provide adequate education for the majority of children, there will always be children with special needs and for whom special arrangements have to be made. One group of such children is that of the highly gifted.
3. Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose.
4. Special educational provision should, however, in no way privilege one group of children to the detriment of the others.
5. The Assembly therefore recommends that the Committee of Ministers ask the competent authorities of the states signatory to the European Cultural Convention to take account of the following considerations in their educational policies:
 - i. legislation should recognise and respect individual differences. Highly gifted children, as with other categories, need adequate educational opportunities to develop their full potential;
 - ii. basic research in the fields of "giftedness" and "talent" and applied research, for instance to improve identification procedures, should be developed in parallel. Research on the "mechanisms of success" could help to tackle school failure;
 - iii. meanwhile, in-service teacher training programmes have to include strategies for identifying children of high ability or special talent. Information on gifted children should be made available to all those who deal with children (teachers, parents, doctors, social workers, ministries of education, etc.);
 - iv. provision for specially gifted children in a given subject area should preferably be arranged within the ordinary school system, from pre-school education onwards. Flexible curricula, more chances of mobility, enriching supplementary material, audiovisual aids and project-oriented teaching styles are ways and techniques to foster the development of all children, whether highly gifted or not, and enable the identification of special needs at the earliest possible time;

v. the ordinary school system should be made flexible enough to enable the needs of high performers or talented students to be met;

vi. any special provision for highly gifted or talented students should be administered with discretion, to avoid the innate danger of labelling, with all its undesired consequences to society.

6. There is a need to clarify the notion of "giftedness" by an operational definition that is accepted and understandable in different languages. Therefore, the Assembly further recommends that the Committee of Ministers consider the setting-up of an ad hoc committee for this purpose including psychologists, sociologists, and educationalists of all relevant specialisations.

1. Assembly debate on 7 October 1994 (31st Sitting) (see Doc. 7140, report of the Committee on Culture and Education, Rapporteur: Mr Hadjidemetriou).
Text adopted by the Assembly on 7 October 1994 (31st Sitting).



Hungarian EU Presidential conference on Talent Support and First European TalentDay 7-9 April 2011, Budapest

Budapest Declaration on Talent Support

Conclusions of the Hungarian EU Presidential Conference on Talent Support

On the occasion of the First European TalentDay organised as part of the Hungarian EU Presidency, policy makers, scientists, teachers, different other stakeholders and experts discussed the importance, flexible framework and further possibilities of talent support at an international conference held in Budapest on 7-9 April, 2011. The participants of the event agreed on the following.

Although we acknowledge there are different terminologies and definitions related to talent development, but we do seek a broader consensus. Everyone may be able – in something. A talented person is somebody, who has an excellent gift combined with extraordinary general skills, a high level of special skills, creativity and devotion to a certain field. Talented people are able to perform at a high level in any walk of life.

The concept of talent is understood in a broad sense, embracing all sorts of talents. Talent is a special kind of natural resource that is available in every country. Talent is a real value that should be discovered, explored and utilised for the benefit of talented individuals and the whole of society.

To find gifted people and develop their talents is in the direct interest of any nation and of Europe as a whole. There is no age limit to discovering talents and lifelong learning is an appropriate tool to develop talented people in any age group. Talent support is the common interest, common task and common responsibility of governments, local communities, businesses and non-governmental organisations.

Businesses with Corporate Social Responsibility Programmes, and non-governmental organisations should be encouraged to endorse talent support in order to help educators , parents, learners.

Properly helped talents contribute to the increase of competitiveness and help the realisation of the strategic goals of the European Union. For that reason talent support should be an important contribution to the targets of the Europe 2020 strategy that puts innovation and sustainable growth into the focus.

Talent support programmes may boost self-esteem and facilitate both social mobility and cohesion. They open up new employment options, and by discovering participants' inherent

values, they also promote perseverance in job-seeking efforts enhancing long-term job and social security. We thrive to balance excellence and the support of the underprivileged. We recognise that there are different underprivileged groups in different countries, support and opportunities for them creates personal, educational, social and economic benefits.

Talent support is becoming an important ingredient in the social-economic progress of the underprivileged including the Roma people, and can serve as the foundation for programmes enhancing social cohesion and increasing economic competitiveness.

The participants appreciate and honour the achievements of Hungary in creating the first network of TalentPoints consisting of closely cooperating organisations in order to achieve maximum synergy. They call all member states of the European Union to study this innovative Hungarian approach. It is vital to create an international network across the EU to support partnership and collaboration among the members.

To focus the attention of stakeholders and the European general public, the participants agree that it is necessary and worthwhile organising a TalentDay annually connected to 25th March, the birthday of Béla Bartók, the great composer, pianist and teacher. The participants join in supporting the Hungarian initiative and call the European Commission and the European Parliament to make every effort to officially declare the 25th of March the European Day of the Talented and Gifted. The participants encourage all member states to organise national TalentDays every spring to celebrate the European Day of the Talented and Gifted.

The participants stress the importance of the above benefits and best practices appearing in documents of the European Commission, the European Council and the European Parliament. The people of Europe should make joint efforts to ensure that talented people and talent support schemes receive due public attention and recognition in all EU member states

To monitor and support that process and to coordinate joint European actions in the field the participants propose to establish a European Talent Resource and Support Centre in Budapest, Hungary.

Finally, the participants agree to invite stakeholders from every country of the European Union to convene annually to discuss the developments and current questions in talent support. Upon the invitation of the Government of Poland the next conference will take place in Warsaw in 2012.

Budapest, 8th April, 2011

References:

Talent support is connected with the 2nd and 4th objectives of the **Education and Training 2020 strategic framework**: 2: Improving quality of education and training, and 4: Development of innovation and creativity on all levels of education and training. Both are key elements of talent support.

€ 4,40



17STC0004710