

Pubblicato il: ottobre 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Giftedness and digital revolution

Giftedness e rivoluzione digitale

di

Pasquale Gallo

Università di Catanzaro

pasquale.gallo@unicz.it

Abstract:

The relationship between giftedness and the digital revolution deserves particular attention as regards the emotional experience of gifted children and young people. They are dependent on the emotional context, they don't know how to act without allowing themselves to be permeated by the affective dimension and the emotional charge of a given situation. This leads to difficulties in attuning to peers, a feeling of diversity and inadequacy. These considerations make us to think that the relationship with digital technologies can replace the face to face relationship. Many gifted use digital to compensate for the lack of understanding and effective relationship. Therefore, the perspectives of the metaverse and the culture of artificial intelligence, rather than inducing the gifted to erroneous behaviors, should allow them to actively participate in the structuring of the Digital Age, favoring, through cognitive potential and talents, the construction of a favorable online and onlife world to all.

Keywords: giftedness; digital revolution; emotions; metaverse; talents.

Abstract:

Il rapporto tra *giftedness* e rivoluzione digitale merita particolare attenzione per ciò che concerne il vissuto emotivo dei bambini e dei ragazzi plusdotati. Essi sono dipendenti dal contesto emozionale, non sanno agire senza lasciarsi permeare dalla dimensione affettiva e dalla carica emotiva di una data

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 4, 2022

www.qtimes.it

Codice doi: 10.14668/QTimes_14415

situazione. Ciò comporta difficoltà a sintonizzarsi con i pari, sensazione di diversità e di inadeguatezza. Tali considerazioni inducono a pensare che il rapporto con le tecnologie digitali può sostituire la relazione *face to face*. Molti *gifted* usano il digitale per compensare la mancanza di comprensione e di relazionalità efficace. Pertanto, le prospettive del metaverso e la cultura dell'intelligenza artificiale, piuttosto che indurre i *gifted* a comportamenti errati, dovrebbero consentire loro di partecipare fattivamente alla strutturazione del *Digital Age*, favorendo, mediante il potenziale cognitivo e i talenti, la costruzione di un mondo *online* e *onlife* favorevole per tutti.

Parole chiave: giftedness; rivoluzione digitale; emozioni; metaverso; talenti.

1. Introduzione

La letteratura scientifica è ormai ricca di ricerche che sottolineano la necessità di dedicare particolare attenzione alla promozione e allo sviluppo dei talenti, specialmente quando questi sono collegati all'alto potenziale cognitivo e alla plusdotazione. Nonostante la *giftedness* sia ormai ampiamente considerata a livello internazionale, in Italia si sta facendo spazio solo da qualche anno un'attenzione più specifica al tema ma ancora la strada è in salita e pochi sono i riferimenti normativi ai quali riferirsi, soprattutto in campo scolastico ed educativo. In particolare, alcune esperienze statunitensi, ormai consolidate, hanno permesso, non solo di configurare a livello teorico quanto ha a che fare con la *giftedness*, ma anche di proporre nuove prospettive educative e didattiche valide per supportare adeguatamente lo sviluppo cognitivo, relazionale, emotivo del *gifted* (Ali & Alvares, 2019; Andreson & Andreson, 2022; Siegle, 2017; Zimlich, 2015). Queste prospettive fanno ben sperare e inducono a una ulteriore riflessione che supera le difficoltà concrete dei *gifted* in Italia: la pedagogia speciale come pedagogia inclusiva ha compiuto negli anni voli pindarici diventando, di fatto, il modo di essere della scienza dell'educazione (Bocci, 2021), eppure, il tema caldo della *giftedness* non ha tutta l'attenzione che merita. Se le evidenze statunitensi, in qualche modo, tentano di affrontare l'educazione speciale necessaria per i *gifted*, in Italia ha avuto inizio solo da qualche anno un processo di sensibilizzazione e di prima valutazione della *giftedness*, spesso episodico e frammentato anche su scala nazionale. I bambini e i ragazzi *gifted*, quindi, pur avendo un pool di capacità percettive e intellettive non comune (Sartori, Cinque, 2019), sono spesso delusi e umiliati e la mancata comprensione, soprattutto da parte del mondo adulto, incide su tutta la loro vita. I bambini incompresi, quelli a cui è impedito di coltivare i propri doni particolari, divengono spesso adulti frustrati e scontenti (Mormando, 2019). Bisogna continuare a cercare la chiave d'accesso alla plusdotazione e sfruttare al massimo il potenziale delle nuove tecnologie digitali per includere e soddisfare al meglio i bisogni emotivi dei *gifted* anche tenendo conto delle prospettive del metaverso che si affacciano, soprattutto in ambito mediaeducativo, in questi ultimi tempi (Ball, 2022).

Nelle poche e non esaurienti pagine che seguono, senza alcuna pretesa di completezza, si tenterà di analizzare il rapporto tra *giftedness* e rivoluzione digitale, considerando l'impatto delle nuove tecnologie per la strutturazione del sé digitale (Elliot, 2021) e le conseguenze dell'uso corretto o distorto di esse da parte dei *gifted*. Inoltre, saranno esaminate le evidenze pedagogiche più acclamate, anche in ambito media educativo, per formulare ipotesi di senso che consentano di operare cambi di paradigma per le consapevolezze scientifiche e pratiche necessarie a supportare concretamente lo

sviluppo cognitivo e motivazionale dei *gifted* che impattano con la pervasività sociale e culturale del Digital Age (Benanti, 2020).

2. Alto potenziale cognitivo, plusdotazione e talento

Riferirsi ai bisogni educativi specifici e speciali, oggi, significa anche considerare le persone cosiddette *gifted*, cioè quelle con alto potenziale cognitivo (APC) o plusdotazione (PD). Anche chi possiede particolari talenti in specifici ambiti, pur non essendo *gifted*, merita un'attenzione particolare in tal senso. Soprattutto in ambito educativo, le risposte devono essere concrete e congeniali alle caratteristiche dei singoli e devono permettere lo sviluppo armonico della personalità e un buon livello di adattamento all'ambiente (Sartori, Cinque, 2019). Il 5% della popolazione scolastica attuale ha un alto potenziale cognitivo e, tra queste persone, il 2% è plusdotato. Anche il Ministero dell'Istruzione, al tempo MIUR, in ottemperanza a quanto dichiarato con la Direttiva del 27/12/2012, con la nota n.562 del 3 aprile 2019, prende in esame la questione chiedendo alle scuole di considerare la didattica personalizzata come strumento privilegiato per l'inclusione per gli alunni *gifted*.

È il caso di precisare, comunque, che quanto fatto finora, sia per ciò che riguarda la ricerca scientifica, sia per ciò che riguarda la cura educativa e la didattica necessarie per gli alunni *gifted*, non è sufficiente per promuovere al meglio le potenzialità di persone così particolari. È un mondo, quello della *giftedness*, a tratti inesplorato rispetto a ciò che effettivamente necessita. Basti pensare che, ad oggi, non vi sono linee guida promulgate dal MI in Italia per la cura educativa e l'approccio didattico con gli alunni *gifted*, sebbene in campo scientifico, molti siano stati gli sviluppi negli ultimi decenni. Riferirsi a persone con alto potenziale cognitivo o plusdotate significa, anzitutto, saperle distinguere da chi ha un particolare talento o delle capacità innate che in famiglia, a scuola, nella società emergono e diventano elementi caratteristici della personalità. Infatti, chi ha un quoziente intellettivo (QI) che va dai 120 ai 129 punti è da considerare persona con alto potenziale cognitivo e chi ha un quoziente intellettivo pari o superiore a 130 è da considerare plusdotato. La misurazione del QI non è sufficiente, però, per delineare un quadro completo che definisca la persona *gifted* così come specificato in seguito.

I termini che si utilizzano per definire la *giftedness* fanno tutti riferimento all'idea di dono (*gift*) ed esprimono un'idea secondo la quale chi è in grado di eccellere rispetto ai pari è portatore di una particolare eccezionalità. I *gifted* sono, per questo, definiti anche eccezionali (Cornoldi, 2019).

La plusdotazione è definita come una complessa costellazione di caratteristiche personali, genetiche e comportamentali che si esprimono, o hanno la potenzialità per esprimersi in determinate aree, in un dato momento temporale e in una specifica cultura. Con il termine plusdotato, quindi, si identifica solitamente un individuo che, rispetto ai pari mostra o ha il potenziale per mostrare un'abilità sorprendente in un determinato momento storico e in specifiche aree considerate di rilievo nella propria cultura di appartenenza (Sartori, Cinque, 2019). Parlare di talento, invece, significa considerare le abilità in cui la persona eccelle senza però avere un profilo globale di plusdotazione.

Per definire la plusdotazione bisogna considerare l'intelligenza come competenza generale, non solo riferendosi al quoziente intellettivo ma anche considerando i livelli di funzionamento adattivo dell'individuo. Morin (1993), infatti, sostiene che l'intelligenza non è solo ciò che misurano i test ma è anche ciò che sfugge loro. Mai come nella considerazione della *giftedness* è valida questa sua affermazione poiché il quoziente intellettivo rappresenta un indicatore della probabile presenza di

plusdotazione e non un sinonimo e, pur restando il punto di riferimento e di partenza per la misurazione delle abilità cognitive, non basta per definire o meno un soggetto *gifted*. Il QI è un punteggio che indica il funzionamento cognitivo di un soggetto, valutato attraverso test standardizzati e somministrati individualmente. Attualmente, in Italia, per misurarlo si utilizzano le Scale Wechsler, le Matrici Progressive di Raven e la scala Leiter – R che misurano le componenti dell'intelligenza rilevabili con prove non verbali. Il comportamento adattivo, invece, è l'insieme delle abilità concettuali, sociali e pratiche che le persone hanno imparato per funzionare nella vita di tutti i giorni. Quanto limita il comportamento adattivo influenza le prestazioni degli individui tanto nella vita quotidiana, quanto nella capacità di corrispondere ai cambiamenti della vita e alle richieste ambientali. Per valutare il comportamento adattivo si utilizzano test standardizzati che indagano il dominio sociale, quello concettuale e quello pratico. La capacità di adattamento è quindi fondamentale per la qualità della vita della persona.

Definire il profilo di un individuo ad alto potenziale cognitivo o plusdotato significa anche rendersi conto della eterogeneità dei profili che potrebbero caratterizzare l'individuo stesso. Vi sono *gifted* che non hanno molte difficoltà ma possono presentare bisogni particolari, alcuni hanno interessi variegati e talenti particolari, altri capacità superiori ai pari età. Generalmente sono curiosi, non amano la routine e cambiano spesso interessi. Sono creativi e riescono a cogliere più stimoli contemporaneamente. Possono avere spiccate capacità di leadership, sono precoci nell'acquisizione del linguaggio e spesso imparano a leggere e a scrivere prima dei coetanei. Sono accomunati da un senso di perfezionismo e da una intensità espressa come profondità dei sentimenti e dei comportamenti. Possono, però, sperimentare un vissuto di asintonia perché sentono di non riuscire a essere compresi per le loro preferenze, per gli interessi coltivati, il modo di sentire in maniera profonda e amplificata. Possedere un alto potenziale cognitivo o essere plusdotati non sempre corrisponde a una garanzia di successo per la vita poiché alcuni *gifted* vivono dimensioni problematiche dell'esistenza nella sfera personale, sociale, emotiva.

Identificare precocemente il talento in relazione ai contesti è la chiave di volta per l'intervento precoce che evita di creare divari e incertezze inutili e, purtroppo, talvolta dannosi. In età evolutiva, il *gifted* manifesta bisogni irrinunciabili che devono essere soddisfatti per consentire una crescita armonica e, soprattutto, deve essere prevista la possibilità che il soggetto abbia altre condizioni cliniche. Talvolta, infatti, vi è una condizione di disomogeneità nella valutazione e/o doppia eccezionalità. Per esempio, un alunno plusdotato potrebbe presentare un importante disagio emotivo socio motivazionale, un disturbo specifico dell'apprendimento, il disturbo dello spettro autistico. Vi possono anche essere casi di misdiagnosi, cioè di valutazioni errate che incidono, poi, negativamente e segnano tutta l'esistenza del bambino o del ragazzo *gifted*.

3. La Giftedness nei contesti digitali

Le tecnologie digitali, soprattutto nella pervasività sociale e culturale del Digital Age, cambiano il modo di comprendersi e di comprendere il mondo (Benanti, 2019). Questo risulta particolarmente evidente per le giovani generazioni che non sempre sono formate e culturalmente attrezzate per affrontare le sfide che la società digitale propone. La tecnologia digitale — come del resto tutte le tecnologie — è sostanzialmente neutrale. Sarebbe a dire né buona né cattiva. Buono o cattivo è l'uso consapevole che ne fa l'uomo postmoderno. È la sua capacità in etica digitale che renderà

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 4, 2022

www.qtimes.it

Codice doi: 10.14668/QTimes_14415

l'innovazione tecnologica utile o dannosa per gli esseri umani. Con un evidente problema a monte: la crescita delle tecnologie digitali ha un ritmo esponenziale, mentre la capacità etica dell'uomo è umanamente lenta e legata alla tradizione.

La vita prossima futura si svolgerà sempre più nel cloud, tra le nuvole. L'iperconnessione trasformerà l'esistenza sociale e quella individuale. Dal punto di vista sociale, cambierà il lavoro e le sue conseguenze (Griffin, 2022). Paradossalmente, i ragazzi oggi utilizzano molto i dispositivi digitali ma non ne conoscono i rischi e le potenzialità e anche le conseguenze psicosociali della pandemia stanno restituendo dati secondo i quali l'uso delle tecnologie è talvolta stereotipato e tendente a comportamenti manieristici (Frith, 2010) che impattano negativamente sullo sviluppo emotivo e motivazionale, sull'orientamento e sulle capacità di autodeterminazione.

Piuttosto che continuare a incoraggiare i pericoli, è necessario proporre pratiche virtuose per l'uso degli schermi digitali e ciò può avvenire tenendo conto dell'autoregolazione, dell'alternanza e dell'accompagnamento necessari da promuovere anche nei contesti educativi (Rivoltella, 2016). I bambini e i ragazzi, quindi, devono essere accompagnati all'uso corretto degli schermi, incoraggiando pratiche creative e di produzione rimotivanti che li rendano persuasi e consapevoli.

Qual è il rapporto tra contesti esplorativi mediaeducativi e *giftedness*? Anzitutto, è opportuno indagare il vissuto emotivo dei *gifted* che, inevitabilmente, sono sempre dipendenti dal contesto emozionale: non sanno e non possono agire senza lasciarsi permeare dalla dimensione affettiva e dalla carica emotiva di una data situazione. A ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato emozionale: il nostro cervello, mentre pensa, sente (Siaud-Facchin, 2018). La letteratura scientifica è chiara in tal senso e afferma, negli ultimi tempi, che queste capacità superiori alla media devono trovare effettiva collocazione nell'ambiente, anche digitale, che il soggetto frequenta e chiare devono essere le aree nelle quali si esprime la costellazione di caratteristiche personali, genetiche e comportamentali che definiscono la *giftedness*.

I *gifted* si presentano sempre come diversi dagli altri e manifestano particolarità nell'apprendimento. Comprendono più rapidamente, pongono domande più specifiche, talvolta non rispondono in modo esauriente o non rispondono affatto, desiderano andare oltre. Le associazioni per loro spontanee non sono neppure comprese dagli altri. Tutto ciò comporta la difficoltà a sintonizzarsi con i pari, la sensazione di diversità, di inadeguatezza che può concretizzarsi in sentimento e complesso di inferiorità. Per compensare il sentimento o il complesso di inferiorità, possono reagire cercando di farsi comprendere e valorizzare, di farsi accettare. Queste considerazioni inducono a pensare che il rapporto con le tecnologie digitali può apparire vicariante rispetto ai contesti di relazione face to face. Molti *gifted* tendono a usare le tecnologie per compensare la mancanza di comprensione e di relazionalità efficace che vivono nella loro quotidianità.

Il bambino o il ragazzo plusdotato è incapace di decodificare gli impliciti e sperimenta, spesso, la delusione e l'insuccesso. Sente ogni cosa, anche le emozioni altrui, e le sue reazioni sono spesso sproporzionate, bizzarre e fuori luogo. Può passare dalla rabbia improvvisa, dalla paura esagerata a un entusiasmo incontenibile. Le persone "normali" lo trovano strano e perfino lui si vergogna delle reazioni incontrollabili. Può sperimentare nel tempo una rabbia incontenibile e la sua sofferenza potrebbe sfociare in disturbi come la depressione, i disturbi dell'autostima, l'inibizione intellettuale e la fobia scolastica e disturbi di vario genere che, se non adeguatamente trattati, lo condurranno all'insuccesso scolastico e non solo (Mormando, 2019).

Come vivono i *gifted* in contesti mediaeducativi? Sembra si debba parlare con urgenza di una nuova *Media Education* e, di conseguenza, di una *Media Literacy* che si rinnova costantemente, seguendo la velocità di pensiero dei *gifted* e la loro relazione con il mondo del digitale. La realtà attuale della *Media Education* necessita di un'attenzione precipua che la normalizzi e la renda leggera e che, allo stesso tempo, intenda configurarsi come forma integrata agli oggetti e alle relazioni, più che come contenuti e strumenti. Ciò implica il passaggio da una *Media Education* multidimensionale alla declinazione critica, etica ed estetica necessarie per intervenire sui comportamenti mediali del soggetto nel gestire i diversi alfabeti della quotidianità e le relazioni (Rivoltella,2020).

Uno studio austriaco del 2016 (Ozcan, Bicen, 2016) si è occupato di analizzare le opinioni degli studenti *gifted* sull'uso degli strumenti digitali, gli scopi di utilizzo del telefono cellulare, l'uso di siti e di social network, le ore trascorse con i *device*, opinioni sull'uso dei social media, opinioni sull'uso della tecnologia nell'istruzione e come strumento di comunicazione. Secondo i risultati della ricerca, gli studenti plusdotati vivono immersi nelle tecnologie digitali e le utilizzano con regolarità. Quelli che hanno più di tre account sui social media hanno riferito di sentirsi tristi e arrabbiati quando non c'è connessione a Internet. Inoltre, hanno indicato che la tecnologia gioca un ruolo importante nella loro istruzione e hanno affermato di essere in contatto con altri studenti per un breve periodo di tempo attraverso la tecnologia per condividere esperienze e conoscenze.

La tecnologia rafforza il suo posto nella nostra vita giorno dopo giorno. I ragazzi intervistati trascorrono in media sette ore durante il giorno utilizzando un *device*, possiedono la maggior parte tra le tipologie di dispositivi digitali presenti in commercio e dedicano all'utilizzo di *software* per la messaggistica circa due ore al giorno. Pertanto, secondo loro, gli strumenti tecnologici costituiscono un veicolo per scoprire e mettere in pratica i propri talenti e per diventare consapevoli dei propri punti di forza grazie all'utilizzo efficace di internet.

La popolazione coinvolta nella ricerca quantitativa è composta da centocinque studenti delle scuole secondarie di secondo grado iscritti al “*Science and Art Center*”. Quarantacinque tra loro sono femmine, cinquantotto tra loro sono maschi. In questo studio, per raccogliere i dati è stata utilizzata una scala sviluppata da Bicen e Arnavut (2015) che ha cinque dimensioni e un totale di sessanta item. Nell'analisi dei dati sono state calcolate percentuali, frequenze, medie e deviazioni standard, valori massimi e minimi.

Il 70% degli studenti plusdotati coinvolti nello studio usa lo smartphone per comunicare con gli amici e il 58% lo utilizza per navigare in Internet. Pochi tra loro usano gli smartphone per seguire le persone, apprendere notizie e per registrare la propria presenza a un evento (Figura 1).

Proposes of using smart phonesf		%
Chatting	56	10.6
Social Media	47	8.9
Download Applications	37	7.0
Follow the News	17	3.2
Communication with Friends	70	13.2
Sharing photos	38	7.2
Sharing Videos	20	3.8
Checking in	16	3.0
Getting Information	43	8.1
Listening to Music	55	10.4
Surfing on the Internet	58	10.9
Playing Game	51	9.6
Follow People	22	4.2
Total	105	100.0

Figura 1 - Tratto da Ozcan, D. & Bicen, H. (2016). *Giftedness and Technology, in 12th International Conference on Application of Fuzzy Systems and Soft Computing*. Vienna.

Il 38% degli studenti plusdotati usa i social media ogni giorno, il 30% di loro usa i social media pochi giorni alla settimana e il 13% tra loro ha dichiarato di non utilizzare i social, altri li usano poche volte in un mese o un in un paio di mesi (Figura 2).

Social Media Use Frequencyf		%
Never	13	12.4
Everyday	38	36.2
Once in a week	5	4.8
A few days in a week	30	28.6
Once in a month	2	1.9
A few times in a month	7	6.7
A couple of months	5	4.8
Once in a year	2	1.9
A few times in a year	3	2.9
Total	105	100.0

Figura 2 - Tratto da Ozcan, D. & Bicen, H. (2016). *Giftedness and Technology, in 12th International Conference on Application of Fuzzy Systems and Soft Computing*. Vienna.

Il 69% degli studenti plusdotati trascorre da 0 a 3 ore in un giorno e il 25% tra loro trascorre da 0 a 7 ore in un giorno con i dispositivi tecnologici mentre il 7% non utilizza dispositivi tecnologici (Figura 3).

Spent Time with Technologif Devices		%
Never	7	6.7
0-3 hours	69	65.7
4-7 hours	25	23.8
8-11 hours	3	2.9
12+	1	1.0
Total	105	100.0

Figura 3 - Tratto da Ozcan, D. & Bicen, H. (2016). *Giftedness and Technology*, in *12th International Conference on Application of Fuzzy Systems and Soft Computing*. Vienna.

La maggior parte degli studenti plusdotati ha affermato di non poter immaginare una vita senza tecnologia e di esprimersi meglio su Internet. Molti frequentano le fiere della tecnologia e spendono tutti i propri soldi per avere i dispositivi tecnologici nuovi e più funzionali. Molti sono iscritti a più di tre social media e di li usano per seguire l'avanzamento dei trend tecnologici. Pochi tra loro hanno affermato di non aver mai esitato a condividere una cosa importante per la loro vita sui social network. Gli studenti intervistati dichiarano di essere arrabbiati quando non c'è una connessione a Internet, che l'uso di dispositivi tecnologici gli semplifica la vita, che si sentono a disagio quando non hanno il proprio cellulare. Pochi tra loro hanno affermato di sentirsi nervosi se qualcuno li disturba mentre usano un dispositivo tecnologico. Gli studenti plusdotati pensano che i dispositivi tecnologici contribuiscano alla propria istruzione, dichiarano di avvalersi di Internet per svolgere i compiti e di chiedere agli insegnanti informazioni su un problema durante la lezione tramite il web. Gli studenti plusdotati dichiarano di comunicare attraverso le tecnologie con più persone in un tempo più breve e il motivo principale per cui utilizzano dispositivi tecnologici è comunicare con gli amici.

4. La didattica differenziata per la promozione dei talenti

L'educabilità come allineamento dei talenti rappresenta una nuova sfida formativa, al fine di potenziare con la sistematica inclusività partecipata, le creatività *giftedness* per il benessere di tutti. In una tale ottica si colloca la formazione d'aula aumentata prevista nella *flipped inclusion* (De Giuseppe & Corona, 2020), per non rimanere inerti dinanzi alle nuove tipologie di relazioni della società crossmediale della conoscenza. Infatti, questa propone comportamenti in cui fare la differenza rappresenta il valore sociale e civile nella costruzione della cultura del compito e per le relazioni. La didattica costruttivista, stante alla base della *flipped inclusion*, permette un apprendimento attivo di costruzione dei significati che, partendo dalla configurazione dello spazio, anche aumentato, favorisce le intelligenze e i talenti di tutti. Nella *flipped inclusion* si investe nell'emersione del *gift* come abilità eccezionale, da trasformare in padronanze e in competenze talentuose attraverso processi progressivi e sistematici di sviluppo (Ausubel, 1963). Ciò presuppone una pianificazione didattico – progettuale differenziata degli interventi educativi, favorendo il desiderio inappagabile di conoscenza della *giftedness*. In ambito scolastico e formativo, la differenziazione dell'insegnamento inizia a essere proposta negli anni Novanta del secolo scorso. Questo approccio prende atto della diversità di stili, competenze e interessi degli studenti e della necessità che le pratiche didattiche siano variate nel

tempo, negli spazi, nei contenuti, negli strumenti e nei metodi, limitando le azioni standardizzate (Orsi, 2021). Come riferito da Gardner, gli studenti apprendono in modi che sono identificabilmente distinti e riuscire a presentare le discipline in una molteplicità di modi diversi e a valutare l'apprendimento con una varietà di mezzi altrettanto diversi, vorrebbe dire servire meglio tutta la vasta e variegata gamma di studenti che popolano le scuole e contribuire alla crescita della società intera (Gardner, 1991). Si tratta del riconoscimento individuale come valorizzazione di un apporto utile alla crescita di tutti. Ciò dovrebbe accadere in un ambiente, solitamente l'aula, che è necessario immaginare come casa dei processi di apprendimento e della cura educativa. Da qualche decennio la strutturazione scientifica degli ambienti è al centro del dibattito pedagogico internazionale ed è abitudine consolidata considerare ormai anche gli ambienti virtuali come bisognosi di una particolare attenzione, soprattutto rendendosi conto della crescita esponenziale di piattaforme, *software* e ambienti digitali di vario genere che fanno parte della quotidianità di tutti. Aumentare digitalmente la didattica, quindi, è condizione necessaria per promuovere la giusta relazione, nell'ambiente di apprendimento, tra spazio, tempo e routine. Per questo è bene incentivare pratiche come la rotazione delle attività, la divisione dei compiti per un progetto, le stazioni per livello, la scelta delle e nelle attività (Orsi, 2016). La molteplicità dei modi di cui dice Gardner coincide perciò con la differenziazione dell'insegnamento. D'altra parte, sono le indicazioni pratiche che rinveniamo anche nell'esperienza pedagogica di Freinet per il quale è necessario che il ragazzo acquisti un'autonomia scegliendo l'ordine dei lavori da svolgere. È il momento migliore per ciascuno di essi, ma questo vantaggio presuppone che la tecnica del lavoro scolastico sia stata modificata e che si accetti il principio secondo cui non è obbligatorio che tutti i ragazzi compiano nel medesimo tempo lo stesso lavoro (Freinet, 2022). Anche le pratiche e le tecniche di *cooperative learning* si situano sul medesimo solco della differenziazione, stimolando il riconoscimento del tributo di ciascuno e la realizzazione di progetti condivisi. Allo stesso modo nella *flipped classroom*, il docente è impegnato a fornire stimoli didattici e materiali, compresi i prodotti *e-learning*, che gli alunni possono fruire in modo autonomo da soli o in piccoli gruppi, seguendo i propri tempi e stili di apprendimento. Anche le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, in tal senso, delineano la necessità di pensare a forme di insegnamento – apprendimento che tengano conto di personalizzare e differenziare l'apprendimento a partire dalla configurazione degli spazi, fisici o virtuali che siano. Le sezioni e le classi delle nostre scuole presentano variegata tipologie di alunni ma, sempre più spesso, gli insegnanti attivano strategie metodologico - didattiche uguali per tutti che non favoriscono la promozione dei talenti dei singoli e la differenziazione. Il dibattito pedagogico sopra citato, invece, anche tenendo conto delle numerose ricerche sulla diversità dell'intelligenza e delle intelligenze, invitano ad attivare percorsi educativi e didattici che tengano conto della differenziazione delle proposte per promuovere pienamente le potenzialità, la varietà di pensiero, gli interessi e le vocazioni degli alunni. È una sfida che conduce, senz'altro, a un cambio di paradigma verso il quale la scuola mostra una certa resistenza. Così, molti alunni *gifted*, e non solo loro, tendono a vivere la frustrazione e l'insuccesso e, addirittura, ad abbandonare precocemente gli studi. Frequentemente, ancora, le mura scolastiche sono mura mentali e si tende a proporre un modello di scuola non centrato sulla leggerezza e sulla ecosostenibilità, più volte richiamate anche al di là dei contesti formativi. I curricoli dovrebbero diventare essenziali, sobri, sostenibili e proiettare l'esperienza scolastica alla vita reale nel mondo. Promuovere la pesantezza, la difficoltà, la tendenza a uniformarsi al medio e al mediocre, non dà certamente qualità alla scuola e non risponde alla necessità di farla coincidere con la vita

stessa, così come prefigurato dai filosofi dell'educazione e dai pedagogisti del secolo scorso. Montessori, Decroly, Dewey e molti altri lasciano un'eredità e un compito agli educatori del terzo millennio e un monito sempre valido per fare della scuola la casa della cura educativa, dell'apprendimento, ricordando, appunto, che la scuola coincide con la vita stessa. Una vita che, senza ombra di dubbio, è degna di essere vissuta nella diversità e nella speciale normalità (Ianes, Camerotti, 2015) di ciascuno. In tal senso, la differenziazione didattica è la modalità educativa privilegiata per favorire ciascun alunno in un percorso di crescita armonico e sensato. Le nuove tecnologie, così, diventano strumento ottimale per diversificare il curriculum e l'intero processo formativo; permettono di motivare e coinvolgere tutti gli alunni e costituiscono un modo concreto per analizzare e vivere la realtà del mondo. Bisogna intendere la tecnologia, in ambito didattico, come grande equalizzatore (Elliot, 2021) e mezzo per fornire possibilità apprenditive personalizzate a tutti, nessuno escluso, facilitando i processi cognitivi e motivazionali. È importante anche contestualizzare tali consapevolezze in un modello di scuola – comunità che favorisca l'incontro e il dialogo. Se è vero che si diventa se stessi stando con gli altri (Rivoltella, 2016), proiettando su di loro elementi della propria identità, allora è necessario prefigurare, nella didattica differenziata e aumentata dalle tecnologie digitali, l'incontro proficuo e di senso con l'altro. Sforzarsi di pensare bambini e ragazzi che, utilizzando le nuove tecnologie, siano in contatto realmente risulta essere pressoché ancora difficile. Invece, la scuola, proprio nella pratica della differenziazione e tenendo conto della *peer education*, dovrebbe costituire un modello per costruire comunità attraverso le tecnologie e permettere ai media di contaminare il nostro modo di entrare realmente in relazione (Rivoltella, 2020). La *peer education* permette di coinvolgere gli alunni in funzione di tutor per favorire l'apprendimento dei compagni, i quali, in questo modo, vengono ad assumere il ruolo di *tutees*. Questo trasferimento di competenze non è unidirezionale, ma l'interazione porta benefici anche a chi aiuta, dal punto di vista sociale e cognitivo (Cottini, 2017). Ciò costituisce certamente una sfida ma non è utopico se si pensa alla scuola come contesto entro il quale le fasi dello sviluppo trovano piena realizzazione e se si intende la scuola come modello credibile. La *Media Education*, come già sostenuto, ha quindi bisogno di entrare a pieno ritmo nelle dinamiche della scuola – comunità per essere modo di intendere i processi di insegnamento – apprendimento e non elemento accessorio alla tradizione didattica sedimentata nel tempo. La tecnologia non solo consente agli insegnanti di fornire istruzioni differenziate a bambini e adolescenti plusdotati, ma funge anche da sbocco educativo e creativo.

In questa epoca è fondamentale avere persone impegnate nei progressi tecnologici; gli studenti di oggi sono cresciuti con telefoni cellulari e computer ed è estremamente importante che la loro istruzione tenga il passo con i loro interessi e progressi tecnologici. Utilizzare siti web, software, applicazioni ad hoc, essere costruttori e creatori di meccanismi, conoscere addentro l'intelligenza artificiale favorisce l'apprendimento adattivo per ciascun alunno. I *gifted* e chiunque possiede talenti particolari, possono lavorare a un ritmo accelerato per utilizzare i contenuti e le competenze a un livello più appropriato e possono utilizzare il digitale per ricercare informazioni e creare prodotti originali e innovativi. I *gifted*, grazie all'uso delle tecnologie, migliorano le loro capacità di indagine e di *problem solving*, maturano il pensiero critico e l'autoregolazione. Le tecnologie, favorendo l'esplorazione e la scoperta, permettono il *Project Based Learning* – PBL - (Cottini, 2017), cioè l'apprendimento basato sui progetti che avvicina gli studenti alla conoscenza profonda e immersiva delle cose. I *gifted* prediligono questa modalità di apprendimento perché loro stessi regolano la

conoscenza degli scenari e dei contesti esplorati. Il PBL enfatizza le attività di apprendimento a lungo termine che diventano certamente interdisciplinari e permette la conservazione di abilità e concetti che si trasformano in competenze per la vita, centrali sono i ruoli e le responsabilità che gli studenti assumono. I progetti sono complessi, basati su domande stimolo o problemi, coinvolgono collaborativamente, anche per periodi lunghi di tempo, gli studenti nella progettazione, nella risoluzione di problemi, nel processo decisionale o in attività di ricerca. Essi richiedono un'organizzazione complessa della didattica, integrata e continuamente differenziata in relazione ai bisogni degli studenti.

Il processo di insegnamento – apprendimento trova, poi, certamente senso nelle strategie metodologico-didattiche e nelle tecniche a stampo fortemente cooperativo. Di seguito, a titolo esemplificativo, se ne citano alcune che, supportate dall'*Universal Design For Learning (UDL)*, favoriscono la progettazione e l'attuazione del Curricolo Inclusivo. È il caso di precisare che progettare un Curricolo Inclusivo, tenendo conto dei valori e dei principi dell'UDL, non significa costruire percorsi speciali, ma adattare il curriculum comune, ampliandolo e diversificandolo così che possa accogliere le esigenze formative e i bisogni di tutti gli studenti. Si tratta, quindi, di ricercare i punti di contatto tra la progettazione individualizzata e personalizzata di ciascuno e quella curricolare, evitando di mettere in campo percorsi separati. L'UDL è un approccio, un modello che permette di progettare aprioristicamente e in anticipo, intenzionalmente e sistematicamente, i curricoli in modo da renderli rispondenti alle esigenze dei singoli: ciò che è necessario per qualcuno, diventa utile per tutti (Cottini, 2019). Tecniche quali il *Tinkering* e il *Making* favoriscono tali processi e consentono di aumentare la didattica tenendo davvero conto delle potenzialità e dei talenti dei singoli. Si tratta di due coinvolgenti pratiche didattiche basate sulla pedagogia attiva costruttivista e permettono l'unione di tecnologia, scienza e arte per lo sviluppo dei processi socio-cognitivi, per la responsabilizzazione e l'immaginazione e per implementare la creatività e il pensiero divergente (Fondazione Mondo Digitale, 2019). Altra, tra le principali sfide, è determinare quali app e siti web soddisfano meglio gli obiettivi di apprendimento e le esigenze degli studenti. Questi strumenti tecnologici dovrebbero aiutare gli insegnanti a permettere la costruzione di un apprendimento significativo (Ausubel, 1963), pertinente dentro e fuori la classe per preparare gli studenti al futuro successo scolastico e formativo, anche in ottica orientativa per gli studi successivi e per le scelte professionali. A tal proposito, sembra utile sottolineare la valenza della metodologia EAS (Episodi di Apprendimento Situato) che si configura come attività immersiva e valorizzativa rispetto a un contenuto circoscritto, in uno sviluppo temporale ridotto e in un agire contestualizzato favorente l'agire didattico in situazione. Tale metodologia si articola in tre fasi: preparatoria, operatoria e ristrutturativa. Nella fase preparatoria l'insegnante fornisce uno stimolo e dà una consegna. Lo studente svolge i compiti assegnati avvalendosi anche del *problem solving*. Nella fase operatoria l'insegnante organizza il lavoro individuale e/o di gruppo e definisce i tempi dell'attività. Lo studente produce e condivide un artefatto nella logica didattica del *learning by doing*. Nella fase ristrutturativa l'insegnante valuta gli artefatti, corregge le misconcezioni e fissa i concetti. Lo studente analizza criticamente gli artefatti e sviluppa riflessione sui processi attivati secondo il concetto del *reflective learning* (Rivoltella, 2013).

I *gifted*, inoltre, potrebbero aver imparato a utilizzare vari strumenti tecnologici, software e applicazioni prima dei loro coetanei. Così, quando è necessario, sarebbero loro stessi, a supportare i propri compagni e ciò potrebbe essere motivante e coinvolgente. Ciò si collocherebbe, metodologicamente, nelle frontiere pedagogiche e didattiche prefigurate dal *Service Learning*,

strategia che permette l'affiancamento del servizio all'apprendimento (Fiorin, 2016). Gli alunni fanno qualcosa di utile per sé e per gli altri, esercitano la loro cittadinanza attiva e rendono un servizio alla comunità. Questa proposta educativa non si limita a promuovere una maggior conoscenza degli aspetti che contraddistinguono i principi della cittadinanza attiva, ma chiede agli studenti di mettere in campo azioni solidali nei confronti della comunità. Così è possibile testare e condividere le abilità e le competenze maturate e integrare apprendimento e servizio per interiorizzare importanti valori. La pedagogia del Service Learning offre strumenti didattici per lo sviluppo di comportamenti pro sociali e gli studenti sono protagonisti in tutte le fasi del progetto, dalla rilevazione dei bisogni, alla progettazione degli interventi, alle azioni messe in campo, alla valutazione degli esiti.

5. Conclusioni

La *gifted education* non può tralasciare l'educazione digitale e le nuove frontiere della *Media Education* che, intanto, diventa risorsa e opportunità per tutti. È necessario anche intervenire, in maniera preventiva, sui fenomeni di *Hate Speeching*, *Sextyng*, *Cyberbullismo* e per fronteggiare l'insorgenza di disturbi che conducono i ragazzi a diventare *Hikikomori*. L'universo digitale ha ormai pervaso la vita e la storia degli uomini e delle cose. Appare urgente e necessario, soprattutto per chi si occupa di educazione e formazione, immergersi senza pregiudizi e preconcetti nella rivoluzione digitale e nella cultura dell'intelligenza artificiale e avere il coraggio di determinare i cambiamenti necessari per cavalcare l'onda della contemporaneità e, quindi, contribuire alla scrittura di una nuova pagina di storia per il mondo. Occupandosi di tali tematiche, in ambito clinico ed educativo, si prevengono e si fronteggiano anche i disturbi emotivi, sempre più spesso connessi con una mancata comprensione del vissuto motivazionale del *gifted*.

Riferimenti bibliografici:

- Ali, H. & Alrayes, A. (2019). *The Role of Technology in Gifted and Talented Education. A Review of Descriptive and Empirical Research* in University of Bahrain – English Language Center: The 2nd International Conference Foundation Programs: Innovation and Technology 'Shaping the Future of ELT', KnE Social Sciences.
- Andreson, C. L. & Andreson K. M. (2022). *Technology for Gifted Students: Designing Learning Opportunities for Student* in Research Antology on Physical and Intellectual Disabilities in an Inclusive Society. Michigan State University, USA.
- Ausubel, D. P. (1963). *Psychology of Meaningful Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ball, M. (2022). *Meta – verse. And How It Will Revolutionize Everything*. New York: Liveright Pub Corp.
- Benanti, P. (2020). *Digital Age. Teoria del cambio d'epoca. Persona, famiglia e società*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Bicen, H. & Arnavut, A. (2015). *Students' technological device use habits on their social lives. Computers in Human Behavior*. Cyprus: East University.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Calvani, A. (2020). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.

- Cornoldi, C. (2019). *Bambini eccezionali*. Bologna: il Mulino.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Cornoldi, C. (2019). *Bambini eccezionali. Superdotati, talentosi, creativi o geni*. Bologna: il Mulino.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Giuseppe, T. & Corona, F. (2020). *The Transformativity of the Flipped Inclusion Model, between Anthropocentric Ergonomics of Social Capital, and Ecological-Systemic Empowerment*. Information
- Elliot, A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale, Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Torino: Codice edizioni.
- Dabrowski, K. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Oceanside: Dabor Science Publications.
- Elliot, A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Torino: Codice edizioni.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*. Milano: Mondadori.
- Fondazione Mondo Digitale (2019). *Tinkering. Coding. Making*. Trento: Erickson.
- Freinet, C. (2002). *La scuola del fare*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Frith, U. (2010). *L'autismo. Spiegazione di un enigma*. Bari: Laterza.
- Ianes, D. & Camerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Griffin, C. (2022). *Metaverse: The Visionary Guide for Beginners to Discover and Invest in Virtual Lands, Blockchain Gaming, Digital art of NFTs and the Fascinating technologies of VR, AR and AI*. New York: Top Notch International.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mormando, F. (2019). *Altissimo potenziale intellettuale. Strategie didattico-educative e percorsi di sviluppo dall'infanzia all'età adulta*. Trento: Erickson.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino*. Trento: Erickson.
- Orsi, M. (2021). *Uno zaino troppo pesante. Le strade per una scuola ecologica e leggera*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Orto, S. (2017). *Nomofobia*. Kimerik: Patti.
- Ozcan, D. & Bicen, H. (2016). *Giftedness and Technology, in 12th International Conference on Application of Fuzzy Systems and Soft Computing*. Vienna.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P.C. (2016), 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2013), *Fare Didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Sartori, L. & Cinque, M. (2019). *Gifted. Conoscere e valorizzare i giovani plusdotati e di talento dentro e fuori la scuola*. Roma: Magi.
- Siaud Facchin, J. (2018). *Troppo intelligenti per essere felici?* Milano: Rizzoli.
- Siegle, D. (2017). *The Dark Side of Using Technology*. Gift Child Today.
- Zimlich, S. L. (2015). *Using technology in gifted and talented education classrooms: The teachers' perspective* in Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice.