

“Non si può fare” (5:2=?)

Giovanni Galli

giovanni.galli@asep-suisse.org

Ringrazio sentitamente le famiglie che con impegno (ed emozione) hanno collaborato a questa piccola inchiesta.

Premessa

Nel mese di ottobre 2010, il DECS ha emesso delle importanti direttive riguardanti la gestione a scuola dei bambini ad alto potenziale cognitivo.

Queste direttive sono un primo fondamentale passo fatto nel riconoscimento dell'alto potenziale cognitivo, un adeguamento rispetto alle norme presenti in altri cantoni svizzeri, rispetto alla ricerca scientifica, rispetto a un diritto sancito dalla comunità europea e ad una pratica diffusa in molti paesi, europei ed extra europei.

Queste direttive:

- definiscono il diritto dei bambini e delle famiglie a ricevere delle risposte adeguate nella gestione pedagogica dell'alto potenziale cognitivo.
- definiscono le responsabilità ed i compiti della scuola.

Sono le prime direttive, equilibrate e ragionevoli, un primo passo che permette di entrare in materia e costruire una prassi.

Come per ogni novità, del tempo sarà necessario affinché si faccia una esperienza e si costruisca una condivisione in merito.

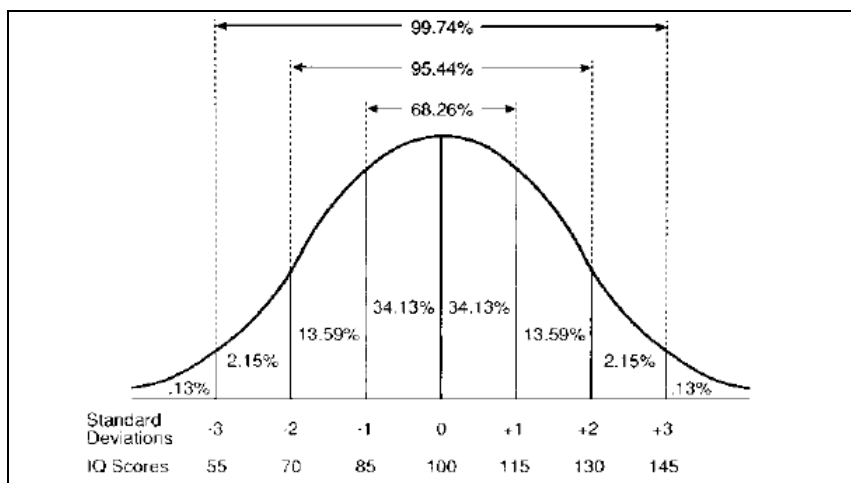
2. Gli elementi per la quantificazione dell'AP in Ticino

In Ticino, nella scuola dell'obbligo, quanti sono i ragazzi ad alto potenziale cognitivo?

Boh.

I ragazzi che superano i 130 punti QI (punteggio che diagnostica l'AP), per definizione statistica, sono il 2.28% della popolazione globale (calcolo delle 2 deviazioni standard).

Distribuzione normale del punteggio QI:



La stima del numero di allievi ad alto potenziale cognitivo nelle scuole ticinesi é quindi presto fatto. Nell'anno scolastico 2010-2011, abbiamo poco meno di 35'000 allievi che frequentano le scuole dell'obbligo nel Cantone Ticino.

Quindi dovremmo avere una popolazione di 795 allievi ad alto potenziale nelle scuole obbligatorie (331 alla SE).

Numero allievi nella scola obbligatoria del Cantone Ticino anno 2010-2011

SI	8'190
SE	14'525
SME	12'210
<hr/>	
Tot	34'925

Per due ragioni, questo numero dovrebbe però raddoppiare.

In primo luogo: perché, come lo indicano le ricerche, vi é una zona sensibile fra i 125 ed i 130 punti, che, nella diagnosi, deve determinare una prudenza.

Queste cifre non sono barriere ma riferimenti, il profilo intellettuale è d'altronde a volte più istruttivo del QI globale. "La misura del potenziale" QI è una misura indiretta, che non può essere paragonata alla misura dell'altezza e del peso. In effetti il QI misurato può corrispondere totalmente al potenziale del bambino oppure, nota bene, sottostimarlo (specie se attraversa un periodo difficile). Invece, è impossibile sopravvalutare il potenziale.

Possiamo quindi affermare in modo inequivocabile che un bambino con quoziente intellettuale superiore a 130 è plusdotato.

La ricerca ha messo in evidenza che nell' 87% dei casi, il livello di QI totale rimane stabile, fra due testaggi successivi.

Tuttavia, per un 13% si nota una differenza di 10 punti e per il 3% si nota addirittura uno scarto che supera i 15 punti (1998, Canivez e Watkins, studio dell'amministrazione del WISC-III su 667 bambini, in 2 tempi con un intervallo di 2,87 anni).

Quindi, se nella stragrande maggioranza dei casi il QI rimane stabile, si tratta di una maggioranza statistica che non può sostituire l'analisi individuale. Per questa variabilità possibile è bene trattare i bambino con QI fra 125 e 129 alla stregua dei bambini AP.

In secondo luogo perché si constata che nelle società industriali, ad alta concentrazione di mass media, servizi, qualità della scuola e quant'altro c'è, da cent'anni a questa parte, una crescita lenta ma progressiva del QI medio della popolazione (fenomeno definito "effetto Flynn", dal suo scopritore). Di conseguenza il numero reale di bambini ad alto potenziale dovrebbe oltrepassare il 2,28% definito statisticamente.

A somme tirate dovremmo considerare con certezza il 5% degli allievi (con QI superiore il 125), vale a dire uno su 20, 1745 ragazzi (maschi e femmine) che potenzialmente soffrono a scuola.

Numero degli allievi in Ticino (3 ordini di scuola obbligatoria):

<i>anno 2010-2011</i>	<i>Numero tot. allievi</i>	<i>2,28% (130 QI)</i>	<i>5% (125QI)</i>
SI	8'190	186	409
SE	14'525	331	726
SME	12'210	278	610
tot	34'925	795	1'745

3. Una indagine personale

Le direttive del Cantone Ticino propongono una buona base di lavoro e piste a sufficienza per costruire una condivisione attorno alla gestione scolastica dell'alto potenziale cognitivo. Definiscono una entrata in materia che costituisce una forte novità, da un anno a questa parte.

Data l'entrata in materia, si tratta ora di approfondire la nostra comprensione e raffinare i nostri interventi. Questo é un mio contributo. Ho redatto queste righe, sulla base della mia esperienza personale e sulla raccolta di osservazioni, commenti, esperienze di un certo numero di famiglie che, nel recente passato, si sono rivolte al sottoscritto.

Evidentemente ci muoviamo sul piano "clinico" e non statistico.

Dati rappresentativi esaurienti della situazione attuale in Ticino non esistono. Ciò nonostante, questa indagine (clinica) é uno spaccato dello stato di cose attuale, nel cantone Ticino.

Ad un anno dalla definizione delle direttive cantonali alcuni si diranno soddisfatti in quanto, infine, i primi scogli sono stati superati e qualcosa ha cominciato a muoversi; altri invece esprimono un quadro a tinte scure, espressione di delusione e forte frustrazione.

Certamente, oggi il quadro può purtroppo ancora apparire desolante per le famiglie, che, come rilevato dalla forte maggioranza delle risposte raccolte, esprimono forte sfiducia, anche profonda ed amara, verso la scuola ed i suoi operatori.

Come operatore del SSP, questo a me dà cruccio.

4. Dati

Le osservazioni raccolte si basano su 16 testimonianze. Una di queste si riferisce a un ragazzo che al momento della diramazione delle direttive non frequentava più le scuole dell'obbligo.

4.1 La scoperta del potenziale

chi si é accorto dell'alto potenziale

famiglia 9

scuola 4

altri 3

quando ci si è accorti dell'alto potenziale

4 anni	4
5 anni	4
1a se	3
2a se	5

chi ha fatto l'esame QI

scuola 9 (solo in 5 casi è stato redatto un rapporto e in 3 casi consegnato dopo ripetute insistenze)
altri 7

Commento: la scoperta dell'AP si rivela quindi piuttosto precoce.

Si conferma l'importanza dell'osservazione dei genitori, in genere i primi ad accorgersi del possibile alto potenziale.

Purtroppo si conferma pure l'osservatorio parziale, limitato (e in ritardo) della scuola, rispetto l'AP.

Queste osservazioni sono completamente in linea con quanto descritto dalla letteratura.

Questi dati non devono sorprenderci, se ricordiamo che l'alto potenziale non corrisponde sempre alla riuscita scolastica.

La distanza fra alto potenziale cognitivo e competenze scolastiche sembrano indicare due compiti:

- la formazione e l'informazione degli operatori scolastici, al fine di meglio saper individuare e comprendere l'AP;
- l'ascolto approfondito e libero da preconcetti delle famiglie, primo vero osservatorio dello sviluppo dei bambini.

Quando i genitori descrivono i loro incontri con i docenti, sovente raccontano della sorpresa e dello scetticismo di quest'ultimi. Non capiscono come mai i docenti siano così freddi, quasi che essi *"avessero loro l'esclusiva dell'osservazione dei nostri bimbi"*, *"mentre noi perfetti ignoranti li defraudiamo della loro professionalità"*, *"ma cosa si credono, mica solo loro guardano i nostri figli che crescono. Li guardiamo noi prima di loro e per molto più tempo"*.

E' importante infine rilevare una manifesta intransigenza nelle relazioni tra casa e scuola.

Il meccanismo delle possibili influenze fra casa e scuola, viaggia in una sola direzione.

Il comportamento adeguato (o non) del bambino è visto sotto un paradigma rigidamente unilaterale:

l'ipotesi che il bambino possa comportarsi male a scuola perché a casa ci sono problemi è sempre plausibile; ma non è plausibile pensare il contrario, cioè che il bambino si sfoghi a casa delle delusioni subite a scuola.

"Ciò che succede a casa influisce sul clima scolastico, ma sembra che quello che succede a scuola non ha influenza sul clima casalingo".

"Se a scuola il bambino è così e così, se il bambino è birichino o maleducato, è perché a casa succede questo e quello. Non si può mai dire che il bambino a casa è agitato, nervoso, deluso, perché dopo una giornata di scuola è stufo di rifare le stesse cose. Insomma questo non è un problema della scuola?"

4.2 Le reazioni della scuola e la collaborazione con le famiglie

come è stata la reazione della scuola

accogliente 4
ostile 9
inebetita 3

informazione alle famiglie delle direttive (15 risposte valide)

9 famiglie non sono state informate

6 famiglie informate

Nota: per la maggioranza di questi casi l'AP è stato discusso prima della diramazione delle direttive, ciononostante le famiglie non sono state avvertite della loro definizione. Le famiglie sono venute a conoscenza delle stesse tramite vie esterne alla scuola!

il bambino è stato informato del suo potenziale

In 15 casi

5 volte dalla scuola (SSP)

7 volte dai genitori

4 volte altri servizi

commento: due constatazioni saltano immediatamente all'occhio.

In primo luogo: la difficoltà attuale della scuola ad entrare in materia malgrado siano state diramate delle direttive. Ciò può rivelarsi spiegabile per il fatto che manca l'informazione. Ciò deve farci chiedere a chi spetta l'informazione e la formazione dei docenti e degli operatori del sostegno pedagogico (organo preposto alla gestione dell'AP).

In secondo luogo: la mancanza di formazione ci mostra come a livello protocollare le cose siano per adesso improvvisate, secondo le credenze soggettive. La letteratura descrive sistematicamente come l'informazione del suo potenziale al bambino sia necessaria e come questa informazione si rivela essere un primo momento importante di intervento, per lo più accolto con un grande senso di sollievo ... (sentendosi differente, il ragazzo AP si svaluta facilmente, e ne deriva una scarsa autostima, fenomeno osservato frequentemente nei soggetti fuori della norma).

In linea principale è ancora la comprensione dell'AP che viene a mancare. Si segnala la confusione fra potenziale e riuscita scolastica, si confonde il talento con l'iperadattamento alla scuola.

4.3 Gli interventi effettuati nella scuola

progetto pedagogico specifico

è stato fatto 4 volte

i genitori sono stati informati 2 volte

i genitori sono stati coinvolti 2 volte

salto di classe

richiesto in 6 casi, accettato in 3

commento: i genitori raccontano di progetti effettuati dalla scuola, ma non in maniera specifica. "Non credo che sia stato fatto un progetto particolare. Quantomeno non ne siamo stati informati". "Non ci hanno spiegato un progetto specifico, ci hanno detto che si cominciava a fare una differenziazione". "Nostro figlio è libero di fare le cose più difficili".

Per quanto concerne il progetto pedagogico (per la mancanza di formazione?), probabilmente si crede che l'intervento verso un allievo AP non sia dell'ordine specialistico, basta rassicurare i genitori sulle disposizioni relative alla differenziazione valide per tutti.

In tre casi invece si è rivelata una accanita resistenza alla differenziazione verso l'alto (accelerazione) In due casi i docenti hanno giustificato la loro inazione con il numero elevato di allievi nella loro classe. "Ditemi voi cosa devo fare".

Per quanto concerne il salto di classe ancora molti sono i preconcetti. In particolare che "l'allievo trovandosi con i ragazzi più grandi perde i suoi compagni e viene de-socializzato".

4.4 L'accoglienza delle famiglie

ha trovato suggerimenti o vissuto un sentimento di sostegno da parte della scuola

si 4 volte
no 7 volte
non risposto 5 volte

la famiglia ripone fiducia nella scuola

No 8 volte
Si 3 volte
Non risposto 5 volte

frasi o atteggiamenti negativi da parte degli operatori scolastici

subiti dai figli in 10 casi
subiti dai genitori in 9 casi

commento: le famiglie non trovano risposte ed aiuto, anzi, la cattiva comprensione dell'AP da parte della scuola sviluppa sfiducia. Addirittura nella maggioranza dei casi i genitori rilevano frasi che denotano ostilità.

Fraasi rivolte ai genitori	Fraasi rivolte all'allieva/o
<ul style="list-style-type: none"> - ma siete qua ancora con questa storia - vostro figlio se la cava, ma non è poi così una cima, scrive malissimo ed i suoi disegni sembrano fatti da un bambino dell'asilo, e poi guarda sempre fuori dalla finestra - se è così bravo come dite, perché fa degli errori, ma cosa credete? - se quando esce da scuola è nervoso si vede che avete un problema a casa - l'avete solo pompato, lasciatelo tranquillo - ma dai, avete visto la sua calligrafia? - si direbbe che non è normale - se è così intelligente come dite ... ma guarda che schifo di scrittura 	<ul style="list-style-type: none"> - ecco il saputello - credi di saperne più di me - ecco il pasticcione - ecco il genio imbranato - si direbbe che sei precoce, ma non mi sembra proprio - ma chi ti credi di essere - ma scendi dal mirtillo

"A scienze spesso mi veniva tolto un punto solo perché giungevo a risultati corretti con un metodo diverso da quello del prof".

"Di colpo al liceo ero diventata pessima in matematica. Il professore di matematica aveva convocato i miei e appena li ha visti ha detto loro: "ecco i genitori della grassona".

4.5 Ricorso ad altri aiuti esterni

aiuti specialistici, 13 casi

- ergoterapia e docente privato
- psicoterapia privata e psicologo privati
- logopedista privata
- psicologo e docente privato
- psicoterapeuta e docente privato
- omeopata
- cromoterapeuta
- ergoterapista
- psicologo privato (5 volte)

ricorso a corsi extrascolastici

in 7 casi su 16 le famiglie hanno ricorso a corsi privati di lingue, matematica e teatro (corsi di musica strumentale e canto corale non rilevati)

commento: le famiglie cercano aiuto fuori dalla scuola perché dall'esperienza sviluppata sin'ora non trovano risposte alle domande e nemmeno attività soddisfacenti. L'aiuto cercato è di tipo diagnostico, ma pure operativo. Interessante rilevare che le famiglie che hanno optato per l'iscrizione ai corsi privati di lingua, hanno voluto dare ai figli l'occasione per un apprendimento regolare, impegnativo, a lungo termine.

4.6 Il malessere

Il bambino presenta segni di malessere

In 10 casi si

In 6 casi no

Tipo di malessere rilevato

Disturbi del sonno (6 casi fra insonnia (letture notturne) e sonnambulismo), depressione (3 casi), problemi di comportamento più aggressività (6), fobia scolastica (1),

Il malessere si presenta

Solo a casa 4

Solo a scuola 2

A casa e a scuola 4

Commento: la maggioranza dei bambini prova malessere, solo in alcuni casi si manifesta a scuola con problemi detti di comportamento. L'intervento della scuola in caso di AP si definisce sulla presenza di un disagio scolastico. Se c'è disagio scolastico la scuola interviene (vedi le direttive), se non appare non interviene.

Il rischio che una maggioranza di allievi AP sfuggano così ad un intervento è alta. Così è alta la richiesta di aiuti da parte di servizi esterni alla scuola.

Poiché siamo tornati al punto di partenza ... (la "boucle est bouclée"). Ciò spiega il basso numero di salti di classe accettati, come pure il basso numero di progetti pedagogici specifici, o la cattiva accoglienza. E' in verità una esperienza di esclusione e di denegazione dell'alto potenziale e delle sue caratteristiche.

Una delle distinzioni "diagnostiche" imposte dalle direttive riguarda il disagio dei bambini ad alto potenziale cognitivo. Secondo le direttive vi sono dei bambini che sono a disagio, e quindi hanno diritto ad un intervento e dei bambini che non soffrono, e quindi non necessitano di un intervento.

"Evito il termine intelligenza precoce, essendo questo solo un aspetto di qualcosa di ben più complesso, che non si "normalizza" nel tempo. È proprio l'architettura del cervello ad essere diversa (riferimento ai processi simultanei e sequenziali). E l'intelligenza (o meglio il potenziale intellettuale) non è solo quantitativamente maggiore, ma soprattutto qualitativamente diversa".

4.7 La situazione attuale

La situazione dei ragazzi appare ambivalente. Per alcuni la situazione è evoluta negativamente:

*"purtroppo ha dovuto adattarsi e ridimensionare la sua sete di curiosità";
"passivo, senza più interessi, totalmente allineato sul programma scolastico, con note sufficienti o appena sufficienti";
"poco interessata a quello che si fa a scuola, incostante, risultati mediocri, profitto basso".*

Per altri invece in maniera positiva:

*"ho un bambino molto attivo e interessato a tutto, senza problemi relazionali, che dobbiamo continuamente occupare, ma che sempre di più sa occuparsi da solo".
"E' attiva, caparbia, si occupa, ha buone note a scuola, ma soprattutto si occupa costantemente con piacere, legge molto e cerca."
"Ha buone relazioni ed amicizie".*

Come visto, molte famiglie si sono rivolte a servizi esterni e a corsi extra per dare una soddisfazione intellettuale ed affettiva ai loro figli.

"Noi abbiamo iniziato nostra figlia ad un corso di piano e ad un corso di cinese. Nel frattempo abbiamo notato tanti miglioramenti nel suo sonno. Non si alza più di notte e non sta più sveglia per leggere".

Per terminare riporto questa testimonianza di una persona oggi adulta.

"Per gran parte della mia vita ho avuto piccole depressioni abbastanza gestibili. La prima al liceo. Ho iniziato a mettere la parola "depressione" sul mio malessere solo dopo i 25 anni; solo a 38 anni ho avuto per la prima volta la diagnosi".

5. Noterelle sulla distinzione fra allievi AP problematici e non

E' vero che alto potenziale cognitivo non significa automaticamente problematicità. Forse per questo le direttive del Cantone Ticino fanno una distinzione fra bambini ad alto potenziale con problemi e bambini ad alto potenziale senza problemi di comportamento e disagio in classe. Le direttive creano quindi una barriera affinché i secondi non vengano segnalati e seguiti.

Questa distinzione si rivela essere una proposta discutibile sotto vari punti di vista.

1) Questa distinzione può magari giustificarsi dal punto di vista dell'ordinamento, della struttura e dell'organizzazione interna del servizio di sostegno e della scuola.

Motivi pratici quanto ipotetici possono spingere verso quella distinzione:

- contenere il numero di casi segnalati e seguiti (oramai vicino al 20%);

- frenare una ipotetica corsa al QI
- o caricare i docenti già oberati di ulteriori compiti.

2) Questa barriera da un punto di vista diagnostico risulta difficilmente accettabile. La categoria "problemi di comportamento" non è una categoria diagnostica.

Con "problemi di comportamento" o "disagio scolastico" s'intende la descrizione di atteggiamenti e comportamenti socialmente poco adatti, come pure una certa sofferenza soggettiva. Sono elementi descrittivi di un comportamento, ma che non lo spiegano.

Ad esempio basti ricordare quanti bambini AP, con una diagnosi sbagliata, vengono diagnosticati ADHA. Il disagio scolastico e i problemi di comportamento sono associati alla disprassia, alla dislessia o alla discalculia, ad una ADHA (disturbo di attenzione e/o iperattività), in caso di modello educativo familiare destrutturato, di oppositività, in caso di crisi psicotiche, di cattivo insegnamento, di cattiva relazione fra allievo e docente, di disturbi della comunicazione in genere, e così via.

E' una descrizione del tutto sintomatica, e per giunta solo parzialmente sintomatica, perché questa divisione dimentica i problemi di comportamento invisibili (come l'iperadattamento, o l'autoutilizzazione, o l'effetto "gregge"). Queste manifestazioni non sono osservabili senza una griglia di lettura che faccia astrazione del comportamento educato o meno in classe, che si possa fare senza una diagnosi, una anamnesi e un colloquio con i genitori.

Rischia di considerare le manifestazioni reattive (secondarie) quali manifestazioni primarie.

In altri termini è una distinzione che cerca di classificare alcune manifestazioni di disagio ma non l'alto potenziale cognitivo.

3) Da un punto di vista pedagogico questa divisione sembra trovare spiegazioni coerenti e valide per alcuni bambini (facciamo un progetto pedagogico specifico perché l'AP rende quel bambino nervoso ed agitato), ma incoerenti per altri (non facciamo un progetto pedagogico specifico perché quel bambino è tranquillo). La domanda che sorge allora è semplice: ma a cosa mira il progetto pedagogico? Alla normalizzazione dei comportamenti o al sostegno del talento? E se per i primi si vuole sostenere il talento perché non farlo per i secondi? Il dubbio che tutto venga ricondotto a una questione comportamentale è forte.

In un caso un genitore ha ben descritto questa dinamica. Espressioni quali "*adesso non c'è più bisogno, perché non picchia più*", si alternano con "*dobbiamo proprio vederci ancora perché l'altro giorno ha picchiato un suo compagno*", lasciando i genitori sorpresi ed increduli, colmi di senso di colpa ma senza risposte. Quelle frasi rendono l'illusione di un trattamento pedagogico, rimasto sempre sul piano della prima emergenza, che non va alla base della questione, e che lascia oltremodo occasionale pure il trattamento comportamentale.

Questa distinzione considera alcune necessità contingenti dell'apparato scuola, ma in verità non considera le necessità dei bambini. Non tiene conto del diritto dei bambini, di ogni bambino, di ricevere un insegnamento adeguato. Considera principalmente l'adattamento esterno, sociale. Non considera lo sviluppo interno del soggetto.

Forse che solo alcuni bambini hanno diritto di ricevere un insegnamento adeguato alle loro competenze (vedi programmi differenziati)?

Il rischio che il tutto venga gestito solamente sotto una veste sintomatica (il bambino che disturba o sta male in classe) è reale.

4) Ma sicuramente per molte famiglie non è ragionevole e difficilmente accettabile che delle "categorie" descrittive e delle "definizioni" localistiche (ticinesi) dell'AP non corrispondano a quanto la letteratura e l'esperienza internazionale descrivono e propongono.

6. Conclusione

"Non si può fare". Questa la risposta di un docente.

Quella la risposta alla domanda formulata da un suo allievo, in seconda elementare:

"Quanto fa 5 diviso 2 ?".

Il docente, incapaciato a considerare l'universo numerico oltre i numeri naturali, ha risposto: "non si può fare".

Poi il bambino, tornato a casa, interpella i genitori e chiede cosa è tutta quella furfanteria dei numeri con la virgola. Un imbroglio, visto che il maestro ha detto che non si può fare 5 diviso 2. Preso poi il porcellino dei suoi risparmi, contandoli, infine considerava che in numeri non erano solo quelli della sua scuola.

Un'attitudine rispettosa ed intelligente avrebbe detto:

"Sai ... tu devi considerare che in seconda elementare questi calcoli non si fanno. Ma a te, che sei così curioso e perspicace, te lo posso insegnare".

E poi ... in qualche modo avrebbe potuto proporre una attività o un percorso cognitivo che lo spingesse ad affrontare, o fors'anche solo sorvolare, gli universi dei numeri: i numeri naturali, i numeri interi relativi, i numeri razionali, i numeri reali, i numeri complessi ...

In verità, i manuali, le schede, le proposte didattiche non mancano in commercio.

Oppure ... data l'incapacità (certamente momentanea) a considerare i numeri oltre la sfera epistemologica dei numeri naturali ... avrebbe potuto avviare una attività didattica di calcolo, per mostrare il risultato del fatidico 5 diviso 2 e di tutte le metà numeriche (pari e dispari).

Oppure ... se particolarmente ispirato e avvezzo ai voli cognitivi, avrebbe potuto dare delle informazioni epistemologiche e storiche. L'evoluzione della conoscenza numerica, la notazione numerica nella storia, i numeri romani, lo zero ...

Invece no, nulla di ciò. Non si può fare.

Come mai, malgrado l'indiscutibile professionalità dei docenti, c'è questa difficoltà ad uscire dagli standard pedagogici e didattici?

La diffusione della pedagogia della differenziazione avrebbe dovuto abituare i docenti alle variazioni.

Ora due ordini di ragioni spingono i docenti ad aggrapparsi agli standard.

Ragioni di ordine soggettivo, quali l'accettazione dell'AP, il controllo del transfert negativo che tale questione sembra suscitare in molti casi.

Ragioni di ordine oggettivo, di tipo generico, quali il numero di allievi per classe, gli oneri e le responsabilità accresciute dei docenti; ma pure di ordine specifico, quale la mancanza di formazione ed informazione in merito.

Fra questi due tipi di ragioni, sembra che la differenziazione possa, o debba, avvenire solo verso il basso. E' questo decisamente un problema di accettazione e di comprensione, una questione sovente affrontata in termini morali e preconettuali.

Ma sembra pure che la differenziazione nelle condizioni attuali possa svilupparsi solo tramite apparati predefiniti (sullo stile di Dimat o altri schedari) e quindi difficilmente riconducibili a talune esigenze dei soggetti AP, apparati che se possono certamente favorire l'accelerazione dell'apprendimento, non affrontano la questione dell'approfondimento e dell'arricchimento.

Giovanni Galli, Muralto, ottobre 2011

giovanni.galli@asep-suisse.org

Bibliografia sull'AP

- Adda A., *Le livre de l'enfant surdoué*, Paris, Solar famille, 1999
- Association Suisse pour les Enfants Précoces (ASEP), *I bambini ad alto potenziale cognitivo*, http://www.asep-suisse.org/joomla/index.php?option=com_docman&Itemid=72&limitstart=10
- Association Suisse pour les Enfants Précoces (ASEP): *Enfants à haut potentiel: un monde inconnu?*, Villars-le-Terroir, 1999
- Association Suisse pour les Enfants Précoces (ASEP): *Enfants à haut potentiel intellectuel: du dépistage aux reconnaissances dans la famille et à l'école*, Villars-le-Terroir, 2001
- AAVV, *Autorié, éducation et haut potentiel intellectuel*, Paris, Creaxion, 2006
- Asper-Brack M., *Des jeux qui pétillent ... L'identification et les difficultés scolaires des jeunes à haut potentiel*, Bienne, SZH/CSPS édition, 2005
- Cairo M.T., *Superdotati e dotati. Itinerari educativi e didattici*, Vita e Pensiero, Milano, 2001
- Cian O., a cura di, *Ragazzi dotati e scuola. Per una valorizzazione nella reciprocità*, Unicopli, Milano, 1999
- Bersier M., *Les multiples causes de l'échec ou la réussite scolaire des surdoués: un essai d'explication*, In D. Wolf, *L'accompagnement des enfants surdoués un défi à la mode?*, Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée, Lucerna, 2001, <http://www.szh.ch/de/page33725.aspx?newsid=>
- Dilsizian S., *Allieve dotate, allievi dotati, perché occuparcene*, Locarno, policopiato, 2002
- Fabio, R.A., Mainardi, M.C., *Geni e iperdotati mentali. Dinamiche psicologiche e interventi di realizzazione del potenziale*, Franco Angeli, Milano, 2008
- Feldman D. H., *Quando la natura fa centro*, Giunti, Torino, 1991
- DECS, *Direttive concernenti gli allievi intellettualmente precoci*, Bellinzona, Divisione scuola, 2010, <http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/attualita/allegati/pdf-attualita-scuoladecs-412704241622.pdf>
- DECS, *Les enfants à haut potentiel intellectuel*, Neuchâtel, 2009, <http://www.rpn.ch/hosting/jahia/tous/HPI/Brochure%20enfants%20HP.pdf>
- Galli G., *Ditemi, ... Alto potenziale cognitivo ed intellettualizzazione delle emozioni*, <http://web.ticino.com/giovanigalli/ditemi.html>

- Goï Ame D'Eaubonne E., *Votre enfant est-il intellectuellement doué? Traité sur la précocité intellectuelle*, Paris, Harmattan, 1997
- Gosselin B., *Surdoué et échec scolaire*, Le Semaphore, 1999
- Grubar J. C., Duyme M., Cote S., *Talenti difficili. Comprendere i bambini precoci*, Phoenix, Roma, 2000
- Howe M., *Bambini dotati. Le radici psicologiche del talento*, Cortina, Milano, 1993
- Mar Noda Rodriguez M., *Alumnos altamente capacitados: esos marginados del sistema educativo*, Tenerife, Departamento de Sociologia, Universidad de la Laguna
www.ase.es/comunicaciones.html
- Rigoni B., *Statistica degli allievi inizio anno 2010/11*, DECS, ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico, 2011,
http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UMSS/Documenti_utili/inizio_anno_10-11.pdf
- Salat S., *Retrouver le vrai soi de l'enfant surdoué. Les causes de l'échec scolaire des enfants surdoués. Les moyens de leur réussite intellectuelle*, Paris, Creaxion, 2006
- Sansuini S., *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati*, Franco Angeli, Milano, 1996
- Terrassier J.C., *Ragazzi dotati e precocità difficile*, Giunti, Torino, 1985
- Terrassier J.C., P. Gouillou P., *Guide pratique de l'enfant surdoué*, Paris, ESF, 1998
- Terrassier J.C., *Les enfants surdoués, ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF, 1999
- Winebrenner S., *Enseigner à des enfants à haut potentiel intellectuel, dans une classe hétérogène*, Paris, Creaxion, 2008
- Winner E., *Surdoués. Mythes et réalités*, Mayenne, Aubier, 1997

Home page Giovanni Galli

<http://web.ticino.com/giovanigalli/>

ASEP (Association Suisse pour les Enfants Précoces)

<https://www.asep-suisse.org/joomla/index.php>