

# **GIFTEDNESS E LINGUE STRANIERE ALL'UNIVERSITÀ: RIFLESSIONI PRELIMINARI VERSO LA MEDIAZIONE DELLA ETEROGENEITÀ**

*Elena Landone*<sup>1</sup>

## **1. INTRODUZIONE**

In seguito al recente incontro con ragazzi/e *gifted* a rischio di abbandono scolastico e, in generale, con i sempre più numerosi studenti/esse dei nostri corsi universitari di lingua spagnola che vengono comunemente considerati discenti con bisogni speciali, abbiamo accolto la responsabilità che Tomlinson e Imbeau (2012: 43) condensano in due domande: *Di cosa ha bisogno questo studente in questo momento rispetto a questo obiettivo? E di cosa abbiamo bisogno noi per fare in modo che ciò avvenga?*

In questo articolo condividiamo le riflessioni che ne sono maturate in via preliminare, come sentieri di esplorazione di una non specialista in *giftedness* che prova a immaginarne l'inclusione a livello universitario. La plusdotazione ha infatti una rilevanza specifica rispetto all'università: in primo luogo, perché lo studente/essa con alto potenziale attraversa un periodo critico dall'adolescenza alla gioventù e quindi l'università potrebbe ancora avere un ruolo formativo determinante (per es. per contrastarne il *drop out* nella scuola secondaria di secondo grado); in secondo luogo, perché il profilo *gifted* ha un'articolazione tale da spingere l'università a ri-concettualizzare le proprie pratiche di inclusione verso una visione di mediazione della eterogeneità.

## **2. LA GIFTEDNESS**

La *giftedness* – termine che prediligeremo in questa sede – ricomprende gli studenti/esse con altissime abilità, detti anche studenti con alto potenziale o plusdotati. Tali alte capacità sono oggetto di definizioni non ancora concordi e complete, sebbene siano sufficientemente coerenti fra loro (ad esclusione di denominazioni inadeguate o limitate come “intellettualmente precoce”, “genio”, “con alto quoziente intellettivo”). Non si tratta solo di persone “più intelligenti”, ma di persone con un profilo cognitivo e socio-emotivo specifico (Siaud-Facchin, 2019; Fernandes Procopio, Di Tullio, 2021). Infatti, gli studenti/esse *gifted* sono un gruppo non omogeneo, ognuno/a presenta combinazioni uniche delle caratteristiche che, in prima istanza, qui schematizziamo solamente, per dedicare poi ulteriore spazio all'aspetto linguistico (rimettiamo a Lucangeli, 2019; Pinnelli, 2019a e Zanetti, 2019 sulla complessità della definizione del campo e dei diversi modelli sviluppati sull'alta dotazione).

Lo studente/essa *gifted* ha un'abilità intellettuale (molto) sopra la media (verbale, logico-matematica e calcolo veloce, mnemonica, visualizzazione spaziale degli oggetti, ragionamento induttivo e astratto, motricità), che si accompagna all'abilità di pensiero

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

creativo e di *leadership*. In base al tipo di interazione con l'ambiente in cui la persona si relaziona, si rilevano anche un alto livello di energia e/o di prontezza (per es. apprende molto velocemente) e una spiccata rapidità intellettuale (per es. i *gifted* possono essere confusi con studenti con iperattività o disturbi attenzione perché in classe si annoiano e quindi disturbano). In quanto alle caratteristiche emotive e alla socialità, il quadro è ancora aperto alla revisione critica (Rinn, 2023), ma comunemente si ritiene che già durante l'infanzia il bambino/a *gifted* si veda come adulto e per tanto interagisce meglio con gli adulti. Tale dissincronia sociale causa la sofferenza di non sentirsi compresi dai pari o di essere oggetto di malintesi; in generale, sono persone che vivono la fragilità psicologica e socio-affettiva del sentirsi e vedersi "diversi". I *gifted* presentano anche: sensibilità ed emozioni intense che, però, hanno difficoltà a gestire (iposviluppo emotivo); un ego forte e sviluppata autostima (per es. mettono in discussione il docente, i ruoli, le gerarchie) e perfezionismo, che si unisce a interessi eclettici e focalizzati ma che comporta anche senso di noia per tutto il resto.

L'identificazione della *giftedness*, a nostro giudizio, deve essere completata con la prospettiva di Azzalini (2024: 10) che, sulla scia di specialisti quali Lucangeli (2020), Margiotta (2018) e Renzulli (2012), afferma: «I would define giftedness as 'Over-sensibility applied to a potentially high cognition. It's the over-sensibility to move logic, to create complexity, to strengthen motivation and not vice-versa'». Rispetto a queste alte competenze sensoriali di percezione ed elaborazione, Azzalini aggiunge:

This definition puts the accent on the emotive cognitive potential, as the first sign of giftedness is an exasperated sensibility able to feel every kind of thing, object, person, math formula, verbal construction, etc... firstly with the senses, and secondly with the logic-rationale. An ability which is still not scientifically fully explained and determined, as it is still impossible to define rationally what is trivially described as 'the sixth sense' owned by gifted people (Azzalini, 2024: 10)

L'incidenza numerica degli studenti *gifted* è alta – si stima di almeno un discente per classe scolastica – sebbene in Italia abbiano acquisito un minimo di visibilità solo negli ultimissimi anni. Sono emersi, in particolare, per l'alto rischio di emarginazione e *drop out* scolastico, in quanto la *giftedness* ha un'alta attivazione in fase adolescenziale e molti studenti abbandonano lo studio per demotivazione o per necessità di "nascondere" la propria specialità. L'incomprensione nelle nostre scuole è, infatti, ancora quasi totale, e spesso vengono qualificati banalmente come studenti/esse negligenti, fastidiosi o irrispettosi, oppure ADHD. Infatti, la plusdotazione, nello scontrarsi con un contesto che non la riconosce, può comportare problemi scolastici, psicologici e di socializzazione (Siaud-Facchin, 2019).

Prima di delineare con maggior precisione il profilo *gifted* rispetto alle lingue straniere (LS) e seconde (L2), intercaliamo una riflessione sulle "etichette" e sullo *status* neurologico dell'altissimo potenziale. Infatti, il processo definitorio – utile allo studio teorico e scientifico – può generare classificazioni rispetto alle quali, tuttavia, è utile porsi criticamente quando interagiscono con l'identità della giovane persona, in formazione, che le riceve e le vede riprodotte staticamente nel proprio contesto quotidiano. Sebbene per i docenti e le istituzioni possano dare uno senso di controllo su un oggetto complesso ai fini di istituzionalizzarlo, proteggerlo, riconoscerlo, diagnosticarlo, medicalizzarlo, etc. (si pensi, per esempio, a quanto succede con la dislessia), va ricordato che sono identificazioni limitate per l'evoluzione della persona (Bonetti, 2014). Un'etichetta è uno stereotipo, con poca utilità formativa (se non, addirittura, controproducente) e va a

costituire culture di handicap, dove l'inabilità è tale solo in forza del contesto culturale e relazionale immediato della persona. Come evidenziano McDermott e Varenne:

Social analysis shows that being labeled often invites a public response that multiplies the difficulties facing the seemingly unable. Cultural analysis shows that disability refers most precisely to inadequate performances only on tasks that are arbitrarily circumscribed from daily life. Disabilities are less the property of persons than they are moments in a cultural focus. Everyone in any culture is subject to being labeled and disabled (McDermott, Varenne, 1995: 324).

Questo vale anche nel caso in cui sia coinvolta una specificità neurologica, come nel caso della *giftedness* (Winner, 2000; Varli, 2011). Il funzionamento del cervello *gifted* differisce da quello definito neurotipico perché si attivano aree cerebrali più ampie (e anche di maggior volume, come nel caso delle aree linguistiche), maggiori connessioni e intensità, e sensibilità sensoriale. Si osservano quindi connessioni neuronali più veloci, simultanee e abbondanti, che in alcuni casi possono anche produrre stati di sovraccarico di *input* e necessità di isolamento e “decompressione” (Siaud-Facchin, 2019). Si aggiunga che i casi di doppia eccezionalità riguardano anche la *giftedness*, rispetto per esempio alla compresenza di dislessia o autismo ad alto funzionamento. A questo proposito, è per noi un interessante spunto di riflessione il punto di vista, inusuale, del terapeuta psicodinamico Pergola che, rispetto ai Bisogni Educativi Speciali (BES), afferma:

Quasi da nessuna parte si legge o si sente che anche tali disturbi [disturbi specifici dell'apprendimento] derivano da fattori emotivo-affettivi relazionali, che hanno contribuito a configurare una matrice mentale e i relativi correlati neurofisiologici, in modo da rendere la mente dell'allievo non disponibile a ricevere in sé e a “metabolizzare” conoscenze [...] (Pergola, 2020: 160).

## 2.1. *La giftedness e le lingue straniere*

Contestualizziamo ora la *giftedness* rispetto all'ambito delle lingue straniere, in quanto mezzo di comunicazione, nonché veicolo e oggetto di apprendimento in un contesto universitario. L'alta dotazione in rapporto alle lingue straniere è un tema ancora poco studiato; al riguardo ci avvaliamo del lavoro pionieristico a livello nazionale di Novello (2016; 2018; 2021; 2022). La *giftedness* presenta caratteristiche di alta dotazione linguistica che si manifesta in un ampio vocabolario con rapidità di costituzione e di accesso e nell'alta abilità di comprensione delle sfumature di significato. Inoltre, si rilevano, con espressione al di sopra delle attese:

- la curiosità verso la lingua e la cultura (per es. nella predilezione della deduzione di regole grammaticali e dell'analisi contrastiva);
- la facilità a memorizzare il lessico (anche specialistico);
- la sensibilità fonetica e l'abilità di riproduzione dei suoni;
- l'attenzione per i dettagli (e quindi, l'accuratezza);
- la rapidità di *code switching* e l'abilità di traduzione;
- l'acquisizione rapida, anche di più lingue;
- la necessità di abbondanza di *input* (soprattutto autentico);
- l'uso creativo della lingua;
- la sensibilità alla comunità culturale;
- l'apprezzamento delle interazioni comunicative autentiche.

In sintesi, se stimolati con una glottodidattica adeguata a queste predilezioni, il discente *gifted* apprende più rapidamente, con alta accuratezza e fluidità e in modo più autonomo; al contrario, se non trova un contesto didattico assecondante (per es. compiti ripetitivi), il potenziale fatica a manifestarsi e svilupparsi.

Il ruolo di una lingua straniera nell'economia generale dell'alta dotazione è molto rilevante. In linea di massima, l'apprendimento delle lingue si configura come una pratica coadiuvante, dato il fatto che l'area verbale è un punto di alta attivazione nelle persone *gifted*. Per tanto, il multilinguismo viene considerato un mezzo di sostegno della *giftedness* e, per esempio, inserito nei programmi specifici a loro rivolti (cfr. il caso di Israele in Azzalini, 2021b). Tuttavia, si stanno sviluppando anche studi relativi al multilinguismo come specialità di alta dotazione (rubricati come: *gifted multilingual learners*, *linguistic giftedness*, *super-learners of foreign languages*, *multilingual learners with high academic potential*) (Biedroń, Pawlak, 2016; Dolas, Jessne, Cedden, 2022; Pereira, 2022) e relativi alla sfera del poliglottismo (Novoa, Fein, Obler, 1988; Hyltenstam, 2016, 2018; Wen, Yang, Han, 2022). Questi apporti delineano, a nostro avviso, aree di intervento di rilievo per gli insegnamenti universitari delle lingue straniere, siano esse strumentali o sussidiarie alla *giftedness* oppure finalizzate allo sviluppo poliglotta.

### 3. QUADRO NORMATIVO E MODELLI DIDATTICI

Dopo questi accenni, utili a inquadrare la tematica e il suo rilievo a livello accademico, ci soffermiamo sulla mappatura del territorio, ancora vago, su cui possono configurarsi gli interventi volti ai discenti *gifted*. La legislazione italiana, infatti, si presenta carente.

Per tutte le scuole abbiamo solo la Nota MIUR n. 562 del 3 aprile 2019<sup>2</sup>, che inserisce gli studenti con plusdotazione all'interno dei Bisogni Educativi Speciali (BES), lasciando però ai consigli di classe e ai docenti le decisioni sulle strategie da utilizzare tramite il piano didattico personalizzato (PDP) (Novello, 2022). I docenti, però, non hanno nessuna formazione sulla *giftedness* quindi, anche qualora fossero disposti ad operare, tendono ad effettuare solo modifiche minori del loro intervento didattico, come spesso accade per tutti i tipi di BES (Tomlinson *et al.*, 2003: 123).

In quanto agli atenei, per quanto di nostra conoscenza, in Italia non è contemplata la figura dello studente/essa *gifted*. Esemplificando dal contesto di nostra diretta conoscenza, l'Università degli Studi di Milano (UNIMI), notiamo che vi sono un iter consolidato, una visione inclusiva e figure preposte per il sostegno del percorso dello studente/essa con dislessia, ma non per altre specificità con ricadute sull'apprendimento. Come ogni ateneo nazionale, UNIMI ha un docente delegato del Rettore alla disabilità, che è una figura prevista nel 1999 come integrazione dalla legge 104 del 1992 per la sola disabilità, e poi estesa ai bisogni speciali. Tali delegati degli atenei italiani sono riuniti nella Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD), che nel 2014 ha redatto delle *Linee Guida* che accolgono anche indicazioni per gli studenti con dislessia. Presso UNIMI, il Delegato agisce tramite il COSP – Ufficio servizi per gli studenti con disabilità e DSA di Ateneo e dialoga anche con l'attuale Prorettorato alla parità dei diritti e con i docenti referenti di Dipartimento per la disabilità e DSA (dal 2019). Allo studente/essa che si rivolge all'ufficio, dopo un colloquio conoscitivo, viene fornito un documento personalizzato con le misure compensative suggerite, che lo studente/ssa mostrerà ai

<sup>2</sup> Consultabile al link:

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450>

docenti per l'eventuale richiesta della loro applicazione (Cfr. *Linee guida sul diritto allo studio della componente studentesca con disabilità e DSA*<sup>3</sup>).

Se ne desume che le università hanno in essere strutture e pratiche che si potrebbero estendere ad altri tipi di BES, come appunto gli universitari *gifted* (i quali, come visto, secondo la Nota MIUR n. 562 nelle scuole sono assimilabili agli studenti/esse con BES). Tuttavia, alcune considerazioni complicano il quadro.

In primo luogo, gli iter istituzionali richiedono la certezza di una diagnosi formale espressa tramite certificazione rilasciata da soggetti autorizzati. Al momento, per i *gifted*, questa è una pratica accessibile solo a una strettissima minoranza, sia per il costo e l'articolazione dei *test* coinvolti, sia per lo scarso numero degli enti competenti sul territorio nazionale. Per questo stesso motivo, al momento non abbiamo nessuna stima di quanti studenti/esse *gifted* pervengono al percorso universitario, siano essi/e stati riconosciuti come tali, siano essi/e non ancora identificati.

In secondo luogo, nel momento in cui si inizia ad abbracciare uno spettro più ampio di bisogni specifici oltre alla dislessia, l'istituzione deve essere in grado di gestire adeguatamente i casi di doppie o triple specificità (come detto, per esempio, la combinazione di *giftedness* e dislessia, oppure di *giftedness* e fragilità psicologica). In tal caso, la natura degli uffici preposti dovrebbe superare le competenze amministrative ed esprimere anche competenze psico-cognitive e pedagogiche: si veda, per esempio, il servizio di *counselling* psicologico di UNIMI, sia per studenti con DSA<sup>4</sup>, sia per un più ampio spettro di specificità<sup>5</sup>.

In terzo luogo, l'assimilazione dei *gifted* ai BES manifesta il limite delle etichette, a cui abbiamo accennato nella sezione precedente. Ricordiamo che il BES è una macrocategoria in cui ricadono spesso *deficit*, disturbi e compromissioni dell'apprendimento. Non è però il caso della *giftedness*, che può portare a difficoltà comportamentali, scolastiche e psico-affettive ma, per quanto ne sappiamo, più che condizioni consustanziali all'alta dotazione, potrebbero essere effetti derivati della dissincronia con un contesto che non riconosce la persona con plusdotazione.

Riportiamo infine due modelli di didattica universitaria che abbiamo rintracciato a livello nazionale rispetto al tema della *giftedness* nel cercare riferimenti utili per avanzare, nella prossima sezione, alcune idee applicative per le LS/L2 in università. Abbiamo prediletto i casi più consolidati e che vantano un raccordo diretto con centri di ricerca specializzati; sono anche casi in cui è attivo un ponte scuola-università, di nostro interesse per via del ruolo che potrebbe avere l'accademia nell'offrire agli studenti di scuola superiore un diverso orizzonte di senso dello studio nel loro percorso di vita.

Il primo riferimento è l'Academy of Distinction<sup>6</sup> generato dalla ricerca del LabTalento (Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione<sup>7</sup>) dell'Università di Pavia e diretto da Maria Assunta Zanetti. Dal sito, si desume una didattica altamente specializzata, di forte indirizzo psico-neurocognitivo; viene citato anche l'ambito delle lingue straniere, ma non è ricordato a particolari iniziative pubblicizzate nel sito. È invece da rilevare l'accordo di rete con le scuole<sup>8</sup>. Per esempio, l'Istituto Statale di Istruzione Superiore Luigi Einaudi di Dalmine (BG) vi è affiliato (da quanto si desume dalla mappa di LabTalento) e, consultando il sito scolastico<sup>9</sup>, notiamo

<sup>3</sup> [https://www.unimi.it/sites/default/files/2023-12/Linee%20guida%20disabilit%C3%A0%20e%20DSA%20\\_vers.11.12.2023.pdf](https://www.unimi.it/sites/default/files/2023-12/Linee%20guida%20disabilit%C3%A0%20e%20DSA%20_vers.11.12.2023.pdf).

<sup>4</sup> <https://www.unimi.it/it/studiare/servizi-gli-studenti/servizi-studenti-con-dsa>.

<sup>5</sup> <https://www.unimi.it/it/studiare/servizi-gli-studenti/servizio-counseling-studenti>.

<sup>6</sup> <https://www.academyofdistinction.org/le-classi-di-academy>.

<sup>7</sup> <http://labtalento.unipv.it/>.

<sup>8</sup> <http://labtalento.unipv.it/accordo-di-rete/>.

<sup>9</sup> <https://www.isiseinaudi.edu.it/index.php/didattica/eccellenze>.

una strategia generale che riteniamo meritocratica. A nostro personale avviso, nella non inclusività di questa prospettiva si evidenzia come nel raccordo accademia-scuole sia alto il rischio di perdere la qualità della riflessione, sulla scia di esigenze applicative o divulgative.

Il secondo punto di riferimento è l'Università di Padova, dove gli studi sviluppati da Daniela Lucangeli hanno ispirato nella Provincia di Treviso una rete di scuole (Rete A.P.C. Alto Potenziale Cognitivo) che si avvale delle *Linee-guida della Regione Veneto per gli studenti con alto potenziale cognitivo*<sup>10</sup> e del *Manuale operativo della Regione Veneto per alunni con alto potenziale cognitivo*<sup>11</sup>. Se visitiamo il sito della scuola capofila (Liceo scientifico statale Leonardo da Vinci Treviso<sup>12</sup>), tuttavia, salta all'occhio una lista eterogenea dei "diversi", quasi a dire "i problematici", raggruppati in una modalità di presentazione che mostra i limiti di alcune concezioni comuni dell'inclusione su cui ci soffermiamo nelle riflessioni finali.

Il lavoro dell'Università di Padova è di rilievo non solo per la specializzazione della ricerca nell'ambito delle LS/L2 (cfr. la bibliografia di Alberta Novello e Alice Azzalini), ma anche perché l'Ateneo è parte di un'alleanza universitaria (Arqus) nella quale Padova cura una "colonna" di intervento volta al *fast track* per *gifted* a livello universitario (Action Line 2.11 Fast track for gifted students<sup>13</sup>). Il *pillar* "Widening access, inclusion and diversity" si propone di rilevare i «[...] current commitments, initiatives, and practices in the field of giftedness/excellence» dei membri dell'Alleanza Arqus, ovvero: «What do universities offer? How do universities support students in promoting their skills and their talents? How can you detect excellent students?». È interessante notare che, a partire dalla definizione della *giftedness*, per tale rilevazione i membri optano per una categoria aperta, che abbraccia l'eccellenza accademica, la motivazione e la profondità dell'interesse. Nella fase preliminare della loro collaborazione, le università *partner* dell'alleanza hanno identificato diverse iniziative accademiche che supportino queste tre caratteristiche; la lista esposta accoglie molte attività anche ordinarie, come premi, borse di studio, incentivi, etc.

### 3.1. Alcune proposte?

Come anticipato in apertura, le presenti riflessioni si sviluppano per immaginare azioni di inclusione degli studenti/esse con alta dotazione nei percorsi universitari. Aggiungiamo che sono in essere delle Direttive EU che possono essere fonte di ispirazione anche per le università: la *Raccomandazione 1248/94 del Consiglio d'Europa sull'istruzione dei bambini con alto potenziale cognitivo*<sup>14</sup> e il *Working document Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe* (2006)<sup>15</sup>. Fin qui, abbiamo anche preventivato che, rispetto alla *giftedness*, la didattica accademica può avere un'incidenza specifica e, inoltre, che le LS/L2 possono avere un certo peso formativo. Abbozziamo quindi alcune proposte, che,

<sup>10</sup> [https://old.istruzioneveneto.gov.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg\\_gifted.pdf](https://old.istruzioneveneto.gov.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf).

<sup>11</sup> <https://nuvola.madisoft.it/file/api/public-file-preview/TVPS01000X/4b4bda5b-c687-4da5-a757-ddf057858053>.

<sup>12</sup> [https://nuvola.madisoft.it/bacheca-digitale/bacheca/TVPS01000X/19/IN\\_PUBBLICAZIONE/0/show](https://nuvola.madisoft.it/bacheca-digitale/bacheca/TVPS01000X/19/IN_PUBBLICAZIONE/0/show).

<sup>13</sup> [https://arqus-alliance.eu/action-lines/widening-access-inclusion-diversity/fast-track-for-gifted-students/?\\_thumbnail\\_id=6200](https://arqus-alliance.eu/action-lines/widening-access-inclusion-diversity/fast-track-for-gifted-students/?_thumbnail_id=6200).

<sup>14</sup> <https://assembly.coe.int/nw/xml/xref/xref-xml2html-en.asp?fileid=15282&clang=en>.

<sup>15</sup> <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7de9cb30-5138-4a0a-a574-cd55ef94ef36>.

sebbene in un primo momento ci fossero sembrate-significative, abbiamo poi rivisto in senso critico, come esporremo nell'ultima sezione (§ 4).

Sul piano didattico, è potenzialmente alla portata di ogni docente universitario introdurre, qualunque sia la disciplina del corso, pratiche di diversificazione, arricchimento, accelerazione, compattazione, estensione, lavoro di gruppo, promozione dello studio autonomo e auto-organizzazione, come suggerito nel menzionato *Manuale operativo della Regione Veneto per alunni con alto potenziale cognitivo*. Le attività predilette dai *gifted* (Stanley, 2021; Pinnelli, 2019b) devono essere complesse, sfidanti e con un raccordo esperienziale, e si concretizzano molto facilmente negli approcci per progetti noti nella didattica comunicativa delle lingue straniere. Per le LS/L2, in modo specifico, possiamo avvalerci di lavori ricchi di esempi di attività e proposte di valutazione, come Novello (2018; 2021; 2022) e Azzalini (2021a; 2023).

Considerando, poi, l'assetto amministrativo già attivo in molte Università (*infra* § 3), vi sono alcune iniziative che potrebbero essere prese in considerazione, in quanto spesso richiedono adattamenti minimi o contemplabili in un piano di studio personalizzato, come:

- facilitare il riconoscimento della *giftedness* (tramite competenze interne o convenzioni con esterni);
- accogliere gli studenti delle scuole superiori nei corsi accademici in regime di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento);
- permettere agli studenti delle scuole superiori di sostenere gli esami universitari come Corso singolo (per es., presso UNIMI<sup>16</sup>) da riconoscere nella carriera universitaria dello studente/essa quando successivamente si iscriverà regolarmente all'Ateneo;
- rimuovere vincoli temporali limitanti nella progressione di carriera o alle sessioni di esami;
- ammettere scostamenti nei piani di studio per facilitare il multilinguismo;
- offrire opzioni didattiche personalizzate per gli studenti non frequentanti;
- riconoscere allo studente/essa, in termini di CFU (Crediti Formativi Universitari) o di altre progressioni, le esperienze di tipo specialistico condotte al di fuori dell'Università;
- offrire alternative alle forme di valutazioni “chiuse” che non permettono di fare emergere il potenziale (per es. i *test* a crocette);
- concordare programmi di studio che comportino la ricerca, piuttosto che l'apprendimento nozionistico;
- stilare piani personalizzati, possibilmente in continuità dinamica con eventuali PDP del ciclo di studio precedente (se considerati efficaci dallo studente/essa).

Come spesso accade, quando si immaginano misure di sostegno per un gruppo specifico di studenti, ci si accorge che le stesse sarebbero una buona pratica per tutta la varietà di studenti/esse (*cf.* Agenzia Europea, 2014). E questo, come tratteremo a modo di chiusura nella prossima sessione, conduce ad ulteriori riflessioni rispetto a una casistica – la *giftedness* – che solleva criticità più di sistema e non si confà interamente a proposte meramente pratiche come quelle sopra menzionate (Pinelli, 2017; Rizzo, Pinelli, 2023).

<sup>16</sup> <https://www.unimi.it/it/studiare/seguire-un-corso-singolo>.

#### 4. VERSO UNA MEDIAZIONE DELL'ETEROGENEITÀ

Nel 2023, con spirito di co-progettazione e per approfondire le domande esposte in apertura a questo articolo, abbiamo svolto presso UNIMI (in raccordo con il corso di Didattica della Lingua spagnola) alcuni incontri di discussione generativa fra docenti e studenti volontari – di scuola superiore e universitari – esperti e non esperti delle tematiche qui affrontate<sup>17</sup>. Si devono alle considerazioni dei partecipanti diversi spunti che obbligano a rimettere a fuoco il processo dell'inclusione e che ci hanno portato a riconcettualizzarlo, in via di approssimazione sperimentale, come *mediazione della eterogeneità*.

Uno dei primi temi affiorati chiama in causa la relazione con l'adulto che, come accennato, è coinvolta nell'asincronia sociale dello studente/essa *gifted*. Tale punto porterebbe a pensare al mondo universitario come a un approdo desiderabile, sia per la relazione fra studenti eterogenea in termini di età, sia per il rapporto con l'alta competenza disciplinare e di ricerca del docente accademico. Tuttavia, è emerso che questi due accenti non sono di reale interesse per una tipologia di studente che può sentirsi sovraccaricato dalla propria intelligenza; per contro, ciò che in verità risulta di vitale desiderabilità è la collaborazione con la comunità sociale, il coinvolgimento civico, l'esperienza concreta della vita reale e l'utilità pratica del proprio studio. Questa tendenza accomuna molti tipi di studenti e si configura come un'avanguardia didattica che le Università italiane non accolgono in modo strutturale, per lo meno in ambito umanistico (Sharpley *et al.*, 2013 – cfr. *Citizen inquiry*).

Una seconda riflessione riguarda il modello strategico da applicare alla *giftedness*. Nella letteratura specializzata si menziona la necessità di valorizzare, stimolare, supportare, sostenere, promuovere, ecc. il potenziale dello studente/essa, si paventa il danno della sua perdita e, in alcuni casi, si menziona il vantaggio che ne deriva il coltivarlo – anche a livello civico e scientifico – per una nazione (si veda, per esempio, la sintesi delle direttive EU del LabTalento<sup>18</sup>). Questa direzione implica un modello culturalmente marcato di apprezzabilità e promozione dell'eccellenza e dell'eccezionalità. Tuttavia, se dal punto di vista del non *gifted* (o da un terzo interessato, come per esempio la famiglia) pare una opzione ovvia, questa non è necessariamente la strada che rispetta il soggetto direttamente interessato. Per esempio, lo studio neurologico della persona *gifted* in età avanzata non pare ancora sviluppato, quindi non è da escludere che potrebbero emergere danni a lungo termine da sovraccarico cognitivo (che ci porterebbero verso strategie di compensazione, piuttosto che di potenziamento). Un altro esempio è il fenomeno dello *smascheramento*, ovvero il fatto che spesso le persone *gifted* si auto-proteggono, nascondendo la propria specificità e optando per attività e mansioni lavorative in cui essa venga coinvolta il meno visibilmente possibile.

Questo porta anche a sottolineare che le strategie per la *giftedness* non possono essere solo di tipo cognitivo, ma devono abbracciare la completezza del profilo, con ampio investimento anche sulle strategie psicologiche e di gestione emotiva che assecondano l'ipersensibilità della persona *gifted*. Su questo versante integrato le università italiane non ci paiono ancora adeguatamente pronte, soprattutto se consideriamo l'orizzonte internazionale (cfr. anche European Commission, *Well-being at school*<sup>19</sup>, OECD (2015), *Do*

<sup>17</sup> Ne sono stati protagonisti Mattia Bombonato, Christian Bombonato, Rocco Brancati, Maria Teresa Catti, Lucy Colella, Valeria Furlan, Francesca Ghirardi, Davide Guerriero, Khloud Hussein, Marianna Montanaro, Valentina Paleri, Arianna Plebani, Filippo Toti e Anna Verani. Si ringraziano i proff. Alice Azzalini, Marina Brambilla, Claudio Lucchiari e Alberta Novello per l'attenzione accogliente e l'ascolto attivo offerti a questa fase esplorativa del tavolo di lavoro.

<sup>18</sup> <http://labyrinth.unipv.it/about/le-direttive-europee/>.

<sup>19</sup> <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school>.

*teacher-student relations affect students' well-being at school*<sup>20</sup> e PISA (2015), *Results (Volume III): Students' Well-Being*<sup>21</sup>; così come è ancora incipiente l'idea di *pedagogy of care*, che vede il talento accompagnato dal benessere del discente (Kukulka-Hulme *et al.*, 2023: 28). In sintesi, quanto puntualizzato in senso lato dai partecipanti del nostro tavolo di lavoro è che il concetto di *valorizzazione* va liberato dall'implicito di imporre una soluzione predefinita dal "normotipico" e andrebbe invece inteso come creare le condizioni affinché lo studente/essa stia bene rispetto al proprio sentire del benessere, verso il soddisfacimento di livelli di bisogno che le istituzioni universitarie non sempre riescono a soddisfare: l'auto-realizzazione (realizzare la propria identità, per diventare ciò che si può essere) e l'auto-trascendenza (imparare a vivere a un livello superiore di comprensione e su un piano oltre se stessi) (Tomlinson, Imbeau, 2012: 70). Come detto, si tratta di due livelli particolarmente sensibili per gli studenti *gifted*, ma senz'altro lo sono per tutti gli studenti.

Un'ulteriore discussione critica, ampiamente nota, concerne il concetto di normalità *vs* specialità (Ianes, 2006; Bonetti, 2014; Ianes, Demo, 2023). Le persone con superdotazione, come visto, hanno un profilo non ancora condiviso e, in generale, i bisogni specifici legati all'apprendimento sono moltissimi, e non certo limitati a quanto allo stato dell'arte siamo stati in grado di identificare e definire (si pensi, per esempio, alle poco conosciute specificità delle persone nate prematuramente). Inoltre, ogni profilo presenta numerose varianti e spesso combinazioni con altri profili; in definitiva, ogni discente è unico e questo invalida la logica gaussiana di cosa è normale e cosa periferico. Come argomenta Armstrong (2011), è più reale parlare di differenze individuali (e non di anormalità) o, come lo stesso MUR afferma, di *diverse normalità* (Nota min. n. 1143 del 17/5/18 – Autonomia e successo formativo).

Il concetto di inclusione non può quindi presupporre un "diverso" rispetto a un "normale", un diverso cioè da accettare e includere in un panorama già disegnato da altri (i normodotati). Questa prospettiva, infatti, porta a strategie di facciata, additive o assimilative, applicate cioè alle pratiche abituali e senza cambiarne i paradigmi tradizionali e dominanti (elaborati, appunto, da "non diversi") (Kukulka-Hulme *et al.*, 2023: 25). L'inclusione deve significare rispetto, cioè vedere accettate e supportate le proprie caratteristiche (Novello, 2022: Introduzione) e lo snodo del ragionamento è che deve valere il punto di vista del soggetto direttamente interessato, e non quello degli agenti altri che si considerano neurotipici. Non a caso, questo punto di vista emico è una esigenza dei gruppi organizzati intorno a qualche diversità (per esempio, le associazioni dei genitori di studenti *gifted*) e assume anche forme di rivendicazione della propria autodeterminazione, per esempio rifiutando la collaborazione con la ricerca (Novello, 2022: 39-40) o sentendosi compresi e comprensibili solo da specialisti con lo stesso profilo cognitivo (per esempio, psicologi e formatori con autismo ad alto funzionamento). Questo orientamento si comprende anche alla luce di un'esigenza che potremmo quasi definire di decolonizzazione per compensare storici squilibri di potere (Kukulka-Hulme *et al.*, 2023), tuttavia ci domandiamo quanto possa aiutare a integrare le nostre varie diversità. Infatti, si corre il rischio di negare il dialogo di tutte le parti in causa – neuroconvergenti e neurodivergenti – proprio in un contesto di convivenza sociale, quale è una istituzione formativa. Si pensi, per esempio, al fatto che uno studente *gifted* in classe può soffrire l'incomprensione dei compagni, ma anche che i non-*gifted* possono soffrire il senso di frustrazione del non sentirsi abbastanza intelligenti e quindi inibire la propria partecipazione in classe per non incorrere nel raffronto con un compagno/a con alta dotazione.

<sup>20</sup> <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50-%28eng%29-FINAL.pdf>.

<sup>21</sup> <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>.

Riconducendo queste complessità alle prospettive di inclusione che può attuare un ateneo italiano, vediamo ora che quanto introdotto nel § 3.1 rivela tutti i limiti di un piano meramente operativo: possiamo anche introdurre piani personalizzati, procedure amministrative di supporto o attività didattiche apposite, ma ciò che realmente siamo chiamati a fare è intendere in modo più profondo l'inclusione. Nella nostra visione, questo paradigma potrebbe essere rubricato come *mediazione della eterogeneità*.

L'idea di eterogeneità invita al superamento della prospettiva del catalogare, etichettare, certificare o riconoscere con precisione le tipologie di BES che, di fatto, possono arrivare alla microgranularità del singolo individuo; se miriamo all'inclusione come veramente tale dobbiamo pensare che ognuno/a sia BES. Purtroppo, questa concezione della diversità pare ancora un'esagerazione non didatticamente praticabile per i docenti, e in particolare quelli universitari. Eppure, possiamo senz'altro iniziare a sviluppare la sensibilità ai vari *tratti e comportamenti* che compongono le diversità e farne un'abitudine nella didattica quotidiana. In altri termini, possiamo indirizzarci verso l'affinamento della nostra capacità di osservazione e di intervento personalizzato, a patto di mettere in discussione l'abitudine di pensare in termini di diritti e doveri (per es., un luogo comune è il dover sapere che uno studente/essa ha la dislessia certificata, per essere al riparo dai suoi eventuali abusi di diritti e/o per sapere esattamente quali misure applicare).

Il *sesto senso* – che mutiamo da Azzalini (2024: 44) e di cui parla Pergola (2020: 180) in termini freudiani di comunicazione da inconscio a inconscio fra docente e studente – potrebbe essere un vero e proprio strumento di lavoro del docente: è la sua mente che «sintonizzata empaticamente con l'educando, indicherà la strada di risoluzione della problematica, non avendo ricette preconfezionate, ma facendo i conti con l'irripetibilità di ogni persona e situazione, trovando la strada attraverso la comprensione di quella risonanza emotiva controtransferiale» (Pergola, 2020: 180). Sebbene questa prospettiva di sensibile riconoscimento di ogni studente/essa generi molte perplessità negli insegnanti (Tomlinson, Imbeau, 2012: 182), non è impraticabile, come dimostrano proposte applicate, quali Tomlinson, Imbeau (2012), per citare un esempio. A ben vedere, da un punto di vista di metodologie e didattiche, proprio in ambito universitario la personalizzazione è particolarmente fattibile perché si possono diversificare i materiali di riferimento, i raggruppamenti di lavoro, le modalità di lezione e di valutazione, le attività da svolgere (anche in termini di tempistiche e canali di comunicazione). In quanto al curriculum disciplinare, il "programma concordato" può agevolmente includere l'accordo, appunto, del discente, come co-agente nell'identificare la personalizzazione necessaria, anche con margini di interdisciplinarietà. La resistenza dei docenti universitari, probabilmente, non è dunque strettamente di natura pratica, ma di natura più valoriale; condurre una classe in funzione dell'eterogeneità non è infatti una tecnica o una strategia, ma una filosofia centrata sullo studente (Tomlinson, Imbeau, 2012: 56). Ed ecco, quindi, che il cambiamento che viene richiesto radica molto profondamente nelle concezioni di ruolo dei docenti, in particolare universitari (Landone, 2018). È una filosofia fondata su un'etica dell'insegnamento, in quanto servizio a coloro che stanno crescendo, nel rispetto della loro dignità e del valore di ogni singolo studente/essa (Tomlinson, Imbeau, 2012: 56). Non scordiamo che lo sviluppo della persona non è un problema individuale ma dell'intera collettività, secondo un principio che, in Italia, è nella Costituzione (Articolo 3: «È compito della Repubblica Italiana rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese»).

La didattica in ambienti eterogenei, come filosofia operativa (Tomlinson, 1999; 2011; 2017; D'Alonzo, 2017; 2019), a nostro avviso comporta una prospettiva di *mediazione*, intesa come dialogo fra pari diverse normalità. Non basta riconoscersi, ma è necessario

mettersi in relazione autentica e dialogare: un lavoro di mediazione interdiversità va fondato sulla relazione fra docente e studente e fra studenti, e può avvalersi di pratiche di presa di consapevolezza. Per questo, analogamente ad altri dispositivi didattici sviluppati sulla base di descrittori (di competenza, di conoscenza, etc.), durante la nostra co-progettazione abbiamo abbozzato una lista di una trentina di descrittori di comportamenti che possono afferire a molteplici specificità di ambito cognitivo, emotivo, relazionale e sensoriale (per es. *sono sensibile ai rumori forti* oppure *prediligo attività con tempi di consegna predefiniti*). Tale lista è il nucleo sperimentale di uno strumento pensato per essere compilato da parte del discente, che indicherà solo preferenze o avversioni molto marcate rispetto a un descrittore, in modo dinamico nel tempo. Ogni studente avrà una configurazione globale di descrittori unica e va precisato che non si tratta né di un repertorio diagnostico, né di un test sulle preferenze di apprendimento, stili cognitivi e simili, ma di descrittori che aiutano le persone a prendere consapevolezza di sé ed, eventualmente, ad aprire un dialogo di interdiversità con compagni e/o docenti.

Fra studenti tale dialogo è una fonte di comprensione, premessa della convivenza senza “diversi”, perché parlare delle proprie caratteristiche permette di conoscere i reciproci mondi percettivi e cognitivi come varianti normali, per portare tutti su un piano di dialogo simmetrico. Per esempio, se in una classe/corso dove il clima è sufficientemente accogliente e dialogante, alcuni studenti/esse nella compilazione dei propri descrittori rilevano che reagiscono con forte disagio al contatto fisico, condividendo tale descrittore, tutti avranno l'occasione di immaginare altri mondi rispetto al proprio.

Fra discente e docente il dialogo ha un rilievo ulteriore: se lo studente/essa desidera condividere le proprie predilezioni/avversioni con il docente, quest'ultimo/a avrà una fotografia del suo profilo sulla base di descrittori marcati che possono informare le sue scelte didattiche. Il docente potrà dunque agire direttamente, anche in assenza di diagnosi e di certificazioni – spesso sfuocate rispetto alla complessità del singolo caso – perché non si pone didatticamente di fronte a una “divergenza”, ma a specifici tratti o comportamenti che possono incidere sull'apprendimento. Riprendendo l'esempio anteriore, il docente avrà un'informazione di immediata utilità sulle attività di movimento in classe, senza dover dipendere da diagnosi, certificazioni, PDP, etc.

Questo apparato di descrittori, ancora molto immaturo e in via di prime sperimentazioni, deve ancora confrontarsi con diverse criticità, sia di applicazione, sia di deontologia della docenza accademica. Infatti, in università, non siamo abituati a guardare da vicino i nostri studenti, e usare uno strumento di auto-percezione comporta la disponibilità all'*attenzione piena* (Ingold, 2019: 34). Ci pare però che sia un cammino che vale la pena di aprire per l'osservanza di ogni normale diversità; infatti, accettare che i bisogni non sono uguali per tutti e che l'uguaglianza non è giusta perché è imparziale (ma è anzi può essere ingiusta perché non tutti ottengono ciò cui hanno bisogno) è, si perdoni la ripetizione, un principio costituzionale italiano del citato Articolo 3.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf).
- Armstrong T. (2011), *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*, Da Capo Lifelong Books, Boston.

- Azzalini A. (2021a), “L’adolescente gifted nella classe di lingue: principali peculiarità e ricadute didattiche”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 4, 6, pp. 41-47.
- Azzalini A. (2021b), “Israeli and Italian educational policies on giftedness and the levers to talent for language learning: A comparative study”, in *Studi d’Italianistica nell’Africa Australe – Italian Studies in Southern Africa*, 34, 2, pp. 267-287.
- Azzalini A. (2023), “Critical thinking, questioning and reasoning as inclusive teaching methods for English language learning with gifted students”, in *EL.LE, Educazione Linguistica. Language Education*, 12, 3, pp. 449-464.
- Azzalini A. (2024), *Teaching languages to raise talent. An inclusive and interdisciplinary research on verbal giftedness in the upper secondary school*, Tesi dottorale, Università degli Studi di Padova, Dottorato di ricerca in Scienze linguistiche, filologiche e letterarie.
- Biedron A., Pawlak M. (2016), “New conceptualizations of linguistic giftedness”, in *Language Teaching*, 49, 2, pp. 151-185.
- Bonetti R. (2014), “Introduzione”, in Bonetti R. (a cura di), *La trappola della normalità*, SEID, Firenze, pp. 21-42.
- D’Alonzo L. (2017), *La differenziazione didattica per l’inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erikson, Trento.
- D’Alonzo L. (2019), *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*, Pearson Italia Milano.
- Dolas F., Jessne U., Cedden G. (2022), “Cognitive advantages of multilingual learning on metalinguistic awareness, working memory and L1 lexicon size: Reconceptualization of linguistic giftedness from a DMM perspective”, in *Journal of Cognition*, 5, 1, pagine digitali.
- Fernandes Procopio L., Di Tullio I. (2021), “La atención a las altas capacidades: Análisis comparativa del plan de estudios de la formación del profesorado en España y Italia”, in Aznar Díaz I. et al. (eds.), *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva*, Dykinson, Madrid, pp. 335-346.
- Hyltenstam K. (2016), “The exceptional ability of polyglots to achieve high-level proficiency in numerous languages”, in Hyltenstam K. (ed.), *Advanced proficiency and exceptional ability in second languages*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 241-272.
- Hyltenstam K. (2018), “Polyglotism. A synergy of abilities and predispositions”, in Hyltenstam K., Bartning I., Fant L. (eds.), *High-level language proficiency in second language and multilingual contexts*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 170-195.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Demo H. (2023), *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Erickson, Trento.
- Ingold T. (2019), *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna.
- Kukulka-Hulme A., Bossu C., Charitonos K., Coughlan T., Deacon A., Deane N., Ferguson R., Herodotou C., Huang C-W., Mayisela T., Rets I., Sargent J., Scanlon E., Small J., Walji S., Weller M., Whitelock D. (2023), *Innovating Pedagogy 2023: Open University Innovation Report 11*, The Open University, Milton Keynes (UK).
- Landone E. (2018), *Utopia didattica: l’apprendimento della lingua straniera oltre l’aula*, Mimesis, Milano.
- Lucangeli D. (2020), *A mente accesa. Crescere e far crescere*, Mondadori, Milano.
- Lucangeli D. (2019), *Gifted. La mente geniale. Riconoscere ed educare bambini plusdotati*, Giunti Scuola Editore, Firenze.
- Margiotta U. (2018), *La Formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano.
- McDermott R., Varenne H. (1995), “Culture ‘as’ Disability”, in *Anthropology and Education Quarterly*, XXVI, 3, pp. 324-348.

- Novello A. (2016), "Insegnare le lingue a studenti gifted. Strategie didattiche per la plusdotazione", in *Romanica Cracoviensa*, 2, pp. 109-119.
- Novello A. (2018), "Gli studenti gifted: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica", in *ELLE*, 7, 3, pp. 391-412.
- Novello A. (2021), "La progettazione inclusiva per gli studenti gifted nella classe di lingua", in Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 291-347.
- Novello A. (2022), *La classe di lingua inclusiva. Gli studenti con altissime abilità*, Mondadori Education, Milano.
- Novoa L., Fein D., Obler L. K. (1988), "Talent in foreign languages: A case study", in Obler L. K., Fein D. (eds.), *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities*, Guilford Press, New York, pp. 294-302.
- Pereira N. (2022), "Multilingual learners with high academic potential", in Roberts L., Ford Inman T., Robins J. H. (eds.), *Introduction to Gifted Education*, Routledge, New York, pp. 403-419.
- Pergola F. (2020), *Un insegnante quasi perfetto. Ascoltare la relazione per crescere insieme*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinnelli S. (2017), "L'educazione inclusiva di fronte al talento", in *Integrazione Scolastica e Sociale*, 16, 1, pp. 8-9.
- Pinnelli S. (2019a), "Potenziale", in D'Alonzo L. (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Morcelliana, Brescia.
- Pinnelli S. (2019b), "La didattica per l'alunno plusdotato: modelli, strategie e metodologie di intervento", in Pinnelli S. (a cura di), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce.
- Renzulli J. S. (2012), "Re-examining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach", in *Gifted Child Quarterly*, 56, 3, pp. 150-159.
- Rinn A. N. (2023), "A critique on the current state of research on the social and emotional experiences of gifted individuals and a framework for moving the field forward", in *Gifted Child Quarterly*, 68, 1, pp. 34-48.
- Rizzo L., Pinnelli S. (2023), "Promoting well-being at school: From an inclusive perspective the focus on the gifted student", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, pp. 154-164.
- Sharples M., McAndrew P., Weller M., Ferguson R., FitzGerald E., Hirst T., Gaved M. (2013), *Innovating Pedagogy 2013: Open University Innovation Report 2*, The Open University, Milton Keynes (UK).
- Siaud-Facchin J. (2019), *Troppo intelligenti per essere felici? La plusdotazione intellettuale; riconoscerla, comprenderla, conviverci*, BUR Rizzoli, Milano.
- Stanley T. (2021), *Project-based learning for gifted students*, Taylor & Francis, New York.
- Tomlinson C. A., Imbeau M. B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Editrice Las, Roma.
- Tomlinson C. A. et al. (2003), "Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature", in *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 2-3, pp. 119-145.
- Tomlinson C. A. (1999), *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*, ASCD, Alexandria.
- Tomlinson C. A. (2011), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, ASCD, Alexandria.
- Tomlinson C. A. (2017), *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*, ASCD, Alexandria.

- Varli M. F. (2011), "The brains of the gifted: A comparative study on the structural and functional features of the brains of gifted individuals in contrast to individuals with a normal level of intelligence", in *Neuroscience Letters*, 500, July:  
<https://doi.org/10.1016/j.neulet.2011.05.149>.
- Winner E. (2000), "The origins and ends of giftedness", in *American Psychologist*, 55, 1, 159-169.
- Zanetti M. A. (2019), *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*, Carocci, Roma.
- Wen Z., Yang J., Han L. (2022), "Do polyglots have exceptional language aptitudes?", in *Language Teaching Research Quarterly*, 31, pp. 53-66.

