



Alte capacità

Una guida basata sulle evidenze scientifiche

Comprendere, identificare e accompagnare lo sviluppo del potenziale senza miti né semplificazioni.

Gifted Hub

Versione 1.0 · Luglio 2026





GIFTED HUB

Guida alle alte capacità

Comprendere, identificare e sostenere il potenziale
attraverso le evidenze scientifiche

Gifted Hub

it

Indice

	Introduzione alle alte capacità intellettive	.....
	Che cosa sono le alte capacità intellettive	.....
	Miti e confusioni sulle alte capacità	.....
	Come si identificano le alte capacità	.....
	Infanzia e adolescenza	.....
	Emozioni e perfezionismo	.....
	Doppia eccezionalità	.....
	Alte capacità negli adulti	.....
	Scuola e famiglia	.....
	Risorse e prossimi passi	.....

01

Introduzione alle alte capacità intellettive

Il capitolo presenta «Introduzione alle alte capacità intellettive» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



Parlare di **alte capacità intellettive** richiede di iniziare con un'avvertenza semplice: non siamo di fronte a un'etichetta unica, chiusa e valida per qualsiasi situazione. La letteratura specialistica non offre una definizione universalmente accettata. Alcuni modelli si sono basati maggiormente sull'intelligenza misurata tramite test; altri includono il rendimento, il potenziale, la creatività, la motivazione, il contesto educativo o lo sviluppo del talento in aree specifiche (Ziegler & Heller, 2000; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Questa guida parte da un'idea prudente: le alte capacità non dovrebbero essere intese come una diagnosi improvvisata a partire da un comportamento appariscente, né come una garanzia di successo, né come una spiegazione automatica di qualsiasi difficoltà. Possono servire a comprendere meglio determinate esigenze, ritmi di apprendimento, punti di forza e possibili supporti, ma sempre all'interno di una valutazione ampia e contestualizzata.

È inoltre necessario chiarire fin dall'inizio che il termine viene usato in modi diversi a seconda del Paese, del livello scolastico, del quadro teorico e della finalità dell'identificazione. In alcuni testi compaiono espressioni come plusdotazione, talento, precocità, alunni con attitudini eccezionali o giftedness. Non tutte significano esattamente la stessa cosa, e la bibliografia riconosce che la terminologia non sempre viene impiegata in modo uniforme (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Un concetto ampio, non una casella unica

Per molto tempo, una parte importante del dibattito si è concentrata sul quoziente intellettivo. Questo dato può essere rilevante in alcuni processi di valutazione, ma i lavori specialistici concordano sul fatto che, da solo, non basta a descrivere la complessità delle alte capacità (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

La letteratura descrive spesso un'evoluzione da modelli più psicometrici e centrati sui punteggi verso approcci più dinamici e multidimensionali. In questi approcci, l'alta capacità può essere collegata ad abilità cognitive, creatività, impegno nel compito, motivazione, opportunità, contesto familiare e scolastico, sviluppo personale e domini specifici di prestazione (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Questo non significa che tutti i modelli dicano la stessa cosa. Ziegler e Heller avvertono che una concezione scientificamente utile non dovrebbe limitarsi a dire che una persona rende molto "perché è dotata" e che sappiamo che è dotata "perché rende molto". Per questi autori, questo modo di ragionare può risultare circolare se non si spiegano i processi, le condizioni e i fattori che intervengono (Ziegler & Heller, 2000).

Un modo pratico di leggere il concetto è distinguere tra tre piani che spesso si mescolano:

Piano	Cosa può apportare	Cosa non dovrebbe implicare di per sé
Capacità o potenziale	Indizi di apprendimento rapido, ragionamento avanzato o facilità in alcuni domini	Che la persona eccellerà in tutto
Rendimento osservabile	Evidenze di traguardi, prodotti o risultati in un determinato contesto	Che tutto il potenziale sia stato identificato
Sviluppo del talento	Progresso sostenuto in un'area con pratica, supporto e opportunità	Che il risultato sia garantito

Questa distinzione è utile perché evita due semplificazioni comuni. La prima è pensare che il potenziale si traduca sempre in un rendimento visibile. La seconda è credere che esista alta capacità solo quando ci sono già voti eccellenti, premi o risultati straordinari. Diversi studi sottolineano che il rendimento può dipendere da fattori personali, scolastici e sociali, e che una capacità elevata può esprimersi in modi diversi a seconda del contesto (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Eterogeneità: non esiste un unico profilo

Le persone con alte capacità non formano un gruppo uniforme. Alcune possono eccellere negli apprendimenti accademici generali; altre, in aree specifiche; altre mostrano profili disomogenei, con punti molto forti e aspetti più ordinari o persino vulnerabili. La ricerca distingue talvolta tra plusdotazione, talento semplice, talento complesso, talento accademico, talento artistico, precocità o altre categorie, anche se queste distinzioni dipendono dal modello utilizzato (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024).

Per questo è preferibile evitare frasi come “se ha alte capacità, gli verrà bene tutto”. I testi analizzati non supportano questa idea. Un alunno può ragionare con grande profondità su determinati temi e, allo stesso tempo, avere difficoltà di organizzazione, scrittura, adattamento al ritmo della classe o interesse per compiti ripetitivi. Un'altra persona può mostrare talento verbale, matematico, musicale, spaziale o interpersonale senza che ciò implichi una superiorità generale in qualsiasi attività (Kerr, 1991; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

L'eterogeneità riguarda anche il piano emotivo e sociale. Alcune persone possono avere un buon adattamento e relazioni soddisfacenti; altre possono sperimentare noia, pressione, sensazione di diversità o mancanza di una risposta educativa adeguata. Gli autori citati insistono nel non trasformare nessuna di queste possibilità in una regola generale (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991).

A questo punto è importante essere particolarmente cauti. Dire che alcune persone con alte capacità possono aver bisogno di supporto non equivale ad affermare che le alte capacità siano un problema. Allo stesso modo, riconoscere che molte possono essere ben adattate non nega che esistano bisogni reali. La conclusione più prudente è che l'adattamento dipende dall'interazione tra caratteristiche personali, ambiente, opportunità, aspettative e risposta educativa.

Tra evidenze, modelli e opinioni

In questo ambito convivono evidenze empiriche, modelli teorici, orientamenti educativi e opinioni di autori. Non tutto ha lo stesso peso. Parte della bibliografia offre quadri concettuali ampi; un'altra si concentra su stereotipi, proposte di intervento o dibattiti educativi specifici. Per questo, lungo questa guida si cercherà di distinguere tra ciò che più riferimenti concordano nel segnalare, ciò che proviene da un modello specifico e ciò che va letto come ipotesi o posizione di determinati autori.

Ci sono punti in cui emerge una concordanza ampia:

- Non esiste un'unica definizione chiusa di alte capacità (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Chung, 2023; Barrera-Algarín et al., 2024).
- Il quoziente intellettivo può fornire informazioni, ma non esaurisce il fenomeno (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
- Il gruppo è eterogeneo e può includere profili molto diversi (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).
- I bisogni educativi non scompaiono per il fatto che esista una capacità elevata (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

Ci sono anche dibattiti aperti. Ziegler e Heller, per esempio, rivedono la discussione sul fatto che il talento debba essere inteso come qualcosa di innato, come risultato dell'apprendimento e della pratica, o come una combinazione complessa di fattori. La loro posizione non riduce la prestazione eccezionale a un'unica causa: propongono di analizzare ogni dominio e ogni caso con supporto empirico, senza dare per scontato che tutto provenga da un "dono" fisso né che tutto possa essere spiegato solo con l'allenamento (Ziegler & Heller, 2000).

Miti che è meglio lasciare fuori fin dall'inizio

I miti sono attraenti perché semplificano. Ma in questo tema possono generare due effetti poco utili: rendere invisibili bisogni reali o trasformare la differenza in una caricatura. La documentazione esaminata mette in discussione sia l'idealizzazione sia la patologizzazione delle alte capacità (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

Uno dei miti più diffusi è che gli alunni con alte capacità "non hanno bisogno di aiuto". Questa idea viene discussa in diversi riferimenti: una capacità elevata non garantisce che la persona trovi da sola la sfida adeguata, organizzi bene il proprio apprendimento, si inserisca nel curriculum o riceva un orientamento sufficiente (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). L'aiuto, in questo contesto, non significa iperproteggere né etichettare, ma adeguare meglio le opportunità di apprendimento e l'accompagnamento.

Un altro mito frequente è pensare che ci sarà sempre un rendimento scolastico eccellente. Il materiale consultato sfuma questa idea. Un rendimento alto può facilitare l'individuazione, ma non dovrebbe essere l'unico criterio per comprendere il fenomeno. Possono esserci anche capacità poco visibili, bassa motivazione in compiti ripetitivi, mancanza di sfida, contesti poco adeguati o talenti specifici che non si riflettono nei voti abituali (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014).

Esiste inoltre il mito opposto: immaginare le persone con alte capacità come necessariamente disadattate, fragili o socialmente impacciate. Chung analizza come i media possano rappresentare personaggi con alte capacità tramite stereotipi di armonia o disarmonia, ma la stessa fonte avverte che il suo studio riguarda rappresentazioni mediatiche, non come sono realmente le persone (Chung,

2023). Giudice raccomanda inoltre di evitare l'immagine unica del vantaggio senza costi o, al contrario, l'idea di una sofferenza inevitabile (Giudice, 2024).

Una formulazione più prudente sarebbe questa: possono esistere punti di forza importanti e anche bisogni di supporto, ma non tutti compaiono in tutte le persone né con la stessa intensità. Il contesto conta.

A cosa serve una guida divulgativa

Una guida divulgativa non sostituisce una valutazione professionale né permette di diagnosticare qualcuno. La sua funzione è offrire linguaggio, ordinare le idee e ridurre le confusioni. Nel caso delle alte capacità, questo implica aiutare a guardare oltre segnali isolati: una domanda molto complessa, una lettura precoce, una noia frequente o un voto alto possono essere dati interessanti, ma non bastano da soli per concludere nulla.

Implica anche riconoscere i limiti delle informazioni disponibili. Alcuni riferimenti utilizzati qui sono libri di orientamento educativo; altri sono capitoli teorici, studi sugli stereotipi o documenti collocati in contesti nazionali specifici. Quando un'opera proviene da un quadro specifico, non dovrebbe essere trasferita automaticamente a qualsiasi sistema educativo o familiare.

L'approccio di questo capitolo può essere riassunto in un atteggiamento: osservare con attenzione, evitare etichette affrettate e cercare spiegazioni contestualizzate. Le alte capacità si comprendono meglio quando vengono analizzate insieme alla storia di apprendimento, alle opportunità, agli interessi, al benessere, alla risposta educativa e alle caratteristiche specifiche di ogni persona.

Fonti utilizzate

I seguenti riferimenti sono stati utilizzati a partire dai file `knowledge/definicion.md` e `knowledge/mitos.md`, a seconda di quanto corrispondeva in ciascuna sezione.

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). *Alte capacità intellettive. Programmi di arricchimento curricolare*. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coord.). (2024). *Alte capacità ed educazione: un approccio dalla ricerca*. Dykinson.
- Chung, D. (2023). *Portrayal of gifted stereotypes in Disney Channel media: Harmony or disharmony?* *Journal of Student Research*, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adattamenti curricolari per l'alunno con alte capacità dal tutoraggio*. IC Editorial.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (A cura di). (2012). *Alunni plusdotati e talentuosi: Identificazione, valutazione e intervento. Una prospettiva per docenti* (2ª ed.). Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Riferimento APA incompleto nel file di conoscenza.

02

Che cosa sono le alte capacità intellettive

Il capitolo presenta «Che cosa sono le alte capacità intellettive» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



Parlare di **alte capacità intellettive** richiede prudenza. La letteratura non offre un'unica definizione accettata da tutti gli autori. Alcuni approcci si basano maggiormente sull'intelligenza misurata attraverso i test; altri integrano creatività, motivazione, impegno nel compito, rendimento, contesto educativo, sviluppo del talento o aree specifiche di competenza (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Questa mancanza di consenso non significa che il concetto sia inutile. Significa, piuttosto, che deve essere usato con precisione. In ambito educativo e psicologico, le alte capacità servono solitamente a comprendere profili di apprendimento, necessità di supporto, punti di forza e possibili risposte educative. Non dovrebbero essere utilizzate come un'etichetta rapida, né come una spiegazione automatica di qualsiasi difficoltà, né come una promessa di successo.

In questo capitolo si adotta un'idea di partenza: le alte capacità possono riferirsi a un **potenziale elevato** in uno o più ambiti, ma tale potenziale non si esprime sempre allo stesso modo, non garantisce un rendimento eccellente in tutte le aree e non sostituisce una valutazione professionale.

Un concetto ampio e dibattuto

Per molto tempo, una parte importante del dibattito si è concentrata sul quoziente intellettivo. In contesti psicometrici o di ricerca, un QI intorno a 130 è stato spesso usato come punto di taglio per parlare di capacità intellettiva molto superiore (Giudice, 2024; Simoës-Perlant, 2024; Molina García, 2014). Tuttavia, questa stessa linea di lavoro e altri approcci educativi avvertono che un punteggio isolato non basta a descrivere la complessità delle alte capacità (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

La letteratura specializzata descrive solitamente un'evoluzione dai modelli più incentrati sulla misurazione dell'intelligenza verso approcci più dinamici e multidimensionali. In questi approcci, l'alta capacità può essere correlata ad attitudini cognitive, creatività, motivazione, opportunità, contesto familiare e scolastico, pratica, personalità o sviluppo del talento in aree concrete (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Questo non significa che tutti i modelli dicano la stessa cosa. Renzulli, ad esempio, è citato per la sua enfasi sull'interazione tra capacità superiore alla media, creatività e impegno nel compito. Gagné differenzia tra dotazione o capacità naturali e talento sviluppato attraverso l'apprendimento, la pratica e condizioni favorevoli. Altri modelli ampliano lo sguardo verso diversi tipi di capacità, sebbene la loro accettazione e il loro utilizzo varino a seconda del quadro teorico (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Per questo può essere più utile intendere le alte capacità come un **costrutto ampio**: un modo di organizzare le informazioni su potenziale, apprendimento, rendimento, contesto e necessità, sempre a partire da un modello concreto e con limiti chiari.

Potenziale, rendimento e talento non sono la stessa cosa

Una delle confusioni più comuni consiste nel trattare come equivalenti tre idee che è importante separare: potenziale, rendimento e talento sviluppato. I testi analizzati mostrano che alcuni autori definiscono le alte capacità come potenziale, mentre altri le collegano maggiormente al rendimento osservabile o allo sviluppo del talento in ambiti specifici (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

La distinzione è importante perché una persona può mostrare facilità di apprendimento o ragionamento avanzato senza che ciò si traduca sempre in voti eccellenti. E un alto rendimento scolastico, preso isolatamente, non basta nemmeno per concludere che esista un’alta capacità.

Concetto	Cosa describe	Cosa è meglio non dare per scontato
Potenziale	Possibilità di apprendere, ragionare o creare a un livello elevato in una o più aree	Che si esprima sempre come successo visibile
Rendimento	Risultati osservabili in compiti, test, produzioni o contesto scolastico	Che spieghi completamente la capacità della persona
Talento sviluppato	Competenza avanzata in un ambito concreto, normalmente con pratica e opportunità	Che esista allo stesso modo in tutte le aree

Ziegler e Heller avvertono di un rischio teorico importante: usare l’etichetta di “dotato” come una spiegazione circolare. Dire che qualcuno rende molto “perché è dotato” e concludere che è dotato “perché rende molto” non chiarisce quali processi psicologici, apprendimenti, opportunità o condizioni siano intervenuti (Ziegler & Heller, 2000). La loro critica non nega che esistano differenze rilevanti tra le persone; ciò che mette in discussione è che un’etichetta sostituisca una spiegazione.

Il modello di Gagné, ripreso in vari riferimenti, aiuta a capire questa differenza: le capacità naturali possono facilitare competenze eccezionali, ma il talento richiede solitamente mediatori personali e ambientali, come pratica, motivazione, supporto e opportunità (Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014). Si tratta di un’ipotesi teorica influente, non di una regola meccanica.

Non esiste un unico profilo di alta capacità

La bibliografia concorda sul fatto che le persone con alte capacità formino un gruppo **eterogeneo** (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991). Alcune possono eccellere nel ragionamento verbale, altre in matematica, musica, pensiero spaziale, creatività, leadership, apprendimento accademico o aree artistiche. Altre possono mostrare un profilo più generale, con ampi punti di forza, ma anche in questi casi non si dovrebbe dare per scontato che tutto funzioni allo stesso livello.

Certi documenti differenziano tra plusdotazione, talento semplice, talento complesso, talento accademico, talento artistico, precocità o prodigio, pur riconoscendo che la terminologia non viene sempre usata in modo uniforme (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012). Nel contesto messicano, ad esempio, compare l’espressione “attitudini eccezionali”, che può includere campi intellettivi, creativi, socio-affettivi, artistici o motori, sempre in relazione al gruppo sociale ed educativo di riferimento (Valadez Sierra et al., 2012). In altri contesti si parla più di giftedness, high ability o alunni con alte capacità.

Questa diversità terminologica obbliga a essere prudenti. Una definizione amministrativa, una definizione di ricerca e una definizione educativa possono avere obiettivi diversi: selezionare un campione, accedere a un programma scolastico o orientare misure di supporto.

Un esempio semplice può chiarire il concetto. Un bambino che impara a leggere molto presto può mostrare un segnale rilevante, ma quel segnale isolato non basta per trarre conclusioni. Un'adolescente con grande capacità matematica può non mostrare lo stesso livello nella scrittura o nella pianificazione. Gli autori consultati insistono sul fatto che una caratteristica evidente debba essere interpretata all'interno di un profilo più ampio (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991).

Il ruolo del QI: utile, ma limitato

Il quoziente intellettivo rimane una misura rilevante in molti processi di identificazione, specialmente quando si utilizzano test standardizzati somministrati da professionisti. Alcune ricerche utilizzano criteri quantitativi chiari per definire il proprio campione (Simoës-Perlant, 2024). Questo può essere appropriato per certi studi, perché permette di delimitare con precisione chi si sta esaminando.

Il problema sorge quando si trasferisce tale definizione ristretta a tutti i possibili usi del concetto. Simoës-Perlant, ad esempio, distingue deliberatamente tra bambini con alto QI e definizioni più ampie di plusdotazione, proprio per non generalizzare oltre il proprio criterio di selezione (Simoës-Perlant, 2024).

Gli approcci educativi esaminati concordano solitamente su un'idea prudente: i test di intelligenza possono fornire informazioni preziose, ma dovrebbero essere interpretati insieme all'osservazione, al rendimento, alla creatività, agli interessi, allo stile di apprendimento, al contesto familiare e scolastico, alla motivazione e allo sviluppo socio-emotivo (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Kerr, 1991).

Inoltre, un punteggio globale può nascondere profili disomogenei. Per questo motivo, diversi lavori raccomandano di non ridurre la comprensione della persona a un unico numero (Kerr, 1991; Barrera-Algarín et al., 2024).

Identificare non è etichettare

La letteratura sull'identificazione insiste sul fatto che il processo dovrebbe avere una chiara finalità educativa o psicoeducativa. Identificare non dovrebbe significare apporre un'etichetta e chiudere il discorso, bensì comprendere meglio di cosa ha bisogno una persona per imparare, partecipare e svilupparsi (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Le proposte esaminate raccomandano di combinare test formali, osservazione degli insegnanti, informazioni familiari, produzioni scolastiche, interessi, rendimento, stile di apprendimento, creatività e analisi del contesto (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991). Questa visione multidimensionale mira a ridurre due rischi: identificare solo chi rientra nello stereotipo del buon rendimento e lasciare fuori chi mostra profili meno visibili.

Si avverte anche di possibili pregiudizi. L'identificazione basata solo sul rendimento scolastico, sulla segnalazione dei docenti o su punti di taglio molto rigidi può escludere alunni provenienti da contesti svantaggiati, minoranze culturali o profili con difficoltà associate (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012). Questo avvertimento non implica che qualsiasi sospetto sia sufficiente, ma che le procedure debbano essere accurate e contestualizzate.

In età precoce, alcuni autori raccomandano particolare cautela. Può essere più prudente parlare di precocità, indizi o probabilità piuttosto che di una conclusione definitiva, poiché alcuni profili si

consolidano, cambiano o si esprimono in altro modo con la maturazione (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024).

Valutazione professionale e diagnosi clinica

Nella divulgazione è necessario distinguere bene tre piani: screening, identificazione educativa e diagnosi clinica. Lo screening può iniziare con le osservazioni della famiglia o degli insegnanti. L'identificazione educativa o psicopedagogica richiede solitamente una valutazione più ampia, volta a comprendere le necessità e pianificare le risposte. La diagnosi clinica appartiene a un altro quadro e deve essere effettuata da personale qualificato quando sussistono dubbi su disturbi o difficoltà di salute mentale, neurosviluppo o apprendimento (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Le alte capacità non dovrebbero essere presentate come una malattia né come una diagnosi medica in sé. Alcune pubblicazioni utilizzano la parola “diagnosi” in senso educativo o psicopedagogico, ma diverse note di lavoro raccomandano, per una guida divulgativa, di parlare con più precisione di identificazione, valutazione professionale o valutazione psicopedagogica (Barrera-Algarín et al., 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

È anche importante evitare inferenze cliniche a partire da tratti generali. Interessi intensi, sensibilità, noia, creatività, rapidità di apprendimento o sviluppo disomogeneo possono comparire in profili molto diversi. Non permettono di concludere, da soli, che una persona abbia alte capacità né un'altra condizione. Quando ci sono dubbi rilevanti, l'opzione prudente è rivolgersi a professionisti con formazione e strumenti adeguati (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Un modo prudente di intendere il concetto

Una definizione divulgativa ragionevole dovrebbe includere diverse sfumature. Le alte capacità possono implicare un potenziale elevato o un rendimento avanzato in uno o più ambiti. Possono esprimersi in modo generale o specifico. La loro identificazione dipende dal modello teorico, dagli strumenti utilizzati e dal contesto (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Questa definizione non pretende di chiudere il dibattito. Aiuta, piuttosto, a evitare riduzioni frequenti: alte capacità non equivale semplicemente a “prendere bei voti”, “avere un QI alto”, “essere creativi” o “imparare in fretta”. Ognuna di queste idee può fornire informazioni, ma nessuna basta da sola.

La domanda utile non è solo “ha o non ha alte capacità?”, come se fosse una casella rigida. In molti contesti educativi risulta più fecondo chiedersi quali punti di forza si osservano, quali necessità emergono, in quali aree eccelle e quale risposta educativa avrebbe senso.

Fonti utilizzate

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales*. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). *Altas capacidades y educación*. Dykinson.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades*. IC Editorial.
- Simoës-Perlant, A. (2024). *Assessment of children's fears: Impact of cognitive level*.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos*. Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Riferimento APA incompleto.

03

Miti e confusioni sulle alte capacità

Il capitolo presenta «Miti e confusioni sulle alte capacità» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



Parlare di alte capacità intellettive suscita spesso aspettative molto diverse. Per alcune persone, l'espressione evoca successo accademico, rapidità mentale e facilità di apprendimento. Per altre, suggerisce isolamento, sofferenza o problemi di adattamento. La bibliografia invita a diffidare di entrambi gli estremi: né l'alta capacità può essere intesa come un vantaggio automatico in qualsiasi contesto, né è opportuno presentarla come una causa inevitabile di malessere (Molina García, 2014; Giudice, 2024; Neihart, 1999).

Una parte importante dei miti nasce da una difficoltà preliminare: **non esiste una definizione unica e universalmente accettata** di alte capacità. Alcuni modelli si concentrano maggiormente sull'intelligenza misurata tramite test; altri incorporano creatività, motivazione, impegno nel compito, opportunità, contesto educativo, sviluppo del talento o domini specifici (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). Per questo, persone diverse possono usare la stessa etichetta per riferirsi a realtà non identiche.

Questo capitolo non offre criteri di identificazione né sostituisce una valutazione professionale. La sua finalità è più modesta: separare alcune credenze frequenti da ciò che i riferimenti disponibili permettono di affermare con prudenza.

Perché i miti risultano convincenti

I miti sulle alte capacità raramente nascono dal nulla. Solitamente partono da osservazioni parziali: ci sono alunni che apprendono con rapidità, persone che eccellono in un'area, studenti che si annoiano con compiti ripetitivi o bambini e bambine con interessi poco comuni per la loro età. Il problema arriva quando queste osservazioni si trasformano in regole generali.

La letteratura specializzata descrive le persone con alte capacità come un gruppo **eterogeneo**. Non tutte eccellono nelle stesse aree, non tutte hanno lo stesso profilo emotivo, non tutte rispondono allo stesso modo all'ambiente scolastico e non tutte sviluppano il loro potenziale nello stesso modo (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Conklin, 2015; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Influiscono anche le rappresentazioni culturali. Alcuni lavori segnalano che i media possono presentare stereotipi: il genio socialmente goffo, la bambina brillante ma isolata, lo studente che non ha bisogno di aiuto o la persona eccezionale destinata al successo (Chung, 2023; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). Queste immagini non descrivono necessariamente la realtà; mostrano quali idee circolano socialmente e possono condizionare lo sguardo di famiglie, docenti e alunni.

Credenze frequenti e letture più prudenti

La seguente tabella riassume alcune confusioni abituali. Non pretende di chiudere il dibattito, ma di mostrare perché è meglio formulare il tema con sfumature.

Credenza semplificata	Lettura più prudente a partire dalla bibliografia
“Se ha alte capacità, eccelle in tutto.”	Possono esistere profili disomogenei: punti di forza chiari in alcune aree, interessi specifici, rendimento variabile o talenti concreti (Conklin, 2015; Valadez Sierra et al., 2012).
“Il QI spiega tutto.”	Il QI può fornire informazioni rilevanti, ma non esaurisce la complessità del fenomeno né sostituisce l’analisi del contesto, della motivazione, della creatività o dello sviluppo del talento (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).
“Non ha bisogno di supporto; se la caverà da solo.”	Gli alunni con alte capacità possono aver bisogno di adattamenti educativi, orientamento o accompagnamento, a seconda del loro profilo e delle circostanze (Kerr, 1991; Tomlinson, 2004; Molina García, 2014).
“Le alte capacità implicano problemi emotivi.”	L’evidenza disponibile non permette di sostenere una relazione generale e automatica. Alcune persone possono avere difficoltà, ma non dovrebbe essere attribuita senza altro all’alta capacità (Neihart, 1999; Doobay et al., 2014; Simoës-Perlant, 2024).
“Se non prende buoni voti, non può avere alte capacità.”	Il rendimento visibile può facilitare l’individuazione, ma potenziale, talento sviluppato e voti non sono la stessa cosa (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
“Il talento è un dono fisso.”	Alcuni modelli riconoscono differenze individuali rilevanti, ma solitamente le collocano all’interno di processi di apprendimento, pratica, opportunità, motivazione e contesto (Ziegler & Heller, 2000; Shavinina & Ferrari, 2004; Valadez Sierra et al., 2012).

Il mito del rendimento perfetto

Una delle idee più persistenti è che una persona con alte capacità dovrebbe ottenere buoni risultati in tutto. Questa credenza può sembrare logica dall’esterno: se qualcuno ha una capacità elevata, ci si aspetta che il rendimento sia sempre alto. Tuttavia, i lavori consultati non supportano questa equivalenza in modo generale.

Il rendimento dipende da molti fattori: l’area concreta, l’interesse, il tipo di insegnamento, il livello di sfida, la motivazione, le opportunità e possibili difficoltà associate. Alcuni approcci educativi insistono sul fatto che gli alunni con alte capacità non formano un blocco uniforme e che possono esserci differenze importanti tra materie e necessità di supporto (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Questa confusione può avere conseguenze pratiche. Se ci si aspetta che ogni alunno con alte capacità sia brillante, autonomo e costante, possono passare inosservati coloro che non rientrano in quel profilo. Un’alunna con grande facilità di ragionamento può mostrare un basso rendimento se il curriculum non le offre sfide o se esistono altre difficoltà che interferiscono. Questo non significa che qualsiasi basso rendimento indichi alte capacità; significa che i voti, presi in modo isolato, non dovrebbero chiudere la conversazione.

Il QI: importante, ma non sufficiente

Un altro mito frequente consiste nel ridurre le alte capacità a una cifra. Il quoziente intellettivo ha avuto un ruolo storico rilevante e continua a essere un'informazione utile in molti processi di valutazione. Alcuni riferimenti riportano l'uso tradizionale di soglie, come il QI 130, ma avvertono che interpretare una frontiera numerica in modo rigido può essere problematico (Giudice, 2024).

Il disaccordo non sta nel fatto che i test possano fornire informazioni; spesso le forniscono. La questione è cosa si fa con esse. La letteratura descrive concettualizzazioni diverse delle alte capacità: come potenziale, rendimento, talento sviluppato o combinazione di capacità cognitive, creatività, motivazione e contesto (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Ziegler e Heller propongono un avvertimento utile: non è raccomandabile usare l'etichetta di "dotato" come una spiegazione circolare. Dire che qualcuno rende molto "perché è dotato" e concludere che è dotato "perché rende molto" non spiega quali capacità, apprendimenti, supporti o opportunità intervengano (Ziegler & Heller, 2000).

Potenziale non significa promessa di successo

Diversi autori separano capacità, potenziale, rendimento e talento sviluppato. Questa distinzione aiuta a smontare due miti opposti: l'idea che chi ha alte capacità arriverà necessariamente lontano, e l'idea che si possa parlare di alte capacità solo quando esiste già un risultato eccezionale.

Il modello di Gagné, riportato nei materiali esaminati, differenzia tra dotazione o capacità naturali e talento sviluppato mediante apprendimento sistematico, pratica, motivazione e condizioni dell'ambiente (Valadez Sierra et al., 2012). Questa prospettiva non nega che esistano differenze iniziali tra persone, ma evita di presentare il talento come qualcosa che si sviluppa da solo.

In termini divulgativi, si potrebbe dire che il potenziale apre possibilità, ma non garantisce una traiettoria concreta. Un ambiente con aspettative adeguate, opportunità di apprendimento e sfide sufficienti può favorire lo sviluppo. Tuttavia, la ricerca non permette di promettere risultati: né un intervento concreto assicura il successo, né la mancanza di successo visibile esclude del tutto l'esistenza di capacità elevate.

“Non ha bisogno di aiuto”: un mito con effetti reali

L'idea che gli alunni con alte capacità possano cavarsela da soli viene messa in discussione in diversi riferimenti. Kerr segnala che gli studenti con alta capacità non dovrebbero essere considerati autosufficienti nell'orientamento accademico, personale o professionale (Kerr, 1991). Molina García e Tomlinson, da approcci educativi, sostengono anche che può essere necessario adattare o differenziare il curriculum quando l'apprendimento ordinario non offre sfide sufficienti (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

Questo non significa che ogni alunno con alte capacità abbia bisogno della stessa risposta. L'attenzione educativa dipende dal profilo, dal contesto, dall'area di forza, dall'età e da come viene vissuta l'esperienza scolastica. Il bisogno di supporto non deve essere interpretato come fragilità, ma come una questione di adattamento tra persona e ambiente.

Merita anche di essere sfumato il dibattito sull'equità. Tomlinson riporta la tensione tra offrire opportunità specifiche ed evitare pratiche escludenti. Da questa prospettiva, l'attenzione differenziata si giustifica per necessità educative, non per una presunta superiorità personale (Tomlinson, 2004).

Emozione, adattamento e il rischio di patologizzare

Un mito classico presenta le persone con alte capacità come inevitabilmente solitarie, ansiose o disadattate. Un altro, in senso contrario, le immagina sempre resilienti, mature e ben adattate. Gli studi citati raccomandano di evitare entrambi gli estremi.

Neihart, in una revisione sul benessere psicologico, mette in discussione che l'alta capacità intellettuale implichi in modo generale più depressione, ansia, suicidio o problemi di adattamento. L'autrice non afferma nemmeno che garantisca benessere: i risultati sembrano dipendere dal tipo e grado di capacità, dall'adattamento educativo e da caratteristiche personali (Neihart, 1999). Doobay e collaboratori aggiungono un'altra sfumatura: un'alta capacità non esclude la presenza di autismo o altre necessità cliniche o adattative (Doobay et al., 2014).

Simoës-Perlant, studiando le paure infantili, non trova nemmeno supporto per un'affermazione globale secondo cui i bambini con QI alto abbiano paure più intense rispetto a quelli con QI tipico nel campione analizzato. L'autrice lascia aperta la possibilità di differenze nelle forme di espressione, ma mette in guardia contro le generalizzazioni (Simoës-Perlant, 2024).

L'idea prudente sarebbe questa: possono esserci persone con alte capacità che hanno bisogno di supporto emotivo, sociale o clinico, ma non si dovrebbe dedurre questa necessità solo dall'etichetta. E, al contrario, una capacità intellettuale elevata non dovrebbe essere usata per negare difficoltà reali.

Creatività, talento e domini specifici

Un'altra confusione abituale consiste nel trattare le alte capacità come se fossero una cosa sola. La bibliografia distingue tra capacità intellettuale generale, talento accademico, creatività, talento artistico, talento matematico, talento verbale o altri domini (Valadez Sierra et al., 2012; Neihart, 1999). Questa distinzione è importante perché una persona può mostrare un punto di forza notevole in un'area e non in altre.

La creatività merita una cautela aggiuntiva. Alcune concezioni delle alte capacità la includono come componente rilevante, mentre altre la trattano come un dominio specifico. Treffinger riporta una posizione intermedia: la creatività non è impossibile da valutare, ma non può nemmeno essere ridotta a un unico punteggio senza una definizione chiara del costrutto (Treffinger, 2004).

Per questo è meglio evitare frasi come “se ha alte capacità, sarà creativo” o “se è creativo, ha alte capacità”. Può esserci una relazione in alcuni modelli e profili, ma i testi esaminati non giustificano il trasformare questa relazione in una regola universale.

Uno sguardo meno comodo, ma più utile

Smontare i miti non consiste nel sostituire una caricatura con un'altra. Se si abbandona l'idea del “genio che trionfa da solo”, non è necessario passare all'immagine della persona condannata alla sofferenza. Uno sguardo più utile combina diverse cautele: riconoscere l'eterogeneità, distinguere potenziale e rendimento, prestare attenzione al contesto, non negare possibili necessità di supporto ed

evitare inferenze cliniche a partire da tratti isolati (Molina García, 2014; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Fonti utilizzate

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Altas capacidades intelectuales*.
 - Chung (2023), *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media*.
 - Conklin (2015), *Differentiating the Curriculum for Gifted Learners*.
 - Doobay et al. (2014), *Cognitive, Adaptive, and Psychosocial Differences...*
 - Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
 - González-Víllora & Pastor-Vicedo (2024), *Más allá de las notas*.
 - Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
 - Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades*.
 - Neihart (1999), *The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being*.
 - Shavinina & Ferrari (2004), *Beyond Knowledge*.
 - Simoës-Perlant (2024), *Assessment of Children's Fears*.
 - Tomlinson (2004), *Differentiation for Gifted and Talented Students*.
 - Treffinger (2004), *Creativity and Giftedness*.
 - Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos*.
 - Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*.
- Riferimento APA incompleto nel file di conoscenza.

04

Come si identificano le alte capacità

Il capitolo presenta «Come si identificano le alte capacità» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



Identificare le alte capacità non dovrebbe essere inteso come apporre un’etichetta rapida a partire da un comportamento appariscente o da un punteggio isolato. Nei materiali esaminati compare piuttosto come un **processo di raccolta e interpretazione delle informazioni** orientato a comprendere bisogni educativi, punti di forza, difficoltà e risposte adeguate a un contesto specifico (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

L’identificazione non avviene sempre nello stesso modo. Dipende dal modello teorico, dai criteri del sistema educativo, dagli strumenti disponibili e dall’obiettivo della valutazione. Alcune concezioni si sono storicamente basate su test di intelligenza; altre includono attitudini specifiche, creatività, motivazione, rendimento, contesto, sviluppo del talento o domini specifici (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; Pfeiffer, 2015).

Questo capitolo non offre una procedura perché una famiglia, un docente o una persona adulta si “autodiagnostichi”. Riassume come di solito viene impostata l’identificazione nella letteratura educativa e psicopedagogica e quali limiti segnalano le fonti.

Individuare non è lo stesso che valutare

Nel linguaggio quotidiano si usano spesso come sinonimi parole come individuare, identificare, valutare o diagnosticare. Le fonti esaminate mostrano che non sempre significano la stessa cosa. Nell’ambito scolastico spagnolo, diverse opere preferiscono parlare di **individuazione**, **identificazione** o **valutazione psicopedagogica**, perché l’obiettivo principale non è clinico, ma educativo: adeguare la risposta e orientare le decisioni (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Termine	Cosa implica di solito	Principale cautela
Individuazione iniziale	Osservare indizi, raccogliere segnali da famiglia o docenti, rivedere rendimento, interessi o produzioni.	Può avviare una valutazione, ma non basta per concludere che ci siano alte capacità.
Identificazione educativa	Integrare più fonti per decidere se ci sono bisogni specifici e quali misure conviene valutare.	Dipende dal modello, dai criteri e dal contesto scolastico.
Valutazione psicopedagogica	Processo professionale più ampio: capacità, apprendimento, contesto familiare e scolastico, sviluppo socioaffettivo e bisogni.	Deve essere svolta da personale qualificato e tradursi in indicazioni utili.
Diagnosi clinica	Valutazione sanitaria o psicologica di disturbi o condizioni cliniche, quando opportuno.	Non equivale automaticamente all’identificazione educativa delle alte capacità.

Questa distinzione aiuta a evitare due errori: trattare qualsiasi segnale di precocità, curiosità o alto rendimento come una prova definitiva, oppure pensare che, se non esiste un’etichetta formale, non possano esserci bisogni educativi reali. Tra un’impressione iniziale e una conclusione professionale c’è un percorso che va fatto con prudenza.

Perché un solo test non basta

Il quoziente intellettivo ha avuto un ruolo storico importante nell'identificazione delle alte capacità. Diverse fonti riconoscono che i test di intelligenza possono fornire informazioni rilevanti, soprattutto quando sono ben scelti, somministrati e interpretati (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pfeiffer, 2015). In alcuni quadri o studi compaiono anche punti di cut-off specifici, come QI pari o superiore a 130, percentili elevati o soglie specifiche di programmi educativi (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

La sfumatura è decisiva: quei punti di cut-off appartengono a modelli, ricerche o procedure istituzionali specifiche. Non costituiscono una definizione universale. Ziegler e Heller avvertono che ridurre l'identificazione a una soglia numerica può essere concettualmente debole se non si spiega quali processi psicologici, domini di rendimento o bisogni si stanno valutando (Ziegler & Heller, 2000).

Anche i test psicometrici hanno dei limiti. I risultati possono essere influenzati dall'errore di misura, dalla lingua, dalla cultura, dalla familiarità con il formato, dall'ansia, dalle condizioni di somministrazione o da profili cognitivi disomogenei (Kerr, 1991; Pfeiffer, 2015; Valadez Sierra et al., 2012). Un punteggio globale può nascondere punti di forza e debolezze interne: per esempio, un profilo molto alto nel ragionamento verbale può coesistere con una velocità di elaborazione più contenuta (Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Quali informazioni si raccolgono di solito

Quando le fonti sostengono un'identificazione multidimensionale, non stanno dicendo che bisogna accumulare dati senza criterio. L'idea è combinare informazioni che permettano di comprendere meglio il profilo della persona e il suo contesto. Nei testi esaminati ricorrono diverse fonti di informazione (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015):

- Test standardizzati di intelligenza, attitudini, rendimento o creatività, quando pertinenti.
- Osservazione dei docenti in classe, soprattutto se sistematica e non limitata a impressioni generali.
- Informazioni della famiglia su sviluppo, interessi, ritmo di apprendimento, comportamento fuori dalla scuola ed esperienze precedenti.
- Produzioni dell'alunno o dell'alunna: lavori, progetti, domande, soluzioni originali o rendimento in compiti impegnativi.
- Stile di apprendimento, motivazione, interessi persistenti e contesto scolastico, familiare e sociale.

Questa combinazione non elimina tutti gli errori, ma può ridurre il rischio di decisioni affrettate. Arocas Sanchis e Vera Lluch distinguono tra procedure formali, informali e miste; queste ultime cercano di integrare test, osservazione, segnalazioni, relazioni familiari e produzioni per ottenere un'immagine meno ristretta (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Il ruolo dei docenti e della famiglia

I docenti possono individuare segnali rilevanti perché osservano l'alunnato per molte ore e in situazioni di apprendimento condiviso. Possono notare la rapidità nel comprendere relazioni, la profondità di alcune domande, la facilità nel trasferire apprendimenti, la creatività in compiti aperti,

la noia di fronte ad attività ripetitive o la qualità di alcuni prodotti scolastici (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Ma questa osservazione ha dei limiti. Alcune ricerche e revisioni avvertono che le segnalazioni dei docenti possono essere influenzate da aspettative, stereotipi, comportamento in classe, rendimento visibile o familiarità con un determinato profilo di alunno “brillante” (*THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN*, 2023; *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance*, 2024). Uno studente con alta capacità e basso rendimento, con difficoltà di attenzione, con scarsa partecipazione orale o proveniente da un contesto meno favorito può passare più inosservato.

La famiglia apporta un altro tipo di informazioni: sviluppo precoce, interessi intensi, domande insolite, apprendimento autonomo o differenze tra ciò che accade a casa e ciò che emerge a scuola. Queste osservazioni possono essere preziose, ma non sostituiscono una valutazione professionale. Freeman sottolinea l'importanza di confrontare le impressioni familiari e scolastiche con misure oggettive e una valutazione individuale accurata (Freeman, 2010).

La conclusione prudente non è diffidare di famiglie o docenti, ma **integrare le loro osservazioni all'interno di un processo più ampio**.

Fasi tipiche di un processo di identificazione

Non esiste un protocollo unico applicabile a tutti i sistemi educativi. Ciononostante, diverse fonti descrivono processi per fasi. Molina García propone una sequenza che include richiesta, analisi delle informazioni, valutazione, relazione psicopedagogica, comunicazione a famiglia ed équipe educativa, risposta educativa e monitoraggio (Molina García, 2014). Valadez Sierra e collaboratori distinguono fasi come ricerca o screening, verifica, identificazione più dettagliata e collocazione o risposta educativa (Valadez Sierra et al., 2012).

In termini divulgativi, il processo di solito riunisce cinque passaggi:

1. Emergono indizi o un bisogno educativo: rendimento molto alto, apprendimento rapido, disallineamento con il ritmo della classe, creatività spiccata o basso rendimento inatteso.
2. Si raccolgono informazioni iniziali da classe, famiglia, storia scolastica e produzioni.
3. Se opportuno, professionisti qualificati applicano strumenti adeguati all'obiettivo della valutazione.
4. I dati vengono interpretati congiuntamente, evitando che un solo punteggio decida l'intero processo.
5. Si propongono indicazioni educative e misure di monitoraggio in base al caso.

L'ultima fase è essenziale. Identificare senza pensare alla risposta può ridursi a un'etichetta. Diverse fonti insistono sul fatto che il senso dell'identificazione è orientare decisioni educative e accompagnare lo sviluppo, non classificare per classificare (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Età precoci: particolare prudenza

L'individuazione precoce può essere utile se aiuta ad adeguare l'ambiente ed evita che un bambino o una bambina passi anni senza una sfida sufficiente. Barrera-Algarín e collaboratori raccolgono dati di follow-up in un modello di identificazione precoce e segnalano che una buona parte dell'alunnato

identificato ha mantenuto indicatori di alta capacità anni dopo, anche se il profilo specifico poteva cambiare (Barrera-Algarín et al., 2024).

Allo stesso tempo, le fonti chiedono cautela. Nelle età precoci può essere più appropriato parlare di **precocità**, indicatori o probabilità, perché lo sviluppo non è lineare e alcuni profili si consolidano, si modificano o si esprimono in modo diverso con la maturazione (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). Possono anche verificarsi falsi positivi e falsi negativi: minori che sembrano rientrare inizialmente e poi non mantengono lo stesso profilo, oppure minori con potenziale che non vengono individuati dalla procedura utilizzata.

Questa prudenza non significa aspettare passivamente. Significa rivedere, monitorare e adeguare la risposta educativa senza trasformare una valutazione precoce in una sentenza permanente.

Bias e alunnato che può passare inosservato

Una preoccupazione comune nelle fonti è che alcune procedure identifichino soprattutto l'alunnato che già assomiglia al modello atteso: buon rendimento, comportamento adattato, facilità verbale, famiglie con risorse per richiedere una valutazione o scuole con maggiore esperienza. L'uso esclusivo del QI, delle segnalazioni dei docenti o del rendimento scolastico può escludere studenti di minoranze, di basso livello socioeconomico, con doppia eccezionalità, con basso rendimento o con talenti meno visibili nella classe ordinaria (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

Proprio per ridurre queste esclusioni si propongono sistemi di screening ampi, fonti multiple e la revisione di casi speciali, anche se le fonti non affermano che le eliminino del tutto (Valadez Sierra et al., 2012; Heller et al., 2005). Si citano anche procedure più dinamiche e contestualizzate, come portfolio, osservazione in attività di arricchimento, valutazione dinamica e studio di caso, soprattutto quando si cerca di riconoscere un potenziale che non emerge in test brevi o nelle abituali attività scolastiche (Borland & Wright, 1994; *Identifying Gifted Potential*, 2024).

Cosa può e cosa non può dire un'identificazione

Una valutazione ben impostata può fornire informazioni utili: punti di forza cognitivi, aree di talento, stile di apprendimento, interessi, bisogno di sfida, barriere scolastiche e indicazioni per intervenire. Può anche aiutare famiglia e scuola a comprendere meglio determinati comportamenti, purché l'etichetta non diventi una spiegazione totale della persona (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024).

Ciò che non può fare è promettere un percorso. Identificare le alte capacità non garantisce successo accademico, benessere emotivo, creatività eccezionale né rendimento futuro. Né spiega da sola qualsiasi difficoltà. Se emergono problemi di ansia, attenzione, apprendimento, comportamento o adattamento, le fonti raccomandano di valutarli con professionisti adeguati e senza attribuirli automaticamente all'alta capacità (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015).

Fonti utilizzate

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Alte capacità intellettive. Programmi di arricchimento curricolare*.
- Barrera-Algarín et al. (2024), *Altas capacidades y educación: una aproximación desde la investigación*.
- Borland & Wright (1994), *Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students*.
- Freeman (2010), *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*.
- Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
- Heller et al. (2005), *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*.
- Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
- Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*.
- Pfeiffer (2015), *Essentials of Gifted Assessment*.
- Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención*.
- Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Riferimento APA incompleto nel file di conoscenza.
- *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance* (2024). Dati bibliografici completi non disponibili nelle note utilizzate.
- *Identifying Gifted Potential* (2024). Dati bibliografici completi non disponibili nelle note utilizzate.
- *THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN* (2023). Dati bibliografici completi non disponibili nelle note utilizzate.

05

Infanzia e adolescenza

Il capitolo presenta «Infanzia e adolescenza» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



Parlare di alte capacità nell'infanzia e nell'adolescenza richiede una cautela particolare. In queste fasi, le capacità sono in sviluppo, l'ambiente ha molto peso e i ritmi maturativi possono essere molto diseguali. Un bambino può ragionare con molta profondità su un tema e, allo stesso tempo, aver bisogno dello stesso accompagnamento emotivo di altri bambini della sua età. Un'adolescente può mostrare talento in un'area specifica e non eccellere in tutte le materie. Queste combinazioni non sono eccezioni aneddotiche: diverse fonti insistono sul fatto che potenziale, rendimento, motivazione, contesto e sviluppo personale non sono la stessa cosa (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012).

Questo capitolo non offre criteri diagnostici. Il suo obiettivo è aiutare a comprendere quali aspetti solitamente appaiono nella letteratura su infanzia e adolescenza, quali segnali meritano osservazione e quali conclusioni conviene evitare.

Infanzia: osservare senza etichettare in fretta

In età precoci possono apparire indizi che attirano l'attenzione di famiglie o docenti: apprendimento rapido, linguaggio avanzato, memoria notevole, domande poco abituali per l'età, interesse intenso per certi temi, curiosità sostenuta o facilità nel mettere in relazione idee (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Alcune fonti descrivono anche casi di lettura precoce, interesse precoce per numeri o lettere, o apprendimenti che vanno avanti rispetto al curriculum ordinario (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Tuttavia, questi segnali non bastano da soli per affermare che un bambino ha alte capacità. La lettura precoce, ad esempio, può essere un indicatore che invita a osservare con più dettaglio, ma non un criterio sufficiente. Lo studio raccolto da Barrera-Algarín et al. sull'acquisizione precoce della lettura proviene da fascicoli di un centro specializzato, per cui i suoi risultati non possono generalizzarsi senza prudenza a tutta la popolazione infantile (Barrera-Algarín et al., 2024).

Un modo utile di leggere questi segnali è distinguere tra osservazioni e conclusioni:

Ciò che può osservarsi	Ciò che non dovrebbe concludersi automaticamente
Apprende certi contenuti con rapidità.	Che avrà buon rendimento in tutte le aree.
Fa domande complesse o molto insistenti.	Che ha bisogno di un'etichetta immediata.
Legge presto o mostra interesse precoce per lettere e numeri.	Che la lettura precoce confermi alte capacità.
Si annoia con compiti molto ripetitivi.	Che tutta la noia scolastica sia dovuta ad alta capacità.
Ha interessi intensi o poco comuni per la sua età.	Che quell'interesse sia di per sé una prova diagnostica.

L'infanzia può anche mostrare **sviluppo diseguale**. Alcune fonti parlano di asincronia o sfasamenti tra aree: avanzamento nel ragionamento o linguaggio, ma sviluppo emotivo, sociale o motorio più

vicino all'età cronologica (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Questa idea aiuta a evitare due errori frequenti: trattare il bambino come se fosse più grande in tutti gli aspetti o, nell'estremo contrario, ignorare i suoi bisogni cognitivi perché continua ad avere reazioni proprie della sua età.

La scuola come contesto di adattamento

La scuola non crea di per sé le alte capacità, ma può favorire o limitare l'espressione del potenziale. Le fonti esaminate concordano sul fatto che la risposta educativa dovrebbe andare oltre l'identificazione: osservare bisogni, adattare ritmi, offrire profondità e verificare se le misure funzionano (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Un'idea appare in modo reiterato: occuparsi degli alunni con alte capacità non consiste nel dare loro semplicemente più esercizi. L'arricchimento si comprende meglio come una proposta con maggiore complessità, apertura, profondità o connessione con interessi reali, non come un accumulo di compiti ripetitivi (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014). La compattazione curricolare, i progetti di ricerca, i raggruppamenti flessibili, le attività aperte o l'approfondimento possono essere utili in determinati casi, purché rispondano a bisogni concreti e non a un'etichetta generale (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

Si descrive anche l'accelerazione o flessibilizzazione come una possibile misura per alcuni alunni, specialmente quando lo sfasamento tra ritmo di apprendimento e curriculum ordinario è molto accentuato. Ma le fonti che la contemplano insistono sul fatto che non dovrebbe applicarsi in modo automatico: conviene valutare maturità emotiva, adattamento sociale, sostegno familiare, contesto scolastico e monitoraggio successivo (Molina García, 2014; Sánchez Escobedo & Díaz Herrera, 2012).

In termini pratici, le decisioni educative solitamente sono più solide quando combinano diverse prospettive:

- osservazione dell'aula e del rendimento reale;
- informazioni della famiglia su interessi, storia evolutiva e comportamento fuori dalla scuola;
- valutazione psicopedagogica quando necessario;
- revisione periodica della misura applicata;
- attenzione al benessere, non solo ai voti.

Quest'ultima idea è importante. Un'alta capacità non implica necessariamente alto rendimento scolastico. Alcune fonti segnalano che il basso rendimento, la demotivazione o la disconnessione possono apparire quando l'ambiente non offre sufficiente sfida, anche se questo non deve interpretarsi come una conseguenza inevitabile né come un segnale diagnostico di per sé (Kerr, 1991; Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Emozione, paura del fallimento e benessere

Nella divulgazione sulle alte capacità è facile cadere in due estremi: presentare questi bambini e adolescenti come particolarmente fragili o, al contrario, presumere che la loro capacità intellettuale li protegga da qualsiasi difficoltà. Le fonti esaminate non giustificano nessuna di queste due semplificazioni.

Alcuni autori descrivono intensità emotiva, perfezionismo, sensibilità o pressione per il rendimento in parte degli alunni con alte capacità (Giudice, 2024; Kerr, 1991). Ma si avverte anche che non tutti

presentano difficoltà sociali o emotive e che molte differenze dipendono dal contesto, dalla personalità, dalla risposta educativa e da altre condizioni concorrenti (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

Un esempio di sfumatura lo offre lo studio di Simoës-Perlant sulle paure infantili. In un campione di bambini dai 5 ai 12 anni, non sono state trovate differenze globali significative nell'intensità media delle paure tra il gruppo con alto QI e il gruppo con QI tipico. È apparso un risultato specifico: all'interno del gruppo con alto QI, i bambini dai 9 ai 12 anni hanno mostrato più paura del fallimento e della critica rispetto a quelli dai 5 agli 8 anni. L'autrice lo interpreta con prudenza e lo mette in relazione con possibili cambiamenti evolutivi vicini all'adolescenza, non come una conclusione generale su tutti i bambini con alto QI (Simoës-Perlant, 2024).

L'idea centrale è semplice: il malessere deve essere affrontato per quello che è, non utilizzato come prova di alte capacità. Se appaiono ansia intensa, isolamento, sofferenza persistente, problemi di condotta o difficoltà adattative, l'adeguato è valutare la situazione in modo individuale e con professionisti qualificati. L'alta capacità, se esiste, sarebbe una parte del profilo, non una spiegazione totale.

Adolescenza: identità, appartenenza e decisioni

L'adolescenza aggiunge cambiamenti propri: maggior peso del gruppo, costruzione dell'identità, scelta di percorsi accademici, aspettative esterne e confronto sociale. Alcune fonti segnalano che giovani identificati come gifted possono vivere l'etichetta in modi diversi: assumerla, nasconderla, prenderne le distanze o sentire pressione per ciò che gli altri si aspettano (Chung, 2023; Kerr, 1991). Non si tratta di una reazione universale, ma di una possibilità descritta in studi e revisioni.

In questa fase può farsi più visibile la tensione tra distinguersi e appartenere. Molina García raccoglie, a partire da autrici e ricerche citate, che alcune ragazze con alte capacità potrebbero ridurre l'espressione visibile della loro capacità durante l'adolescenza per pressione sociale, stereotipi di genere o desiderio di accettazione. La fonte stessa consiglia di non generalizzare: non tutte le adolescenti nasconderanno le loro capacità né tutte vivranno difficoltà di adattamento (Molina García, 2014).

L'orientamento accademico e vocazionale assume qui un ruolo speciale. Alcuni adolescenti con alta capacità possono avere molti interessi e opzioni aperte; altri possono mostrare talento chiaro in un dominio, come matematica, musica, scienze, scrittura, arti o leadership. La letteratura sullo sviluppo del talento solitamente sottolinea che il rendimento di alto livello richiede opportunità, pratica, sostegno esperto e motivazione sostenuta, non solo capacità iniziale (Shavinina & Ferrari, 2004; Ziegler & Heller, 2000).

Per questo, orientare non dovrebbe significare spingere verso l'opzione più prestigiosa né convertire ogni decisione in una prova di eccellenza. Un orientamento prudente aiuta a esplorare interessi, valori, ritmi di lavoro, benessere, possibilità reali e obiettivi del giovane stesso (Kerr, 1991). Nella secondaria, diverse fonti raccomandano proposte che combinino sfida, profondità, autonomia e accompagnamento, con misure rivedibili secondo l'evoluzione dello studente (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Famiglia: sostegno senza sovraccaricare

La famiglia solitamente è una fonte di informazioni particolarmente preziosa, perché osserva interessi, domande, emozioni, gioco, abitudini di apprendimento e cambiamenti che forse non

appaiono allo stesso modo in aula (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012). Ma quell'informazione deve integrarsi con altre fonti; non conviene convertire l'osservazione familiare in diagnosi né tantomeno scartarla perché soggettiva.

Le fonti esaminate raccomandano una collaborazione famiglia-scuola basata su comunicazione, accordi concreti e responsabilità condivisa (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). Questo è particolarmente importante quando ci sono adattamenti, arricchimento, accelerazione, difficoltà di motivazione o preoccupazione per il benessere.

Il sostegno familiare può adottare forme molto diverse: ascoltare, facilitare opportunità, mettere limiti ragionevoli, curare il riposo, accompagnare interessi, normalizzare l'errore ed evitare che tutta la vita familiare ruoti intorno all'etichetta. Diverse fonti avvertono del rischio di aspettative poco realistiche, sia per eccesso che per difetto: aspettarsi che il bambino eccella in tutto può generare pressione; minimizzare i suoi bisogni può lasciarlo senza sfida né accompagnamento (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024).

Una linea guida prudente sarebbe questa: **prendere sul serio i bisogni senza convertire la capacità in identità totale**. Il bambino o adolescente può aver bisogno di stimolo intellettuale, ma anche di limiti, gioco, amicizia, riposo, autonomia progressiva e permesso di sbagliare.

Quando ci sono profili complessi

Alcune alte capacità coesistono con difficoltà di apprendimento, autismo, ADHD o altre condizioni. Le fonti disponibili lo menzionano con particolare cautela: un'alta capacità non elimina la possibilità di aver bisogno di sostegni adattativi, sociali o emotivi (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

Lo studio di Doobay e collaboratori, centrato su giovani con alta capacità con e senza autismo, ha trovato che famiglie e docenti riportavano più difficoltà adattative e psicosociali nel gruppo con autismo, anche se le autovalutazioni dei giovani stessi non sempre mostravano la stessa differenza. Questa discrepanza tra informatori rafforza la convenienza di raccogliere diverse prospettive prima di valutare i bisogni (Doobay et al., 2014).

Nella pratica divulgativa, questo invita a evitare frasi semplici come “se è capace, non ha bisogno di aiuto” o “se ha difficoltà, non può avere alte capacità”. Entrambe le idee sono troppo rigide. Il profilo di un minore può includere notevoli punti di forza e, allo stesso tempo, specifiche necessità di supporto.

Uno sguardo evolutivo

L'infanzia e l'adolescenza non sono una sala d'attesa fino alla vita adulta. Sono fasi con valore proprio, in cui il potenziale può esprimersi, nascondersi, cambiare forma o aver bisogno di condizioni diverse. I modelli dinamici ricordano che lo sviluppo del talento dipende dall'interazione tra capacità personali, apprendimento, motivazione, opportunità, famiglia, scuola e gruppo di pari (Ziegler & Heller, 2000).

Per questo, forse la domanda più utile non è “come sono i bambini con alte capacità?”, bensì “di cosa ha bisogno questo bambino o questa adolescente, in questo momento, con questo profilo e in questo contesto?”. Questa formulazione non diagnostica, non promette risultati ed evita di trasformare una categoria in una spiegazione completa. Permette anche qualcosa di più pratico: aggiustare la risposta educativa e familiare senza perdere di vista lo sviluppo globale della persona.

06

Emozioni e perfezionismo

Il capitolo presenta «Emozioni e perfezionismo» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



Parlare di emozioni nell'alto potenziale richiede di sfuggire a due immagini troppo semplici. Una presenta le persone ad alto potenziale come particolarmente vulnerabili, intense o difficili da accompagnare. L'altra presuppone che una maggiore capacità intellettuale dovrebbe tradursi in un buon adattamento emotivo quasi automatico. Le fonti esaminate non sostengono chiaramente nessuno di questi estremi.

La letteratura specializzata raccoglie un dibattito antico tra due prospettive: la cosiddetta ipotesi dell'armonia, che associa l'alto potenziale a un buon adattamento sociale ed emotivo, e l'ipotesi della disarmonia, che lo mette in relazione con maggiori difficoltà socioemotive. Chung analizza queste due prospettive come quadri presenti anche nei mezzi di comunicazione, ma avverte che non descrivono completamente la realtà delle persone ad alto potenziale (Chung, 2023). Questa cautela è utile: una stessa etichetta può convivere con traiettorie molto diverse.

In questo capitolo non si offre una lettura clinica dell'ansia, del perfezionismo o dell'intensità emotiva. L'obiettivo è più modesto: ordinare alcune idee frequenti nelle fonti, distinguere tra tratti possibili e problemi che richiedono valutazione, ed evitare che il disagio diventi una spiegazione unica.

Intensità emotiva non significa disturbo

Diverse fonti menzionano che alcune persone ad alto potenziale possono vivere le emozioni con particolare intensità, sensibilità o profondità. Si parla di preoccupazione morale, idealismo, empatia, senso di giustizia, risposta emotiva elevata o forte connessione con altre persone, animali o problemi del mondo (Giudice, 2024; Molina García, 2014). In alcuni testi, questa descrizione si collega al concetto di **sovraeccitabilità emotiva** di Dabrowski (Giudice, 2024).

La sfumatura è importante. Che una fonte descriva intensità emotiva non significa che tutte le persone ad alto potenziale la presentino, né che tale intensità sia di per sé un disturbo. Giudice segnala che la teoria generale della disintegrazione positiva, da cui proviene parte di questo vocabolario, ha un supporto empirico limitato (Giudice, 2024). Molina García raccoglie anche l'intensità emotiva come una caratteristica descritta da diversi autori, ma insiste sul fatto che l'area emotiva deve essere considerata insieme a quella cognitiva e sociale, non come una conseguenza automatica dell'alto potenziale (Molina García, 2014).

Un'emozione intensa può essere una fonte di coinvolgimento, creatività, impegno o sensibilità verso gli altri. Può anche generare conflitto se l'ambiente non la comprende, se viene interpretata come esagerazione o se la persona non trova modi adeguati per regolarla. La differenza non sta solo nell'emozione, ma nella sua durata, nella sua intensità, nel contesto in cui appare e nel grado in cui interferisce con la vita quotidiana.

Perfezionismo: tra l'esigenza utile e il blocco

Il perfezionismo appare in diverse fonti come una possibile preoccupazione in alcune persone ad alto potenziale, soprattutto quando si combina con aspettative esterne, paura dell'errore o pressione a rendere (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Non si presenta come un tratto universale né come un criterio di identificazione.

La parola, inoltre, può significare cose diverse. In senso ampio, può riferirsi alla ricerca della qualità, al desiderio di migliorare o alla perseveranza di fronte a un compito. Molina García descrive una

dimensione positiva quando tale esigenza spinge al miglioramento e alla dedizione (Molina García, 2014). Chung usa persino il termine “perfezionismo adattivo” all’interno di un’analisi delle rappresentazioni mediatiche, anche se nel suo studio funziona come un codice operativo per scene di adattamento di fronte agli ostacoli, non come una teoria psicologica completa (Chung, 2023).

In un altro senso, il perfezionismo può diventare rigido. Kerr lo mette in relazione con standard molto alti, preoccupazione eccessiva per i dettagli, dipendenza dalla valutazione esterna e difficoltà ad accettare risultati ragionevolmente buoni (Kerr, 1991). Giudice raccoglie anche la relazione tra standard troppo elevati, paura di commettere errori, ansia e possibile esaurimento in determinati casi (Giudice, 2024).

Ansia: possibilità, non destino

L’ansia appare nelle fonti come una difficoltà possibile, specialmente in contesti di pressione, incomprensione, mancanza di adattamento tra bisogni e ambiente, decisioni difficili, paura del fallimento o valutazione costante (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Ma nessuna delle fonti utilizzate permette di affermare che l’alto potenziale causi ansia in modo generale.

Giudice raccoglie studi su ansia di tratto, disregolazione emotiva e profili riferiti per alto potenziale, ma avverte che parte di tale evidenza proviene da campioni clinici o derivati, il che limita la generalizzazione (Giudice, 2024). Molina García menziona l’ansia come una variabile socioaffettiva che può essere valutata in alcuni casi, insieme a motivazione, autostima, adattamento e tratti di personalità, senza presentarla come caratteristica definitoria (Molina García, 2014). Kerr la mette in relazione con stress accademico, aspettative elevate, transizione scolastica, ansia da test e rendimento in aree specifiche come la musica (Kerr, 1991).

Questa lettura prudente permette di formulare la questione in modo più utile. Non si tratta di chiedersi se le persone ad alto potenziale “sono ansiose”, ma di osservare quando una persona concreta si trova sottoposta a una combinazione di esigenze, aspettative e mancanza di supporto che può favorire tensione o blocco.

Il ruolo dell’ambiente: aspettative, sfida e accompagnamento

Un’idea attraversa diverse fonti: le difficoltà emotive non dovrebbero essere separate dal contesto accademico, sociale e familiare (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Giudice, 2024). A volte il disagio si comprende meglio guardando l’interazione tra la persona e il suo ambiente: ritmo di apprendimento, tipo di compiti, relazione con i pari, aspettative familiari, stile dell’aula, esperienze precedenti di successo o fallimento e possibilità reali di supporto.

Questo non significa colpevolizzare la scuola o la famiglia. Significa riconoscere che il benessere non dipende solo da tratti interni. Uno studente che apprende velocemente può annoiarsi con compiti molto ripetitivi; un altro può sentirsi sotto pressione se ogni risultato diventa un nuovo traguardo; una persona adulta può sperimentare esaurimento se mantiene per anni standard impossibili. In ogni caso, lo stesso tratto iniziale può avere effetti diversi a seconda del contesto.

Kerr segnala che molte persone ad alto potenziale sono ben adattate, anche se alcune possono sperimentare difficoltà legate a noia, isolamento, aspettative o mancanza di sfida (Kerr, 1991). Molina García insiste sul fatto che la risposta educativa deve soddisfare bisogni psicologici e sociali, non solo intellettuali (Molina García, 2014). Giudice avverte che la convinzione che le persone ad alto potenziale si adattino sempre bene può rendere invisibili difficoltà reali (Giudice, 2024).

Per questo, una risposta sensata di solito combina sfida e cura. La sfida senza supporto può aumentare la pressione. Il supporto senza sfida può risultare insufficiente se la persona ha bisogno di profondità, autonomia o complessità. La questione non è abbassare sempre le esigenze, ma renderle più adeguate, comprensibili e umane.

Accompagnare senza trasformare l'emozione in etichetta

Nella vita quotidiana, accompagnare queste esperienze richiede un equilibrio delicato. Se una bambina evita di consegnare i lavori perché non le sembrano mai sufficientemente buoni, forse ha bisogno di aiuto per finire, rivedere e accettare un risultato possibile. Se un adolescente si mostra ansioso prima di una prova, può essere utile esplorare quale significato attribuisce a quella prova. Se una persona adulta si descrive come intensa o sensibile, conviene ascoltare senza presumere subito che sia un problema.

Queste linee guida non promettono risultati. Servono a spostare lo sguardo dall'etichetta ai bisogni concreti. Il perfezionismo, l'ansia o l'intensità emotiva possono far parte dell'esperienza di alcune persone ad alto potenziale, ma non definiscono da soli la persona né permettono di identificarla.

Forse la formulazione più prudente è questa: **l'alto potenziale può coesistere con una vita emotiva intensa, con perfezionismo o con ansia, ma la relazione tra questi elementi dipende dalla persona, dal contesto e da altre variabili.** Alcune fonti concordano nel segnalare rischi di pressione, aspettative e disadattamento; concordano anche nell'avvertire contro le generalizzazioni (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Questa doppia cautela è quella che protegge meglio una divulgazione rigorosa: prendere sul serio il disagio senza trasformarlo in destino.

Fonti utilizzate

- Chung, D. (2023). *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media: Harmony or Disharmony?* Journal of Student Research, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Kerr, B. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.

07

Doppia eccezionalità

Il capitolo presenta «Doppia eccezionalità» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



L'espressione **doppia eccezionalità** si usa per descrivere profili in cui convivono alte capacità e una difficoltà, disabilità, disturbo del neurosviluppo o un'altra necessità che influisce sull'apprendimento, la comunicazione, l'attenzione, la regolazione o il funzionamento quotidiano. Non è una diagnosi clinica unica. È un modo per nominare una combinazione complessa: una persona può mostrare punti di forza molto marcati e, allo stesso tempo, aver bisogno di supporti specifici in aree concrete (Pfeiffer, 2015; Lovecky, 2004; Giudice, 2024).

Questa idea è importante perché rompe un presupposto ancora frequente: pensare che l'alta capacità dovrebbe proteggere dalle difficoltà. Le fonti esaminate concordano su un punto di base: una difficoltà di apprendimento, attenzione o comunicazione non esclude l'alta capacità, e un'alta capacità non elimina da sola una difficoltà reale (Distin, 2006; Valadez Sierra et al., 2012; Sternberg et al., 2011).

Il capitolo non intende aiutare a diagnosticare ADHD, autismo, dislessia né alte capacità. Il suo obiettivo è spiegare perché questi profili possono passare inosservati, quali cautele conviene mantenere e perché la risposta educativa non dovrebbe concentrarsi solo su “ciò che non funziona” né solo su “ciò che spicca”.

Quando una parte del profilo ne nasconde un'altra

La doppia eccezionalità spesso è difficile da identificare perché punti di forza e difficoltà possono **mascherarsi** a vicenda. Alcune fonti descrivono tre situazioni comuni: che l'alta capacità compensi una difficoltà, che la difficoltà nasconda il potenziale, oppure che entrambe le dimensioni risultino poco visibili e la persona sembri semplicemente “normale”, discontinua o poco motivata (Pfeiffer, 2015; Phillipson et al., 2013; Distin, 2006).

Uno studente con un alto ragionamento verbale può usare la sua comprensione generale per compensare per un po' problemi di lettura. Un altro può avere idee complesse, ma produrre elaborati scritti poveri per difficoltà di scrittura, pianificazione o velocità. Una bambina con grande capacità di apprendere può mantenere buoni risultati alla primaria a costo di molto sforzo, e iniziare a mostrare più difficoltà quando aumentano le richieste organizzative. Questi esempi non dimostrano nulla da soli, ma aiutano a capire perché la performance visibile può essere ingannevole.

Diverse fonti mettono in guardia da due letture semplicistiche. La prima sarebbe pensare: “se ha alte capacità, non ha bisogno di supporto”. La seconda sarebbe concludere: “se ha difficoltà, allora non può avere alta capacità”. Entrambe lasciano fuori una parte del profilo (Lovecky, 2004; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

Se si guarda solo...	Rischio principale	Lettura più prudente
Il rendimento alto	Rendere invisibili difficoltà di attenzione, lettura, scrittura, comunicazione o regolazione.	Chiedersi quanto sforzo costa mantenere quel rendimento e in quali contesti compaiono barriere.
La difficoltà	Trascurare ragionamento, creatività, interessi profondi o apprendimento rapido.	Esplorare anche punti di forza, domini di talento e opportunità di sfida.
Un punteggio globale	Nascondere profili molto disomogenei tra aree.	Interpretare l'insieme dei dati con professionisti qualificati.
Il comportamento esterno	Confondere cause diverse: noia, ansia, ADHD, autismo, dislessia o altri fattori.	Osservare contesto, durata, interferenza e traiettoria.

Profili irregolari, non contraddizioni

Nella doppia eccezionalità, le differenze interne possono essere ampie. Lovecky descrive bambini con ragionamento elevato e difficoltà in attenzione, scrittura, organizzazione, abilità sociali o regolazione emotiva. Sottolinea anche che questi profili possono mostrare una maggiore asincronia: pensare con molta complessità in un'area e, allo stesso tempo, aver bisogno di aiuto in compiti quotidiani che dall'esterno sembrano semplici (Lovecky, 2004).

Sternberg, Jarvin e Grigorenko affrontano la combinazione di alta capacità e difficoltà di apprendimento da una prospettiva contestuale: ciò che si considera punto di forza, debolezza o disabilità dipende anche dalle richieste dell'ambiente educativo e dalle abilità che quell'ambiente valorizza (Sternberg et al., 2011). Questa idea non nega le difficoltà, ma ricorda che il problema non risiede solo nella persona. Una scuola molto dipendente da compiti scritti rapidi può rendere più visibile una difficoltà di scrittura; una valutazione con un'elevata componente verbale può non cogliere bene certi profili; un'aula con poca flessibilità può amplificare problemi di attenzione o comunicazione.

La risposta più adeguata di solito richiede due movimenti insieme: **sviluppare i punti di forza e sostenere le aree vulnerabili**. Le fonti consultate insistono sul fatto che l'intervento non dovrebbe limitarsi a correggere i deficit, perché questo può impoverire lo sviluppo del talento. Ma non basterebbe nemmeno offrire arricchimento o avanzamento se si ignorano difficoltà che incidono sulla quotidianità (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

ADHD e alte capacità: la somiglianza esterna non è equivalenza

L'ADHD compare in diverse fonti come uno dei profili che può coesistere con alte capacità, ma anche come una fonte frequente di confusione. Alcuni comportamenti possono sembrare simili dall'esterno: muoversi molto, parlare troppo, interrompere, distrarsi in compiti ripetitivi, abbandonare progetti o opporsi a regole che non si comprendono. Tuttavia, le fonti non sostengono

che alta capacità e ADHD siano la stessa cosa (Pfeiffer, 2015; Bourse & Ricart, 2014; Giudice, 2024).

Una parte della letteratura avverte che la noia, la mancanza di sfida o un curriculum poco adeguato possono produrre comportamenti che assomigliano alla disattenzione. Altri autori sottolineano il rischio opposto: che l'ADHD resti non rilevato perché l'alta capacità permette di compensare per anni alcune richieste scolastiche (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Ambrose & Sternberg, 2016).

Lo studio di Gomez e collaboratori ha confrontato minori con ADHD con e senza alta capacità, e minori senza ADHD. In quel campione, i gruppi con ADHD si differenziavano chiaramente dai gruppi senza ADHD; inoltre, il gruppo con alta capacità e ADHD non mostrava esattamente lo stesso pattern del gruppo con ADHD senza alta capacità. Gli autori interpretano che l'ADHD può essere una diagnosi valida in minori con alta capacità, anche se raccomandano cautela e più ricerca prima di stabilire criteri differenziati per questo gruppo (Gomez et al., 2019).

In termini divulgativi, la cautela è questa: né l'irrequietezza né la distrazione bastano per parlare di ADHD; e non conviene nemmeno escluderlo solo perché c'è buon ragionamento, creatività o rendimento alto in alcune aree. La valutazione deve considerare la persistenza delle difficoltà, la loro presenza in contesti diversi, l'interferenza funzionale e la storia evolutiva, sempre da parte di professionisti competenti (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Williams, 2024).

Autismo e alte capacità: distinguere senza separare in modo rigido

L'autismo compare anche nelle fonti come una possibile forma di doppia eccezionalità, sebbene con sfumature importanti. Alcune opere più datate usano la categoria "sindrome di Asperger", propria di classificazioni diagnostiche precedenti. Nell'usare queste fonti, conviene ricordare che parte del vocabolario appartiene alla sua epoca e non va trasferito senza contesto (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Costis, 2016).

Le fonti esaminate indicano possibili aree di difficoltà nella comunicazione sociale, reciprocità, flessibilità, interpretazione dei segnali sociali, sensibilità sensoriale o funzionamento adattivo. Allo stesso tempo, descrivono possibili punti di forza: memoria, conoscenze specialistiche, onestà, interessi profondi o apprendimento avanzato in domini specifici. Non sono tratti universali né sufficienti per identificare l'autismo, ma aiutano a capire perché alcuni profili possono risultare molto disomogenei (Lovecky, 2004; Costis, 2016).

Doobay e collaboratori hanno confrontato giovani con alta capacità e autismo con giovani di alta capacità senza diagnosi psicologica. Nel loro campione non hanno trovato differenze significative nel QI totale, ma hanno osservato differenze medie nella velocità di elaborazione, nelle abilità adattive e nel funzionamento psicosociale riportato dagli adulti. Le maggiori differenze adattive sono emerse nella socializzazione. Gli stessi autori sottolineano la variabilità individuale e la necessità di ulteriori studi sull'intervento (Doobay et al., 2014).

Freeman aggiunge una cautela complementare: alcune persone con alte capacità possono avere difficoltà sociali senza che questo equivalga necessariamente ad autismo. Allo stesso tempo, non dovrebbe essere negata la possibilità che una persona abbia entrambe le condizioni. La questione non è decidere per intuizione se "sembra autistica" o "sembra superdotata", ma valutare con rigore la comunicazione, la flessibilità, il funzionamento adattivo, la storia dello sviluppo e i bisogni reali (Freeman, 2010; Costis, 2016).

Dislessia e altre difficoltà di apprendimento

La dislessia è citata in diverse fonti come una difficoltà specifica che può coesistere con alte capacità. Il punto più ripetuto è che il ragionamento avanzato non elimina necessariamente le difficoltà in lettura, scrittura o ortografia. Allo stesso modo, una difficoltà di letto-scrittura non permette di concludere una bassa capacità intellettuale (Valadez Sierra et al., 2012; Distin, 2006; Freeman, 2010).

Questo profilo può passare particolarmente inosservato se la scuola si basa molto sul rendimento scritto. Uno studente può avere idee complesse, una buona comprensione orale o un pensiero matematico avanzato, ma ottenere risultati scarsi quando il compito richiede leggere rapidamente, scrivere con precisione o organizzare per iscritto ciò che sa. Lovecky riporta esempi di studenti con alte capacità, ADHD e dislessia, e segnala che supporti come la dettatura, il computer o altre modalità di esprimere il pensiero possono aiutare a mostrare meglio ciò che la persona comprende (Lovecky, 2004).

Alcune fonti descrivono possibili punti di forza visivi, spaziali o creativi in alcuni studenti con dislessia, ma questo punto va trattato con prudenza. Non tutte le persone con dislessia avranno questi punti di forza, né ogni punto di forza visivo indica dislessia. L'idea utile è più modesta: conviene guardare al profilo completo, non solo agli errori, alla lentezza di lettura o alla presentazione scritta (Bourse & Ricart, 2014; Farrall et al., 2007).

Valutare e accompagnare senza ridurre a etichette

La doppia eccezionalità richiede una valutazione particolarmente accurata. Le fonti insistono sull'uso di più fonti di informazione: prove adeguate, storia scolastica, osservazione, relazioni di famiglia e docenti, produzioni, funzionamento quotidiano e contesto. Avvertono anche che un punteggio globale può nascondere differenze interne importanti e che alcune prove possono essere influenzate da difficoltà di attenzione, linguaggio, lettura, velocità di elaborazione o comunicazione (Pfeiffer, 2015; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

Nella pratica educativa, la domanda non dovrebbe essere solo “che etichetta ha”, ma di cosa ha bisogno per imparare e partecipare meglio. Alcune misure possono rivolgersi alla difficoltà: supporto nelle funzioni esecutive, anticipazione, struttura, insegnamento esplicito di strategie, adattamenti nella lettura o nella scrittura, supporti visivi, tempi adeguati o modalità alternative per dimostrare le conoscenze. Altre devono curare lo sviluppo del punto di forza: arricchimento, profondità, progetti complessi, accelerazione quando opportuno, mentoring o accesso a contenuti più avanzati. Le fonti non promettono che una combinazione specifica funzioni in tutti i casi; raccomandano di adattare la risposta al profilo individuale (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

È importante anche curare il linguaggio. Un bambino non è “solo ADHD”, “solo autistico”, “solo dislessico” o “solo ad alte capacità”. Le etichette possono aprire porte a supporti e comprensione, ma possono anche restringere lo sguardo se diventano la spiegazione completa della persona. La doppia eccezionalità invita proprio a mantenere uno sguardo doppio: riconoscere capacità reali senza negare difficoltà reali.

Forse il criterio più prudente è questo: quando ci sono grandi discrepanze tra ciò che una persona sembra comprendere, ciò che riesce a esprimere, come apprende e come funziona in contesti diversi, vale la pena guardare più da vicino. Non per moltiplicare le etichette, ma per evitare che una parte del profilo cancelli l'altra.

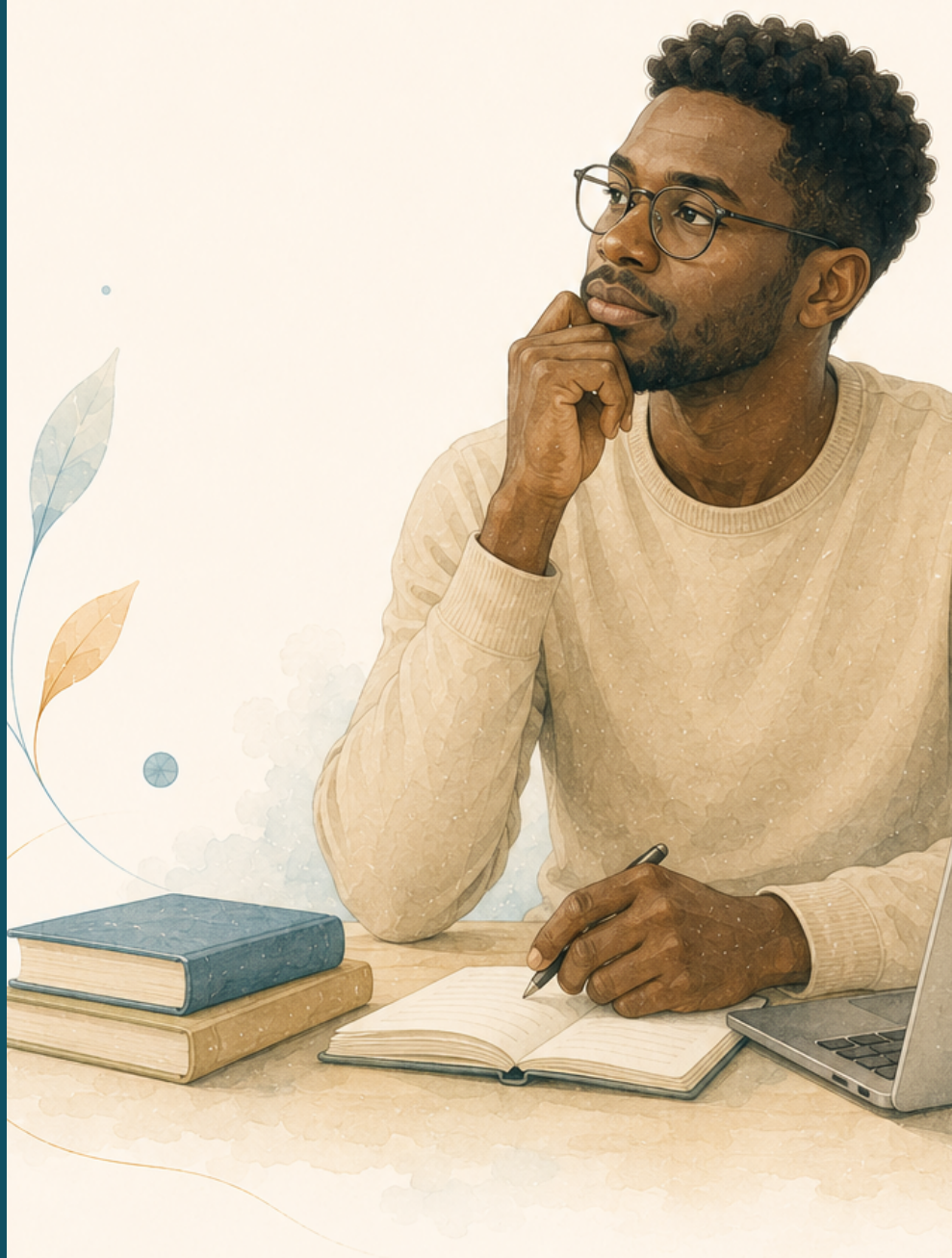
Fonti utilizzate

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Bourse, P., & Ricart, D. (2014). *Hijos brillantes, alumnos sobresalientes: Manual para padres y maestros sobre alumnos de alto potencial intelectual y creativo*. Bonum.
- Costis, P. A. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* \[Doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia\]. ProQuest LLC.
- Distin, K. (Ed.). (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2026-2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Farrall, J., Matison, A., Minchin, M., & Stewart, W. (2007). *Raising your gifted and talented child: The joys and the challenges*. Gifted and Talented Children's Association of South Australia.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2019). *Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD?* International Journal of Mental Health and Addiction. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alunni superdotati e talentuosi: Identificazione, valutazione e intervento. Una prospettiva per docenti* (2ª ed.). Editorial El Manual Moderno.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* \[Doctoral dissertation, University of Denver\]. ProQuest Dissertations & Theses.

8

Alte capacità negli adulti

Il capitolo presenta «Alte capacità negli adulti» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



Parlare di alte capacità in età adulta obbliga a cambiare prospettiva. Per anni, buona parte della ricerca e dell'intervento si è organizzata attorno alla scuola: identificazione, adattamento curricolare, arricchimento, accelerazione o relazione con i pari. Questo approccio è comprensibile, ma lascia una domanda aperta: cosa succede quando la persona entra all'università, nel lavoro, nella coppia o nella genitorialità.

Le fonti esaminate concordano su una cautela iniziale: l'esperienza adulta è meno studiata rispetto all'infanzia e all'adolescenza e non può essere dedotta in modo semplice dal rendimento scolastico o da un punteggio intellettuale (Giudice, 2024; Freeman, 2010; Kerr, 1991). Alcune persone adulte sviluppano traiettorie visibili; altre conducono vite discrete, soddisfacenti o difficili.

Questo capitolo non intende aiutare nessuno ad autodiagnosticarsi. Il suo obiettivo è mettere ordine in questioni frequenti nella vita adulta: riconoscimento tardivo, lavoro, relazioni, benessere emotivo e sviluppo del talento.

L'alta capacità non scompare crescendo

Un'idea semplice, ma a volte dimenticata, è che le alte capacità non sono solo una questione scolastica. La persona adulta mantiene storia, interessi, modi di apprendere e bisogni di complessità, anche se il modo in cui queste capacità si esprimono può cambiare molto nel tempo.

Freeman, in un follow-up delle traiettorie di vita, mostra che il talento infantile non predice in modo lineare il successo adulto, la fama né il benessere. Nella vita adulta intervengono il lavoro, l'economia, la salute, la famiglia, le opportunità, la personalità e anche il caso (Freeman, 2010). Altri modelli di sviluppo del talento insistono su un'idea simile: il potenziale iniziale può trasformarsi in competenza, perizia o contributo, ma questo processo richiede apprendimento, pratica, supporto, contesto e motivazione; non è garantito (Pfeiffer, 2015; Heller et al., 2005; Sternberg et al., 2011).

Questa distinzione aiuta a evitare due errori: pensare che una persona adulta con alte capacità dovrebbe aver raggiunto una posizione brillante, o negare le sue alte capacità se non ha una carriera prestigiosa, pubblicazioni, premi o redditi elevati. Alcune concezioni teoriche danno molto peso al risultato adulto o all'eminenza, ma non conviene ridurre l'alta capacità al riconoscimento sociale (Ziegler & Heller, 2000; Sternberg et al., 2011).

Riconoscersi tardi: sollievo, dubbi e rilettura della propria storia

Alcune persone arrivano all'età adulta senza essere state identificate. Altre sono state etichettate da bambine, ma hanno ricevuto un messaggio limitante: "sei intelligente", "puoi fare tutto", "non hai bisogno di aiuto". In entrambi i casi, l'età adulta può portare a una revisione del proprio percorso. Giudice segnala che l'esperienza soggettiva degli adulti con alte capacità è poco studiata, ma riporta la possibilità che alcune persone abbiano imparato a nascondere difficoltà o ad adattarsi a contesti poco adeguati ai loro bisogni (Giudice, 2024).

Questa rilettura può portare sollievo: alcune esperienze di noia, intensità, sensazione di diversità o frustrazione per compiti poco significativi acquisiscono un altro quadro. Può anche generare dubbi. Non tutte le persone si sentono a proprio agio con un'etichetta che può semplificare troppo una vita complessa.

In recenti studi qualitativi su donne adulte con alte capacità e ADHD, diverse partecipanti reinterpretano la loro educazione, la loro carriera, le loro relazioni e il loro autoconcetto comprendendo meglio l'interazione tra punti di forza e difficoltà (Williams, 2024). È una fonte preziosa, ma limitata: il campione è piccolo e selezionato. Non permette di generalizzare, anche se mostra che, in alcuni casi, dare un nome a una combinazione di capacità e difficoltà può ridurre il senso di colpa e favorire strategie più adeguate.

Lavoro, studi e multipotenzialità

La vita accademica e professionale è spesso una delle aree in cui si nota di più la differenza tra potenziale e traiettoria reale. Kerr descrive la **multipotenzialità** come la possibilità di avere più aree di competenza o di interesse. Può essere un vantaggio, perché apre strade; ma può anche complicare la scelta, prolungare l'indecisione o generare la sensazione di lasciare sempre qualcosa fuori (Kerr, 1991).

Non tutte le persone con alte capacità sono multipotenziali. Alcune hanno fin da molto presto un interesse intenso e stabile per un ambito specifico. Altre cambiano più volte area, combinano discipline o hanno bisogno di lavori con autonomia, apprendimento continuo e senso. Lin, in una tesi su adulti con alte capacità dedicati all'imprenditoria sociale, descrive traiettorie in cui valori, creatività, frustrazione verso strutture tradizionali e ricerca di impatto sociale risultano collegati alle decisioni professionali (Lin, 2024). La sfumatura è essenziale: non è un campione rappresentativo di tutti gli adulti con alte capacità.

Nel lavoro adulto, l'alta capacità può esprimersi in modi diversi:

- apprendimento rapido in aree nuove;
- tendenza a collegare idee di campi diversi;
- disagio di fronte a compiti ripetitivi o poco giustificati;
- bisogno di autonomia intellettuale;
- interesse per problemi complessi;
- difficoltà a scegliere quando ci sono troppe opzioni attraenti.

Queste possibilità non sono tratti universali né diagnostici. Possono avere effetti molto diversi a seconda del contesto. Un ambiente flessibile può trasformare curiosità e profondità in contributi preziosi; uno rigido o poco chiaro può aumentare l'usura. Le fonti sullo sviluppo del talento adulto insistono sul fatto che l'eccellenza e la soddisfazione professionale non dipendono solo dalla capacità: contano anche la pratica, la mentorship, le risorse e il riconoscimento del campo (Heller et al., 2005; Phillipson et al., 2013; Sternberg et al., 2011).

L'università o la formazione avanzata possono essere, per alcune persone, un contesto più affine rispetto alle fasi scolastiche precedenti. Ma non conviene nemmeno idealizzarle: la giovane età adulta può richiedere anche organizzazione, autoregolazione e capacità decisionale.

Relazioni, coppia e sensazione di differenza

La vita adulta sposta la domanda da “come si relaziona con i compagni di classe” verso legami più vari: amicizie, coppia, lavoro di squadra, famiglia o comunità di interesse. Le fonti disponibili non sostengono che gli adulti con alte capacità abbiano necessariamente relazioni peggiori. Uno studio su adulti Mensa in relazioni stabili non ha trovato differenze significative nella qualità o nella soddisfazione di coppia rispetto a un gruppo di confronto, anche se ha osservato alcune differenze medie nell'attaccamento e nella gestione del conflitto (Dijkstra et al., 2017).

Questo risultato va letto con prudenza. Il campione proviene da Mensa, include adulti eterosessuali in relazioni stabili e non rappresenta tutte le forme di alta capacità né tutte le forme di relazione. Ciononostante, aiuta a smontare una caricatura: l'alta capacità non condanna alla solitudine né garantisce particolari abilità relazionali.

Ciò che emerge in diverse fonti è l'importanza dell'adattamento tra la persona e il suo ambiente. Alcune persone adulte cercano conversazioni profonde, interessi condivisi o spazi in cui non debbano nascondere la propria curiosità. Altre possono aver bisogno di periodi di solitudine per recuperare energia o pensare con calma. Queste descrizioni provengono spesso da osservazioni cliniche, testimonianze o testi divulgativi, quindi conviene trattarle come possibilità, non come un profilo chiuso (Giudice, 2024).

Benessere emotivo: né invulnerabilità né destino di sofferenza

Negli adulti, come nell'infanzia, conviene evitare due estremi. Uno sarebbe immaginare che l'alta capacità protegga dai problemi emotivi. L'altro, presentarla come una fonte quasi inevitabile di ansia, isolamento o malessere. Le fonti esaminate non permettono di sostenere nessuno dei due estremi.

Giudice descrive possibili esperienze di intensità, sensibilità, perfezionismo, preoccupazione morale, ansia o esaurimento in alcune persone adulte, ma riconosce che manca ricerca specifica e che molte affermazioni provengono da modelli, studi su altre fasi o campioni particolari (Giudice, 2024). Kerr segnala che molte persone con alta capacità sono ben adattate, anche se alcune possono sperimentare difficoltà legate a aspettative, noia, isolamento o mancanza di sfida (Kerr, 1991). Molina García insiste sul fatto che l'alta capacità non implica di per sé instabilità emotiva e che gli aspetti sociali ed emotivi vanno considerati insieme a quelli cognitivi (Molina García, 2014).

L'ansia merita una menzione specifica. Può comparire in contesti di pressione, valutazione, decisioni complesse, paura del fallimento o disallineamento tra bisogni e ambiente, ma non va presentata come conseguenza necessaria delle alte capacità (Giudice, 2024; Kerr, 1991). Una revisione classica sul benessere psicologico avverte che l'evidenza su adulti creativamente eminenti e disturbi dell'umore non può essere trasferita automaticamente a tutte le persone con alta capacità intellettuale (Neihart, 1999).

Una formulazione prudente potrebbe essere questa: **le alte capacità possono coesistere con benessere, con malessere o con entrambi in momenti diversi della vita.** Quando c'è una sofferenza intensa, persistente o invalidante, la spiegazione non dovrebbe fermarsi a "è per via delle alte capacità". Possono esserci ansia, depressione, ADHD, autismo, difficoltà lavorative, lutto, stress economico o altri fattori che richiedono valutazione e supporto professionale.

Doppia eccezionalità negli adulti

In alcuni adulti, le alte capacità convivono con ADHD, autismo, difficoltà di apprendimento o altri bisogni. La ricerca specifica sulla doppia eccezionalità in età adulta è limitata, ma alcune fonti indicano che certe difficoltà possono essere rimaste mascherate per anni dall'elevato ragionamento, dalla creatività o dalla capacità di compensazione (Ambrose & Sternberg, 2016; Williams, 2024).

Questo può produrre traiettorie irregolari: buon rendimento in compiti complessi, ma difficoltà a sostenere le routine; idee brillanti, ma problemi a consegnare in tempo; alta comprensione, ma esaurimento per compensare. Non sono prove di nulla, da sole. Ricordano che una persona adulta può avere punti di forza reali e, allo stesso tempo, aver bisogno di supporti reali.

Uno sguardo adulto più ampio

Lo studio delle alte capacità negli adulti ha bisogno di più ricerca: campioni più diversi, più studi longitudinali, più attenzione alle donne, agli adulti non identificati, alle persone anziane, ai contesti lavorativi ordinari, alle relazioni, alla salute mentale e alla doppia eccezionalità. Molte fonti disponibili si concentrano su infanzia, università, campioni ad alto rendimento, Mensa o persone con risultati eccezionali.

Per questo, una guida divulgativa dovrebbe mantenere una posizione sobria. L'alta capacità adulta non è una promessa di successo né una condanna al disadattamento. Può essere una dimensione rilevante dell'identità, dell'apprendimento, del lavoro, delle relazioni e del benessere, ma sempre intrecciata con storia personale, opportunità, salute, cultura, economia e decisioni.

Comprenderla meglio non significa cercare un'etichetta che spieghi tutto. Significa guardare la vita adulta con più precisione: quali capacità ci sono, quali contesti le favoriscono, quali difficoltà conviene affrontare e quali supporti possono rendere la vita più vivibile senza ridurre la persona al suo rendimento.

Fonti utilizzate

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2017). Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the Mensa Society. *Marriage & Family Review*, 53(3), 262-280.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Lin, J. (2024). *Collective case study career critique of social entrepreneurs who are gifted adults* [Doctoral dissertation, University of Denver].
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 25, 10-17.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* [Doctoral dissertation, University of Denver].
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*.

9

Scuola e famiglia

Il capitolo presenta «Scuola e famiglia» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



La scuola e la famiglia da sole non spiegano le alte capacità, ma fanno parte dell'ambiente in cui una capacità può trovare opportunità, limiti, riconoscimento o incomprensioni. Diverse fonti esaminate concordano su questa idea: lo sviluppo del talento dipende dall'interazione tra caratteristiche personali, opportunità educative, supporti sociali, motivazione, interessi e contesto (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Shavinina & Ferrari, 2004).

Conviene iniziare con una semplice precauzione: **né la famiglia né gli insegnanti dovrebbero farsi carico del compito di diagnosticare**. Possono osservare, fornire informazioni e partecipare alle decisioni educative, ma l'identificazione formale e la pianificazione dei supporti richiedono una valutazione ampia, contestualizzata e condotta da professionisti competenti. Le fonti insistono sul fatto che le osservazioni familiari e scolastiche sono preziose, anche se devono essere confrontate con altri dati (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

In pratica, molti dubbi sorgono in una zona intermedia: un alunno che finisce in fretta e si annoia, una bambina che fa domande complesse ma evita i compiti scritti, un adolescente che rende al di sotto delle aspettative, una famiglia che percepisce molta intensità a casa e una scuola che vede solo voti corretti. Questi casi richiedono di osservare cosa succede, quando succede, di cosa ha bisogno quella persona e quali risposte sono realistiche nel suo contesto.

La scuola come luogo di sfida, non solo di rendimento

Una confusione frequente è identificare le alte capacità con i buoni voti. Le fonti esaminate sono prudenti con questa equivalenza. Alcuni modelli storici hanno dato molto peso al rendimento accademico, ma altri approcci incorporano creatività, motivazione, domini specifici, contesto sociale e opportunità di apprendimento (Ziegler & Heller, 2000). Per questo, un buon curriculum può essere un indizio, ma non esaurisce l'argomento; e un rendimento irregolare non esclude di per sé un'elevata capacità.

La scuola ha un ruolo importante perché organizza gran parte delle opportunità di apprendimento. Quando il curriculum è troppo ripetitivo, lento o poco stimolante per un alunno specifico, alcune fonti descrivono possibili effetti come noia, demotivazione, frustrazione o basso rendimento. Non si tratta di conseguenze automatiche, né appaiono allo stesso modo in tutti i casi, ma sono rischi che conviene osservare (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Pié Balaguer et al., 2014).

La risposta educativa non dovrebbe consistere nel dare "più dello stesso". Diverse fonti concordano sul fatto che aggiungere esercizi ripetitivi quando l'alunno padroneggia già il contenuto è solitamente una misura scarsa. La differenziazione utile mira piuttosto ad aggiustare profondità, ritmo, complessità, autonomia, prodotti di apprendimento e opportunità di ricerca (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Non significa che tutto debba essere personalizzato al massimo ogni giorno, cosa poco realistica in molte classi. Implica che la scuola possa chiedersi cosa l'alunno sa già, cosa ha bisogno di praticare, cosa può esplorare più a fondo, quali supporti richiede e come si valuterà se la misura sta funzionando.

Misure educative: scegliere in base alla necessità, non all'etichetta

Le fonti di solito organizzano la risposta scolastica in diverse modalità: misure ordinarie in classe, arricchimento, compattazione, raggruppamenti flessibili, mentoring, adattamento curricolare e, in alcuni casi, accelerazione o flessibilizzazione. Non esiste un'unica via valida per tutti gli alunni con alte capacità (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

Misura	Cosa può apportare	Principali cautele
Differenziazione in classe	Adattare compiti, domande, materiali, prodotti e ritmo senza separare necessariamente l'alunno dal suo gruppo.	Richiede pianificazione e valutazione preventiva; non bastano attività "extra" (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015).
Compattazione curricolare	Ridurre il lavoro già padroneggiato e liberare tempo per un apprendimento nuovo o più complesso.	Deve basarsi su prove di padronanza, non sull'impressione che "va veloce" (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014).
Arricchimento	Approfondire, ricercare, creare prodotti, collegare aree e ampliare interessi.	Non dovrebbe essere un compito aggiunto senza senso né una ricompensa occasionale (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).
Raggruppamenti flessibili	Facilitare il lavoro con compagni con interessi, livello o ritmo simili in momenti specifici.	Raggruppare in modo rigido o permanente può sollevare dubbi sociali e organizzativi (Valadez Sierra et al., 2012; Tomlinson, 2004).
Accelerazione o flessibilizzazione	Permettere di avanzare di corso, materia o livello quando esiste un chiaro disallineamento.	È solitamente considerata una misura eccezionale; conviene valutare aspetti accademici, sociali ed emotivi (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

L'arricchimento appare in diverse fonti come un'opzione compatibile con una scuola inclusiva, perché può adattare l'apprendimento senza isolare necessariamente l'alunno. Può includere progetti, problemi aperti, ricerca guidata, produzione creativa, lettura avanzata, uso critico delle fonti o mentoring (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Treffinger, 2004; Kim et al., 2013).

L'accelerazione, invece, genera più dibattito. Alcune fonti la difendono quando è ben indicata e valutata, mentre altre sottolineano la necessità di cautela. Il disaccordo non riguarda solitamente se possa aiutare in certi casi, ma quando, come e con quali supporti applicarla. Presentarla come soluzione universale sarebbe tanto imprudente quanto scartarla sempre (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

Creatività, autonomia e sicurezza per pensare

La scuola non trasmette solo contenuti. Può anche aprire o chiudere spazi per la creatività. Alcune fonti indicano che la classe favorisce meglio il pensiero creativo quando offre sicurezza psicologica, margine per esplorare, feedback, opportunità di revisione e problemi con un certo grado di apertura (Kim et al., 2013; Treffinger, 2004). Questo non equivale a lasciare agli alunni “fare quello che vogliono”. La creatività scolastica necessita di struttura, obiettivi e accompagnamento.

Gli studi sulla creatività esaminati mettono in guardia contro due semplificazioni. La prima è riservare le attività creative solo agli alunni identificati con alte capacità. Alcuni processi, come formulare domande, generare alternative o rivedere un’idea, possono beneficiare studenti diversi (Treffinger, 2004). La seconda è pensare che qualsiasi attività appariscente sviluppi la creatività. Senza connessione con obiettivi, contenuto e valutazione, un compito può essere divertente ma poco formativo.

La tecnologia merita una cautela simile: può ampliare le risorse e facilitare gli itinerari, ma il suo valore dipende dal design pedagogico. Non ci sono basi sufficienti per affermare che uno strumento digitale, da solo, migliori la risposta educativa agli alunni con alte capacità (Kontostavlou & Driga, 2023).

Quando ci sono punti di forza e difficoltà allo stesso tempo

Una parte importante della risposta scolastica consiste nel non lasciarsi ingannare da profili disuguali. Alcune fonti sulla doppia eccezionalità ricordano che un alunno può ragionare ad alto livello e, allo stesso tempo, avere difficoltà di scrittura, pianificazione, attenzione, flessibilità, interazione sociale o regolazione emotiva (Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

In questi casi, abbassare la sfida intellettuale non sempre risolve il problema. A volte l’alunno ha bisogno di contenuti più ricchi e, allo stesso tempo, di supporti espliciti: dividere i compiti, usare supporti visivi, permettere forme alternative per dimostrare ciò che ha imparato o aggiustare le richieste di scrittura. L’idea centrale è quella di considerare **punti di forza e necessità**, non scegliere solo una delle due (Lovecky, 2004).

È anche importante non interpretare in modo affrettato l’apatia, il comportamento dirompente o il basso rendimento. Possono essere correlati alla mancanza di sfida, ma anche all’ansia, a difficoltà esecutive, a problemi di apprendimento, a esperienze sociali complesse o ad altri fattori. Le fonti non autorizzano a convertire un comportamento isolato in un segnale diagnostico (Lovecky, 2004; Simoës-Perlant, 2024).

La famiglia: osservare, accompagnare e non farsi carico di tutto

La famiglia di solito fornisce informazioni che la scuola non sempre vede: interessi persistenti, domande, letture, giochi, sensibilità, reazioni alla frustrazione, ritmi di apprendimento, hobby, progetti personali o cambiamenti d’umore. Diverse fonti considerano queste informazioni particolarmente utili in età precoce e nei processi di identificazione (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014).

Ma l’osservazione familiare non equivale a una diagnosi. Una famiglia può conoscere molto bene il proprio figlio e, ciononostante, aver bisogno di un confronto con informazioni scolastiche, test,

colloqui e un parere professionale. Allo stesso modo, la scuola può osservare il funzionamento accademico e non cogliere tutta l'intensità, la curiosità o la difficoltà che si manifestano a casa. L'integrazione delle prospettive è solitamente più affidabile della lettura da un unico contesto (Doobay et al., 2014; Lovecky, 2004).

L'accompagnamento familiare non dovrebbe nemmeno trasformarsi in pressione costante. Alcune fonti avvertono che aspettative troppo rigide possono aumentare l'esperienza di richiesta in alcuni bambini e adolescenti, anche se non presentano la famiglia come unica causa dei problemi (Giudice, 2024; Chung, 2023; Kerr, 1991). La raccomandazione prudente sarebbe mantenere aspettative realistiche, valorizzare lo sforzo, curare il riposo e non esigere l'eccellenza in tutto.

A casa, supportare può significare molte cose: ascoltare gli interessi, facilitare risorse ragionevoli, sostenere le abitudini, porre limiti, insegnare a tollerare gli errori e mantenere una vita quotidiana che non ruoti completamente attorno all'etichetta. Alcune fonti insistono su questa idea di equilibrio: stimolare senza sovraccaricare, riconoscere senza idealizzare, accompagnare senza trasformare ogni interesse in obbligo di rendimento (Giró, 2017; Pié Balaguer et al., 2014; Treffinger, 2004).

Collaborazione famiglia-scuola: accordi concreti

La collaborazione funziona meglio quando si concentra su obiettivi osservabili e rivedibili. “Ha bisogno di più sfida” è una lamentela comprensibile, ma troppo generale. Può trasformarsi in domande più utili: quali contenuti padroneggia già, quali compiti gli risultano ripetitivi, quali supporti richiede, come si misurerà il progresso e quando si rivedrà la misura.

Le fonti esaminate raccomandano il coordinamento tra famiglia, insegnanti e orientamento, specialmente per pianificare e seguire le misure educative (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Questo coordinamento non richiede che tutte le parti pensino allo stesso modo fin dall'inizio. Richiede condividere informazioni, evitare accuse globali e distinguere fatti osservati, interpretazioni e ipotesi.

Può aiutare una semplice linea guida:

- **Fatti osservabili:** “Finisce i compiti di calcolo in pochi minuti e poi si disconnette”.
- **Ipotesi:** “Forse padroneggia già parte del contenuto e ha bisogno di compattazione o attività di maggiore profondità”.
- **Misura concreta:** “Per quattro settimane si verificherà la padronanza precedente e, se del caso, parte della ripetizione sarà sostituita da problemi più complessi”.
- **Revisione:** “Famiglia e tutor valuteranno motivazione, qualità del lavoro e carico percepito”.

Questa modalità di lavoro non garantisce risultati, ma riduce il rischio di decisioni basate solo su impressioni. Evita anche che la conversazione si limiti a “il bambino si annoia” o “la famiglia chiede troppo”, due spiegazioni che raramente bastano da sole.

Limiti di ciò che sappiamo

Le fonti disponibili supportano con notevole coerenza la necessità di una risposta educativa adeguata, l'importanza della collaborazione famiglia-scuola e l'opportunità di evitare sia la mancanza di sfida che l'eccessiva richiesta. Concordano anche sul fatto che le misure debbano essere individualizzate e riviste.

Ci sono, tuttavia, limiti importanti. Alcune fonti sono manuali pratici o capitoli teorici; altre provengono da contesti nazionali diversi da quello spagnolo; alcune ricerche sono qualitative,

narrative o basate su percezioni. Inoltre, le note consultate non consentono di verificare la validità normativa attuale di tutte le indicazioni legali menzionate in opere precedenti. Questo capitolo non deve essere letto come una guida giuridica o clinica, ma come una sintesi divulgativa.

L'idea più prudente forse è questa: scuola e famiglia possono facilitare molto quando osservano con attenzione, aggiustano le aspettative, condividono informazioni e offrono opportunità proporzionate. Non hanno bisogno di trasformare ogni differenza in allarme né ogni capacità in obbligo di eccellere. Hanno bisogno, soprattutto, di guardare il bambino o l'adolescente nella sua interezza: il suo apprendimento, il suo benessere, le sue relazioni, i suoi interessi e i suoi limiti.

Fonti utilizzate

Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012); Chung (2023); Conklin (2015); Doobay et al. (2014); Giudice (2024); Giró (2017); Kerr (1991); Kim et al. (2013); Kontostavlou & Driga (2023); Lovecky (2004); Molina García (2014); Pié Balaguer et al. (2014); Shavinina & Ferrari (2004); Simoës-Perlant (2024); Tomlinson (2004); Treffinger (2004); Valadez Sierra et al., (2012); Ziegler & Heller (2000).

10

Risorse e prossimi passi

Il capitolo presenta «Risorse e prossimi passi» in modo scientificamente fondato, sfumato e contestualizzato, distinguendo le evidenze dai miti e dalle semplificazioni.



Arrivare alla fine di una guida sulle alte capacità non significa dover prendere decisioni in fretta. In molti casi, il passo più sensato è riordinare le informazioni, distinguere le necessità reali dalle aspettative esterne e cercare supporti che si adattino alla persona e al suo contesto. Le fonti consultate concordano su un'idea di base: le risorse possono essere utili quando rispondono a obiettivi concreti, si adattano al profilo individuale e vengono riviste nel tempo; non funzionano come ricette universali (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Conviene anche iniziare con un avvertimento. Gran parte dei libri e dei manuali sulle alte capacità include elenchi di associazioni, siti web, programmi, centri e materiali. Possono orientare, ma molti appartengono a un paese e a una data specifica. Diverse fonti avvertono che i dati di contatto, i link o i programmi potrebbero cambiare dopo la pubblicazione, quindi non dovrebbero essere considerati validi senza una verifica aggiornata (Distin, 2006; Gosfield, 2008; Bourse & Ricart, 2014; Navan, 2009). Questo capitolo non offre un catalogo chiuso, ma criteri per scegliere, confrontare e utilizzare le risorse con prudenza.

Prima di cercare: definire per cosa serve aiuto

La parola “risorsa” può riferirsi a molte cose: una valutazione psicopedagogica, un adattamento in classe, un programma di arricchimento, un tutoraggio, un'associazione familiare, uno strumento digitale, un gruppo di pari, un orientamento professionale o un supporto psicologico. Mescolare tutto può portare a decisioni confuse.

Un modo pratico per iniziare è formulare il bisogno in termini osservabili:

- “Ha bisogno di maggiori sfide in matematica e si annoia con esercizi ripetitivi”.
- “Ha molti interessi, ma fatica a organizzare progetti lunghi”.
- “La famiglia non sa come parlare con la scuola”.
- “Ci sono dubbi su una possibile doppia eccezionalità”.
- “Un'adolescente vuole orientamento su studi, interessi e futuro professionale”.
- “Un adulto cerca di comprendere il proprio percorso senza trasformare tutto in un'etichetta”.

Le fonti insistono sul fatto che la risposta dovrebbe adattarsi all'età, agli interessi, alle necessità, al contesto scolastico e alla valutazione precedente, quando necessaria (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014). Ciò non implica medicalizzare ogni difficoltà né trasformare l'alta capacità nella spiegazione di tutto; significa evitare soluzioni automatiche.

Risorse di valutazione: utili, ma non per uso domestico

Test, scale, portfolio e osservazioni possono fornire informazioni preziose, specialmente quando utilizzati all'interno di un processo ampio. Pfeiffer descrive diversi strumenti cognitivi, test di rendimento, scale per docenti, misure di creatività, portfolio e segnalazioni, ma sottolinea che la selezione dipende dallo scopo, dal modello di alta capacità adottato, dal programma disponibile e dal profilo dello studente (Pfeiffer, 2015). Altri lavori includono anche test di creatività, ragionamento, rendimento, osservazione e prodotti specifici di dominio, con la stessa cautela: non sono intercambiabili né sufficienti da soli (Renzulli, 2004; Valadez Sierra et al., 2012).

Per una famiglia o un docente, il passo successivo non dovrebbe essere “fare un test” per conto proprio, ma chiedersi quali informazioni manchino e chi sia qualificato per ottenerle. Alcuni

strumenti sono progettati per professionisti e richiedono un'interpretazione tecnica; usarli senza formazione può generare false sicurezze o decisioni educative poco adeguate (Pfeiffer, 2015; Heller, 1991).

Se la domanda è...	Può aiutare...	Conviene evitare...
Ha bisogno di un adattamento scolastico?	Valutazione psicopedagogica, osservazione dei docenti, revisione del lavoro e coordinamento con l'orientamento.	Basare la decisione solo su un punteggio isolato.
C'è talento in un dominio specifico?	Campioni di lavoro, portfolio, prodotti, audizioni o compiti specifici, a seconda dell'area.	Usare un test generale come unica misura del talento artistico, linguistico o creativo.
Ci sono difficoltà coesistenti?	Valutazione individuale da parte di professionisti qualificati e coordinamento educativo.	Attribuire tutto alle alte capacità o escluderle a causa della presenza di difficoltà.
Un programma sta funzionando?	Obiettivi chiari, monitoraggio, indicatori osservabili e revisione periodica.	Confondere soddisfazione, prestigio o intensità con efficacia.

Risorse educative: più profondità, non più quantità

Le misure educative citate più frequentemente includono arricchimento, compattazione curricolare, differenziazione, progetti, raggruppamenti flessibili, tutoraggio, accelerazione parziale o per materie, lavoro di ricerca, laboratori, angoli di approfondimento, contratti di apprendimento e attività aperte (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004; Brody, 2004; Conklin, 2015). Diverse fonti concordano sul fatto che l'obiettivo non dovrebbe essere tenere occupati gli studenti con più schede, ma offrire compiti con maggiore complessità, autonomia, profondità o connessione con interessi reali (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014; Klimecká, 2024).

L'arricchimento può includere progetti interdisciplinari, ricerca, risoluzione di problemi, creatività, lettura avanzata, tecnologia, lavoro con esperti o prodotti finali condivisi. Alcune proposte strutturate si presentano come modi per offrire sfide intellettuali ed esperienze più profonde, sebbene gli stessi autori richiedano spesso maggiori ricerche e adattamenti al contesto (Treffinger, 2004; Elballah et al., 2024; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

L'accelerazione merita una menzione a parte. Le fonti la descrivono come un insieme di misure possibili, non come un unico salto di classe: può essere per materia, per ritmo, per accesso anticipato ai contenuti o per compattazione di quanto già padroneggiato (Brody, 2004; Valadez Sierra et al., 2012). Può essere adeguata in alcuni casi, ma dovrebbe essere valutata con attenzione: livello accademico reale, maturità, benessere, opinione dello studente, coordinamento dei docenti e monitoraggio successivo (Molina García, 2014; Borland, 2003).

Famiglia, scuola e coordinamento

Una risorsa isolata raramente basta se le persone coinvolte non comunicano tra loro. Diverse fonti sottolineano l'importanza di coordinare famiglia, insegnanti, orientamento, team specializzati e, dove opportuno, risorse esterne (Pié Balaguer et al., 2014; Eren et al., 2018; Zanetti et al., 2024). Questo coordinamento dovrebbe definire cosa è stato osservato, cosa si intende provare, per quanto tempo, chi lo farà e come verrà rivisto.

Il Piano Didattico Personalizzato, o documenti equivalenti a seconda del sistema educativo, può essere utile se include obiettivi osservabili, strategie, calendario, responsabilità e valutazione. La fonte attribuita a Borland all'interno della raccolta consultata insiste sul fatto che i programmi e i supporti dovrebbero essere valutati, non solo applicati per intuizione o tradizione (Borland, 2003).

Anche le famiglie possono aver bisogno di informazioni e accompagnamento. Alcuni studi recenti suggeriscono che le sessioni informative per madri e padri potrebbero aiutare a ridurre i miti e a comunicare meglio i possibili effetti accademici e socio-emotivi delle misure educative, sebbene non provino che tali sessioni producano miglioramenti da sole (Jung & Lee, 2024). Altri lavori ricordano che molte famiglie cercano di sentirsi comprese e di parlare con professionisti che conoscano l'esperienza quotidiana di crescere un bambino o una bambina con alte capacità, non solo di ricevere linee guida incentrate sul rendimento (Peebles et al., 2023).

Risorse esterne e attività fuori dall'aula

Musei, laboratori, musica, teatro, sport, scienza, robotica, lingue, scacchi, matematica ricreativa, scrittura, volontariato o partecipazione a progetti possono essere risorse preziose se si collegano a interessi reali e non sovraccaricano la vita familiare (Molina García, 2014; Giró, 2017). Diverse fonti menzionano programmi extrascolastici, corsi estivi, tutoraggi, contatti con professionisti e comunità di pari come opportunità di sviluppo, specialmente quando la scuola non può offrire sufficiente profondità in un'area specifica (Ambrose & Sternberg, 2016; Shavinina & Ferrari, 2004; Vialle, 2007).

La sfumatura è importante: più attività non significano necessariamente un supporto migliore. Freeman avverte che le risorse devono considerare la maturità emotiva, il benessere, gli interessi personali e una vita infantile equilibrata (Freeman, 2010). Bisogna anche tenere presente la disuguaglianza di accesso: alcune famiglie hanno più tempo, denaro, informazioni o capitale culturale per trovare opportunità; altre dipendono maggiormente dal fatto che la scuola e le amministrazioni offrano risorse chiare e accessibili (Mazzoli Smith & Campbell, 2012; Borland & Wright, 1994).

Tecnologia: strumento, non soluzione

Le tecnologie digitali compaiono spesso come supporto: aule virtuali, wiki, forum, narrazione digitale, robotica, giochi, portfolio, strumenti di metacognizione, apprendimento mobile e risorse collaborative (Kontostavlou & Driga, 2023; Kim et al., 2013). Possono facilitare l'accesso flessibile, la produzione creativa, la ricerca, la comunicazione con i pari e il monitoraggio dei progetti.

Ma la tecnologia non garantisce l'arricchimento. Un compito digitale può essere ripetitivo, superficiale o poco adeguato, proprio come un compito su carta. Le fonti consultate chiedono di selezionare gli strumenti in base agli obiettivi educativi, all'età, al contesto e alle necessità, e riconoscono che non tutte le risorse tecnologiche sono state studiate specificamente con studenti con

alte capacità (Kontostavlou & Driga, 2023). Se si usa la tecnologia, conviene chiedersi: permette di pensare meglio, ricercare, creare, collaborare o autoregolarsi?

Quando c'è doppia eccezionalità o malessere

Nei profili con alte capacità e autismo, ADHD, difficoltà di apprendimento o altre necessità, le fonti raccomandano di occuparsi simultaneamente dei punti di forza e delle aree di difficoltà. Doobay e collaboratori propongono di combinare opportunità di sviluppo del talento con interventi e adattamenti quando necessari, pur riconoscendo che manca una ricerca specifica su cosa funzioni meglio per i giovani con alte capacità e autismo (Doobay et al., 2014). Altri lavori sulla doppia eccezionalità insistono sul miglioramento della formazione professionale e sull'evitare descrizioni rigide o stereotipate (Lovecky, 2004; Williams, 2024).

Se c'è ansia intensa, sofferenza persistente, isolamento grave, problemi di comportamento che travolgono la classe o conflitti familiari importanti, le risorse divulgative non sostituiscono la consulenza di professionisti qualificati. Alcune fonti menzionano la biblioterapia, i gruppi di supporto o l'orientamento psicologico, ma avvertono che la valutazione aneddotica non equivale a prove solide (Kerr, 1991; Pfeiffer, s. d.).

Adulti con alte capacità: prossimi passi possibili

Nelle persone adulte, le risorse possono avere un altro tono: autoconsapevolezza, revisione del percorso, orientamento professionale, comunità di pari, tutoraggio, formazione pratica, supporto emotivo o spazi per sviluppare progetti. Giudice sottolinea la necessità di supporti accademici, sociali, emotivi, familiari e di orientamento anche negli adulti, sebbene il suo testo non offra un catalogo pratico né valuti risorse concrete (Giudice, 2024). Lin, in una tesi incentrata sugli imprenditori sociali con alte capacità, descrive l'utilità di reti collaborative, feedback, formazione aziendale e comunità affini, ma le sue conclusioni derivano da casi specifici e non dovrebbero essere generalizzate senza cautela (Lin, 2024).

All'università, alcune fonti raccomandano di rivedere il clima accademico, offrire tutoraggi, facilitare risorse per la salute mentale e aprire spazi per parlare di perfezionismo o della sindrome dell'impostore. Queste proposte si basano su studi e letteratura precedente, ma non sono un intervento universalmente validato (Lee et al., 2021; Gholamipour et al., 2023). Per molti adulti, la prima risorsa utile può essere meno spettacolare: trovare informazioni affidabili, parlare con professionisti che non riducano tutto a un'etichetta e costruire ambienti dove ci siano sfide, riposo, senso e legami.

Come valutare una risorsa prima di usarla

Prima di iscriversi a un programma, richiedere una misura scolastica, acquistare materiali o seguire una raccomandazione su internet, vale la pena rivedere alcuni criteri:

- **Finalità:** quale bisogno concreto intende soddisfare.
- **Adeguatezza:** per quale età, profilo, contesto e area è pensato.
- **Evidenza:** se esiste una valutazione, un'esperienza documentata o solo l'opinione dell'autore.
- **Professionisti:** chi lo applica e con quale formazione.
- **Monitoraggio:** come si verificherà se sta aiutando o meno.
- **Costo e accesso:** tempo, denaro, spostamenti, carico familiare e possibili disuguaglianze.
- **Benessere:** se aggiunge una sfida senza trasformare la vita in una corsa permanente.

La letteratura consultata permette una raccomandazione prudente: scegliere le risorse con intenzione, non per accumulo. Se diverse fonti concordano su qualcosa, è che l'alta capacità non si sviluppa solo per il fatto di avere potenziale né moltiplicando le attività. Contano i supporti, la qualità dell'insegnamento, i materiali, i mentori, le opportunità, il contesto familiare, il coordinamento e il benessere (Freeman, 2010; Phillipson et al., 2013; Ambrose & Sternberg, 2016).

Il passo successivo, quindi, non è cercare “la risorsa migliore” in astratto, ma formulare una domanda concreta e confrontarla con persone e fonti affidabili. A volte la risposta sarà un adattamento curricolare. Altre, un tutoraggio, un progetto, una valutazione, un riposo, una conversazione con la scuola, un orientamento professionale o un supporto emotivo. L'etichetta può aprire una porta, ma ciò che conta davvero è quello che si costruisce dopo.