

# Adolescenti eccellenti a scuola: competitivi e/o solidali?

Excellent adolescents at school:  
competitive and/or supportive?

---

**di Melania Bortolotto**

---

## **Abstract**

*Muovendo dai dati di una recente ricerca, il contributo tenta di osservare il rapporto tra scuola e democrazia a partire dal punto di vista degli adolescenti eccellenti. Nello specifico l'attenzione è focalizzata su uno dei dinamismi fondamentali nella costruzione di una società democratica: la capacità di riconoscere e rispettare l'altro in rapporto al sé, capacità che la scuola dovrebbe formare per l'esercizio di una cittadinanza attiva e solidale.*

Parole chiave:

**adolescenza, studenti eccellenti, talento, scuola, democrazia**

*Starting from a recent research, the article attempts to observe the relationship between school and democracy from the high-achieving adolescents' point of view. The focus is specifically on one of the fundamental dynamics in the construction of a democratic society: the capacity to recognize and respect the other in relation to the self, capacity that school should educate for the exercise of an active and supportive citizenship.*

Keywords:

**adolescence, high achievers, talent, school, democracy**

## Adolescenti eccellenti a scuola: competitivi e/o solidali?

Ha preso la prima medaglia, sarà sempre il primo anche quest'anno, nessuno può competere con lui, tutti riconoscono la sua superiorità in tutte le materie. [...] capisce ogni cosa al volo, ha una memoria meravigliosa, riesce in tutto senza sforzo, pare che lo studio sia un gioco per lui. Il maestro gli disse ieri: -Hai avuto dei grandi doni da Dio; non hai altro a fare che non sciuparli.- [...] sempre vivo, allegro, garbato con tutti, e aiuta quanti può all'esame e nessuno ha mai osato fargli uno sgarbo o dirgli una brutta parola. Egli [...]regala tutto quello che a casa regalano a lui; e dà tutto, ridendo, senza badarci, come un gran signore, senza predilezione per alcuno. È impossibile non invidiarlo, non sentirsi da meno di lui in ogni cosa. E provo un'amarezza, quasi un certo dispetto contro di lui, qualche volta, quando stento a fare il lavoro a casa, e penso che a quell'ora egli l'ha già fatto, benissimo e senza fatica. Ma poi quando torno a scuola, a vederlo così bello, ridente, trionfante, a sentir come risponde alle interrogazioni del maestro franco e sicuro, e com'è cortese, e come tutti gli vogliono bene, allora ogni amarezza, ogni dispetto mi va via dal cuore, e mi vergogno d'aver provato quei sentimenti. Vorrei essergli sempre vicino allora; vorrei poter fare tutte le scuole con lui; la sua presenza, la sua voce mi mette coraggio, voglia di lavorare, allegrezza, piacere.

E. De Amicis, Cuore (1886)

90

### Premessa

Il presente contributo si muove sullo sfondo di una recente ricerca<sup>1</sup> e tenta di osservare il complesso rapporto tra scuola e democrazia a partire da una prospettiva endogena, ossia adottando un punto di vista privilegiato qual è l'esperienza scolastica degli adolescenti eccellenti. Si tratta dei soggetti potenzialmente più antidemocratici in quanto appartenenti al gruppo ristretto di coloro che, sopravvissuti in modo ottimale al darwinismo scolastico, sono stati decretati come i migliori dall'istituzione stessa.

Il successo scolastico è anche e sempre successo formativo, ossia manifestazione di una realizzazione umana piena, libera, responsabile e a servizio del bene comune? La scuola è in grado di formare quelle disposizioni

1 La ricerca intitolata "*Per una scuola che valorizzi le diversità e promuova le eccellenze*" (2010/2011) si è sviluppata presso l'Università degli studi di Padova attraverso un'indagine mediante questionario che ha coinvolto un gruppo di 42 studenti eccellenti (19 maschi e 23 femmine) che hanno conseguito la votazione di 100/100 e lode all'Esame di Stato. L'indagine è stata approfondita attraverso alcune interviste (13) rivolte agli studenti che si sono resi disponibili e condotte in un'ottica anche di carattere longitudinale. La somministrazione del questionario e la conduzione delle prime interviste sono state realizzate a circa un anno di distanza dal conseguimento del diploma.

d'animo (umiltà, modestia, riconoscenza, gratuità, amicizia, solidarietà...) che educano al riconoscimento e al rispetto dell'altro e che, in quanto tali, sono propedeutiche allo sviluppo di una società democratica? Oppure essa forgia un'aristocrazia intellettuale chiusa nel proprio individualismo, indifferente alla diversità degli altri e votata solo a primeggiare?

Questi interrogativi ci guideranno nello sviluppo della nostra riflessione che si limita a raccogliere alcuni indizi e a proporre qualche elemento di discussione sul tema.

## 1. La centralità dell'esperienza scolastica in adolescenza

L'esperienza scolastica assume un'importanza centrale nel processo di crescita della persona se si considera che l'acquisizione delle competenze scolastiche continua ad essere la sfida cognitiva e motivazionale più impegnativa sin dall'infanzia, richiedendo l'investimento di energie non solo mentali, ma anche emotive e sociali. Questa centralità risulta vieppiù evidente in età adolescenziale quando le richieste della scuola intercettano in modo diretto i bisogni evolutivi dell'adolescente, configurandosi come uno dei contesti di vita potenzialmente più congeniali al suo sviluppo personale e sociale (Bortolotto, 2013, pp. 83-89). Il ruolo di studente che gli adolescenti sono chiamati ad interpretare per una parte considerevole del loro tempo, si traduce in un quotidiano esercizio e in una costante messa alla prova delle proprie capacità, abilità, attitudini, oltre che dei propri limiti.

### 1.1 I sentimenti di autoefficacia e di autostima

La vita scolastica offre lo spazio più ospitale per intraprendere la conoscenza di sé perché, attraverso la dimensione valutativa che la connota, mette a segno più che altrove i sentimenti che sono alla base del processo di costruzione identitaria: l'*autoefficacia* e l'*autostima* (Xodo, 2003, pp. 211-215).

Come suggerisce l'ampia letteratura psicologica su tali costrutti, l'autoefficacia si regge sulle convinzioni relative alla propria capacità di essere all'altezza delle diverse situazioni e di produrre gli effetti sperati tramite il proprio agire. Questo sentimento è favorito da "esperienze di padronanza", cioè esperienze in cui il soggetto può constatare la propria capacità di affrontare con successo una prova o un compito, entro un contesto in cui tutto ciò non sia a portata di mano ma frutto di conquista e di resistenza di fronte alle difficoltà e alle eventuali cadute. Il senso di autoefficacia mobilita così una molteplicità di processi *cognitivi* (per cui quanto maggiore è l'autoefficacia percepita, tanto più elevato è il tenore degli obiettivi che le persone si pongono e l'impegno che dedicano al loro raggiungimento), *motivazionali* (in termini di obiettivi, aspettative di risultato e attribuzioni causali), *affettivi* (gestione di ansia e stress) e *di scelta* (il soggetto sceglie il tipo di ambiente che considera adatto a coltivare certe potenzialità e determinati stili di vita). Dall'intreccio di questi pro-

cessi, scaturiscono l'impegno e la perseveranza della persona rispetto al compito, in una spirale accrescitiva di effetti benefici che confluiscono nell'autostima, ossia nel giudizio di valore che la persona riserva a se stessa (Bandura, 1996, 2000; Molinari, Speltini, 2011, pp. 256-257). Ne consegue che la convinzione degli studenti nelle proprie capacità di affrontare gli impegni scolastici, ha un valore strutturante in ordine all'identità personale perché, attraverso il livello di riuscita nelle attività di tipo intellettuale, essa nutre o svilisce l'autostima, contribuendo alla definizione di ciò che si è ma anche di ciò che si desidera fare ed essere in futuro. L'autostima scolastica ha, infatti, una valenza orientativa anche rispetto alle aspirazioni professionali degli adolescenti (Bortolotto, Porcarelli, 2015, pp. 25-29).

Successo o insuccesso scolastico lasciano così una traccia nella memoria profonda del sé, influenzando il sentimento di valore personale rispetto al quale la determinazione gioca un ruolo cruciale. Ai fini dell'affermazione personale, questa capacità si rivela più importante dell'intelletto e del talento perché, come sostiene Steinberg, "non c'è intelligenza che possa compensare la mancanza di volontà". La determinazione è frutto di numerosi fattori: forte motivazione al successo, sicurezza di sé, volontà di portare a termine i propri compiti, fiducia nell'utilità di un duro lavoro, orientamento verso il futuro, capacità di differire le gratificazioni.

Più di ogni altra capacità, tuttavia, la determinazione richiede soprattutto autoregolazione. Controllare le emozioni, i pensieri e i comportamenti ci permette di rimanere concentrati, soprattutto nei momenti più difficili, spiacevoli o noiosi. [...] L'autoregolazione e le qualità su cui essa influisce, come la determinazione, sono i principali fattori di predizione di diverse tipologie di successo: buon rendimento scolastico, fiorente carriera lavorativa, amicizie e relazioni sentimentali soddisfacenti, buona salute fisica e mentale (Steinberg, 2015, p.163).

È evidente che le dinamiche sottese all'autoefficacia e all'autostima hanno natura sociale e, per quanto riguarda l'ambiente scolastico, esse si dipanano entro un tessuto relazionale complesso in cui convivono e si intrecciano relazioni asimmetriche e simmetriche, con gli adulti e con i coetanei. Relazioni che possono diventare alternativamente fonti di riconoscimento o misconoscimento del proprio valore e che permettono di sperimentare una vasta gamma di legami affettivi e sociali: dall'amicizia all'ostilità, dalla cooperazione alla competizione e al conflitto, dall'accettazione al rifiuto, dall'interesse all'indifferenza. Il contesto della classe come prima cellula della comunità scolastica, vero e proprio laboratorio sociale, ne rappresenta lo scenario principale in quanto sistema affettivo-simbolico, oltre che culturale, in cui si sperimenta la complessità del vivere insieme e si costruisce una storia collettiva fatta di miti, riti e personaggi.

Quando lo studio viene prospettato come iniziativa implicante mutui scambi, la componente sociale diviene parte viva del processo di apprendimento. Quando il fattore sociale manca, l'imparare diventa un trasferimento del materiale offerto entro la coscienza puramente in-

dividuale, e non vi è una ragione intrinseca perché la personalità, come intelletto e come emozioni, ne venga influenzata in senso sociale (Dewey, 2004, p. 332).

In quest'ottica, la "personalità scolastica" non può essere analizzata esclusivamente secondo le esperienze legate all'apprendimento e al profitto ma anche e soprattutto attraverso le esperienze sociali derivanti dalle interazioni socio-affettive e socio-operative con insegnanti e compagni che costituiscono il cuore pulsante dell'istituzione scolastica (Franta, Colasanti, 1991).

## 1.2 Il sentimento di giustizia

L'assetto relazionale della scuola trae la sua innegabile potenza educativa dalla connotazione morale delle sue pratiche che evocano continuamente istanze valoriali come il senso di giustizia, la responsabilità, l'onestà, il senso di appartenenza, la prosocialità (Kuhmerker, 1995, pp. 181-190; Damiano, 2007). La scuola rappresenta a tutti gli effetti un banco di prova per il confronto degli adolescenti con un sistema normativo da rispettare; confronto che permette una visione più estensiva del 'sociale' fino a plasmare gli atteggiamenti verso il sistema istituzionale, prodromi del sé morale ancora *in fieri*.

Esiste una forte connessione tra l'esperienza scolastica e questi atteggiamenti se si considera che il rendimento scolastico, il valore attribuito al vissuto scolastico e l'appartenenza a tipi diversi di gruppi di coetanei incidono positivamente sulla natura degli stessi (Rubini, Moscatelli, 2011, pp. 280-282). In particolare, il *sentimento di giustizia* come percezione soggettiva di correttezza degli esiti e dei processi che si attuano nel contesto scolastico, ha un ruolo nevralgico nell'atmosfera morale che si respira in classe ma nel lungo termine è anche fondamentale per cogliere la scuola come bene comune (Bertagna, 2009) e "non considerare la società democratica una semplice associazione di interessi e di egoismi" (Tognon, 2016b, p. 7).

La giustizia in classe presenta una triplice declinazione: distributiva, procedurale ed interazionale. La giustizia *distributiva* fa riferimento, attraverso la distribuzione delle votazioni agli studenti, ai principi di uguaglianza, equità e bisogno che definiscono, a seconda del prevalere dell'uno o dell'altro principio, l'orientamento valoriale dell'istituzione scolastica, competitivo e selettivo oppure basato sulla solidarietà. La giustizia *procedurale* si lega alla qualità dei processi comunicativi e decisionali in merito alle procedure di valutazione applicate dai docenti. Infine la giustizia *interazionale* si risolve nella percezione degli studenti di essere trattati in modo più o meno giusto, anche a prescindere dalle prestazioni scolastiche. Quest'ultima forma di giustizia che si radica nella qualità della relazione educativa con i docenti, ha effetti generativi sulla motivazione allo studio, sulla messa in atto di comportamenti cooperativi e, non ultimo, sull'adesione all'autorità e alle norme scolastiche.

Sulla base delle evidenze di alcune ricerche, la legittimazione delle norme sociali e morali, facilitata dal sentimento di giustizia in classe, sembra predire

una più generalizzata tendenza all'accettazione delle autorità e alla messa in atto di comportamenti rispettosi delle regole nei diversi contesti sociali e istituzionali (Molinari, Speltini, 2011, pp. 266-268).

Per le sue molteplici implicazioni, l'andamento dell'esperienza scolastica quotidiana si rivela dunque in grado di incidere profondamente sul processo di costruzione dell'identità personale dell'adolescente al punto che l'insuccesso scolastico si presenta come una minaccia alla valorizzazione del proprio sé e alla possibilità stessa di sentirsi parte integrante di una collettività e di partecipare in modo attivo alla società democratica. Di converso, un'esperienza scolastica positiva assurge a fattore protettivo e di resilienza (Cyrułnik, 2004, pp. 97-99) lungo l'intero arco evolutivo e nei diversi ambiti esistenziali perché alimenta quel sentimento di fiducia che "rappresenta l'atteggiamento complessivamente positivo di un'identità in formazione, consegnata all'esperienza, resa consapevole delle proprie capacità" (Xodo, 2003, p. 215).

## 2. Le ambivalenze del successo scolastico

La raccolta delle sfide evolutive e l'assolvimento dei compiti scolastici sono in rapporto di stretta interdipendenza al punto che se un adolescente avverte i propri compiti di sviluppo minacciati, invece che sostenuti dalla situazione scolastica, inevitabilmente finirà per privilegiare la vita sulla scuola. Di converso, egli darà importanza alla scuola nella misura in cui essa saprà offrire un apprendimento significativo capace di intercettare i propri bisogni di crescita ed, in particolare, capace di allearsi con l'esigenza evolutiva di sentirsi valorizzato e riconosciuto nella propria identità.

L'eccellenza scolastica in adolescenza non si presta, dunque, a letture semplificate perché assorbe in sé la natura contraddittoria dei bisogni educativi di questa età: il desiderio di affermare il proprio valore cui si accompagna il bisogno di essere riconosciuto dagli altri, la volontà di emanciparsi dall'adulto cui si affianca il bisogno di appartenere al gruppo dei pari in un gioco altalenante tra ricerca della propria autonomia e gestione dell'inevitabile dipendenza dall'altro, sia esso un adulto di riferimento o un coetaneo. È proprio il posizionamento dell'altro rispetto al sé a determinare alcune ambivalenze della riuscita scolastica che si traducono in altrettante fragilità identitarie dell'adolescente. Il successo scolastico non coincide automaticamente col successo nei compiti della vita, non tanto perché i buoni risultati scolastici non siano la premessa per un miglior inserimento sociale, ma perché gli atteggiamenti che sono alla base del successo scolastico possono essere posture difensive piuttosto che la manifestazione di una personalità matura ed integrata (Maggiolini, 1994, p. 82; Marcelli, Braconnier, 1999, pp. 397-426; Levine, 2006).

Essere bravi a scuola può connettersi ad una forte dipendenza dal giudizio altrui, *in primis* dalle aspettative e dalle proiezioni dei genitori che oggi si fanno più pressanti in ragione anche del desiderio di una scuola su misura per il proprio figlio e delle azioni rivendicative nel caso in cui si sospetti qual-

siasi minima ingiustizia nei confronti della prole (Meirieu, 2015). In tal senso le competenze scolastiche del figlio finiscono per diventare la garanzia delle competenze genitoriali, così come la dedizione allo studio può diventare la risposta al mito di efficienza e di perfezione dell'adulto (Marcelli, 2004, pp. 168-169).

Per questa via, l'adolescente è condotto al conformismo e ad una accettazione acritica dei modelli proposti, privato di un reale protagonismo e, quindi, indebolito nel sentimento del proprio valore.

Si tratta dello studente che, pur raggiungendo i massimi risultati, continua ad essere insicuro, ipercritico verso se stesso, ansioso di fronte alle prestazioni scolastiche, accondiscendente, riservato, perenne debitore nei confronti della fortuna e delle condizioni esterne che hanno presumibilmente favorito i suoi traguardi. Allo stesso tempo, non va sottovalutata l'ipersensibilità alle opinioni del gruppo dei pari da cui dipende spesso il "dramma sociale" di questi adolescenti, vittime di ostracismo più o meno manifesto (Steinberg, 2015, p. 129).

Per altro verso, il successo scolastico può diventare una fonte di approvvigionamento del proprio ego al punto da estromettere la presenza dell'altro dall'orizzonte esistenziale. In questo caso, l'adolescente rischia di idolatrare se stesso, maturando un senso di onnipotenza e di infallibilità che ha come corrispettivo la presunzione di autosufficienza, la superbia, l'arroganza.

L'esperienza scolastica può diventare così una realtà totalizzante con risvolti diseducativi perché in grado di esasperare alcune dimensioni dello sviluppo a discapito di altre; un'ipertrofia della sfera cognitiva ed intellettuale può infatti associarsi ad un impoverimento della sfera emotivo-affettiva e sociale, con evidenti ricadute sull'integralità del processo di umanizzazione (Orlando Cian, 1999, pp. 14-15).

I due profili appena delineati rappresentano gli esiti semplificati e contraddittori del successo scolastico che è di fatto suscettibile di molteplici configurazioni grazie all'intreccio di variabili soggettive, intersoggettive ed ambientali che intervengono nella singolarità di ogni biografia scolastica e di ciascun processo adolescenziale. Si tratta di profili che attraversano spesso l'immaginario collettivo, alimentando stereotipi e pregiudizi, storicamente e culturalmente connotati, che da sempre tratteggiano le rappresentazioni sociali sugli studenti migliori.

Ciò che li accomuna è il desiderio di dare il meglio di sé che non di rado può sfociare nella tendenza al perfezionismo. Come tratto tipico delle persone dotate di elevate potenzialità emozionali-intellettive ed animate da uno spiccato bisogno di autorealizzazione, il perfezionismo può essere di duplice natura. A seconda del sistema di valori cui il soggetto fa riferimento, esso può essere di ordine morale o sociale. Nel primo caso prevale l'obbligo della vita virtuosa che va dall'ascetismo all'altruismo sacrificale; nel secondo, assume centralità il dovere di essere iperefficienti e produttivi al fine di raggiungere il successo sociale (Anepeta, 2003). Il perfezionista è intransigente con se stesso e tende a proiettare sugli altri quella stessa intolleranza dei limiti e delle debolezze morali o sociali che applica alla propria persona.

In entrambi i casi, l'adolescente instaura un rapporto particolare e co-

munque distorto con il sentimento della vergogna che può sorgere in seguito all'esperienza della propria fallibilità. Si tratta di un rapporto che ha effetti duraturi sulla percezione di sé, oltre che sulla relazione con l'altro ampiamente inteso.

Se la vergogna è una risposta praticamente universale alla debolezza umana, essa risulta ben più intensa in persone che sono cresciute nel mito del controllo totale, anziché nella consapevolezza del bisogno e dell'interdipendenza reciproci. Ancora una volta, vediamo quanto sia importante per i ragazzi non aspirare al controllo o all'invulnerabilità, raffigurandosi le proprie prospettive e possibilità al di sopra della sorte dei comuni mortali, bensì imparare a comprendere e ad apprezzare i modi in cui le più comuni debolezze umane sono esperite nelle più varie circostanze sociali, rendendosi conto di come le istituzioni politiche e sociali di diverso tipo influiscano sulle vulnerabilità che tutti gli esseri umani condividono (Nussbaum, 2010, p. 56).

Per le ambivalenze che porta con sé, il ruolo dello studente eccellente è indubbiamente scomodo dal punto di vista sociale: se da una parte, la riuscita ottimale nello studio appaga l'adulto, genitore o insegnante che sia, dall'altra smuove reazioni di segno negativo sul fronte dei pari fino a decretarne l'impopolarità o nei casi peggiori, come testimonia la cronaca recente, la discriminazione e la condanna sociale (Bianco, 2009, pp. 7-13; Cavalli, Argentin, 2007). Lo spettro emotivo che li riguarda è infatti multicolore e va dall'ammirazione all'invidia, dalla stima alla rabbia, dall'identificazione all'indifferenza e al disprezzo. Come avverte Corradini,

da un punto di vista educativo non è opportuno ignorare o occultare la natura conflittuale del processo di socializzazione. Un certo grado di competitività può anzi essere utilizzato in sede educativa. Ciò che importa è che il conflitto sia vissuto in termini di lealtà, disponibilità all'autocritica e di reale presa di contatto con i 'nemici' perché attraverso questa diretta conoscenza si superano i fantasmi e i pregiudizi, si può direttamente influire sul comportamento altrui, esser disposti a mutare il proprio, e infine si scoprono delle ragioni di comunanza e delle aree di solidarietà anche in coloro che in un primo tempo erano percepiti in modo esclusivamente negativo (Corradini, 1976, p. 115).

### **3. L'interesse pedagogico per l'eccellenza scolastica**

Perché è interessante dal punto di vista pedagogico studiare gli adolescenti eccellenti, cioè coloro per i quali il congegno della motivazione allo studio e dell'attaccamento alla scuola ha funzionato al punto da distinguerli dagli altri coetanei? Almeno per due ragioni fondamentali che segnaliamo, focalizzando in particolare l'attenzione sulla seconda.

a) *Le condizioni pedagogiche del successo scolastico*

La prima motivazione è legata alla possibilità di far chiarezza sulla fenomenologia del successo scolastico consapevoli che “non va assunta acriticamente e data per scontata la correlazione fra eccellenza personale e abilità scolastica genericamente intesa, criterio mediante il quale si è spesso operato nella scuola. Il loro rapporto solleva le complesse questioni pedagogiche e politiche sul come, secondo quali principi e quali finalità la scuola consideri e stimi le attitudini degli studenti, contribuisca a farli avanzare nella loro realizzazione personale e come tutto ciò si ponga in relazione all’ascesa sociale” (Benetton, 2012, p. 39).

Gli *high-achievers* rappresentano una felice anomalia di quello stato di pre-occupazione sociale degli adulti in rapporto al modo di essere dei giovani ritratti il più delle volte come soggetti apatici, indifferenti, viziosi, passivi, annoiati a livello cronico, privi di slanci e di iniziative, scarsamente impegnati dal punto di vista politico e sociale (Pietropolli Charmet, 2008, pp. 101-120). La demotivazione sembra essere causa giustificativa ed insieme effetto collaterale della loro età a seconda dell’asse di discorso che si predilige: l’uno “sensazionalista ed emergenzialista”, in cui i comportamenti a rischio e la devianza sono gli attrattori argomentativi; l’altro “generalista ed omologante” che uniforma il mondo giovanile sotto il segno di un’anestesia emotivo-progettuale o di una sorta di incapacità appresa (Barone, 2005, pp. 89-90). Affetti dalla “sindrome del disinteresse” che li ha battezzati come la “generazione boh”, i ragazzi e le ragazze del nostro tempo sembrano trascinarsi dentro uno “sciopero delle motivazioni senza una reale rivolta” (Jeammet, 2005, p.70).

Rispetto a questo quadro pessimistico, la condizione degli eccellenti si rivela *a fortiori* atipica, quasi rasserenante per gli adulti che, nella relazione con questi adolescenti, sembrano poter fare sconti alla propria azione educativa e per certi versi all’esercizio della propria autorità.

Ricostruire la biografia scolastica di questi studenti permette di analizzare in un’ottica anche longitudinale quali sono le condizioni pedagogiche che hanno favorito il successo, a partire dalla centralità dei modelli familiari e dell’ambiente sociale in cui si sono strutturati i dinamismi motivazionali e in cui è maturato il tenore delle ambizioni e delle aspettative per il futuro di questi giovani (Ritchotte et al., 2016; Kover et al., 2010; Krneta, 2016; Gaspèroni, 2013; Crea et al., 2016). Se prendiamo in considerazione i dati della nostra ricerca, gli adolescenti coinvolti nell’indagine presentano un percorso scolastico lineare e progressivo, caratterizzato da ottime valutazioni sin dalla scuola dell’infanzia e per alcuni da manifestazioni precoci nella lettura (28%) e nella scrittura (22%). Eccellenti soprattutto in materie umanistiche (43%) e scientifiche (45.6%), 40 studenti su 42 sono iscritti ad un corso universitario (ingegneria, medicina e lettere sono i corsi privilegiati cui seguono giurisprudenza, fisica ed economia). Il periodo che la maggior parte di loro (63.4%) ricorda con più piacere è la scuola secondaria superiore perché in tale contesto, definito stimolante ed arricchente, è avvenuta la maturazione della propria personalità, sperimentando un buon clima di classe ed incontrando gli insegnanti più bravi e significativi. La famiglia si conferma un am-

biente decisivo per la quasi totalità degli studenti perché ha innanzitutto assicurato la libertà di compiere scelte che esaltavano le proprie doti, ha creduto nelle capacità dei figli e ha sostenuto anche economicamente la coltivazione dei propri talenti. Si tratta di famiglie incoraggianti di fronte alle difficoltà e stimolanti sotto il profilo culturale ma che non hanno insegnato ad essere competitivi e a primeggiare sugli altri, se non in rari casi. L'ambiente familiare ha attribuito importanza al rendimento scolastico per la crescita personale e, seppur in misura minore, per il futuro professionale. La scuola emerge altresì come l'argomento più frequente nelle conversazioni familiari e la figura materna ha un'indubbia centralità nell'accompagnamento e nel supporto allo studio<sup>2</sup>.

*b) Quale idea di scuola?*

La seconda ragione di interesse pedagogico che attiene in modo più specifico al nostro tema, risiede nel valore testimoniale degli allievi eccellenti rispetto all'identità democratica della scuola. Se per questi adolescenti il vissuto scolastico si costituisce come l'asse portante dell'idea di sé, essi diventano testimoni privilegiati di una determinata cultura scolastica, così come dell'atmosfera morale che la caratterizza.

Nel momento storico attuale si constata la crisi mondiale dell'istruzione che è destinata ad essere la più dannosa per il futuro della democrazia; la crisi dell'educazione è in definitiva la componente interna di una più ampia crisi di civiltà (Nussbaum, 2010; Morin, 2014, pp. 44-45). L'indebolimento del principio di autorità è uno dei problemi nevralgici per cui molti insegnanti e genitori fanno fatica a svolgere la loro funzione di guida e non riescono a diventare punti di riferimento normativi e valoriali che possano educare alla solidarietà, a rapporti con gli altri contrassegnati da impegno e responsabilità reciproca, allo sviluppo di competenze sociali indispensabili per trovare il proprio posto nella collettività (Benasayag, Schmit, 2004). L'utilitarismo nell'apprendimento, per cui si apprende in funzione della mera spendibilità piuttosto che per il desiderio di conoscere, è un ulteriore sintomo della patologia che, attraverso la scuola, sta colpendo la democrazia.

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'idea di scuola è riconducibile, come sottolinea Baldacci, a due paradigmi interpretativi che necessitano di una ricomposizione: quello del capitale umano e quello dello sviluppo umano (Baldacci, 2014). Entro la cornice del neoliberalismo, il paradigma del capitale umano tematizza in senso funzionalista il rapporto tra scuola e sistema socio-economico. Nell'economia globale fondata sulla conoscenza, il capitale umano inteso come stock di conoscenze e di competenze neces-

2 Madri e padri sono laureati rispettivamente nel 35.7% e 33.3% dei casi; il 33.3% dei genitori ha un diploma di scuola superiore e il 28.6% ha conseguito il diploma di scuola media. Le madri sono per lo più casalinghe (30%), impiegate (28.6%), insegnanti (23.8%) e libero professioniste (9.5%). I padri sono principalmente liberi professionisti (22.2%), impiegati (16.7%), operai (14.3%) o artigiani (7.5%).

sarie per la competitività delle imprese e del sistema-Paese, rappresenta la maggiore forza produttiva. In questa prospettiva, l'educazione dell'uomo rischia di essere circoscritta alla formazione del produttore e la logica concorrenziale tipica del mercato finisce per contaminare anche la scuola. La competizione meritocratica rappresenta "il motore dell'efficienza sociale, e dunque il principio dello sviluppo della prosperità e del benessere individuale e sociale. Premiare il merito rappresenta, perciò, il principio della giustizia sociale (ognuno deve avere ciò che si merita)" (Baldacci, 2016, pp. 22-23; Cinque, 2013).

In questo orizzonte, il rapporto tra giustizia e meritocrazia, tra i più delicati in ambito scolastico e tra i più dibattuti in ambito pubblico, manifesta la sua intrinseca complessità. La "tentazione meritocratica" condiziona fortemente il funzionamento della vita e della scuola democratica quando, assunta ad istanza politica, indebolisce il principio di uguaglianza che è vitale per la dimensione civile dell'istruzione (Tognon, 2016b, p. 7). Le logiche neoliberiste sono sostanzialmente antiegalitarie e socialmente regressive quando il portato dell'individualismo sociale conduce ad una democrazia che sacralizza i diritti fondativi dell'individuo fino a svuotarli della loro capacità di trasformarsi in potere collettivo (Meirieu, 2015, p. 25).

Il paradigma dello sviluppo umano, di più ampio respiro, si emancipa dall'esclusiva subordinazione del sistema d'istruzione all'economia, facendo convergere l'esigenza formativa intrinseca alla scuola e il senso della società umana. Il concetto di sviluppo viene risemantizzato in termini di espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani; libertà intesa come "capacità di realizzare il tipo di vita che si considera degno d'essere vissuto". Sulla scia della teorizzazione di Amartya Sen, i concetti di funzionamento e di capacità diventano centrali.

Per funzionamento s'intende ciò che una persona può desiderare fare o essere, secondo la propria concezione della qualità della vita. La capacità si riferisce all'insieme dei possibili funzionamenti che una persona è in grado di realizzare effettivamente. L'insieme delle capacità di cui dispone una persona determina allora il suo effettivo campo di scelta di modi di vita alternativi. Lo sviluppo umano di una persona sarà tanto più elevato, quanto più questo campo è ampio e include le cose alle quali ella attribuisce un valore (Baldacci, 2014, p. 58).

La teoria dello sviluppo umano permette di cogliere il potenziale democratico della formazione scolastica nella misura in cui essa contribuisce a rimuovere gli ostacoli che impediscono lo sviluppo delle persone e la loro effettiva partecipazione attiva e responsabile alla società.

Tra le capacità indispensabili che la scuola deve formare al fine di educare persone in grado di vivere in società democratiche, vi è la "capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro" (Nussbaum, 2010, p. 26). Il riconoscimento della qualità umana dell'altro è la preconditione indispensabile ad ogni comprensione che è "sempre intersoggettiva, richiede apertura verso l'altro, empatia, simpatia. Vicino o lontano, essa riconosce l'altro nello

stesso tempo come simile a sé e differente da sé: simile a sé per la sua umanità, differente da sé per la sua singolarità personale o/e culturale” (Morin, 2014, pp. 50-51).

A fronte di questi paradigmi interpretativi, quale immagine di scuola emerge dall’esperienza dei *top performers*? Quali sono i valori che si depositano in forma prevalente nel loro vissuto scolastico, quelli orientati all’efficienza e alla competizione oppure alla solidarietà e al bene comune? La risposta a queste domande ha una natura complessa che qui possiamo intercettare solo per via indiretta attraverso due nuclei teorici: le rappresentazioni sulla persona di talento e la percezione della giustizia e della socialità a scuola.

### 3.1 Chi è la persona di talento?

Secondo il punto di vista degli studenti intervistati, la persona di talento è soprattutto anticonvenzionale ed innovativa, stravagante ed eccentrica; solo in seconda istanza, essa è ritenuta anche giudiziosa, apprezzabile e simpatica. Le caratteristiche più connotative evidenziano la capacità di “*sapersi distinguere dalla collettività e di saper emergere non solo per ciò che fa ma anche per ciò che è*”. Chi possiede un particolare talento “*vuole dimostrarlo andando contro ciò che la gente ritiene comune ed immutabile*”; egli avverte in sé il desiderio di “*distinguersi dalla massa*”, di affermare la propria diversità agli occhi degli altri.

È esemplificativa la spiegazione di uno studente che mette in luce l’ambivalenza dell’essere talentuoso:

*le persone di talento a mio parere spesso coltivano le loro capacità in opposizione ad una forma sociale o culturale che non permette un determinato tipo di espressione o che tende a soffocare determinati spunti creativi. Considero infatti il talento come una reazione, capace di emergere e farsi ascoltare da un ampio pubblico solo e solamente se affonda le radici in un sentimento profondo (molto spesso dalle sfumature cupe: un disagio esistenziale o sociale). Questo rende l’individuo anticonvenzionale ed innovativo, poiché cerca di proporre un modello umano differente rispetto a quello seguito dai più, ma anche difficilmente sostenibile. Frequentemente il disagio insito nella natura stessa del talento allontana, rende difficili i rapporti, fa paura, si lega a quel sentimento di xenofobia che è spesso il miglior collante della massa.*

Alcuni studenti confermano queste difficoltà di relazionarsi e di essere accettati dagli altri, facendo riferimento all’insicurezza e alla fatica di adattamento della persona talentuosa che “*per inseguire la sua passione, si stacca dal mondo*”.

Di fronte alla richiesta di esemplificare alcune manifestazioni di talento, gli studenti ricorrono spesso all’idea di qualcuno che risolve prima degli altri un problema attraverso soluzioni brillanti, originali ed inaspettate. Viene enfatizzata l’autonomia di pensiero, l’instancabile curiosità, la capacità di mettere in discussione se stesso e gli altri con coraggio, oltre che con un po’ di impertinenza e di presunzione. Solo per pochi intervistati le qualità come de-

dizione, passione, perseveranza, spirito di sacrificio, tra le più ricorrenti, si affiancano alla disponibilità di aiutare gli altri e all'umiltà in quanto *“una persona capace non deve utilizzare il suo talento come strumento di sopraffazione e deve saper riconoscere i propri limiti”*. La persona di talento è tale *“perché ha umanità, sa comprendere gli altri, si conosce e sa mettere il suo talento a servizio degli altri”*.

È interessante indagare come questo ‘profilo antropologico’ del talento si declini nella rappresentazione di sé degli studenti eccellenti e nella loro percezione dello sguardo altrui.

Gli studenti migliori si ritengono più anticonvenzionali, innovativi, conformisti e simpatici rispetto a quello che gli altri percepiscono di loro. Dal loro punto di vista, gli altri li considerano soprattutto persone giudiziose e apprezzabili, tratti che di fatto non caratterizzano in modo preponderante il profilo emergente della persona di talento. L'auto-rappresentazione degli intervistati non giunge ad una piena congruenza con l'idea di talento che gli stessi hanno espresso in astratto; essi non si riconoscono in modo particolare le caratteristiche della stravaganza e dell'eccentricità.

Maggiori punti di contatto e di rispecchiamento tra l'immagine di sé e l'idea di persona talentuosa sono rintracciabili nelle capacità/talenti che gli studenti pensano di possedere. Queste capacità sono di natura prevalentemente cognitivo-intellettuale (memoria, concentrazione, velocità di apprendimento, capacità di analisi e di sintesi, ragionamento logico, dialettica...) ed in molti casi vengono associate a specifiche discipline scolastiche, prevalentemente scientifico-matematiche o letterario-linguistiche. In seconda battuta, per descrivere se stessi il riferimento va a caratteristiche personali tra cui: determinazione, impegno, serietà, senso del dovere, costanza, curiosità, capacità organizzativa, flessibilità/versatilità, passione e capacità introspettiva.

Alla richiesta di associare questo complesso di capacità ad alcuni personaggi della cultura italiana, il bacino delle possibili identificazioni si distribuisce così come mette in evidenza la tabella sottostante, pur registrando una certa esitazione nel rintracciare figure capaci di evocare i propri talenti<sup>3</sup>. Timore reverenziale o difficoltà strutturale di una visione centrata su di sé? In coerenza con il tipo di intelligenza che gli studenti ritengono di possedere, i personaggi nominati appartengono al mondo della letteratura/arte (o comunque afferente all'uso del linguaggio scritto), e al mondo della scienza.

3 Rispetto al quesito, 18 studenti su 42 eludono la domanda, 2 studenti dichiarano di non associarsi a nessuno, qualcuno si associa ad *“un comune mortale”* oppure ad *“un mulo”*. I restanti soggetti sanno identificare un personaggio che evoca le proprie capacità.

*“Sé come un altro” della cultura italiana*

| <b>Letteratura/Narrativa/Arte</b> | <b>Scienza</b>       |
|-----------------------------------|----------------------|
| Vittorio Alfieri                  | Giuseppe Colombo     |
| Italo Calvino                     | Enrico Fermi         |
| Marco Tullio Cicerone             | Galileo Galilei      |
| Edmondo De Amicis                 | Rita Levi Montalcini |
| Eleonora Duse                     | Umberto Veronesi     |
| Ugo Foscolo                       |                      |
| Livio Garzanti                    |                      |
| Margaret Mazzantini               |                      |
| Eugenio Montale                   |                      |
| Bruno Munari                      |                      |
| Beppe Severgnini                  |                      |
| Nicola Zanichelli                 |                      |

Qualche ulteriore indizio sulla rappresentazione di sé rispetto all'altro è ricavabile dalle attribuzioni causali relative al proprio rendimento scolastico (Marini, 1990; Marini, Milia, 1993). Per buona parte degli intervistati (38.4%), essere bravi a scuola è il risultato sia di un talento naturale sia dell'impegno personale, oltre che di passione e motivazione (25.6%). Per il 15.1% l'ottimo profitto scolastico è stato sostenuto da impegno e studio notevoli, mentre per il 12.8% è frutto di inclinazione e predisposizione naturale. Pochissimi adolescenti chiamano in causa la furbizia e l'ingegnosità nel giustificare il proprio rendimento scolastico positivo, mentre qualcuno riconosce una dose di fortuna. È significativo notare come l'importanza attribuita al supporto della famiglia e degli insegnanti sia residuale in entrambi i casi (2.3%).

La centratura prioritaria sulle proprie risorse individuali appare confermata anche dalla gerarchia di importanza stabilitasi rispetto ai fattori che hanno contribuito all'emergere delle proprie capacità. Nelle rappresentazioni degli eccellenti, le doti come tenacia e volontà, di chiara matrice motivazionale e caratteriale, hanno contribuito, insieme alla natura, in modo più incisivo rispetto al contesto familiare e sociale in cui presumibilmente sono maturate quelle stesse doti. L'influenza di persone significative assunte come modello di riferimento si rivela un fattore flebile, così come la volontà di reagire a situazione negative.

Il ruolo degli insegnanti viene tuttavia riabilitato nel riconoscere il loro contributo allo sviluppo delle proprie capacità; solo 6 studenti su 42 fanno eccezione, denunciando l'incapacità di instaurare una corretta relazione educativa da parte dei docenti. Nello specifico, le modalità principali che hanno permesso questa valorizzazione sono: l'incoraggiamento a potenziare le proprie capacità anche in contesti diversi da quello scolastico, la partecipazione a gare e dispute scolastiche, il fatto di costituire un modello di riferimento. In seconda istanza, gli eccellenti hanno apprezzato il fatto di essere portati ad

esempio positivo all'interno della classe e di aver beneficiato di attività opzionali specifiche per sviluppare le proprie doti. Gli insegnanti preferiti si caratterizzano per competenza, professionalità e passione; caratteristiche come la simpatia, la tolleranza, la severità, la fiducia e l'ottimismo sono nettamente in secondo piano.

L'impressione complessiva che si ricava dal quadro appena descritto è un posizionamento periferico dell'altro nel momento in cui ci si trova a parlare di sé e a giustificare il proprio talento. Questa tendenza è di certo compatibile con l'egocentrismo intellettuale che caratterizza l'adolescenza ma rende conto anche di una concezione del talento "come elemento solitario anziché come agente sociale, portatore e diffusore di conoscenze [...] come elemento che crea distanza dagli altri anziché come qualcosa da condividere, da coltivare anche *con e attraverso* gli altri" (Tinagli, 2008, p. 90).

### 3.2 La percezione di giustizia e di socialità a scuola

Più della metà degli intervistati ritiene che l'attuale organizzazione scolastica non permetta di valorizzare le capacità degli alunni. Questa valutazione critica si giustifica sulla base di alcune caratteristiche organizzative della scuola come l'eccessiva numerosità delle classi, la pianificazione oraria delle materie, l'assenza di strumenti all'avanguardia, il turnover e/o la condizione precaria degli insegnanti. Gli studenti riconoscono il ruolo chiave dell'insegnante nella valorizzazione degli allievi ma ne segnalano anche la superficialità, l'incompetenza, la rigidità, il debole senso critico soprattutto in rapporto agli alunni più capaci. Particolare attenzione viene posta sulla programmazione didattica ritenuta troppo standardizzata ed incapace di stimolare la curiosità e il gusto di conoscere degli alunni sulla base dei loro specifici interessi.

A tal proposito, uno studente eccellente afferma:

*Sfortunatamente si valorizzano maggiormente gli allievi che dimostrano completa dedizione allo studio, a volte anche ottusamente, rispetto a quei ragazzi che manifestano passione per attività extrascolastiche come teatro, musica ecc. che, se fatte con disciplina e amore, non solo possono far rifiorire la personalità del giovane, ma anche arricchire il suo bagaglio culturale, aprire la mente verso altre realtà e potenziare alcune peculiari capacità come la memoria, l'attenzione e la concentrazione.*

Il giudizio sulla capacità della scuola di offrire motivazioni adeguate per far emergere il talento di ogni alunno è ancora più critico, se si considera che più del 70% dei soggetti intervistati ritiene l'istituzione scolastica sprovvista di questa dote. Dote che sembra mancare innanzitutto agli insegnanti considerati poco motivati e affatto orgogliosi della loro professione; questo stato motivazionale ha come effetto lo scarso interesse verso il riconoscimento e la coltivazione dei talenti degli alunni. "Il ragazzo diviene un contenitore da sovraccaricare di conoscenze e non piuttosto una mente reattiva, originale, che necessita per svilupparsi di una certa libertà di rielaborazione".

L'ambiente scolastico viene percepito come “*troppo frenetico e distaccato dalla dimensione umana e dal rapporto insegnante-alunno*”; esso è “*granitico e non abbastanza al passo con i giovani studenti*”, induce alla passività per mancanza di stimoli e di riconoscimenti adeguati; poco selettiva, la scuola “*non incoraggia l'impegno perché si può passare l'anno anche non studiando*”. Lungo il percorso scolastico non si matura, inoltre, la convinzione che la fatica e l'impegno profusi siano tenuti in debita considerazione alla conclusione del ciclo di studi.

In sostanziale coerenza con queste considerazioni, gli intervistati ritengono che, per promuovere il talento di ogni alunno, la scuola dovrebbe essere innanzitutto valorizzata come ambiente culturale ad ampio raggio. Essa dovrebbe prevedere una maggiore integrazione fra attività scolastiche ed extrascolastiche, oltre che predisporre piani di studio personalizzati. Solo in seconda istanza, si ravvisa la necessità di un'organizzazione più flessibile e la possibilità di essere supportati da un docente tutor. Gli strumenti più adatti ad identificare le persone di talento sono in ordine di importanza la produzione di opere, lavori eccezionali e originali (30.1%), le osservazioni (22.6%), il riconoscimento (18.3%) e il giudizio degli insegnanti (16.1%). I test di intelligenza e il successo si collocano, invece, agli ultimi posti.

Un altro aspetto critico è la valutazione troppo spesso ridotta alla registrazione superficiale del rendimento in termini di voto numerico; essa è ritenuta ingiusta nel momento in cui non è in grado di rispecchiare in modo proporzionale le effettive capacità e i meriti, l'impegno e il sacrificio.

A scuola si punta molto al profitto “*rischiando di fare di ogni alunno un numero*”; il voto diventa spesso un fine a discapito del valore intrinseco dell'imparare, immettendo l'apprendimento entro una logica competitiva. Se da un lato, la competizione viene riconosciuta come una potenziale spinta motivazionale, dall'altro si avverte il rischio di relativizzare le regole della convivenza e, con esse, il valore etico delle proprie azioni in vista del risultato. Questo orientamento può “*scoraggiare i più timidi, o chi ha situazioni familiari più svantaggiate, o chi ha frequentato scuole precedenti più scarse*”.

La sensibilità verso la diversità di ciascun alunno e la necessità della personalizzazione di ogni percorso vengono espresse in modo esemplificativo da uno studente:

*Secondo me da un certo punto di vista la scuola deve tenere conto del livello medio delle persone; per esempio, al liceo mi sarebbe piaciuto fare più matematica o andare più veloce su certi argomenti ma è giusto tenere conto del livello base della classe. C'è chi ci arriva più facilmente e chi ha più difficoltà; quindi è chiaro che si cerca di avere una media per fare in modo che tutti riescano a seguire con successo quello che viene insegnato. Se si corresse troppo per coloro che riescono a capire, gli altri resterebbero troppo indietro; di conseguenza avere un certo tempismo è una cosa necessaria. E questo procedere insieme è una cosa positiva perché alla fine anche le persone che all'inizio hanno meno interesse o fanno più fatica riescono comunque a migliorare; altrimenti se si corresse troppo questi lascerebbero completamente andare quello che stanno facendo e invece di vedere la possibilità di mettersi in pari con gli altri, accantonerebbero quello che stanno facendo dicendo noi 'non siamo capaci' e lascerebbero perdere tutto. Invece così c'è la possibilità che riescano a migliorare anche loro.*

Allo stesso tempo, per molti intervistati l'acquisizione della sufficienza per tutta la classe diventa l'obiettivo prioritario e il sostegno prevalente a chi è in difficoltà penalizza chi ha talento e dovrebbe essere incentivato. “C'è maggiore attenzione per il recupero che non per lo sviluppo degli alunni”.

Queste considerazioni mettono a segno la complessità del principio di uguaglianza, uno dei principi fondamentali di ogni sistema democratico che, secondo recenti indagini, risulta particolarmente critico nella percezione degli studenti italiani. Gli adolescenti, in modo particolare le ragazze, chiedono di essere trattati tutti allo stesso modo e denunciano i favoritismi agiti dagli insegnanti, oltre che le conseguenze sulla motivazione allo studio e sul senso di appartenenza-identificazione con il gruppo-classe (Berti, Molinari, Speltini, 2010).

A fronte di questa immagine critica della scuola poco attenta alla singolarità degli allievi e scarsamente meritocratica, la maggior parte degli studenti eccellenti (87.8%) riconosce nella propria esperienza il fatto di aver ricevuto riconoscimenti (premiazioni, attestati, borse di studio, partecipazioni a gare e/o olimpiadi...) per le proprie capacità e meriti, pur evidenziando che “la scuola premia l'eccellenza ma non la coltiva”. Nello stesso tempo, quasi l'80% sente di aver meritato le valutazioni positive ottenute nel corso degli studi.

Ulteriori elementi di analisi del vissuto scolastico provengono dalla percezione del rapporto sviluppato con i compagni all'interno della classe. Per il 32.6% degli intervistati, esso si è connotato in termini positivi e per il 22.8% può essere definito di collaborazione, mentre per quasi il 10% il rapporto è circoscritto solo ad alcuni compagni. L'invidia e la simpatia reciproca riscuotono le stesse preferenze (10.9%), cui seguono l'indifferenza e l'incomprensione. La funzione utilitaristica delle relazioni tra pari nel contesto scolastico è messa ben in evidenza dalle parole di una studentessa:

*Non saprei dire se i miei compagni avevano invidia o gelosia del rapporto che avevo con gli insegnanti; ovviamente quando c'era da domandare qualcosa venivo sempre mandata avanti io, perché si sapeva che avrei ottenuto più di uno che veniva considerato diversamente. Quando servivo c'ero, quando non servivo era come se non esistessi. Io ci sono sempre rimasta male per questo; alle superiori ho detto basta, se vogliono continuare a trattarmi così chi se ne frega e basta, mi creo un giro fuori da qua e viviamo bene in tranquillità che tanto prima o poi queste scuole finiranno e alla fine sono finite.*

Il comportamento di aiuto nei confronti degli altri, se messo in atto spontaneamente, permette invece l'instaurarsi di un clima relazionale positivo.

*Al di là di invidie ed inevitabili screzi, il fatto di essere brava a scuola è stato un modo per avvicinarmi di più alla classe perché non ero di quelle persone che tengono per sé il proprio talento ma cercavo di aiutare e di dare una mano a chi me lo chiedeva.*

La qualità delle relazioni in classe finisce per incidere anche sulle modalità di socializzare e sul proprio stile relazionale in futuro.

*Per le delusioni personali vissute con i compagni di classe, non mi sono più impegnato nella ricerca di persone compatibili perché, avendo maturato un punto di vista estremamente pessimista, sono approdato un po' alla soluzione di Schopenhauer che necessariamente privilegia l'equilibrio interiore rispetto alla ricerca di affetti o comunque di esperienze interpersonali.*

*Credo di essere un po' aggressiva; mi dà fastidio quando le persone non vogliono affrontare una cosa e a questo punto mi trovo quasi ad imporgliela purché esprimano una opinione. Magari io leggo un articolo che mi indigna, di mafia o di guerra e vado da qualcuno e glielo racconto magari con animo e loro mi fanno spallucce. Questa cosa mi ha sempre fatto dispiacere anche a scuola. Ad esempio, mi piaceva molto la letteratura tedesca, o mi appassionavo a fisica e matematica ed era molto frustrante vedere che agli altri non importava niente.*

Se si allarga lo sguardo alle relazioni amicali al di fuori della scuola, quasi il 60% degli studenti ritiene che il proprio rendimento scolastico non abbia inciso sulla costruzione delle amicizie. Allo stesso tempo, il 66.7% riconosce l'influenza delle doti scolastiche sul giudizio che gli amici hanno della propria persona. Questo giudizio funziona da catalizzatore sociale e si traduce in riconoscimento della propria intelligenza, superiorità e diversità che conduce a maggiore rispetto, stima e ammirazione. Le rare connotazioni negative che emergono sono legate alla distorsione interpretativa per cui chi è bravo a scuola viene ritenuto “*un fallito nella vita sociale, incapace di divertirsi nella vita*”. Una rappresentazione che a volte viene interiorizzata, come testimoniano questi frammenti di intervista:

*Ho bisogno anche di uscire altrimenti se studio troppo mi sento un'asociale. Invece il mio ragazzo è uno che va come un treno, non gli interessa niente e trova giustificazione in sé stesso, invece io sono una che ha bisogno di sentirsi accettata dagli amici, invece lui esce un po' di meno, è sereno, fa quello che si sente, ha i suoi amici, esce ogni tanto; io invece se resto a casa il sabato sera mi sento male. Ad un certo punto, anche alla domenica, se comincio a studiare alle nove, so che alle sette sono cronicamente depressa e devo uscire.*

*Ho sempre l'impressione di non essere capita, forse sono io che non riesco a farmi capire, ho sempre l'impressione di essere sbagliata, fuori posto, forse perché sono straniera, forse se uno è cresciuto qui in Italia è diverso. Mi rendo conto che per quanto uno possa conoscere un popolo non lo può capire... il modo di fare degli italiani 'tipo facciamo una cosa, sì sì la facciamo e poi decade', questo essere un po' flemmatici e un po' inerti non lo capisco e non lo sopporto. Ho sempre l'impressione che una cosa del genere avvenga anche nell'ambito scolastico. Io non penso di dovermi vergognare per avere delle ambizioni, per essere intelligente, non dico di essere la migliore. Ma non sono in grado di fare come certe amiche brave come me che quando fanno un compito e chiedi loro com'è andato, rispondono che è stato una schifezza. Io ho sempre risposto 'bene' ma dopo un po' ho capito che questa cosa dava fastidio perché me l'hanno detto e ho iniziato a dire 'non lo so'. Credo che questo 'prenderse la' sia legato alla difficoltà di valorizzare l'altro.*

## Conclusione

L'idea di scuola che emerge dall'esperienza scolastica degli adolescenti eccellenti è senz'altro allineata con il paradigma dello sviluppo umano se si considera la forte esigenza di promozione e coltivazione delle capacità personali che gli stessi manifestano. Si tratta di un'esigenza soprattutto individualistica che si avvantaggia della relazione con l'altro, senza giungere però ad una sua piena integrazione nel progetto di autorealizzazione. Nell'età della germinazione sociale, qual è l'adolescenza, la capacità di sintonizzarsi sugli altri è una leva educativa irrinunciabile per la costruzione dell'identità personale e a lungo andare per la generazione di una sana democrazia.

Un cittadino attivo ed operoso deve essere, infatti, continuamente capace di pensare la relazione che intercorre tra i suoi interessi personali (sempre legittimi) e l'interesse generale che unisce e vincola se stesso a tutti gli altri. Ciò implica un corredo di abiti mentali orientati al dialogo, alla tolleranza e all'apertura alla diversità che il sapere scolastico può e deve potenziare come stile di pensiero e di vita. A scuola l'allievo ha l'opportunità di cogliere l'universalità della condizione umana, oltrepassando il proprio contesto spazio-temporale e con esso la propria singolarità. Per questo l'esperienza scolastica dovrebbe essere una quotidiana palestra di generosità nel senso proprio del termine: "esplorazione dell'umano ricercando ovunque, al di là di ciò che divide, ciò che può unire gli uomini" (Meirieu, 2015, p. 91).

Cosa può e deve fare la scuola per formare i cittadini di una sana democrazia? La risposta può essere rintracciata in questo ambizioso programma:

- Sviluppare la capacità degli studenti di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurarsi come inferiori, come "meri oggetti".
- Insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità; insegnare ai bambini a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e reciprocità.
- Sviluppare la capacità di un'autentica sensibilità verso gli altri, vicini e lontani.
- Contrastare la tendenza a ritrarsi da minoranze per qualche motivo disprezzate, ritenendole "inferiori" e "contaminanti".
- Insegnare cose autentiche sui gruppi diversi così da controbattere gli stereotipi e il disgusto che spesso li accompagnano.
- Incoraggiare la responsabilità, trattando ciascun bambino come un essere affidabile.
- Promuovere con vigore il pensiero critico, la capacità e il coraggio richiesti per far sentire una voce dissenziente (Nussbaum, 2010, p. 61).

In accordo con la centralità dell'educazione sociale ed emotiva che oggi viene assunta tra le assi portanti della scuola del futuro (Goleman, Senge, 2016), l'idea di eccellenza deve farsi più articolata e raffinata, ossia in grado

di fare spazio alla libertà di espressione e alla volontà di impegnarsi di ciascuno, oltre che alla pluralità dei talenti. Nello stesso tempo essa “deve infondere nei giovani l’esigenza e il gusto del risultato eccellente per ogni applicazione delle attitudini individuali” (Gardner, 1967, p. 12) in modo tale che ogni studente abbia il dovere di compiere il massimo sforzo per raggiungere quel tipo di eccellenza che è nelle sue possibilità e che, in quanto tale, concorre ad una società migliore.

In ogni sfera delle umane attività può esservi bravura o incompetenza: ma noi dobbiamo apprezzare la bravura, anzi esigerla in ogni attività umana socialmente accettata, per quanto umile possa essere, e condannare l’incompetenza, quale che sia il prestigio dell’attività in cui si manifesta. [...] un eccellente stagnino è infinitamente più ammirevole di un filosofo dozzinale. La società che disdegna l’eccellenza nello stagnino per l’umiltà delle sue mansioni e tollera la mediocrità nel filosofo, solo perché svolge un’attività che gode di molto prestigio, non avrà mai né bravi filosofi né bravi stagnini (Gardner, 1967, p. 150).

Per questa via è possibile coltivare quella

democrazia del merito che non è il sistema per selezionare e premiare il merito di qualcuno, ma piuttosto quello in cui tutti meritano, sia pure in misura diversa, se esercitano il loro dovere di vivere, nel tempo e nella società che li ospita. [...] il merito è un bene comune, capace di legare gli uomini e di far loro apprezzare il carattere sempre relativo dell’eccellenza, ma anche tutto ciò che vale comunque e che riempie la vita quotidiana (Tognon, 2016b, p. 18).

Gli adolescenti intervistati sono oggi giovani adulti che hanno continuato ad ottenere risultati eccellenti anche dopo la scuola secondaria, conseguendo la laurea ed intraprendendo percorsi formativi e professionali in cui la capacità di perseverare nello studio è ancora centrale. Nella maggior parte dei casi essi fanno i medici o i ricercatori, professioni che per natura sono votate alla cura dell’altro e alla realizzazione del bene comune. Se la passione per lo studio e la fatica che esso comporta avranno saputo infondere la serena consapevolezza dei propri limiti e della propria fallibilità rispetto alla conoscenza e alla comprensione dell’umano, allora saremo di fronte a quella forma di intelligenza che feconda la democrazia.

### Riferimenti bibliografici

- Anepeta L. (2003). *Star male di testa. Ovvero essere o mal-essere, questo è (oggi) il problema*. Roma: Croce.
- Baldacci M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium educationis*, 3, pp. 21-27.

- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni (Self-efficacy: The exercise of control, 1997)*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (a cura di) (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Barone P. (2005). Parlarti dal mondo adulto: adolescenti tra educazione e prevenzione. In P. Barone (a cura di), *Traiettorie impercettibili Rappresentazione dell'adolescenza e itinerari di prevenzione* (pp. 85-100). Milano: Guerini.
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi (Les passions tristes, 2003)*. Milano: Feltrinelli.
- Benetton M. (2008). Persone di talento, meritevoli, eccellenti a scuola: la visione pedagogica per la prassi didattica. *Studium educationis*, 2, pp. 21-40.
- Benetton M. (2012). Per una scuola della persona che promuova le diversità e valorizzi i talenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, pp. 37-55.
- Bertagna G. (2009). *La scuola come bene comune. Profilo istituzionale*. In Scholé (a cura di), *La scuola come bene comune: è ancora possibile?* (pp. 17-68). Brescia: La Scuola.
- Berti C., Molinari L., Speltini G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13, pp. 541-556.
- Bianco A. (2009). *Merito? No grazie. Meritocrazia ed egualitarismo nella scuola italiana*. Roma: Bonanno.
- Bortolotto M. (2013). *Diventare persona in adolescenza*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Bortolotto M. (2016). «Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza. In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 586-595). Milano: FrancoAngeli.
- Bortolotto M., Porcarelli A. (2015). L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro. Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza. *Formazione Lavoro Persona*, 13, pp. 1-40.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2007). *Giovani a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Cinque M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Corradini L. (1976). *Democrazia scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Crea G., Matta Emad S.A. (2016). Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti. *Orientamenti pedagogici*, vol. 63, 2, pp. 345-381.
- Cyrułnik B. (2004). *Il coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità (Le murmure des fantômes, 2003)*. Milano: Frassinelli.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione (Democracy and Education, 1916)*. Milano: Sansoni.
- Franta H., Colasanti A.R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci.
- Gardner J.W. (1967). *Democrazia e talenti. Possiamo essere uguali e più bravi? (Excellence. Can we be equal and excellent too?, 1961)*. Roma: Armando.
- Gasperoni G. (2013). Profilo sociale e scelte formative dei diplomati eccellenti. *Quaderni di Sociologia*, 61, pp. 11-33.
- Goleman D., Senge P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione (The Triple Focus: A New Approach to Education, 2014)*. Milano: Rizzoli.

- Howe M.J.A. (1993). *Bambini dotati. Le radici psicologiche del talento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jeamment P. (2005). *Cento domande sull'adolescenza (Réponses à 100 questions sur l'adolescence, 2002)*. Bologna: Pendragon.
- Kover D.J., Worrell F.C. (2010). The Influence of Instrumentality Beliefs on Intrinsic Motivation. A study of High-Achieving Adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 21, 3, pp. 470-498.
- Krneta L. (2016). Perception of Present and Vision of Future of Gifted Students. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), pp. 1745-1752.
- Kuhmerker L. (1995). Valutare la cultura morale della scuola. In L. Kuhmerker (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico* (pp. 181-190). Firenze: Giunti.
- Levine M. (2006). *The price of privilege: How parental pressure and material advantage are creating a generation of disconnected and unhappy kids*. New York: Harper Collins.
- Maggiolini A. (1994). *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*. Milano: Unicopli.
- Marcelli D. (2004). *Il bambino sovrano. Un nuovo capo in famiglia? (L'enfant, chef de la famille, 2003)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marcelli D., Braconnier A. (1999). *Adolescenza e psicopatologia*. Milano: Masson.
- Marini F. (1990). *Successo e insuccesso nello studio. La teoria attribuzionale della motivazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Marini F., Milia D. (1993). *Avere successo a scuola. Abilità sociali, emozioni e rendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Meirieu P. (2015). *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Molinari L., Speltini G. (2011). Il contesto scolastico. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 253-273). Bologna: il Mulino.
- Morin E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1999). *Ragazzi dotati a scuola. Per una valorizzazione nella reciprocità*. Milano: Unicopli.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Ritchotte J.A., Suhr D., Alfurayh N.F., Graefe A.K. (2016). An Exploration of the Psychosocial Characteristics of High Achieving Students and Identified Gifted Students: Implications for Practice. *Journal of Advanced Academics*, 27,1, pp. 23-38.
- Rubini M., Moscatelli S. (2011). I rapporti con le istituzioni. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 275-294). Bologna: il Mulino.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Steinberg L. (2015). *Adolescenti. L'età delle opportunità (Age of Opportunity. Lessons from the New Science of Adolescence, 2014)*. Torino: Codice.
- Tinagli I. (2008). *Talento da svendere. Perché in Italia il talento non riesce a prendere il volo*. Torino: Einaudi.
- Tognon G. (2016a). *La democrazia del merito*. Roma: Salerno.
- Tognon G. (2016b). La scuola "democratica" è ancora una scuola "giusta"? Le tentazioni della meritocrazia. *Studium educationis*, 3, pp. 7-20.
- Xodo C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.