

edited by
Annalisa Morganti

EcoEdu Skills

*Competenze educative per un'ecologia
dello sviluppo sostenibile*

Sostenibilità dei processi di identificazione dei talenti tra educazione e equità

Abstract: This paper discusses the necessity of a sustainable paradigm shift in gifted education, focusing on inclusivity and comprehensive development. Among the objectives is the attempt to develop the systemic logic proposes a more complex reasoning according to which genetics, the environment and socio-cultural and value representations allow a fair and inclusive conception of giftedness. The aim of the focus intends to define the usefulness of the systemic-relational approach to the education of the gifted, thus passing from an education "for" the gifted to an education "with" the gifted, integrating all the dimensions of the individual and the its socio-cultural context in a single life project. It examines the limitations of identification processes, advocates for a transformative approach, and emphasizes equal opportunities for students within a sustainable educational environment.

Keywords: education, inclusivity, sustainable educational, development, environment

L'educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione

Il campo di ricerca noto come *gifted education* è volto allo studio dei modelli educativi per lo sviluppo delle capacità dei soggetti con plusdotazione. Questa popolazione di bambini e ragazzi è considerata in una condizione particolare dal punto di vista personale, genetico ed ambientale, poiché dimostra, o ha il potenziale per dimostrare, elevate performance in uno o più ambiti (Zanetti 2018). Nell'attuale panorama scientifico, c'è un consenso generale sull'idea che la plusdotazione sia un costrutto multidimensionale, ovvero un costrutto costituito non solo da elevate abilità cognitive ma anche da fattori co-cognitivi e

non-cognitivi. In passato invece la plusdotazione era direttamente collegata alla misurazione dell'intelligenza generale, pertanto, ad elevate prestazioni cognitive, misurate sovente attraverso un test "tradizionale" di intelligenza, corrispondeva direttamente un profilo di plusdotazione. In generale, quindi, si è registrata una sorta di oscillazione tra un approccio definito "nature" e uno "nurture" (Dai 2010). Nell'approccio "nature", più longevo, si considera la plusdotazione come l'intelligenza generale innata e fissa, mentre nell'approccio "nurture" si pone l'accento sullo sviluppo influenzato dalle interazioni tra l'individuo e l'ambiente, in ottica dinamica, educativa. Questa duplice prospettiva ha reso la plusdotazione un campo controverso, caratterizzato da una vasta gamma di costrutti e studi (Dai 2016; Matthews & Foster, 2005) ma con poche evidenze empiriche a supporto (Ambrose et al. 2010; Dai 2011) e per cui non si è ancora raggiunto un consenso circa una definizione (Carman 2013; McBee, Makel 2019).

Implicazioni pratiche e teoriche dell'uso del costrutto e dei test d'intelligenza nell'identificazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione

Intelligenza e plusdotazione sono da sempre correlate (Mandelman et al. 2010), anche se l'idea iniziale nell'uso dei test d'intelligenza generale non era quello di far emergere le capacità elevate di alcuni, quanto quella di operare una selezione che potesse condurre ad emarginare la popolazione intellettivamente debole, soprattutto nel contesto americano (Gould 2012). Pertanto, i test d'intelligenza hanno svolto un ruolo determinante nelle società occidentali, con conseguenze discriminatorie e razziste (Gould 2012). È in seno a questi studi, e a questo contesto che hanno origine i primi studi sulla plusdotazione, soprattutto negli Stati Uniti con Lewis Terman e Leta Stetter Hollingworth (Jolly 2018).

Ancora oggi, i test del Quoziente Intellettivo (QI) sono utilizzati per misurare l'intelligenza umana e vengono considerati strumenti efficaci per individuare alcune dimensioni cognitive del profilo del soggetto con plusdotazione. Utilizzando intervalli di punteggio e *cutoff* la maggior

parte dei test tende a misurare e concepire le capacità cognitive come se fossero attributi fisici, come l'altezza e il peso, riducendone così la complessità a un unico fattore: il Quoziente Intellettivo. Questo fattore può essere rappresentato da un singolo indice numerico e può essere ordinato secondo una "distribuzione normale" che viene rappresentata dalla curva gaussiana. Inizialmente il concetto di plusdotazione è stato plasmato sul modello di tale costruito, incorporando quelle teorie dell'intelligenza che suggeriscono una rappresentazione unidimensionale della sfera cognitiva. L'idea che l'intelligenza sia determinata da caratteristiche genetiche innate ed ereditarie, inoltre, ha trovato ampia condivisione e sostegno anche nell'ambito della *gifted education*, determinando da un lato approcci di ricerca longitudinali, di caso, dall'altro lato introducendo pratiche di identificazione che hanno alimentato quel mantra definito da Pfeiffer (2013) "Once gifted always gifted", ovvero una volta identificato come plusdotato il soggetto rimane tale per sempre, portandosi dietro di sé l'etichetta e anche tutte le conseguenze di tale categorizzazione. Tuttavia, studi approfonditi hanno dimostrato come tali presupposti teorici rappresentino quantomeno una prospettiva viziata da pregiudizi e insufficienti evidenze empiriche (Richardson 1999; Gould 2012). Pertanto, è condivisa da molte fonti scientifiche l'idea che le capacità intellettive sia suscettibile di miglioramento o diminuzione nel tempo, essendo costantemente sottoposte a stimoli ambientali (Husén 1977; Olivieri 2018). Di conseguenza, se l'intelligenza, rappresentata dal QI, può essere allenata e può variare nel tempo a causa delle influenze di contesto, allora la sua distribuzione tende a subire delle variazioni, così come il corredo genetico non rappresenta più un'equazione fatale. Inoltre, anche ammettendo che il QI sia modificabile e che vi sia un certo grado di ereditarietà, esso non può predire il successo futuro né fornire informazioni sulle aree specifiche o discipline in cui il potenziale individuale potrebbe essere sfruttato al meglio. Per molti autori questa misura, almeno dal punto di scientifico, risulta discutibile, e dal punto di vista educativo di scarso interesse (Richardson 1999; Borland 2005; 2013; Olivieri 2018).

L'approccio all'intelligenza generale descritto, applicato all'ambito dell'educazione del potenziale cognitivo elevato e inteso come unico fat-

tore caratterizzante del profilo di plusdotazione ha avuto e tutt'oggi ha, delle ricadute a livello non solo identificativo, ma anche educativo-didattico e politico-normativo non trascurabili. Alcuni studiosi hanno definito questo primo approccio Paradigma Riduzionista proprio perché risulta essere una visione che riduce ad uno schema semplice e lineare quello che invece è un sistema complesso di funzionamento dell'individuo con potenzialità elevate (Dai, Chen 2013; Lo, Porath 2017; Dai 2018; Lo et al. 2019). Il Paradigma Riduzionista rappresenta quella forma teorico-pratica, di cui si sono serviti i padri della *gifted education* (Terman, Hollingworth), che è servita a porre le basi per la creazione di una nuova categoria di popolazione: quella dei dotati. Ma non solo, come messo in evidenza in un precedente lavoro (Dell'Anna, Marsili 2021), l'uso smodato e a volte di massa dei test d'intelligenza ha portato ad una molteplice categorizzazione (categorie per tutti coloro che si discostano dalla "norma", compresa la categoria di "norma" stessa) che ha messo in evidenza le differenze tra gli individui stigmatizzandole, rendendole oggetto e motivo di esclusione e segregazione sociale ed educativa. L'identificazione guidata dall'unico scopo di rintracciare l'intelligenza, o, per meglio dire, la dimensione cognitiva, risulta un'operazione sociale artificiosa e convenzionale. Attribuisce all'educazione un ruolo marginale e secondario: se il potenziale equivale al possesso di un'intelligenza elevata e quest'ultima è fissa allora il contesto educativo ha poco impatto su una possibile traiettoria di crescita e verrebbe quindi da chiedersi: che ruolo ha l'educazione in questo paradigma? Un ruolo ce l'ha ed è quello di condurre gli identificati attraverso un processo accelerato, rapido e focalizzato quasi esclusivamente sul potenziamento ed esercizio della sfera cognitiva applicata alla disciplina prediletta. Tuttavia, è da evidenziare che un'identificazione attraverso l'intelligenza generale non è in grado di prevedere il successo formativo o professionale di un individuo e non fornisce una indicazione utile alla progettazione didattica. Infatti, i dati di un test d'intelligenza che si presentano sottoforma di punteggio numerico e di brevi report, non forniscono informazioni sull'applicazione delle potenzialità, non informano circa le caratteristiche specifiche di un soggetto, né sugli ambiti disciplinari in cui tali potenzialità possono

essere applicate, né sugli interessi, le passioni o sulle eventuali difficoltà in altre sfere e dimensioni personali. Di fatto, delineandosi come un riferimento con forti limitazioni per la progettazione didattica ed educativa, più che uno strumento d'identificazione, il test d'intelligenza è una misura medica.

Infine, questo approccio determina una scelta di politica educativa e sociale. In primo luogo, emerge l'interesse ad investire tanto di più sull'identificazione per rintracciare il talento capace di contribuire sostanzialmente al processo di crescita di un Paese, quanto una più impalpabile attenzione allo sviluppo di un individuo completo, un cittadino attivo e partecipe. In secondo luogo, è emblematico lo scopo originario di quanto abbiamo fin qui descritto, che è ben rappresentato dall'idea di Lewis Terman, fondatore della *gifted education*, che intendeva utilizzare i risultati dei test d'intelligenza come criterio per eliminare i deboli di mente e i criminali, allo scopo di "preservare lo stato per una classe di persone meritevoli di possederlo". I test d'intelligenza come forma unica d'identificazione rappresentano in questo senso un sistema capace di riprodurre quelle forme di disuguaglianza che attanagliano le società moderne. Recenti studi hanno dimostrato che così concepito il processo d'identificazione basato sull'uso del solo test d'intelligenza può essere considerato elitario e ingiusto. Tali studi infatti hanno evidenziato come i test di intelligenza, anche quelli considerati privi di *bias* culturali, tendano a sottorappresentare le donne, gli studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico e le minoranze etniche e linguistiche (Hedges et al. 2018).

Come abbiamo osservato, la definizione di plusdotazione basata sul QI è senza dubbio il prodotto del suo tempo. I recenti costrutti multidimensionali invece hanno ridefinito i paradigmi concettuali, passando dalla semplice unidimensionalità alla complessità multidimensionale. È ormai ampiamente condivisa l'idea che la plusdotazione non possa essere definita solo in termini di elevate capacità cognitive, ma sia il risultato di una complessa interazione tra dimensioni cognitive, co-cognitive e non cognitive, come *leadership*, competenze socio-emotive, autoefficacia, autoregolazione, motivazione, creatività, persistenza e costanza. Ad esempio, nel modello dei tre anelli, Renzulli (2005) individua la *gifted-*

ness come l'intersezione di tre fattori: abilità sopra la media, creatività e impegno nel compito. Gagné (2013), nelle sue numerose revisioni del Modello Differenziato di Plusdotazione e Talento (DMGT), concepisce la plusdotazione come abilità naturali che si sviluppano in talento in un dominio specifico grazie a fattori intrapersonali ed ambientali. Nel modello triadico proposto da Pfeiffer (2013), invece, la plusdotazione viene concepita attraverso tre prospettive diverse: intelligenza elevata, performance eccezionali o potenziale per l'eccellenza. Tuttavia, è evidente che l'elemento costante in tutti questi modelli è la presenza di una capacità cognitiva-naturale elevata, spesso misurata mediante il Quoziente Intellettivo. Le misurazioni del QI continuano a rivestire un ruolo significativo nell'ambito dell'educazione dei plusdotati (Borland 2005, 2013; Sternberg 2005; Mazzoli Smith, Campbell 2016). Studi recenti (McClayne, Pfeiffer, 2012; Pfeiffer 2013) hanno rilevato che il 90% degli stati americani considera l'intelligenza generale come il principale componente della plusdotazione, e il 32% di questi stati (circa 15) utilizza ancora il QI come unico criterio di identificazione. Nonostante gli sviluppi abbiano ampliato le caratteristiche peculiari dei soggetti con plusdotazione e le pratiche di identificazione attraverso l'uso di strumenti valutativi del potenziale (Pfeiffer 2013), questi modelli hanno mantenuto invariato il ruolo predominante delle capacità cognitive. Ciò solleva almeno tre aspetti importanti da sottolineare. In primo luogo, uno studio condotto da McBee e Makel (2019) ha dimostrato che i vari modelli non hanno chiarito la definizione stessa di plusdotazione e come le percentuali di individui identificati variano in base alle diverse definizioni. In secondo luogo, l'attenzione rivolta alla sfera cognitiva nelle concezioni teoriche e le convinzioni degli insegnanti ed educatori sulle caratteristiche dei plusdotati (Sorrentino 2018; Brazzolotto 2018) hanno portato a una scarsa attenzione nello sviluppo di programmi e pratiche didattiche che mirino veramente allo sviluppo delle caratteristiche co-cognitive e non cognitive (Renzulli, Reis, 2014; Renzulli, O'Souza, 2014). Infine, una possibile interpretazione delle parole di Borland "gifted education without gifted students" (2005) metterebbe in crisi i modelli multidimensionali che si concentrano ancora sull'identificazio-

ne e l'etichettatura attraverso misurazioni e test. A questo proposito, lo studioso americano ha proposto un "non-modello" di plusdotazione, in cui gli studenti non sono etichettati, ma vengono utilizzate efficaci strategie didattiche sviluppate in questo campo di ricerca per rispondere alle esigenze e ai talenti di tutti gli studenti.

Diverse voci nel panorama educativo del potenziale elevato si sono mobilitate per sviluppare un nuovo paradigma di plusdotazione che vada oltre la semplice staticità dell'essere dotati, aprendo la possibilità per ciascun individuo di sviluppare un talento (Dai, Chen 2013; Lo, Porath 2017; Olivieri 2018; Lo et al. 2019). In questo senso, il *Paradigma di differenziazione* o *Transaction paradigm*, di cui si discute molto ormai da qualche anno, concettualizza la plusdotazione come una funzione del contesto piuttosto che come una caratteristica intrinseca da identificare. Esso si basa su un approccio sistemico e olistico che abbandona la visione riduzionista per abbracciare l'idea di una relazione complessa tra ambiente, individuo e strutture socioculturali (Lo, Porat 2017). Secondo questa prospettiva, tutte le evidenze indicano che nessuna capacità ha la possibilità di "sbocciare" se l'individuo non entra in una relazione costruttiva con l'ambiente di crescita e di apprendimento. In tal senso, Vygotsky fu il primo a sostenere che le forme più complesse di coscienza umana vanno cercate nei processi di vita sociale e nelle relazioni storiche e ambientali. Richardson (1999) ha sottolineato come la natura dell'intelligenza risieda nella cooperazione sociale, un'affermazione supportata da ricerche più recenti (McNally, Brown, Jackson 2012) che dimostrano come le abilità cognitive si sviluppino in modo più complesso quando vengono sollecitate da frequenti interazioni sociali, che portano gli individui a utilizzare abilità di cooperazione e di prendere decisioni.

Gli studi sul talento hanno affrontato la loro sfida più importante proprio in questo campo: dapprima dibattendo sulle percentuali di impatto rispettivamente della genetica e dell'ambiente, e poi riflettendo sulle implicazioni relative alla relazione tra le due istanze. Recentemente, ha guadagnato terreno la corrente di pensiero secondo cui le capacità possono essere sviluppate attraverso l'allenamento e che chiunque può raggiungere prestazioni elevate con un'importante quantità di ore di pratica

deliberata (Ericsson, Charness 1994; Pfeiffer 2013; Olivieri 2018). Altri studiosi, come Shenk, hanno dimostrato che non ha più senso adottare un approccio interazionista (genetica + ambiente), poiché non è possibile analizzare lo stato delle unità genetiche prima dell'interazione con l'ambiente. Di conseguenza, la logica sistemica propone un ragionamento di maggiore complessità secondo il quale la genetica, l'ambiente e le rappresentazioni socioculturali e valoriali consentono una concezione equa e inclusiva della plusdotazione (Mazzoli Smith, Campbell 2016). Questo approccio si basa su un'epistemologia relazionale in cui la plusdotazione è un costrutto fluido, socialmente costruito (Borland 2005), che si basa sulla relazione con il contesto e si sviluppa nel corso del tempo storico. In questo senso, si passa dall'essere plusdotati al divenire plusdotati. La plusdotazione è interpretata quindi come un modello basato sul processo piuttosto che sulla persona, aprendo percorsi di apprendimento che conducono all'eccellenza per tutti gli studenti (Lo et al. 2019). Si supera così la concezione aprioristica della predisposizione per abbracciare la logica della pratica deliberata, attraverso la quale emergono gli orientamenti individuali verso ciò che prediligono, i propri interessi e le proprie passioni. L'approccio sistemico-relazionale all'educazione dei plusdotati passa quindi da un'educazione "per" i plusdotati a un'educazione "con" i plusdotati, integrando tutte le dimensioni dell'individuo e il suo contesto socioculturale in un unico progetto di vita (Olivieri 2018).

Riferimenti bibliografici

- Acar, S., Sen, S., Cayirdag, N.,
2016, *Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review* in *Gifted Child Quarterly*, 60 (2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>.
- Ambrose, D.,
2009, *Large-Scale Socioeconomic, Political, and Cultural Influences on Giftedness and Talent* in: Shavinina L.V. (eds) *International Handbook on Giftedness*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_4.

Borland, J.H.,

2005, *Gifted education without gifted children. The case of no conception of giftedness* in Sternberg, R., Davidson, J. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press: doi: 10.1017/CBO9780511610455.

Borland, J.H.,

2013, *Problematizing gifted education* in C.M. Callahan & H.L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 69-80). New York, NY: Routledge.

Brazzolotto, M.,

2018, *La formazione in servizio degli insegnanti rispetto le tematiche della plusdotazione* in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 215-226.

Carman, C.A.,

2013, *Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research* in *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70: doi:10.1177/1932202X12472602.

Dai, D.Y.,

2018, *A history of giftedness: Paradigms and paradoxes* in S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-14). Springer Science & Business Media.

2016, *Envisioning a New Century of Gifted Education* in D. Ambrose, R.J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (Vol. 10). Rotterdam: Springer.

2011, *Hopeless anarchy or saving pluralism? Reflections on our field in response to Ambrose, VanTassel-Baska, Coleman, and Cross.* *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 705-730.

2010, *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education.* New York: Teachers College Press.

Dai, D. Y., Chen, F.,

2013, *Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice* in *Gifted child quarterly*, 57(3), 151-168.

Dell'Anna, S., Marsili, F.,
2022, *Parallelisms, synergies and contradictions in the relationship between Special Education, Gifted Education and Inclusive Education in Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 12-29.

Ericsson, K.A., Charness, N.,
1994, *Expert performance: Its structure and acquisition in American psychologist*, 49(8), 725.

Gagne, F.,
2013, *The DMGT: Changes within, beneath, and beyond in Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-19.

Gould, S.J.,
2012, *Intelligenza e pregiudizio*. Il Saggiatore.

Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., Gentry, M.,
2018, *A meta-analysis of gifted and talented identification practices in Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.

Husén, T.,
1977, *Talento, eguaglianza e meritocrazia*. Firenze: La Nuova Italia.

Jolly, J.L.,
2018, *A history of American gifted education*. Routledge.

Lo, C.O., Porath, M., Yu, H.P., Chen, C. M., Tsai, K.F., Wu, I.C.,
2019, *Giftedness in the making: A transactional perspective in Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184.

Lo, C.O., Porath, M.,
2017, *Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities in Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.

Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M., Grigorenko, E.L.,
2010, *Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations in Learning and Individual Differences*, 20(4), 287-297.

Matthews, D.J., Foster, J.F.,
2005, *Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education* in *Roeper Review*,
28(2), 64-69.

Mazzoli Smith, L., Campbell, R.J.,
2016, *So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion* in
Teachers and Teaching, 22(2), 255-267.

McBee, M.T., Makel, M.C.,
2019, *The quantitative implications of definitions of giftedness* in *AERA Open*,
5(1), 2332858419831007.

McClain, M.C., Pfeiffer, S.,
2012, *Identification of gifted students in the United States today: A look at state
definitions, policies, and practices* in *Journal of Applied School Psychology*, 28
(1), 59-88.

McNally, L., Brown, S., Jackson, A., (2012). *Cooperation and the evolution of
intelligence* in *Proceedings of the royal society b*, 1-8.

Olivieri, D.,
2019, *I mille volti del talento: oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza* in
I mille volti del talento, 1-362.

Pfeiffer, S.,
2013, *Serving the gifted*. New York: Routledge.

Renzulli, J.S.,
2005, *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promo-
ting creative productivity* in R. J. Sternberg, J. Davidson (eds.), *Conceptions
of giftedness* (2nd ed.). Boston, MA: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S., O'Souza, S.,
2014, *Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute
to the creation of social capital and leadership skills in young people* in *Critical
issues and practices in gifted education: What the research says*, 343-362.

Renzulli, J.S., Reis, S.M.,
2014, *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. TX: Prufrock press.

Richardson, K.,
1999, *Che cos' è l'intelligenza*. Einaudi.

Sorrentino, C.,
2018, *La plusdotazione a servizio del bene comune. Riflessioni pedagogiche sul modello WICS di Sternberg=Giftedness for common goods. Pedagogical reflection the WISC model of Sternberg. H-ermes. Journal of Communication*, 2017 (11), 111-116.

Sternberg, R.,
2005, *The WICS model of giftedness* in R.J. Sternberg & J. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Boston, MA: Cambridge University Press.

Subotnik, Rena F., Olszewski-Kubilius P., Worrell, F.K.,
2011, *Rethinking Giftedness and Gifted Education* in *Psychological Science in the Public Interest* 12 (1): 3-54. doi:10.1177/1529100611418056.

Zanetti, M.A.,
2017, *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.

Francesco Marsili

È assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia. I suoi interessi di ricerca sono la *gifted education*, l'educazione inclusiva e i metodi di sintesi di ricerca. È ricercatore e progettista per il progetto europeo Erasmus+ ECO-IN *Algorithm for new ecological approaches to inclusion*, cultore della materia e collaboratore alla cattedra di pedagogia speciale, professore a contratto per il Corso di Formazione per la Specializzazione sul sostegno.

A distanza di due anni dalla pubblicazione del volume *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile* (ESI, 2021) che aveva visto per la prima volta raccontare a più voci e prospettive, il tema dello sviluppo sostenibile, oggi l'evoluzione sociale e culturale, nonché educativa post pandemica ci porta a riflettere più nel dettaglio intorno alla parola "sostenibilità" grazie all'impulso fecondo delle scienze umane. Far dialogare le scienze è uno dei maggiori auspici di chi, come tutti gli autori di questo volume, svolge un lavoro di ricerca. Un auspicio, un obiettivo da raggiungere, una speranza, ma anche una reale necessità che spesso deve scontrarsi con singole fortificazioni disciplinari dure a scomparire. L'epistemologia della scienza ci ha insegnato che le scienze, per essere e definirsi tali, si costruiscono su una struttura interna solida, un contesto di ricerca, un linguaggio specifico, ma è innegabile il valore aggiunto che ciascuno di questi elementi può mettere a disposizione di altri saperi lasciandosi così permeare, arricchire, evolvere. *(dall'introduzione di Annalisa Morganti).*

ISBN: 978-88-9392-487-0

DOI: 10.61014/HRSF/vol1

www.morlacchilibri.com