



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e
della Socializzazione - DPSS**

**Corso di Laurea Magistrale in Psicologia di
comunità, della promozione del benessere e del
cambiamento sociale**

Tesi di Laurea Magistrale

**Valorizzare le intelligenze multiple per favorire il benessere e
il flourishing degli studenti:
Strategie di implementazione nel contesto educativo**

**Enhancing Multiple Intelligences to promote Student Flourishing: Implementation
Strategies in the Educational Context**

Relatore

Prof. Alessio Vieno

***Laureanda:
Beatrice Tullo
Matricola:
2052396***

Anno Accademico 2023/2024

Indice

Introduzione	2
Capitolo I - Le Intelligenze Multiple	5
1.1. Definizione e principali teorie sull'Intelligenza	5
1.2 La teoria delle intelligenze multiple.....	10
1.2.1 I criteri per definire un'intelligenza.....	11
1.2.2 Intelligenze Originali (1983).....	13
1.2.3 Intelligenze Aggiunte Successivamente.....	18
1.2.4 Critiche e sviluppi recenti alla teoria	20
1.3. Benefici dell'integrazione delle intelligenze multiple nel curriculum scolastico	22
Capitolo II – Il <i>Flourishing</i>.....	26
2.1 Definizione e teorie Principali sul <i>Flourishing</i>	26
2.1.1 Teoria del Benessere di Seligman	27
2.1.2 Teoria della Self-Determination di Ryan e Deci	28
2.1.3 Studi empirici sul <i>flourishing</i>	29
2.2 Il flourishing come missione educativa.....	30
2.3 Relazione tra intelligenze multiple e <i>flourishing</i>	32
Capitolo III – Strategie di implementazione nel contesto educativo.....	35
3.1 Differenziazione pedagogica.....	37
3.2 Progettazione del curriculum scolastico.....	40
3.3 Valutazioni olistiche	43
3.4 Approccio di comunità: formazione degli insegnanti, coinvolgimento della comunità e supporto istituzionale	45
Capitolo IV - Innovazioni educative: esempi di buone pratiche in Italia e in Europa	52
4.1 Italia: l' <i>Approccio Reggio Emilia</i>	52
4.2 Europa: il caso della Finlandia.....	56
Discussione	60
Sintesi dei principali risultati	60
Limiti della ricerca e possibili sviluppi futuri	67
Conclusioni	69
Bibliografia	71
Sitografia	78

Introduzione

Negli ultimi decenni, l'idea che l'intelligenza umana sia un fenomeno unitario e misurabile attraverso test standardizzati è stata ampiamente messa in discussione. La teoria delle intelligenze multiple, proposta da Howard Gardner nel 1983, ha aperto nuove prospettive nel campo dell'educazione, suggerendo che ogni individuo possiede una pluralità di intelligenze, ognuna delle quali contribuisce al suo sviluppo personale e accademico in modi diversi. In un sistema educativo tradizionalmente orientato alla valorizzazione di competenze logico-matematiche e linguistiche, questa visione ha posto l'attenzione sull'importanza di riconoscere e coltivare le diverse forme di intelligenza presenti negli studenti. L'applicazione di questa teoria può avere un impatto significativo sul benessere psicologico e sociale degli studenti, favorendo il loro *flourishing*, ovvero una crescita significativa e appagante in vari ambiti della vita scolastica e personale. Questo approccio mira a creare contesti educativi inclusivi e personalizzati, che rispettino le differenze individuali e permettano a ciascun alunno di esprimere al meglio il proprio potenziale .

Obiettivo di questa tesi è esplorare come l'adozione nel contesto educativo della visione dell'intelligenza sostenuta dalla teoria delle intelligenze multiple possa promuovere il benessere globale degli studenti, favorendo la loro realizzazione personale e accademica. In particolare, verrà analizzato il modo in cui l'adozione di strategie educative differenziate possa contribuire a migliorare la realizzazione personale, il coinvolgimento, l'autoefficacia e la motivazione, fondamentali per il *flourishing* inteso come stato di benessere ottimale, caratterizzato da un alto livello di funzionamento psicologico, emotivo e sociale.

Questo lavoro offre uno spunto di riflessione sul concetto di intelligenza, su come un'adozione della visione pluralistica delle intelligenze possa essere implementata nella scuola e sul ruolo che la scuola dovrebbe avere nella formazione dei bambini,

adolescenti e futuri adulti.

Il percorso di questa tesi si articola in quattro capitoli principali, ognuno dei quali affronta un aspetto specifico del tema trattato.

Nel primo capitolo verrà discusso il complesso concetto di intelligenza, presentando la teoria delle intelligenze multiple dello psicologo Howard Gardner, sottolineando quali possano essere i benefici dell'introduzione di un nuovo approccio educativo basato sulla suddetta teoria

Il secondo capitolo sarà dedicato al concetto di *flourishing*, con una panoramica delle principali teorie, tra cui la teoria del Benessere di Seligman e la teoria della Self-Determination di Ryan e Deci. Alla luce di queste due principali teorie, verrà evidenziato il valore del *flourishing* nella missione educativa e indagata la relazione diretta tra lo sviluppo delle diverse intelligenze multiple e il benessere degli studenti attraverso lo sviluppo completo del loro potenziale.

Nel terzo capitolo verranno esplorate le possibili strategie di implementazione delle intelligenze multiple nel contesto educativo che permettono il raggiungimento del *flourishing*. Si partirà dall'idea di un'educazione personalizzata, per poi esaminare strategie di progettazione del curriculum scolastico e metodi di valutazione olistica che tengano conto delle diverse intelligenze e dell'evoluzione dello studente. Queste strategie di implementazione sono efficaci se applicate seguendo un approccio sistemico-ecologico: la formazione degli insegnanti, il coinvolgimento della famiglia e della comunità di appartenenza, ed infine, ruolo più significativo, il supporto delle istituzioni attraverso adeguate politiche educative, fattore più importante per orientare il cambiamento e la promozione del benessere.

Il quarto capitolo mostrerà due buone pratiche, una a livello europeo e una italiana che ha ispirato la ricerca educativa internazionale: la prima è l'analisi della struttura educativa della Finlandia, la seconda è l'innovativa esperienza educativa dell' "Approccio Reggio Emilia" in Italia.

Le tematiche prese in esame nel presente elaborato possono essere utili nella costruzione di una visione pedagogica coesa e orientata che da tempo manca in

Italia. E' fondamentale che il sistema educativo italiano evolva verso un approccio più olistico, che riconosca e valorizzi le diverse forme di intelligenza, promuovendo così un ambiente scolastico più sano e inclusivo per tutti gli studenti e le studentesse. E' importante che ogni persona possa riconoscere e sviluppare il proprio potenziale, i propri talenti e le proprie capacità per, infine, "fiorire" in quanto essere umano ed essere pronto ad affrontare le sfide che la vita pone davanti e la scelta di un percorso di vita (personale e professionale) appagante.

In questa tesi, come consuetudine della lingua italiana, prevale l'uso del maschile. Tuttavia, nel pieno rispetto delle differenze di genere da parte di chi scrive, il riferimento è al soggetto umano in generale.

Capitolo I - Le Intelligenze Multiple

1.1. Definizione e principali teorie sull'Intelligenza

L'intelligenza è un concetto complesso su cui studiosi, in particolare psicologi, hanno dibattuto ampiamente nel corso del tempo.

L'etimologia della parola intelligenza è riconducibile all'avverbio latino *intus* (dentro) e al verbo latino *legere* (leggere, comprendere, raccogliere idee e informazioni). Un'altra interpretazione etimologica meno conosciuta del termine, preferisce ad *intus* la preposizione *inter* (tra). L'intelligenza, secondo questa sovrapposizione di significati che compongono la parola, sarebbe la capacità di leggere [tra le righe], di scoprire relazioni ed inter – connessioni tra i vari aspetti della realtà per giungere ad una comprensione più ampia e completa, complessa e articolata della stessa.

La definizione più accreditata e condivisa descrive l'intelligenza come la capacità di una persona di apprendere e ricordare le informazioni, di riconoscere i concetti e le relazioni e di applicare queste informazioni e questo riconoscimento comportandosi in maniera adattiva (Fassari et al., 2008). Tuttavia il significato che deriva da questa definizione dipende da ciò che le varie culture intendono per adattabilità. Già questa osservazione suggerisce che, data la differenza di tipi di abilità che permettono alle persone di prosperare in culture differenti, potremmo dover ampliare la definizione universalmente accettata del concetto di intelligenza includendo una gamma più vasta di competenze e abilità. Difatti, le teorie sull'intelligenza possono essere divise in due categorie principali: quelle che propongono un singolo fattore di intelligenza generale e quelle che invece propongono un modello multifattoriale dell'intelligenza, discussione tuttora aperta e che ancora rappresenta una controversia nella comunità scientifica.

Il sistema educativo tradizionale tende a favorire l'approccio legato all'intelligenza generale, basato su competenze accademiche standardizzate come la lettura, la scrittura e la matematica. Questo si riflette in test standardizzati con cui vengono valutati gli studenti e le studentesse (come gli esami di Stato, le verifiche, le

interrogazioni) e un approccio educativo standardizzato basato su programmi scolastici tradizionali, spesso incentrati su materie che richiedono competenze cognitive analitiche, come, appunto, la matematica e la lingua, rispecchiando dunque l'importanza attribuita all'intelligenza generale. Queste modalità tendono a privilegiare studenti con un'elevata abilità generale nell'apprendimento, nella memoria e nelle capacità cognitive tipicamente associate a un fattore unitario dell'intelligenza: il *fattore g*. Un altro esempio significativo per capire quanto il contesto educativo italiano sia basato sul concetto generale di intelligenza, è il test di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, meglio conosciuto come test INVALSI. L'obiettivo principale del test INVALSI è valutare l'apprendimento scolastico e verificare se gli studenti stanno acquisendo le competenze richieste dal curriculum nazionale. Vengono valutate competenze accademiche specifiche in aree come italiano, matematica e inglese nelle classi di II e V elementare, III media, II e V superiore per valutare l'efficacia delle scuole e del sistema educativo italiano nel suo complesso e verificare se gli studenti raggiungono gli obiettivi di apprendimento stabiliti dalle indicazioni nazionali. Questo test riflette l'idea che l'intelligenza possa essere misurata in modo unitario e uguale per tutti.

Tuttavia, per comprendere questo principio su cui viene basato apprendimento e valutazione della scuola italiana, risulta necessario descrivere l'evoluzione e le principali teorie sull'intelligenza proposte nel corso degli ultimi anni, a partire dall'inizio del secolo scorso.

Gli studi sull'intelligenza per come viene intesa ad oggi, infatti, nascono alla fine del XIX secolo e si sviluppano nel corso del XX secolo attraverso diverse fasi e contributi fondamentali da parte di vari studiosi.

Nel 1904, lo psicologo francese Alfred Binet e il collega Théodore Simon svilupparono il primo test di intelligenza standardizzato, noto come *Binet-Simon Scale*. Lo scopo era quello di quantificare l'intelligenza per poter prevedere il successo o l'insuccesso scolastico dei bambini e, eventualmente, identificare i bambini che necessitavano di istruzione speciale. Il test misurava l'età mentale dei bambini, cioè il livello di sviluppo intellettuale rispetto alla loro età cronologica. Ad esempio, se un bambino di 10 anni aveva la stessa capacità intellettuale media

di un bambino di 8 anni, si diceva che aveva un'età mentale di 8. Nel 1912, fu lo psicologo tedesco William Stern a introdurre il concetto di quoziente d'intelligenza (QI) come rapporto tra l'età mentale e l'età cronologica, moltiplicato per 100 [per evitare frazioni]. Il test del QI è considerato il precursore dei moderni test di intelligenza, che misurano diverse aree cognitive tra cui ragionamento logico, capacità di risolvere problemi, memoria e capacità di apprendere nuove informazioni: questo già suggerisce quanto ancora lo studio sull'intelligenza sia ancorato a modelli obsoleti della stessa.

Il primo a parlare di fattore unitario di intelligenza fu Charles Spearman nel 1904. Egli propose che l'intelligenza generale potesse essere spiegata da un unico fattore (*fattore g*) che rappresenta l'abilità generale di una persona di eseguire compiti cognitivi, il quale sottostava a tutte le capacità cognitive. Questo *fattore g* rappresenta l'efficienza mentale generale e la capacità di ragionamento e problem-solving ed è stato definito in termini di “tre principi qualitativi della cognizione”: apprendimento dell'esperienza, deduzione di relazioni e deduzione di correlazioni. Secondo Spearman, le differenze individuali nelle prestazioni cognitive possono essere attribuite a questo fattore generale, oltre a fattori specifici (*s*) che sono unici per ogni tipo di attività (Spearman, 1904).

E' interessante osservare l'analogia di questa teoria in cui vi è un'abilità generale di una persona di eseguire compiti cognitivi, al sistema di valutazione e apprendimento nel contesto educativo italiano precedentemente descritto.

Negli anni Trenta, Louis Thurstone contestò la teoria del *fattore g* di Spearman, proponendo invece che l'intelligenza consistesse di diverse abilità mentali primarie e propose una visione alternativa all'idea di un singolo fattore generale dell'intelligenza. Thurstone sviluppò la Teoria delle abilità mentali primarie, sostenendo che l'intelligenza era composta da diverse abilità indipendenti. Pubblicò la sua teoria nel libro "*Primary Mental Abilities*" (1938), identificando sette abilità mentali distinte: comprensione verbale, fluidità verbale, capacità numerica, visualizzazione spaziale, memoria, ragionamento induttivo e velocità percettiva. Secondo Thurstone, queste abilità sono relativamente indipendenti l'una dall'altra, il che implica che un individuo possa eccellere in una specifica abilità senza necessariamente avere alte capacità nelle altre (Thurstone, 1968). Questa visione

già si avvicina all'idea di multifattorialità dell'intelligenza, rimanendo tuttavia basato sulle abilità logico-matematiche.

Anche Raymond Cattell e John Horn contribuirono alla comprensione dell'intelligenza, proponendo una distinzione tra intelligenza fluida e cristallizzata (Cattell, 1963; Horn & Cattell, 1966). Essi proposero che l'intelligenza non fosse un'entità monolitica, ma formata da due componenti principali. L'intelligenza fluida riguarda la capacità di risolvere nuovi problemi, usare la logica e identificare schemi, ed è indipendente dalla conoscenza acquisita. Questa forma di intelligenza tende a diminuire con l'età. L'intelligenza cristallizzata, invece, rappresenta l'insieme delle conoscenze e delle abilità che una persona ha acquisito nel tempo attraverso l'educazione e l'esperienza. Questa tende a rimanere stabile o addirittura aumentare con l'età.

Nel 1967, Joy Paul Guilford inizia a sviluppare il concetto di intelligenza multifattoriale proponendo il modello delle Strutture dell'Intelligenza (Structure of Intellect, SOI). In questo modello, egli propone che l'intelligenza umana non sia un singolo fattore generale, ma un insieme di diverse abilità cognitive suddivise in tre dimensioni principali: operazioni, contenuti e prodotti. Per la dimensione delle operazioni, egli individua cinque processi mentali: cognizione, memoria, produzione divergente (pensiero creativo), produzione convergente (risoluzione di problemi), valutazione (giudizio e decisione).

La dimensione dei contenuti riguarda i tipi di informazioni su cui agiscono le operazioni mentali, classificati in quattro categorie: figurativo (visivo e uditivo), simbolico (segni e simboli), semantico (significati e concetti), comportamentale (azioni e reazioni).

I prodotti infine sono i risultati delle operazioni mentali applicate ai contenuti, identificati in sei tipi: unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni.

Combinando queste dimensioni, Guilford ha identificato 120 (poi 150) abilità intellettive, rendendo il suo modello uno dei più complessi nel campo della psicologia dell'intelligenza (Guilford, 1956, 1967).

E' negli anni Ottanta del secolo scorso che il dibattito sulla natura multifattoriale dell'intelligenza si accende completamente. Con la teoria delle intelligenze multiple

di Howard Gardner, lo psicologo statunitense propose che l'intelligenza non fosse una singola capacità misurabile, ma un insieme di abilità distinte (Gardner, 1983) (si rimanda al prossimo paragrafo la spiegazione completa). Questo approccio ha stimolato un cambiamento nel modo in cui vengono percepite e valorizzate le diverse competenze umane, specialmente in ambito educativo.

Un contributo significativo allo studio dell'intelligenza è stato inoltre offerto da Robert Sternberg con la sua Teoria Triarchica dell'Intelligenza, che identifica tre componenti principali: l'intelligenza analitica, l'intelligenza creativa e l'intelligenza pratica (Sternberg, 1985). Queste tre componenti prese insieme contribuiscono a quella che Sternberg definisce “intelligenza efficace” (Sternberg, 2015). L'intelligenza analitica è costituita dai meccanismi mentali che le persone utilizzano per programmare ed eseguire dei compiti (l'abilità verbale e il ragionamento deduttivo sono aspetti di questa intelligenza). L'intelligenza creativa è la capacità di gestire efficacemente situazioni nuove o di risolvere problemi familiari automaticamente. L'intelligenza pratica è l'intelligenza che riflette i comportamenti evolutivi dell'uomo e si manifesta sottoforma di adattamento, selezione e modellamento.

Analogamente, il modello bioecologico di Stephen Ceci si ispira alla teoria di Sternberg, ma propone una concezione cognitiva pluralista, simile alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner. Secondo Ceci, il patrimonio biologico non è sufficiente per lo sviluppo intellettuale: sono necessari anche un ambiente favorevole e motivazioni adeguate (Cianciolo et al., 2006). È per queste ragioni che Ceci nomina il suo modello "sistema bioecologico". Ceci e i suoi colleghi crearono test equivalenti alle prove psicometriche, ma con una forma più familiare agli esaminandi, ottenendo risultati migliori. Ceci concluse che non esiste un talento astratto (l'intelligenza generale) che si esprime in vari contesti, ma contesti che favoriscono talenti distinti (Torresan, 2008). Un test psicometrico ha quindi un valore ristretto ad abilità peculiari (logico-matematiche) acquisite in un contesto specifico, come quello accademico.

Entrambi i modelli di Sternberg e Ceci presentano una concezione pluralistica dell'intelligenza, in linea con la teoria delle intelligenze multiple di Gardner. Queste

teorie e gli studi a supporto indicano come l'intelligenza non possa più essere considerata come un'unica entità, ma come un insieme di abilità, talenti e capacità mentali distinti.

La multifattorialità dell'intelligenza continua ad essere un tema centrale nella ricerca contemporanea, con studi che esplorano le interazioni tra genetica, ambiente, sviluppo neurobiologico e apprendimento esperienziale. L'adozione di un approccio multidimensionale apporterebbe importanti implicazioni per la valutazione delle capacità individuali e la progettazione di interventi educativi personalizzati (Bouchard, 1984).

1.2 La teoria delle intelligenze multiple

Tra tutte le teorie sopracitate per presentare il complesso concetto di intelligenza, questo lavoro si concentra principalmente sulla Teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner, teoria presentata per la prima volta nel 1983 nel libro "*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*". Gardner propose che l'intelligenza non fosse una singola capacità generale, ma piuttosto un insieme di abilità distinte che lavorano insieme (Gardner, 1983, p. 198). Originariamente, Gardner identificò sette forme di intelligenza (1983), che in seguito aumentarono a otto (1995) e in tempi più recenti a nove (1999).

Per rispondere alla domanda su cosa costituisca l'intelligenza, Howard Gardner e i suoi collaboratori hanno esaminato un'ampia gamma di fonti che non erano mai state considerate insieme prima di allora. Tra queste fonti, una delle principali è rappresentata dagli studi sullo sviluppo delle abilità nei bambini normodotati e dai dati sul deterioramento di queste abilità nelle persone che hanno subito danni cerebrali. (Gardner, 2006) Gardner sottolinea come il suo lavoro quotidiano con bambini e adulti cerebrolesi abbia evidenziato un fatto fondamentale della natura umana: le persone possiedono una vasta gamma di capacità e la forza di una persona in un'area non predice necessariamente una forza comparabile in altre aree. Quando una persona subisce un ictus o altri danni cerebrali, alcune facoltà possono venir meno o conservarsi a seconda delle aree lesionate, e nel recupero delle funzioni cognitive possono seguire percorsi neurali differenti. La ricerca sulle persone con lesioni cerebrali fornisce prove importanti poiché dimostra come il sistema nervoso

si sia evoluto producendo forme distinte di intelligenza.

Il gruppo di ricerca di Gardner ha studiato anche altre popolazioni con profili cognitivi particolari, come i prodigi, le persone affette dalla sindrome del Savant¹, i bambini autistici e quelli con bisogni educativi speciali. Questi studi hanno evidenziato come una concezione unitaria dell'intelligenza non possa spiegare adeguatamente la diversità dei profili cognitivi osservati. Gardner nota che una visione unitaria della mente può portare a conseguenze pedagogiche importanti, come nel caso del ritardo mentale, spesso considerato come una limitazione della capacità cognitiva generale misurata attraverso test psicometrici.

1.2.1 I criteri per definire un'intelligenza

Gardner ha esaminato numerosi studi prima di pubblicare *Frames of Mind* (1983) e ha valutato le intelligenze candidate sulla base di otto criteri. Secondo Gardner, un'intelligenza implica la capacità di risolvere problemi o creare prodotti significativi in un contesto culturale o comunitario specifico (Gardner, 2006).

Gardner sottolinea che la predisposizione biologica di ogni individuo a risolvere problemi in un dato ambito deve essere stimolata dal supporto culturale di quel dominio, che varia in ogni cultura. La teoria delle intelligenze multiple considera le abilità universali per la specie umana, ma la propensione biologica deve essere accompagnata dal nutrimento culturale.

I criteri valutati da Gardner per definire le differenti intelligenze sono:

a) *Isolamento di facoltà a seguito di danno cerebrale*: una facoltà che può essere distrutta o conservata isolatamente in presenza di un danno cerebrale suggerisce la sua relativa autonomia dalle altre facoltà umane (Gardner, 1987).

b) *Esistenza di popolazioni eccezionali*: studiare individui come prodigi, Savant, e bambini autistici permette di osservare l'intelligenza in isolamento relativo (Gardner, 1987). Ad esempio, studi di casi che mostrano che alcuni sottogruppi di

¹ La sindrome del Savant è una condizione rara in cui un individuo ha abilità eccezionali in un campo specifico, ma spesso con intelligenza generale compromessa, comunemente associata all'autismo.

persone (come i bambini prodigio) hanno una padronanza elevata di una data intelligenza.

c) *Un'operazione o un insieme di operazioni fondamentali identificabili*: ogni intelligenza è attivata da specifici tipi di informazioni interne o esterne. Ad esempio, l'intelligenza musicale si basa sulla sensibilità alle relazioni di intonazione, mentre quella linguistica sulle caratteristiche fonologiche del linguaggio (Gardner, 1995) (Torresan, 2008).

d) *Una storia di sviluppo caratteristico*: un'intelligenza dovrebbe avere una storia di sviluppo identificabile, che si sviluppa contesti in cui occupa un ruolo centrale, non in isolamento (Gardner, 1987).

e) *Una storia evolutiva e una plausibilità evolutiva*: le intelligenze attuali hanno radici evolutive profonde, come capacità condivise con altre specie (Gardner, 1987).

f) *Prove da compiti psicologici sperimentali*: compiti sperimentali possono dimostrare che specifiche abilità sono manifestazioni di intelligenze distinte (Gardner, 1987; Torresan, 2008).

g) *Prove psicometriche*: la correlazione tra compiti che misurano diverse intelligenze aumenta la credibilità della teoria, nonostante le limitazioni dei test psicometrici (Gardner, 1987).

h) *Propensione alla codifica in un sistema di simboli*: la capacità computazionale di base di un'intelligenza anticipa la creazione di un sistema di simboli che sfrutta tale capacità, caratteristica distintiva dell'intelligenza umana (Gardner, 1987).

Gardner conclude che solo le intelligenze che soddisfano la maggior parte di questi criteri sono considerate intelligenze vere e proprie. Egli sottolinea che le intelligenze non dipendono da un singolo sistema sensoriale, ma possono realizzarsi attraverso più di un sistema sensoriale (Gardner, 1987).

1.2.2 Intelligenze Originali (1983)

Il modello teorico originale di Gardner includeva sette intelligenze: linguistica, musicale, logico-matematica, visivo-spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale (Gardner, 1983).

Intelligenza Linguistica

L'intelligenza linguisticaⁱ è la capacità di usare il linguaggio in modo efficace per esprimere e comprendere significati complessi. Howard Gardner illustra l'intelligenza linguistica partendo dal lavoro del poeta T.S. Eliot, attraverso i cui taccuini è possibile osservare la "grande cura che egli poneva nella scelta di una parola e il tormento per cui passava prima di trovare la parola giusta" (Gardner & Sosio, 2021). Così come il poeta Stephen Spender, che fece almeno venti tentativi differenti per esprimere in versi l' "immagine interna" della breve vita della terra e della morte del mare (Gardner & Sosio, 2021). Questo processo riflette alcuni degli aspetti centrali dell'intelligenza linguistica, come evidenzia Gardner: " Le parole devono cogliere con la massima fedeltà possibile le emozioni o immagini che hanno animato il desiderio iniziale di comporre la poesia" (Gardner & Sosio, 2021, p.123).

Sempre attraverso l'immagine del poeta, Gardner individua diverse componenti dell'intelligenza linguistica:

- Sensibilità fonologica: il poeta deve avere una acuta sensibilità per i suoni delle parole e per le loro interazioni musicali.
- Sensibilità semantica: il poeta deve analizzare le sfumature del significato delle parole
- Padronanza della sintassi: il poeta deve conoscere le regole che governano l'ordinamento delle parole e le loro riflessioni.
- Consapevolezza pragmatica: il poeta deve capire le funzioni pratiche del linguaggio, come il suo potenziale di eccitare, convincere, stimolare, trasmettere informazione o semplicemente di piacere.

Gardner sottolinea che, anche se la maggior parte delle persone non sono poeti, tutti possiedono queste forme di sensibilità in gradi significativi .

Gardner identifica, oltre a quelli della composizione poetica, quattro aspetti cruciali della conoscenza linguistica nella società umana:

- Aspetto retorico: la capacità di usare il linguaggio per convincere altri a seguire una linea d'azione, sviluppata al massimo grado da capi politici ed esperti legali, individuabile già nei bambini in tenera età che vogliono ottenere un'altra fetta di torta.
- Potenziale mnemonico: la capacità di usare il linguaggio come strumento per ricordare informazioni (istruzioni, regole).
- Ruolo esplicativo: la capacità di usare il linguaggio per insegnare e apprendere.
- Analisi metalinguistica: la capacità di usare il linguaggio per riflettere sul linguaggio stesso (Gardner & Sosio, 2021).

L'intelligenza linguistica è ampiamente utilizzata in professioni come scrittori, giornalisti e oratori, dove la padronanza del linguaggio è fondamentale per l'efficacia comunicativa e il successo professionale.

Intelligenza musicale: La capacità di riconoscere, creare e apprezzare modelli musicali.

Gardner presenta l'intelligenza musicale attraverso gli esempi di tre bambini prodigio nel campo della musica: Mozart, Mendelssohn e Saint-Saëns. Gardner ha identificato l'intelligenza musicale come una delle prime a emergere nello sviluppo dell'individuo, spesso manifestandosi precocemente nella vita di una persona. L'intelligenza musicale è caratterizzata da vari elementi centrali, come il tono e il ritmo: suoni emessi a certe frequenze uditive e raggruppati secondo un sistema prescritto. Altri elementi importanti sono il timbro, ossia la qualità caratteristica di un suono, il senso dell'udito e l'organizzazione ritmica, che può esistere a prescindere da ogni percezione uditiva. Le modalità di vivere la musica sono molteplici e includono il canto, il suono di strumenti con le mani o a fiato, la lettura di spartiti musicali, l'ascolto di dischi. Gardner afferma che l'intelligenza musicale

è una competenza intellettuale a sé stante, ma che condivide caratteristiche con l'intelligenza linguistica: con essa condivide l'esplorazione e lo sfruttamento del canale uditivo-vocale. Inoltre, esiste un legame anche con l'intelligenza corporea. Un'altra area strettamente legata all'intelligenza musicale è quella matematica. "Le connessioni fra musica e matematica, che risalgono fino alle scoperte classiche di Pitagora, hanno sempre stimolato gli individui dediti alla riflessione" (Gardner & Sosio, 2021). Gardner ha dunque notato come l'intelligenza musicale sia spesso interconnessa con altre forme di intelligenza, come quella linguistica o cinestetica, e come questa interconnessione può giocare un ruolo fondamentale nel processo educativo, aiutando gli studenti a migliorare la memoria, la concentrazione e l'apprendimento complessivo. Secondo Gardner, sebbene la musica contenga elementi che sono almeno in parte numerici, come ad esempio la comprensione dei ritmi che richiede una certa competenza matematica di base, egli sostiene che le operazioni fondamentali della musica non sono strettamente collegate alle operazioni centrali di altre discipline. Pertanto, la musica dovrebbe essere considerata un ambito intellettuale indipendente. Professioni come compositori, musicisti e sound designers sono esempi di persone che possiedono un alto grado di intelligenza musicale.

Intelligenza Logico-matematica: La capacità di analizzare problemi in modo logico, svolgere operazioni matematiche e investigare problemi scientifici.

Howard Gardner descrive l'intelligenza logico-matematica come una forma di pensiero che origina dal confronto con il mondo degli oggetti. Nei primi anni di vita, i bambini acquisiscono la loro conoscenza iniziale nell'ambito logico-matematico confrontando quantità. Da questo stadio iniziale, questo tipo di intelligenza si distacca dagli oggetti materiali, progredendo dagli oggetti alle proposizioni, dalle azioni ai rapporti fra azioni, dal senso-motorio all'astrazione pura, fino a raggiungere le vette della logica e della scienza. Secondo Gardner, il carattere più centrale e meno sostituibile del dono matematico è la capacità di manipolare con abilità lunghe catene di ragionamento. Nonostante la stretta

relazione tra matematica e scienza, Gardner distingue i due campi, affermando che "mentre il matematico è interessato a esplorare i sistemi astratti per il loro interesse intrinseco, lo scienziato è motivato dal desiderio di spiegare la realtà fisica". L'intelligenza logico-matematica ha storicamente avuto un ruolo dominante nella società occidentale, di cui Gardner riconosce la sua importanza. Tuttavia, egli sostiene che questa intelligenza non debba essere considerata superiore alle altre. Gardner afferma che è più plausibile pensare all'abilità logico-matematica come a una delle tante intelligenze, ognuna delle quali è equipaggiata per affrontare specifici problemi. In questo contesto, l'intelligenza logico-matematica coesiste con le altre forme di intelligenza. Professioni come scienziati, ingegneri, finanziari e contabili utilizzano in modo consistente l'intelligenza logico-matematica, dimostrando come questa forma di intelligenza sia applicata in vari contesti per risolvere problemi complessi e per comprendere fenomeni astratti.

Intelligenza visivo-spaziale: la capacità di percepire il mondo visivo con precisione, di eseguire trasformazioni e modifiche delle proprie percezioni iniziali e di riuscire a ricreare aspetti della propria esperienza visiva.

Seppur il nome suggerisca la connessione di questa intelligenza con l'apparato visivo, essa si può sviluppare anche in individui ciechi o che non hanno accesso diretto al mondo visivo.

Il primo a sostenere l'esistenza e indipendenza dell'intelligenza spaziale fu L.L. Thurstone, il quale suddivide l'abilità spaziale in tre componenti principali: la capacità di riconoscere l'identità di un oggetto visivo da diverse angolazioni, l'abilità di immaginare un movimento o spostamento interno delle parti di una configurazione e la capacità di riflettere su relazioni spaziali in cui l'orientamento del corpo dell'osservatore è essenziale (Gardner & Sosio, 2021, p. 257). Gardner riprende la suddivisione dell'abilità spaziale di L.L. Thurstone e spiega come questi elementi dimostrano come l'intelligenza spaziale rimanga fondamentalmente connessa al mondo concreto, agli oggetti e alla loro posizione nello spazio. Un esempio emblematico dell'importanza dell'intelligenza spaziale è il gioco degli scacchi, dove la capacità di produrre immagini visive permette di prevedere mosse e le loro conseguenze. Un altro esempio di questo tipo di intelligenza è riscontrabile

nella popolazione eschimese, che ha sviluppato un alto grado di abilità spaziale per orientarsi nel loro ambiente complesso. L'intelligenza spaziale è tipica di professioni come il giocatore di scacchi, il pilota, il navigatore, l'architetto, lo scenografo e lo stilista.

Intelligenza corporeo-cinestesica: La capacità di utilizzare il proprio corpo in modi altamente differenziati e abili, sia per fini espressivi (come avviene nella danza o nel teatro) sia concreti (come avviene nello sport). Questa intelligenza si manifesta anche nella capacità di lavorare con oggetti, richiedendo sia movimenti motori fini delle dita sia movimenti più ampi del corpo (è questo il caso di artigiani e inventori). Nella società occidentale moderna, le attività che coinvolgono il corpo sono spesso considerate meno importanti rispetto al passato, considerando spesso l'attività cognitiva come quella dominante (logica, linguaggio). Tuttavia, in altre culture saper ballare, intagliare e tessere è considerato fondamentale (popolazione anang in Nigeria), o nel caso dei buddisti Zen che sfidano il superamento dei limiti corporei. Professioni che mettono in luce questa intelligenza includono ballerini, attori, atleti e inventori, che dimostrano un controllo eccezionale e creativo del proprio corpo.

Le intelligenze personali: intelligenza intrapersonale e interpersonale: L'intelligenza intrapersonale riguarda lo sviluppo degli aspetti interni dell'individuo e l'accesso alla propria vita affettiva, così come l'autoregolazione dei propri sentimenti, utili per comprendere e guidare il proprio comportamento. A un livello avanzato, questa intelligenza permette di scoprire ed esprimere complessi insiemi di sentimenti attraverso simboli: è questo il caso di pittori, scultori, poeti, perlomeno quelli che tentano di riprodurre un'immagine o un'emozione interna.

L'intelligenza interpersonale, invece, è orientata verso l'esterno, verso la comprensione degli altri. La capacità centrale consiste nel rilevare e distinguere gli stati d'animo, i temperamenti, le motivazioni e le intenzioni degli altri individui. A un livello elementare, un bambino può distinguere tra gli individui intorno a sé e scoprirne i vari umori. A un livello avanzato, un adulto perspicace può leggere le

intenzioni e i desideri di molte persone, utilizzando questa conoscenza per influenzare un gruppo di individui.

Gardner evidenzia come forme altamente sviluppate di intelligenza interpersonale si manifestino in capi politici e religiosi, genitori e insegnanti esperti, nonché in professionisti che aiutano gli altri, come terapeuti, consiglieri e sciamani. Queste due forme di intelligenza personale sono strettamente interconnesse. Nel corso dello sviluppo, la conoscenza di sé stessi dipende dalla capacità di applicare lezioni apprese dall'osservazione degli altri.

Come sottolineato da Torresan, la conoscenza di sé avviene attraverso il rapporto con gli altri, poiché l'intelligenza intrapersonale si sviluppa riflettendo sulle esperienze altrui (Torresan, 2008). Tuttavia, esiste una grande varietà di forme di intelligenza intrapersonale e interpersonale, poiché ogni cultura ha i propri sistemi di simboli e mezzi per interpretare le esperienze. Di conseguenza, le varietà dell'intelligenza personale possono risultare molto diverse e talvolta incomparabili tra culture differenti.

1.2.3 Intelligenze Aggiunte Successivamente

Intelligenza naturalistica (1995): la capacità di riconoscere e classificare le varie specie del mondo naturale, come piante e animali. Secondo Howard Gardner, l'intelligenza naturalistica si manifesta in una marcata capacità di distinguere e classificare diverse specie di piante, di sentirsi parte del sistema ecologico-naturale, dell'ambiente in cui si vive. Gardner afferma che, rispetto agli otto criteri da lui definiti per identificare un'intelligenza, l'intelligenza naturalistica ottiene un buon punteggio. La capacità centrale di questa intelligenza è il riconoscimento degli individui come membri di una specie, una competenza evolutiva cruciale per la sopravvivenza, che include il riconoscimento dei simili e l'evitamento dei predatori. Gardner osserva che, nel contesto attuale, quest'intelligenza è esercitata meno frequentemente. Tuttavia, la teoria di Gardner ha il vantaggio di riconoscere la contestualità culturale dell'intelligenza. Così, anche nella società industrializzata,

l'individuo utilizza questa intelligenza per adattarsi al proprio ambiente, per categorizzare, classificare e paragonare oggetti e fenomeni. Questo tipo di intelligenza è tipica di professioni come il biologo, l'agricoltore, l'antiquario, l'archeologo e il paleontologo.

Intelligenza esistenziale (non ufficialmente riconosciuta da Gardner come "intelligenza" a pieno titolo, ma discussa nel 1999): la capacità di affrontare le questioni più profonde dell'esistenza umana, come il significato della vita e la morte.

Howard Gardner introduce il concetto di intelligenza esistenziale, spesso definita come "intelligenza delle grandi domande". Gardner sostiene che questa forma di intelligenza si basa sulla propensione umana a riflettere sulle questioni più fondamentali dell'esistenza, quali: "Perché viviamo? Perché moriamo? Da dove veniamo? Cosa ci succederà? Che cos'è l'amore? Perché facciamo la guerra?" (Gardner, 2006).

Gardner osserva che vi sono individui, come filosofi, leader religiosi e statisti straordinari, che incarnano ad alti livelli questa intelligenza esistenziale. Le domande esistenziali emergono in ogni cultura e sono presenti nella religione, nella filosofia, nell'arte, ma anche nelle rappresentazioni mediatiche della vita quotidiana. I bambini iniziano a porsi queste domande fin da piccoli, anche se non sempre trovano risposte. Gardner sottolinea che, come il linguaggio, la capacità esistenziale è un tratto distintivo degli esseri umani, separandoci dalle altre specie. Questa capacità potrebbe essere emersa dal senso di coscienza e dall'impulso a confrontarsi con l'infinito spazio e l'irreversibile tempo. Nonostante riconosca l'importanza di questa intelligenza, Gardner non la include formalmente nel suo elenco delle intelligenze multiple. Egli spiega la sua esitazione citando la mancanza di prove concrete che dimostrino l'esistenza di specifiche aree del cervello dedicate a queste profonde questioni esistenziali.

1.2.4 Critiche e sviluppi recenti alla teoria

Nonostante il dibattito “QI - intelligenze multiple” sia basato su un modello obsoleto di intelligenza umana, numerose sono state le critiche rivolte alla teoria dalla comunità scientifica. La critica principale è che essa manchi di evidenze empiriche e sperimentali per la sua validità. Negli studi di Waterhouse del 2006 (Waterhouse, 2006b, 2006a) viene criticata la mancanza di evidenze concrete a supporto dell'esistenza di intelligenze multiple come definite da Howard Gardner. A sostegno di ciò, già nel 1985, agli albori della teoria, Eysenck aveva evidenziato la mancanza di un test standardizzato per misurare le varie intelligenze. Un'altra delle principali obiezioni riguarda l'astrazione delle intelligenze stesse: le intelligenze multiple sono concetti complessi e difficili da misurare empiricamente, il che ha reso complicato il loro utilizzo in contesti educativi e scientifici. Questa difficoltà è accentuata dalla natura composita delle intelligenze, che sono viste come insiemi di abilità e prestazioni cognitive, rendendo difficile l'analisi neuroscientifica e la correlazione con comportamenti specifici. Inoltre, spesso le intelligenze descritte da Gardner vengono tacciate di essere talenti e abilità, ma non intelligenze distinte e scindibili da un'intelligenza generale. Tuttavia, in disaccordo con questa critica, alcuni ricercatori hanno scoperto che le persone mostrano vari gradi di abilità nelle diverse intelligenze proposte da Gardner, suggerendo che queste possono essere distinte (Sternberg, 1990).

Non riconosciuto dalla maggior parte dei ricercatori è il numero considerevole di studi sul cervello che sono abbinati alle intelligenze multiple: da una review sistematica di 417 articoli neuroscientifici, emerge che per ogni intelligenza esistono dei circuiti neurali specifici, come mostrato nella Tabella 1 (Shearer, 2019). Gardner stesso è stato uno dei primi teorici moderni ad associare l'intelligenza a regioni specifiche del cervello. Con l'arrivo delle neuroimmagini negli anni Novanta, i neuroscienziati hanno studiato ampiamente le basi neurali della cognizione umana, compreso il concetto di intelligenza generale.

Table 1. Multiple intelligences core cognitive units and sample neural correlates [1].

Intelligences	Core Cognitive Units	Primary Regions	Subregions
Interpersonal	Social Perception Interpersonal Understanding Social Effectiveness Leadership	Frontal Temporal Cingulate Parietal	Medial-Temporal Amygdala Dorsolateral PFC Anterior Cingulate Superior Temporal Sulcus
Intrapersonal	Self-Awareness Self-Regulation Executive Functions Self-Other Management	Frontal Cingulate Temporal Parietal Subcortical	Prefrontal-Cortex Anterior Cingulate Dorsomedial PFC Lateral Prefrontal Ventromedial
Logical-Mathematical	Mathematical Reasoning Logical Reasoning	Frontal Parietal Temporal	Prefrontal Intraparietal Sulcus Inferior Parietal Lobule
Linguistic	Speech Reading Writing Multimodal Communication of Meaning	Temporal Frontal Parietal	Superior Temporal Gyrus Inferior Frontal Gyrus Broca's Area Posterior Inferior Frontal Gyrus
Spatial	Spatial Cognition Working with Objects Visual Arts Spatial Navigation	Frontal Parietal Temporal Occipital	Premotor Cortex Motor Cortex Medial Temporal Prefrontal
Musical	Music Perception Music and Emotions Music Production	Frontal Temporal Subcortical Cerebellum	Superior Temporal Gyrus Primary Auditory Cortex Premotor Cortex Basal Ganglia Supplementary Motor
Kinesthetic	Body Awareness/Control Whole Body Movement Dexterity Symbolic Movement	Frontal Parietal Subcortical Cerebellum	Motor Cortex Primary Motor Cortex Premotor Cortex Basal Ganglia
Naturalist	Pattern Cognition Understanding Living Entities Understanding Animals Understanding Plant Life Science	Temporal Subcortical	Superior Temporal Sulcus Amygdala Brainstem Thalamus Midbrain Basal Ganglia

Note: The neural regions noted for each intelligence are those with the highest number of citations and are not the full list of citations in the literature. Intelligence is a complex idea that is represented by the diversity of neural structures cited for each of the multiple intelligences. See the literature [1] for full description.

Nell'articolo inoltre viene suggerito come un approccio neuroscientifico all'intelligenza, che riconosca la diversità delle capacità cognitive e individuali, potrebbe portare a una migliore comprensione e applicazione dell'intelligenza nel contesto educativo, superando le limitazioni delle teorie tradizionali e impattando positivamente sul sistema educativo, promuovendo un approccio più personalizzato all'insegnamento che valorizzi le diverse abilità degli studenti.

Nel dibattito e nei vari tentativi di concettualizzare cosa è l'intelligenza, infatti, il campo delle neuroscienze cognitive applicate all'educazione (neuroeducazione) sembrerebbe essere il futuro dell'insegnamento poiché permetterebbe di costruire

un solido ponte tra laboratorio e classe, colmando, per l'appunto, il divario tra le scoperte di laboratorio e le pratiche in aula. La teoria delle intelligenze multiple si allinea con i progressi nella comprensione di come mente e cervello interagiscono, suggerendo che le strategie didattiche dovrebbero essere informate e orientate da queste scoperte.

1.3. Benefici dell'integrazione delle intelligenze multiple nel curriculum scolastico

Gardner critica la teoria psicometrica e il corrispondente modello di scuola che ne deriva, in cui il curriculum scolastico è unico e poco flessibile. Egli osserva che la concezione unidimensionale dei metodi di valutazione psicologica è strettamente legata a quella che egli definisce una "concezione uniforme" della scuola. In questo modello scolastico, viene proposto un curriculum essenziale composto da un insieme di conoscenze fondamentali che tutti gli studenti dovrebbero acquisire, mentre le discipline facoltative risultano essere molto limitate. Gardner evidenzia che nella cosiddetta "scuola uniforme" vengono adottati metodi di valutazione tradizionali, come i test a risposta multipla su carta, che ricordano i test del QI. Questi strumenti di valutazione sono utilizzati per classificare gli individui in base alle loro capacità, con l'idea che i più meritevoli e brillanti possano accedere ai migliori college e, potenzialmente, ottenere le posizioni più prestigiose nella società (Gardner, 2006). Questo approccio è limitato poiché funziona adeguatamente solo per un certo tipo di individuo, mentre per coloro la cui mente funziona in modo diverso, questa scuola non risulta equa o inclusiva.

Gli psicologi hanno a lungo cercato di valutare l'abilità cognitiva, concentrandosi in particolare sulla misurazione del quoziente d'intelligenza. I dibattiti sulla validità del QI spesso si focalizzano sulla sua plasticità e sulle influenze ambientali, interrogandosi se il QI rappresenti una misura effettiva della capacità o se debba essere utilizzato principalmente per predire tale capacità. Questi dibattiti continuano ad avere un impatto significativo sull'educazione e sulle politiche

educative, poiché mettono in luce questioni cruciali relative all'oggettività delle misurazioni. Oltremodo, questo approccio può favorire l'insorgere dell'effetto Pigmalione, secondo il quale le aspettative degli insegnanti possono influenzare significativamente le performance degli studenti. Se un insegnante crede che uno studente abbia un alto potenziale, è più probabile che lo tratti in modo tale da favorirne il successo, portando a una sorta di profezia che si autoavvera. Questo fenomeno solleva ulteriori interrogativi sull'uso del QI come misura predittiva, poiché le aspettative legate ai risultati del QI possono contribuire a consolidare disparità nelle opportunità educative, anziché riflettere una valutazione oggettiva delle capacità degli studenti. In questo contesto, la teoria delle intelligenze multiple offre una prospettiva innovativa e rivoluzionaria sull'intelligenza umana, con il potenziale di trasformare profondamente l'approccio educativo e la valutazione delle abilità cognitive. L'adozione di una didattica inclusiva basata sulle intelligenze multiple sottolinea l'importanza di riconoscere e valorizzare la diversità delle abilità cognitive, incoraggiando gli educatori a creare ambienti di apprendimento personalizzati e adattabili alle esigenze di ogni studente e sviluppare metodi di valutazione più olistici e inclusivi, che considerino la varietà delle intelligenze e le influenze culturali e ambientali. Questo approccio mira a fornire un'educazione più equa e coinvolgente, che tenga conto delle differenze individuali e promuova la crescita e lo sviluppo personale di ciascun individuo. Se riconosciute e valorizzate, le intelligenze multiple consentono di apprezzare la diversità individuali, promuovendo un'educazione e un ambiente che soddisfino le varie capacità e talenti dei singoli individui. Secondo questa logica, la scuola dovrebbe trasformarsi in un campo di esperienza e non esclusivamente in un'enciclopedia nozionistica, basata sulla conoscenza teorica-mnemonica. Piuttosto, tramite l'esperienza, potrebbe guidare le persone a scoprire ed amplificare le proprie tendenze e le proprie intelligenze. Nell'articolo precedentemente citato di Shearer, egli sottolinea come la teoria delle intelligenze multiple possa contribuire a personalizzare l'istruzione, riconoscendo i profili neuro-cognitivi unici di ogni studente. Questo è particolarmente rilevante per l'educazione, poiché suggerisce che un approccio diversificato possa migliorare l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti (Shearer, 2019), poiché essi vedono le loro capacità riconosciute e valorizzate.

In un interessante approfondimento inserito nella rassegna "Il diritto e il rovescio della formazione, dell'istruzione, della didattica"ⁱⁱⁱ promossa da Asnor (Associazione Nazionale Orientatori), la professoressa Maria Forina fa notare come la scuola tradizionale tenda a privilegiare il pensiero convergente, che si focalizza su soluzioni uniche e definite, a discapito del pensiero divergente, frutto del problem-solving creativo. Questo approccio si manifesta attraverso lezioni frontali in cui gli studenti devono semplicemente ripetere i contenuti appresi, senza stimolare la creatività o il pensiero critico. Il pensiero divergente, al contrario, promuove fluidità, flessibilità e creatività, permettendo di trovare soluzioni alternative a un problema. In questa cornice, sottolinea come Gardner abbia ampliato questa visione, introducendo l'idea che l'intelligenza non si limita alla quantità di informazioni acquisite, ma anche alla qualità e alle modalità con cui queste informazioni vengono elaborate. Le teorie moderne dell'apprendimento si basano su queste idee per arricchire la didattica, considerando che ogni alunno possiede un potenziale unico che esiste già in forma germinativa in ciascun individuo. Ad esempio, l'intelligenza linguistica si manifesta precocemente e permette ai bambini di usare il linguaggio in modo carismatico, caricandolo di significati emotivi; l'intelligenza musicale si sviluppa già nel grembo materno, rendendo il bambino sensibile ai suoni; l'intelligenza visuo-spaziale permette agli alunni di pensare per immagini, utilizzando diagrammi, grafici e schemi per apprendere visivamente anziché attraverso le parole; l'intelligenza corporeo-cinestetica si manifesta quando i bambini esplorano lo spazio e interagiscono fisicamente con l'ambiente, costruendo così la loro conoscenza del mondo – e di se stessi; l'intelligenza interpersonale permette di essere sensibili agli stimoli sociali, rendendo capaci di interagire con gli altri in modo cooperativo e persuasivo; l'intelligenza intrapersonale riguarda la consapevolezza e la gestione delle proprie emozioni, utili per fissare obiettivi e perseguirli (ASNOR - Associazione Nazionale Orientatori, 2020).

Per sviluppare queste intelligenze, è fondamentale che la scuola integri e metta in dialogo le varie discipline per un apprendimento illuminante. Difatti, quando l'apprendimento coinvolge queste intelligenze, l'insegnamento diventa più coinvolgente sia a livello emotivo che cognitivo. Inoltre, correlato a questo

discorso, è l'esistenza di diversi stili di apprendimento per ogni persona. Con stile di apprendimento s'intende " l'approccio all'apprendimento preferito di una persona, il suo modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni" (Mariani, 2000).

L'apprendimento infatti passa per diversi canali sensoriali, che possono essere suddivisi in quattro principali gruppi: visivo-verbale (lettura, scrittura); visivo-iconografico (tutto ciò che riguarda il *visual learning*, quindi immagini, schemi, diagrammi, mappe, simboli); uditivo (ascolto); cinestetico (imparare facendo). Da un punto di vista cognitivo invece le informazioni si elaborano in maniera analitica (dai dettagli si ricostruisce l'insieme) o globale (dalla totalità si scende nei dettagli), in maniera sistematica o intuitiva, riflessiva o impulsiva.

Solo considerando le differenze individuali e variando la proposta didattica il metodo di insegnamento potrà tener conto delle modalità con cui l'alunno apprende, valorizzare le sue inclinazioni e adattare a contesti e situazioni nei quali quelle inclinazioni potrebbero causare difficoltà (Pedone, 2014)ⁱⁱⁱ.

In sintesi, le intuizioni fornite dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner rappresentano una base solida per ripensare l'educazione e la valutazione delle abilità cognitive. Ponendo al centro la diversità, l'inclusione e il rispetto delle differenze individuali, questo approccio contribuisce a creare una società più equa e comprensiva, in cui ogni individuo ha l'opportunità di esprimere e sviluppare appieno il proprio potenziale.

Capitolo II – Il *Flourishing*

2.1 Definizione e teorie Principali sul *Flourishing*

Il concetto di *flourishing* appartiene al ramo della psicologia positiva, scienza psicologica nata nel 1998 che vede in Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi e Raymond Fowler i suoi fondatori (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). La psicologia positiva si occupa dello studio delle virtù umane, delle emozioni positive, delle risorse personali e delle esperienze significative. La sua finalità è promuovere il benessere psicologico, il raggiungimento dell'autorealizzazione e la fruizione di una vita appagante e significativa. In questa cornice, il *flourishing*, che in italiano potrebbe essere tradotto come “fiorente” o “rigoglioso” (evoca l'atto del fiorire, dello svilupparsi appieno in tutto lo splendore possibile, al meglio delle proprie possibilità, come massima espressione del sé), è utilizzato per descrivere uno stato di benessere ottimale, caratterizzato da un alto livello di funzionamento psicologico, emotivo e sociale (Laudadio & Mancuso, 2015). Secondo Seligman, il *flourishing* non è semplicemente l'assenza di malessere, ma piuttosto uno stato in cui gli individui vivono una vita piena di significato, coinvolgimento e realizzazione personale. Il *flourishing* include emozioni positive, coinvolgimento in attività significative, relazioni positive, uno scopo nella vita e realizzazioni personali (Seligman, 2011).

Il concetto di *flourishing* si basa sull'idea che il benessere umano è multidimensionale e può essere raggiunto attraverso l'equilibrio di vari aspetti della vita. Secondo Keyes, il *flourishing* comprende sia il benessere emotivo (sentirsi bene) che il benessere psicologico e sociale (funzionare bene). Gli individui che fioriscono mostrano alti livelli di emozioni positive, partecipano attivamente alla loro vita e alle loro comunità, e percepiscono un forte senso di significato e scopo (Keyes, 2002).

Questo funzionamento positivo, secondo lo studioso, consiste in sei dimensioni del benessere psicologico: auto-accettazione, relazioni positive con gli altri, crescita

personale, scopo nella vita, padronanza dell'ambiente e autonomia (Keyes e Ryff, 1999). In altre parole, gli individui funzionano bene quando apprezzano la maggior parte degli aspetti di sé stessi, hanno relazioni intime e appaganti, si vedono svilupparsi in persone migliori, hanno relazioni interpersonali basate sulla fiducia, hanno una direzione nella vita, sono in grado di modellare il loro ambiente per soddisfare i propri bisogni e possiedono un certo grado di autodeterminazione. Le scale di benessere psicologico sono ben validate e socialmente affidabili (Ryff, 1989), e questa struttura a sei fattori è stata confermata in un ampio e rappresentativo campione di adulti statunitensi (Ryff e Keyes, 1995).

Nella definizione fornita da Felicia Huppert e Timothy So, “il *flourishing* si riferisce all'esperienza di una vita che va bene. È una combinazione di sentirsi bene e funzionare efficacemente. Il *flourishing* è sinonimo di un alto livello di benessere mentale e rappresenta la salute mentale nella sua forma migliore.” (Huppert & So, 2013). In tal senso, è possibile asserire che il *flourishing* è il fine ultimo della psicologia positiva.

2.1.1 Teoria del Benessere di Seligman

Martin Seligman, uno dei fondatori della psicologia positiva, ha sviluppato la Teoria del Benessere, nota anche come il modello PERMA (acronimo degli elementi che secondo l'autore costituiscono il benessere). Il nuovo modello, costruito sulla base del precedente (Teoria della felicità autentica, Seligman, 2002) implica un cambiamento nell'obiettivo che si pone la psicologia positiva: aumentare la quantità di *flourishing* nelle persone (Seligman, 2011).

Questo modello identifica cinque componenti essenziali per il *flourishing*:

1. *Positive Emotion* (Emozione Positiva): si fa riferimento alle esperienze di felicità, gioia e soddisfazione, al calore e alle gratificazioni.
2. *Engagement* (Coinvolgimento): stato di flusso (*flow*) e totale assorbimento nelle attività, fa riferimento all'essere un tutt'uno con ciò che si sta facendo.
3. *Relationships* (Relazioni): fa riferimento alle relazioni positive e supportive, principali risorse contro i momenti negativi della vita.

4. *Meaning* (Significato): sentimento di scopo e significato nella vita, fa riferimento allo sfruttare le proprie caratteristiche migliori e i propri talenti mettendoli anche al servizio della comunità, contribuendo al benessere del mondo in generale.
5. *Achievement* (Realizzazione): senso di competenza e successo.

Seligman sostiene che ciascuna di queste componenti contribuisce in modo indipendente al benessere complessivo e che il *flourishing* si ottiene attraverso il bilanciamento di questi elementi (Seligman, 2011). Di conseguenza, per aumentare il proprio benessere è necessario concentrare gli sforzi sull'aumento dei livelli di questi cinque fattori: in tal senso, il benessere è costruibile e deve essere costruito, promuovendo le condizioni favorevoli della propria vita, attraverso lo sviluppo di potenzialità ed esercizio continuo (Laudadio & Mancuso, 2015).

2.1.2 Teoria della Self-Determination di Ryan e Deci

La Self-Determination Theory (SDT), sviluppata da Ryan e Deci (2000), è un'altra teoria chiave che contribuisce alla comprensione del *flourishing*. Secondo la SDT, il benessere ottimale deriva dalla soddisfazione di tre bisogni psicologici fondamentali:

1. Autonomia: sentirsi in controllo delle proprie azioni e scelte.
2. Competenza: sentirsi efficaci e capaci nelle proprie attività.
3. Relazioni: sentirsi connessi e in relazione positiva con gli altri.

La soddisfazione di questi bisogni promuove la motivazione intrinseca e il benessere psicologico, portando al *flourishing*. In un articolo del 2000 di Ryan e Deci, si evidenzia come ambienti educativi che supportano l'autonomia e la competenza possono facilitare l'emergere di talenti e potenzialità, mentre contesti che esercitano un controllo eccessivo possono soffocare la creatività e l'iniziativa (Ryan & Deci, 2000). Un contesto educativo che risponde ai bisogni psicologici degli studenti favorisce l'integrazione e l'assimilazione delle informazioni e delle regolazioni comportamentali: ciò è fondamentale per lo sviluppo di talenti, poiché gli studenti si sentono più motivati a esplorare e sviluppare le proprie capacità.

Infatti, creare ambienti di apprendimento che promuovono la soddisfazione dei bisogni psicologici può portare a una maggiore motivazione, impegno e prestazioni elevate da parte degli studenti oltre allo sviluppo di un'identità positiva negli studenti, incoraggiandoli a diventare agenti attivi nel loro apprendimento e nella loro crescita personale.

In sintesi, la Teoria dell'Autodeterminazione offre un forte supporto per la valorizzazione delle capacità, talenti e potenzialità degli studenti, evidenziando l'importanza di creare ambienti educativi che soddisfino i loro bisogni psicologici fondamentali.

2.1.3 Studi empirici sul *flourishing*

E' stato ampiamente studiato come il *flourishing* sia specificamente collegato all'attivazione di diverse aree del cervello e come essere una persona *flourishing* possa funzionare da fattore protettivo per ansia e depressione. La relazione tra benessere e specifiche aree cerebrali evidenziano che il benessere eudaimonico e soggettivo sono associati a diverse regioni del cervello. In particolare, il giro temporale medio/fusiforme sinistro è legato al benessere eudaimonico, mentre la corteccia somatosensoriale primaria/secondaria sinistra è associata al benessere soggettivo (Diener et al., 2018). La ricerca sottolinea inoltre l'importanza della mindfulness, della meditazione e della compassione nel migliorare il benessere, evidenziando che tali pratiche promuovono cambiamenti comportamentali e strutturali nel cervello (Davidson et al., 2003; King et al., 2016; Klimecki et al., 2014). Da questi studi si può evincere l'effetto positivo della pratica regolare sulla "coltivazione" del benessere e del *flourishing* personale basato sui principi della neuroplasticità. La neuroplasticità, ossia la capacità del cervello di modificarsi in risposta all'allenamento, è la chiave per comprendere come il benessere possa essere incentivato attraverso pratiche mirate. A riprova di questo, studi sui monaci buddisti tibetani dimostrano che la meditazione regolare produce cambiamenti cerebrali che favoriscono un maggiore benessere, suggerendo che il *flourishing* personale possa essere coltivato attraverso un allenamento continuo e intenzionale (Davidson & Lutz, 2008; Draganski et al., 2004).

Uno studio condotto da Keyes (2007) ha esaminato la prevalenza del *flourishing* negli adulti statunitensi e ha trovato che circa il 20% degli adulti può essere classificato come “fiorente”. Questo studio ha evidenziato che le persone che fioriscono hanno meno probabilità di soffrire di depressione e ansia e hanno migliori risultati in termini di salute fisica (Keyes, 2007). Si può dunque asserire che promuovere il *flourishing* possa fungere da fattore protettivo per la salute mentale .

Dunque, i circuiti cerebrali alla base del *flourishing* umano possono essere coltivati attraverso un allenamento esplicito e possono quindi essere insegnati così come l'alfabetizzazione e la matematica, e potrebbero quindi essere integrati nei sistemi educativi e nelle aule scolastiche, fungendo inoltre da fattore protettivo per la salute mentale. Inoltre, la fioritura umana ha risultati misurabili, il che potrebbe permettere di valutarla nell'ambito dell'apprendimento e dell'educazione (Dorjee & Roeser, 2022).

2.2 Il *flourishing* come missione educativa

Il *flourishing* umano è oggetto di un numero crescente di studi in differenti ambiti, tra i quali la filosofia dell'educazione. In un articolo del 2015 di Lynne S. Wolbert viene indicato come il *flourishing* dovrebbe essere considerato un obiettivo ideale dell'educazione. L'articolo, una volta chiarito cosa si intende per *flourishing* e cosa implica esattamente il concetto, enuncia criteri formali per facilitare la riflessione del *flourishing* come obiettivo ideale dell'educazione. E' stato dunque preso il concetto di eudaimonia aristotelica² come prototipo per costruire due criteri: (1) il *flourishing* umano è considerato intrinsecamente prezioso e (2) il *flourishing* significa "realizzazione del potenziale umano". Il secondo criterio ha tre sotto-criteri: (2a) il *flourishing* riguarda l'intera vita, (2b) è uno "stato dinamico" e (2c) il

² L'antico filosofo greco Aristotele è stato uno dei primi nella storia della filosofia occidentale a sviluppare una teoria completa del *flourishing* umano che ha chiamato eudaimonia (avere buona anima o spirito). Sebbene praticamente tutte le concezioni di *flourishing* umano facciano riferimento, in un modo o nell'altro, ad Aristotele, alcune concezioni di *flourishing* umano si sono allontanate dalla concezione aristotelica.

flourishing presuppone l'esistenza di beni oggettivi (Wolbert et al., 2015).

Tra i sostenitori più noti del *flourishing* umano come obiettivo generale dell'educazione vi sono White (2011; Reiss e White 2013) e Brighthouse (2006). Quest'ultimo, in particolare, esorta insegnanti, politici e genitori a concentrarsi maggiormente su ciò che è nell'interesse dei bambini, invece che, ad esempio, su cosa richiede la politica o l'economia. Entrambi sostengono che i bambini dovrebbero ricevere un'educazione ampia, che li renda capaci di condurre vite *flourishing*, indipendentemente dal loro contributo a come gira l'economia.

Sembra che il "*flourishing* umano" come obiettivo generale dell'educazione sia stato proposto per il malcontento verso il sistema scolastico attuale (Brighthouse 2006; Reiss e White 2013). I filosofi dell'educazione si sono infatti posti la stessa domanda che si poneva Aristotele: cosa è veramente importante nella vita? E se "condurre una vita *flourishing*" è la risposta, cosa è veramente importante insegnare ai bambini? Sicuramente non solo come ottenere un lavoro ben remunerato ed essere "redditizi" per la società. Piuttosto, si dovrebbero dotare i bambini degli strumenti per poter contribuire alla società in modo significativo e dare loro le migliori opportunità di condurre una vita rigogliosa e soddisfacente.

Una delle ragioni per usare il concetto di *flourishing* come obiettivo dell'educazione è lo sviluppo di capacità oggettivamente buone. Questo si rivolge a una forte intuizione degli educatori, che desiderano per i bambini che "facciano qualcosa della loro vita".

In linea con questo assunto, secondo Aristotele, la funzione propria degli esseri umani è proprio il *flourishing*, ovvero la realizzazione delle virtù del pensiero e del carattere e l'adempimento di altre potenzialità fisiche e mentali specificamente umane lungo l'intero corso della vita.

Anche nell'opera magistrale del gruppo di lavoro dell'istituto di ricerca e formazione specializzato dell'UNESCO (MGIEP, Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development) viene sostenuto l'assunto per cui l'educazione sia un fattore determinante per il *flourishing* (Reimagining Education the International Science and Evidence Based Education Assessment, 2022). Gli esseri umani necessitano di essere introdotti nel mondo sociale, culturale e naturale attraverso l'insegnamento e l'apprendimento, in relazione sia con gli

insegnanti che con l'ambiente circostante: solo così possono comprendere il proprio mondo e vivere bene in quanto esseri umani. Pertanto, il *flourishing* può essere considerato un obiettivo fondamentale dell'educazione. In secondo luogo, il *flourishing* arricchisce l'educazione stessa: quando insegnanti e studenti “fioriscono” nel loro processo di insegnamento e apprendimento - ossia quando sono in grado di sviluppare il proprio potenziale e vivere bene - le relazioni reciproche prosperano e la qualità dell'istruzione ne risulta migliorata.

Il carattere intrecciato tra *flourishing* ed educazione dimostra inoltre che il *flourishing* è un concetto ibrido: lo sviluppo del potenziale umano che conferisce valore alla vita deve orientare l'educazione, ma i contesti in cui questi potenziali vengono coltivati variano (dipendono dalla cultura). Una buona educazione tiene conto del fatto che i bambini possono sviluppare modi diversi di vivere bene, in relazione ai loro specifici potenziali, alle loro idee e preferenze su come desiderano vivere nel mondo. A riprova di ciò, si può osservare che, per alcuni adulti, essere insegnanti rappresenta un modo significativo di vivere bene, mentre altri preferiscono utilizzare i potenziali che gli insegnanti sviluppano per diventare ingegneri, medici o genitori.

2.3 Relazione tra intelligenze multiple e *flourishing*

ART. 29. «Lo scopo della tua istruzione è di sviluppare al meglio la tua personalità, i tuoi talenti e le tue capacità mentali e fisiche. L'istruzione dovrebbe anche prepararti a vivere in maniera responsabile e pacifica, in una società libera, nel rispetto dei diritti degli altri e nel rispetto dell'ambiente.»^{iv}

Il concetto di *flourishing* in psicologia positiva è profondamente legato alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner dal momento in cui entrambi promuovono lo sviluppo completo delle capacità individuali e la realizzazione del potenziale umano, elementi essenziali per raggiungere un benessere ottimale. Per potenziale umano si intende la capacità innata di ciascun individuo di attingere alle risorse interiori e di sviluppare competenze necessarie per raggiungere obiettivi personali

e professionali. Esso comprende la consapevolezza delle proprie risorse fisiche, emotive e mentali, e permette a una persona di scoprire se stessa, essere consapevole delle proprie scelte e agire in base alla propria dignità. Una nozione più forte è quella della propensione al potenziale introdotta da Scheffler. La propensione a diventare qualcosa o a acquisire una certa caratteristica esprime che un obiettivo condizionatamente prevedibile (che può essere buono o cattivo) sarà raggiunto se sono presenti le condizioni da x a z (Scheffler, 2013). Ad esempio, se diciamo che qualcuno ha la propensione a suonare il pianoforte, possiamo prevedere che lo farà se c'è un pianoforte, se ha avuto sufficienti lezioni di pianoforte e il tempo per esercitarsi. La propensione può anche essere confrontata con i punti di forza caratteriali come tratto, come la propensione a contribuire al proprio e al altrui benessere.

I sistemi educativi e le pratiche organizzative spesso trascurano il potenziale unico degli individui, focalizzandosi invece su standard rigidi e trattando le persone come semplici ingranaggi di una macchina piuttosto che come esseri umani completi, ricchi di potenzialità creative e distinte. Questo approccio limitato e meccanicistico non solo reprime le capacità individuali, ma aliena le persone dalle loro possibilità creative, in gran parte inesplorate o addirittura sconosciute.

La letteratura contemporanea sulla psicologia del potenziale umano sottolinea come ciascun individuo possieda risorse interiori straordinarie che, se adeguatamente coltivate, possono portare a realizzazioni significative a livello personale e sociale. Secondo le teorie sviluppate da autori come Carl Rogers e Abraham Maslow, fondatori della psicologia umanistica, ogni persona ha una tendenza innata verso l'autorealizzazione e la crescita personale. Maslow, in particolare, sostiene che, per raggiungere il pieno potenziale, è necessario soddisfare non solo i bisogni fondamentali, ma anche quelli di livello superiore, come il bisogno di autorealizzazione, che egli definisce come il desiderio di diventare tutto ciò che si è capaci di diventare.

Tra gli studi emergenti del potenziale umano che offrono nuove speranze e prospettive, la psicologia positiva si concentra sulle condizioni e sui processi che contribuiscono al benessere e alla fioritura umana, sottolineando l'importanza di sviluppare virtù, forze personali e relazioni positive.

La teoria delle intelligenze multiple, infatti, evidenzia come ogni persona possieda un insieme unico di abilità distribuite tra diverse intelligenze. Se riconosciuto e coltivato, queste intelligenze possono svilupparsi verso una **realizzazione** personale, arrivando così ad essere una persona *flourishing*, “fiorente” nelle proprie capacità e talenti che si sviluppano in modo significativo.

Gardner, inoltre, sostiene che lo sviluppo delle intelligenze multiple possa aumentare l'impegno e il **coinvolgimento** degli studenti nelle attività educative, poiché essi si sentono riconosciuti e valorizzati per le loro capacità uniche (Gardner & Sosio, 2021). La psicologia positiva enfatizza, infatti, l'importanza di essere attivamente coinvolti in attività quotidiane che siano significative. Quando queste attività sono in linea con le intelligenze predominanti di un individuo, esse diventano più gratificanti e contribuiscono al *flourishing*.

La teoria delle intelligenze multiple promuove inoltre l'**autonomia**, offrendo molteplici percorsi per l'espressione e lo sviluppo delle abilità individuali. Questo approccio può incrementare la **motivazione** intrinseca, in quanto le persone si sentono libere di esplorare e sviluppare le proprie capacità in modi che risuonano con loro. In psicologia positiva, autonomia e motivazione intrinseca sono elementi fondamentali per il *flourishing*, poiché quando gli individui possono perseguire ciò che li appassiona, tendono a sperimentare un benessere più elevato.

Il concetto di *flourishing* in psicologia positiva promuove l'idea che il benessere ottimale si raggiunge quando le persone sviluppano e utilizzano le loro capacità e talenti in modo significativo. In questo senso, aiutare gli individui a identificare e sviluppare le loro intelligenze multiple può essere un percorso diretto verso il *flourishing*. In conclusione, l'educazione dovrebbe mirare a sviluppare la persona nella sua interezza, nutrendo gli aspetti cognitivi, emotivi, sociali e fisici. Incorporando le intelligenze multiple, gli insegnanti forniscono un'educazione completa che abbraccia varie dimensioni del potenziale umano: questa occasione potrebbe portare gli studenti al successo in tutti gli ambiti della vita, non solo in quelli accademici.

Capitolo III – Strategie di implementazione nel contesto educativo

Il concetto di *flourishing* umano può essere paragonato alla varietà con cui alberi e fiori prosperano in natura, evidenziando come lo sviluppo ottimale di un individuo sia intrinsecamente legato al suo potenziale specifico. Sebbene gli esseri umani condividano molteplici potenziali in senso generale, ogni individuo possiede livelli di potenziale unici e distinti. Pertanto, ciò che costituisce uno sviluppo ottimale per una persona può differire significativamente da quello di un'altra. Di conseguenza, la valutazione del progresso umano dovrebbe essere effettuata secondo standard individuali piuttosto che attraverso un confronto con criteri standardizzati (Huppert & So, 2013). Il funzionamento ottimale di una persona può variare notevolmente rispetto a quello di un'altra e non segue necessariamente un percorso lineare o progressivo, ma si evolve in base alle circostanze e alle scelte personali.

Questa visione della fioritura umana, che considera tanto l'agente quanto il contesto culturale e personale, sottolinea l'importanza di valutare lo sviluppo umano in maniera individualizzata, riconoscendo la diversità dei percorsi di fioritura e delle condizioni necessarie per raggiungerla. In questa cornice, la teoria delle intelligenze multiple produce un impatto significativo sulla scuola, influenzando le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione. La concezione che un bambino possieda diverse intelligenze sviluppate in modo variegato richiede ai docenti, educatori e formatori di adottare un approccio più complesso e diversificato nella didattica. Sebbene la scuola possa contribuire allo sviluppo e all'integrazione di queste intelligenze, spesso fatica a svolgere efficacemente questo compito a causa dei programmi istituzionali rigidi che non riescono ad adattarsi e innovarsi. Tradizionalmente, le differenze individuali sono state poco considerate negli ambienti educativi, portando a trattare ogni persona allo stesso modo, un approccio solo apparentemente equo. Al contrario, l'approccio di Gardner pone lo studente al centro, permettendo una comprensione oggettiva delle caratteristiche individuali di ciascun individuo. Questo consente di adottare metodi di insegnamento

personalizzati, che aiutano ogni studente ad apprendere secondo i propri tempi e stili.

Per creare una didattica inclusiva che valorizzi le intelligenze multiple e permetta a ogni persona di “fiorire” nel suo massimo potenziale, è fondamentale lavorare su due fondamentali elementi chiave: differenziazione pedagogica (educazione personalizzata) e ampliamento dell’offerta formativa (progettazione del curriculum). Il sistema di valutazione è un terzo elemento che può influire e direttamente correlato ai primi due, a cui verrà accennato ma non approfondito poiché è una tematica ricca e complessa che richiederebbe un approfondimento a parte.

Quando una gestione scolastica pianifica di implementare la teoria delle intelligenze multiple nell'istituto, è necessario un cambiamento nelle pratiche pedagogiche, nella progettazione del curriculum e nei metodi di valutazione. Questo implica la creazione di un ambiente di apprendimento che valorizzi la diversità, incoraggi i punti di forza individuali e supporti lo sviluppo delle abilità innate degli studenti.

Difatti, l’apprendimento si concretizza quando le potenzialità degli studenti vengono attivate in modo da promuovere la comprensione attraverso modalità agentive di essere e agire (MacIntyre, 1999). Esso perderebbe il suo significato se queste potenzialità non fossero sollecitate nella ricerca di comprensione e approfondimento, e se gli studenti non fossero incoraggiati ad essere attivi anche in altri ambiti della loro vita. Durante il processo educativo, gli studenti agiscono come agenti attivi, impegnati a dare un significato a ciò che viene loro insegnato. L'apprendimento acquisisce significato proprio nel momento in cui le loro potenzialità vengono sollecitate a cogliere il senso delle cose.

Quando queste potenzialità vengono attivate, gli studenti esercitano la loro libertà di pensiero autonomo e sviluppano la capacità di comprendere il mondo che li circonda. L'esercizio della libertà personale si traduce in un atto di autonomia, che apre opportunità per raggiungere la comprensione, la costruzione di significati, l’elaborazione di critiche e il confronto con le differenze degli altri. In sintesi, l'esercizio della libertà in modo positivo permette di agire in modo costruttivo e significativo. Questa concettualizzazione della fioritura umana, relativa sia

all'agente che al contesto culturale e personale, evidenzia l'importanza di valutare lo sviluppo umano in modo individualizzato, riconoscendo la diversità dei percorsi di fioritura e delle condizioni necessarie per raggiungerla.

3.1 Differenziazione pedagogica

Nel primo capitolo è stato già affrontato il discorso dei differenti stili cognitivi che ciascun individuo possiede e adotta per apprendere, i quali riflettono il modo in cui un individuo elabora e comprende le informazioni. Alla luce di questo assunto, è necessario che anche l'insegnamento si adegui a questi differenti stili di apprendimento, proponendo una didattica che tenti di abbracciare tutti gli stili cognitivi. La combinazione dei diversi stili di apprendimento e delle intelligenze multiple offre una base solida per sviluppare metodologie didattiche che riconoscano e valorizzino le diversità individuali. Ricerche hanno dimostrato che gli studenti apprendono meglio quando i metodi di insegnamento sono allineati con gli stili di apprendimento degli studenti e le loro intelligenze multiple (Sternberg & Grigorenko, 2001).

La mappatura degli stili di apprendimento individuali consente di adattare l'insegnamento alle diverse esigenze di ogni studente; questo tipo di pianificazione mira a creare un ambiente educativo che risponda alle diverse modalità di apprendimento degli studenti (El-Sabagh, 2021).

Durante il processo di apprendimento è possibile osservare vari stili, tra cui quello visivo, uditivo e cinestetico. Alcuni studenti, infatti, comprendono meglio i contenuti se l'insegnante li presenta verbalmente, magari accompagnando le spiegazioni con immagini e figure (Zuana et al., 2023). Gli studenti con uno stile di apprendimento visivo preferiscono posizionarsi nelle prime file per vedere chiaramente [la lavagna, il docente] e utilizzano con maggiore efficacia strumenti visivi come diagrammi, testi illustrati e schemi. Coloro che prediligono lo stile di apprendimento uditivo, invece, tendono a imparare meglio attraverso la partecipazione a conversazioni, l'ascolto di spiegazioni e le discussioni. Gli studenti

con uno stile di apprendimento cinestetico traggono vantaggio dall'apprendimento diretto e dalle dimostrazioni che implicano il movimento, osservazioni pratiche, utilizzo di strumenti, e applicazione concreta dei concetti (Anisa Fitria et al., 2023). E' interessante osservare la correlazione con questi stili di apprendimento e le intelligenze [in ordine] linguistica, musicale e cinestetica. Proprio per questo: variegare la spiegazione dei concetti da apprendere adottando diversi stili potrebbe essere un approccio che va incontro alle esigenze di ciascuno studente, favorendo la comprensione e l'elaborazione delle nozioni da apprendere.

Per le intelligenze personali, ad esempio, sarebbe auspicabile adottare un approccio di tipo cooperativo (lavori di gruppo, discussioni). L'apprendimento cooperativo ha infatti un'influenza positiva sul numero e la qualità di interazioni tra gli studenti, sulla messa in atto di comportamenti di aiuto e sulla soddisfazione rispetto a esperienze di gruppo (Johnson et al., 1983). Il lavoro cooperativo favorisce i comportamenti prosociali, riduce i conflitti, contribuisce a creare un clima più collaborativo e ha effetti positivi anche sui risultati scolastici (Gini & Pozzoli, 2018). Per parlare di apprendimento cooperativo è necessaria la presenza di alcune caratteristiche tra le quali:

- Interdipendenza positiva che si stabilisce tra i membri del gruppo, dove ogni membro del gruppo è responsabile e si preoccupa non solo del proprio lavoro, ma anche di quello degli altri componenti del gruppo;
- Interazione faccia-a-faccia;
- Insegnamento e uso di competenze sociali nei lavori di gruppo;
- Presenza di una leadership distribuita, ovvero di una responsabilità condivisa nonostante la distribuzione dei ruoli;
- Revisione e controllo costanti dell'attività svolta
- Valutazione individuale, di gruppo e auto-valutazione.

Le attività di apprendimento cooperativo permettono agli studenti di collaborare e utilizzare la loro intelligenza interpersonale. Progetti di gruppo, dibattiti o attività di *role-playing* possono favorire il lavoro di squadra e le competenze sociali, affrontando al contempo obiettivi accademici.

Anche l'apprendimento sociale ed emotivo (SEL) risponde alle caratteristiche delle intelligenze personali: il SEL, infatti, è il processo attraverso il quale individui di diverse età acquisiscono conoscenze, abilità e atteggiamenti per sviluppare in modo sano la propria identità. Questo coinvolge la gestione delle emozioni, il raggiungimento di obiettivi personali e collettivi, l'empatia verso gli altri, la costruzione di relazioni supportive e la presa di responsabilità considerando i bisogni altrui e le conseguenze dei propri comportamenti. Esistono numerosi studi che indagano modi per introdurre l'apprendimento sociale ed emotivo nelle lezioni, e uno di questi è l'approccio curricolare: le competenze dell'apprendimento sociale ed emotivo vanno integrate nella didattica curricolare per favorire la generalizzazione degli apprendimenti ed evitare che si limiti al solo momento previsto di "apprendimento socio-emotivo". Ad esempio, nelle materie come letteratura si può chiedere agli studenti di leggere un testo narrativo ed individuare il lessico afferente al lessico emotivo, o di cercare di capire cosa provano i personaggi (*perspective taking*, *empatia*). Una materia come storia permette di ponderare sulle possibili conseguenze delle decisioni (conquiste e guerre) e di comprendere le differenze culturali tra popoli.

L'apprendimento differenziato, come descritto da Marlina (2020), si configura come un adattamento agli interessi, alle preferenze di apprendimento e al livello di preparazione degli studenti, al fine di ottimizzare i risultati formativi. Esso implica un insegnamento che tiene conto dei punti di forza e delle necessità degli studenti, attraverso strategie autonome di apprendimento. Quando un docente risponde in modo mirato alle esigenze degli studenti, ciò si traduce in una differenziazione dell'apprendimento che include l'ampliamento, l'approfondimento e l'adeguamento dei tempi per raggiungere il massimo potenziale didattico.

La differenziazione dell'insegnamento, pertanto, riflette una visione pedagogica che riconosce la diversità tra gli studenti in termini di approcci e preparazione. Nonostante possano essere allo stesso livello scolastico, gli studenti presentano modalità di pensiero e percezioni differenti rispetto ai contenuti proposti, influenzate anche dalla stabilità emotiva e dalle modalità di apprendimento preferite (Purba et al., 2021).

La correlazione tra stili di apprendimento e teoria delle intelligenze multiple risiede nella loro comune attenzione alla diversità cognitiva e nella promozione di approcci didattici che rispettino e valorizzino queste differenze: entrambi i modelli offrono strumenti preziosi per creare ambienti di apprendimento più inclusivi ed efficaci. L'educazione personalizzata, orientata al *flourishing*, diventa quindi uno strumento potente per costruire una scuola che non solo trasmetta conoscenze, ma che contribuisca alla formazione di cittadini capaci di affrontare le sfide del mondo contemporaneo con creatività, empatia e una solida consapevolezza delle proprie potenzialità attraverso l'esplorazione delle diverse intelligenze che ognuno possiede in diversi gradi. Integrando la teoria delle intelligenze multiple nel processo educativo, si promuove una visione dell'insegnamento che mira a sviluppare tutte le dimensioni dell'intelligenza umana, garantendo così un'educazione veramente inclusiva e orientata al benessere globale degli studenti.

3.2 Progettazione del curriculum scolastico

Per favorire la valorizzazione delle intelligenze specifiche di ogni individuo è necessario ampliare e variare l'offerta formativa, per permettere agli studenti di esplorare, conoscere e sperimentare le diverse intelligenze. Howard Gardner ha sostenuto che la teoria delle intelligenze multiple possa essere implementata in numerosi modi, offrendo specifiche modalità per esercitare e sviluppare le diverse intelligenze (Gardner, 2004). In particolare, egli ha sottolineato l'importanza di creare contesti educativi che permettano un'interazione con materiali ricchi e stimolanti, i quali promuovano anche l'integrazione e il coinvolgimento delle diverse forme di intelligenza umana. Per conseguire tale obiettivo, per i più piccoli, l'ambiente scolastico può essere organizzato in diverse aree tematiche, concepite per consentire agli alunni di esplorare liberamente i materiali didattici e di connettersi con le specifiche intelligenze coinvolte. Per fare un esempio, un'aula può essere suddivisa in spazi dedicati, come un angolo naturalistico, dove gli alunni hanno l'opportunità di esaminare e confrontare esemplari biologici con altri tipi di

materiali (Gardner, 2004). Questo tipo di intervento permette agli insegnanti di identificare i talenti dei bambini e i loro punti di forza, e di promuovere in essi atteggiamenti e competenze di base attraverso l'uso di risorse in cui hanno dimostrato interesse e competenze emergenti. Howard Gardner attualmente dirige il progetto *Zero*, un'iniziativa volta a offrire un nuovo approccio per la valutazione e sviluppo del curriculum nelle scuole (Harvard Graduate School of Education, 2024). Sulla pagina di presentazione del progetto di Harvard si legge: “La missione di *Project Zero* è di comprendere e coltivare le potenzialità umane, quali l'apprendimento, il pensiero, l'etica, l'intelligenza e la creatività in tutti gli esseri umani. La ricerca esamina la natura di tali potenziali, i contesti e le condizioni in cui si sviluppano e le pratiche che ne sostengono la fioritura”. E ancora, dal report annuale dell'anno 2019: “Il Project Zero (PZ) studia dal 1967 lo sviluppo dei processi di apprendimento nei bambini, negli adulti e nelle organizzazioni. I molteplici progetti di ricerca di PZ si concentrano su temi legati al potenziale umano: la natura dell'intelligenza, la creatività, il pensiero, l'apprendimento, l'etica e la comprensione. La missione è comprendere e potenziare tali capacità umane a livello individuale, di gruppo e istituzionale. Per raggiungere questo obiettivo, la ricerca di PZ produce modelli e pratiche che aiutano gli educatori a progettare esperienze capaci di sostenere lo sviluppo del potenziale umano in vari contesti di apprendimento, formali e informali, come scuole, musei, aziende e piattaforme online”^v. Gli insegnanti della scuola primaria già utilizzano una vasta gamma di attività progettate per raggiungere diverse intelligenze e stili di apprendimento, ma questo approccio tende a scomparire nei gradi successivi a favore dell'insegnamento linguistico e logico-matematico (Sword, 2007). Esistono schemi nelle intelligenze multiple e gli insegnanti possono usare questi schemi per sviluppare la comunicazione in classe e le attività che si sovrappongono alle intelligenze multiple rappresentate nei loro studenti (Shahzada et al., 2011; Oprescu e Oprescu, 2012). La teoria MI offre una ragione per promuovere un'istruzione differenziata attraverso attività educative varie, ben oltre i primi anni della scuola primaria.

Ad esempio, è stato osservato come gli studenti adolescenti (13-18 anni) richiedano urgentemente programmi di educazione affettiva e sessuale nelle scuole, non ricevendo tuttavia riscontro dalle istituzioni. Nonostante la chiarezza delle linee

guida internazionali a riguardo, in Italia la legislazione sul tema risulta ancora assente (Panzeri & Fontanesi, 2021). Dal progetto “Studio Nazionale Fertilità” promosso dal Ministero della Salute risulta che tra i giovani e le giovani di 16-17 anni, il 94% sosteneva che la scuola dovrebbe fornire una tale formazione in materia.

Analogamente accade con l’educazione ambientale, cui la popolazione più giovane è particolarmente sensibile. Tematiche come la transizione ecologica, la crisi climatica e la sostenibilità ambientale richiedono di essere affrontate a partire dalle scuole. Il progetto “*Changemakers for Climate Justice. Giovani in azione per la giustizia climatica*” aiuta a svolgere attività su tutto il territorio italiano per promuovere le competenze di docenti e ragazze e ragazzi proprio su queste tematiche, attraverso un approccio basato sulla didattica cooperativa ed esperienziale^{vi}.

Altre materie che gli studenti e studentesse tra i 13 e i 19 anni vorrebbero che venissero introdotte nella scuola sono riportate nella tabella seguente estratta dall’indagine del 2023 dell’Istituto di ricerca Iard e Laboratorio Adolescenza “*Adolescenti e Futuro*”^{vii} :

Quali argomenti ti piacerebbe che la scuola affrontasse sistematicamente (come una vera e propria materia curriculare e non occasionalmente)? (1 risposta per rigo)					
%	Totale	Femmine	Maschi	Scuole medie	Scuole superiori
Educazione sessuale	80,2	83,6	77,0	71,2	84,0
Sostenibilità e protezione dell’ambiente	79,0	79,8	78,3	82,4	77,7
Educazione al rispetto delle diversità (genere, etnia, religione...)	75,3	84,4	66,9	80,9	72,9
Prevenzione dei comportamenti a rischio (uso di alcol, droghe, fumo...)	74,6	79,6	69,9	78,8	72,8
Come orientarsi in Internet per trovare informazioni affidabili	71,1	69,9	72,1	77,9	68,2
Prevenzione del bullismo e del cyberbullismo	69,1	74,9	63,7	78,7	65,0
Utilizzo corretto dei social network	64,3	65,4	63,2	72,0	61,0
Studio della musica e di uno strumento musicale	49,6	54,0	45,6	53,9	47,8

La scuola è un luogo importante di crescita, in cui i giovani possono apprendere gli strumenti per comprendere meglio il mondo e per imparare a relazionarsi con altre

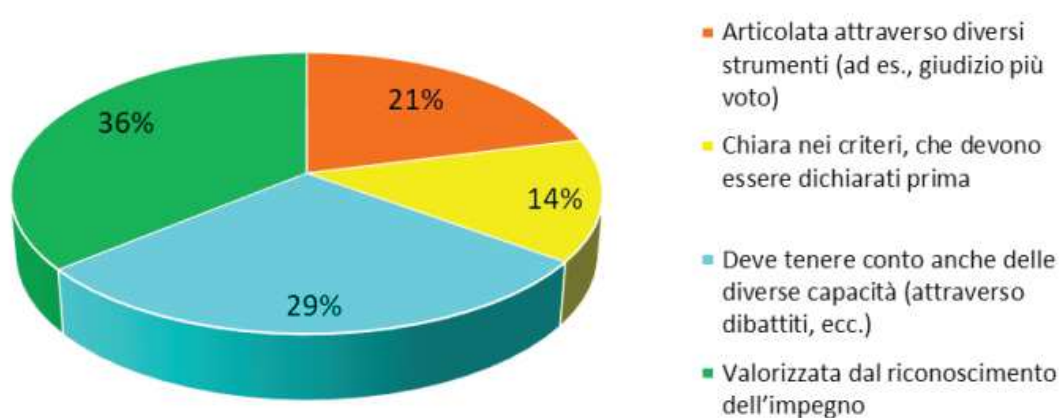
persone. Per questo è necessario, oltre a ripensare il modello scolastico tradizionale, dare ascolto e la giusta rilevanza a esigenze e sensibilità nuove.

3.3 Valutazioni olistiche

L'integrazione di stili cognitivi e intelligenze multiple porta anche a sviluppare metodi di valutazione più olistici e inclusivi. I test standardizzati, che misurano principalmente le capacità logico-matematiche e linguistiche, non riescono a cogliere la complessità dell'intelligenza umana (Gardner, 1993). Metodi di valutazione diversificati che includono osservazioni, progetti, e portfolio possono fornire una rappresentazione più completa delle capacità degli studenti (Gardner, 2006). L'eliminazione dei voti e della media scolastica, sostituiti da valutazioni olistiche, è un tema discusso in diversi contesti educativi e ha delle basi scientifiche che ne giustificano l'applicazione. Dall'indagine "La scuola che vorrei"^{viii} condotta dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza emerge che solo il 12,5% degli studenti ritiene la valutazione un aspetto fondamentale del percorso scolastico, il 33,2% la considera importante, mentre il 44,4% ritiene la valutazione un aspetto secondario. Dal documento preso in esame si legge: "Il fatto che quasi uno studente su due ritiene secondaria la valutazione nel percorso scolastico dovrebbe interrogare il mondo degli adulti sotto diversi profili, innanzitutto sul significato che a essa viene attribuito dai ragazzi, dai genitori e dai docenti. Tale significato dovrebbe essere frutto di un percorso di condivisione realizzato attraverso un dialogo costruttivo. Sotto un altro profilo tale dato potrebbe dipendere dalle modalità con le quali la valutazione viene effettuata e utilizzata all'interno della scuola. Ferma restando l'importanza di un cammino di crescita complessivo, non dipendente esclusivamente dai risultati registrati, secondo il 36% degli studenti la valutazione deve tener conto anche dell'impegno profuso e per il 29% pure delle diverse capacità (da far emergere attraverso il dibattito e il confronto). Il 65% degli studenti ritiene che la valutazione debba essere il frutto di un giudizio espresso su più piani e che debba tener conto dell'impegno profuso, dovendosi considerare

l'unicità e irripetibilità di ogni percorso di studio e di vita. Il risultato raggiunto da ciascun ragazzo non solo prende avvio da punti di partenza differenti, ma dipende da diverse variabili, non ultime il grado e il valore della relazione instaurata con il docente. Solo il 14% ritiene che la valutazione debba essere chiara nei criteri – da esplicitare prima – e quindi la immagina come uno strumento tutto sommato rigido”. In seguito viene mostrato il grafico con i dati finora esposti.

La valutazione dovrebbe soprattutto essere



La valutazione olistica si concentra sulla crescita complessiva dello studente, includendo competenze cognitive, emotive e sociali, anziché limitarsi a misurare il rendimento accademico attraverso numeri o medie. Il metodo tradizionale della valutazione in ambito scolastico riflette l'idea di un'intelligenza unica e generale, come accade negli odierni test di intelligenza basati sul QI.

La ricerca indica che i voti tradizionali possono ridurre la motivazione intrinseca degli studenti e incoraggiare una mentalità fissa piuttosto che uno sviluppo continuo delle capacità. Le valutazioni olistiche, invece, possono promuovere un apprendimento significativo e favorire una mentalità di crescita, poiché gli studenti si concentrano maggiormente sul miglioramento personale piuttosto che sulla competizione per i voti (*Supporting Students' Mental Health in Finnish Schools*, 2023)^{ix}.

Uno studio pubblicato nel *Journal of Educational Psychology* evidenzia come l'assenza di voti possa aumentare la motivazione intrinseca e il coinvolgimento degli studenti, favorendo lo sviluppo di competenze critiche come il pensiero analitico e la creatività (Ryan & Deci, 2020). Le valutazioni olistiche incoraggiano riflessione e metacognizione, dando agli studenti la possibilità di riflettere sul proprio progresso. Diversi studi hanno mostrato come l'eliminazione dei voti possa ridurre l'ansia scolastica e migliorare il benessere psicologico (OECD, 2024).

3.4 Approccio di comunità: formazione degli insegnanti, coinvolgimento della comunità e supporto istituzionale

L'educazione può essere concepita come un ampio sistema di relazioni (ad esempio, insegnante-studente, sé-altro, sé-sé, sé-società, sé-ecologia). La transizione dal concetto di *flourishing* come ideale guida a un obiettivo educativo che possa essere formalizzato e orientare un curriculum dovrebbe tenere conto del crescente riconoscimento accademico secondo cui l'educazione è un "sistema complesso". Il termine "sistema" è utilizzato qui nel suo senso più ampio e si riferisce a un'organizzazione di interrelazioni tra le parti in un insieme unificato e flessibile (Morin, 1993). Il termine "sistema complesso" indica che in un sistema esiste un gruppo di componenti multiple che operano sia in modo indipendente sia interdipendente, rendendo il sistema non completamente controllabile e prevedibile, e quindi destinato a evolversi in modi inaspettati (Radford, 2008). Il "sistema educativo" è costituito da un insieme di elementi umani e non umani e dalle relazioni tra di essi. Gli elementi umani includono non solo studenti e insegnanti, ma anche amministratori, genitori, decisori politici, e altri soggetti. Gli elementi non umani comprendono gli spazi di apprendimento, come aule, scuole, ambienti virtuali, all'aperto, libri di testo e così via e già nel capitolo precedente è stato suggerito come la suddivisione degli spazi in aree tematiche connesse a ciascuna intelligenza possa favorire l'esplorazione e la sperimentazione di ciascuno studente.

Inoltre, l'educazione stessa si svolge all'interno di un ambiente complesso. I sistemi

sociali, politici ed economici possono essere, e in effetti sono sempre più considerati, come sistemi complessi che influenzano e agiscono sull'educazione (Byrne, 2001; Room, 2011). La complessità nell'educazione, quindi, è presente a molti livelli e pervade l'intero sistema educativo (Mason, 2008). Le implicazioni di ciò sono che non solo nessuno studente è uguale all'altro, ma l'interazione tra due, tre o più studenti all'interno di un'aula introduce ulteriore imprevedibilità nell'educazione. Questo porta a comprendere che non esistono due classi o scuole esattamente uguali, e allo stesso modo, i sistemi educativi nazionali differiscono notevolmente tra loro. Tuttavia, andando ad agire secondo un'ottica sistemico-ecologica, come la formazione degli insegnanti, il coinvolgimento delle famiglie e le collaborazioni con la comunità di appartenenza, si possono raggiungere risultati altamente efficaci.

Formazione degli insegnanti

L'insegnamento promuove cambiamenti nella conoscenza, comprensione, comportamento, atteggiamenti o opinioni in un essere umano e viene esercitata in modo educativo attraverso diverse forme di espressione umana. Attingendo al lavoro di Dewey (1923, 1938) sull'esperienza e l'educazione, Singer (2003, p. 69) osserva come gli studenti apprendano "dall'intero spettro delle loro esperienze a scuola, non solo dall'argomento specifico che stanno studiando in classe. Imparano da ciò che stanno studiando, da come lo stanno studiando, da chi lo stanno studiando e da come vengono trattati". Pertanto, per insegnare efficacemente al fine di promuovere il benessere umano, gli insegnanti devono considerare il contenuto appropriato per le loro lezioni, i metodi pedagogici più efficaci per coinvolgere i loro studenti e come gestire le loro classi. Inoltre, l'insegnante svolge un ruolo cruciale nel promuovere una cultura di classe positiva e di supporto, in cui gli studenti si sentano a proprio agio nell'esprimere le loro intelligenze individuali. Creare un ambiente sicuro e inclusivo incoraggia gli studenti a valorizzare i propri punti di forza, a correre rischi e a impegnarsi in un apprendimento significativo.

Gli insegnanti dovrebbero essere flessibili e adattabili nei loro approcci didattici per soddisfare le diverse intelligenze dei loro studenti. Dovrebbero essere aperti a esplorare nuove strategie, risorse e tecnologie che possano migliorare

l'implementazione delle intelligenze multiple in classe, è per questo necessario costruire una visione condivisa dello scopo dell'educazione e degli obiettivi che si vogliono raggiungere, e sul ruolo di facilitatori verso la scoperta del mondo – e di se stessi - dei propri alunni. La formazione dei docenti è necessaria per fornire loro strumenti educativi in linea con la teoria delle intelligenze multiple, per implementare una pedagogia differenziata, un'adeguata progettazione del curriculum, strumenti di valutazione olistici affinché gli studenti possano raggiungere uno stato di *flourishing*. In un ipotetico intervento di comunità si potrebbe agire seguendo quattro livelli:

- 1) *Informazione*: implementare efficacemente la teoria delle intelligenze multiple richiede un continuo sviluppo professionale. Gli insegnanti dovrebbero impegnarsi in un apprendimento continuo e cercare opportunità per approfondire la loro comprensione della teoria e affinare le loro pratiche didattiche, a ricevere informazioni relative alla teoria delle intelligenze multiple e alla promozione del benessere in quanto *flourishing*. Una formazione è necessaria per comprendere come queste intelligenze possano essere stimulate e manifestate.
- 2) *Partecipazione*: organizzazione di giornate a tema, workshop, laboratori, conferenze e collaborazione con colleghi. Oltre a genitori e caregivers e personale scolastico, coinvolgere anche tutti i protagonisti della vita extrascolastica come referenti per le attività sportive, religiose, artistiche, di volontariato, che fanno parte della comunità di riferimento.
- 3) *Collaborazione*: creare collegamenti con le suddette attività presenti sul territorio e con tutto il personale scolastico, attivando se possibile collegamenti con altre scuole nella creazione di strategie condivise e buone pratiche.
- 4) *Partnership*: instaurare rapporti di collaborazione formalizzati (con palestre, centri culturali, di arte e musica del contesto di appartenenza, psicologi, centri di Psicologia Positiva, istituzioni).

Assumendo questi ruoli e responsabilità, gli insegnanti possono utilizzare la teoria delle intelligenze multiple per orientare l'insegnamento in classe e offrire

un'esperienza di apprendimento ricca e significativa per gli studenti, contribuendo al loro *flourishing*.

Coinvolgimento delle famiglie e della comunità

La responsabilità educativa deve essere un compito condiviso in modo bidirezionale tra scuola e famiglia. Le famiglie possono contribuire a valorizzare le intelligenze specifiche dei propri figli. Proprio per questo, la scuola potrebbe coinvolgere la famiglia organizzando giornate tematiche presentando e mettendo a conoscenza della teoria delle intelligenze multiple e informando che non esiste una singola e unica intelligenza; per cui, osservare e coltivare le attitudini dei propri figli può essere utile per indirizzarli verso attività più confacenti a loro, per valorizzare i loro talenti e predisposizioni naturali, per coltivare il loro potenziale. Molto spesso il rendimento scolastico degli studenti può produrre frustrazione e rabbia da parte dei genitori e caregivers, così come l'approccio tradizionale basato su interrogazioni, test e compiti a casa. Spesso la famiglia non ha nemmeno gli strumenti adeguati per aiutare i loro figli, dovendo ricorrere a fonti esterne per il supporto allo studio e alla gestione dei compiti a casa e di eventuali lacune, producendo anche un elevato costo per ripetizioni private.

Anche la collaborazione con la comunità di appartenenza, inteso come luogo fisico in cui sorge la struttura educativa, può contribuire verso questa direzione. La scuola in questo senso dovrebbe avviare partnership con centri culturali e associazioni sportive del luogo che potrebbero presentare le loro offerte facendosi conoscere e avvicinare i giovani alle realtà presenti sul territorio: palestre, centri culturali di arte e musica, sportelli di ascolto, associazioni di scout, associazioni religiose.

Politiche e supporto istituzionale

Se è vero che il ruolo educativo spetta a insegnanti e caregivers, è anche vero che gli stessi insegnanti devono sottostare ai programmi ministeriali e, in questo senso, le politiche e il supporto istituzionale giocano il ruolo più importante per indirizzare il cambiamento del sistema educativo. Pensare che il cambiamento debba essere

solo sulle spalle degli educatori non è corretto e anche piuttosto utopistico. Da tempo, in Italia manca una visione pedagogica chiara che orienti le politiche scolastiche verso un obiettivo condiviso su cosa si vuole dalla scuola e le politiche educative sono cambiate frequentemente, non favorendo una continuità nella linea di azione e spesso risultando contraddittorie a seconda dell'orientamento politico in carica. Le varie ideologie politiche, infatti, non hanno seguito un orizzonte condiviso, creando destabilizzazione.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito si concentra principalmente sull'istruzione intesa come “addestramento a competenze tecnico-disciplinari”, rischiando di trascurare l'aspetto educativo, inteso come la capacità di portare fuori le qualità degli studenti, che dovrebbe invece rappresentare una parte fondamentale del sistema formativo. Questo orientamento limita lo sviluppo di competenze più ampie, come quelle relazionali e sociali, che sono invece cruciali per una formazione completa degli studenti (Colombo & Giacomantonio, 2020) e che afferiscono più a un compito pedagogico più che istruttivo.

Da un articolo del 2023 su “l'Espresso”^x, si legge: “È un gioco al ribasso a guidare il mondo dell'istruzione da più di venti anni. Da quando, con la riforma Berlinguer-Zecchino, è iniziato il processo di aziendalizzazione della scuola. L'obiettivo era di avvicinarla al mondo del lavoro e alle esigenze del mercato. Nei fatti un impoverimento, proseguito con i pacchetti delle ministre Letizia Moratti, Mariastella Gelmini, con la “Buona scuola” di Matteo Renzi e i provvedimenti del governo Draghi. Un processo che però tocca l'apice negativo con il progetto della scuola del merito dell'attuale ministro dell'Istruzione Giuseppe Valditara”. Secondo Emiliano Brancaccio, professore di Politica economica presso l'Università degli studi del Sannio, la scuola sta subendo una trasformazione che limita lo sviluppo degli studenti, concentrandosi su una formazione superficiale e facilmente superabile in un contesto in rapido cambiamento. Invece di promuovere un sapere approfondito e specializzato, gli studenti vengono formati su competenze tecniche che diventano rapidamente obsolete in una società in continua e rapida evoluzione. Questo tipo di istruzione prepara individui con poche aspettative, pronti per lavori di bassa manovalanza, già demotivati e subordinati durante il percorso scolastico.

Il fisico Paolo Budinich considerava la conoscenza il vero motore dello sviluppo, sociale ed economico, e in quanto tale un bene comune. Il ruolo della conoscenza è considerato come fattore di sviluppo economico e sociale (Stiglitz & Greenwald, 2015). In rapporto al PIL, lo stato italiano destina all'istruzione appena il 3,6% contro la media europea del 4,7% e quella dei paesi OCSE del 4,8%. L'Italia è il paese OCSE con il più basso investimento pubblico nel settore dell'istruzione (7% della spesa per servizi) (Salmieri & Giancola, 2023). Il Programma Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) prevede un investimento di 17,59 Miliardi di Euro, ripartite per 6 riforme e 11 linee di investimento, e potrebbe essere una significativa occasione per investire in questa direzione. Tre riforme, infatti, riguardano: l'orientamento, il reclutamento dei docenti e la riorganizzazione del sistema scolastico. Per garantire che tutti i bambini e gli adolescenti ricevano un'educazione che favorisca il fiorire umano, gli stati devono (collaborativamente) assicurarsi che siano messe in atto le politiche educative necessarie e che esistano sistemi e istituzioni adeguati, o che sia disponibile un supporto finanziario sufficiente. Tuttavia è necessario segnalare un nuovo sistema di orientamento nelle scuole secondarie che è stato attivato da settembre 2023. Il sistema si basa su un approccio personalizzato che aiuta ogni studente a identificare i propri punti di forza e di debolezza, le competenze e gli interessi. Il processo si svolgerà attraverso moduli di orientamento di almeno 30 ore e i risultati saranno inseriti in un registro digitale (E-portfolio) che descrive in modo dettagliato la carriera scolastica di ogni studente e le abilità e le competenze acquisite nel corso degli anni. L'E-portfolio è concepito come uno strumento dedicato alla crescita degli studenti, per accompagnarli nel loro percorso di apprendimento individuale. I nuovi ruoli di "docente tutor" e "docente orientatore" sono fondamentali per il successo della misura. Il docente tutor contribuirà a elaborare percorsi di apprendimento personalizzati, assicurando che gli studenti più deboli non siano lasciati indietro e consentendo a quelli più avanzati di liberare il loro potenziale. Il docente orientatore fornirà informazioni e orientamenti sulle diverse opportunità formative, professionali e occupazionali disponibili per consentire agli studenti e alle loro famiglie di compiere scelte informate per quanto riguarda le direzioni future. Se correttamente attuato, il nuovo sistema potrebbe contribuire a ridurre l'abbandono scolastico, migliorare i risultati

conseguiti dagli studenti e ridurre gli squilibri tra domanda e offerta di competenze.

In conclusione, l'integrazione delle scoperte scientifiche più recenti sul potenziale umano nelle pratiche educative e organizzative potrebbe portare a una società più creativa, amorevole e capace di esprimere capacità trascendenti. Tale approccio richiede non solo una revisione delle politiche esistenti, ma anche una maggiore consapevolezza delle barriere strutturali che limitano lo sviluppo personale e sociale (Dorjee & Roeser, 2022).

Capitolo IV - Innovazioni educative: esempi di buone pratiche in Italia e in Europa

4.1 Italia: l'*Approccio Reggio Emilia*

L'approccio Reggio Emilia, sviluppato nella città omonima nel dopoguerra, pone il bambino (0-6 anni) al centro dell'esperienza educativa, promuovendo la co-costruzione della conoscenza attraverso la collaborazione tra insegnanti, studenti e la comunità. Fondata dal pedagogo Loris Malaguzzi insieme a un gruppo di genitori del territorio, questa pedagogia si è diffusa a livello internazionale per il suo approccio innovativo e olistico all'educazione della prima infanzia (0-6 anni). Questo approccio ha una visione olistica del bambino, considerato capace di pensare in modo critico e creativo, e coinvolge attivamente anche i genitori e la comunità nella costruzione dell'apprendimento. I bambini sono visti come individui con potenziali diversi, e l'apprendimento è personalizzato attraverso l'esplorazione di progetti basati sugli interessi dei bambini stessi. Questo approccio è basato su alcuni principi chiave:

- *Il bambino come protagonista attivo della propria conoscenza:* al centro del Reggio Emilia Approach c'è l'idea che il bambino sia un essere competente, creativo e pieno di potenzialità. Egli non viene visto come un recipiente passivo da riempire di informazioni, ma come un protagonista attivo nel proprio processo di apprendimento. Il bambino viene considerato naturalmente curioso e capace di costruire conoscenze attraverso esperienze, domande e interazioni con l'ambiente. In questo contesto, il bambino è co-costruttore della conoscenza insieme all'insegnante, che lo accompagna nel suo percorso esplorativo, ma senza imporre soluzioni o risposte.
- *Apprendimento basato su progetti:* uno degli elementi distintivi dell'approccio Reggio Emilia è l'apprendimento basato sui progetti. Questi progetti emergono dagli interessi dei bambini e sono spesso interdisciplinari, durando settimane o addirittura mesi. In questo modo, i

bambini possono esplorare in profondità un argomento, sperimentando e osservando diversi aspetti, sviluppando competenze logiche, creative e sociali. Ad esempio, un progetto potrebbe partire da una semplice domanda o osservazione di un bambino, come “Come crescono le piante?” e portare i bambini a sperimentare, piantare semi, disegnare, fare ricerche e discutere insieme le loro scoperte.

- *L'importanza dell'Ambiente, considerato come "Terzo Insegnante"*: nell'approccio Reggio Emilia, l'ambiente è considerato il terzo insegnante, dopo il bambino e l'adulto. Gli spazi sono progettati per essere accoglienti, stimolanti e in grado di incoraggiare l'interazione e l'apprendimento. Gli ambienti scolastici sono luminosi, pieni di materiali naturali e flessibili, progettati per essere modificati in base ai bisogni e ai progetti in corso. Molte scuole basate su questo approccio includono atelier (laboratori creativi), dove i bambini possono sperimentare con materiali artistici e scoprire diverse forme di espressione. Le pareti delle scuole sono spesso coperte da documentazioni del lavoro dei bambini, come foto, disegni e appunti, che illustrano i processi di apprendimento. Questo non solo permette di monitorare i progressi, ma offre ai bambini l'opportunità di riflettere sul proprio percorso (Robson, 2017).
- *Il ruolo dell'insegnante*: l'insegnante nel Reggio Emilia Approach assume il ruolo di facilitatore piuttosto che di trasmettitore di conoscenze. La sua funzione è di osservare, ascoltare e interagire con i bambini, ponendo domande e offrendo stimoli che li aiutino a esplorare le proprie idee e teorie. Più che fornire risposte definitive, gli insegnanti incoraggiano i bambini a scoprire da soli e ad approfondire la comprensione attraverso il dialogo e l'interazione con i pari e con l'ambiente. Gli insegnanti collaborano strettamente con i genitori, ritenuti partner educativi. Si considera che il contesto familiare e comunitario sia parte integrante dell'apprendimento e dello sviluppo del bambino.
- *L'importanza della documentazione*: un aspetto fondamentale dell'approccio è la documentazione del processo di apprendimento. Gli insegnanti raccolgono osservazioni, fotografie, registrazioni e lavori dei

bambini per documentare i loro progressi. Questa documentazione aiuta insegnanti, genitori e bambini stessi: coinvolge gli insegnanti nella riflessione sulle dinamiche di apprendimento e nella progettazione di attività future. Coinvolge i genitori, mostrando loro come i bambini apprendono e cosa stanno esplorando, rendendoli partecipi di ciò che avviene a scuola e del percorso che i bambini svolgono. Infine coinvolge i bambini stessi, che possono riflettere sul proprio percorso e rendersi conto delle loro scoperte, favorendo una narrazione costruttiva della loro esperienza. La documentazione è quindi un elemento chiave per rendere visibile l'apprendimento e promuovere un dialogo continuo tra insegnanti, bambini e genitori.

- *La relazione come filo Conduttore*: il Reggio Emilia Approach è fortemente basato sul concetto di relazione. Si ritiene che l'apprendimento avvenga principalmente attraverso l'interazione e il dialogo tra i bambini, tra i bambini e gli adulti, e con l'ambiente circostante. Le relazioni sono considerate il cuore del processo educativo e vengono promosse attraverso l'intera comunità, inclusi i genitori, è coinvolta nel processo educativo. Le scuole Reggio Emilia spesso organizzano eventi, mostre e attività che coinvolgono non solo gli studenti e gli insegnanti, ma anche le famiglie e il contesto locale.
- *I cento linguaggi del bambino*: uno dei concetti più celebri dell'approccio Reggio Emilia è l'idea dei "cento linguaggi del bambino", espressa in una poesia di Loris Malaguzzi. Questo principio si basa sull'idea che i bambini abbiano molteplici modi di esprimersi e apprendere: attraverso il disegno, la danza, la musica, la parola, il gioco simbolico, il movimento. Questa visione olistica dell'apprendimento riconosce che i bambini non si limitano ad apprendere attraverso il linguaggio verbale o logico-matematico, ma usano una varietà di modalità per esplorare il mondo. Le scuole Reggio Emilia incoraggiano l'uso di tutti questi "linguaggi", offrendo ai bambini opportunità di espressione artistica, esplorazione pratica e creativa e, dunque, utilizzando tutte le intelligenze gardneriane.

- *Collaborazione tra scuola e comunità:* le scuole Reggio Emilia promuovono una stretta connessione tra scuola e comunità locale. La città diventa un'estensione della scuola, e i bambini sono incoraggiati a interagire con il mondo esterno. La comunità è vista come parte integrante dell'esperienza educativa, con i genitori e i membri della società che partecipano attivamente ai processi di apprendimento dei bambini.

L'Approccio Reggio Emilia si distingue per la sua visione olistica e collaborativa dell'educazione, in cui il bambino è visto come un soggetto attivo, creativo e competente. L'ambiente, la relazione con la comunità, la documentazione e l'uso di diversi linguaggi espressivi sono tutti strumenti che mirano a favorire lo sviluppo integrale del bambino (Coşkun, 2022) . Questo metodo ha ottenuto un ampio riconoscimento internazionale proprio per la sua capacità di valorizzare l'individualità e la creatività dei bambini, promuovendo al contempo il loro inserimento attivo e consapevole nella comunità.

In conclusione, l'apprendimento è concepito come un processo attivo di costruzione del significato all'interno di un contesto determinato, che porta a trasformazioni durature in vari ambiti, come disposizioni personali, abilità, conoscenze, comportamenti, valori, atteggiamenti e preferenze. Gli esiti auspicati sono quei cambiamenti che favoriscono il benessere e la fioritura sia individuale che collettiva. L'apprendimento è anche considerato un'esperienza che coinvolge individui, gruppi o comunità, plasmata da diversi spazi, come ambienti interni ed esterni. Cruciale è la relazione tra insegnamento e apprendimento, che influenza profondamente l'esperienza educativa. Comprendere l'apprendimento come un processo olistico aiuta a evitare il problema della "*learnification*", ovvero la riduzione dell'educazione al solo apprendimento come concetto isolato, trascurando l'importanza del curriculum, dell'insegnamento e della valutazione. Un approccio che consideri la teoria delle intelligenze multiple, adatti l'insegnamento a stili cognitivi plurimi, aumenti le opportunità di offerta formativa e incentivi una valutazione non rigida ma "riflessiva", mira a promuovere un cambiamento significativo e duraturo nello sviluppo degli studenti, adempiendo all'obiettivo di *flourishing* degli stessi.

4.2 Europa: il caso della Finlandia

Diversi sistemi educativi in Europa hanno adottato approcci di didattica personalizzata e si sono ispirati alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner nella progettazione dei loro curriculum. Tuttavia, la loro applicazione può variare in base alle politiche educative locali e alla sperimentazione di nuove metodologie pedagogiche.

Le radici latine della parola "educazione" significano "portare fuori", non modellare un bambino in uno schema rigido, come purtroppo avviene in molte scuole, con una sola eccezione significativa: la Finlandia. Una buona educazione si concentra sullo sviluppo di competenze rilevanti, portando lo studente a scoprire e affinare i propri punti di forza per raggiungere il massimo potenziale. Questo risultato ideale dell'educazione è difficile da valutare con metodi convenzionali, motivo per cui è necessaria una misurazione qualitativa dell'apprendimento, piuttosto che un approccio quantitativo.

Il sistema educativo finlandese è noto per l'approccio personalizzato all'apprendimento, ponendo attenzione ai bisogni individuali degli studenti. I programmi educativi sono flessibili e gli insegnanti hanno un'ampia libertà di adattare la didattica. L'approccio finlandese si ispira, in parte, alla teoria delle intelligenze multiple, poiché incoraggia lo sviluppo di competenze in diverse aree, come musica, arte, abilità sociali e pensiero critico, con un'attenzione particolare all'apprendimento esperienziale. La Finlandia è famosa per far iniziare la scuola ai bambini all'età di sette anni, con giornate brevi, niente compiti a casa, pochi libri di testo, poche verifiche, molta musica, artigianato ed escursioni all'aperto, vengono dati pochi compiti da svolgere a casa e gli alunni non devono affrontare esami e prove. I fattori chiave sono principalmente due: politiche educative coese e mirate, orientate da una visione pedagogica *evidence-based* e continua nel tempo nonostante i cambiamenti politici, e l'autonomia e la competenza fornite agli insegnanti, che navigano ogni classe in modo altamente personalizzato e

specializzato, rivoluzionando il mercato dell'educazione globale e facendo sentire insegnanti e studenti parte di una comunità. Sebbene il *National Board of Education* abbia il compito di assegnare gli obiettivi educativi che gli insegnanti dei vari gradi di scuola dovrebbero tenere in considerazione durante la programmazione delle varie attività, gli argomenti da studiare, i compiti, gli obiettivi specifici e le attività vengono decisi dagli insegnanti e quindi possono anche cambiare da scuola a scuola. Non ci sono dei test standardizzati che misurano le competenze degli alunni, non ci sono dei programmi istituzionali da seguire; tutto è in mano ai docenti, supportati dal dirigente scolastico. Negli ultimi quarant'anni, il sistema educativo finlandese ha introdotto una serie di innovazioni, più che vere e proprie riforme. La coesione politica, che attraversa l'intero spettro ideologico da destra a sinistra, si basa su una visione condivisa incentrata sul *welfare*, che include scuola e istruzione, sanità e sistema sociale. Questo approccio garantisce stabilità e continuità nel tempo, in contrasto con la situazione italiana, dove frequenti cambiamenti, di natura sia culturale che antropologica, generano instabilità. Secondo Sahlberg, il “fenomeno Finlandia” si distingue non tanto per l'introduzione di riforme educative rivoluzionarie, ma per una capacità di innovazione incrementale, frutto di una cooperazione trasversale e una visione a lungo termine che ha permesso di mantenere coerenza nelle politiche educative (Sahlberg, 2015). Il sistema educativo finlandese si fonda sui principi di corresponsabilità e fiducia, concetti chiave per lo sviluppo di un contesto educativo solido e di alta qualità (Sahlberg, 2015). La ricerca di Biesta evidenzia che un approccio basato sulla fiducia e sulla corresponsabilità, anziché sul controllo e sulla misurazione continua dei risultati, permette agli studenti di sviluppare competenze critiche e di pensiero autonomo. In Finlandia, agli insegnanti è data ampia libertà di personalizzare la didattica e di adattarla alle esigenze degli studenti, promuovendo una cultura dell'apprendimento centrata sul discente (Biesta, 2016).

Tra i pilastri del sistema educativo finlandese vi è una formazione solida e omogenea degli insegnanti a livello nazionale, nota come *Teacher Training*. La formazione dei docenti in Finlandia è considerata tra le più rigorose al mondo (Niemi, 2012). L'accesso alla professione è regolato da un concorso altamente selettivo, seguito da 600 ore di tirocinio supervisionato e da un periodo di

formazione di due anni, durante il quale i docenti neoassunti ricevono supporto e mentoring. La ricerca mostra come questa formazione sia fondamentale per garantire un insegnamento di qualità e contribuire al successo educativo complessivo del Paese (Darling-Hammond, 2017). Inoltre, essere insegnante in Finlandia è considerato un prestigio sociale e vi è un forte riconoscimento sociale della professione. Secondo i dati dell'OCSE (2019), gli insegnanti in Finlandia godono di uno status professionale tra i più alti d'Europa, in parte grazie alla rigida selezione e all'ampia formazione. La scuola finlandese promuove anche le competenze relazionali, considerate fondamentali per il successo educativo, mentre in Italia tali competenze sono ancora sottovalutate, nonostante la crescente importanza delle competenze socio-emotive per il benessere e lo sviluppo cognitivo degli studenti (OECD, 2015, 2019). Difatti, la scuola in Finlandia è prettamente relazionale, vi è fiducia da parte delle istituzioni e della famiglia: esiste una stretta collaborazione tra famiglie e sistema scolastico, una caratteristica che rafforza il legame tra scuola e comunità. Tale alleanza, organizzata a livello municipale, è un fattore determinante per il successo del sistema educativo (Sahlberg, 2015). Le competenze trasversali richieste dal mondo del lavoro, come la gestione dei conflitti, la presa di decisione e il lavoro di gruppo, vengono promosse fin dalle scuole. Questo tipo di approccio è supportato da studi come quelli di Leithwood e Jantzi, che dimostrano come la collaborazione tra insegnanti, famiglie e comunità migliori i risultati educativi e favorisca lo sviluppo di competenze trasversali (Leithwood & Jantzi, 2006).

Infine, in Finlandia, gli studenti non sono valutati attraverso voti numerici, ma mediante un approccio qualitativo e olistico. La performance degli studenti viene osservata in un'ottica evolutiva, valorizzando i progressi individuali piuttosto che un confronto statico con standard prefissati. Questo tipo di valutazione, basato sul miglioramento progressivo, è in linea con le teorie di apprendimento evolutivo sostenute da Dweck (2006), che promuove la “mentalità di crescita” come chiave per migliorare le prestazioni e il benessere degli studenti. Gli studenti finlandesi hanno la possibilità di indicare le loro preferenze e di costruire il proprio piano di studi, favorendo così lo sviluppo dell'autonomia e delle capacità di autogestione. Questo approccio, che coinvolge attivamente gli studenti nella pianificazione del

proprio percorso formativo, è sostenuto dalle teorie di Vygotskij (1978) e da studi più recenti che evidenziano l'importanza del coinvolgimento attivo degli studenti nel processo educativo per lo sviluppo della loro autonomia e capacità decisionale (Deci & Ryan, 2000). L'istruzione finlandese è in netto contrasto con l'Italia, poiché mette in atto politiche e strumenti per coltivare gli individui e sviluppare competenze sia di apprendimento che di vita.

La Finlandia si distingue non solo per i suoi risultati accademici risultanti dal report PISA (2018), ma anche per l'attenzione al benessere complessivo degli studenti, aspetto che influisce positivamente sui loro livelli di salute mentale e soddisfazione di vita. Il benessere psicologico degli studenti finlandesi è generalmente elevato, e il concetto di *flourishing* è fortemente integrato nel sistema educativo finlandese.

Discussione

Sintesi dei principali risultati

Il presente elaborato ha utilizzato la teoria delle intelligenze multiple proposta da Howard Gardner a partire dal 1983 per sostenere l'idea che ogni individuo abbia delle qualità, abilità, competenze e predisposizioni specifiche che possono essere stimulate e coltivate a partire dall'educazione scolastica. Compito della scuola, infatti, dovrebbe essere quello di coltivare le risorse dell'individuo e far emergere le sue potenzialità, affinché esso possa crescere, sperimentare ed infine fiorire in quanto essere umano. Il sistema educativo italiano, tuttavia, è ancorato a una visione ristretta dell'intelligenza, poiché tende a favorire un approccio legato all'intelligenza generale, basandosi su competenze accademiche standardizzate come la lettura, la scrittura e la matematica. Questo approccio si riflette in modalità di insegnamento frontali e su un unico stile di apprendimento, valutato poi con test standardizzati come esami, interrogazioni, verifiche e voti numerici. A sostegno di ciò, basti pensare a come è valutata l'efficacia dei sistemi educativi italiani: ogni anno, il test INVALSI misura competenze logico-matematiche e linguistiche, per verificare che siano raggiunti gli obiettivi prefissati dal curriculum nazionale. Questo obiettivo può essere corretto per quanto riguarda l'intento di alfabetizzazione e formazione in termini di competenze tecniche della popolazione, ma trascura tutta una serie di fattori specifici e complessi e riflette l'idea che l'intelligenza possa essere misurata in modo unitario e uguale per tutti.

La teoria delle intelligenze multiple propone che gli individui posseggano diversi tipi di abilità e competenze, distribuite in sette (poi nove) tipi di intelligenza: l'intelligenza logico-matematica, l'intelligenza linguistica, ma anche l'intelligenza cinestetico-corporea, l'intelligenza visuo-spaziale, l'intelligenza musicale, le intelligenze personali (intra e inter – personale), l'intelligenza naturalistica e l'intelligenza esistenziale, seppur quest'ultima ancora non sia stata inclusa formalmente in quelle ufficiali. Questa teoria sostiene la multifattorialità delle intelligenze, dibattito tuttora aperto nella comunità scientifica. L'adozione di una

concezione multidimensionale dell'intelligenza apporterebbe importanti implicazioni per la valutazione delle capacità individuali e la progettazione di interventi educativi. Gardner critica la teoria psicometrica e il corrispondente modello di scuola che ne deriva, in cui il curriculum scolastico e i metodi di insegnamento sono unici e poco flessibili: egli osserva che la concezione unidimensionale dei metodi di valutazione dell'intelligenza è strettamente legata a quella che egli definisce "concezione uniforme" della scuola. Questo approccio è limitato poiché funziona adeguatamente solo per un certo tipo di individuo, mentre per coloro la cui mente funziona in modo diverso, la scuola non risulta equa o inclusiva. Al contrario, l'adozione della teoria delle intelligenze multiple nella scuola consente di riconoscere e valorizzare la diversità delle abilità cognitive e i profili specifici di apprendimento di ciascun individuo, incoraggiando gli educatori a creare ambienti di apprendimento che tengano conto delle differenze individuali e che promuovano la crescita e lo sviluppo personale di ciascun individuo. In questo modo, la scuola sarebbe realmente equa e inclusiva, in cui ognuno ha la possibilità di esprimere e sviluppare appieno il proprio potenziale. Una visione multifattoriale dell'intelligenza potrebbe portare a rivalutare il ruolo e il compito della scuola e le metodologie con cui valuta e forma lo studente in vista delle sfide che la vita gli presenterà e la scelta professionale che dovrà intraprendere una volta terminato il ciclo di formazione. Assunto cardine di questa tesi è l'idea secondo la quale la scuola dovrebbe insegnare agli studenti a vivere bene e coltivare e stimolare il talento, le abilità, le capacità e dunque le personali intelligenze, intrinseche e specifiche. E' proprio in questa cornice che si iscrive uno dei principali punti di questa tesi: il benessere inteso come *flourishing*, che evoca l'atto del fiorire, dello sviluppo rigoglioso e fiorente al meglio delle proprie potenzialità come massima espressione del sé, dovrebbe essere considerato come parte fondamentale della missione educativa. Il *flourishing*, infatti, indica lo stato di benessere ottimale, caratterizzato da un alto funzionamento psicologico, emotivo e sociale, in cui le persone vivono una vita piena di significato, coinvolgimento e realizzazione personale. Gli individui che fioriscono mostrano alti livelli di emozioni positive, partecipano attivamente alla loro vita e alle loro comunità, e percepiscono un forte senso di significato e scopo nella loro vita. Questi fattori, secondo la psicologia

positiva, sono cruciali per il raggiungimento e consolidamento del benessere mentale. Secondo Martin Seligman, fondatore della psicologia positiva, per aumentare il benessere è necessario esercitare cinque fattori (che costituiscono il modello PERMA della sua teoria del benessere): emozioni positive, coinvolgimento, relazioni significative, costruzione di significato e auto-realizzazione. L'esercizio di questi cinque fattori, in particolare del coinvolgimento nelle attività (*Engagement*), del sentimento di scopo e significato nella vita a partire dalla crescita e coltivazione delle proprie caratteristiche migliori e dei propri talenti (*Meaning*), ed infine il senso di competenza e successo (*Achievement*), può essere implementato a partire dalla considerazione della teoria delle intelligenze multiple nell'educazione. Analogamente avviene con i bisogni di autonomia, competenza e relazione indicati nella teoria della Self-Determination di Ryan e Deci, la cui soddisfazione porta a uno stato di benessere ottimale. Infatti, questi tre bisogni possono essere soddisfatti quando le capacità singolari degli studenti sono riconosciute, stimolate e coltivate, apportando a un maggior senso di auto-efficacia e la motivazione intrinseca, elementi importanti per favorire il successo scolastico oltre allo sviluppo di un'identità positiva negli studenti, incoraggiandoli a diventare agenti attivi nel loro apprendimento e nella loro crescita personale. La teoria dell'autodeterminazione offre un forte supporto per la valorizzazione delle intelligenze specifiche degli studenti, evidenziando l'importanza di creare ambienti educativi che soddisfino i loro bisogni fondamentali. Inoltre, studi empirici dimostrano come il *flourishing* può essere incentivato attraverso pratiche mirate, attraverso un allenamento continuo e intenzionale. I circuiti cerebrali alla base del *flourishing* possono essere stimolati ed esercitati così come l'alfabetizzazione e la matematica, e potrebbero quindi essere integrati nel sistema educativo e nelle aule scolastiche, fungendo inoltre da fattore protettivo per la salute mentale poiché è stato dimostrato come individui *flourishing* abbiano meno probabilità di soffrire di ansia e depressione. Inoltre, il *flourishing* ha risultati misurabili, il che permetterebbe di valutarlo nell'ambito dell'apprendimento contribuendo alla creazione di un sistema di valutazione qualitativo e olistico.

Secondo diversi studiosi, partendo da un malcontento verso il sistema scolastico attuale e dal livello di benessere mentale preoccupante degli studenti, il *flourishing*

dovrebbe essere considerato un obiettivo ideale dell'educazione. Filosofi e psicologi dell'educazione si sono chiesti che cosa è davvero importante nella vita, e se condurre una vita fiorente e rigogliosa è la risposta, si sono chiesti cosa fosse realmente importante insegnare a scuola: per questo, si dovrebbe dare ai bambini le migliori opportunità per poter condurre una vita *flourishing* e i migliori strumenti per poter contribuire alla società in modo significativo. A partire dalla scuola, gli esseri umani, infatti, necessitano di essere introdotti nel mondo sociale e culturale attraverso l'apprendimento e insegnamento, in relazione sia con gli insegnanti che con l'ambiente circostante: solo così possono comprendere il proprio mondo e vivere bene in quanto esseri umani appagati.

In questa tesi, è stato dimostrato come il concetto di *flourishing* e la teoria delle intelligenze multiple siano collegate e si influenzino a vicenda, poiché entrambi i concetti promuovono lo sviluppo completo delle capacità individuali e la realizzazione del potenziale intrinseco in ogni individuo, elementi necessari per raggiungere uno stato di benessere ottimale. E' stato analizzato come la teoria delle intelligenze multiple sostenga che ogni persona possiede un insieme unico di abilità distribuite tra diverse intelligenze che, se riconosciute e stimolate, possono portare a una realizzazione personale, permettendo al singolo individuo di "fiorire" nelle proprie capacità e potenzialità. Questo riconoscimento e questa valorizzazione possono aumentare il coinvolgimento degli studenti nelle attività educative che, se in linea con le proprie disposizioni e attitudini, diventano gratificanti e contribuiscono al *flourishing*. Se gli studenti si sentono liberi di esplorare e coltivare le proprie capacità e si sentono efficaci nel loro apprendimento, la loro motivazione intrinseca ne risulta incrementata. Autonomia e motivazione intrinseca verso l'attività che si sta svolgendo e la realizzazione del proprio potenziale possono portare a un maggiore livello di benessere.

Questa tesi sostiene che a) ogni individuo possiede talenti, capacità, abilità, competenze e dunque intelligenze specifiche e uniche b) il compito dell'educazione deve essere quello di aiutare gli studenti ad individuare, per poi coltivare e far emergere il potenziale unico di ciascuno studente.

Per adempiere a questo obiettivo, l'istruzione e l'educazione dovrebbero basarsi su tre elementi chiave: la differenziazione pedagogica, la progettazione di un curriculum ampio e un sistema di valutazione qualitativo anziché quantitativo, che tenga conto dell'evoluzione e delle diverse competenze del singolo individuo.

L'ammissione dell'esistenza di più intelligenze presenti in ciascun individuo mette in luce anche il modo in cui esso apprende: esistono, infatti, più stili di apprendimento con cui lo studente elabora e comprende le informazioni. Le ricerche a supporto di questa tesi hanno individuato uno stile di apprendimento visivo, basato su scrittura e lettura (che può essere correlato a una spiccata intelligenza linguistica) o su schemi, diagrammi e mappe concettuali (che può essere correlato a una spiccata intelligenza visivo-spaziale); uno stile di apprendimento uditivo, che si traduce in maggiore apprendimento attraverso l'ascolto della lezione, la discussione e il dibattito; uno stile di apprendimento cinestetico invece trae vantaggio dalla dimostrazione pratica e dall'applicazione concreta dei concetti da assimilare. Per chi possiede un'elevata intelligenza interpersonale, la discussione in gruppo e l'apprendimento cooperativo risultano essere modalità più efficaci di assimilazione delle nozioni. Ogni persona immagazzina e codifica le informazioni in base alla propria intelligenza dominante e al conseguente stile di apprendimento favorito, per questo la mappatura degli stili di apprendimento e la differenziazione pedagogica nell'impartire la lezione da parte del docente potrebbe ottimizzare i risultati formativi, tenendo conto dei punti di forza e delle necessità di ogni studente. Variare il modo in cui si presenta la lezione, quindi, può produrre interessanti risultati in termini accademici e di benessere psicologico.

Howard Gardner sostiene che la teoria delle intelligenze multiple possa essere implementata nel contesto educativo in numerosi modi, offrendo specifiche modalità per esercitare e sviluppare le diverse intelligenze. In particolare, egli ha sottolineato l'importanza di creare contesti educativi che permettano un'interazione con materiali ricchi e stimolanti, i quali promuovano anche l'integrazione e il coinvolgimento delle diverse forme di intelligenza umana. Per conseguire tale obiettivo, per gli studenti più piccoli, l'ambiente scolastico può essere organizzato

in diverse aree tematiche (naturalistiche, artistiche, musicali, sociali, atletiche, sperimentali), concepite per consentire agli alunni di esplorare liberamente i materiali didattici e di connettersi con le specifiche intelligenze coinvolte. Questo tipo di intervento permette agli insegnanti di identificare i talenti dei bambini e i loro punti di forza. Attualmente Howard Gardner dirige il *Project Zero* all' Harvard Graduate School of Education, un'iniziativa volta a offrire un nuovo approccio per la valutazione e lo sviluppo del curriculum nelle scuole. La ricerca produce modelli e pratiche che aiutano gli educatori a progettare esperienze capaci di sostenere lo sviluppo del potenziale umano nei vari contesti di apprendimento. Per gli studenti adolescenti, alcune ricerche hanno messo in evidenza come essi richiedano l'insegnamento di materie specifiche come l'educazione affettiva, l'educazione sociale, l'educazione ambientale, l'educazione all'uso della tecnologia, l'educazione alla salute mentale e l'educazione alle differenze (culturali e di genere). Per questo è necessario, oltre a ripensare il modello scolastico tradizionale, dare ascolto e la giusta rilevanza a esigenze e sensibilità nuove.

Per quanto riguarda il sistema di valutazione, i test standardizzati, che misurano principalmente le capacità logico-matematiche e linguistiche, non riescono a cogliere la complessità dell'intelligenza umana e la crescita dell'individuo durante il suo percorso di formazione. La valutazione olistica, invece, si concentra sulla crescita complessiva dello studente, includendo competenze cognitive, emotive e sociali, anziché limitarsi a misurare il rendimento accademico attraverso numeri o medie. Il metodo tradizionale della valutazione in ambito scolastico riflette l'idea di un'intelligenza unica e generale, come accade negli odierni test di intelligenza basati sul QI. Le valutazioni qualitative possono promuovere un apprendimento significativo e favorire una mentalità di crescita, poiché gli studenti si concentrano maggiormente sul miglioramento personale anziché sulla competizione per i voti, riducendo la pressione performativa collegata al raggiungimento di un voto e lo stress causato da un sistema valutativo rigido. Questi elementi contribuiscono a coinvolgere un ampio numero di intelligenze e a favorire la fioritura delle potenzialità degli studenti e del loro benessere.

Affinchè queste strategie educative possano essere implementate efficacemente, è necessario agire su un livello sistemico-ecologico, coinvolgendo i diversi attori che operano per il benessere del fanciullo: gli educatori, attraverso una formazione mirata; la famiglia, che se informata può coltivare le potenzialità specifiche dei propri figli; la comunità di appartenenza, attraverso la promozione di iniziative culturali, artistiche e sportive presenti sul territorio che possono collaborare con la scuola. Il ruolo primario spetta tuttavia ai decisori politici, i quali attraverso le politiche educative possono orientare l'impostazione dell'educazione verso una direzione del benessere.

Due esempi di buone pratiche che hanno implementato la maggior parte di queste strategie sono l'Approccio Reggio Emilia in Italia, per bambini da 0 a 6 anni, e il sistema educativo finlandese, che da anni ottiene il primato per quanto riguarda l'efficacia prestazionale e il benessere dei suoi studenti. Entrambi gli approcci educativi hanno una visione olistica del bambino, che è considerato capace di pensare in modo critico e creativo, ed entrambi gli approcci coinvolgono attivamente anche genitori e comunità nella costruzione dell'apprendimento. Gli studenti sono visti come individui con potenziali diversi e l'apprendimento è personalizzato attraverso l'esplorazione di progetti basati sugli interessi degli studenti stessi e su una proposta formativa variegata. La valutazione dello studente è di tipo qualitativo anziché quantitativo, favorendo il miglioramento progressivo e una mentalità di crescita nello studente. Nel caso della Finlandia, i principali punti di forza sono rappresentati da: a) politiche educative coese e continue nel tempo, basate su una visione pedagogica condivisa da destra a sinistra e orientata dalle ricerche scientifiche; b) formazione adeguata degli insegnanti e il riconoscimento della loro funzione sociale che favorisce c) corresponsabilità e fiducia da parte degli studenti, delle famiglie e delle istituzioni.

Questi due casi sono stati riportati nella presente tesi per supportare l'importanza di un approccio personalizzato dell'apprendimento, di un'adeguata formazione degli insegnanti, della maggiore efficacia di valutazioni qualitative dell'apprendimento e dell'importanza di una visione pedagogica coesa e orientata.

Limiti della ricerca e possibili sviluppi futuri

Nonostante la teoria delle intelligenze multiple abbia offerto una nuova prospettiva sull'apprendimento e sulle potenzialità individuali, la sua base scientifica e la sua applicabilità concreta restano oggetto di dibattito. La critica principale è la carenza di solide prove empiriche a sostegno dell'esistenza delle diverse intelligenze delineate da Gardner e la relativa mancanza di test psicometrici standardizzati per misurarle. Molti psicologi cognitivi sottolineano come questa teoria non abbia superato la rigorosa validazione scientifica che accompagna altre teorie cognitive, fattore questo che ha reso difficile la sua applicazione nei contesti educativi. Un limite in questa ricerca è stato rappresentato proprio dalla difficoltà di trovare in letteratura casi studio recenti di scuole che abbiano adottato completamente questa teoria. Non riconosciuto dalla maggior parte della comunità scientifica è il numero considerevole di studi di aree del cervello tipicamente associate alle intelligenze descritte da Gardner. Queste scoperte potrebbero aprire le porte a una riflessione approfondita sulle diverse capacità cognitive e individuali, a cui sono correlati anche i differenti stili di apprendimento. In questo senso, il campo delle neuroscienze educative permetterebbe di costruire un solido ponte tra laboratorio e classe. Inoltre, è stata criticata la definizione di "intelligenze" che Gardner ha utilizzato nella sua teoria; i critici hanno sostenuto che le intelligenze multiple non siano altro che abilità o talenti specifici.

Un altro limite significativo in questa ricerca è dato dalla difficoltà di implementazione delle strategie analizzate (differenziazione pedagogica, progettazione del curriculum, valutazioni olistiche), soprattutto per le scuole superiori di I e II grado. In questa tesi è stata più volte sottolineata l'importanza del ruolo degli insegnanti, cui tuttavia spesso risulta difficile poter realizzare tutte le strategie qui riportate. Infatti, per quanto le scuole abbiano la possibilità di autonomia didattica (scegliendo i contenuti didattici, le modalità di insegnamento e i progetti integrativi), esse devono seguire delle linee guida del curriculum nazionale obbligatorio. Le scuole devono insegnare le materie fondamentali

previste dal Ministero, rispettando gli orari minimi stabiliti per ogni disciplina, e devono preparare gli studenti e le studentesse a sostenere prove ed esami di Stato, che valutano le competenze acquisite in base a standard nazionali. Inoltre, le scuole pubbliche italiane possono incontrare difficoltà nel realizzare progetti innovativi o personalizzati per mancanza di fondi o di personale adeguato. Per applicare un approccio personalizzato dell'apprendimento, gli insegnanti devono possedere competenze diversificate per sviluppare attività e curricula che tengano conto delle diverse intelligenze, ma non sempre sono disponibili risorse e tempo sufficienti per un'implementazione efficace e su larga scala, rischiando di tradurre l'approccio in un'applicazione superficiale. Proprio per questo il ruolo più importante spetta alle Istituzioni e alle politiche educative, che si occupano di orientare il lavoro delle scuole, cui spesso manca una visione pedagogica ponderante, in cui il flourishing potrebbe rappresentare un'importante obiettivo dell'educazione.

Da molti anni ormai il campo dell'istruzione e della ricerca ha subito sostanziali tagli in termini di finanziamenti ed è stato destabilizzato da una serie di riforme e contro-riforme che si annullavano a vicenda. Come è stato visto nel caso della Finlandia, investire nell'istruzione può essere una scelta strategica e produttiva in termini di capitale umano (che contribuisce alla crescita del PIL e permette di risparmiare sul welfare). Infatti, il ruolo della conoscenza è assodato come fattore di sviluppo economico e sociale. I fondi stanziati per il PNRR potrebbero essere un'importante occasione per muoversi nella direzione di un nuovo paradigma educativo orientato alla crescita sociale.

Conclusioni

Sebbene la letteratura ancora non abbia esplorato un approccio educativo completamente basato sul concetto di intelligenza sostenuto dalla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, essa si prefigura come importante punto di partenza per una riflessione profonda sull'impostazione della scuola tradizionale, che tende a far prevalere solo due delle intelligenze descritte dallo psicologo: l'intelligenza logico-matematica e l'intelligenza linguistica. Non è poi tanto strano se si guarda alla storia della scuola italiana, cui obiettivo è stato quello di alfabetizzare più persone possibili in seguito agli eventi storici del secolo scorso, e all'era in cui ci troviamo in questo momento storico: l'era della tecnica. Galimberti osserva che, nell'era della tecnica, la scuola ha progressivamente abbandonato la trasmissione del sapere critico e umanistico a favore di un sapere tecnico e strumentale. L'obiettivo della scuola non è più formare persone capaci di pensare criticamente, ma piuttosto preparare individui adatti al mercato del lavoro e al funzionamento tecnico della società: gli studenti vengono visti come "risorse" da formare per essere efficienti e produttivi. Nella visione di Galimberti, la tecnica trasforma gli esseri umani in funzioni, ovvero parti di un meccanismo più grande che è il sistema tecnico ed economico. Tuttavia, nella società odierna, incerta da un punto di vista economico e in cui l'evoluzione delle tecnologie procede rapidamente, le competenze tecniche insegnate dalla scuola diventano facilmente obsolete. Questo fattore porta a riflettere e a ripensare il ruolo della scuola e a quale debba essere l'obiettivo della missione educativa. Questo lavoro volge l'attenzione proprio su questo. In questa cornice, torna utile riprendere l'etimologia della parola Educare, dal latino *e-ducere*, portare fuori. La scuola dovrebbe servire a portare fuori le potenzialità insite in ciascun individuo, accompagnarli nella scoperta di loro stessi e del mondo, per coltivare queste potenzialità e diventare tutto ciò che possono diventare, in vista della vita che li aspetterà fuori dalle mura scolastiche. Torna qui utile riprendere la visione aristotelica della scuola, in cui egli credeva che l'educazione fosse fondamentale per il raggiungimento delle virtù e per il pieno sviluppo del potenziale umano. Per Aristotele, l'educazione non si limita alla semplice trasmissione di conoscenze tecniche e teoriche, ma è soprattutto il mezzo

attraverso cui si sviluppano le virtù morali e intellettuali. La scuola, quindi, è vista come uno strumento per coltivare il carattere, e non solo le competenze. Il fine ultimo è l'*eudaimonia*: l'educazione è un mezzo per aiutare l'individuo a raggiungere la fioritura umana, il benessere autentico. La scuola, quindi, dovrebbe preparare gli studenti non solo ad avere successo nella vita pratica, ma anche a vivere una vita piena e moralmente appagante. Questo è anche l'obiettivo della psicologia positiva, il cui fine ultimo è il *flourishing*, inteso come stato di benessere ottimale in cui l'individuo sviluppa appieno le proprie potenzialità. E per sviluppare queste potenzialità, è necessario che esse vengano stimulate, riconosciute e coltivate. Laddove la famiglia – o l'individuo stesso – non le riconosca o non le coltivi, la scuola potrebbe avere un nobile ruolo in questo, offrendo a ciascuno studente la possibilità di esplorare (ed esplorarsi), conoscere (e conoscersi), sperimentare (e sperimentarsi). Per questo la scuola dovrebbe dotarsi di tutti gli strumenti affinché ciò avvenga, ed è in quest'ottica che viene inserita la potenza pedagogica della visione di Gardner sulla multifattorialità dell'intelligenza.

Questo lavoro offre uno spunto di riflessione sul concetto di intelligenza, su come un'adozione della visione pluralistica delle intelligenze possa essere implementata nella scuola e sul ruolo che la scuola dovrebbe avere nella formazione dei bambini, adolescenti e futuri adulti.

Bibliografia

- Anisa Fitria, Ilham Falani, Riska Fitriani, & Viola Amelia Syafitri. (2023). Analysis of Visual, Auditory, and Kinesthetic-Based Student Learning Styles in Science Subjects at SMPN 7 Muaro Jambi. *JOURNAL OF DIGITAL LEARNING AND DISTANCE EDUCATION*, 2(6). <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i6.167>
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bouchard, T. J. (1984). Review of Frames of mind: The theory of multiple intelligences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(3), 506–508. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1984.tb01522.x>
- Byrne, D. (2001). *Understanding the Complexity of the Social Systems*. *Social Research Methodology Journal*, 4(3), 241-253.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cianciolo, A. T., Matthew, C., Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (2006). Tacit Knowledge, Practical Intelligence, and Expertise. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (1^a ed., pp. 613–632). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.035>
- Colombo, M., & Giacomantonio, M. (2020). *Competenze relazionali e sociali nell'educazione: Prospettive e sfide*. *Journal of Educational Psychology*, 15(2), 45-62.
- Coşkun, L. (2022). The Reggio Emilia Approach in Early Childhood Education. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 74-86.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation.

- Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570.
<https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3>
- Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation [In the Spotlight]. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 176–174.
<https://doi.org/10.1109/MSP.2008.4431873>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dorjee, D., & Roeser, R. Wi. (2022). The science of flourishing in child and adolescent development: Description, explanation and implications for prevention and promotion. In A. K. Duraipappah, N. M. V. Atteveldt, G. Borst, S. Bugden, O. Ergas, T. Gilead, L. Gupta, J. Mercier, K. Pugh, S. N.C., & V. E. A. (A c. Di), *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment*. UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/HORU5152>
- Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U., & May, A. (2004). Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427(6972), 311–312.
<https://doi.org/10.1038/427311a>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House Publishing Group.
- El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 53.
<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00289-4>
- Fassari, M., Antonietti, A., & Carlson, N. R. (2008). *Psicologia: La scienza del comportamento* (6. ed). Piccin.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Unschooled Mind: How Children think and how Schools should teach*.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons* (Completely revised and updated). Basic Books.
- Gardner, H., & Sosio, L. (2021). *Formae mentis saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (9a ed). Feltrinelli.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2018). *Gli interventi anti-bullismo* (2. ed). Carocci.

- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267–293.
<https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253–270. <https://doi.org/10.1037/h0023816>
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and Interpersonal Attraction among Heterogeneous and Homogeneous Individuals: A Theoretical Formulation and a Meta-Analysis of the Research. *Review of Educational Research*, 53(1), 5. <https://doi.org/10.2307/1170325>
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207.
<https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- King, A. P., Block, S. R., Sripada, R. K., Rauch, S., Giardino, N., Favorite, T., Angstadt, M., Kessler, D., Welsh, R., & Liberzon, I. (2016). ALTERED DEFAULT MODE NETWORK (DMN) RESTING STATE FUNCTIONAL CONNECTIVITY FOLLOWING A MINDFULNESS-BASED EXPOSURE THERAPY FOR POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER (PTSD) IN COMBAT VETERANS OF AFGHANISTAN AND IRAQ. *Depression and Anxiety*, 33(4), 289–299.
<https://doi.org/10.1002/da.22481>
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 873–879.
<https://doi.org/10.1093/scan/nst060>
- Laudadio, A., & Mancuso, S. (2015). *Manuale di psicologia positiva*. F. Angeli.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
<https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

- MacIntyre, A. C. (1999). *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. Open Court.
- Mariani, L. (2000). *Portfolio: Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Zanichelli.
- Marlina, R. (2020). *Differentiated learning: Adapting to students' interests, learning preferences, and readiness levels for optimized educational outcomes*. Educational Research and Practice Journal, 45(2), 123-145.
- Mason, M. (2008). *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Educational Philosophy and Theory, 40(1), 4-18.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer.
- Niemi, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (A c. Di), *Miracle of Education* (pp. 19–38). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_2
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD. (2024). *Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment*. OECD. <https://doi.org/10.1787/eccbba2-en>
- Oprescu, G., & Oprescu, M. (2012): Oprescu, G., & Oprescu, M. (2012). Using Multiple Intelligence Theory in the Classroom. Journal of Educational Sciences, 15(2), 112-123.
- Panzeri, M., & Fontanesi, L. (2021). *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*. Il mulino.
- Purba, A., et al. (2021). Influence of Emotional Stability and Learning Preferences on Student Outcomes. Journal of Applied Educational Psychology, 13(2), pp. 485-503.
- Radford, G. P. (2008). *Complex systems and unpredictability: Understanding interdependence in systems*. Journal of Systems Science, 34(4), 567-582.
- Reimagining education the International Science and Evidence based Education Assessment* (con un contributo di Duraiappah, A. K., Buck, M. F., & Hartong, S.). (2022). UNESCO MGIEP.

Robson, K. (2017). Review of the literature on the Reggio Emilia approach to education with a focus on the principle of the environment as the third teacher. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 4, 35-44.

Room, G. (2011). *Complexity, Institutions, and Public Policy: Agile Decision-making in a Turbulent World*. Edward Elgar Publishing.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (Second edition). Teachers College, Columbia University.

Salmieri, L., & Giancola, O. (2023). *La Povertà educativa in Italia*. Carocci.

Scheffler, I. (2013). *Of Human Potential (Routledge Revivals)* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850343>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being* (1. Free Press hardcover ed). Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Shahzada et al. (2011): Shahzada, G., Ghazi, S. R., Khan, A. Q., & Jan, F. A. (2011). Multiple Intelligences and Their Application in the Classroom. *International Journal of Business and Social Science*, 2(16), 299-308.

Shearer, C. B. (2019). A Detailed Neuroscientific Framework for the Multiple Intelligences: Describing the Neural Components for Specific Skill Units within Each Intelligence. *International Journal of Psychological Studies*, 11(3), 1. <https://doi.org/10.5539/ijps.v11n3p1>

Shearer, C.B. Creative cognition, insight/intuition and aesthetic judgment: Investigating

neurocognitive qualities integral to the multiple intelligences. In Proceedings of the Neuroscience of Creativity Annual Meeting, San Francisco, CA, USA, 24 March 2017

- Singer, D. (2003). Learning through experience: A practical guide. *Educational Review*, 55(1), 69-85.
- Spearman, C. (1904). «General Intelligence,» Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 76–84. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.004>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56(12), 1069–1079. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.12.1069>
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. C. N. (2015). *Creating a learning society: A new approach to growth, development, and social progress* (Reader's Edition). Columbia University Press.
- Thurstone, L. L. (1968). *Primary mental abilities* (Authorized xerographic repr). Univ. of Chicago Press.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. EMI.
- Waterhouse, L. (2006a). Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect, and Emotional Intelligence Theories. *Educational Psychologist*, 41(4), 247–255. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_5
- Waterhouse, L. (2006b). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1
- Wolbert, L. S., De Ruyter, D. J., & Schinkel, A. (2015). Formal criteria for the concept of human flourishing: The first step in defending flourishing as an ideal aim of education. *Ethics and Education*, 10(1), 118–129. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998032>
- Zuana, M. M. M., Rumfot, S., Aziz, F., Handayani, E. S., & Lestari, C. (2023). The Influence of Learning Styles (Visual, Kinesthetic and Auditory) on the

Independence of Elementary Students' Learning. *Journal on Education*, 5(3), 7952–7957. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i3.1585>

Sitografia

ⁱ Per un'opera di sintesi accurata sull'intelligenza linguistica si rimanda a Ferrara, E. (2022). *Il potenziamento delle intelligenze multiple attraverso la didattica dell'italiano: la grammatica* [Tesi di laurea magistrale, Università Ca' Foscari]. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/1.>

ⁱⁱ ASNOR - Associazione Nazionale Orientatori. (2020, 11 maggio). *Intelligenze multiple. Implementare il potenziale* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xe6MLnqKhy8>

ⁱⁱⁱ Analisi degli stili e delle strategie di apprendimento. *PAIDEIA 2.0 - Officina per la Didattica INCLUSIVA*. <https://scuolastoppani.wordpress.com/2014/04/29/analisi-degli-stili-e-delle-strategie-di-apprendimento/>

^{iv} Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, Articolo n. 29 (1990). <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>

^v *Projects | Project Zero*. (s.d.). Homepage | Project Zero. <https://pz.harvard.edu/projects>

^{vi} *Progetto Changemakers for Climate Justice*. (s.d.). WeWorld. <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/progetti-in-europa/changemakers-for-climate-justice>

^{vii} *"Adolescenti e Futuro"*. (2023). Indagine nazionale su: abitudini e stili di vita degli adolescenti in Italia. http://www.laboratorioadolescenza.org/res/site144680/res1662381_Adolescenti-e-Futuro_Indagine-2023-Primi-Risultati.pdf

^{viii} Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022, febbraio). *La scuola che vorrei*. [www.garanteinfanzia.org. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-02/la-scuola-che-vorrei.pdf](https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-02/la-scuola-che-vorrei.pdf)

^{ix} *Supporting Students' Mental Health in Finnish Schools*. (2023). [finlandeducationhub. https://finlandeducationhub.com/supporting-students-mental-health-in-finnish-schools/](https://finlandeducationhub.com/supporting-students-mental-health-in-finnish-schools/)

^x Sgreccia, C. (2023, 20 settembre). *Con la riforma di Valditara la scuola si inchina ai voleri delle aziende*. L'Espresso - News, inchieste e approfondimenti. <https://lespresso.it/c/attualita/2023/9/20/con-la-riforma-di-valditara-la-scuola-si-inchina-ai-voleri-delle-aziende/45925>