

Sección dos: Miscelánea

Deporte como herramienta igualitaria y de fomento de derechos humanos. Análisis sociológico del deporte

Intelligenze multiple e specializzazione. Un ritorno a Gardner e il bisogno di ripensare la psicologia in una trasparenza hillmaniana¹

Multiple intelligences and specialization. A return to Gardner and the wisdom of rethinking psychology in Hillmanian transparency

Michele Di Salvo
CrossMedia Labs
mik.disalvo@gmail.com

Abstract

Nel 1983, 40 anni fa, Howard Gardner pubblicava "Farmae Mentis" un saggio destinato a rivoluzionare l'approccio psicologico all'intelligenza, e da qui a influire enormemente nel mondo della ricerca (e pratica) pedagogica a livello mondiale. Dopo circa vent'anni dalla sua pubblicazione, alcune ricerche hanno posto in evidenza alcune lacune dell'impianto teorico di Gardner, soprattutto sulla scorta dei risultati ex post di quella psicologia che si basava – spesso eccessivamente e in maniera acritica – su quegli assunti, o peggio dichiarava solo di fondarsi su quelle tesi. A distanza di quarant'anni da quella ricerca e di circa venti dalle critiche mosse a Gardner, è possibile ritornare alla teoria delle intelligenze multiple soprattutto accogliendo la critica di Hillman, secondo cui "la psicologia è rimasta talmente intrappolata nella lettera della sottigliezza che ora cerca una via di uscita nella stupidità. Perché finora essa aveva mescolato la precisione con la misurazione, il discernimento con la segmentazione, la raffinatezza con la tecnologia e la differenziazione con la compartimentalizzazione". Ne emerge – come bisogno del nostro tempo un mondo "più colorato", e tra queste tinte (le intelligenze descritte da Gardner, ad esempio) una infinità di mescolanze e sfumature: è questo il mondo delle intelligenze multiple, che per sua natura non può avere un locazionismo funzionale, non può avere etichette univoche né essere misurato per tutti con lo stesso metro, giacché ciascuno ha un proprio caleidoscopio individuale.

¹ Recibido: 05/12/ 2023 Evaluado: 15/01/2024 Aceptado: 14/02/2024

Parole chiave: intelligenze multiple; intelligenze specializzate; psicologia dello sviluppo; pedagogia; intelligenze collettive; psicologia evolutiva.

Abstract

In 1983, 40 years ago, Howard Gardner published 'Frames of Mind' - an essay that was destined to revolutionise the psychological approach to intelligence and, from there, to greatly influence the world of educational research (and practice) worldwide. Some twenty years after its publication, some research has highlighted certain shortcomings of Gardner's theoretical framework, particularly on the basis of the ex post results of that psychology which relied - often excessively and uncritically - on these assumptions, or worse, claimed to be based only on these theses. Forty years after this research, and some twenty years after the criticism of Gardner, it is possible to return to the theory of multiple intelligences, above all by accepting Hillman's criticism that 'psychology has become so caught up in the letter of subtlety that it is now seeking a way out in stupidity. For until now it has confused precision with measurement, discrimination with segmentation, refinement with technology, and differentiation with compartmentalisation'. What emerges - as a need of our time - is a more 'colourful' world, and among these colours (the intelligences described by Gardner, for example) an infinity of mixtures and nuances: this is the world of multiple intelligences, which by their very nature cannot have functional localism, cannot have unambiguous labels, cannot be measured for all with the same yardstick, since each one has its own individual kaleidoscope.

Keywords: education; multiple intelligences; specialized intelligences; developmental psychology; pedagogy; collective intelligence; evolutionary psychology.

La teoria delle intelligenze differenziate

Secondo Howard Gardner, che ne ha parlato in maniera sistematica (Gardner, 1983), esistono prove convincenti a conferma dell'esistenza di varie competenze intellettive e umane, relativamente autonome, che potrebbero essere definite come vera e propria "intelligenza".

Menti o facoltà separate sono state supposte esclusivamente sulla base di un'analisi di carattere logico o della storia delle discipline pedagogiche o dei risultati di test di intelligenza o delle informazioni fornite dagli studi sul cervello.

Possiamo definire l'esistenza di una forma particolare di intelligenza ogni volta che si sia rivelato possibile trovarla in relativo isolamento in popolazioni specifiche, che essa sia stata trovata in forma altamente sviluppata in individui specifici o in specifiche culture, e ogni volta che ricercatori sperimentali ed esperti di particolari discipline riescono a supporre abilità elementari che definiscono una tale intelligenza (Gardner, 2005).

Nella vita comune queste intelligenze cooperano tipicamente in modo armonico e la loro autonomia può quindi risultare invisibile. Quando però si inforcano gli occhiali appropriati la natura peculiare di ogni intelligenza emergerà visibile con sufficiente e sorprendente chiarezza.

QI e test di intelligenza

In relazione ai test di intelligenza, bisogna fare alcune considerazioni preliminari.

I compiti normalmente previsti in questo genere di test favoriscono decisamente gli individui appartenenti a società che hanno una formazione scolastica, e particolarmente gli individui che sono abituati a fare i test con carta e penna, che richiedono risposte precise.

I test consentono di prevedere i risultati che il soggetto conseguirà nella scuola, mentre è del tutto esclusa la possibilità di predizioni fuori dal contesto scolastico, specialmente quando si deve tener conto di fattori più potenti come retroterra sociale ed economico (Spearman, 1927).

Una controversia di vecchia data sulla materia dei test intelligenza è quella che vede contrapposti da un lato individui influenzati dallo psicologo cognitivo britannico Charles Spearman, che credono nell'esistenza di un fattore generale di intelligenza che sarebbe misurato da ogni compito in un test di intelligenza (Spearman, 1904a, 1904b), dall'altro i sostenitori di Louis Leon Thurnstone, i quali credono nell'esistenza di un piccolo insieme di facoltà mentali primarie relativamente indipendenti l'una dall'altra e misurate da compiti diversi (Thurnstone, 1924, 1935, 1938, 1947).

Come ha dimostrato Stephen J. Gould nessuno di questi due tipi di misurazione matematica può vantare qualcosa di intrinsecamente superiore (Gould, 1996, 1999).

Piaget giunse a credere che quel che importa non è la precisione della risposta del bambino bensì le linee di ragionamento cui può far ricorso: queste possono essere messe in luce paradossalmente nel modo più chiaro concentrandosi sugli assunti e sulle catene di ragionamento che portano a conclusioni erranee, piuttosto che seguendo le vie che portano a "soluzioni corrette" (Piaget, 1952).

Gran parte dell'informazione esaminata nei test di intelligenza riflette conoscenze acquisite vivendo in uso specifico ambiente sociale e scolastico.

Di contro i test intelligenza raramente danno una valutazione sulla capacità di assimilare nuove informazioni o di risolvere nuovi problemi. Inoltre il test di intelligenza rivela ben poco sul potenziale di ulteriore crescita di un individuo. Per dirla nei termini di Lev Vygotskij i test di intelligenza non forniscono alcuna indicazione della zona di sviluppo potenziale o prossimale di un individuo (Vygotskij, 1966, 1972, 1973).

L'intelligenza secondo Piaget

Piaget sviluppa una concezione radicalmente diversa.

A suo giudizio ogni studio del pensiero umano deve prendere l'avvio da un individuo che tenta di capire il mondo che lo circonda. L'individuo costruisce di continuo ipotesi e tenta in tal modo di generare conoscenza: egli si sforza di capire la natura degli oggetti materiali nel mondo in che modo interagiscono tra loro, come pure la natura delle persone nel mondo, le loro motivazioni e il loro comportamento. Infine deve comporre tutti questi frammenti in una storia dotata di un significato, una spiegazione coerente del mondo fisico e di quello sociale. Le capacità di interiorizzazione e simbolizzazione che vanno sviluppandosi raggiungono un culmine intorno all'età di sette o otto anni quando il bambino diventa capace di operazioni concrete (Piaget, 1955, 1958).

Secondo Piaget l'ultima fase di sviluppo si verifica con l'inizio dell'adolescenza: capace ora di operazioni formali, il ragazzo in grado di ragionare sul mondo non solo attraverso azioni e simboli, ma comprendendo le implicazioni vigenti per un insieme di proposizioni connesse. L'adolescente acquista la capacità di pensare in un modo completamente logico: può esprimere ipotesi sotto forma di proposizioni, verificarle e correggerle alla luce dei risultati di tale sperimentazione (Piaget, 1966, 1967, 1968).

Kandel e i principi dell'apprendimento

Secondo Kandel sarebbero quattro i principi fondamentali dell'apprendimento

Gli aspetti elementari dell'apprendimento non sono distribuiti in modo diffuso nel cervello ma possono essere localizzati in una certa misura nell'attività di cellule nervose specifiche.

L'apprendimento è il risultato di un'alterazione delle connessioni sinaptiche fra cellule: anziché comportare necessariamente nuove connessioni sinaptiche, apprendimento e memoria conseguono abitualmente alla modificazione dell'intensità di contatti già esistenti.

Mutamenti prolungati e profondi nell'intensità sinaptica possono verificarsi attraverso un'alterazione nella quantità di trasmettitori chimici liberati all'estremità dei neuroni: i siti in cui le cellule comunicano con altre cellule (così per esempio nel corso della assuefazione, ogni potenziale di azione produce progressivamente meno afflusso di calcio e quindi una liberazione inferiore di neurotrasmettitori rispetto al potenziale d'azione precedente).

Questi semplici processi di modificazione dell'intensità sinaptica possono essere combinati per spiegare in che modo abbiano luogo processi mentali progressivamente più complessi, fornendo quindi una grammatica cellulare che sia alla base di varie forme di apprendimento (Kandel, 1994, 2007a).

Pochi compiti dipendono per intero da una sola regione cerebrale.

Ogni volta che si esamina un compito ragionevolmente complesso si trovano piuttosto input provenienti da un certo numero di regioni cerebrali, ciascuna delle quali fornisce un contributo caratteristico.

Per esempio nel caso del disegno a mano libera certe strutture dell'emisfero sinistro assolvono una funzione cruciale fornendo i particolari mentre alcune strutture dell'emisfero destro sono necessarie nel consentire la padronanza del contorno complessivo dell'oggetto raffigurato (Kandel, 2007b).

Nel corso dell'evoluzione gli esseri umani sono pervenuti a possedere un certo numero di dispositivi specifici di elaborazione dell'informazione, chiamati spesso meccanismi di computo o di calcolo.

Alcuni di questi, come quelli deputati al riconoscimento delle facce, li abbiamo in comune con altri animali mentre altri si rivelano peculiari dell'uomo, ad esempio quelli deputati all'analisi sintattica.

Alcuni sono decisamente molecolari, come ad esempio quelli legati alla percezione delle linee, mentre altri sono assai più molari, per esempio quelli deputati al controllo di azioni volontarie.

Il modo di operare di questi meccanismi può essere considerato autonomo in due sensi: innanzitutto ogni meccanismo opera secondo i propri principi e non è subordinato ad un altro modo, in secondo luogo i dispositivi di elaborazione dell'informazione possono operare senza ricevere ordini espliciti in proposito, richiedendosi semplicemente la presenza di certe forme di informazione che devono essere analizzate.

La tesi centrale di questa posizione orientata in senso biologico è che ogni meccanismo intellettuale funzioni perlopiù in modo autonomo, usando le proprie capacità percettuali e mnemoniche peculiari e avendo ben poche necessità di prendere in prestito spazio da altri moduli.

Può darsi che nel corso dell'evoluzione ci siano stati prestiti fra sistemi o persino fra combinazioni di sistemi e meccanismi, cooperando di solito nell'esecuzione di un comportamento complesso.

Diviene rilevante quindi l'innesto di quest'analisi modulare sui principi più generali della plasticità e dell'esperienza precoce (Kandel, 2018).

Appare molto probabile che ogni intelligenza abbia la sua forma di plasticità i suoi propri periodi critici: non c'è bisogno che questi si presentino nello stesso periodo di tempo per la stessa durata o che comportino gli stessi costi e benefici.

I diversi sistemi neurali possono svilupparsi a velocità diverse in modi diversi a seconda del periodo nell'evoluzione dei primati in cui cominciarono a funzionare e degli scopi cui furono adibiti.

I “tipi” di intelligenza

Non c'è e non potrà mai esserci un elenco singolo inconfutabile è universalmente accettato delle intelligenze umane. Possiamo approssimarci al conseguimento di un tale obiettivo se ci atteniamo a un solo livello di analisi o a un solo obiettivo.

Secondo Gardner (Gardner, 2005) una competenza intellettuale umana deve comportare un insieme di abilità di soluzione di problemi, consentendo all'individuo di risolvere genuini problemi o difficoltà in cui si sia imbattuto e, nel caso, di creare un prodotto efficace.

Inoltre deve comportare la capacità di trovare o creare problemi preparando in tal modo il terreno all'acquisizione di nuova conoscenza.

Ciò ci consente di concentrarci su quei poteri intellettuali che si rivelano di qualche importanza all'interno di un contesto culturale, considerato che le qualità apprezzate differiscono marcatamente, anche in modo radicale, talvolta fra una cultura umana e l'altra.

I segni distintivi di un'intelligenza specifica

Gli otto segni distintivi (Gardner, 1983) di una specifica forma di intelligenza sono:

- Isolamento di facoltà in conseguenza di un danno cerebrale (quando una particolare facoltà può essere distrutta o conservata isolatamente in presenza di un danno cerebrale sembra probabile la sua relativa autonomia da altre facoltà umane)
- Prodiggi e individui eccezionali (la scoperta di un individuo che presenti un profilo molto diseguale di abilità o di deficit)
- Un'operazione o insieme di operazioni centrali e identificabili (l'esistenza di uno o più operazioni o meccanismi basilari di elaborazione dell'informazione in grado di occuparsi di tipi specifici di input)
- Una storia di sviluppo caratteristica assieme ad un complesso definibile di prestazioni terminali esperte (un'intelligenza dovrebbe avere una storia di sviluppo identificabili attraverso la quale passano nel corso dell'ontogenesi tanto gli individui normali quanto quelli particolarmente dotati)
- Storia evolutiva e plausibilità evolutiva (le radici delle nostre intelligenze correnti risalgono a ritroso di milioni di anni nella storia della nostra specie, un'intelligenza specifica diventa più plausibile quando è possibile localizzare gli antecedenti evolutivi tra cui capacità che sono condivise da varie specie)
- Prove a sostegno fornite da compiti psicologici sperimentali
- Prove a sostegno fornite da risultati psicometrici
- Propensione a codificare in un sistema di simboli

Le intelligenze dovrebbero essere concepite come entità a un certo livello di generalità, più ampie di meccanismi di elaborazione altamente specifici pur essendo al tempo stesso più ristrette delle capacità più generali, come analisi, sintesi o il senso del sé.

Eppure è nella natura stessa dell'intelligenza che ciascuna di esse operi secondo procedimenti suoi propri e che abbia basi biologiche sue proprie.

Ogni intelligenza dovrebbe essere concepita come un sistema a sé con regole sue proprie.

Le intelligenze non devono essere concepite in termini elogiativi; non c'è merito individuale in tal senso e non c'è nemmeno alcuna ragione di pensare che l'intelligenza debba necessariamente essere usata a fini buoni.

Il modo migliore per pensare le intelligenze è quello di concepirle separatamente da particolari programmi di azione: il modo più esatto per pensare un'intelligenza è quello di concepirla come un potenziale.

Di un individuo che possiede un'intelligenza si può dire che non c'è nessuna circostanza che gli impedisca di usarla. È utile pensare le varie intelligenze principalmente come insieme di procedimenti di know how per fare cose.

1. Intelligenza linguistica

Benché il linguaggio possa essere trasmesso attraverso il gesto e attraverso la scrittura rimane essenzialmente un prodotto del tubo fonatorio e un messaggio per l'orecchio umano.

Nella misura in cui linguaggio venisse considerato un mezzo visivo confluirebbe in modo molto più diretto in forme spaziali di intelligenza.

Il fatto che individui sordi possono acquisire un linguaggio naturale fornisce una prova decisiva che l'intelligenza linguistica non è semplicemente una forma di intelligenza uditiva.

C'è un'altra forma di intelligenza con una storia di uguale longevità e un'autonomia altrettanto convincente anch'essa connessa al tratto di tipo vocale: mi riferisco all'intelligenza musicale.

In un passaggio evolutivo molto lontano musica e linguaggio potrebbero essere nati da un mezzo espressivo comune. Quel che condividono è un'esistenza che non è strettamente connessa al mondo degli oggetti fisici, è un'essenza che è egualmente lontana dal mondo di altre persone.

2. Intelligenza musicale

Le operazioni centrali della musica non hanno connessioni intime con le operazioni centrali di altre aree, perciò la musica merita di essere considerata un ambito intellettuale autonomo.

Il compito in cui sono impegnati i musicisti differisce fundamentalmente da quello che preoccupa il matematico puro: il matematico è interessato alle forme di per se stesse, alle loro proprie implicazioni a prescindere da qualsiasi loro realizzazione in un particolare mezzo o da ogni particolare fine di comunicazione.

Per il musicista invece gli elementi strutturati devono manifestarsi nella forma di suoni ed essi sono infine coordinati saldamente in certi modi non in virtù di una considerazione formale ma perché hanno un potere ed effetti espressivi.

Le strutture formali, che sono una ragione di essere per il matematico, sono per i musicisti un ingrediente utile ma non essenziale ai fini espressivi, per il conseguimento dei quali essi usano regolarmente le loro capacità.

3. Intelligenza logico-matematica

In contrasto con le capacità linguistiche e musicali, la competenza che denomina l'intelligenza logico-matematica non ha le sue origini nella sfera uditivo-vocale.

Questa forma di pensiero può essere invece ricondotta a un confronto col mondo degli oggetti. È infatti nel confrontare oggetti, nell'ordinarli e riordinarli e nello stimarne la quantità che il bambino piccolo consegue la sua conoscenza iniziale e più fondamentale sull'ambito logico matematico.

Le radici delle regioni supreme del pensiero logico-matematico-scientifico si trovano nelle azioni semplici dei bambini piccoli sugli oggetti fisici nel loro mondo.

La ragione per cui la memoria del matematico non lo abbandona nel corso di un difficile ragionamento, secondo Poincaré, è perché guidata dall'ordinamento. Poincaré distingue tra due abilità: una è la memoria per i singoli passi in una catena di ragionamento, l'altra, che secondo lui è di gran lunga più importante, è il riconoscimento della natura delle connessioni fra le varie proposizioni (Poincaré 1902, 1905, 1908).

Ciò che caratterizza l'individuo logico-matematico è l'amore per le astrazioni, l'esplorazione sotto la pressione di forze potentemente inclusive di difficili problemi, per la cui validità e importanza reali sarà infine determinante il confronto con la realtà.

Il matematico deve essere assolutamente rigoroso e perennemente scettico.

La matematica consente una grande libertà speculativa: si può creare qualsiasi genere di sistema si voglia ma infine ogni teoria matematica deve essere pertinente alla realtà fisica o in modo diretto o attraverso la sua pertinenza al corpus principale della matematica, che a sua volta ha implicazioni fisiche dirette.

È probabile che il carattere più centrale e meno sostituibile del dono matematico sia la capacità di manipolare con abilità lunghe catene di ragionamento.

Una prima fonte ovvia di piacere per il matematico consiste nella soluzione di un problema considerato per molto tempo insolubile.

In effetti è stata indicata come fonte di un tipo di piacere specifico per il matematico la capacità non solo di scoprire un'analogia ma anche trovare un'analogia fra tipi di analogie.

Sembra inoltre che un altro tipo di piacevole sollecitazione per i matematici derivi dall'occuparsi di elementi contrari all'intuizione comune.

All'interno dell'insieme dei matematici questa disciplina, attraverso la rapidità e capacità di astrazione, fornisce un mezzo immediato di ordinamento gerarchico: questa è probabilmente l'unica attività intellettuale umana in cui il consenso sulla distribuzione del talento è massimo fra i suoi membri.

Come aveva già notato Piaget (Piaget, 1977) l'evoluzione della scienza presenta certi interessanti paralleli con lo sviluppo del pensiero logico-matematico nei bambini.

In entrambi i casi troviamo che una sperimentazione semplice con oggetti e il rilevamento dei loro modelli di interazione e di comportamento sono il procedimento più antico e basilare.

La pratica consistente nell'eseguire misurazioni accurate e nell'escogitare proposizioni sul modo di funzionamento dell'universo e nel sottoporre poi queste proposizioni a una conferma sistematica si presenta solo relativamente tardi nell'evoluzione dell'individuo, e in un momento relativamente tardo nell'evoluzione del pensiero scientifico.

Al matematico importa soprattutto riconoscere dei modelli ovunque possono esistere, essere in grado di sviluppare le implicazioni della propria linea di pensiero ovunque possano portare.

In matematica più che in qualsiasi altro caso intellettuale sono cruciali gli anni del terzo e quarto decennio di vita. La capacità di immagazzinare e manipolare nella propria mente durante un periodo di tempo finito tutte le variabili necessarie per compiere i progressi su problemi matematici importanti è una capacità che per una qualche ragione presumibilmente neurologica si dimostra particolarmente soggetta a declinare con l'età, e ciò accade già molto presto.

In compenso il talento in campo logico-matematico è abbastanza precoce. All'inizio l'individuo può procedere rapidamente da sé quasi a prescindere dall'esperienza: forse individui in possesso di questo talento generale possono orientarsi per caso verso la matematica la logica o la fisica.

Da un punto di vista della neuroanatomia aspetti importanti dell'abilità numerica vengono normalmente rappresentati nell'emisfero destro. La capacità di leggere e produrre segni matematici e perlopiù una funzione dell'emisfero sinistro, mentre la comprensione di rapporti e concetti numerici sembra comportare un coinvolgimento dell'emisfero destro. Deficit della pianificazione secondari a lesioni del lobo frontale si rivelano invalidanti quando si tratta di affrontare i problemi comprendenti varie fasi.

Nonostante questa varietà, c'è un fragile consenso sulla tesi che è una certa area del cervello - i lobi parietali sinistri e le arie di associazione temporale e occipitale ad essi contigue - può assumere una particolare importanza in questione di logica e di matematica.

4. Intelligenza spaziale

Svolgono una funzione centrale nell'intelligenza spaziale le 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 perfino in assenza di stimoli fisici rilevanti.

Anche l'intelligenza spaziale emerge come un amalgama di abilità.

Varie prove suggeriscono che tale intelligenza costituisca lo strumento migliore e il modo di soluzione preferito per problemi di immaginazione visiva attraverso un'immagine mentale interna che possa essere manipolata in modi paralleli alle operazioni che si compiono nel mondo quotidiano.

E l'intelligenza spaziale comporta un certo numero di capacità in qualche modo connesse tra loro: l'abilità di riconoscere esempi dello stesso elemento, l'abilità di trasformare un elemento in un altro o di riconoscere una tale trasformazione, la capacità di produrre una rappresentazione grafica delle informazioni spaziali e simili. È concepibile che queste operazioni siano indipendenti l'una dall'altra e che possono svilupparsi o essere danneggiate isolatamente.

Come l'emisfero sinistro del cervello è stato selezionato nel corso dell'evoluzione come il sito preminente dell'elaborazione linguistica, l'emisfero cerebrale destro, e in particolare le porzioni posteriori dell'emisfero destro, si è dimostrato il sito più cruciale per l'elaborazione spaziale e visivo-spaziale.

Da un punto di vista evolutivo la vita di gruppo di molti primati, milioni di anni fa come oggi, pare fosse connessa ad abilità spaziali. L'intelligenza spaziale ha avuto importanza primaria in una banda di individui vaganti, impegnati nella raccolta o nella caccia. La grande utilità delle abilità spaziali può aiutarci anche a spiegare perché nei test sull'intelligenza spaziale si riscontrino differenze sessuali più regolarmente che nella maggior parte delle altre forme di intelligenza: nella misura in cui caccia e vagabondaggi erano incombenze preminentemente maschili, per i maschi dovette esserci un vantaggio maggiore a sviluppare abilità spaziali in un alto grado di probabilità maggiori di una morte precoce per coloro che erano privi.

Essendo una forma di intelligenza risalente a un passato molto lontano, la competenza spaziale può essere osservata facilmente in tutte le culture umane note. La capacità di orientarsi nell'ambiente complesso, di coltivare arti e mestieri complicati e di praticare sport e giochi di vari tipi sembra presente dappertutto. Ciò che appare di maggiore interesse è rilevare e studiare come questo tipo di intelligenza abbia avuto sviluppi altamente eterogenei in gruppi di popolazioni isolate o culturalmente molto lontani dalla nostra.

Ogni forma di intelligenza ha un corso vitale naturale: mentre il pensiero logico-matematico si dimostra fragile più avanti nella vita in tutti gli individui quando anche l'intelligenza corporeo-cinestetica è a rischio, almeno certi aspetti della conoscenza visivo-spaziale si dimostrano robusti, specialmente in individui che li hanno praticati regolarmente per tutta la

vita. L'intelligenza spaziale rimane connessa fondamentalmente al mondo concreto, al mondo degli oggetti e alla loro posizione nel mondo.

5. L'intelligenza corporeo-cinestetica

I due nuclei centrali di questo tipo di intelligenza possono essere identificati in due capacità, ovvero il controllo dei propri movimenti corporei e la capacità di manipolare abilmente gli oggetti.

Dobbiamo subito chiarire che quasi tutti i ruoli culturali sfruttano più di un'intelligenza e nello stesso tempo nessuna prestazione può verificarsi semplicemente attraverso l'esercizio di una singola intelligenza.

Nella nostra tradizione culturale recente c'è stata una disgiunzione radicale fra le attività del ragionamento da un lato e le attività della parte manifestamente fisica della nostra natura, quale è compendiata nel nostro corpo, dall'altra.

Questo divorzio tra mentale e fisico si è associato non di rado alla nozione che ciò che facciamo col nostro corpo sia un po' meno privilegiato, meno speciale, delle routine di soluzioni di problemi che seguiamo principalmente attraverso l'uso del linguaggio, della logica o di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto. Dobbiamo subito precisare che questa distinzione netta fra il riflessivo e l'attivo non esiste in molte altre culture.

Anzi in una visione complessiva gli psicologi in anni recenti hanno distinto e sottolineato una stretta connessione fra l'uso del corpo e lo sviluppo di altri poteri cognitivi.

Così come l'intelligenza corporea può essere stata data per scontata o come la sua importanza può essere stata minimizzata, così l'attività motoria è stata considerata una funzione corticale meno elevata delle funzioni al servizio del pensiero puro.

Anziché concepire l'attività motoria come una forma sussidiaria, si dovrebbe concepire invece l'attività cerebrale come un mezzo per apportare ulteriori miglioramenti al comportamento motorio. Il nostro senso cinestetico ci consente di giudicare la coordinazione temporale, la forza e la misura dei nostri movimenti ed i necessari adattamenti nella scia di questa informazione.

All'interno del sistema nervoso grandi porzioni della corteccia cerebrale, oltre al talamo ai gangli basali e al cervelletto, portano informazione al midollo spinale che è la stazione di passaggio in vista dell'esecuzione dell'azione.

Paradossalmente mentre la corteccia funge da centro supremo, e la maggior parte delle forme di attività umana sono i relativamente bassi gangli basali, è il cervelletto a contenere le forme più astratte e complesse di rappresentazione dei movimenti; la corteccia motoria è connessa più direttamente al midollo spinale e alla reale esecuzione dei movimenti muscolari specifici.

Da un punto di vista evolutivo l'evoluzione degli esseri umani nel corso degli ultimi 3 milioni di anni può essere descritta in funzione dell'uso sempre più complesso e raffinato gli utensili. È presumibile che i procedimenti per la costruzione di utensili venissero trasmessi da una generazione all'altra attraverso l'osservazione visiva e l'imitazione dei gesti, e che solo mutamenti molto lievi si producessero da una generazione all'altra.

Durante l'intervallo di tempo dell'ultimo milione di anni venivano verificandosi negli esseri umani altri mutamenti che si riflettono nel volume sempre crescente del cervello.

La principale esplosione nell'evoluzione umana si verificò in un'epoca imprecisata nel corso degli ultimi 50.000 anni, forse tra 35 o 40 mila anni fa. A quel tempo emersero chiari segni di capacità simboliche umane, comprese raffigurazioni e notazioni e con ogni probabilità danze rituali che sono raffigurate sulle pareti delle caverne, e a tale evoluzione è associata una vera e propria rivoluzione correlativa nel grado di precisione degli utensili e del loro utilizzo.

L'interazione fra un maggiore volume del cervello e la progettazione di utensili ancora migliori conferì un vantaggio decisivo agli individui capaci di produrre e usare utensili fisici e infine con gli strumenti astratti versatili che sono i simboli.

In questo contesto forme mature dell'espressione corporea e dell'intelligenza correlata sono ad esempio la danza e altri ruoli del comportamento umano che comportano l'uso del corpo, come la recitazione, la mimica, attività sportive e prestazioni atletiche.

6. Le intelligenze personali

Le intelligenze personali hanno due ambiti di espressione: lo sviluppo degli aspetti interni dell'individuo e quelli esterni, o verso la socialità.

Da un lato lo sviluppo degli aspetti interni dell'individuo, in cui la capacità centrale all'opera è l'accesso alla propria vita affettiva, all'ambito dei propri affetti e delle proprie emozioni, la capacità di discriminare istantaneamente fra questi sentimenti e di classificarli, e infine attingere a questi per capire e giudicare il proprio comportamento.

Al suo livello più avanzato l'intelligenza intrapersonale consente di scoprire e di esprimere in simboli insiemi complessi e altamente differenziati di sentimenti.

Dall'altro il tipo di intelligenza personale rivolto all'esterno, verso gli altri. Qui la capacità centrale è l'abilità di rilevare e fare distinzioni fra altri individui e in particolare fra i loro stati d'animo, temperamenti, motivazioni, intenzioni. In forma avanzata questo tipo di intelligenza permette ad un adulto perspicace di leggere le intenzioni e i desideri di molti altri individui e potenzialmente di agire su questa conoscenza, per esempio influenzando il gruppo di individui diversi a comportarsi nel senso desiderato.

Varie forme di intelligenza personale derivano chiaramente in prima istanza dal legame fra il neonato e la persona che si prende cura di lui. Storia evolutiva e storia culturale si sono

combinare a fare di questo legame affettivo una componente indispensabile della crescita normale.

Dei molti fattori che avrebbero contribuito a determinare l'unicità umana due sembrano legati in modo particolarmente stretto all'avvento della conoscenza personale, tanto nella sua varietà individuale quanto in quella sociale.

Il primo fattore è l'infanzia prolungata dei primati, e in particolare lo stretto legame del piccolo alla madre. La madre fornisce modelli che i piccoli possono osservare, copiare, conservare nella memoria per imitarli successivamente. Fatto altrettanto importante la madre indica con il suo comportamento a quali tipi di cose il piccolo deve rivolgere la sua attenzione e definisce in tal modo un universo di attività e di individui significanti. Anche in questo senso, in tale contesto, la madre è il primo insegnante, e rimane il principale.

Il secondo fattore nel passato evolutivo della specie è costituito dall'emergere di una cultura in cui assunse grande importanza la caccia. Mentre la raccolta e l'uccisione dei piccoli animali possono essere condotte da individui isolati, o in modo informale da un gruppo di due o tre persone, la caccia all'inseguimento, l'uccisione di prede di una certa dimensione, la spartizione e la preparazione della loro carne, sono un complesso di attività che comporta inevitabilmente la partecipazione e la cooperazione di un gran numero di individui. Gruppi di esseri umani o di organismi pre umani, presumibilmente maschi, devono imparare a comunicare e a cooperare per poter abbattere la preda e spartirsi i frutti della caccia.

L'esistenza del gruppo umano diventa strettamente legata alla vita degli animali vicini, da cui gli esseri umani diventano dipendenti per cibo, rifugi, abbigliamento e persino per l'attività religiosa. Diventa quindi facilmente comprensibile la necessità della coesione, direzione, organizzazione e solidarietà di gruppo. In questo contesto la famiglia nucleare fornisce una soluzione altamente adattativa a vari problemi.

Come afferma Jerison "la percezione di altri in ruoli sociali può spesso aver luogo a livello di organizzazione di modelli di azione fissi": in altri termini la forma di azioni riflesse di alto livello incorporate nel repertorio dell'organismo (Jerison, 1985).

Le abilità sociali sono state sviluppate dagli esseri umani nel corso dei millenni, trasmesse con grande cura e abilità degli individui anziani a quelli più giovani.

Come afferma Humphrey "il risultato di questo processo è stato che membri della specie umana sono forniti di doti notevoli di previdenza e comprensione sociale. Questa intelligenza sociale ...ha trovato espressione nel corso del tempo nelle creazioni istituzionali della mente selvaggia, le strutture altamente razionali del gruppo di consanguinei del totemismo, del mito e della religione che caratterizzano le società primitive" (Humphrey, 2002).

Sotto alcuni aspetti le intelligenze personali sono altrettanto basilari e biologiche rispetto alle altre intelligenze: le loro origini possono essere individuate nei sentimenti sperimentati direttamente dall'individuo, nel caso della forma intrapersonale, e nella percezione diretta di altri individui significanti, nel caso della varietà interpersonale (González et al., 2021).

Le critiche a Gardner

Per una visione sistematica della critica a Gardner ci si può riferire a John White, Professore di Filosofia dell'Educazione presso l'Institute of Education dell'Università di Londra e al suo "The Myth of Multiple Intelligences" (White, 2005).

Come afferma White:

L'idea che gli allievi presentino un largo spettro di abilità e che ciascuno si distingue dai compagni nell'esercizio di una piuttosto che un'altra, è di certo accattivante, tuttavia rimane da chiedersi quanto è fondata. Pensare che l'intelligenza possa assumere diverse forme e che non sia necessariamente collegata al ragionamento astratto oggetto del QI, ci pare corretto; per quanto non sia inedito. [...] Quello che fa la teoria delle intelligenze è cristallizzare tale varietà in un piccolo numero di categorie, nove o dieci. Plaudono all'operazione i responsabili della programmazione, giacché il loro lavoro ne risulta facilitato. Tuttavia è bene guardarsi da categorizzazioni così nette, che paiono semplificare la vita. Ad uno sguardo attento, infatti, i fondamenti della teoria vacillano. Agli insegnanti e ai responsabili della programmazione manca il tempo per una disamina di questo tipo; piuttosto il largo credito che la teoria riceve è per loro una garanzia di validità. La domanda cruciale che si dovrebbero porre, invece, è: "Ci sono delle basi per sostenere che queste intelligenze esistono veramente?". Se gli venisse da rispondere: "Perché così sostiene un famoso psicologo di Harvard", consiglieri di badare bene: illustri psicologi di Harvard si sono sbagliati e la teoria di Gardner è quanto mai equivoca. [...] Egli procede considerando i comportamenti sociali come classificabili in otto-nove tipologie. Il suo punto di partenza non è la psicologia sperimentale ma è una vera e propria teoria sociale. In un senso più ampio, intende collegare la sfera biologica con quella culturale. Se prendiamo la musica per esempio, è un evidente prodotto culturale a cui si può dar ragione nei termini di un'abilità di cui, al nascere, gli individui sono [potenzialmente] dotati e che quindi si può effettivamente sviluppare seguendo delle tappe che culminerebbero nella creatività musicale dei grandi artisti. In altre parole, si tratta di un processo di sviluppo biologico alla Piaget; la musica è cioè una manifestazione sociale che ha delle radici fisiologiche per cui è possibile presagire l'esistenza, così come quella di altri prodotti sociali, considerando com'è configurato il cervello. (White, 2005)

Secondo White (White, 2006), Gardner definisce le varie intelligenze ritagliando, nell'ambito della cultura, quelle aree del sapere che si prestano a rispondere a questo modello evolutivo.

Piaget si era limitato alla matematica e alle scienze; Gardner estenderebbe il modello ad altre aree del sapere, in primis le arti. La classificazione delle intelligenze, in parole povere, rifletterebbe un suo giudizio di valore circa quelle che sono le più importanti suddivisioni del sapere.

Alle radici della teoria c'è lo stesso interesse che molti insegnanti degli anni '60, orientati ad un insegnamento centrato sul discente, provavano per il concetto di sviluppo mentale. La teoria di Gardner sarebbe, insomma, una versione pluralistica dello stesso concetto.

Per un ritorno alle intelligenze multiple

Se questa critica è parzialmente vera da un punto di vista classificatorio, non lo è nella sostanza, specie quando l'accusa correlata è di un modello che manca di rigore. Il concetto di uno sviluppo cognitivo che parte da strutture predefinite, innate, è estremamente problematico e Gardner non produce prove sufficienti per poterlo sostenere. La mente non è come il corpo: non è programmata a svilupparsi, poste alcune condizioni, dallo stato germinale alla maturità. Ciascuno di noi, da piccolo ha bisogno di essere educato a ciò che corretto credere e fare, fino a che non impara a educare e a correggere se stesso.

Ma White (White 2005, 2006) – che ripeto, in questa sede cito semplicemente perché raccoglie e sistematizza in un nucleo unico varie critiche e riflessioni – dimentica che la premessa del ragionamento di Gardner è proprio che possiamo definire l'esistenza di una forma particolare di intelligenza ogni volta che si sia rivelato possibile trovarla in relativo isolamento in popolazioni specifiche, che essa sia stata trovata in forma altamente sviluppata in individui specifici o in specifiche culture, e ogni volta che ricercatori sperimentali ed esperti di particolari discipline riescono a supporre abilità elementari che definiscono una tale intelligenza.

Viene meno ritengo su queste basi la “mancanza di rigore” ed al contempo resta il punto di chiarire se la classificazione delle intelligenze rifletterebbe “solo” un giudizio di valore circa quelle che sono le più importanti suddivisioni del sapere, e quindi sia una classificazione del fenomeno “cultura” e non del fenomeno “intelligenza”.

Questa non è una sottile distinzione, ma trova le sue fondamenta non nell'esito finale della critica che pone, ma sull'origine della critica stessa.

A questa critica è sottinteso un punto di vista preciso: il localismo. La ricerca di un luogo specifico in cui “il fenomeno avviene”.

Laddove il concetto in sé di intelligenza prevede e necessita di una localizzazione diffusa, multimodale, con circuiti rientranti e ridondanti, in cui alcuni risultano “predominanti” rispetto ad altri. Da detta dominanza - nell'ambito di un fenomeno esteso ed eterogeneo – nasce il fenomeno dell'intelligenza, e al suo interno la sua “specialità”.

Figlio della mancanza di localismo è l'assunto di mancanza di rigore scientifico.

Ma figlio del localismo è anche un approccio che vede nella cultura il prodotto finito e finale di un processo.

La cultura non è solo il prodotto delle intelligenze individuali, collettivizzate, che esprimono dei saperi – alcuni dei quali specialistici e specializzati – che tramandati diventano “cultura”.

La cultura è anche la base su cui si forma e si cimenta l'intelligenza.

E come la cultura è figlia dell'intelligenza (la cultura musicale degli usignoli è sia un fenomeno alla base dell'essere usignolo, ma anche un fenomeno culturale per gli usignoli, che non possiamo considerare aprioristicamente statico ma anch'esso in evoluzione, se non altro per il variare dell'ambiente in cui l'usignolo vive), anche l'intelligenza è figlia della cultura.

È innegabile che l'uomo abbia una “inventato” o meglio scoperto la matematica, e che la stessa sia diventata una “partizione” specialistica del sapere, e come tale sia stata trasmessa come cultura.

Ma è altrettanto innegabile che anche se tutti siamo dotati di una base iniziale comune (linguaggio, musica, matematica) non tutti abbiamo la stessa intelligenza né propensione, né interesse a queste specialistiche aree del sapere culturale.

Ed è altrettanto vero che queste specializzazioni richiedono per progredire intelligenze specifiche ad esse applicate.

Pensiamo a Godel con la matematica o Wagner con la musica.

Le due intelligenze (certamente entrambe grandi se volessimo dare una valutazione espressa in “quantità”) non sono per nulla intercambiabili. E i risultati di un Wagner rinchiuso a fare matematica e di un Godel dedito alla musica non sarebbero in alcun caso pareggiabili.

Se le intelligenze fossero solo una classificazione di saperi culturali, e l'intelligenza fosse una dote “atea” rispetto a questi saperi, chiunque con una “grande intelligenza” potrebbe eccellere in “qualsiasi” specializzazione culturale.

Il che è evidente che non sia così.

A ben vedere l'affermazione secondo cui Gardner “definisce le varie intelligenze ritagliando, nell’ambito della cultura, quelle aree del sapere che si prestano a rispondere a questo modello evolutivo” e per cui “la classificazione delle intelligenze, in parole riflette un suo giudizio di valore circa quelle che sono le più importanti suddivisioni del sapere.” (White, 2005) si poggia più in profondità su un altro bisogno figlio della psicologia di questo tempo.

Il bisogno di letteralizzare, di etichettare, di dare attraverso il processo definitorio, localizzazionista, classificatorio, quella sicurezza psicologica che dia l'apparenza di solidità scientifica, che è il bisogno primario del nostro tempo, un tempo di incertezze, ed in cui appaiono svaniti i punti di riferimento culturali.

Ecco che trovare “il luogo” della funzione, dare un nome ed un'etichetta ad un fenomeno, e misurarlo con un test (ad esempio il QI) non è semplicemente un apparente necessità di “rigore scientifico”, ma un bisogno psicologico della psicopatologia del nostro tempo.

E come il rimedio alchemico prescriveva che la cura andasse cercata nello stesso luogo di origine del male (e prima ancora il rimedio doveva venire dal Dio che aveva inviato la sofferenza), anche oggi la scienza è chiamata non solo a essere la cura del male dell'incertezza, attraverso la ricerca, ma anche il medico che detta cura la somministra, e ne prescrive il metodo (creando una frattura tra “il metodo giusto” e quelli, gli altri metodi, sbagliati).

Per dirla con James Hillman “la fantasia della scienza con la sua fiducia nell'oggettività, nella tecnologia, nella verifica, nella misurazione e nel progresso – in breve nel suo necessario letteralismo – più che un messo per esaminare la psiche è un mezzo per esaminare la scienza stessa” (Hillman, 1983).

Un approccio “hillmaniano”

Nel suo “Re-visione della psicologia” James Hillman affronta criticamente la psicologia del suo tempo – cronologicamente coeva del testo di Gardner.

L'orizzonte della psiche oggi giorno si è contratto, si è ridotto al personale, e la nuova psicologia dell'umanesimo incoraggia l'omuncolo presuntuoso in riva al grande oceano, che si rivolge a se stesso per domandarsi come si sente oggi e riempie il suo questionario, calcola il suo test della personalità. Egli ha abbandonato l'intelletto e ha interpretato l'immaginazione per potersi identificare tutto con le sue “esperienze viscerali” e i suoi “problemi emotivi”; la sua anima ha finito per assimilarsi ad essi. (Hillman, 1983)

È attraverso questa critica che possiamo porci il problema di affrontare il tema dell'Intelligenza o delle Intelligenze – quelle grandi, categoriali, con la I maiuscola – rispetto a quella intelligenza relegata a oggetto di misurazione e schedatura scientifico-sperimentale, utile – con la sua ridotta i minuscola – a rassicurarci: è un qualcosa di dato, definito, certo, circoscritto, unico per tutti e tutte. Una grandezza ridotta utile a una scienza ridimensionata alla sua dimensione tecnica e tecnofora.

Per usare le parole di Hillman, è necessario “riportare in vita le idee in un'epoca psicologica in cui esse sono in declino e vengono sostituite da progetti sperimentali, programmi sociali, tecniche terapeutiche”.

La critica di Hillman è radicale.

Le origini della psicologia nella riforma continuano a determinare il suo corso. Da un lato essa si presenta come terapia, un modo di autoriflessione e auto miglioramento. Questo soggettivismo introspettivo (qualunque sia la scuola di terapia) è sostenuto da profonde speranze pietistiche di salvezza personale e dal vantaggio morale di lavorare su se stessi. Il peso è la serietà della psicoterapia crea in chi vi partecipa nuovi carichi di colpa riguardanti questa volta la moralità dei suoi scopi terapeutici. Dall'altro lato contro i giudizi di valore e l'introspezione della terapia, prodotti anch'essi del medesimo volontarismo e letteralismo eroico - poiché è sempre stato il Nord a creare e il pietismo psicologico e elaboratori psicologici tutti

e due metodi per prendere le misure dell'uomo - si è scatenata una furiosa Battaglia reattiva per essere empirici fisici e segmentali. L'animale in laboratorio e la statistica sono diventati i mezzi per salvare la psicologia dal soggettivismo e dalla moralizzazione intrinseci in ogni sistema psicologico. La ricerca sperimentale ha offerto una difesa maniacale contro la ricerca interiore. Le molte scuole della psicologia appartengono al più ampio regno del protestantesimo. Sistemi dottrinali della psicologia sono equivalenti secolarizzati del pensiero religioso sull'anima, e le molte varietà di psicologia che prendono il nome da personalità guida e da luoghi geografici corrispondono esattamente alla proliferazione delle sette protestanti. Andare verso una rinascenza, una revisione, della psicologia significa innanzitutto riconoscere la morte del Dio della psicologia e la conseguente morte nell'anima della psicologia come vitale portatrice di fare anima. La psicologia è rimasta talmente intrappolata nella lettera della sottigliezza che ora cerca una via di uscita nella stupidità. Perché finora essa aveva mescolato la precisione con la misurazione, il discernimento con la segmentazione, la raffinatezza con la tecnologia e la differenziazione con la compartimentalizzazione. (Hillman, 1983)

Ed ecco che:

avventurarsi al sud è un'impresa per esploratori. È la direzione che scende in profondità, diversa dal viaggio in oriente, dalla corsa di una gioventù dorata occidentale verso pacifiche armonie, dalle ascese nordiche verso una osservazione fredda e oggettiva. Andare verso il sud significa abbandonare il nostro territorio psichico e correre il rischio di un disorientamento archetipico. Quando Jung tentò di avventurarsi al di là dei suoi confini psichici in direzione di Roma svenne alla stazione. Un analogo evento di patologizzazione accade a Freud ad Atene. Roma e Atene erano oltre il limite di tollerabilità dei fondatori della psicologia del profondo. Avventurarsi al sud può significare il distacco da tutto ciò che abbiamo imparato a considerare psicologia. Geografia culturale e geografia immaginata si fondono nella scoperta dell'inconscio, giacché quando la psicologia scese per la prima volta nelle profondità della psiche, la sua prima scoperta fu una deformazione rimossa dell'uomo rinascimentale. La sua proteica natura politeistico venne ora chiamata perversità polimorfa. La sola grande concessione all'immaginazione mitica - la fantasia edipica di Freud - rimase entro il regno del monoteismo: un solo mito per spiegare la psiche di tutto il genere umano. (Hillman, 1983)

Nord e Sud ricapitolano due stili di psicologia.

L'approccio settentrionale viene chiamato scopertamente «psicologia», è sistematico e scritto con voce oggettiva, e ha un autore famoso e assai considerato: Melantone. La psicologizzazione meridionale non ha di questi aggettivi: è episodica e scritta in modo soggettivo, e il suo autore è anonimo.

Ambedue sono storie a sfondo morale in massima parte rivolte alla psiche della gioventù, e sono intimamente legate alla religione: quella settentrionale si sforza di allineare la psicologia ufficiale alla religione e alla sua morale, servendosi della psicologia per dar sostegno a canoni collettivi; quella meridionale tenta di vedere in trasparenza la religione ufficiale e la sua

morale, così da sovvertire i canoni collettivi attraverso la psicologizzazione (Hillman 1984, 2005).

Il nostro tempo

L'incertezza del nostro tempo genera un bisogno psicologico di certezze, e per trovarle ci si rivolge ad una scienza che sia medicina e medico, ed arbitro-giudice tra medici e metodologie.

Il moralismo assilla la psicologia e non potrebbe essere diversamente se ricordiamo le origini della psicologia moderna e occidentale nella Riforma e nel tentativo di Melantone di dar vita alla cultura etica in Germania.

La psicologia vuol far vedere nella medesima dimostrazione come siamo e come dovremmo essere, dissimulando il “come dovremmo essere” con le parole “è così che il genere umano è veramente, questo è ciò che vuol dire essere umano”.

Quanto non si concilia diventa inumano, patologico, malvagio.

Peggio ancora quando con queste categorie e questi schemi la psicologia entra “da esperta” nei tribunali, a sostegno e spesso in sostituzione del diritto (quasi mai per scelta sua quanto più spesso per delega imposta da un giudice che si auto-assolve pilatescamente).

Ogni studente di psicologia è costretto – in modo specifico nella cultura accademica americana – entro posizioni moralistiche e ogni paziente è imprigionato in giudizi morali sull'anima.

Di qui il bisogno del “rigore”, dell'etichetta, della nominalizzazione, della letteralizzazione, della localizzazione, della spiegazione meccanicistica.

Ecco che un'intelligenza che sia “fenomeno” e non “funzione”, che non abbia un organo o un luogo specifico deputati, e che non sia misurabile che un test, unico, con un valore, unico e raffrontabile, per tutti gli umani, non è accettabile.

Il modello di intelligenza deve essere – per dare una risposta coerente ai bisogni del nostro tempo – una funzione di un organo o area precisa del cervello, la cui attività deve essere misurabile, con test identici somministrabili a tutti gli individui, che generino numeri raffrontabili utili a classificarci tutti con certezza scientifica.

Il mondo descritto dai colori delle intelligenze multiple è molto più ricco di una nomenclatura più affine al linguaggio medico patologico, dal quale nelle critiche viene mutuata una tautologia propria del novecento: definire una patologia in maniera unica e classificatoria con un'etichetta (ad esempio “depressione”) laddove la sua conferma da parte del paziente è conferma della patologia, la sua negazione è altrettanta fonte di conferma, vuoi come parte della eziologia, vuoi come forma di “resistenza”.

Un mondo “più colorato”, e tra queste tinte (le intelligenze descritte da Gardner, ad esempio) una infinità di mescolanze e sfumature, almeno quanti homo sapiens vivono sulla terra.

È questo il mondo delle intelligenze multiple, che per sua natura non può avere un locazionismo funzionale, perché coinvolge praticamente tutto il cervello (e spesso non solo quello racchiuso nel cranio), non può avere etichette univoche, né essere misurato per tutti con lo stesso metro, giacché ciascuno ha un proprio caleidoscopio individuale.

Mancando di in test unico, univoco, che esprime risultati numerico-logici, non si presta a sperimentazione replicabile e valutabile in singolo o doppio cieco, e questo perché in ultima analisi nel conoscere dell'intelligenza altrui, è sempre un'altra intelligenza individuale quella dell'osservatore.

È come pretendere di “misurare” per test a valore numerico la musica (come prodotto) dell'intelligenza di Wagner. È solo dall'incontro con altre intelligenze che se ne può avere un “apprezzamento”. Ma anche in questo caso avremo tanti “apprezzamenti” - e tutti anche se di poco differenti – a seconda degli “osservatori”, che in questo caso sono gli ascoltatori.

Né si può pretendere che solo ma l'intelligenza matematica di Godel sia “apprezzabile” scientificamente, perché si esprime appunto “matematicamente”, e quindi “verificabile”.

In ultima analisi il bisogno di normazione, definizione, letteralizzazione, testimonianza, misurazione dice molto più sul bisogno e sulla ricerca e sulla insicurezza di chi li pretende che non sulle intelligenze che si vogliono normare, definire, letteralizzare, testimoniare e misurare.

Perché in definitiva l'intelligenza in sé non ha alcun bisogno di essere una grandezza misurabile, e forse nemmeno di essere definita. Va solo “apprezzata” come facoltà in sé per la sua utilità all'individuo per sopravvivere nel suo ambiente, ed alla collettività per la sua potenzialità di sopravvivenza collettiva, come gruppo e come specie.

Intelligenze multiple e pedagogia

Che il bisogno di normativizzare e definire l'intelligenza abbia ben poco di scientifico e molto di pratico – e in questo figlio del bisogno del nostro tempo contingente – vi è un'altra critica mossa alla teoria di Gardner.

Che non riguarda più nemmeno l'intelligenza o le intelligenze, ma “l'utilizzo pratico” della teoria.

Dice White:

desta ancora maggior preoccupazione il fatto che la teoria eserciti un'influenza nel mondo dell'educazione. A mio parere, l'esistenza delle otto o nove intelligenze non è dimostrata; come si possono giudicare allora le conseguenze pedagogiche tratte e introdotte nell'insegnamento? Gli studenti sono incoraggiati a pensare di avere, come

doti innate, determinate capacità; ma si tratta di un'immagine di sé che può essere falsa, se appunto la teoria non è attendibile. [...] Pure noi riconosciamo che le persone possano essere intelligenti (cioè capaci di mente flessibile) in molti modi, e siamo disposti ad applicare questo pensiero, in maniera intelligente, all'insegnamento, avendo cura di considerare gli interessi e gli ambiti in cui i nostri studenti raggiungono dei buoni risultati. Però siamo convinti che non ci sia alcuna ragione perché ci imprigioniamo nella MI Theory, dove appunto ci pare che l'acronimo MI stia per inabilità multiple. (White, 2006)

Anche in questo caso, la critica muove ex post e non ex ante, e soprattutto critica l'eventuale applicazione e non la teoria stessa.

È come se in qualche modo si criticasse uno studio sulla balistica perché qualcuno dopo anni scopre quello studio essere utile ad una nuova tecnologia bellica.

È evidente che una maggiore comprensione delle forme di intelligenza può avere precise ricadute in pedagogia, come anche in comunicazione, in politica, in retorica, in letteratura, nel cinema e nel teatro...

Ma non è l'applicazione che può far criticare la teoria che la utilizza.

Perché sarebbe come criticare i raggi X per gli effetti collaterali delle radiografie (semmai immaginiamo una tecnologia diversa per fare radiografie!).

Ma la teoria sulle radiazioni non può essere discussa a partire dalle radiografie.

Seppure è vero il contrario (parlare delle radiografie dalle radiazioni) nemmeno questo percorso è corretto – né in sé scientifico – perché le due cose seppur connesse, sono indipendenti, e di per sé anche autonome.

Possiamo parlare della radioattività, in sé, senza fare alcun riferimento alle applicazioni tecniche o tecnologiche che esse possono implicare; men che meno il nesso è necessario apriori.

E quindi parlare delle intelligenze multiple è fatto e atto indipendente da una qualsiasi applicazione o utilità pedagogica da questa teoria possa derivare.

Né un uso sbagliato, un errore applicativo, un effetto collaterale della applicazione pratica, può essere imputato alla teoria.

Esattamente come per il rapporto tra radioattività e radiografie.

La teoria delle intelligenze multiple ha una sua base ed un rigore scientifico, se torniamo alla “parte difficile” che è anche la base analitica – anche quella meno citata e conosciuta – ovvero alla premessa della identificazione delle specializzazioni delle intelligenze.

Allora facciamolo nuovamente: “possiamo definire l’esistenza di una forma particolare di intelligenza ogni volta che si sia rivelato possibile trovarla in relativo isolamento in popolazioni specifiche, che essa sia stata trovata in forma altamente sviluppata in individui specifici o in specifiche culture, e ogni volta che ricercatori sperimentali ed esperti di particolari discipline riescono a supporre abilità elementari che definiscono una tale intelligenza.”

Partendo da questa base di ricerca troviamo intelligenze? Le otto o dieci di Gardner? Restringiamo e accorpiamo alcune? Ne troviamo altre? Assolutamente possibile.

Anche perché se l’intelligenza è capacità di adattamento per la sopravvivenza è oltremodo possibile che alcune delle intelligenze di Gardner non siano presenti nei primi homo sapiens, così come è possibile che altre ne emergano in un ambiente come quello attuale eccezionalmente diverso da quello in cui emerse homo sapiens.

Che questa teoria – evolucionisticamente dinamica – possa avere delle “implicazioni e applicazioni” pratiche, anche in pedagogia, è sia possibile che auspicabilmente venga adoperato in maniera “utile”.

Ma separiamo l'utilizzo dalla teoria, e soprattutto non usiamo l'utilizzo per confutare la teoria.

Dalla MI alla VAK

In molti ambienti si è diffusa una teoria conosciuta con le iniziali VAK.

I pedagogisti che l'hanno introdotta hanno in qualche modo suddiviso gli studenti classificandoli a seconda del canale sensoriale preferito per apprendere: la vista (visual), l’udito (auditory) o il movimento (kinaesthetic).

Tale teoria – in realtà una classificazione - è stata “venduta” diffondendosi come una versione ridotta della Teoria delle Intelligenze Multiple.

Anche in questo caso siamo in presenza di un errore, anzi doppio, forse anche triplo.

Innanzitutto viene usata una teoria “più nota e diffusa” (le intelligenze multiple) per accreditarne una “nuova”.

A ben vedere tra le due non vi è alcun nesso, nemmeno in termini di sintesi o di riduzione.

L’intelligenza è un modo di informarsi, formarsi sul mondo, e formare e informare del mondo. I canali sensoriali privilegiati, o semplicemente prioritari perché maggiormente sviluppati, sono vie di senso di percezione di informazione, che nulla ha a che vedere con la sua elaborazione.

In parole semplici, con l'orecchio “acquisiamo onde sonore” ma l'orecchio nulla ci dice sui suoni, e poi sulle armonie, le modulazioni progressive, che vengono interpretate e acquisite

come informazione, elaborate e interpretate e dotate di senso, attraverso la sintesi tra significato ed emozione.

Per la pedagogia – se vogliamo dirla tutta – è anzi probabile che la VAK sia in sé più utile, immediata e pratica della MI.

Ma nulla ci può dire la VAK né sul tipo di intelligenza né sul cosa l'intelligenza sia o come funzioni.

Conclusioni: le forme dell'intelligenza

Le forme di intelligenza che si riferiscono a soggetti - intelligenza spaziale logico-matematica corporeo-cinestetica - sono soggette a un tipo di controllo esercitato di fatto dalla struttura e delle funzioni dei particolari oggetti con cui gli individui entrano in contatto. Se il nostro universo fisico fosse strutturato in modo diverso queste intelligenze assumerebbero presumibilmente forme diverse.

Le nostre forme di intelligenza senza alcun rapporto con gli oggetti - il linguaggio e la musica - non sono plasmate e incanalate dal mondo fisico, ma rispecchiano invece le strutture di particolare lingue e musiche. Esse possono riflettere anche i caratteri dell'apparato uditivo e di quello della fonazione anche se linguaggio e musica possono svilupparsi, almeno in qualche misura, in assenza di queste modalità sensoriali.

Infine le forme di intelligenza personale riflettono un insieme di costrizioni potenti e contrastanti: l'esistenza della propria persona, l'esistenza di altre persone, le presentazioni e interpretazioni dei diversi sé date dalla cultura. Ci saranno un carattere universale di ogni senso della persona ma anche sfumature culturali considerevoli, che riflettono la quantità di fattori storici e individuanti.

Aldilà delle definizioni e classificazioni delle potenzialità definite intelligenze, quel che è cruciale non è l'etichetta bensì la concezione: ossia che gli individui hanno vari campi di competenza intellettuale potenziale che sono in grado di sviluppare.

In quanto esseri umani noi sfruttiamo questi potenziali occupandoci di una vasta gamma di materiali e di oggetti che ricevono un significato dalle situazioni in cui vengono usati.

Nella concezione di Scheffler i potenziali intellettuali possono essere realizzati se mancano circostanze avverse, se sono disponibili le sequenze di esperienze appropriate, e se c'è la determinazione per seguire queste linee di crescita (Scheffler, 1983, 1985, 1991).

Come ho più volte ricordato, possiamo definire l'esistenza di una forma particolare di intelligenza ogni volta che si sia rivelato possibile trovarla in relativo isolamento in popolazioni specifiche, che essa sia stata trovata in forma altamente sviluppata in individui specifici o in specifiche culture, e ogni volta che ricercatori sperimentali ed esperti di particolari discipline riescono a supporre abilità elementari che definiscono una tale intelligenza.

E questi parametri mettono sufficientemente al riparo da arbitri e dalla confusione con specializzazioni di categorie culturali, o capacità culturalmente apprese.

Nella vita comune queste intelligenze cooperano tipicamente in modo armonico e la loro autonomia può quindi risultare invisibile. Quando però si inforcano gli occhiali appropriati la natura peculiare di ogni intelligenza emergerà visibile con sufficiente e sorprendente chiarezza.

Partendo da questa base di ricerca troviamo intelligenze?

Ne troviamo altre rispetto a quelle individuate da Gardner?

Assolutamente possibile.

Anche perché se l'intelligenza è capacità di adattamento per la sopravvivenza è oltremodo possibile, come ho detto prima, che alcune delle intelligenze di Gardner non siano presenti nei primi homo sapiens, così come è possibile che altre ne emergano in un ambiente come quello attuale eccezionalmente diverso da quello in cui emerge homo sapiens.

Ma le intelligenze non sono categorie, non sono etichette chiuse, non sono definite né chiuse. Sono spettri cromatici, mix soggettivi, cocktail unici come ogni individuo.

Tra le loro funzioni vi è quella straordinaria di offrire a ciascuno di noi uno sguardo ed una visione uniche del mondo, e la capacità – assolutamente non solo tramite il linguaggio, ma attraverso i linguaggi – di comunicare questa visione e questa interpretazione unica, agli altri.

Così facendo ciascuno di noi contribuisce – può contribuire – in maniera unica al progresso ed alla sopravvivenza di se stesso, del suo gruppo e della specie.

Questa è la straordinaria ricchezza che ci è offerta dalle intelligenze umane, comprensibili e comunicabili nella loro straordinaria eterogeneità, solo attraverso intelligenze multiple.

È così del resto che ciascuno di noi offre il panorama di un messaggio unico, che viene comunicato in maniera unica e individuale a ciascun altro, ed al contempo nessuno vede il mondo allo stesso modo, e recepisce un messaggio allo stesso modo di qualcun altro.

Il mondo è caleidoscopico, e non può essere interpretato e categorizzato da pochi colori definiti e piatti.

Nel caso dell'uomo queste forme (o specializzazioni) di intelligenza umana, non sono “esclusive”, ma costituiscono un mix unico, personale, soggettivo e individuale.

In una stessa persona sono presenti tutti i tipi di intelligenza richiamati (e come afferma anche l'autore, anche altri ancora da classificare con il dovuto rigore), ma con gradi di sviluppo qualitativo e quantitativo differenti.

Siamo una “intelligenza-cocktail” insomma, con percentuali assolutamente variabili; un cocktail sempre diverso che ha il nostro nome anagrafico.

E la cosa (cioè la nostra vita, la nostra sopravvivenza, il nostro adattamento sia come individui che come collettività, come gruppo come società e come specie) funziona proprio per questo (Vygotskij, Lurija, 1987).

Per usare le parole di Gardner, nella vita comune queste intelligenze cooperano tipicamente in modo armonico e la loro autonomia può quindi risultare invisibile. Quando però si inforcano gli occhiali appropriati la natura peculiare di ogni intelligenza emergerà visibile con sufficiente e sorprendente chiarezza.

Bibliografia di riferimento

Gardner, H. (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, 1983). Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Gardner, H. (2006). *Riscoperta del pensiero. Piaget e Lévi-Strauss*. Roma: Armando Editore.

Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and Phylogeny*. Cambridge MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Gould, S. J. (1977). *Ever Since Darwin*. New York: W. W. Norton.

Gould, S. J. (1996). *The Mismeasure of Man*. New York: W. W. Norton.

Gould, S. J. (1999). *Questioning the Millennium: A Rationalist's Guide to a Precisely Arbitrary Countdown*. New York: Harmony Books.

González Fernández, S., Zayas, A. & Guil, R. (2021). Relaciones personales en la sociedad de las redes sociales virtuales. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1 (3). <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7955>

Hillman, J. (1983). *Re-visione della psicologia* (Re-visioning Psychology, 1975). Milano: Adelphi.

Hillman, J. (1984). *Le storie che curano: Freud, Jung, Adler*. Milano: Raffaello Cortina.

Hillman, J. (2005). *Il linguaggio della vita*. Milano: Rizzoli.

- Humphrey, N. K. (1983). *Consciousness Regained: Chapters in the Development of Mind*. Cambridge MA: Oxford University Press.
- Humphrey, N. K. (2002). *The Inner Eye: Social Intelligence in Evolution*. Cambridge MA: Oxford University Press.
- Humphrey, N. K. (2000). *How to Solve the Mind-Body Problem*. Exeter: Imprint Academic.
- Jerison H. J. (1985). Animal intelligence as encephalization. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci* 308 (1135), 21-35.
- Kandel, E. (1994). *Principi di Neuroscienze*. Milano: Ambrosiana.
- Kandel, E. (2007). *Psichiatria, Psicoanalisi e nuova biologia della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kandel, E. (2007). *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*. Torino: Codice edizioni.
- Kandel, E. (2018). *La mente alterata. Cosa dicono di noi le anomalie del cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piaget, J. (1952). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Piaget, J. (1955). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Piaget, J. (1958). *Giudizio e ragionamento nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1966). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Boringhieri.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Piaget, J. (1968). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera universitaria.
- Piaget, J. (1972). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera universitaria.
- Piaget, J. (1977). *Adattamento vitale e psicologia dell'intelligenza. Selezione organica e fenocopia*. Firenze: OS Giunti.
- Poincaré, H. (1989). *La Scienza e l'Ipotesi* (1st 1902). Roma: Dedalo.
- Poincaré, H. (1994). *Il valore della scienza* (1st 1905). Firenze: La Nuova Italia.
- Poincaré, H. (1997). *Scienza e metodo* (1st 1908). Torino: Einaudi.

- Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Scheffler, I. (1991). *In Praise of the Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education*. New York: Routledge.
- Scheffler, I. (1993). *Writings of Israel Scheffler*. *Synthese*, 94(1), 139-144. <http://www.jstor.org/stable/20117737>
- Spearman, C. (1904). 'General intelligence,' objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-293. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72-101. <https://doi.org/10.2307/1412159>
- Spearman, C. (1928). The abilities of man, their nature and measurement. *The Journal of Philosophy*, 25(1), 20-25. <https://doi.org/10.2307/2015168>
- Thurnstone, L. L. (1924). *The Nature of Intelligence*. New York: Routledge.
- Thurnstone, L. L. (1935). *The Vectors of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurnstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurnstone, L. L. (1947). *Multiple-Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vygotskij, L. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Vygotskij, L. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Vygotskij, L. (2015). *La Teoria delle emozioni*. Roma: L'Albatros.
- Vygotskij, L. (con A.R. Lurija) (1987). *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*. Firenze: Giunti.
- White, J. (2006). *Intelligence, Destiny and Education: The Ideological Roots of Intelligence Testing (1st ed.)*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029190>
- White, J. (2005). Howard Gardner: the myth of Multiple Intelligences *Viewpoint*, 16. London: Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001263/>