

LESSICO PEDAGOGICO

Intelligenza

Mino Conte

Full Professor of Philosophy of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mino.conte@unipd.it

Intelligence

Quando discorriamo attorno all'intelligenza, ce la figuriamo associata ad alcune capacità umane legate all'intendere – dunque al comprendere, all'intuire, all'interpretare – al pensare – ossia riferite al possesso e alla capacità di utilizzare le facoltà mentali del riflettere e del meditare – al formulare giudizi – che richiama a sua volta il valutare, il distinguere, il confrontare con adeguato senso per vedere distintamente le persone e le cose, per cogliere i nessi esistenti tra i diversi momenti dell'esperienza. Tale facoltà della mente umana consente di comunicare fatti e conoscenze con i propri simili, di elaborare soluzioni in base agli stimoli esterni, adattandosi o modificando l'ambiente secondo le proprie necessità. Essa permette altresì di apprendere, di capire con prontezza di spirito e acutezza, di eseguire un compito, un incarico, un lavoro con perizia. Le suddette capacità sono abitualmente asciritte al soggetto intelligente in quanto attitudini o disposizioni in atto o potenziali da stimolare, coltivare, esercitare, educare. Educare l'intelligenza vuol dire educare una facoltà costitutiva e distintiva della mente e della personalità umana, non un elemento accessorio o marginale. Vuol dire farsi carico dell'essere stesso dell'uomo in quanto essere intelligente per cui se è in grado di intendere, se pensa, se giudica, se apprende, se comprende, se agisce con adeguatezza e prontezza di spirito secondo le sue possibilità, egli è. Educare l'intelligenza umana vuol dire adoperarsi affinché ciascun vivente possa pienamente accedere all'essere, in sé e nel mondo, in quanto essere vivente. Possiamo rinvenire in questa attività formatrice, che attraversa la storia della civiltà e della cultura mediante l'istruzione, una costante pedagogica. Meglio essere dotati di intelligenza, coltivandone e attuandone le immense potenzialità, che esserne privi. L'intenzionalità pedagogica, mai assiologicamente indifferente, sempre prefigura il raggiungimento di una condizione di vita migliore rispetto a quella di partenza con riferimento al soggetto educando. L'intelligenza, come forza del giudizio, si oppone a ciò che di volta in volta è già dato. Essa fa fronte, resiste agli impulsi, con animo affatto flessibile o resiliente, al condizionamento uniformante della pressione sociale: «la forza del giudizio si commisura alla solidità dell'io» (Adorno, 1979, p. 238). Una volta, scrive Gadamer, «vi era il concetto della formazione generale (*allgemeine Bildung*) [...]. Nella nostra educazione dovremo coltivare la capacità di adattamento in quanto necessaria, ma l'insegnamento non è questo. Di insegnamento si può parlare laddove impariamo a giudicare pensando e in tal modo promuoviamo la libertà dell'uomo» (2012, pp. 89-90). Imparare a giudicare pensando non accogliendo come ovvio e naturale ciò che è già noto o già dato. L'inclusione nel lessico pedagogico del lemma “intelligenza”, grazie a queste iniziali notazioni, sembra essere giustificata. Se l'intelligenza, come

nota Damasio, «denota l'abilità di risolvere in modo efficace i problemi posti dalla lotta per la vita» (2022, p. 49), è impensabile per la pedagogia tralasciare o marginalizzare il problema della sua attenta e costante coltivazione.

Esiste «un'alternativa tra la Scilla del dualismo e la Cariddi del materialismo?» (Searle, 2000, p. 52). Questa domanda ci porta al cuore del dibattito novecentesco attorno al rapporto tra intelligenza-mente e corpo-cervello cui facciamo breve cenno. Fallimentare è ogni teoria che tenti di spiegare l'intelligenza e l'esistenza della mente ignorando il sistema nervoso, così come e sempre destinata all'insuccesso ogni impostazione concettuale che si appoggi esclusivamente sul sistema nervoso per spiegare mente e coscienza di essa: «purtroppo questo è il caso della maggioranza delle teorie odierne» (Damasio, 2022, p. 35).

Un'articolata discussione ha attraversato diversi ambiti di studio e ricerca quali la filosofia della mente, la filosofia del linguaggio, la linguistica, la psicologia cognitiva (per un'attenta introduzione ai punti oggetto di controversia si veda Bechtel, 1992), toccando nodi critici quali l'isolabilità della facoltà umana in questione rispetto alla natura corporea del vivente, il problema del rapporto mente-corpo (cervello), il rapporto tra stati mentali e stati cerebrali, la riducibilità o irriducibilità degli uni agli altri, il rapporto di causa-effetto che intercorre tra di essi. A seconda della posizione assunta nei confronti della costellazione esplicativa sviluppatisi attorno al tema della mente, dell'attività mentale, degli stati mentali, dunque nei confronti della facoltà della mente umana (l'intelligenza) che si intende educare, deriveranno diversi orientamenti pedagogici e didattici. In aggiunta è lecito chiedersi: quali, tra gli orientamenti prevalenti, è compatibile (o non compatibile) con la nozione di educabilità dell'essere umano? Un conto è assumere una posizione materialistica (ad es. Feigl, in Bechtel, 1992), per cui gli stati mentali intelligenti sono identici a stati del cervello, altro è invece presupporre un orientamento «interazionista» non riduzionista, per cui se gli stati mentali sono sempre correlati a stati cerebrali fra di essi non si dà però alcuna relazione causale (ed es. Popper, Eccles, in Bechtel, 1992). La mente è nel corpo pur non identificandosi in toto con esso. L'antica sapienza aristotelica, in fondo, affermava qualcosa di non molto dissimile: «né l'anima esiste senza il corpo, né essa è un corpo. *Corpo certo non è ma qualcosa del corpo* e per questo è nel corpo [...] e non come volevano quanti [...] l'adattavano al corpo» (Aristotele, 2001, libro II, 414°, 19-25). La prospettiva «esternalista», mettendo a tema il ruolo svolto dall'ambiente negli stati mentali, considera giustificata una conoscenza se è causata da processi derivati dall'esperienza esterna. Riconsiderando i confini tra mente intelligente, corpo e ambiente, l'esternalismo postula l'estensione della mente, almeno in parte, fuori dal corpo (per una trattazione di questa posizione, si veda Amoretti, 2011). Anche questa concezione è rilevante per la pedagogia e l'educazione. Le teorie sviluppatesi nell'ambito della psicologia cognitiva, culturale e dell'educazione, hanno a loro volta non poco ispirato le modalità d'intendere l'intelligenza umana e la sua educazione. Giova ricordare Piaget (1947), Bruner (1997), Gardner (2005). Se il primo mette a fuoco lo sviluppo dell'intelligenza logico-matematica, e il secondo il nesso non algoritmico tra mente e cultura, il terzo mette in rilievo le differenze individuali riconoscendo la pluralità delle intelligenze contro ogni visione universalistica della mente.

La pedagogia novecentesca dell'intelligenza si è innestata nel tronco dell'alberatura esplicativa appena ricostruita per brevi tratti. Ci limitiamo a ricordare qui Montessori (1949), la mente assorbente e le «nebuli», e Lombardo Radice, che pone l'accento sulla necessità a partire dai più piccoli di «un sano sviluppo razionale, che li avvii ad essere da grandi coerenti e non illogici, colti e non succubi dei miti, 'scienziati' e non superstiziosi, in grado di distinguere il ragionamento giusto da quello sbagliato, la verità dalla favola» (1962, p. 17). La scienza non andrà presentata come una sommatoria statica di conoscenze ma andrà enfatizzato il suo momento rivoluzionario, che nel tempo rinnova e distrugge. Formando per questa via una mente aperta e disinteressata, capace di sacrificio e coraggio intellettuale, mediante un'educazione al disinteresse. (Lombardo Radice, 1962, pp. 226-227). L'educazione e la coltivazione dell'intelligenza sono orientate alla formazione di un uomo dalla ragione aperta e antidogmatica. La bertiniana «educazione alla ragione» (1968) è anch'essa intrinsecamente antidogmatica. Ragione a sua volta non dogmatizzata ma intesa come esigenza di soluzione del problematico, essendo in tal senso più creativa che strumentale. Così a sua volta Cambi: «Il soggetto-mente a cui dobbiamo guardare è contrassegnato da una mente libera e interpretativa e costruttiva (ovvero, insieme, decostruttiva e ricostruttiva); è questa che va fatta vivere come paradigma formativo cognitivo nel presente» (in Filograsso, 2002, pp. 18-20). Il riequilibrio tra logica e affetti, tra mente e affetti, è per Cambi compito della pedagogia (1996, p. 53). L'educazione intellettuale

è l'educazione antidogmatica dell'uomo in quanto capace di giudizio intelligente, di ragionare e di conoscere i fondamentali della realtà per aprirne l'orizzonte rendendone accessibile l'oltrepassamento.

Come si pone, oggi, il problema dell'intelligenza umana come problema pedagogico, una volta adottata una prospettiva non riduzionistica e presupponendo l'esistenza dei fenomeni mentali e della coscienza? Il soggetto umano intelligente è solo un risolutore di problemi dati, per cui la coscienza è modellata in anticipo sui bisogni sociali "offerti", oppure è anche in grado di revocarli in dubbio e di metterli in questione? Oppure, di porre nuovi e inediti problemi? Il progetto *problem solver* ha appreso nel tempo ad autolimitare la propria intelligenza «incorporando in se stesso la propria integrazione nell'apparato globale» (Adorno, 1979, p. 236). Nel tempo presente, la questione pedagogica si pone nei termini di una piena riappropriazione dell'intelligenza umana la quale ha già da tempo avuto modo di apprendere la propria progressiva auto-estraniazione nei dispositivi sociali mediati e digitali. Tutto - senza sforzo - è sempre ubiquitariamente presente e riproducibile all'istante, cose, persone, saperi, informazioni, immagini, pratiche amministrative, lezioni universitarie, corsi di formazione. Il soggetto in formazione apprende, talvolta anche dai suoi stessi formatori, la pratica della delega. Per cui è affidato ad altri l'esercizio di funzioni e poteri propri, ossia le funzioni e i poteri della propria intelligenza che va-verso e non solo si appresta a ricevere. Secondo una linea tecnologicamente evolutiva di modellizzazione dei comportamenti che va, mediante schermi a grandezza variabile, dalla tele-visione al Web, alla cosiddetta intelligenza artificiale. Il cervello, non appena si affaccia un problema alla sua mente, oppure è alla ricerca di un'informazione, anziché provare a cercare in prima istanza dentro di sé tende ad attivarsi affidandosi a uno strumento risolutore a effetto progressivamente incapacitante. Che nel tempo rischia di indebolire la memoria (Spitzer, 2013). È una mente già "googlizzata" (Cytowic, 2025) quella che utilizza ChatGPT. A prevalere, inavvertita come tale, è una mancanza di fiducia in se stessi e nella propria intelligenza, una sorta di resa preventiva, perniciosa per la crescita personale. Tempo addietro Gadamer denunciava «la pervasiva incapacità di tentare una qualunque cosa secondo il proprio giudizio. Un atteggiamento del genere è diffuso ampiamente nel nostro mondo» (Gadamer, 2012, p. 76). Egli si riferiva inizialmente a quanto visto nella sua esperienza di Rettore ai tempi dell'erigenda Germania Est, per constatarne poi la diffusione al di là di quell'esperienza totalitaria. Una soggettività incapace di giudizio è privata di intelligenza, intelligenza di sé, delle cose, del mondo. Intelligente non è chi non commette mai errori e ha sempre la risposta esatta pronta, ma chi osa commetterli, come è proprio dello scienziato popperiano (Popper, 1969, p. 136). L'intelligenza umana sbaglia e impara dai propri errori. Un esperto si distingue da un profano proprio perché ne commette di meno, dunque non è infallibile, e sa riconoscere i propri sbagli perché consapevole dei propri limiti. Al profano alimentato con l'onniscienza infallibile o presunta tale delle macchine manca la possibilità di maturare queste qualità, che distinguono chi sa, e per questo sa di non sapere, da chi non sa di non sapere. Timore dell'errore e fuga dall'errore sembrano agire nelle retrovie. La soluzione tecnologicamente assistita non comporta fatica, è rapida e a tutti indistintamente accessibile, infallibile o quasi e sempre a portata di mano, qualunque sia la domanda o la *query*. In assenza di criteri selettivi, principi unificatori, direzioni di senso, s'intravede il rischio di un'inattesa versione iper-moderna del comeniano enciclopedismo confuso, senza ordine logico, senza legami tra i differenti argomenti. La gratificazione è pressoché immediata, senza tempi morti. *Non c'è, non può esistere ricerca che non vada a buon fine*. Nel caso di errori, e nel caso essi vengano riconosciuti come tali, la responsabilità non sarà imputabile al soggetto ma al dispositivo mal programmato oppure mal addestrato. Di quali risorse intellettuali dispone il soggetto utilizzatore abituale del Web e in modo crescente di ChatGPT per riconoscere eventuali e sempre possibili errori, inesattezze, imprecisioni, elusioni o sviamenti presenti nella risposta? Può l'intelligenza umana ridursi alla sola capacità di saper utilizzare in modo conveniente la dotazione tecnologica che dà accesso illimitato alle informazioni e ai saperi pur privi di una sicura e dichiarata catena di fonti autorevoli e scientifiche? Si è passati da "l'ho sentito in TV" a "l'ho trovato su Internet", a "lo dice IA". Tre atteggiamenti riferiti a tre epoche diverse ma accomunati dalla medesima semplicistica ingenuità. Dalla vecchia passività a una nuova passività per il tramite d'una quasi attività. La questione pedagogica, sulla scorta di quanto precede, presenta almeno due livelli critici da prendere in esame in vista di un'appropriata e consapevole via d'uscita (e d'entrata) educativa. Il primo riguarda il rapporto tra soggetto e conoscenza nel corso della sua crescita. Il secondo, strettamente correlato, attiene al rapporto che il soggetto in formazione sviluppa con se stesso in quanto soggetto intelligente. La conoscenza e le informazioni, già pronte, formattate e disponibili raggiungono il soggetto non appena questi le richiami sul suo dispositivo. Non è il soggetto che va alla loro ricerca esponendosi al rischio del-

l'insuccesso. L'esperienza del non trovare quanto ricercato, perché non immediatamente raggiungibile, perché da inseguire magari a lungo e con un certo smarrimento, affrontando l'incertezza e aguzzando l'ingegno, questo tipo di esperienza rischia di uscire di scena. Con essa verrebbe meno il portato maturativo dell'incontro-scontro con la realtà spesso indocile, talvolta respingente, non collaborativa e mai al nostro servizio. Il rapporto tra soggetto e conoscenza si de-realizza. Viene meno un apprendistato dall'alto valore formativo, che tutte le facilitazioni si premurano di evitare secondo una discutibile pedagogia, e che al contrario funge da stimolo costante dell'intelligenza umana. Perché devo sapere, perché devo conoscere a questo punto? Perché studiare, memorizzare, passare ore e ore sui libri. *L'homunculus digitalis* può affrancarsi da questi obsoleti, oltremodo lunghi e assai faticosi *Lehrjahre*. Il responso velocemente recapitato a domicilio restituisce inoltre un'idea di conoscenza già riassunta, schematizzata, ordinata nei suoi tratti essenziali, come fosse un *power point* di nuova fattura. Il soggetto *fa prima* a impossessarsi dell'essenziale già reso tale senza che sia necessario alcuno sforzo a suo carico, nessun acume o finezza particolare. Scompare il tempo che abitualmente intercorre tra il cercare e il trovare. Il tempo in cui il soggetto deve *darsi da fare*, deve capire come fare con cura e impegno per ottenere qualche cosa. La conoscenza, così riprodotta a uso e consumo, perde la sua intrinseca complessità, problematicità e provvisorietà, la sua storia interna, assumendo le sembianze di un corpo solido, privo di dialettica e riproducibile a piacere. Non sembra questo un buon nutrimento per l'intelligenza umana in formazione. La quale, e qui trattiamo il secondo punto critico, ha bisogno di acquisire errore dopo errore, smarrimento dopo smarrimento, buona riuscita dopo buona riuscita, fiducia in se stessa, nelle proprie immense possibilità sempre tutte ancora da sviluppare compiutamente. Consapevole del proprio limite che è pur sempre un limite umano. L'intelligenza che disimpara a esplorare, a osservare, a esaminare attentamente la relazione sé-mondo, i suoi lati sconosciuti tentando di penetrarli per conoscerli, è un'intelligenza che rinuncia a se stessa. Il pensiero rischia di degenerare «nella soluzione di compiti assegnati» e «anche ciò che non è assegnato è trattato secondo lo schema del compito» (Adorno, 1979, p. 235). Il soggetto sembra apprendere per questa via la necessità di affidarsi senza dubbio alcuno ad altro e ad altri, anziché apprendere a fare innanzitutto e per lo più affidamento su stesso e sul proprio formando giudizio, mettendosi in ricerca almeno in prima battuta. Sembra tornare in nuova forma la "vergogna prometeica" di cui ha parlato Anders, ossia «la vergogna che si prova di fronte all'umiliante altezza di qualità degli oggetti fatti da noi stessi [...] Chi sono io mai – domanda il prometeo del giorno d'oggi, il nano di corte del suo proprio parco macchine» (Anders, 2003, pp. 37-39). Pare dunque affermarsi, non per moto proprio ma per effetto dei tecno-poteri globali, una forma radicale di materialismo, astorico e dialettico, negatore dell'autonomia dell'intelligenza umana e della sua coscienza. L'intelligenza acuta, colta e informata, avida di apprendere e capace di ragionamenti inflessibili è, non certo da oggi, una provocazione non tollerabile per quei sistemi che preferiscono tenere i propri sottoposti a un basso regime intellettuale con le menti disposte ad assorbire acriticamente i contenuti via via prescritti. La pedagogia ha dunque oggi il compito di consentire la riappropriazione e la coltivazione dell'intelligenza umana come imprescindibile baricentro per la formazione della consapevolezza critica capace di sacrificio e di coraggio, di distinguere il ragionamento giusto da quello sbagliato, come voleva Lombardo Radice, e promuovendo per questa via la libertà dell'uomo.

Nota bibliografica

- Aristotele (2001). *L'anima*. Milano: Bompiani.
Adorno T.W. (1979). *Minima Moralia. Meditazioni della vita offesa*. Torino: Einaudi.
Amoretti M. (2011). *La mente fuori dal corpo. Prospettive esternaliste in relazione al mentale*. Milano: FrancoAngeli.
Anders G. (2003). *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Vol.1. Torino: Bollati Boringhieri.
Bechtel W. (1992). *Filosofia della mente*. Bologna: il Mulino.
Bertin G.M. (2021). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Avio.
Bruner J. S. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
Cambi F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando
Cytowic R. E. (2025). *Un cervello dell'età della pietra nell'era degli schermi*. Milano: Apogeo.
Damasio A. (2022). *Sentire e conoscere*. Milano: Adelphi.
Filograsso N. (2002) (Ed.). *L'educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.

- Gadamer H. G. (2012). *Bildung e umanesimo*. Genova: il melangolo.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Lombardo Radice L. (1962). *L'educazione della mente*. Roma: Editori Riuniti.
- Montessori M. (1949). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Piaget J. (1947). *La psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Popper K. R. (1969). *Scienza e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Searle J. R. (2000). *Mente, linguaggio, società*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spitzer M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.