

Inteligencia única o múltiple: un debate a mitad de camino

Dra. Denise Najmanovich*

Introducción:

En este trabajo intentaré presentar un marco conceptual que nos permita abordar el problema de la inteligencia desde un enfoque que haga lugar a la complejidad. Desde esta perspectiva, intento presentar la cuestión sabiendo de su multidimensionalidad inagotable. Esta circunstancia, lejos de desalentarnos nos propone un desafío, pero a la vez nos exige hacer uso de una necesaria prudencia filosófica: saber que si bien el tema no podrá ser agotado ni cerrado no por ello debe dejar de ser tratado con el máximo rigor y con extrema profundidad. Intentaré por lo tanto expresar algunos de los múltiples matices conceptuales y las enormes implicancias que tiene esta temática para nuestro desarrollo social en la "sociedad del conocimiento" que caracteriza a la contemporaneidad.

En el primer apartado de este trabajo - **Prudencia Filosófica** - abordaré los supuestos básicos fundamentales que hacen a la categoría de "inteligencia", y trataré los problemas generales relativos al orden conceptual y la categorización.

El segundo tema que presentaré - **Audacia en la Contextualización**- será una breve perspectiva histórica de la cuestión, con el objetivo de ver cómo el término "inteligencia" adquiere diversos significados tanto en el caso de diferentes contextos socio-culturales, como si aplicamos diversas herramientas teóricas y metodológicas. Este trabajo de contextualización-descontextualización nos permitirá adquirir a un mismo tiempo flexibilidad y rigor en los procesos de significación y construcción de la inteligencia como nuestro objeto de estudio.

* Publicado en Revista "Temas de Psicopedagogía". Publicación de la Fundación Eppec. Nº 7, Agosto de 1998

En tercer lugar intentaré focalizar la cuestión de la inteligencia desde diversas perspectivas, para lo cual es fundamental desarrollar una gran **Agudeza en la Distinción**. Sin este requisito corremos el riesgo de caer en una niebla conceptual y oponer categorías que simplemente son diferentes, como las diversas posturas sobre inteligencias múltiples, por ejemplo las debidas a Gardner y Woodcock o, peor aún, ser incapaces de distinguir entre la inteligencia como propiedad o esencia y la inteligencia como una performance particular en un contexto cultural determinado.

En cuarto lugar - **Sutileza en la Narración** - y a modo de recapitulación presentaré una propuesta para pensar la(s) inteligencia(s) en nuestro país, en relación a las prácticas profesionales y las problemáticas específicas de nuestro medio. Para ello será necesario integrar en una narración coherente, los distintos aspectos de la cuestión que hemos considerado. Esta integración no implica completud, en la medida en que no excluye otras perspectivas, sino que se limita a enfocar algunas temáticas que he considerado relevantes. A) el peligro de la utilización de los test como "screening" social, b) los problemas asociados a la evaluación de la calidad educativa, y c) la utilización de las pruebas en contextos clínicos o escolares con objetivos claros y marcos conceptuales que permitan obtener información, intervenir clínica o pedagógicamente en ámbitos específicos, y no "etiquetar" a los sujetos (base imprescindible y omnipresente en los sistemas de discriminación).

Finalmente en las conclusiones reforzaré la idea del abordaje multidimensional que nos permita salir de las dicotomías clásicas sobre las influencias de la herencia y el ambiente en la inteligencia, sobre si ésta es una o muchas, o si debemos declararnos a favor o en contra de los tests.

Una **Apertura en la Conclusión** nos invita a caminar por los bordes, a arriesgarnos a pensar distinto, a construir nuevas narraciones y a formar una corriente de ideas compartidas que den lugar a la complejidad y a la diferencia.

La prudencia filosófica:

Entrar de lleno en la cuestión de la inteligencia sin reparar que -cómo en cualquier otra- en esta cuestión está implicado nuestro sistema categorial, denota una gran falta de rigor y de agudeza intelectual. Por lo tanto, resulta indispensable hacer una breve señalización al respecto, que funcionará a modo de consideración preliminar, dada la extensión de este trabajo.

En primer lugar resulta interesante que nuestro sistema de categorización se haya mantenido transparente - es decir, que no hayamos advertido la necesidad de reflexionar sobre él- durante tanto tiempo, no sólo en la vida cotidiana sino en el ámbito de la reflexión filosófica. Desde luego que es posible citar a importantísimos autores que hicieron del análisis de la categorización un eje fundamental de su filosofía, desde Aristóteles hasta Wittgenstein, sin olvidar a Kant . Sin embargo, una vez adoptada y difundida una perspectiva al respecto, la discusión languidece y el punto de vista ingenuo - que tiene importantes aristas compartidas con la filosofía positivista - prevalece. Es por ello que considero fundamental, pasar una ligera revista a algunos puntos fundamentales de lo que se ha dado en llamar "TEORÍA CLÁSICA DE LAS CATEGORÍAS"¹ . Esta supone que:

- Existen Clases Naturales con límites definidos y precisos.
- Todos los seres humanos usan el mismo sistema conceptual.
- El significado concierne a la relación símbolos-cosas, es decir se supone un modelo "referencial".
- La razón es trascendental y la gramática es forma pura.

¹ Desde cierto punto de vista resulta excesivo llamarla así dado que el punto de vista ingenuo o popular acepta y utiliza esta teoría sin tener conciencia alguna de ella. Se trata entonces de una teoría implícita, que debemos inferir a partir de los resultados de su aplicación. (El burgués gentilhomme no sabía que hablaba en prosa y mucho menos que utilizaba la Teoría clásica de las categorías). En el campo filosófico es imposible atribuir esta teoría a un autor particular, sino que siempre ha sido utilizada como supuesto subyacente fundamental, especialmente en la corriente positivista.

Como podemos observar, no se trata de supuestos insignificantes, sino que están en el núcleo de cualquier concepción sobre el conocimiento, el lenguaje y la relación del hombre con el mundo. Es por ello que cambiar el concepto de "categoría" implica cambiar el concepto de "comprensión" y "conocimiento" del mundo, llegando a provocar una mutación radical en nuestra idea de "mundo", "realidad" y "verdad".

Si analizamos, aunque sea someramente, los diversos puntos que hemos mencionado como nodales de la TEORÍA CLÁSICA DE LAS CATEGORÍAS, veremos que la relación de conocimiento se concibe como independiente de los marcos culturales y lingüísticos. Si la razón es trascendental; la gramática, una forma pura sin contenido, y todos los seres humanos utilizan el mismo sistema conceptual, entonces nuestra categorización es un mero reflejo de un mundo que ya viene dividido en categorías (clases) que nosotros aprehendemos tal cual son. El lenguaje resulta un vehículo inerte que no modifica en absoluto lo aprehendido. Nuestra particular experiencia personal-social tampoco tiene cabida, ni siquiera nuestra peculiar estructura cognitiva resulta un elemento perturbador de esta " categorización pura".

Jorge Luis Borges ha rebatido este punto de vista en un ensayo maravilloso denominado: "*El idioma analítico de John Wilkins*" (Borges, 1952). Wilkins pretendía construir un lenguaje universal, sueño común a muchos otros buscadores de lenguas perfectas que garantizaran un conocimiento absoluto, libre de impurezas (¡¡¡y por lo tanto libre de humanidad!!!). Pues bien, para lograrlo necesitaba dar primero con la división del mundo tal cual éste es, es decir identificar aquellas clases a las que debería nombrar. Veamos el resultado obtenido, y - siguiendo a Borges - consideremos la octava categoría, la de las piedras:

"Wilkins la divide en comunes (perdernal, cascajo, pizarra), módicas (marmol, ámbar, coral), preciosas (perlas , ópalo), transparentes (amatista, zafiro), e insolubles (hulla, greda, arsénico). (Borges, 1952)

No resisto la tentación de robarle a Borges el adjetivo "alarmante" para calificar los riesgos de creer que somos capaces de dar con "clases naturales". Desde luego la clases naturales de Wilkins, sólo le parecen tales a él mismo. Si se tratara únicamente de una persona, la cuestión no constituiría un verdadero peligro. Sin embargo, grupos o tribus sociales mucho más numerosas y poderosas, tienen la misma tendencia a **"naturalizar" sus categorizaciones**. Borges menciona una cierta enciclopedia China denominada "*Emporio celestial de conocimientos benévolos*" en la que se ha dividido los animales en:

"a) pertenecientes al emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en la clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas."(Borges, 1952)

No hace falta tener la penetración de un Borges para darse cuenta de que no sólo Wilkins, o los chinos, tienen una cierta fascinación por "ejercer el caos" categorial, trastornando lo que nosotros creemos orden, y proponiendo lo que ellos creen como tal.

Independientemente de la discusión absurda sobre si éstas existen "en si", podemos afirmar sin ambages que las distintas culturas, y las diversas lenguas han categorizado el mundo de forma muy diferente. De pueblo en pueblo, de tribu en tribu y a través del tiempo han existido, existen y existirán distintos recortes del mundo, inconmensurables unos con otros. Esto nos lleva a una primera refutación de la TEORÍA CLÁSICA DE LAS CATEGORÍAS, en particular, la refutación del punto crucial que supone la existencia de "clases naturales".

Entonces, si no tiene sentido hablar de clases naturales, si cada grupo humano realiza distinciones diferentes y utiliza distintas lenguas a las que les atribuimos un genuino poder formativo (es decir que no son mera forma, sino que esa forma aporta siempre contenido), entonces la idea de que el significado deriva de la relación abstracta y pasiva entre signo y cosa deviene

completamente absurda. Cuando salimos del mundo positivista, las cosas dejan de ser objetos puros del mundo (físico o lógico) para pasar a ser "objetos de la experiencia", pero no de una experiencia lógica abstracta, sino de una experiencia humana, de interacción contextualizada, atravesada por nuestra peculiar corporalidad, nuestro lenguaje, nuestra cultura, nuestra emoción.

Hasta hace muy poco tiempo la aquí denominada "TEORÍA CLÁSICA DE LAS CATEGORÍAS" no era ni siquiera pensada como una teoría. Era pensada como una verdad incuestionable, definicional y no como una hipótesis testeable empíricamente. Esta concepción plantea que:

- Las clases tienen límites definidos
- Todos los miembros de una clase tienen al menos una propiedad en común
- Un elemento pertenece o no a la categoría (de manera taxativa y exhaustiva)
- Las categorías o clases son uniformes: no tienen estructura interna
- Ningún miembro de la clase tiene un status especial (no hay mejores ejemplos de una categoría)

La Teoría Clásica de las Categorías supone una única lógica -la Lógica Clásica-, una teoría del conocimiento mecanicista, y una racionalidad ligada al manejo regulado de símbolos abstractos.

En las últimas décadas, un conjunto de investigadores entre los que se destacan E. Rosh, G. Lakoff y M. Johnson, han dado importantes pasos en la construcción de un nuevo paradigma que rompe con el modelo impuesto por el positivismo. Sus trabajos abren un importante campo de investigación que nos permite pensar nuestros sistemas categoriales dentro de una teoría del conocimiento que no separa en compartimentos estancos a la experiencia, la

cultura, la biología y el lenguaje. Los modelos que aportan estos investigadores hacen lugar a Lógicas Difusas, a la experiencia humana en los contextos sociales donde se desarrolla, a la corporalidad y a una concepción emergentista del lenguaje y el conocimiento. Estos autores², han comenzado el camino que lleva a romper con el mecanicismo universalista y el logicismo abstracto, e instauran un discurso que hace lugar a la complejidad y permite producir herramientas para un pensamiento contextualizado.

El **ENFOQUE COMPLEJO DE LAS CATEGORÍAS** que nos proponen estos autores es parte de un Programa de Investigación cuyas hipótesis provienen de distintos campos. Las ideas fundadoras corresponden a Wittgenstein, pero se nutren de los conocimientos de muy diversas áreas: teoría del conocimiento, semántica, filosofía del lenguaje, y psicología cognitiva, entre las más importantes. Desde esta perspectiva las categorías son concebidas de una manera muy diferente que en la teoría clásica. A saber:

- No se acepta la idea de que existen categorías o clases naturales
- Las clases no presentan necesariamente límites definidos. Los límites de las categorías pueden ser: difusos, extensibles y comprensibles
- No es necesario que tengan una propiedad común a todos sus miembros, es suficiente que existan "parecidos de familia" para que agrupemos ciertos elementos en una categoría.
- Muchas categorías tienen estructura interna: hay una jerarquía de ejemplaridad y/o pertenencia: Hay miembros "privilegiados", "prototipos", "paradigmas", elementos "generativos".
- La generación categorial no puede ser explicada exhaustivamente a partir de reglas mecánicas.

² Entre otros muchos como Castoriadis, Lakoff, Johnson, Morin, Rosh, Varela, Hofstadter, etc.

La idea de que los miembros de una categoría están ligados por **parecidos de familia** es un aporte de Wittgenstein, para superar la excesivamente restrictiva concepción clásica de que los miembros de una categoría necesariamente tienen una propiedad común a todos.

De esta manera se hace lugar a nuestra experiencia cotidiana al producir categorizaciones y se explica la enorme polisemia del lenguaje en relación a experiencias comunes o similares. Además, esta concepción da cuenta de la estructura interna y de los límites difusos que muestran muchísimas categorías, en particular las más interesantes, entre las que se encuentra la de inteligencia.

Todos nos hemos enfrentado muchísimas veces a la dificultad de ubicar un elemento en una categoría. En el proceso nos damos cuenta de que, desde ciertos puntos de vista pertenece a ella y, desde otros, no. Por otro lado, es frecuente que una determinada categoría tenga zonas de solapamiento con otra. Por ejemplo, la categoría de inteligencia puede en ciertos casos confundirse, o usarse como sinónimo de :

perspicacia, lucidez, talento, astucia, entendimiento, comprensión, penetración, etc.

Muchas veces consideramos inteligente algo que otros consideran solamente astuto. En otros casos planteamos que la respuesta de un sujeto a una pregunta ha sido inteligente pero que le faltó perspicacia. En otras casos, usamos ambos términos como si fueran sinónimos. Es bastante obvio que en su utilización popular el término "inteligencia" no está desprovisto de controversias, que su significado es múltiple, y en muchos casos difuso, que alude a fenómenos diversos y que, si bien en un conjunto de situaciones su utilización resulta clara y transparente, es decir que es aceptada mayoritariamente sin cuestionamientos (pocas personas, si es que hay alguna, dirían que Einstein no fue inteligente); en otras su utilización resulta altamente cuestionable. Por ejemplo, al considerar la actitud de un alumno que se ha copiado en una prueba. Sus compañeros piensan que fue muy inteligente

porque logró una buena nota sin estudiar, sus padres piensan que fue astuto pero no inteligente porque su "triumfo" tiene patas cortas. En cualquier caso no se está diciendo lo mismo respecto de este alumno que respecto de Einstein, cuando se dice que es "inteligente". Si nos adentráramos en los debates que durante siglos han ocupado a los filósofos al respecto, la situación se volvería aún más escurridiza y compleja.

Si aceptáramos la Teoría Clásica de las Categorías, estaríamos en un aprieto al considerar los ejemplos precedentes. Los límites entre lo que se considera una conducta inteligente y lo que no, son difusos. Ciertas conductas no parecen pertenecer de manera "clara y distinta" a la categoría, pero tampoco podemos afirmar con certeza que no están incluidas en ella.

Por otra parte, ciertos grupos o pueblos categorizan la inteligencia de maneras totalmente distintas a la nuestra y, como si esto fuera poco, la categorización se va transformando con el tiempo (social y personal).

En definitiva, no parece tener ningún sentido pensar a la "inteligencia" como una "cosa". Sin embargo, muchísimas personas y no pocos filósofos han caído en esta falacia de "reificación de la inteligencia"³.

Stuart Mill nos advirtió sobre el peligro de "creer que todo lo que tiene un nombre es una entidad o un ser, dotado de existencia propia". Sin embargo muchos autores aún reconociendo que la palabra "inteligencia" es el nombre de un conjunto de capacidades humanas prodigiosamente complejo y multifacético, no resisten la fuerza inercial de la cosificación y tarde o temprano terminan deslizándose en la reificación de la inteligencia y dotándola de un más que dudoso estado de cosa unitaria.

Peor aún, la psicología norteamericana ha impuesto la reificación del Cociente Intelectual (CI), tomado - luego de algunos circunloquios rápidamente olvidados- como equivalente o sinónimo de "inteligencia".

³ Reificación o tendencia a convertir los conceptos abstractos en entidades (del latín, res "Cosa").

Albert Jaquard nos previene claramente sobre este "desliz semántico" cuando nos dice que en buena parte de los debates *"el discurso inicial atañe a la inteligencia, pero muy pronto sólo se tratan los resultados de los tests o incluso de un único resumen de esos resultados designado por el término "Cociente intelectual". Después de pronunciar algunas frases rápidas. Que admiten que CI e inteligencia son dos objetos diferentes, todo el razonamiento prosigue con el empleo indistinto de estos dos términos."* (Jaquard, 1981)

En el apartado siguiente consideraré en profundidad esta perversa confusión. En este momento quisiera detenerme en el proceso de reificación para hacer unas precisiones imprescindibles. En primer lugar, es importante aclarar que la reificación en general, y la de la inteligencia en particular, ya han sido señalada por diversos autores tales como Gould, Kamin, Jaquard, entre muchos otros⁴. Sin embargo, ninguno de ellos se ha centrado en nuestras teorías sobre la categorización y el proceso de naturalización de las categorías en los distintos grupos humanos, como la fuente fundamental de la que proviene este tipo de falacias. La mayoría de los autores ha pensado en la "reificación" como un fenómeno local, una perversión que se da en ciertos desarrollos teóricos, o en relación a determinadas problemáticas, y no como un fenómeno general, característico del pensamiento objetivista (filosófico e ingenuo).

En este trabajo deseo mostrar, cómo la semilla de la reificación está fuertemente plantada en la TEORÍA CLÁSICA DE LAS CATEGORÍAS y cómo se disemina desde allí hasta invadir completamente un corpus teórico: el que se ha producido en la modernidad⁵ sobre la cuestión de la inteligencia.

Este análisis local, no implica sin embargo que la invasión se restrinja a este campo particular. Muy por el contrario, considero que el poder "contaminante" de la teoría clásica ha sido enorme y sus efectos se han sentido en casi todo el espectro teórico del conocimiento de la modernidad.

⁴ Ver bibliografía.

⁵ Es importante aclarar que la semilla de la reificación no ha germinado exclusivamente en la modernidad, sino que es conocida desde antaño. Sin embargo, en este trabajo nos interesa la forma específica que adquiere en la modernidad, y específicamente en el contexto de las teorías científicas sobre la inteligencia.

Es por eso que esta primera sección del trabajo intenta penetrar en el problema de la categorización para abogar por una mirada multidimensional y compleja de las categorías, en particular la de inteligencia que es nuestro tópico en este caso específico.

Hemos hablado de "reificación", y hemos mencionado que este proceso implica naturalizar las categorías. Es decir, creer que existen Clases Naturales, que la naturaleza ha sido "pre-cortada" o "pre-clasificada"; y que no somos nosotros los responsables y artífices de la categorización, sino que nos limitamos a descubrir lo que está allí independientemente de nosotros, de nuestros procedimientos, de nuestras técnicas, de nuestra interacción.

Ahora bien, además de que la categorización moderna es "naturalista", el proceso de categorizar se ha vuelto transparente. Es decir que nadie toma conciencia de su existencia, nadie se pregunta por él. Se ha asumido que es posible conocer, que ciertas cosas se nos presentan como "claras y distintas", pero se ha olvidado al artífice de la categorización: el sujeto humano en un contexto cultural específico.

¿Qué significa entonces "naturalizar una categoría"?

Significa que no sólo se ha producido un proceso de reificación, sino que además el proceso mismo de categorizar-reificar no ha sido notado, o que su existencia ha sido olvidada - o negada -, y que por lo tanto este proceso resulta transparente (en el sentido de que habitualmente pasa desapercibido). El proceso de categorización es permanente y pervasivo, pero no nos damos cuenta de él (salvo cuando se nos presentan dificultades o diferencias). Categorizar nos parece un proceso espontáneo, no mediado, ni contaminado teóricamente, excepto en los momentos de crisis, en que emerge con toda su fuerza.

Desde la perspectiva de la complejidad, la situación se ve muy diferente: las categorías nacen de un proceso cognitivo humano, en un contexto específico, merced a técnicas, instrumentos o procedimientos particulares, en la interacción de las personas con el mundo que las rodea. Es decir, que ya no

podemos seguir sosteniendo que están allí afuera de nosotros, independientes de nosotros, de nuestra interacción, de nuestro lenguaje, de nuestro sistema cognitivo. Si queremos hacer lugar a esta mirada debemos desnaturalizar el proceso de categorización. Para ello es imprescindible historizarlo, verlo en acción, comprender cómo se puso en marcha y por qué entró en crisis.

Lo que la epistemología clásica llamaba "conocimiento objetivo" no es más que el producto de un proceso histórico de estandarización perceptual y cognitiva que culmina con la naturalización. Las categorías se "**naturalizaron**" merced a la estabilización de los modos de representación. Así, el "tiempo", el "espacio", la "masa", o la "inteligencia", términos que suponemos que representan entidades eminentemente concretas y objetivas, no son más que el producto de una compleja construcción mental e instrumental, cuya única "concretud y objetividad" reside en que **estamos acostumbrados a los relojes, los metros, las balanzas o los test Inteligencia, y que hemos olvidado su origen.**

La Modernidad, fijó las coordenadas, para concebir lo posible y lo relevante, priorizó lo cuantitativo y construyó los instrumentos de medida, estableció procedimientos canónicos y estandarizados en la ciencia, en la industria y hasta en algunas disciplinas artísticas. Una vez fijado y estandarizado el sistema de interacción del hombre con el mundo, una vez aislado y confinado a condiciones específicas y estables (laboratorio, producción en cadena, escuela, perspectiva geométrica) se creyó que ese mundo domesticado, que ese mundo artificial era el único universo y que la ciencia que lo describía nos permitía tener un conocimiento objetivo y universalmente válido.

Sin embargo, la situación puede describirse de una manera muy distinta. Nadie niega que aplicando los mismos procesos en los mismo contextos controlados se obtendrán resultados similares. Sin embargo, esta reproducibilidad, esta regularidad de laboratorio o de método de observación no implica una naturaleza regida por leyes universales, sino meramente un laboratorio bien estandarizado. Desde esta perspectiva, es posible hablar de regularidades,

estudiarlas, predecirlas o convocarlas, pero nunca confundir esto con la posibilidad de un conocimiento universal (es decir, infinito), sino únicamente con un conocimiento riguroso, pero limitado. El hecho de que sea posible obtener resultados repetibles, lo único que nos dice es que la estandarización es posible y no que existen clases naturales independientes de nuestra específica forma de interactuar con el mundo.

La estandarización precede siempre a la naturalización, porque fija las condiciones, limita el mundo, estabiliza y recorta la experiencia para que nada salga de control. Una vez lograda la estandarización (conceptual, instrumental y perceptual), entonces se olvida que hubo que atravesar un arduo proceso, hubo que afinar las técnicas, clarificar los conceptos, convencer - o simplemente vencer - a los adversarios para lograr el consenso que imponga la categoría.

Un ejemplo paradigmático de este fenómeno es la estandarización de las dimensiones físicas como el peso, la longitud y el volumen, y su importancia nos la da el hecho de que una de las primeras decisiones de la Revolución Francesa fue fijar los **patrones** de pesos y medidas. Este ejemplo clave nos muestra cómo cualquier categoría - aún las que hoy nos parecen más obvias - no es más que una construcción social consensuada que ha ido determinando qué cosas acepta una cierta sociedad como modelos y patrones. **El problema reside en que una vez que se estabiliza y propaga un sistema de medidas, su utilización se "transparentiza" y "naturaliza".**

A diferencia de los epistemólogos clásicos, cuyas concepciones son fundamentalmente atemporales, me propongo historizar para comprender y, desde esta perspectiva, lo que ellos pensaban como conocimiento objetivo, y por lo tanto absoluto y eterno, es concebido por mí como objetivado por una cultura en un contexto social específico. Es por ello que en el próximo apartado intentaré profundizar sobre la forma peculiar que adoptó la cuestión de la inteligencia en el ámbito de las discusiones científicas de nuestro siglo.

La audacia en la contextualización:

Si queremos ser fieles a los planteos que hemos hecho hasta ahora, es imprescindible ver cómo ha surgido y cómo se ha desarrollado el concepto de "inteligencia" en el ámbito de la psicología y cómo ha influido sobre el conjunto de la sociedad. No se trata de debatir sobre la "inteligencia" en abstracto, sino contextualizar una cierta forma peculiar, en una cultura y momento determinado que produjo la emergencia de significaciones específicas de este término. En particular la idea de que la inteligencia es una propiedad humana única, que puede ser medida, que estos resultados pueden ser comparados y generar una jerarquía que va de los sabios absolutos a los idiotas definitivos. Además - como si esto fuera poco - supone que la inteligencia es una propiedad hereditaria, en una proporción que en muchos autores (especialmente ingleses y norteamericanos) justifica hasta la esterilización de aquellos que no resultan exitosos en la resolución de los test que "permiten medirla".

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, las discusiones respecto de la inteligencia se deslizan rápidamente por un tobogán semántico y se convierten casi por arte de magia, o mejor dicho, a merced de la varita científicista - en debates sobre el CI, sobre su valor predictivo de éxito social y su heredabilidad.

El primer test de inteligencia fue desarrollado en 1905 en Francia por Alfred Binet, con el objetivo de indentificar a los estudiantes cuyas aptitudes académicas fueran tan bajas que hicieran necesaria su asistencia a escuelas especiales. Es importante destacar que Binet no se preocupó en absoluto de la cuestión de la heredabilidad y mucho menos propuso que su test fuera un sistema que permitía establecer una jerarquía de inteligencia en el conjunto de la sociedad.

La preocupación por la influencia de la herencia sobre la capacidad de responder al Test surgió en los Estados Unidos gracias a la dedicación que en este sentido demostraron sus introductores y adaptadores, en particular L. Terman, H. Googard y R. Yerkes⁶. Según estos investigadores, las preguntas planteadas por el Test en su versión americanizada debida a Terman -conocida como Test de Stanford-Binet (1916)-, permitían detectar a las personas genéticamente inferiores, cuya reproducción constituía una amenaza para el estado. En palabras de Terman:

"(...)en un futuro próximo los test de inteligencia pondrán a decenas de miles de estos deficientes en alto grado bajo vigilancia y protección de la sociedad. Tal medida acabará por limitar la reproducción de la debilidad mental y por eliminar una enorme cantidad de delitos, pauperización e ineficiencia social." (Terman, 1916)

Como vemos, el nacimiento de los test no ha sido en un contexto neutro sino en relación a la preocupación del Ministerio de Educación de Francia en el caso de Binet y a los "esmeros" de los psicólogos eugenistas en los EE. UU. Los investigaciones y testeos de los psicólogos norteamericanos no tuvieron solamente un valor académico, sino que sus consecuencias sociales fueron enormes. Entre ellas se impone destacar "la prohibición de la reproducción" para las personas catalogadas como débiles mentales, merced a las leyes de Eugenesia que se dictaron en los EE. UU. a partir de 1917.

Es francamente llamativo, por no decir alarmantemente sospechoso, que investigaciones llevadas a cabo con métodos pobres y toscos - recordemos que la genética estaba todavía en pañales- hayan tenido una difusión y una influencia tan enorme como para que se llevaran a cabo programas de esterilización de aquellos que obtenían bajas puntuaciones en el test. Numerosos estados promulgaron leyes eugenésicas (California, Indiana, Washington, Nueva Jersey) siguiendo los consejos de Terman que planteaba :

⁶ Todos ellos pertenecientes a diversas sociedades eugenésicas.

"Si queremos preservar nuestro estado para la clase de personas dignas de poseerlo, hemos de evitar en la medida de lo posible la propagación de los degenerados mentales" . (Terman, 1916)

Esta ligazón entre CI y herencia tiene una importancia enorme tanto desde el punto de vista social, como desde el punto de vista teórico.

En relación a nuestro trabajo, es importante destacar que la idea de que la inteligencia sea una característica heredable refuerza la concepción de que se trata de una propiedad esencial y única. Esto no necesariamente debería ser así. Sin embargo, la genética simplista que supone la existencia de un gen (o unos pocos genes) responsables de toda la conducta inteligente en el ser humano lleva a reforzar las ideas esencialistas al darle una "sede física" al concepto abstracto de inteligencia.

Si consideramos además, que en realidad nos hemos "olvidado" de la inteligencia y la hemos reemplazado por el CI, veremos que se ha operado un verdadero proceso de simplificación (asociado siempre a las reificaciones), cuando no **un verdadero vaciamiento de sentido**.

La matematización refuerza aún más esta idea, al fijar un valor numérico "normalizado" a la "medida de inteligencia". Un concepto vago pero rico, complejo y fértil queda reducido a un conjunto de parámetros estandarizados. Como bien nos dice Jaquard:

"La I del CI sólo se refiere a la inteligencia a costa de una definición de esta palabra que asombra por lo arbitraria y restrictiva" (...). La belleza, al igual que la inteligencia, es difícil de definir. A partir de una cierta cantidad de 'tests' que midan la longitud de las orejas o de circunferencia de la cabeza, del pecho o de las caderas, lo aterciopelado de las mejillas o el color de los ojos, podríamos imaginar que calculamos un "cociente de belleza" . Todos podríamos comparar nuestro CB con el de Catherine Deneuve o Alain Delon. ¿por qué no? Pero el resultado no impresionaría a nadie, ya que muy pocos usuarios vincularían la B de CB con las múltiples representaciones asociadas con la palabra belleza. " (Jaquard, 1981)

No menos cuestionamientos pueden hacerse a la C de cociente. Originalmente el sistema de Binet se basaba en el cálculo de lo que él llamó la "edad mental"

del niño. Esta se obtenía observando las tareas más compleja que aquel era capaz de realizar, y su nivel intelectual general se calculaba restando esa edad mental de su edad cronológica real. En 1912 el psicólogo alemán V. Stern sostuvo que la edad mental debía dividirse por la edad cronológica, en vez de restarse de ella, así nació el cociente de inteligencia o CI. Así se inició un largo camino de manipulación matemática de los resultados obtenidos, tendiente a establecer la idea de una rígida "jerarquía intelectual". El hito fundamental de este camino fue la normalización estadística.

Evitando toda discusión conceptual sobre la metodología empleada, y sobre los conceptos sobre los cuales se trabaja, fue creándose un consenso basado en procedimientos de cálculo de dudosa aplicación en relación a los parámetros que se decía estar midiendo.

Ya no se trata entonces de un cociente sino de un punto de referencia que sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas combinaciones de ponderación de las notas parciales, de acuerdo con una ley "normal".

*"Mediante una cuidadosa manipulación y eliminación, Terman uniformó la escala para que el resultado del niño "medio" fuese de 100 en cada edad. Terman niveló también la variación entre los niños introduciendo una desviación normal de 15 a 16 puntos en cada edad cronológica. Este modelo se convirtió en el paradigma de todos los test escritos popularizados **en gran escala** a partir de entonces."*
(Gould, 1988)

Para comprender la historia del desarrollo de los test de inteligencia es fundamental darse cuenta que, además de los prejuicios racistas que guiaron a muchos investigadores, existía -y persiste aún- un claro interés económico, ya que la industria de los test no tardó en convertirse en millonaria.

El primer test en aplicarse en gran escala fue el Test Alfa del ejército de los Estados Unidos; y luego se produjo una gran inundación de tests en la industria (selección de personal) y en todos los niveles del sistema educativo.

Todas los cuidados - que no habían sido precisamente excesivos- que se tomaron durante el desarrollo de los test en el ámbito académico que imponían

al menos una evaluación larga y llevada a cabo por profesionales se evaporaron frente a las exigencias de mercado. Así en sólo treinta minutos podía definirse la capacidad intelectual de un niño (independientemente de su origen, extracción social, grado de alfabetización, habituación a este tipo de pruebas).

En los Estados Unidos el test se generalizó rápidamente, y el producto ofrecido fue adoptado por el sistema escolar. El folleto explicativo de los TEST NACIONALES DE INTELIGENCIA resulta sumamente elocuente:

"Estos test son el resultado directo de los métodos aplicados en los testeos del ejército a las necesidades escolares. (...)Las dos escalas preparadas consisten en cinco test cada una (con ejercicios prácticos y pueden ser administradas en treinta minutos. Son fáciles de aplicar, seguras y de inmediata aplicación para la clasificación de los niños de 3er a 8vo grado respecto de su capacidad intelectual" (Anuncio de los test mentales de aplicación masiva. Fuente: Gould, 1988)

¿ Es posible pensar el surgimiento de un concepto de inteligencia ligado al CI, independiente del contexto social y las instituciones específicas que estandarizaron una práctica peculiar: el empleo de test masivos ("screening) tendientes a establecer una jerarquía intelectual en la que podía ubicarse a toda la población?

La reificación, fuertemente ligada a la manipulación matemática, permitió instalar una determinada - simplificada y sesgada- a noción de inteligencia como única, descartando gran parte de la amplitud y riqueza del comportamiento inteligente humano en contextos menos estandarizados, autoritarios y rígidos que el ejército⁷ o la escuela.

⁷ No viene mal recordar el viejo adagio que reza "La inteligencia militar es a la inteligencia, como la música militar es a la música".

Este breve repaso de la historia de los test de inteligencia no pretende aportar "nuevos datos" a los ya conocidos. ¿Dónde está entonces la "audacia en la contextualización"?

En primer lugar, debemos considerar audaz el hecho de incluir como relevante el contexto histórico social en el análisis de una teoría científica. No se trata de una información decorativa, o un procedimiento pedagógico. Se trata, muy por el contrario, de entender que la noción de inteligencia cambia radicalmente en un contexto diferente al de las instituciones normalizadoras de la modernidad. Este punto quedará definitivamente claro si tenemos en cuenta el procedimiento que utilizó Spearman para proponer su modelo de Inteligencia General.

En 1904 Spearman propuso una teoría de la inteligencia de dos factores. Planteaba que el resultado obtenido por un sujeto en cualquier medida de la inteligencia se componía de dos partes: un factor fue denominado Inteligencia General (*g*), y el otro se relacionaba con la habilidad específica del sujeto para contestar un determinado test en particular y por lo tanto era específico y se la denominó Inteligencia Específica (*s*). La correlación entre la medida obtenida con diferentes tests se debía a la Inteligencia General. A pesar de las críticas conceptuales, metodológicas y empíricas que muchos investigadores opusieron a la concepción de Spearman ésta se impuso porque remaba a favor de la corriente de prejuicios sociales arraigados en las clases altas e intelectuales de los Estados Unidos. Voces como la de E. L. Thorndike, entre muchos otros, quedaron desplazadas de la corriente principal y en particular del mercado (entre otras cosas porque sus ideas no podían venderse en un kit como las de Terman y compañía. En 1920 Thorndike alertaba sobre la multiplicidad de sentidos de lo que llamamos "inteligencia", y agregaba :

"Las habilidades medidas en pruebas sobre rapidez de respuestas en temas como lengua o matemática, no son idénticas, ni siquiera similares a aquellas medidas en test sobre reconocimiento de figuras"

o en otras en la que no interviene de manera crucial la velocidad."

(Thornkide, 1920)

Ya en los comienzos de siglo Thornkide planteaba que lo que medían los test era lo que él denominaba "inteligencia abstracta" pero que existían al menos dos tipos más de inteligencias a los que denominó "inteligencia social", relacionada con la habilidad de una persona de entender a sus congéneres y convivir satisfactoriamente con ellos, y una "inteligencia mecánica", relacionada con la habilidad de comprender y manejar conceptos espaciales y objetos concretos.

Si no tenemos en cuenta qué sociedad forjó la industria de los test, jamás comprenderemos cómo las voces disonantes pasaron desapercibidas a pesar de que sus puntos de vistas, sus investigaciones y publicaciones hayan sido impecables. En este caso, como en muchísimos otros, una teoría se impone no por ser mejor o más "verdadera" que sus rivales, sino por entrar en la corriente de los prejuicios dominantes.

En segundo lugar, este análisis nos permite profundizar sobre los modos específicos de la estandarización, en el laboratorio primero y luego en las instituciones sociales como el ejército y la escuela que reproducen en gran escala los procedimientos de aislación, estabilización del contexto y regimentación, necesarios para imponer el "modo CI de inteligencia". Esta estandarización institucional es la que permite que se lleve a cabo el proceso de reificación y naturalización de este modo peculiar de concebir la inteligencia, que se nos ha intentado imponer como "universal y objetivo".

En tercer lugar, el hacer lugar al contexto nos permitirá luego descontextualizar. Es decir, abrir nuestra mirada hacia nuevas perspectivas que nos posibiliten iluminar otras múltiples dimensiones del riquísimo mundo de la inteligencia humana.

La agudeza en la distinción:

Entre los años 20 y los 60 los test de inteligencia ganaron un enorme influencia social y prestigio raramente cuestionado. Las voces diferentes, si bien siempre las hubo, mantuvieron lo que en esta era mediática llamamos un "bajo perfil". Pero cuando llegaron los 60 la cuestión dio un viraje súbito y de la mano del movimiento norteamericano por los derechos civiles, comenzó una crítica virulenta contra esta concepción y sus aplicaciones.

Algunos psicólogos como A. Jensen y R. Herrnstein fueron muy duramente criticados por la prensa y se llegó hasta la violencia física en algunas ocasiones. Sin embargo, los debates no elevaron su nivel conceptual al mismo ritmo de la ira de las minoría discriminadas y sus defensores.

La respuesta de la comunidad de psicólogos norteamericanos no se hizo esperar:

"La auto-regulación de los psicólogos los llevó a desarrollar un conjunto de guías conceptuales para evitar el sesgo de los test"
(Thorndike, 1997)

Estas guías y los estudios sobre sesgo en los test llevaron a algunos autores a concluir que:

"Los bien contruidos test de inteligencia modernos no presentan sesgos sistemáticos contra ningún grupo" (Jensen, 1980)

Como vemos la auto-regulación de los psicólogos norteamericanos es muy similar a la auto-depuración de los militares argentinos. Es decir luego de un juicio donde siempre son jueces y partes, donde sólo se escucha su propia voz monótonamente repetida, encuentran que luego de un análisis riguroso, sistemático e imparcial, nada puede achacárseles puesto que su comportamiento ha sido siempre intachable.

El Prof. Jensen ha sido uno de los adalides de las concepciones racistas sobre heredabilidad del CI y cuyas investigaciones han sido seriamente cuestionadas

desde el punto de vista teórico y metodológico. En su revisión sobre las investigaciones de este siglo respecto del CI, Jensen nos "informa" que:

"(...)como media, los negros arrojan una desviación típica de 15 del CI por debajo de la media de la población blanca, y este hallazgo es bastante uniforme a lo largo de los 81 test diferentes de capacidad intelectual empleados en estos estudios" (Jensen, 1969)

A pesar de Jensen y muchos otros, las cosas han ido modificándose en diversos aspectos durante las últimas décadas. Por un lado, los movimientos de minorías siguieron muy de cerca el desarrollo de los test y lograron que algunos procedimientos específicamente sesgados fueran eliminados. Por otra parte, comenzaron a desarrollarse en ámbitos académicos diversos enfoques alternativos que se han popularizado y divulgado con gran fuerza en la última década .

Evidentemente el contexto que algunos gustan denominar "posmoderno" ha tenido serias implicancias en relación a nuestras concepciones respecto de la inteligencia y a los límites que tienen los tests, cómo deben ser interpretados sus resultados, cuestionando la idea de que la inteligencia pueda ser medida y más aún que los resultados numéricos de la aplicación de los test autoricen a generar una jerarquía de inteligencias.

Es imposible pasar revista a todos los trabajos que se han realizado en este prolífico campo en la última década. En esta ocasión quisiera limitarme a ciertos aspectos que considero están en el núcleo de la problemática y que por lo tanto afectan al edificio teórico en su conjunto.

En primer lugar tomaré de Paul Feyerabend la idea de que cada marco teórico hace emerger distintas observaciones. Coincido con el planteo del autor de "Contra el Método" en la defensa de la pluralidad teórica. Aún más creo que no debemos restringir el planteo a marcos teóricos, sino abrirlo hasta abarcar distintos modelos interaccionales hombre-mundo, que incluyen las teorías presupuestas en toda interacción pero que incluyen además los modos

específicos de encuentro entre el hombre y el mundo, las herramientas utilizadas, la propia corporalidad, el estilo cognitivo, el modelo social, la estética y la ética de la interacción. Desde este lugar, y tomando prestadas las palabras de Humberto Maturana podemos decir que cada modelo interaccional "traerá un mundo a la mano".

Desde esta perspectiva, las concepciones que reconocen la multidimensionalidad de la inteligencia aceptan como hecho primordial que la interacción intelectual de los seres humanos se expresa en muy diversos dominios y de diferentes maneras, y que una teoría de la inteligencia debe incluir también un análisis de nuestra capacidad de considerar "inteligente" un comportamiento determinado (propiedad recursiva de la inteligencia). El no separar en compartimentos estancos teoría, modo de interacción y contexto socio-cultural (lo que no implica en absoluto no distinguir entre ellos), nos lleva a situarnos desde una perspectiva epistemológica que asume la complejidad como leit-motiv e intenta comprender los fenómenos sin caer en las simplificaciones y abstracciones de los modelos ideales de la modernidad (que por fuerza terminan siendo modelos de laboratorio).

Desde esta mirada, se hace fundamental distinguir entre las "Teorías de inteligencias múltiples" y el planteo epistemológico de la "multidimensionalidad de la inteligencia". Las Teorías como la de Gardner plantean un desafío a los modelos clásicos de Inteligencia General, sin embargo, no necesariamente ponen en crisis el enfoque esencialista y la falacia de reificación (algunos seguidores llegan a reificar las 7 diferentes clases de inteligencias propuestas por Gardner: lingüística, lógica-matemática, musical, espacial, corporal-kinética, interpersonal e intrapersonal).

Frente a esto, **al hablar de multidimensionalidad de la inteligencia quiero poner de relieve la imposibilidad de desarrollar un modelo teórico omnicomprendivo del conjunto complejo de comportamientos que llamamos inteligencia.** Esto no implica en absoluto que debemos abandonar la investigación, así como no dejamos de comer a pesar de que nuestro plato

no incluye toda la comida del universo. Simplemente aceptamos que inevitablemente un modelo teórico implica una forma de interacción peculiar y específica con el mundo que permite producir cierta información y deja todo un universo de posibilidades sin explorar.

Para ver un ejemplo paradigmático de este "efecto creativo de la teoría" me propongo examinar algunos aportes de Howard Gardner. Este autor ha tenido el acierto de cambiar la pregunta, en lugar de proponer nuevas respuestas a los interrogantes de siempre. El foco de su concepción está en modificar las preguntas que nos hacemos respecto de la inteligencia y en lugar de preguntarnos ¿cuán inteligente es usted? (**How smart are you?**), pasar a interrogarnos sobre ¿De qué maneras es usted inteligente? (**How are you smart?**):

"¿Cuán inteligente es Ud. ? Tal vez Ud. esté pensando que es bastante inteligente. Cuando nosotros hacemos esta pregunta en congresos y workshops, también escuchamos las siguientes respuestas de nuestro colegas: "Esta no es una cuestión sencilla. Si me comparo con mis colegas, debo decir que tengo una inteligencia promedio". "No estoy seguro, a veces he tenido alguna dificultad para responder a algunas demandas laborales y de vez en cuando he albergado dudas respecto a mi competencia"

Consideremos una segunda pregunta: ¿Cómo es su inteligencia? Esta pregunta hace que aparezcan respuestas como la siguiente:: "Soy un orador articulado y disfruto de la escritura, pero tengo ciertos problemas con la matemática, especialmente en estadística. 'Soy bueno para hacer presentaciones gráficas pero me es difícil expresar mis ideas con palabras'. (Gardner, 1997)

Como vemos la **forma** de la pregunta ya implica una orientación de las clases de respuestas admisibles⁸. Gardner nos propone pensar que la inteligencia

⁸ Esta es una de las tantas formas de ver cómo se pone en juego el poder formativo del lenguaje. La gramática no es inerte. Por el contrario, es profundamente informativa. La versión inglesa de las preguntas de Gardner presentan

lejos de ser una entidad única y abstracta, es una aptitud que se expresa a través de sistemas simbólicos diferentes y que esto se da siempre en un dominio cultural. Evidentemente, esta posición está muy lejos del esencialismo clásico. Sin embargo la difusión de esta concepción ha hecho que en el imaginario social aparecieran las viejas concepciones reificadoras aplicadas a este ámbito más diverso. Este es sin duda un paso interesante. Sin embargo, si descuidamos la alerta epistemológica corremos el riesgo de caer en una nueva simplificación.

Particularmente estériles resultan las polémicas sobre "el número exacto" de inteligencias. Esta pregunta, aparentemente ingenua, presupone que existe en nosotros diversas formas preestablecidas de ser inteligentes; es decir, la pregunta presupone la reificación de la inteligencia, pero ya no de una sino de varias. Si embargo, en muchos casos no se trata de ingenuidad sino de una conveniencia de mercado (intelectual y económico)

Si hacemos intervenir una vez más el contexto social en nuestro análisis, podremos darnos cuenta que después de varias décadas de hegemonía de los test de inteligencia única (Stanford-Binet, Wechsler, etc.) es bastante probable que el "mercado esté pidiendo nuevos productos" y que esta presión esté sesgando el debate en una dirección específica.

Desde mi punto de vista, estas discusiones son absurdas dado que sostengo que cada perspectiva teórica producirá sus herramientas de observación, sus sistemas de control empírico, su lenguaje de interacción, sus asociaciones, sus interlocutores. Por lo tanto, desde cada ángulo nos encontraremos con diversas facetas de eso que hemos dado en llamar "inteligencia"

Resulta interesante comparar los planteos de Richard Woodcock con los de Howard Gardner para ver cómo cada uno de estos pensadores ha enfocado otra dimensión del fenómeno de la inteligencia y cómo una perspectiva que reconozca la multidimensionalidad de la cognición humana puede

esto de una manera estéticamente mas impactante: How smart are you? y How you are smart?, se diferencian "sólo" por la posición de las distintas palabras en la oración,

perfectamente dar lugar a ambos. De esta manera es posible generar nuevas narraciones polifacéticas que nos den una comprensión mucho más rica y fértil de esta forma fundamental de ser humanos.

La sutileza en la narración:

Ya hemos mencionado el "giro crucial" que nos propone Gardner al cambiar radicalmente las preguntas que nos hacemos sobre la inteligencia. No es extraño que Gardner se hiciera cuestionamientos diferentes a las de los psicólogos seguidores del "Modelo CI"⁹ puesto que su trabajo lo "obligó" a estar en contacto permanente con personas atípicas. Sus fuentes principales han sido personas "prodigio", pacientes con lesiones cerebrales, *idiots savants*, individuos de diversas culturas, además de las personas consideradas típicas de nuestra sociedad.

Cuando el encuentro con lo diferente viene unido al deseo de hacer honor a esa diferencia, explorarla y darle cabida y no expulsarla, ni eliminarla como caso aberrante, o despreciarla como acostumbran a hacer los teóricos de la "normatización", entonces nuestra mirada se abre hacia un mundo de complejidad y sutileza. Gardner hizo honor a los "diferentes" y esto lo llevó a proponer un cambio teórico y metodológico en el tratamiento de la inteligencia.

Esta capacidad para honrar la diferencia se expresa también en una necesidad de hacer lugar a los contextos socioculturales donde se expresan nuestras capacidades, en lugar de reducirse a un único contexto de laboratorio y suponer que todo el universo es idéntico a él. Gardner nos dice que:

"La Teoría de Inteligencias Múltiples plantea la necesidad de medir la inteligencia pidiéndoles a las personas que resuelvan problemas en los contextos en que éstos ocurren naturalmente". (Gardner, 1997)

⁹ Utilizaré esta denominación para todos aquellos que siguiendo una concepción esencialista, limiten su mirada en relación al comportamiento inteligente y acepten los resultados de cualquier tipo de test como indicador único de inteligencia, ya sea tácita o explícitamente.

Las investigaciones de Gardner y colaboradores los llevaron a romper lazos con algunos de los planteos centrales de la Teoría de Piaget. En particular, han cuestionado:

“(…) la concepción de una cualidad de la mente definida en términos de pensamiento lógico-matemático respecto de los aspectos físicos del mundo, incluyendo la comprensión de la causalidad, el espacio y el tiempo.”

El pensamiento lógico-matemático es sólo un tipo de inteligencia humana, y no refleja las operaciones específicas de otras formas de conocimiento. En contraste con los planteos de Piaget, la Teoría de las Inteligencias Múltiples sostiene que no existe ninguna estructura general que se aplique a todos los dominios. Lo que existe en la mente en un momento determinado es una variedad de habilidades en una diversidad de dominios, cada habilidad funcionando en un cierto nivel de maestría respecto de un dominio especificado.” (Gardner, 1997)

La Teoría de las Inteligencias Múltiples supone una clara ruptura con el “modelo CI”, reconociendo la legitimidad de las diferencias y trabajando a fondo con el objetivo de encontrar dominios en los que se exprese primariamente un tipo peculiar de inteligencia¹⁰.

Llegados a este punto es fundamental entender que cuando Gardner habla de inteligencias múltiples no se refiere a multiplicidad de habilidades o de componentes de la inteligencia –como luego veremos que hace Woodcock–, sino que cada inteligencia (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal kinética, intrapersonal e interpersonal) es una manifestación global, que pone en juego múltiples componentes o habilidades cognitivas, en un contexto o dominio cultural específico. Cada una de estas inteligencias tiene una autonomía relativa y distintas culturas o “tribus” pueden *“amoldarlas o combinarlas de maneras diversas” (Gardner, 1983)*.

Ahora bien, la Teoría de las Inteligencias Múltiples que nos propone Gardner es del tipo “vertical”. Es decir que genera un recorte de lo que llamamos “inteligencia” tomando como dimensiones del mismo ciertos dominios que

¹⁰ Sin embargo, nunca faltan aquellos que deseosos de adoptar la última teoría de moda, sólo toman sus slogans, o las ideas más generales, y las insertan en el viejo marco teórico dando lugar a distintos monstruos o “frankensteins” teóricos. La Teoría de las Inteligencias Múltiples no es inmune a esto y a nivel local pueden encontrarse cultores de esta concepción que han vaciado su contenido revolucionario estabilizando los dominios de aplicación y reificando los distintos tipos de inteligencias señaladas por Gardner y colaboradores.

responden a un modo particular de interacción de las personas con el mundo (musical, o corporal-kinético) donde se ponen en juego múltiples habilidades. La teoría de Woodcock hace un recorte "horizontal" en relación a capacidades como: *"la memoria de corto plazo, comprensión, habilidades cualitativas, procesamiento visual, procesamiento auditivo, recuperación a largo plazo, y rapidez de procesamiento"* (Woodcock, 1997). Estas habilidades se ponen en juego de muy diversas maneras en cada uno de los dominios propuestos por Gardner.

Por lo tanto, es absurdo oponer estas dos concepciones que pueden ser perfectamente complementarias, ya que una –la de Gardner- genera un recorte en relación a aptitudes globales en dominios específicos y la otra propone una distinción de componentes o habilidades y no de dominios culturales. La sensibilidad al contexto cultural se expresa de manera muy distinta según la teoría que tomemos, o según el parámetro particular que estemos considerando. La evaluación de la capacidad visual, por ejemplo, suele considerarse poco sensible al contexto cultural. Sin embargo, si consideramos una sociedad que vive en el desierto y que no posee escritura, nos damos cuenta de que nuestros métodos de evaluación de la capacidad visual están altamente sesgados por nuestra experiencia cultural que nos hace estar familiarizados con letras (adultos) o dibujos (niños). Este supuesto pueblo del desierto no debería jamás ser evaluado con nuestros tests (so pena de considerarlos ciegos a todos).

Una comprensión de la inteligencia que reconozca la multidimensionalidad y complejidad de este modo peculiar de interacción de los humanos con su mundo debería poder generar herramientas que nos permitan poner en juego una importante diversidad de categorizaciones en múltiples contextos, para generar una trama narrativa que de cuenta de este fenómeno en su "medioambiente" natural y no en un ficticio ambiente estandarizado.

Desgraciadamente, la práctica misma de la aplicación de los test, especialmente aquellos que se aplican a grandes cantidades de personas,

tienden a congelar los contextos y a considerar “normales” sólo ciertos tipos de aprehensión y producción cognitiva. Esta consideración es particularmente dramática en el sistema educativo donde los modos de evaluación condicionan estructuralmente los tipos de conocimientos, habilidades cognitivas e inteligencia que se han de poner en juego y cuales serán “deslegitimados” o despreciados por el sistema. Desde este lugar, considero que cualquier investigador, educador, terapeuta o simplemente cualquier persona interesada en la educación debe oponerse a la aplicación de cualquier método de “screening” o de evaluación de tipo general “universalista” ya que tienden a la normatización social y a la discriminación.

Esta negativa a la utilización de los test de inteligencia como screening social es sólo un caso particular de la crítica a los modelos “universalistas” de evaluación. En nuestro país la penetración de dichos test en el sistema educativo dista mucho de la que puede verificarse en los países anglosajones, especialmente en los Estados Unidos¹¹. El peligro aparece en la actualidad de la mano de una de las novedades del capitalismo salvaje de fin de siglo: la generalización de la “Evaluación de Calidad”. Desde luego que nadie en su sano juicio se opone a que las empresas desarrollen un estricto sistema de control de calidad de sus productos. Sin embargo, los nuevos modelos de Calidad Total van mucho más allá del “control del producto” para pasar a implementar los “controles de producción” y tienden a llevar la estandarización mucho más allá de la línea de montaje.

No es este el lugar donde profundizar sobre los peligros de la estandarización exhaustiva de procesos, o sobre los nuevos sistemas “a la japonesa” de producción y control en unidades autónomas. Sin embargo, no debemos olvidar ni por un instante que este es el contexto social y cognitivo en el que se desarrolla la actual polémica respecto a la calidad educativa¹².

¹¹ Sería interesante llevar a cabo una investigación respecto a como influyeron en nuestro país el psicoanálisis y de las ideas de Piaget para que no se adoptara el modelo norteamericano, teniendo en cuenta nuestra proverbial tendencia a adoptarlo –y la de ellos a exportarlo.

¹² Junto con los “generosos” préstamos de diversos organismo internacionales para desarrollar estos sistemas.

El capitalismo salvaje de este fin de siglo y la tendencia imparable hacia la sociedad del conocimiento nos exige un cuidado mayor respecto de la utilización de los sistemas de evaluación como instrumento de discriminación y sometimiento. Desde una posición ético-política es imprescindible oponerse a ellos. El análisis sobre los sistemas de categorización, la reificación y la naturalización nos proveen un marco para mostrar como estas evaluaciones "crean" el objeto a evaluar. Digo crear en el sentido de imponer las herramientas conceptuales, metodológicas y pragmáticas que generan el terreno sin el cual ese objeto nunca llegaría a existir.

Esta postura no implica el rechazo de la evaluación de calidad como un todo, sino de los sistemas universalistas: aquellos que se aplican sobre poblaciones no homogéneas con métodos idénticos (como es el caso del CI). Advierte también sobre la necesidad de un alerta permanente sobre las adaptaciones (a veces meras traducciones de test), y sobre los modelos esencialistas de interpretación que muchas veces se utilizan aún con sistemas de abordaje que permitirían otras lecturas.

Muy diferente es la situación de la clínica psicopedagógica, ya sea a nivel institucional o privada. En este contexto cualquier test puede ser usado como herramienta en el marco de un proceso integral donde el significado de un determinado resultado sea pensado en conjunto con otros sistemas de exploración y evaluación. En este punto es particularmente interesante el uso que hace Woodcock del término "performance cognitiva", que a veces usa en reemplazo de inteligencia. Esta denominación nos puede permitir un cambio radical en el tratamiento de la cuestión de los test de inteligencia de cualquier tipo y abre una cuña interesante en relación de a las evaluaciones de calidad.

La apertura en la conclusión:

Este texto no ha pretendido tratar con exhaustividad todos los problemas relacionados con la inteligencia y los test que dicen evaluarla. Por el contrario,

me he propuesto dar un marco epistemológico que permita **pensar la(s) inteligencia(s) de una manera diferente** a la propuesta por los modelos clásicos. El análisis del proceso de categorización nos ha llevado a la necesidad de romper con la concepción clásica y abrir nuestra mirada hacia modelos complejos no mecánicos como los descritos por Rosh, Lakoff y Johnson.

Concebir a la inteligencia como un campo dinámico de interacción del ser humano con el mundo, polifacético y multidimensional, nos permite abordar la cuestión desde un ángulo radicalmente diferente. No se trata ya de decir cómo son las cosas en el mundo independientemente de nosotros (en este caso nuestra propia inteligencia!!!). Por el contrario, se trata de preguntarnos por nuestros métodos de interrogación, por nuestras estrategias metodológicas, por la forma en que el lenguaje "informa" y "conforma" nuestro conocimiento.

Entonces, la inteligencia no es "algo allá afuera" que debemos describir, sino una forma de interacción con el mundo que se da el lujo de poder interrogarse a si misma. En este cuestionamiento sin fin, ciertos hitos permiten trazar una historia, ciertas formas de interacción inteligente han cristalizado en ciertas culturas, en otros pueblos han florecido otras formas diferentes de inteligencia. En este trabajo me he limitado a explorar las limitaciones de las concepciones modernas respecto de la inteligencia, especialmente de la psicología norteamericana y su influencia en nuestro medio. He prestado particular atención a estos desarrollos porque pretenden que la inteligencia es... lo que sea que ellos digan que es, en la medida que se atribuyen el don de la objetividad. Según estos autores sus teorías son universales, es decir, verdaderas en todo tiempo y lugar. Nuestro análisis de los sistemas de categorización desautorizan completamente esta pretensión.

Otro aspecto relevante que ha sido tratado es la necesidad de dar lugar a los contextos en los que emergen los distintos significados del término "inteligencia" que se crea a partir de la ruptura con la categorización universalista, monodimensional y rígida del modelo clásico. Esta posición contextualista nos exige un ejercicio permanente de enfoque y desenfoque, de

análisis de relevancia y pertinencia, para poder pasar de un contexto a otros sin caer en extrapolaciones injustificadas o interpretaciones etnocéntricas.

Resulta claro, entonces, que el contexto a considerar no incluye exclusivamente los ámbitos cerrados de una institución o práctica específica, sino que ésta debe ser considerada en su interrelación con el macro-contexto para poder ser pensada en su especificidad y a la vez en su interacción con los otros mundos con los que convive. Es por eso que he dado un lugar destacado al macrocontexto en nuestro análisis de la historia de los test y he incluido las problemáticas asociadas a la evaluación de calidad. Los debates sobre la historia interna de las disciplinas y su relación con la historia externa (bonita forma para bautizar al contexto social!!!) resultan en este caso más anodinos que nunca. Las relaciones entre ambos son siempre complejas y no pueden considerarse abstractamente. Las tramas que se tejen en su relación no pueden predecirse a priori, ni extrapolar situaciones dadas en otros contexto u otras disciplinas. El trinfalismo progresista de principios de siglo no influyó de la misma manera a la psicología cognitiva que a la física. Aunque influyó sobre ambas. Muchos autores sostienen que esto es así porque la física es menos "influenciable" que la psicología. Esta afirmación es sumamente discutible, pero en el contexto de este trabajo sólo necesitamos agregar que resulta difícil desde ese punto de vista explicar porqué estas influencias se hicieron sentir de maneras tan distintas en la psicología de la inteligencia y en el psicoanálisis freudiano, para tomar dos ejemplos de teorías humanísticas. Mi respuesta es que sólo apelando a los contextos específicos: instituciones, valores, intereses económicos, prejuicios sociales arraigados, modos de publicación científica, correlación de fuerzas entre distintos grupos, podemos empezar a dar cuenta de la forma en que los macrocontextos influyen sobre los significados teóricos y las prácticas profesionales.

No es ocioso agregar que la influencia del contexto social fue distinta en los Estados Unidos que en la Argentina, ni tampoco que las teorías en boga bajo el estado de bienestar no son las mismas que en el capitalismo salvaje de fin de

siglo. No se trata de hacer sociología de la ciencia, ni suponer un omnipresente poder de la superestructura socioeconómica sobre la producción teórica. Se trata "simplemente" de no ser ingenuos, de buscar los complejos meandros que unen el tronco teórico con las instituciones y las prácticas humanas para producir la emergencia de significados. Este saber de origen, este saber de historia, también nos habla de un posible fin, de una transformación, de una inestabilidad. Y esto nos lleva a la apertura, a seguir buscando, a exigirnos en la complejización, a esforzarnos en hacer distinciones más ricas y fértiles.

Quisiera finalizar intentando hacer honor al título de estas conclusiones subrayando la necesidad de darse cuenta que el enfoque de la complejidad implica siempre la aceptación de la incompletud. La apertura en una búsqueda sin final. En relación a nuestro tema considero que la propuesta de pensar que el término inteligencia adquiere diversos significados, fruto de la emergencia de distintas formas de interacción inteligente del hombre con su mundo nos lleva necesariamente a aceptar que mientras haya hombres seguiremos pudiendo escribir historias nuevas sobre la multidimensionalidad de la inteligencia, la que hoy contamos es sólo una de ellas. Ni más...Ni menos.

Bibliografía:

Borges, J. L. (1952) "*El idioma analítico de John Wilkins* " en "*Otras Inquisiciones*". Obras completas, tomo I, Ed. Emecé, Buenos Aires.

Gardner, H. y Jie-Qi Chen (1997) "*Alternative Assesment from a Multiple Intelligence Theoretical Perspective*", en "*Contemporary Intellectual Assesment. Theories, Test, and Issues*". Flanagan, Genshaft y Harrison (Compiladores). The Guilford Press. New York, 1997.

Gould, S. J. (1988) " *La falsa media del hombre* ", Ed. Orbis, Buenos Aires.

Jaquard, A (1981) " *¿ La ciencia una amenaza ?. Interrogantes de un genetista.*" Ed. Gedisa, Barcelona.

Jensen, A. (1980) "*Bias in Mental testing*", Free Press, New York. Citado por Thorndike 1997.

Jensen, (1969) "*How much can we boost I. Q. and Scholastic achievement*", Harvard Educational Review, 39, 1969.

Kamin, L.(1974) "*Ciencia y política del coeficiente intelectual*", Ed. Siglo XXI, Madrid.

Terman, L. (1916) "*The mesurement of intelligence*" citado en Kamin 1974 (ver Kamin).

Thorndike, R. (1997) "*The early intelligent testing*" en "*Contemporary Intellectual Assesment. Theories, Test , and Issues*". Flanagan, Genshaft y Harrison (Compiladores). The Guilford Press. New York, 1997.

Woodcock, R. "*The Woodcock-Johnson Test of Cognitive Ability_Revised*" en "*Contemporary Intellectual Assesment. Theories, Test , and Issues*". Flanagan, Genshaft y Harrison (Compiladores). The Guilford Press. New York, 1997.