

Aportaciones del racismo científico al concepto de “inteligencia”

IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA EN PUERTO RICO

David López Garay, M.A.(c)

Universidad de Puerto Rico - Río Piedras

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Psicología Académica/Investigativa

davidlopez@uprrp.edu

RESUMEN

El concepto de “inteligencia” ha generado múltiples debates y controversias. Este artículo gira en torno a una de sus conceptualizaciones problemáticas: la creencia cotidiana en una entidad que se “posee” o de la cual se “carece” en distintos grados. El objetivo principal es generar una reflexión crítica sobre el vínculo de este entendido con el racismo científico del cual se originó. Por tal razón, resulta importante comprender qué implicaciones ha conllevado dentro del contexto social puertorriqueño. El modelo psicométrico se aborda como prioritario para entender la problemática. Partiendo de una revisión histórica, argumento que su uso acrítico posibilita prácticas educativas jerárquicas. Acentúo la inclusión de distintas voces y revisiones críticas en la realización de investigaciones dirigidas hacia mayor equidad. Sus implicaciones actuales para la investigación educativa en el Puerto Rico del siglo XXI constituye un reto para todos y todas.

Palabras clave: investigación educativa sobre inteligencia, inteligencia humana, psicología de la inteligencia, racismo científico, revisión crítica del modelo psicométrico

ABSTRACT

The concept of “intelligence” has generated much debate and controversy. This article elaborates upon one of those problematic conceptualizations: the common belief in an entity that people “posses” or “lack” to varying degrees. The main objective is to generate critical reflections about the link this argument has with the scientific racism from which it originated. For this reason, it is important to understand its implications within the Puerto Rican social context. The psychometric model is addressed as a priority for understanding the problem. Based on historical reviews, I argue that the uncritical use of this assumption makes hierarchical educational practices possible. The inclusion of critical reviews and different voices is emphasized as important to the production of research directed towards equality. The contemporary implications for educational research in 21st century Puerto Rico constitutes a challenge for us all.

Keywords: critical review of the psychometric model, educational research on intelligence, human intelligence, psychology of intelligence, scientific racism

■ Introducción

Como yo, hay un millón en mi barrio, pero están perdiendo todas las capacidades que tienen en su casa, viendo televisión, porque piensan que no tienen lo que necesitan para estar en una buena universidad. Lo primero que piensan que no tienen es inteligencia.

Estas son las palabras de una joven residente de la comunidad de Piñones, área conocida como la cuna de la cultura afropuertorriqueña, en el pueblo de Loíza.¹ Es frecuente escuchar, dentro de los discursos que circulan en la cotidianidad, que, de alguna manera, una de las posibles causas de los problemas socioeconómicos y de la marginación de sectores como Piñones es la escasez o falta de inteligencia de quienes residen allí. Por tal razón, este artículo trabajará con lo que Jean Piaget (1947/1983), en su tiempo, llamó la *psicología de la inteligencia*, aunque desde una mirada distinta.

El concepto de inteligencia, objeto de estudio psicológico por más de un siglo, ha fungido como intersección de controversias en la medida en que se ha argumentado que ha contribuido eficientemente y ha producido dinámicas categorizantes o violentas en el proceso de dar cuenta de la actividad cognitiva de los sujetos en sociedad.² Propongo que su uso acrítico, y el consecuente daño

que puede estar causando, ha sido más la regularidad que la excepción. En este sentido, la psicología debe aceptar el lugar que ha ocupado en el proceso de consolidar un imaginario desde donde ciertos sectores no privilegiados de la sociedad puertorriqueña aparecen como no-capaces de recibir una educación retante.

Este escrito persigue el objetivo de aportar a los debates relacionados a las dimensiones sociopolíticas de las investigaciones sobre inteligencia. Mediante la inclusión de las experiencias de la joven de Piñones, examinaré, brevemente, algunos aspectos comúnmente desatendidos vinculados a las propuestas psicológicas más comunes sobre el concepto en cuestión. Esta mirada exalta una de las consecuencias poco argumentadas en dichos debates: el impacto del modelo psicométrico de la inteligencia en el conocimiento popular que circula en la cotidianeidad. Los fundamentos epistemológicos de este modelo han sido partícipes de interpretaciones teóricas ancladas al racismo científico. Dicha elaboración tiene fundamento en propuestas metodológicas emancipadoras en las cuales toman primacía las entrevistas cualitativas, que permiten integrar la visión de mundo de sujetos, tanto como darle espacio en la producción crítica de conocimiento para que sus voces sean escuchadas (Cannella & Viruru, 2004; Smith, 2008).

■ El problema de la definición

¿Es posible que las concepciones actualmente legitimadas sobre el concepto de “inteligencia” sean parte de las causas del desmejoramiento académico de sujetos provenientes de sectores contruidos como deficitarios? Si, por ello, nos referimos al consenso sociopolítico sobre cuál es el conocimiento que se pretende privilegiar y evaluar para ser sistémicamente valorado como educado, es probable que sí.

Existe, en sociedad, un privilegio a ciertos modos de actuar, hablar, pensar y conocer que acontecen para cada sujeto durante el devenir de una ontogenia inmersa en algún entorno sociocultural (Kincheloe & Steinberg, 1997; Del Río, 2007). Cuando los modos de ser y existir aceptados y promovidos en un sistema social son aquellos que representan a sus grupos dominantes, su imposición sobre otras maneras de ser, pensar y conocer se convierte en un acto normalizador (Cannella & Viruru, 2004). Las formas de

organización social de un país son una elección cultural e, inadvertidamente, pueden corresponder al modelo profesional de mayor interés para los grupos en poder (maestros, empleadores o gobernantes). Las manifestaciones de desinterés, la falta de motivación y los actos de resistencia que pueden desarrollarse en los estudiantes tienden a naturalizarse como algo “innato” o “normal” de ciertos sectores, sin un cuestionamiento significativo de las prácticas educativas que los posibilitan (Kincheloe & Steinberg, 1997).

Por otro lado, si por “inteligencia” nos referimos a algunas de las definiciones comúnmente aceptadas por las teorías psicológicas vigentes (actividad cognitiva general, rasgos a mayor o menor medida heredados genéticamente, habilidades o capacidades socialmente determinables, memorización de contenido o resultados de mediciones educativas o psicológicas), la respuesta a la pregunta sobre si esta incide en el desmejoramiento académico tendría que ser un desafiante *no* (Chorover, 1982; Gould, 1996; Kincheloe & Steinberg, 1997; Carspecken, 1997; Kozulin, 1998; Montagu, 1999a; Del Río & Álvarez, 2004; Del Río, 2007; Martínez, 2007).

Si bien una elaboración de las distintas definiciones que el concepto de inteligencia ha tenido a través de la historia de la psicología escapa los propósitos de este escrito, vale recordar que jamás ha existido un consenso sobre lo que la inteligencia implica o refiere (Gould, 1996; Kincheloe & Steinberg, 1997; Montagu, 1999a). Un consenso global tampoco parece ser la solución a la problemática. Muchos psicólogos proponen esta alternativa, pero solo exacerbarían la homogenización de los diversos caminos y modos de conocer. Es por esto que propongo que el foco de atención, para mirar si la propia noción afecta las valoraciones sobre lo humano, no debe centrarse en lo metodológico, sino iniciar en lo conceptual, es decir, preguntándonos qué es inteligencia.

En ocasiones, parecería ser, según expuesto por la joven de Piñones desde sus particulares experiencias educativas, que “la inteligencia es cuestión de actitud”. Aparentaría ser que todo depende de ajustarse al modelo mayormente consensuado, de maneras explícitas o implícitas, de lo que implica ser una persona inteligente. Las debidas consideraciones con respecto al nivel socioeconómico, las construcciones raciales o los asuntos

de género han quedado desatendidas cuando se indaga esta área del saber científico. Las maneras en que, teóricamente, se define y entiende la inteligencia tienen un impacto sustancial, tanto en las prácticas profesionales, como en el diario vivir de cada sujeto (Kincheloe & Steinberg, 1997). En tanto, en el siglo XIX, se incorporó a las ciencias el imaginario de la inteligencia como un rasgo de cada sujeto, el concepto se ha construido como parte de lo que constituye ser hombre o mujer. Es decir, se le ha adscrito valor social y se ha *corporeizado* (Gould, 1996; Kincheloe & Steinberg, 1997; Guthrie, 2004; Mugny & Carugati, 2009). Parecería que, incluso en los saberes cotidianos, se ha producido una cosificación de la inteligencia, cuya búsqueda tiende a centrarse en los circuitos neuronales o en alguna parte del sistema nervioso (incluso en el genoma humano). El entendido de la inteligencia como algún fenómeno biológico o psicológico ha permitido la construcción de una categoría vista como apolítica o desligada de los posicionamientos ideológicos de todo el que la articula.

Gould (1996), así como Kincheloe y Steinberg (1997) plantean que, en Estados Unidos, se ha dado un fenómeno centenario, en el cual los resultados de los estudios científicos sobre inteligencia humana culminan con la conclusión (diseminada como empíricamente validada) de grupos de inmigrantes, poblaciones negras distinguibles y poblaciones de niveles socioeconómicos bajos como inferiores o problemáticos en comparación a otros grupos (blancos, estadounidenses y económicamente aventajados). Estos aparentes hallazgos se exacerban cuando han sido trabajados desde el modelo psicométrico. Rodríguez Arocho (2005) documentó que, al traducir, adaptar, normalizar y aplicar pruebas de inteligencia estadounidenses en Puerto Rico, los hallazgos apuntaron hacia una desigualdad en el funcionamiento cognitivo según la correlación de los resultados con las variables socioeconómicas. Los niveles socioeconómicos medios y altos resultaron privilegiados en inteligencia y desempeño académico, construyendo como problemáticos y deficientes a los sectores desfavorecidos (Rodríguez Arocho, 2005). Dilucidar las razones de esto ha sido uno de los más perdurables debates científicos. Una mirada tradicionalmente ausente sería la siguiente: “Llega el punto en que, como todo el mundo te está bombardeando con lo mismo, tú te lo crees; uno

se dice a uno mismo: mano, yo soy mediocre, yo no puedo hacer esto”, según expresó la joven de Piñones sobre estos saberes.

¿Cómo interpretamos esta polifonía de voces con respecto al vínculo de dichos grupos sociales y lo que se concibe como inteligencia? Si bien las razones son complejas, cambiantes y diversas, ha sido importante el rol del modelo psicométrico, aún institucionalizado, en la construcción de conocimiento popular con relación al concepto en cuestión. Puesto de otra forma, parte del problema ha sido negar la dialogicidad entre el conocimiento psicológico, el educativo y el cotidiano, legitimando un apoliticismo científico que nos ha hecho ciegos en torno a cómo, al apalabrar el concepto de inteligencia, se trae a la mano un continente de significados que inciden en la producción subjetiva de cada cual. Como argumentan Harding (1998) y Teo (2008a), las fronteras entre el conocimiento cotidiano y el científico son difusas. Lo que se construya en una esfera, siempre incidirá sobre la otra, en tanto son indisociables en principio. Vygotski (1934/1995) ya planteaba, para inicios del siglo XX, que en el devenir ontogenético específicamente humano, los conceptos científicos se hacen valer de los cotidianos para que se dé un aprendizaje significativo.

Tanto en Puerto Rico como en Estados Unidos, la inteligencia como concepto cotidiano está aún vinculado con los resultados de evaluaciones educativas y mediciones psicométricas, particularmente en contextos y prácticas educativas institucionalizadas. Esto incluye la medición psicológica en áreas como la psicología escolar. El conjunto de teorías y prácticas psicológicas y educativas que proponen una visión cuantificable de la inteligencia, en la cual es posible aprehender una serie de procesos cognitivos, conocimientos, capacidades generales cognitivas o destrezas específicas a través de procedimientos de medición validados de diversas maneras, configura la base del *modelo psicométrico de la inteligencia*. En Puerto Rico, los sistemas de notas, los exámenes de ingreso a la universidad y las pruebas de inteligencia son parte de los resultados de la implementación sistemática del modelo psicométrico en sociedad. Ya sea a través de la noción general originada a principios del siglo XX por Charles Spearman (*g*) o mediante una serie de exámenes contingentes que sigue el modelo de inteligencias múltiples de Howard Gardner, la premisa subyacente es

la siguiente: que un concepto abstracto, referente a la actividad cognitiva, como lo es la “inteligencia” (o alguna de sus áreas teorizadas, a su vez, de diversas maneras), es aprehensible y disectable mediante cuantificaciones.

El modelo psicométrico define la inteligencia como “aquello” que miden las pruebas de inteligencia (Gould, 1996; Kincheloe & Steinberg, 1997; Montagu, 1999b). Incluso, el libro de texto *Psicología*, de Morris y Maisto (2005), utilizado extensamente en clases de Psicología General para estudiantes de bachillerato, la define como: “la capacidad intelectual general de una persona; así que las pruebas de inteligencia comúnmente están diseñadas para probar la capacidad intelectual general” (Morris & Maisto, 2005, p. 295). Siguiendo este planteamiento, si la inteligencia es la capacidad intelectual general (vista de modos distintos según la teoría desde la cual parta cada investigador), las pruebas psicométricas diseñadas para este propósito miden la capacidad intelectual general, que es lo mismo que la inteligencia. Por lo tanto, las pruebas de inteligencia están diseñadas para medir “lo que miden”, la inteligencia. Epistemológicamente, en algunos posicionamientos se continúa utilizando dicho concepto para explicarse a sí mismo. Esta tautología ha impedido una mayor indagación teórica de lo que se trabaja. Aun así, los resultados de mediciones psicométricas son interpretados ocasionalmente como un reflejo de la inteligencia general de un sujeto, como una “guía” para comprender sus deficiencias o como predictores de éxitos o fracasos educativos.

Gould (1996) planteó, extensamente, cómo el problema del modelo psicométrico —que tiene su origen en la medición de las cavidades craneales entre distintas “razas” para establecer la superioridad anglosajona a mediados del siglo XIX, hasta los recientes exámenes de CI— inicia por la *reificación* conceptual (Gould, 1996; Teo, 2006, 2008a). De alguna manera, los psicólogos y educadores no pueden resistir la idea de que existe “algo” que reside en el sistema nervioso humano que se puede aprehender objetivamente (llámenle actividad, procesos, potencialidades o habilidad general para resolver problemas) mediante exámenes, y que se traduce en inteligencia. Desde el modelo psicométrico, esta energía intangible se propone como cuantificable y permite establecer jerarquías u órdenes dentro y entre poblaciones. Además, son evaluadas

de distintas maneras con las escalas predilectas de quien evalúa. Esta creencia en la existencia de un fenómeno concreto, tangible o aprehensible es lo que se conoce como reificación conceptual. Es decir, lo que en un momento se concibió como un concepto descriptivo, se convierte en una búsqueda por su existencia en espacios físicos.

Las perspectivas hereditarias y genéticas con relación al estudio de inteligencia en las últimas décadas —que buscan fundamentos biológicos a la abstracción— se basan en la reificación y la subsiguiente determinación de las potencialidades de individuos y grupos sociales (Gould, 1974, 1996; Giroux & Searls, 1997; Carspecken, 1997; Montagu, 1999a, 1999b; Macedo & Bartolomé, 1999; Teo, 2006). La institucionalización y comercialización de esta producción de significados y prácticas relevantes a la inteligencia ha permitido que los significados que circulan en los diálogos de la cotidianeidad puertorriqueña también tengan ciertas similitudes o connotaciones psicométricas. Muchas personas dan por sentado que la inteligencia es “algo” que de alguna forma se posee o de la cual se carece en gradaciones constituidas por las concepciones de lo humano de cada cual. Nos jerarquizamos diariamente a través de conversaciones, chistes o descripciones de los distintos grupos que componen la sociedad. Estas dinámicas no pueden desligarse analíticamente de la institucionalización del modelo psicométrico. Al entrelazarse con las ideologías que posibilitan el discrimen contra grupos “raciales” o de escasos recursos económicos se transforma en una nueva forma de segregación que pasa desapercibida, una *segregación cognitiva*. Subsecuentemente, se deduce erróneamente que debe existir una *elite cognitiva* (Lincoln, 1997). La joven de Piñones copartícipe de esta redacción plantea que:

[...] lo que mide tu IGS y lo que mide tus notas no es tu capacidad de ser inteligente, no es tu capacidad de razonar. Lo que mide todo eso es tu responsabilidad para embotellarte toda la información que te dieron; memorizar realmente.

¿Cómo esta perspectiva, validada como científica, puede ser una herramienta opresiva? Primeramente, hay que reconocer que toda ciencia, como la psicología de la inteligencia, está políticamente impregnada y puede responder a los intereses dominantes

del contexto social del cual parte (Gould, 1996; Harding, 1998). Todo investigador que no reconozca este hecho puede perpetuar dinámicas cuestionables al no comprender las consecuencias de sus actos investigativos, por desconocer el origen del conocimiento que pone en práctica o que pone a prueba.

Realmente es un problema social —plantea la joven de Piñones— y no un problema mental. No es un problema neurológico, no es un problema biológico, no es un gen ni de tu calidad, ni de inteligencia. Es un gen, si lo vamos a poner como un gen, indigente/pudiente. Si eres indigente, te van a enseñar unas cosas que te van a llevar hasta tal nivel, y te van a limitar.

Ella siente que lo poseedor de una alta probabilidad hereditaria en determinados sectores sociales no es la inteligencia, sino las “riquezas”, en contraposición a autores que plantean lo contrario, como Arthur Jensen (1969, 2005) y Charles Murray (1994, 2008). Son estas “riquezas” las que permiten a ciertos sectores privilegiados conseguir distintas oportunidades educativas que, a su vez, les permiten posicionarse ante distintas circunstancias. Algunos psicólogos y educadores, sin incorporar tantos estudios que desmienten esta postura determinista, continúan planteando que una abstracción como esta (o rasgos de ella) es heredada genéticamente. Este posicionamiento, desde la voz de la persona impactada por dichas prácticas discursivas, problematiza el propio “sentido común” de lo que significa el concepto, al incorporar las dinámicas socioeconómicas en el estudio psicológico y educativo de la temática, al cuestionar la visión individualista que subyace a los planteamientos clásicos, e implícitamente, las dinámicas “raciales” en el contexto sociohistórico puertorriqueño. El concepto de inteligencia se consolida como una herramienta opresiva cuando *impone* sobre otros un valor cognitivo, cuando *niega* las experiencias particulares que inevitablemente inciden en el quehacer educativo, y cuando *frustra* los sueños y las metas de los más desfavorecidos económicamente. Muchas experiencias vividas son comúnmente desechadas o reducidas a variables en los intentos de cuantificar aquello denominado como inteligencia. La problemática pesa aún más al reconocer que si se han diseminado estos entendidos del modelo psicométrico a través del tejido social, la

posible segregación cognitiva no proviene únicamente de las esferas académicas o científicas, sino desde nosotros mismos.

Morin (2000) plantea que:

Una cultura abre y cierra las potencialidades bio-antropológicas del conocimiento. La abre y la actualiza, al proveer a los individuos su saber acumulado, su lenguaje, sus paradigmas, su lógica, sus esquemas, sus métodos de aprendizaje, de investigación, de verificación, etcétera, pero al mismo tiempo la cierra e inhibe con sus normas, reglas, prohibiciones, tabúes, su etnocentrismo, su auto-sacralización, su ignorancia de su ignorancia. Aquí también lo que abre el conocimiento es lo que la cierra (p. 75).

Estas dinámicas del conocer resultan algo distintas para Puerto Rico, en tanto el lenguaje psicológico y pedagógico de la inteligencia, sus paradigmas, sus lógicas, esquemas y métodos de investigación y verificación fueron históricamente importados sin suficiente consideración de que los mismos son productos de culturas y sociedades euro-estadounidenses (aunque nada garantiza que sean menos excluyentes si fueran originadas en el Caribe). Una adaptación mediante prescripciones procedimentales científicas tampoco resuelve el asunto de su aplicabilidad o impacto social. O aún en otras palabras, dado que el devenir de la psicología de la inteligencia no puede desvincularse del entramado sociopolítico que le subyace, y en tanto los investigadores de la temática no son agentes asociales que operan fuera de las redes culturales de las cuales, a su vez, son producto, el concepto cumple adicionalmente una función ideológica. Si bien se puede argumentar que el concepto tomará un giro semántico distinto según el trasfondo histórico-cultural del contexto social en cuestión, pensar que ese “algo” nos divide como población entre los más y menos aptos, hábiles o capaces, sigue siendo un saber incuestionado en el diario vivir. El constante ordenamiento ascendente con respecto a lo que se denomine como inteligencia es el impacto más acuciante del modelo psicométrico. Cuando se escucha a un joven argumentar que no buscará mejores oportunidades porque, de alguna manera, sabe que no es “inteligente”, hay que preguntarse qué se está haciendo erróneo y cómo podemos producir conocimiento que no posibilite la limitación del potencial humano.

En ocasiones, se argumenta que la dificultad no es tanto la teorización o definición del concepto, sino su utilización. Además, se arguye que no es la medición en sí lo que debe evitarse, sino la etiqueta que se construya y se imponga sobre los sujetos que tomen las pruebas de inteligencia o exámenes similares. Aunque es muy válida y comprensible la intención de dichos argumentos, resultan tan debatibles como decir que las armas de fuego no siempre causan la muerte, sino que depende de los propósitos de quien dispare. El concepto de inteligencia ha sido una herramienta conceptual peligrosa, manufacturada por las ciencias para múltiples propósitos; de entre los más duraderos, la jerarquización de la población bajo pretensiones inherentemente comparativas. El problema de la definición no es reducible a la falta de mejores formas de medición, ni a la falta de consensos científicos, sino el efecto sociopolítico y ético que las definiciones vigentes han posibilitado. Surge, entonces, una urgencia para replantear y reescribir la inteligencia de modo que incluya una advertencia sobre las complejas dinámicas sociales que viabilizan la segregación cognitiva, junto con miradas políticamente conscientes y socialmente responsables que permitan lograr una reeducación poblacional sobre esta área del saber científico.

Contextualización/descontextualización de la problemática de la definición

En Puerto Rico, las perspectivas estadounidenses —por la relación política entre ambos países— han sido las de mayor impacto en cuanto a “inteligencia” se refiere. Incluso, algunas aplicaciones de otras teorías no estadounidenses, como la epistemología genética de Jean Piaget (1896-1980) o la perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vygotski (1896-1934), han sido ocasionalmente incorporadas desde los Estados Unidos. Esto ha sido parte de la problemática dado que la versión que recibimos de dichas teorías es reinterpretada desde cosmovisiones extranjeras. Un ejemplo de una consecuencia de esto en nuestro quehacer profesional puede ser la invisibilización del acento “racial” que siempre ha acompañado los debates académicos sobre teorías de inteligencia estadounidenses. La descontextualización (o la desconsideración de la complejidad histórico-cultural que configura todo saber) se ha

dado en dos esferas complementarias: la descontextualización que surge de la implementación de teorías euro-estadounidenses y la de los sujetos utilizados en investigaciones para legitimar las proposiciones explicativas. Expresado de otra manera, resulta difícil estudiar con profundidad sustancial la actividad y los problemas cognitivos en el contexto social puertorriqueño si no existen teorías psicológicas que incorporen sistemáticamente la historicidad local (particularmente con relación a lo que se defina como inteligencia).

¿Cuántas veces hemos escuchado insultos como “idiota” o “morón”, utilizados como contrapuestos a lo que una persona da por hecho como lo inteligente? A principios del siglo XX, ambos términos eran utilizados correctamente para referirse a personas que carecían de características inteligentes o que obtenían bajas puntuaciones en los exámenes de “IQ”, que no por casualidad eran mayormente no-blancos, mujeres, en ocasiones no anglo-parlantes y de bajos recursos económicos (Chorover, 1982; Gould, 1996; Teo, 2005). Al implementarse una teoría en contextos diversos, habrá premisas que serán inevitablemente transformadas, mientras otras se perpetúan, como la creencia de posicionar legítimamente a un individuo en algún grado o rango valorativo, sujeto a las concepciones de lo social de quien articula y disemina tal o cual teoría de inteligencia. Esto no es un problema nuevo, pero sí desatendido, y ha sido documentado en Puerto Rico por autores como Rodríguez Arocho (2005), al plantear que: “con frecuencia se observan en nuestras investigaciones revisiones de literatura en las cuales casi la totalidad de las referencias responden a estudios realizados fuera de nuestro contexto socio-histórico y cultural” (p. 72). A la joven de Piñones, por ejemplo, le produjo sospechas estos saberes por la viabilidad y aplicabilidad que tuvieron las intervenciones psicológicas impuestas sobre ella por el sistema educativo, que resultó en diagnósticos variados.

No han estado en este ambiente —expresa ella— para saber a qué se debe que esta población no pueda salir adelante y se quede en el mismo sitio. Si hubieran estado en el mismo sitio, habrían escrito un libro más “inteligente” que cuestionara y ayudara a que esto cambiara de alguna forma.

Estas son sospechas compartidas por numerosos investigadores desde múltiples disciplinas, como la biología, el trabajo social, la pedagogía y la psicología.³

Una revisión histórica-crítica de la construcción del contenido que configuró la concepción comparativa de inteligencia del modelo psicométrico legitima estas sospechas. Henry H. Goddard (1866-1957) fue el primer traductor estadounidense de los artículos y métodos de Alfred Binet (1857-1911), conocido como el padre de las pruebas de inteligencia implementadas del modo conocido hoy. Aunque Binet se rehusó a interpretar los resultados como una medida fisicalista de esta capacidad (es decir, de la manera en que se mide materia con sistemas métricos), Goddard estableció que el "IQ" refleja y mide la inteligencia general de la persona evaluada y que esta se hereda genéticamente (Chorover, 1982; Gould, 1996). Este planteó que, por tal razón, las personas blancas deberían tener cuidado en procrearse con personas afro-descendientes, cuya carencia de inteligencia se expresaba en su falta de comportamiento intelectual y moral. Propuso la prohibición legal del matrimonio con y entre afro-descendientes dado que contaminaba el linaje de inteligencia de la raza blanca estadounidense (Chorover, 1982; Gould, 1996; Teo, 2005). Lewis M. Terman (1877-1956), profesor de psicología de la Universidad de Standford, continuó esta línea de investigaciones, sin poner en duda la habilidad de que pudiera ser cuantificada para jerarquizar los distintos sectores dentro del sistema de educación estadounidense. Fue el creador de la muy conocida escala Standford-Binet, la cual tenía un propósito explícito: corregir o eliminar a aquellas personas cuya baja inteligencia, asumida como biológicamente determinada, no les iba a permitir un desempeño efectivo en su vida educativa y moral (Chorover, 1982; Gould, 1996; Teo, 2005). No por casualidad eran afro-descendientes, latinos y sujetos de bajos recursos económicos, los que resultaban tener la más escasa herencia genética en este particular.

Robert M. Yerkes (1876-1956) y sus discípulos utilizaron a los reclutas de la Primera Guerra Mundial, bajo un ejército segregado racialmente, para probar que la inteligencia era innata. Al validar sus instrumentos con esta población, bajo los cuales los afro-descendientes y europeos del Este resultaron sumamente deficientes,

proclamaron que los psicólogos habían obtenido, objetivamente, el conocimiento para ubicar a las personas en sus puesto (educativo, industrial, militar, entre otros), en correspondencia a su inteligencia. Desde sus investigaciones se concluyó que los afroestadounidenses carecían de liderazgo e iniciativa, y que no aceptaban responsabilidad, debido a que no tenían la inteligencia requerida para llevar a cabo dichas tareas complejas (Chorover, 1982; Gould, 1996; Teo, 2005). No debe pensarse que estos pioneros del modelo psicométrico estadounidense son parte de un pasado lejano ya obsoleto.

En 1994, los psicólogos Charles Murray y Richard Herrnstein publicaron un libro en el cual plantean, utilizado extensamente en la implementación de políticas públicas en los Estados Unidos, que las desigualdades socioeconómicas se corresponden con la inteligencia de los individuos (Murray & Herrnstein, 1994; Gould, 1996; Carspecken, 1997; Murray, 2008). Según sus hallazgos, las personas de escasos recursos económicos no pueden salir de su situación porque no tienen la inteligencia (propuesta como 60% heredada genéticamente) para hacerlo. Esto es una biologización-justificación de la marginación sistémica (Murray & Herrnstein, 1994; Gould, 1996; Carspecken, 1997).

El racismo científico, o la legitimación de discursos racistas mediante formaciones discursivas evaluadas y distinguidas como científicas, nutrieron muchos de los estudios iniciales de la inteligencia humana. Esto incidió en su conceptualización. Si bien, en el Puerto Rico del siglo XXI, puede haber pocos que tengan como misión la continua segregación multisectorial, la utilización acrítica de las herramientas conceptuales y metodológicas de estas teorías posibilita la continuidad y perpetuación del racismo científico del cual partieron (aunque de maneras contemporáneas). Por tal razón, resulta preocupante que aún se escuchen constantes referencias a la inteligencia como genes, procesos o actividades cognitivas objetivamente aprehensibles, desde un maniqueísmo que pretende separar a los poseedores y dotados de los que, desde alguna perspectiva, no lo son.

Ya se debe reconocer —por las propias operaciones humanas del conocer en y desde el lenguaje— que no puede estrictamente existir una demarcada separación entre la producción científica-

académica de conocimiento sobre lo denominado como inteligencia, las políticas públicas y aquellos saberes cotidianos. Solo puede existir la pretensión. “El conocimiento está en la cultura y la cultura está en el conocimiento. Un acto cognitivo individual es *ipso facto* un fenómeno cultural, y todo elemento del complejo cultural colectivo puede actualizarse en un acto cognitivo” (Morin, 2000, p. 78). El conocimiento tampoco es aprehensible o tangible en sí. Todo conocimiento está culturalmente situado, nunca es del todo individualista, incluyendo lo que se conoce o se da por sentado con respecto a la inteligencia. Al decir de Vygotski (1934/1995, p. 229), cada palabra es “un microcosmos de la conciencia humana”. Al ser importada e impuesta en distintos momentos de la historia de las ciencias en Puerto Rico, desde la psicología de la inteligencia se comenzó a producir conocimiento que interactuó con el tejido sociocultural, viabilizando una cogeneración de entendidos, en ocasiones incuestionados, como el poseer o carecer ese “algo” que define cognitivamente lo humano. Por décadas, el modelo psicométrico de la inteligencia ha tenido un impacto sustancial en la sociedad puertorriqueña. Los conocimientos, significados y prácticas se han convertido en parte de la cultura, al igual que esta última se ha convertido en parte del modelo, facilitando que las jerarquizaciones y categorizaciones se den en múltiples niveles. Esto no imposibilita, como para el caso particular de la joven de Piñones, que se den fisuras, desfases y resistencias ante los significados culturales dominantes. “El problema es sistemático”, expresa ella, “de un sistema que trabaja de manera conformista. Obligan a los estudiantes (de Piñones) a que tengan una actitud conformista. Que se conformen con la miseria que tienen a su alrededor y que no salgan de esa miseria.” Si podemos estar de acuerdo en que las experiencias de vida de cada sujeto están ligadas con lo tradicionalmente denominado inteligencia, ya se signifique como conocimiento cuantificable, procesos de adaptación al ambiente, habilidad intelectual general o capacidad para la resolución de problemas, ¿qué procesos sistémicos influyen en dichas experiencias y, por tanto, en las conceptualizaciones singulares de inteligencia?

Un ejemplo contemporáneo (hipotético únicamente en tanto no se ha concretado), lo publicó la organización sin fines de lucro

conocida como Prensa Comunitaria. Para finales de 2009, se reveló información que apuntó a que inversionistas locales y desarrolladores de viviendas, junto con corporaciones extranjeras de entretenimiento como Six Flags, planificaban la construcción del “Puerto Rico Amusement and Theme Park” en los terrenos del residencial Luis Llorens Torres donde actualmente viven cerca de 20 mil familias (Minet, 2009). De materializarse estas ideas ejercidas desde otros espacios sociales, la expropiación de los espacios de las familias, los impactos psicoafectivos y las problemáticas locales que surgirían con el quehacer educativo y profesional de este sector pueden producir desventajas en distintas dimensiones de su vivir. La violencia gubernamental, el desprecio social incitado por los medios de comunicación y la reubicación forzada que ha vivido la comunidad de Villas del Sol (cuyo impacto en el devenir de los sujetos partícipes de instituciones formativas aún está por investigarse), también representa otro ejemplo contemporáneo. Valdría explicitar la pregunta implícita anteriormente abordada: ¿es la problemática cognitiva (o disminuida inteligencia) de los sectores marginados una posible interpretación del desmejoramiento académico de muchos estudiantes? Al incorporar estos hechos históricamente situados en las investigaciones psicológicas y educativas sobre lo que sea que se denomine comúnmente como inteligencia, difícilmente se contestaría que sí. Si continuamos complejizando nuestra mirada de los fenómenos del conocer, ¿qué categorizamos como lo inteligente? “Y realmente es que uno no tiene los recursos para hacer algo más”, argumenta la joven de Piñones, que ha recibido comentarios tanto insultantes como exaltantes con relación a su inteligencia por sus formas de lucir y ser. “Porque la mayoría de la gente (en Piñones) no tiene el método para obtener una mejor educación”, añade, “porque la educación cuesta”.

El problema de la descontextualización del concepto de inteligencia es que el debate científico en sí está descontextualizado. La inclusión de “variables” ambientales, la adaptación de pruebas estadounidenses, la producción de pruebas de aprovechamiento estandarizadas o la búsqueda de más y mejores formas de medir lo que alguna teoría proponga —partiendo de los modelos vigentes— no son más que soluciones superficiales. La incorporación

de una profunda reflexión histórica y teórica resulta prioritaria. Se debe comenzar a analizar la problemática desde sus fundamentos y bases. Se deben tomar en consideración, además, los procesos sistémicos de jerarquización y marginación poblacional de la manera en que se han posibilitado en la sociedad puertorriqueña. El énfasis sobre la devaluación humana producida desde los argumentos sobre la inteligencia, principalmente sobre personas no blancas y de escasos recursos económicos, permitiría producir conocimiento, a modo de acción política, que reoriente la investigación educativa hacia la justicia social.

■ Conclusión

El planteamiento sobre poseer o carecer de inteligencia, o gradaciones de ella, no se sostiene a la luz de las revisiones críticas que el concepto ha suscitado. Muchos psicólogos y educadores no lo asumen desde esta mirada simplista. No obstante, continúa siendo un saber ampliamente escuchado. Una de las razones que puede explicar la dinámica actual en la que grupos de niveles socioeconómicos bajos se construyen como deficientes con relación a los estudios psicométricos de la inteligencia puede ser que utilizamos versiones nuevas (algunos plantearían que mejoradas, adaptadas o actualizadas) de las mismas herramientas conceptuales y técnicas provenientes de intentos de legitimación del racismo científico de la psicología de la inteligencia del siglo XX. Aun así, reconozco que se ha hecho un esfuerzo por incluir evaluaciones cualitativas en las mediciones de inteligencia y reconozco que, por décadas, han existido modelos alternativos. Muchos de estos esfuerzos han facilitado un mayor entendimiento de lo cognitivo y la posterior ayuda significativa de muchos estudiantes. Esto no significa que el problema se haya resuelto; todavía queda mucho por dilucidar. Luego de reflexionar sobre sus experiencias, la joven de Piñones concluyó que, para ella, “quizás la inteligencia es tener ese deseo de saber”.

Este escrito está intencionadamente dirigido a construir nuevos cuestionamientos, más que a proveer respuestas explícitas. La escasez de investigación sobre los impactos sociopolíticos de dicha problemática no permite dar cuenta de las diversas formas en que la misma afecta la vida cotidiana de los sujetos

implicados. Trabajar investigaciones sobre inteligencia sin considerar la historicidad de las prácticas discursivas comparativas y clasificatorias desde donde parta la utilización del concepto se convierte en un acto socialmente irresponsable. Además, deseo fomentar la elaboración de reflexiones para la integración de las voces de aquellos cuyas experiencias de vida desde los márgenes son tradicionalmente excluidas o invalidadas en la investigación psicológica y educativa relevante a la temática (Harding, 1998; Emerencia, 2000; Teo, 2005; Cannella & Viruru, 2004). Desde algunos posicionamientos academicistas, estas voces no podrían ser reconocidas como pronunciamientos legítimos, promoviendo su psicopatologización al no adherirse a las normativas científicas e institucionales.

REFERENCIAS

- Apple, M.W. (1997). Dominance and dependency: Situating The Bell Curve within the conservative restoration. En J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg & A. D. Gresson III (Eds.), *Measured Lies: the Bell Curve examined* (pp. 51-69). New York: St. Martin's Press.
- Burman, E. (1994a). Los orígenes. En E. Burman, *La deconstrucción de la psicología evolutiva* (pp. 21-35). Madrid: Visor.
- Burman, E. (1994b). La construcción del sujeto. En E. Burman, *La deconstrucción de la psicología evolutiva* (pp. 39-104). Madrid: Visor.
- Burman, E. (1996). La distribución anormal de desarrollo: políticas para las mujeres y niñas/os del Sur. En A. Gordo López & J. L. Linaza (Comps.), *Psicologías, discursos y poder (PDP)* (pp. 217-233). Madrid: Visor.
- Cannella, G.S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. New York: Routledge Falmer.
- Carspecken, P.F. (1997). The set-up: Crocodile tears for the poor. En J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg & A. D. Gresson III (Eds.), *Measured lies: The Bell Curve examined* (pp. 109-125). New York: St. Martin's Press.
- Chorover, S.L. (1982). El cociente intelectual: la medida de inteligencia para el control social. En S.L. Chorover, *Del génesis al genocidio: la socio-biología en cuestión* (pp. 47-79). Madrid: Blume.
- Del Río, P., & Álvarez, A. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la Infancia*. Madrid: Gráficas Rogar Nacalcarnero.

- Del Río, P. (2007). Educación y evolución humana. Contribución al debate: ¿qué teorías necesitamos en educación? *Cultura y Educación*, 19(3), 231-241.
- Emerencia, L. (2000). Problems and possibilities for the personality development of the learner in the Aruban educational system: The urgent need for a Caribbean educational psychology. *Interamerican Journal of Psychology*, 34(1), 107-125.
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H.A., & Searls S. (1997). The Bell Curve debate and the crisis of public intellectuals. En J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg & A. D. Gresson III (Eds.), *Measured lies: The Bell Curve examined* (pp. 71-89). New York: St. Martin's Press.
- Gordon, E.W., & Green, D. (1974). An affluent society's excuses for inequality: Developmental, economic, and educational. En A. Montagu (Ed.), *Race & IQ* (exp. ed.), (pp. 122-152). New York: Oxford University Press.
- Gould, S. J. (1974). Racist arguments and IQ. En A. Montagu (Ed.), *Race & IQ* (exp. ed.), (pp. 184-189). New York: Oxford University Press.
- Gould, S.J. (1996). *The mismeasure of man* (2nd. ed.). New York: W.W. Norton & Company.
- Guthrie, R. (2004). *Even the rat was white: A historical view of psychology* (2nd. ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington: Indiana University Press.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). Who said it can't happen here? En J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg & A. D. Gresson III (Eds.), *Measured lies: The Bell Curve examined* (pp. 3-47). New York: St. Martin's Press.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A socio-cultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lewontin, R. (1970). Race and intelligence. En A. Montagu (Ed.), *Race & IQ* (exp. ed.), (pp. 230-247). New York: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. (1997). For whom the Bell Curve tolls: A cognitive or educated elite? En J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg & A. D. Gresson III (Eds.), *Measured lies: The Bell Curve examined* (pp. 127-135). New York: St. Martin's Press.

- Luria, S. E. (1974). What can biologists solve? En A. Montagu (Ed.), *Race & IQ* (exp. ed.), (pp. 91-100). New York: Oxford University Press.
- Macedo, D., & Bartolomé, L. (1999). El racismo en la era de la globalización. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato* (pp. 81-100). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Martínez, L. (2007). "No Child Left Behind" o la seducción del discurso. *Pedagogía*, 39, 58-79.
- Minet, C. (2009, julio 10). Eliminarían Residencial Luis Lloréns Torres para construir parque de diversiones. *Prensa Comunitaria*. Recuperado de <http://www.prensacomunitaria.com/sector-publico-y-privado/sector-privado/528-eliminarian-el-residencial-luis-llorens-torres-para-construir-un-parque-de-diversiones-mediante-una-app.html>
- Montagu, A. (1999a). The IQ mythology. En A. Montagu (Ed.), *Race & IQ* (exp. ed.), (pp. 29-45). New York: Oxford University Press.
- Montagu, A. (1999b). Intelligence, IQ and race. En A. Montagu (Ed.), *Race & IQ* (exp. ed.), (pp. 190-206). New York: Oxford University Press.
- Morin, E. (1984). Los mandamientos de la complejidad. En E. Morin, *Ciencia con conciencia* (pp. 357-362). Barcelona, España: Antropos.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 421-446). Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). Cultura y conocimiento. En *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo* (pp. 73-81). Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (2001). El paradigma de la complejidad. En E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (pp. 85-110). Barcelona: Gedisa.
- Morris, C., & Maisto, A. (2005). *Psicología* (12ma. ed.). México, D.F.: Pearson Educación.
- Mugny, G. & Carugati, F. (2009). *Social representations of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Murray, C. (2008). *Real education: Four simple truths for bringing America's schools back to reality*. New York: Crown Forum.
- Owusu-Bempah, K., & Howitt, D. (2000). *Psychology beyond Western perspectives*. Leicester, UK: British Psychological Association.
- Piaget, J. (1947/1983). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial PSIQUE.
- Román, M. (1998). "Nuestros niños primero." Modos de regulación y criminalización de la juventud. En M. Román, *Lo criminal y otros*

- relatos de ingobernabilidad* (pp.13-37). San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rodríguez-Arocho, W. (2007). ¿Qué es la perspectiva histórico-cultural? *Creemos: Revista Hispanoamericana de Educación y Pensamiento*, 9(1), 67-76.
- Rodríguez-Arocho, W. (2005). La investigación de los procesos cognitivos en Puerto Rico: Hacia una integración de los hallazgos. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 16, 71-95.
- Smith, J. (Ed.). (2008). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2nd ed.). Gran Bretaña: SAGE Publications.
- Teo, T. (2005). *The critique of psychology: From Kant to postcolonial theory*. New York: Springer.
- Teo, T. (2006). Race psychology. En Y. Jackson (Ed.), *Encyclopedia of multicultural psychology* (pp. 386-388). Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de <http://www.yorku.ca/tteo/teopub.html>
- Teo, T. (2008a). From speculation to epistemological violence in psychology: A critical-hermeneutic reconstruction. *Theory & Psychology*, 18(1), 47-67. Recuperado de <http://www.yorku.ca/tteo/teopub.html>
- Teo, T. (2008b). Race and psychology. En W. A. Darity (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (2nd. ed., vol. 7, pp. 21-24). Recuperado de <http://www.yorku.ca/tteo/teopub.html>
- Vygotski, L.S. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje* (A. Kozulin, Ed.; P. Tosaus Abadía, Trad.). Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica.

NOTAS

- 1 La joven con la cual se co-construyó estos saberes se auto-conceptualiza como “una joven negra, loizéna, indigente y marginada que va a llegar a los niveles más altos de la sociedad puertorriqueña por medio de la educación”. Este escrito no constituye una investigación sobre los argumentos ni experiencias de dicha joven. Al contrario, es un intento de integrar sus saberes cotidianos, contruidos según su experiencia como persona oriunda de Piñones, en las reflexiones teóricas aquí esbozadas.
- 2 Para facilitar la lectura, se utilizará la forma no marcada —masculina— para hacer referencia a ambos géneros.
- 3 Véanse Lewontin, 1970; Luria, 1974; Gordon & Green, 1974; Gould, 1974, 1996; Chorover, 1982; Burman, 1994a, 1994b, 1996; Gergen, 1996; Kincheloe & Steinberg, 1997; Apple, 1997; Giroux & Searls, 1997; Carspecken, 1997; Lincoln, 1997; Kozulin, 1998; Montagu, 1999a, 1999b; Emerencia, 2000; Owusu-Bempah & Howitt, 2000; Cannella & Viruru, 2004; Rodríguez Arocho, 2005; Teo, 2005, 2006, 2008a, 2008b.