

Inteligencia, Competencias y Constructivismo. Más Allá de la Teoría de Gardner

HUGO RANGEL T.

Universidad de Guadalajara

«*The true sign of intelligence is not knowledge but imagination*». *Albert Einstein*

«*Una inteligencia sin posibilidad de expresarse no sería inteligencia*». *Luis Buñuel*

Resumen

Se argumenta que la teoría de inteligencias múltiples (IM) de Gardner concibe a la inteligencia como un concepto fragmentado, por lo que las inteligencias múltiples están dispersas y sin referentes teóricos. Larivée acierta en identificar las inconsistencias de la teoría de Gardner, por ejemplo, la concepción misma de inteligencia, que se confunde con talento o competencia. Además, por su definición, la teoría de las IM no puede ser caracterizada como constructivista; es, más bien, una propuesta positivista que refuerza la noción de "performatividad" que se le ha asociado al concepto de inteligencia.

Palabras clave: inteligencia, inteligencias múltiples, competencias, constructivismo.

Intelligence, Competencies and Constructivism. Beyond Gardner's Theory

Abstract

I argue that Gardner's theory of multiple intelligences (MI) conceives intelligence as a fragmented entity. Thus the theory comprised many intelligences which are dispersed and without a defined theoretical body. Larivée rightly identifies the inconsistencies of Gardner's theory, for example the very concept of intelligence is confused with talent or competencies. Moreover, according with its definition, the MI cannot be characterized as constructivist theory. It is rather a positivistic proposal that reinforces the notion of "performativity" associated with intelligence.

Key words: intelligence, multiple intelligences, competencies, constructivism.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia y su definición han cobrado interés en la llamada era de la globalización. El éxito de la teoría de las inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1993) ha sido enorme y goza de gran difusión en las facultades de educación y psicología. Esta propuesta ha resultado seductora porque supone abarcar aspectos que las pruebas de inteligencia no consideraban. De esta manera, ayudó a concebir la idea de que la inteligencia puede conceptualizarse sin mediciones.

Ciertamente persisten cuestionamientos sobre la precisión de las pruebas psicológicas y los supuestos que la fundamentan. Desde Binet se

Dirigir toda correspondencia al autor a: Centro Universitario de la Ciénega. Universidad de Guadalajara. Ocotlán, Jalisco, México
Correo electrónico: hugo.rangel@mail.mcgill.ca
RMIP 2010, Vol. 2(2), pp. 141-146.
ISSN-impresa: 2007-0926
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

formularon críticas respecto de la lógica de las mediciones y sobre su precisión. Las críticas han sido desarrolladas incluso desde disciplinas diversas, por ejemplo, el ensayo del literato Enzensberger (2009). Sin embargo, estas críticas no confieren la razón de manera automática a Gardner (1993). Larivée (2010) acierta en señalar las inconsistencias teóricas y metodológicas de las IM.

CONTEXTO IBERO-LATINOAMERICANO

En el contexto Ibero-latinoamericano, las IM gozan de gran apoyo. Algunos trabajos sobre Gardner incluso desacreditan las críticas que se le han formulado (por ejemplo, Pérez & Beltrán, 2006). También, indirectamente se ha apoyado la teoría de Gardner (1993) con publicaciones de adaptaciones extranjeras, como la experiencia austriaca de Brunner (2006), la cual es una mera adecuación al pie de la letra de las inteligencias múltiples. En este contexto, el artículo de Larivée (2010) es de gran pertinencia.

Otros autores tratan de validar sus campos de conocimiento como inteligencias per se. Por ejemplo, Valles (2009) trata de hacer valer la inteligencia musical. Además, esta autora reivindica las competencias musicales a partir de la teoría de Gardner (1993), es decir, se trata de apuntalar el paradigma de las competencias con el de las inteligencias múltiples. Asistimos, pues, a la utilización de un discurso para justificar las IM.

La mayor parte de textos identificados que abordan el tema, versan más sobre una adaptación de Gardner a las aulas y los currículos latinoamericanos (Luca, 2004) que sobre cuestionamientos sobre una disciplina particular. De esta manera, existen “expertos en inteligencias múltiples” (Valles, 2009). En este sentido, puede afirmarse que la presencia de la teoría de Gardner tiene un carácter hegemónico, como lo señala Appel (2000); que las teorías son producidas en Estados Unidos y son literalmente consumidas en las universidades de los países de la región.

INTELIGENCIA INTEGRAL Y SOCIAL VS. FRAGMENTADA

Una de las contradicciones fundamentales en la teoría de Gardner, fue la de presentar la inteligencia fragmentada a pesar de pretender lo contrario. Tomó en cuenta aspectos diversos (espaciales, lógicos, musicales, etc.), pero no como entes integrales, sino fragmentados, de manera que más que inteligencias múltiples, son inteligencias fraccionadas. Así, las IM se contraponen a principios básicos de la psicología cognitiva.

En efecto, Piaget refuta que la inteligencia sea una categoría discontinua y separable de los procesos cognitivos (1967, p. 12). Sin entrar en detalles de la teoría piagetiana, basta decir que para este autor la inteligencia constituye un estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensomotor y cognitivo, así como también todos los intercambios (asimiladores y acomodadores) entre el sujeto y el medio. Es decir, es un proceso integrador. En este sentido, Piaget (1967) insiste en que la vida cognitiva y la afectiva son inseparables (contrariamente a la pretensión de una inteligencia emocional). Más allá de confrontar la teoría de Gardner (1993) con la de Piaget, es preciso destacar esta naturaleza de la inteligencia como una totalidad, misma que se ve fragmentada en la propuesta de Gardner. Cabe mencionar otras interpretaciones contemporáneas en este sentido, como la integración-combinación de saberes y de la inteligencia (Kincheloe, Steinberg, & Villaverde, 2004).

Si Gardner (1993) trató de romper la idea de inteligencia unidimensional, no lo logró porque su misma teoría subyace bajo esta concepción. El hecho de que las IM sean dispersas y se presenten sin fundamentos teóricos sólidos es una evidencia parcial de este hecho. Según el autor de las IM, estas actúan siempre en concierto y mezcladas (Gardner, 1999). Sin embargo, el que sus seguidores -en la teoría y sobretodo en la práctica- la sigan considerando como entidades separadas, es una evidencia de la contradicción

de la teoría. Larivée (2010) cuestiona con tino que las IM sean independientes, ya que si son interdependientes, ¿qué sentido tiene separarlas como inteligencias diferentes? La definición de inteligencia no es secundaria, como lo pretende el mismo Gardner (1993). El concepto es todo, decía Hegel. Por cierto, para Hegel la inteligencia social o intersubjetiva tiene esta noción de la integración, de totalidad (en Miranda, 1989, p. 107).

Como afirmaba Doise (1982), existe un consenso en la naturaleza social de la inteligencia. Es evidente el carácter social, contextual y cultural de la actividad inteligente (Coll, 2001). En este sentido, se ha desarrollado la perspectiva sociocultural de la construcción social de la inteligencia (Doise & Mugny, 1983), es decir, la construcción de la inteligencia en la interacción social o como inteligencia social (Dewey, 1909/1997). Por su parte, Gardner afirma que “*una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinadas*”. (1999, p. 34). Sin embargo, por sí misma, la propuesta de Gardner no prueba que las IM sean contextuales ni producto de la interacción social.

¿COMPETENCIAS, TALENTOS O INTELIGENCIAS?

Inteligencia y talento son términos que Gardner (1993) confunde o que se prestan a una confusión. La pregunta de Larivée (2010) acerca de si aquello de lo que habla Gardner es inteligencia o talento, es fundamental. El mismo Gardner (1993) acepta que su concepto de inteligencias puede denominarse de otra manera: competencias intelectuales o capacidades cognitivas. Sin embargo, todos sabemos que lo siguió llamando inteligencias, y que justamente adquirió celebridad por este motivo. ¿Tendría el mismo impacto si las hubiera llamado habilidades cognitivas múltiples?

En su obra *Intelligence Reframed* (1999), acep-

ta que existe una confusión sobre el término, pero poco hizo para aclararla, pues afirma que “*no tiene objeción si alguien habla de talentos o habilidades*” (p. 83). De la misma forma, insiste en que no es lo mismo inteligencia que disciplina (domain), pero su explicación es redundante: “*Una persona puede ser fuerte en un área, sin exhibir una inteligencia asociada, y una persona puede mostrar una fuerte inteligencia, sin dominar la disciplina*” (p. 83). De esta manera, la confusión es insalvable y se traduce en contradicciones en la implementación de la misma en las prácticas educativas de sus seguidores.

Cabe mencionar que el de inteligencia es un concepto que se asocia al concepto de competencia (otro concepto fetiche de actualidad). De manera interesante, se ha pretendido evitar la lógica de las pruebas de inteligencia; por ejemplo, McClelland (1973) habló de medir las competencias en lugar de la inteligencia. Otros autores han abordado las competencias como una forma de inteligencia; por ejemplo, Carbonneau y Hétu (1996) la llamaron “*intelligence professionnelle*” y Jobert (1999) la nombró como “*intelligence au travail*” (inteligencia en el trabajo). Estas aproximaciones evidencian la necesaria conceptualización de las competencias en la actualidad.

IM Y CONSTRUCTIVISMO

Varios autores de diferentes épocas han sido asociados al constructivismo. En este sentido, se menciona a Gardner como un autor “constructivista” (Twomey & Grenne: en Twomey, 2005). Desde una concepción constructivista, la inteligencia y el conocimiento son una construcción o una adaptación. Así, el aprendizaje es activo, es un proceso en el que el estudiante construye su información.

La definición de inteligencia adoptada por Gardner (1993), presentada como la capacidad para resolver problemas cotidianos (similar a la aportada por Dewey y Vygotsky), se inscribe en esta noción de constructivismo. Como su-

gería Dewey (1909/1997), pensamos solamente cuando nos confrontamos a problemas. No obstante, cabe preguntarse: ¿basta con esa definición de Gardner para caracterizarlo como constructivista? ¿Podría decirse que la totalidad de su propuesta es constructivista?

Dewey (1909/1997) definió la inteligencia como una actividad en la que la experiencia juega un rol fundamental. Así, la adaptación es también un proceso que se ha apropiado del constructivismo. La inteligencia es una adaptación mental a circunstancias nuevas, escribió Piaget (1967). Sin embargo, al analizar de cerca el esquema propuesto por Gardner, salta a la vista la distancia del espíritu constructivista y lo inactivo de las IM.

La inteligencia es algo dinámico y multidimensional (Kyllonen, Roberts, & Stankov, 2006). Asimismo, la inteligencia es una forma de experiencia en desarrollo (Sternberg & Grigorenko, 2000). Estos principios de la inteligencia desde una perspectiva constructivista están ausentes en la propuesta de Gardner.

INTELIGENCIA, "PERFORMATIVIDAD" Y POSITIVISMO

Por último, un cuestionamiento capital a la teoría de Gardner (1993) no depende de esta teoría como tal. Se trata de lo que podríamos llamar fetichismo o mitificación del concepto de inteligencia, en el sentido que se toma como referente de "performatividad" (en la connotación que le imprimió Lyotard, 1979). De esta manera, se es más o menos inteligente en una sociedad de competición y de rendimiento. Esto puede explicar lo que de otra forma sería pura ociosidad: establecer quién es más inteligente entre grupos, países, culturas e incluso, entre razas.

La propuesta de Gardner refuerza esta concepción de la educación y de la naturaleza humana. La formación del juicio, de los valores y del razonamiento pasa a un segundo término en esta lógica competitiva en la que "las inteligencias" son el único criterio y el único fin.

Incluso la creatividad y la imaginación (signo de la inteligencia, según Einstein) son subsidiarias del esquema de las IM. Por ejemplo, Gardner distingue tajantemente la creatividad de la inteligencia (1999, p. 118).

Prueba de ello son las listas de personalidades que Gardner presenta como modelos de cada tipo de "inteligencia". De esta manera, ¿se pasó de una carrera de "la inteligencia" a una verdadera justa olímpica con ocho carreras (las de las IM)? Como lo afirman Coll y Onrubia (2002), la relación entre inteligencia –éxito escolar– o éxito en la vida cotidiana no es tan lineal y directa como se asume de modo tradicional, y dista mucho de estar garantizada o de tener una respuesta clara.

Por otra parte, Gardner insiste en que sus inteligencias son moralmente neutrales o "value free" (1999, p. 67), es decir, son claramente positivistas en el sentido desarrollado por Miranda (1983). Al no proponer valores, Gardner no ofrece una teoría alternativa real de carácter humanista que se distinga de la lógica de los pruebas psicológicas que supuestamente critica. ¿Una teoría neutra puede criticar los sesgos políticos e ideológicos relativos a la inteligencia? Algunos autores, como Kincheloe (1999) han adoptado una posición democrática de la psicología educativa para contrarrestar esas formas de poder. Si la definición de inteligencia pretende considerar el contexto cultural y los valores culturales (Gardner, 1999, p. 34). ¿Su propuesta, "libre de valores", puede posicionarse ante las relaciones de dominación real y simbólica de unas culturas sobre otras?

CONCLUSIÓN

Es evidente la contribución de Gardner (1993; 1999) para repensar la inteligencia más allá de las pruebas de inteligencia, aunque no ha sido el único, Eisner habla de una inteligencia cualitativa (2002, p. 114). De cualquier manera, la crítica a Gardner es esencial, incluso si se adoptan algunos de sus principios o se refuta el princi-

pio de medición de la inteligencia por considerarla convencional. Pretender que su teoría es una aportación incuestionable contradice tanto al mismo Gardner, como al espíritu del constructivismo y de la ciencia en general. En este sentido, la lectura crítica que nos ofrece Larivée (2010) es útil para valorar la obra de Gardner.

En su obra *Múltiples inteligencias* (1993), en el epílogo, Gardner hace una especulación sobre el año 2013 (a 30 años de la publicación de *Frames of Mind*). Gardner se cuestiona sobre su teoría y afirma que las ciencias sociales no pueden vivir con “verdades permanentes”, pero justamente es lo que ha sucedido con su teoría de las IM en ciertos medios educativos y en particular en América Latina. “*Si para ese entonces (2013) la idea de que la inteligencia merece pluralizarse se da, me sentiré más satisfecho*”, afirmaba (1993, p. 264). Esta idea es ciertamente más popular, pero ello no significa, como lo muestra Larivée (2010), que sea por medio de verificaciones científicas sólidas.

La enseñanza juega un papel decisivo en el desarrollo de la inteligencia gracias a distintas formas de intervención educativa. Sin embargo, la enseñanza de la propuesta de Gardner (1993), así como su implementación en el currículum es, a todas luces, esquemática. En efecto, un problema central de la propuesta de Gardner radica en sus implicaciones pedagógicas. Como White (2004) afirma: más preocupante que la teoría de las IM, es su influencia en el ambiente educativo. Por ejemplo, para Nolan (2004), el concepto de inteligencia lingüística representa problemas conceptuales y para su aplicación en la pedagogía. Como dice Larivée (2010), han sido principalmente los pedagogos quienes se enfrentan a diversos problemas educativos y que ven en la teoría de las inteligencias múltiples una herramienta para tratar de solucionarlos o entenderlos.

Coll (2008) señala que en la actualidad no se dispone de una teoría psicológica global que permita dar cuenta de los procesos de desarro-

llo de los seres humanos y del papel que desempeñan las prácticas educativas (p.12). Sin embargo, no pocos han percibido las IM como esa teoría. Es tal su aceptación, que por doquier se “adaptan” los currículos (con frecuencia de manera acrítica) a la teoría de las IM. Es pertinente investigar y cuestionar lo que en los salones de clase y programas escolares se hace en nombre de Gardner, sin más base que la fe en sus teorías.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2000), *Cultural politics and the text*. En *Official Knowledge* (pp. 42-60). Londres, GB: Routledge.
- Brunner, I. & Rottensteiner, E. (Eds.). (2006). *El desarrollo de las inteligencias en la infancia*. Cd. de México, México: FCE.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2*. Madrid, España: Alianza.
- Coll, C. (2008). *Constructivismo e intervención educativa*. En: Coll, C. *Constructivismo en la práctica*. Barcelona, España: ELE.
- Carboneau, M. & Hétu, J. C. (1996). *Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle*. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, Ph. (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96) Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Jobert, G. (1999). *L'intelligence au travail*. En: Carré, P. et Caspar, P. (Dir.). *Traité des sciences et des méthodes de la formation*. Paris: Dunod.
- Dewey, J. (1909/1997). *How we think*. N.Y.: Dover.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. París: PUF.
- Doise, W. & Mugny, G. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Cd. de México, México: Trillas.
- Eisner, E. (2002). *What can education learn from the arts about the practice of education?* John Dewey Lecture for 2002. Stanford, CA: Stanford University.
- Enzensberger, H. M. (2009). *El laberinto de la inteligencia*. Barcelona, España: Anagrama.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York, EUA: Basic Books.
- Kincheloe, J., Steinberg, S., & Villaverde, L. (1999). *Rethinking intelligence*. Nueva York, EUA: Routledge.
- Kyllonen, P. C., Roberts, D. H., & Stankov, L. (2007). *Extending intelligence*. Mahwah, NJ, EUA: Erlbaum.
- Larivée, S. (Ed.). (2007). *L'intelligence. Approches cognitives, développementales et contemporaines*. Montréal, Canadá: ERPI.

- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Luca, S. L. (2004). *El docente y las inteligencias múltiples* [versión digital], Revista Iberoamericana de Educación, 342, 1-11. Consultado el 3 de octubre de 2010, página web de Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid: <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>.
- than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Miranda, P. (1983). *Apelo a la razón. Teoría de la ciencia y crítica del positivismo*. Cd. de México, México: Premia.
- Miranda, P. (1989). *Hegel tenía razón. El mito de la ciencia empírica*. Cd. de México, México: UAM-I.
- Nolan, K. (2004). The power of language: A critique of the assumptions and pedagogical implications of Gardner's concept of linguistic intelligence. En: Kincheloe, J. (Ed.), *Multiple intelligences reconsidered*. Nueva York, EUA: Peter Lang.
- Pérez Sánchez, L. & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de « Inteligencias Múltiples »: Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. París, Francia: Armand Colin.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington, EUA: Skylight.
- Twomey, C. (2005). *Constructivism. Theory, perspectives and practice*. Nueva York, EUA: Teachers College.
- Valles del Pozo, M. J. (2009). Música y educación. *Revista Electrónica del Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2(4), 118-120.
- White, J. (2004, noviembre). *Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences*. Conferencia presentada en el Institute of Education, University of London, Londres, GB.

Recibido el 28 de octubre de 2010

Revisión final 29 de octubre de 2010

Aceptado el 30 de octubre de 2010