
Un atisbo de cambio: las inteligencias múltiples como representación de la inteligencia en la escuela

María Mercedes Civarolo ¹

El presente artículo aborda de manera reflexiva una problemática compleja, las representaciones de la inteligencia que tienen los maestros y de qué manera se vinculan con sus decisiones en torno a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos, favoreciéndolo u obstruyéndolo. Se pasa revista a la evolución del constructo, considerando diferentes conceptualizaciones, y se enfatiza en la ausencia de consideración explícita del tema por parte del magisterio como de las políticas educativas, pese a su importancia. Se concluye formulando la tesis de que "hasta que no cambie la representación de inteligencia imperante en las escuelas no van a cambiar las prácticas de enseñanza", pero se muestra un atisbo de cambio esperanzador en función de la teoría de las inteligencias múltiples y sus implicaciones didácticas.

Preguntas como las siguientes: ¿para qué y por qué hablar de la inteligencia?, ¿qué implicaciones tiene para la enseñanza su miramiento o develamiento? se constituyen en ejes centrales del escrito.

Inteligencia - Representación mental - Enseñanza- Aprendizaje

This article is a reflective approach about the complex problem of the intelligence representation teachers have, and how they are related to teaching decisions and student learning, favoring or obstructing it. It reviews the evolution of the constructor, considering different conceptualizations and emphasizing the absence of an explicit consideration of this issue among teachers as well as of education policies, despite

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora con dedicación exclusiva de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. E-mail: mmciva@yahoo.com.ar

their importance. It ends with the thesis that, "until the prevailing intelligence representations in schools do not change, teaching practices will not change either". However, we believe there is a glimmer of hopeful change regarding the theory of multiple intelligences and its teaching implications.

Questions like the following: what and why to talk about intelligence? What does it mean for education to consider or unveil it? constitute the central issues of this paper.

Intelligence - Mental representation - Teaching - Learning

Introducción

"El buen escritor no debe infravalorar la inteligencia del lector.

El buen educador debe hacer otro tanto con la inteligencia del alumno"

(André Gide, citado por Spaggiari, 2005)

¿Para qué y por qué hablar de la inteligencia? ¿Qué puede ofrecer al educador reflexionar sobre un constructo tan confuso y abstracto? ¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza su miramiento o develamiento?

Iniciar el artículo con estas preguntas apela a la provocación, asume el reto de hacer notar (aunque también denuncia) la ausencia de reparo explícito de la inteligencia en el escenario educativo. Llama la atención la aparente ausencia de consideración de este tema por parte del magisterio como de las políticas educativas. Para confirmar esta afirmación, solo es necesario revisar los documentos oficiales, los materiales escritos, los contenidos de los talleres prescriptos

por el Ministerio de Educación para la capacitación docente de los últimos veinte años en Argentina, las temáticas propuestas en las reuniones de personal o departamento, y prestar especial atención al discurso y a las preocupaciones que gestores y docentes explicitan, para corroborar que es una temática muy pocas veces abordada de manera sistemática en los diferentes niveles de enseñanza. Pareciera que la inteligencia asume el estatus de *cenicienta* en el sistema educativo a pesar de ser la "materia prima" que da sentido al trabajo docente; ya que si el hombre no fuese inteligente no tendría posibilidades de desarrollarse ni de aprender, ni de resolver problemas y crear productos culturales, tampoco tendría razón de ser el oficio de enseñar. Esta situación contradictoria de no reparar en la importancia de la inteligencia y en su vinculación con la enseñanza, podría ser comparable al hecho de que los médicos desestimaran el conocimiento sobre el cuerpo humano y su funcionamiento, o como si los ingenieros no consideraran darle tiempo al estudio de los materiales y sus propiedades a partir de los cuales construyen puentes o edificios.

¿Por qué se la confina al olvido?, ¿es esta una actitud de mera ignorancia, de desconsideración premeditada o de postergación inconciente? Ni una ni las otras, o quizás una argamasa de las tres supeditada a las representaciones² que los educadores tienen sobre la inteligencia de sus alumnos. Algunas investigaciones (Bourdieu & Sant Martí, 1998; Castorina, 2003; Kaplan, 2004) dan cuenta de que las representaciones son creencias o prenociones sobre la inteligencia, a partir de las cuales los educadores interpretan y estructuran sus prácticas escolares; porque no solo se traslucen en el discurso sino también en las acciones cotidianas. "Son visiones, valoraciones y esquemas prácticos que conforman una sólida ideología de la inteligencia" (Kaplan, 2004, p. 34). Están signadas por el sentido común y no son totalmente conscientes, ya que han sido interiorizadas a partir de la cultura escolar,³ en los contextos en los que los educadores actúan e interactúan con otros, en este caso las instituciones educativas.

Estas creencias, basadas en fundamentos reduccionistas de carácter social o biológico, son muy poderosas, ya que muchas veces tienden a obturar

procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, y lo hacen con notable eficacia ya que se establecen como anticipaciones sobre el desempeño y el rendimiento académico. En coincidencia con Kaplan (2004) afirmamos:

La institución escolar es un lugar en el cual las construcciones sociales, que se producen desde dentro o desde fuera de ella, adquieren una eficacia simbólica específica en relación a las desigualdades en los destinos y en los logros de los niños provenientes de las diferentes clases sociales. (p. 15)

Por ello, tratar de dilucidar las causas de esta situación no solo ayudaría a mejorar la enseñanza sino a revertir situaciones de injusticia sobre el desempeño y rendimiento escolar, determinadas al adherir tácitamente a presupuestos restrictivos sobre la inteligencia que terminan estigmatizando injustamente a los estudiantes. La naturalización de las diferencias de inteligencia entre estos, como consecuencia de representaciones y teorías implícitas⁴ que nada tienen de científicas, se traducen en formas de interacción, evaluaciones y juicios taxativos que terminan haciendo creer al sujeto que

² "Sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal" (Moscovici, 1973, en Castorina, 2003, pp. 30).

³ Según Bourdieu (1991), la cultura escolar es la que dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación.

⁴ Los estudios sobre el pensamiento de los profesores realizados en el campo didáctico dan cuenta de que los maestros son portadores de teorías implícitas que difieren de los conceptos científicos propiamente dichos y derivan en pensamiento práctico, proveniente de la particular manera de interpretar su experiencia profesional. (Se sugiere consultar Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1988).

no puede y que sus potencialidades son menores que sus limitaciones. Al decir de Bourdieu (1974, p. 32), la escuela ofrece una aparente justificación para las desigualdades.

En el presente artículo se trata de dar algunas respuestas tentativas al problema planteado, a partir del debate histórico y aún actual, sobre lo que se entiende por inteligencia.

Desacuerdos en la conceptualización de la inteligencia

El siglo XX ha sido muy prolífero en investigaciones y debates sobre la inteligencia, sin embargo, a pesar de los avances teóricos realizados, las preguntas que contribuyeron a la construcción del campo siguen vigentes y dan cuenta de un encendido debate en torno a las dificultades que persisten en la elucidación del constructo. Las disidencias se vislumbran en la convivencia de paradigmas desavenidos principalmente por la polisemia que engloba este concepto. De esta manera, puede afirmarse en los albores del siglo XXI, que no hay una mirada unívoca sobre la inteligencia.

Durante mucho tiempo, se conjeturó que la inteligencia es una capacidad innata, un rasgo fijo que se trae al nacer en mayor o menor grado, que puede ser medida mediante tests de lápiz y papel y que resulta importante para obtener buenos resultados en la escuela. Este paradigma monolítico de la inteligencia, de notable éxito durante mucho tiempo en el contexto educativo, la define como una capacidad global innata y desmerece las influencias del medio; si lo genes son deter-

minantes es imposible, entonces, pensar en influjos como la cultura o concretamente en prácticas educativas que puedan cambiar lo que "natura" ha determinado.

Según Gardner (1983), la psicometría, de la mano de Binet y Simon, los avances de Spearman, de Terman y de tantos otros científicos contribuyeron al éxito de los tests de inteligencia y a la predicción del rendimiento en la escuela. Indudablemente, esta posición radical incitó al surgimiento de posturas antagónicas en defensa de la inteligencia como capacidad plural. Son conocidos los aportes de Thurstone y luego Guilford y de jerarquización de las habilidades, como la propiciada por Catell y Vernon. Estas implicaron un avance en la conceptualización al abrir la mirada a la pluralidad y diversidad de capacidades humanas y reconocer, además de la dotación biológica, el influjo del contexto, de la historia personal de vida (las experiencias con otros sujetos como los padres, docentes, pares, amigos), y el antecedente cultural e histórico, incluyendo la época y lugar donde uno nace y crece, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales e históricos en diferentes dominios del conocimiento. El tiempo y los avances de las investigaciones posteriores aportaron fundamentos y corroboraron la tesis de que el medio ambiente cumple un papel mucho más importante en la determinación de la inteligencia de lo que se presuponía con anterioridad.

El incuestionable aporte de Piaget y también de Vigotzky sumado al avance de las ciencias cognitivas y a destacadas y revolucionarias conceptualizaciones brindadas por teóricos como

Gardner (1983, 2001), Sternberg (1996, 1999) y Feurstein (1993), por solo citar algunos, fueron un halo de aire puro que pusieron en tela de juicio algunos desarrollos teóricos y enriquecieron la posición originaria sobre la inteligencia al darle relevancia a los contextos históricos y culturales y al destacar la modificabilidad y las posibilidades de desarrollo, no solo en aspectos concernientes a la inteligencia analítica sino desde una mirada más completa del sujeto, que incluiría una definición de la inteligencia que comprende al ser humano desde tres dimensiones: cognitiva, afectiva y práctica (Wallon, 1987).

No obstante, innatismo, ambientalismo o interaccionismo; biologismo o contextualismo, son posturas y argumentos que resuenan repetidamente como una cansadora cantinela y siguen engrosando la bibliografía. Se acuerda con Woodworth (1941, p. 24) en que "preguntarse si es la herencia o el medio lo más importante para la vida es como preguntarse si es el combustible o el oxígeno es lo más importante para hacer un fuego".

Debate y disenso refrendan la necesidad de volver al origen para comprender, ya que en la misma etimología de la palabra inteligencia reside la clave de su significado y de la complejidad que encierra. Si su acepción proviene del latín *intelligentia*, capacidad de entender o comprender, y de *inteligere*, compuesto por *intus* (entre) y *legere* (escoger), ser inteligente es saber elegir la mejor opción entre las que se ofrecen o no, para resolver un determinado problema.

La inteligencia nos remite a comprensión y posibilidad de decidir, dos

cosas que la escuela legaliza en su discurso pero que en contadas oportunidades propicia. Si bien no duda de la importancia de favorecer ambos aspectos, poco se esfuerza por concretar este objetivo. Revisar la concepción antropológica en relación con la inteligencia que sostiene, e indagar en las representaciones que mantienen los educadores puede ayudar. También abandonar la manía obsecuente de cultivar la memoria, que contempla como reservorio no especializado, mediante acciones arbitrarias y sin sentido, para pasar a pensar las prácticas de enseñanza de manera que favorezcan procesos de comprensión y toma de decisiones fundadas. Porque existen diferencias entre concebir al alumno como un sujeto biológicamente determinado, que en función de sus limitaciones y desde una posición pasiva escucha y memoriza información irrelevante para después repetirla, al asumir una actitud que supone que otros decidan por él, y un sujeto concebido como único, irreplicable y singular, con una configuración de inteligencia particular, cargado de posibilidades que se pueden potenciar, que al asumir un rol activo da significado a sus experiencias de conocimiento junto a otros sujetos, en dominios particulares, tomando decisiones con criterio.

Desde el punto de vista educativo, una representación de la inteligencia de los alumnos o la otra implica también diferentes maneras de concebir la intervención educativa, ya que potencia determinados efectos simbólicos en los alumnos, positivos o negativos. Una analogía sencilla puede ayudar a entender ambas posiciones que devienen de dos tipos de representaciones antagónicas

sobre la inteligencia de los aprendices, la mayoría de las veces, inconscientes en el imaginario colectivo. Al decir de un destacado colega y amigo:⁵ "la inteligencia es como un espejo de agua". Algunos reparan solamente en su tamaño y cuantifican mucha o poca agua, condicionan su uso y resultados; es lo que hay y no existe posibilidad de que esta cambie. Para otros, no importa la cantidad de agua sino el potencial que encierra. Su vigor latente aguarda su utilización en función de múltiples posibilidades; puede ser usada para bañar sembradíos, para generar energía, para regar huertas, para saciar la sed y otras necesidades básicas de las personas, como recurso para la recreación y otros tantos usos posibles. Su utilización difiere y depende del contexto y del objetivo que se persiga; su secreto está en el potencial que atesora.

Algunas respuestas tentativas al problema planteado

Algunas respuestas tentativas, a manera de hipótesis, al aparente desconocimiento, falta de interés y despreocupación manifestada⁶ por los educadores frente a la problemática de la inteligencia, que si bien se presume que no es intencional está relacionada con las representaciones sobre la inteligencia de los alumnos y que con eficacia simbólica actúan a manera de Pygmalion

positivo o negativo (Rosenthal & Jacobson, 1968) en su desempeño y rendimiento escolar.

Un primer argumento sostendría que la inteligencia es algo tan abstracto e incomprensible que tiende a ser repelida como temática de reflexión de los educadores, lo que explicaría su no contemplación. No obstante, prestando atención al discurso de los educadores, se puede entrever la consideración implícita del constructo, aunque enmascarada, a partir de otros conceptos íntimamente relacionados y abordados sistemáticamente en la escuela, como los de aprendizaje y desarrollo.

Un segundo argumento sostendría que la inteligencia es algo inherente al campo de la psicología con exclusividad, por ello trasciende el ámbito educativo y compete a psicólogos y psicopedagogos pero no a los educadores. Esta situación se hace visible cuando, ante indicadores de fracaso escolar o evidencias de problemas, el discurso del maestro trasparente preocupación porque el niño no aprende. Aparece, entonces, el problema de la inteligencia ligado a la duda y a supuestos innatistas: ¿será que no tiene capacidad intelectual para enfrentar las demandas de la escuela? Y se recurre inmediatamente al especialista para petitionar que repare, como por arte de magia, la situación problema.

⁵ García Nieto, N. Catedrático del Departamento de Métodos y Técnicas de Diagnóstico Educativo (MIDE), Universidad Complutense de Madrid.

⁶ Una investigación realizada en el 2010 en la UNVM denominada "Las representaciones sociales de los docentes acerca de la inteligencia de sus alumnos" (aún sin publicar) y numerosas capacitaciones dictadas como transferencia de investigaciones efectuadas desde el 2004 en adelante en la misma universidad (Civarolo, 2009, 2010, 2011), apoyan estas afirmaciones.

Un tercer argumento, ligado a los anteriores, consideraría a la inteligencia como algo confuso para los educadores, demasiado complejo y teórico, por lo tanto, alejado de la enseñanza que es una actividad de naturaleza práctica. Lo que justificaría su no consideración ya que, en la preocupación constante por encontrar recetas milagrosas para las problemáticas que plantea la práctica, la inteligencia nada tributa, por el contrario, complica. ¿No tenemos ya demasiadas dificultades y exigencias los maestros como para ocuparnos de cuestiones que aparentemente no aportan nada porque, en definitiva, la escuela funciona igual y las aulas dan cuenta de que se enseña y se aprende? Por otro lado, basta sumergirse en la bibliografía sobre el tema de la inteligencia para corroborar que la complejidad del objeto es evidente en la misma comunidad científica; los teóricos no logran ponerse de acuerdo sobre su definición y estructura, menos aún en si es posible o no su potenciación. Inmiscuirse en las discusiones en el campo⁷ permite constatar el frecuente y sostenido debate, las largas controversias y querellas paradigmáticas entre escuelas, autores y tendencias psicológicas, para ratificar una perdurable contienda. Pero, como afirman Eysenck y Kamin (1983, pp. 124), "la crítica y el debate son el alma de la ciencia y ayudan a esclarecer conceptos y situaciones", pero no son el alma del

hacer docente, aunque nos cueste decirlo, en la urgencia que la vorágine cotidiana expone al educador, el conocimiento de oficio⁸ (Grimmet & Mac Kinnon, 1992), siempre a mano y legalizado por la experiencia, arremete y permite seguir adelante. ¿Vale entonces la pena que los educadores nos esforcemos en comprender qué es la inteligencia y abocarnos a su potenciación y desarrollo concientemente, si podemos seguir enseñando sin tenerla en cuenta?

Mas allá de estos tres argumentos, y valga la paradoja, todos los sujetos tienen algún tipo de representación sobre la inteligencia, y todos le adjudican una valía importante, la que está ligada al valor que la sociedad en general le adjudica. En la antigüedad, Aristóteles afirmaba que la inteligencia consistía no solo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica, y San Agustín sostenía, en su máxima tan conocida, "que el principal autor y motor del universo es la inteligencia". Ideas que aún perduran con tanta fuerza como entonces; y absolutamente nadie, ni padres, ni maestros, ni alumnos, pone en tela de juicio el valor que significa ser inteligente en las sociedades occidentales. Ser inteligente es, ha sido siempre y será también en el futuro una cualidad deseada y atesorada por todos. ¿Quién no quiere ser inteligente o reniega de serlo?

⁷ Se sugiere consultar Gardner, Kornhaber & Wake, 2005.

⁸ "El conocimiento de oficio es aquella forma particular de conocimiento práctico. Sensible, inteligente y moralmente apropiado construido por los docentes en su experiencia vivida [...] es saber acumulado y se apoya en la intuición" (Grimmet & Mac Kinnon, 1992, citado por Angulo Rasco, 1999, p. 308).

El absurdo aparece, entonces, al atribuir valía incuestionable a algo que después no se considera como se debería por parte de quienes asumen el rol de educadores; sin embargo, se desea alumnos "inteligentes" y contribuir a su desarrollo cognitivo, pero asumiendo una actitud de descuido, de negación o indiferencia ante el tema. Como se afirmó antes, no se sabe si esto es fruto de la mera ignorancia, si es desconsideración premeditada o solo postergación inconsciente. Por otro lado, el discurso da cuenta de que se portan representaciones sociales sobre la inteligencia, que no ayudan al logro de estas metas, por el contrario, consolidan y robustecen posturas arcaicas y perimidas, ilustradas en refranes populares con notable claridad: "Lo que natura non da, Salamanca non presta", "al que nace barrigón, es al ñudo que lo fajen" o "el que nace para pito nunca llega a corneta",⁹ dichos populares que ilustran las representaciones sociales acerca de la inteligencia de los alumnos y que están presentes en la escuela y la sociedad en general, que se erigen como sentencias e instituyen, sin querer, el racismo de clase denunciado por Bourdieu (1991), y traen, como consecuencia, la tipificación de los estudiantes en inteligentes o no inteligentes, con el riesgo de que estos últimos terminen creyéndolo y se cumpla el mentado efecto Pygmalión. Representar la inteligencia como algo dado, como un rasgo fijo determinado biológicamente, y minimizar al ambiente y a la cultura como

factores decisivos genera posibilidades para unos pocos estudiantes mientras que excluye al resto y lo aleja de la anhelada utopía de una educación para todos, sin *marginados académicos* en las aulas (Civarolo, 2007).

La realidad dura y llana da cuenta de dos cosas: la primera, que es prácticamente inexistente o muy escaso el tiempo que se otorga a la consideración de este constructo tan importante para pensar la "buena enseñanza" (Festermacher, 1989), y la segunda, que a pesar de este evidente desaire no consciente a la inteligencia y a su relevancia para la práctica educativa, (se debería indagar en las circunstancias e improntas de la formación de grado) hay representaciones instituidas acerca de la inteligencia de los alumnos, que repercuten y condicionan las prácticas educativas y, fundamentalmente, las maneras de intervención y vinculación con el sujeto que aprende, lo que amerita revisarlas. El tipo de representaciones existentes lleva inevitablemente a enunciar la siguiente tesis: *hasta que no cambie la representación de inteligencia imperante en las escuelas no van a cambiar las prácticas de enseñanza*. Pero este ya es motivo de otro artículo.

Un atisbo de cambio...

Lo planteado puede parecer desalentador, pero no es cuestión de limitarse a aceptar yerros ni de buscar culpables de la situación, sino de tomar conciencia de lo que sucede para intentar revertirlo. El avance de la ciencia y

⁹ Se sugiere consultar la investigación realizada por Kaplan (2004).

la tecnología y, en especial, el aporte de las ciencias cognitivas prometen hacer de esta época la era de la mente. Los hallazgos y teorías no pueden quedar al margen de la escuela y menos de la formación y capacitación docente. La nueva agenda de la didáctica tiene inexorablemente que nutrirse de los aportes de las investigaciones en torno a la inteligencia y su desarrollo.

En los últimos años, en el ámbito educativo se ha comenzado a hablar de una teoría, polémica y controvertida, pero sumamente atractiva que parece irradiarse y posibilitar innovaciones en la práctica áulica o por lo menos implicaciones interesantes para la enseñanza. Esta teoría, que data de 1983, denominada de las inteligencias múltiples, tuvo el mérito de entrometerse en la escuela y comenzar a posicionar muy lentamente el tema de la inteligencia. Su actual repercusión no está exenta del riesgo de banalizarse, al ser descontextualizada del ámbito de su producción como saber erudito (Gvirts & Palamidessi, 2002) y transformarse en una *moda* que trasmuta en aplicaciones didácticas poco rigurosas, como ha pasado con tantas otras teorías psicológicas y epistemológicas de las que la educación se ha adueñado. Pero este es otro problema que amerita un tratamiento más dedicado.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2003) desafía la visión tradicional de la inteligencia presente en las representaciones de los profesores e intenta dar cuenta de la variedad de roles adultos que existen en las diferentes culturas. Expresa que la inteligencia no es una capacidad única sino múltiple, que todos los sujetos tienen y

que resulta de la interacción constante entre factores biológicos y ambientales. Cada cultura da importancia a un conjunto diferente de inteligencias y a una combinación distinta de las mismas.

Mientras que las teorías tradicionales de la inteligencia sostienen que la inteligencia de uso no cambia, que es la misma en todas las situaciones, Gardner (2003), como tantos otros teóricos, afirma que las inteligencias son educables y que se modifican como respuesta a las experiencias de una persona. El pensamiento y el aprendizaje necesarios fuera de la escuela a menudo se sitúan dentro de un contexto, no se dan en situaciones de aislamiento: cuando la gente trabaja en diferentes tipos de entorno, sus habilidades para resolver problemas también son diferentes, la resolución de conflictos generalmente está ligada a ciertas tareas o metas y a menudo requiere de otras personas, herramientas y recursos. Como se puede apreciar, esta definición sobre la inteligencia está altamente contextualizada.

Por otra parte, una inteligencia no existe nunca aislada de otra inteligencia: todos los trabajos, roles y producciones en la sociedad necesitan de una combinación de inteligencias, aun cuando se destaquen más unas que otras y tengamos proclividad hacia algún dominio en especial.

En consecuencia, el educador portador de una representación de este tipo, en un aula de inteligencias múltiples, se diferencia completamente del educador con una representación tradicional en un aula también tradicional. En esta última, el docente da una clase parado frente al aula, escribe en el pi-

zarrón, hace preguntas a los alumnos sobre lo dicho verbalmente, las lecturas o tareas asignadas, espera que los alumnos terminen su trabajo escrito o que reproduzcan lo que espera escuchar. Es un lugar donde se privilegian las respuestas por sobre las preguntas. En el aula de inteligencias múltiples, se define de manera flexible la construcción metodológica para contemplar el paso del campo lingüístico al espacial, al musical, y así con las demás inteligencias combinándolas, a menudo, de manera creativa. La enseñanza, en ella, es respetuosa de la diversidad y de los supuestos teóricos de la clase diversificada (Tomlinson, 2005), se trata de propiciar situaciones que potencien las fortalezas como las debilidades de los alumnos en función de su perfil cognitivo o configuración particular de inteligencia. El aula es un espacio cultural donde se privilegia la reflexión.

La intromisión de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación y su impacto en la didáctica permiten inferir que se atisban predisposiciones para revisar las representaciones que tienen los maestros sobre la inteligencia de los alumnos, lo que puede hacer que la situación denunciada cambie.

Sería el momento justo, para aprovechar, desde la política educativa, ahora que las puertas de la escuela se están abriendo al planteo de Gardner, para poner en el centro del debate el tema de la inteligencia¹⁰ y su desarrollo, sin escindirla de un análisis más amplio, sobre la dimensión antropológica y te-

leológica de la educación, aún pendiente. Es imposible pensar que es la inteligencia y cómo potenciarla al margen de las preguntas: ¿quién es el sujeto que se educa? y ¿qué debe llegar a ser o para qué educar?

Esta apertura inesperada es un indicio de que la vieja y perimida representación social instituida sobre la inteligencia de los alumnos comienza a tambalear aunque no a resquebrajarse... quizás el paso para que empiecen a prevalecer configuraciones didácticas e intervenciones docentes que prioricen acciones orientadas a respetar, al decir de Wallon (1987), la naturaleza diversa de la inteligencia, y a favorecer el desarrollo del sujeto en el aspecto no solo cognitivo, sino afectivo y práxico como propone De Zubiría Samper (2006) conllevará el esfuerzo de prestar atención a lo importante para que la inteligencia deje de ser la ausente en la agenda educativa, para pasar a ser motivo de consideración obligada. "En la enseñanza, como en tantas otras cosas no importa mucho cuál sea tu filosofía. Importa más que se tenga alguna. Y más todavía que se trate de actuar conforme a tal filosofía" (Polya, 1981, citado en Jackson, 1991, p. 149). En este caso, no alcanza con ser portador de una representación sobre la inteligencia, sino con dilucidar cuál se tiene y de qué manera deja su impronta en los alumnos.

Original recibido: 25-08-2010

Original aceptado: 31-05-2011

¹⁰ Esto supondría abordar muchas otras teorías además de la teoría de las IM de Gardner como la de Feuerstein, Sternberg, Ceci, para ello se sugiere consultar Gardner, Kornhaber & Wake (2005).

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, J.F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1974). The school as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities. En J. Eggleston (Comp.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* (pp. 32-46). Londres: Methuen.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.

Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, N 19, Año 9, 4-18.

Castorina, J. A. (Comp.). (2003). *Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

Civarolo, M. M. (2007). Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia. *Revista Internacional Magisterio*, N° 24, 20-23.

Civarolo, M. M. (2009). *Las inteligencias múltiples*. Villa María: EDUVIM.

Civarolo, M. M. (2010). *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*. Villa María: EDUVIM.

Civarolo, M. M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil*. Villa María: EDUVIM.

- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Magisterio.

Eysenck, H. & Kamin, J. (1983). *Confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia o ambiente?* Madrid: Pirámide.

Feurstein, R. (1993). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X.

Festermacher, G. (1989). Tres aspectos en la filosofía de la investigación de la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y método* (pp. 150-181). Barcelona: Paidós.

Grimmet, P. & Mac Kinnon, A. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of research in education*, 18, 59-74.

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2003). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H., Kornhaber, M. & Wake, W. (2005). *Inteligencias múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2002). *El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pérez Gómez, A. & Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, N° 57, 3-22.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

Spaggiari, S. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat.

Sternberg, R. (1996). *La inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Tomlinson, A. (2005). *Estrategias para trabajar la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Wallon, H. (1987). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Woodworth, R. (1941). *Heredity and environment: A critical survey of recently published material on twins and foster children. A report prepared for the Committee on Social Adjustment*. New York: Social Science Research Council.