

LAS INTELIGENCIAS SON IGUALES

Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación

Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad a verificar. (Rancière; 2002; p.IV)

1.- Inteligencia(s) y educación: los equívocos

Para algunos la inteligencia es un rasgo propio del sujeto singular, uno de sus atributos, deudor de azares genéticos, genomas culturales, relaciones familiares, condiciones sociales o entornos.

Es sabido, dirán muchos, hay distintas inteligencias, inteligencias distintas –y distintivas- . Luego puedo afirmarse que las inteligencias son diferentes -y este dato “natural” suele naturalizar las desigualdades que tienen otros orígenes-. Así como la inteligencia es combinación de ideas, las inteligencias serían combinables.

Esta perspectiva ofrecerá recorridos pedagógicos, procedimientos didácticos y tratamientos psicopedagógicos. A todo niño designado como de *inteligencia diferente*, en nombre del respeto a esa diferencia de origen, la educación y principalmente la escuela trata de ofrecer algo apropiado haciendo que, mediante su accionar, la diferencia alcance algún matiz respecto a si misma. Acción sin duda meritoria pero que no necesariamente conlleva una modificación sustantiva del lugar que -por su origen y su inteligencia- al otro se le asigna.

Siendo que nadie es igual a otro, que no hay clonaje posible entre los sujetos de la especie que asegure las mismas conformaciones de su espíritu, ni la identidad punto a punto de su alma, ni la construcción en espejo de su aparato psíquico, la afirmación que propone la desigualdad de las inteligencias se sostiene sobre años que han hecho de la distinción (concepto que debemos a Pierre Bourdieu) una práctica que reproduce repartos diferenciales que confirman la reproducción de la asignación de lugares sociales distintos. Asignación de lugares totalmente naturalizada y legitimada por un diferencial (como lo demuestra Ricardo Baquero) que se hallaría encarnado en cada sujeto singular.

Medir las diferencias no ha hecho más que confirmar desigualdades. Y aún cuando desde hace mucho tiempo, muchos (entre los cuales Michel Tort) se hayan empeñados en probar y desmentir lo cuantificable de esa *facultad espiritual con la que se captan, se relacionan y*

se forman las ideas (como define buena parte de los diccionarios a la inteligencia), no pocos perseveran en reiterar absurdas mediciones, en multiplicar las facetas de dicha *facultad* para aportar los argumentos que permiten ofrecer atributos a los sujetos singulares, catalogarlos y etiquetarlos.

Si entendemos que la educación no puede basarse en adjetivos calificativos descalificantes, ni la apelación a las diferencias, ni la afirmación de la desigualdad de las inteligencias ofrece atractivos.

Toda afirmación que naturalice lo que no tiene nada de natural (las representaciones de los sujetos acerca de sí mismos y de los otros), termina colaborando en que la desigualdad se naturalice.

Las enciclopedias -donde suele hacerse el esfuerzo de capturar los modos de nombrar las cosas de los hombres- asocian a la inteligencia un ramillete de palabras, que da cuenta de las perspectivas históricas con las que fueron exploradas y significadas y de las representaciones que los hombres se hacen de las inteligencias de otros hombres.

Para algunos diccionarios las palabras de: aptitud, cabeza, cerebro, entendimiento, intelecto, juicio, luces, sesera. Corresponden a modos de dar sentido a esa “función” o “facultad”, que tuvo muchas maneras de ser comprendida según se la abordara desde la metafísica, la gnoseología, la psicología; las producciones singulares (se habla entonces de la idea de inteligencia en tal o cual autor) o las distintas corrientes de pensamiento.

El lector encontrará, a modo de ejemplificación, la referencia a un conjunto de verbos que se destacan por su reiteración: pensar, razonar, saber.

Un sinnúmero de calificativos abunda a la hora de intentar describir lo que serían los matices de la inteligencia, sus formas de presentarse. Entre otras cosas se dirá de ella que puede ser: aguda, asociativa, clara, superficial, mediocre, brillante.

Otros, innovando hallaron maneras diferentes de calificarla y describirla: artificial, afectiva, social.

Esta variedad de usos y sentidos da cuenta del empeño en demostrar de la inteligencia sus matices, sus recovecos, sus expresiones. Así la desdoblamos o la multiplicamos y, cada una de estas legítimas ficciones teóricas, encuentra derivaciones en posicionamientos pedagógicos y construcciones didácticas que siempre dejan una marca en la vida de los sujetos y conllevan un impacto político.

Nadie duda que el concepto de inteligencia tenga impacto en educación. Muchas investigaciones, no pocos tratados, distintas teorías se han empeñado en demostrar su existencia o su ausencia; no pocas organizaciones se han erigido para recibir a aquellos a los que se los consideraba *poseedores de* y muchas más se han construido para albergar a aquellos a los que con distintos nombres se pensó como *desprovistos de*.

A lo largo de la historia, la relación entre inteligencia y educación ha provocado más de un malentendido y sus efectos han tenido como consecuencia, un conjunto de representaciones que definen para los sujetos lo posible y lo esperable.

Pocos conceptos han estado, como la inteligencia, tan claramente al servicio de una naturalización de la desigualdad.

Hemos escuchado a no pocos padres estar convencidos que el llamado fracaso escolar de sus hijos era una consecuencia de que “no les da la cabeza”; que “la escuela”, los saberes -sean estos los de las matemáticas o cualquier otro territorio del saber-, ciertos conocimientos: “no son para *estos* chicos”.

No son pocas las familias que han asumido la carga de portar, en su genoma biológico o cultural, la marca de una desvalorización para la que el sistema ofrece premios consuelo: la simplificación de lo complejo, el límite de abordar sólo lo próximo y concreto; una oferta restringida a “conocimientos útiles para trabajar”.

Así se ha construido y se construye una suerte de resignación a lo que es presentado como natural: algunos tienen mucha inteligencia, nacieron con ella; otros apenas recibieron algunos atisbos y a algunos, simplemente, no les tocó y carecen de ella.

No han faltado enfoques científicos que justificaran esta desigualdad del reparto y agregando argumentos ajenos a los propios, cada institución, cada familia, cada sujeto construyó y construye una representación de sí.

Les proponemos interrogarnos acerca del modo en que esas representaciones conllevan e implican asignaciones de futuro (o la asignación de un futuro). Tanto más cuando esa atribución está condicionada a los orígenes (pertenencias) sociales y culturales de los sujetos y, vinculada a la naturalización de lo que no es natural, vuelve al origen un destino inexorable.

A menos de volverse privilegio y reproducción de injusticia, la educación no puede desentenderse de una cadena asociativa que relaciona distribuir, compartir y repartir, con:

formar parte, tener parte, tomar parte; conocer, reconocer.

Por ello la educación no es tratable como mercancía; no puede dejarse al azar, ni contentarse con cumplir con las biografías anticipadas, resignándose a reproducir y perpetuar los lugares y las condiciones que anteceden a cada sujeto, consignándolo a un origen de cuya representación quedara preso.

Para nosotros, la educación trata de la vida. No cualquier vida -no la vida entendida como un presente biológico-, sino de la vida como aquello que remite al vivir entre otros, con otros y a la construcción de una vida igualmente digna para todos.

Pensar la educación como lo que remite a la *vida con otros*, significa que concierne a los modos del lazo (del de los sujetos entre sí, del sujeto con los enigmas y con el secreto que logra descifrar de ellos dejándolos intactos). Y el modo del lazo no es independiente, ni indiferente, de la distribución de plazas y de partes. La definición de lo distribuible implica una distribución de las vidas y la cuestión de la atribución de futuros no puede dejarnos indiferentes.

Por ello les propondremos reflexionar aquí sobre una provocación, una ficción teórica sostenida por un par de pensadores, un profesor de otros tiempos y un filósofo contemporáneo. Ficción teórica cuyos efectos se encarnan en sujetos concretos.

Elegimos esta opción para explorar el vínculo entre inteligencia y educación, convencidos que la manera en que se interpreta el mundo, la forma en que se ponen a “trabajar a los conceptos” no es sin consecuencias políticas.

Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a ella, tienen que emancipar a las inteligencias, tienen que obligar a no importa quien a verificar la igualdad de las inteligencias. Rancière, J, 2002; IV)

2: Una ficción teórica

La igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y de los grupos que, contra todo curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas de su verificación. (Rancière; 2002; p.VII)

Casi todas las historias para niños que aún siguen conmoviendo a chicos y grandes

comienzan con una fórmula que pone a los acontecimientos lejos para volverlos más próximos:

Hace muchos, muchos, años...

Hace muchos, muchos años, un profesor provocó y escandalizó a la comunidad pedagógica con una afirmación contundente. Dijo, ni más ni menos, *todas las inteligencias son iguales*.

Con esa afirmación, revoltosa en su tiempo (y también en el nuestro), se inicia una etapa durante la cual la pedagogía pudo ser tildada de *embrutecedora* cuando se confundía a sí misma con la fuente de toda explicación; y señalada como *emancipadora* cuando sostenía sus intervenciones desde el principio de la igualdad de las inteligencias.

El profesor en cuestión denunciaba que la explicación formaba parte del mito que dividía al mundo en *sabios e ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y tontos*.

Esta manera “pedagógica” de dividir el mundo encontraba y sigue encontrando correlatos en figuras de educadores. Así desde antes del profesor de esta historia -y aún siglos más tarde cuando casi nadie recuerda ni su nombre, ni sus experiencias ni sus producciones-, muchos de los que ejercían y ejercen el arte y el oficio de educar siguen identificándose con la figura del *maestro emancipador*. Figura que encontró en las historias y geografías de nuestros países a muchos representantes y hacedores.

Para el personaje del profesor cuya aventura pedagógica decidimos compartir –personaje que era un auténtico profesor y también un profesor real- un *maestro emancipador* es aquel que puede *enseñar hasta lo que no sabe*.

No creemos un equívoco: el profesor nunca afirmó que un maestro no tenía que saber sino que un maestro que no lo sabe todo, puede enseñar hasta lo que ignora y lograr que el otro aprenda, lo que fuera, lo que sea, por que a nadie le está negado aprender, siempre y cuando se confíe en que aprenderá.

La condición para *enseñar lo que se ignora es emancipar al alumno*, es decir *exigirle utilizar su inteligencia*. Lo que no puede hacer nadie que no esté a su vez emancipado.

El profesor de esta historia sostenía -y sigue sosteniendo a través de los siglos- que un ignorante aprenderá por sí mismo y solo, lo que un maestro no sabe, si este lo lleva a actualizar su capacidad.

Nuestro personaje principal, démosle nombre -recordemos su obra-, se llamaba Joseph JACOTOT (1770-1840), de nuestros tiempos vive aún, actualizado por un filósofo contemporáneo, Jacques RANCIERE quien no duda en perseverar en la osadía de entender las cosas del mundo proponiéndose y proponiéndonos definir lo pensable dando lugar a lo posible en lo imposible, indagando acerca del cerco cognitivo que pre-supone los límites de lo posible por lo cual construye la imposibilidad.

Jacotot pensaba (sobre el final del siglo XVIII y comienzos del XIX) que era posible sostener principios emancipadores y su afirmación: *todas las inteligencias son iguales* (afirmación que no ignoraba las diferencias de biografías singulares atrapadas en cuerpos concretos, biología reales, contextos específicos de alta complejidad existencial y social), formaba parte de lo que Rancière denomina las *lecciones del maestro ignorante* que no son sino *lecciones sobre la emancipación intelectual*.

La afirmación del profesor acerca de la igualdad, es una *ficción teórica con efectos*. Durante su vida de educador Jacotot demostró la pertinencia de su principio, sus estudiantes aprendieron disciplinas para las que él no tenía diploma; enseñó una lengua que conocía en una lengua que ignoraba; una y otra vez, puso en juego el principio y en cada ocasión la experiencia le brindó elementos que le permitieron sostener la afirmación: *todas las inteligencias son iguales*.

Puedes sentir, puedes mirar, puedes escuchar, puedes pensar.... Repetía el profesor. *No me digas que no puedes.*

Algunos de los contemporáneos usaban formulas parecidas pero no tenían la misma contundencia. *Sapere aude*: Osa saber! Insistía el filósofo Kant.

Hemos introducido un personaje y podríamos agregar otros buceando en producciones teóricas, de antes y de después, de las existencias que estamos evocando.

El lector podrá preguntarnos: que actualidad, que vigencia tienen estos pensadores, estos profesores de tiempos lejanos, en los que el mundo tenía otras configuraciones, otras temporalidades para vivir la vida, incluso para definir la guerra o la paz.

Queremos dar un argumento a favor de esta actualización, que consideramos una interpelación que atraviesa todos los tiempos, por que hace a lo propio de lo humano: hacer ad-venir al hombre.

Estamos, lo recordamos, hablando de principios, *ficciones teóricas*, si ustedes prefieren. La cuestión que importa es que las ficciones teóricas siempre terminan afectando a los sujetos reales y concretos y por eso siempre es cuestión en toda ficción de una *experiencia* (algo que modifica la conciencia).

Escribimos hace un tiempo que es en el territorio de la pedagogía o mejor dicho en el territorio de fronteras difusas de la escuela en América Latina (lo que permanece como resto aún en pie de un orden simbólico que se proponía ofrecer igualdad de oportunidades a los miembros de los estados nacionales que se conforman después de las declaraciones de independencia, y también como lo que resta, lo que queda para hacer frente a una desigualdad injusta que no cesa de incrementarse en nuestra región), donde por nuestra parte, seguimos conmoviéndonos por la pertinencia y vigencia a *las lecciones del maestro ignorante* (título del libro de Rancière, 2002).

Esas lecciones, sostenidas sobre la ficción teórica que afirma y argumenta *todas las inteligencias son iguales*, testimonia de una articulación pedagógico filosófica que refunda una vieja tradición volviéndola novedad es para los educadores latinoamericanos que sostenemos que educar es el *acto político de distribuir la herencia, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designando al colectivo como heredero*. Los mismos educadores que afirmamos que educar es hoy un acto de *resistencia a la reproducción de desigualdades* (Frigerio, Graciela; 2004).

Resistir a la reproducción de desigualdades implica rehusarse a ser cómplices de un sistema de atribución de lugares que hace que ciertas vidas sean signadas por *la dote de lo pensable*, mientras que otras estén marcadas por *la ausencia de dote* y, por ello mismo, limitadas a su reproducción.

Decíamos que, a los educadores que cotidianamente nos enfrentamos con las condiciones adversas de una economía que desprecia al hombre y a las políticas que desconocen la justicia para todos, el *maestro ignorante* nos recuerda que es posible, mediante nuestra intervención, interrumpir el cumplimiento de las profecías de fracaso encarnadas en los cuerpos frágiles de los niños de los sectores populares (Frigerio; 2004).

El *maestro ignorante*, que no es otro que un *maestro emancipador*, el que sostiene el principio de que *todas las inteligencias son iguales*, nos enseña que es posible enseñar la

democracia que desconocemos, crear condiciones para que otros aprendan lo que no sabemos cuando como educadores decidimos que es posible para todos, a condición de otorgarles su confianza, aprender las lenguas desconocidas de todas las ciencias, habilitar para cada uno una oportunidad.

El *maestro emancipador* descrea de las metodologías explicadoras, en su lección denuncia que el didactismo embrutece al llenar de falsas certezas lo que debería sostenerse como incertidumbre. Y fundamentalmente, aunque con otras palabras, sugiere que *enseñar todo a todos* quizás, no por antigua, devino consigna vieja.

Perseverante, rebelde, emancipado, el *maestro ignorante* nos recuerda que la tarea de educar es salir todos los días a *forzar a una capacidad que se ignora a reconocerse*.

El *maestro emancipador* hace de la oportunidad, lo que iguala. Por eso es su oferta la que crea la demanda. Es su apuesta sin condición la que emancipa, es el carácter gratuito de su enseñanza y de su intento el que logra que el otro piense.

El *maestro ignorante* sabe que la igualdad no anula la asimetría, pero garantiza que ninguna asimetría, ninguna diferencia, devenga la sede de una desigualdad.

La *igualdad* no como horizonte, sino como punto de partida como no se cansa de decir el filósofo Rancière- , implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser *par*, para *formar parte*, para *tener su parte*.

3. Subversiones teóricas que desafían las profecías de fracaso

Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a ella, tienen que emancipar a las inteligencias, tienen que obligar a no importa quien a verificar la igualdad de las inteligencias. Rancière, J, 2002; IV).

Educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas saliendo a demostrar que la decisión de que *todos piensan y todos pueden pensar* es el principio que permite construir lo común, lo de todos (Frigerio; 2005).

Corresponde aclarar aquí que un mundo común remite, desde nuestra perspectiva, a lo que se comparte y reparte y por ello es una cuestión de distribución de re-conocimientos y una problemática esencialmente política que atraviesa y define la cuestión por la educación, entendida como el trabajo jurídico y político de *dar a conocer y reconocer*.

Es para todos los que viven en los bordes: de la ciudadanía, de los territorios urbanos del consumo asegurado y el tiempo libre garantizado; en los bordes de actividades mal llamados trabajos –por que ninguna ley laboral los protege -; para los que han perdido la memoria de cuando se sentían sujetos y formaban parte, dado que ya llevan más de una generación viviendo en la delgada línea roja; para los chicos que mueren de enfermedades curables pero inatendidas por políticas de la salud inexistentes; para los que están desnutridos no por que no haya alimentos en estas tierras, sino por que las leyes del reparto señalan que no son para ellos; para los que deberían estar en las escuelas del estado y están aprendiendo a vivir de los maestros de hacer la calle: ladrones y policías todos incluidos, como si las palabras que decían de sus diferencias se hubieran vuelto sinónimos en demasiadas oportunidades y hubieran quedado provisoriamente confundidas en un sentido total que los abarca; para los que viven en situación de calle, sin más techo que la intemperie; es para ese grupo cada vez más numeroso de población que la noción de destino adquiere su dimensión de inexorable y la presencia de maestros emancipadores se vuelve imperiosa.

Es contra la inexorabilidad que la educación se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar diferencias en desigualdades; que no se excusará aduciendo *condiciones de educabilidad*; escudándose detrás del concepto de *resiliencia* o aludiendo a una *inteligencia diferente*.

Sostendremos que lo que se presenta como inexorable deja de serlo en el instante mismo en que, su carácter de “inevitable”, pasa a ser cuestionado por un accionar (un pensar, un decir, un hacer) que descrea de lo inapelable y le devuelve al hombre la dimensión de su decisión sobre el mundo.

Por ello, para los que trabajan en los bordes, para los que trabajamos ejerciendo los *oficios del frente* como suele llamarlos Gabriela Diker, nuestro trabajo no es otra cosa que sostener frente a otro, a cada otro, frente a todo otro, un posicionamiento contra lo inexorable.

Contra lo inexorable significa la urgencia de una disponibilidad para un compromiso singular y colectivo: *salir a forzar a una capacidad que se ignora a reconocerse* dirán en un dúo que los reúne en la actualidad, aunque sus voces provengan de siglos distintos, Joseph Jacotot y Jacques Rancière.

Definida *la igualdad como punto de partida de la educación, la igualdad de las inteligencias como ficción teórica con efectos*, encontramos en nuestra región a los que salen con coraje a demostrarla en las acciones cotidianas, con obstinación y perseverancia; a sabiendas que no podrán confirmarla siempre, no siempre totalmente, nunca totalmente, y sin embargo a sabiendas que cada fragmento de ensayo, cada vida que escapa a la profecía de fracaso, confirma que la *ficción teórica* tiene efectos, deja marcas, ofrece posibilidades, evita que se cumplan destinos prescritos y habilita a llevar adelante la vida.

Jacotot, con sus lecciones demostraba que un padre analfabeto puede acompañar el aprendizaje de la lectura de su hijo, que un hombre de pueblo observando, reteniendo, repitiendo, verificando puede acompañar el aprendizaje de su hijo. Lo demostraba por que no ahorra confianza en el otro, y por que por principio suponía que toda palabra de hombre puede ser comprendida por otro hombre.

Para evitar cualquier mal entendido volvemos a escribir: *enseñar hasta lo que no se sabe*, no era para el profesor en cuestión, ni es para nosotros, sinónimo de no saber nada sino un modo de dar cuenta de que el otro puede aprender donde nosotros ignoramos, aprender más allá de nuestra intencionalidad de compartir saberes.

La expresión viene a testimoniar de lo que puede aprenderse no en ausencia de un maestro, mucho menos con un maestro ausente, sino con un maestro que apuesta a que el otro, todo otro, siempre puede aprender. Dice el *maestro emancipador*: no es del maestro del que uno aprende sino de la relación con el maestro cuando esta se inscribe en el signo de la igualdad, la igualdad entre las inteligencias, principio no horizonte, punto de partida al que la tarea nos convoca y nos desafía cuando queremos hacer de este mundo, un mundo otro, un mundo con justicia.

Bibliografía:

A propósito de *Joseph Jacotot* sus artículos se encuentran en la Biblioteca Nacional de Francia, particularmente remitimos a: Enseignement universel. Langue étrangère. (Paris 1829); L'enseignement universel. Langue maternelle, (cuya primera edición se hizo en Lovaina, puede encontrarse en la Biblioteca señalada la 6ª edición hecha en Paris en 1938), los números del *Journal de la émancipation intellectuelle*, y al *Sommaire des lecons publiques de M. Jacotot sur les principes de l' enseignement universel, publié par JS Van de Weyer*, Bruselas 1822. Todos estos textos están citados en el libro de Jacques Rancière: “ le maitre ignorant ou cinq lecons sur l'émancipation intellectuelle ».

Numerosas páginas web, permitirán a los interesados encontrar más información sobre el trabajo de Joseph Jacotot, el lector podrá consultar igualmente las páginas que abordan la producción intelectual de Jacques Rancière.

Rancière Jacques:

- (2005) “El inconsciente estético”. Del estante editorial, Buenos Aires.
- (2003) “El maestro ignorante”. Laertes. Barcelona. (Edición francesa: Fayard, 1987).
- (1998) “La parole muette”. Hachette, Paris.
- (1998) « Aux bords du politique ». Edition Remanié, La fabrique. Paris.
- (1995) “La mésentente”. Galilée, Paris.
- (1992) “Les mots de la histoire : essai du poétique du savoir” Seuil, Paris.
- (1990) “Courts voyages au pays du peuple”. Seuil, Paris.
- (1981) “La nuit des proletaires”. Fayard, Paris.

Kohan Walter. (2003) “Infancia entre educación y filosofía ” Ed. Alertes. Buenos Aires.

Hemos abordado cuestiones relativas a la problemática aquí expuesta en:

Frigerio, Graciela (2005), “En la cinta de Moebius”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, del estante.

- (2004a), “Conceptualizaciones institucionales” [¿o “Bosquejos conceptuales sobre las instituciones?”], en Nora Elichiry (comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*, Buenos Aires, Manantial
- (2004b), “La (no) inexorable desigualdad”, en Osvaldo Álvarez Guerrero (comp.), *Ciudadanos. Revista de Crítica Política y Propuesta*, año 4, nº 7 y 8, Buenos Aires, FAI.
- (2003b), “Los sentidos del verbo educar”, conferencia dictada en la Cátedra Jaime Torres Bodet, publicada por el CREFAL, México.
- (2003c), “A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial”, en *Educação & Sociedades*, vol. 24, nº 82, CEDES (Brasil).