



Algunas apreciaciones acerca de los conceptos de inteligencia y aprendizaje en la teorización psicopedagógica

Some appreciations as regards definitions of Intelligence and learning of theorizing educational psychology

Liliana Enrico

liliana.enrico@gmail.com

María Luján Fernández

fernandezmarialujan@hotmail.com

CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Recibido: 29|08|16

Aceptado: 27|09|16

RESUMEN

El presente trabajo expone algunos planteos sobre el concepto de inteligencia, que nos interesa especialmente en el campo psicopedagógico y particularmente en su relación con el concepto de aprendizaje. Se retoman aquí algunos resultados de una investigación en curso, cuyo objetivo principal es establecer las condiciones de aparición y los procedimientos racionales que se utilizan para la producción de categorías (teóricas e instrumentales) en psicopedagogía, para constatar la validez de sus sustentos y su grado de rigurosidad epistemológica. Las consideraciones que se presentan incluyen parte del análisis de la obra escrita de Alicia Fernández, una referente de la psicopedagogía que otorga un importante papel al concepto de inteligencia. A partir de identificar sus referencias explícitas a otros autores que definieron la inteligencia, pretendemos analizar las articulaciones y rupturas que establece con esas diferentes concepciones. Se tienen en cuenta esas definiciones de inteligencia que aparecen relacionadas con la comprensión del aprendizaje, desde un análisis que incluye su definición conceptual, su trayectoria, su procedencia teórica disciplinar y las diferencias con otras perspectivas señaladas críticamente por la autora.

Palabras clave: Concepto; Inteligencia; Aprendizaje; Psicopedagogía.

ABSTRACT

This essay sets out different proposals as to the concept of intelligence that really interest us in the psychological field, and specially its relationship to learning. Some results are taken up of an ongoing research. It's main object is to establish the appearing conditions and proceedings that are used for the production of categories (theoretical and documentary) in educational psychology to show the validity of its basis and the level of the epistemological strictness. The above mentioned statements include parts of the analysis of the work written by Alicia Fernández. She is an important reference as regards educational psychology and has a great role in the concept of intelligence. As from identifying her explicit references to other authors who have also defined intelligence, we pretend to analyze the relation and breaking off that she shows with the different concepts. The concepts of intelligence that have relationship with the understanding of the learning are taken into account, as from an analysis that includes her conceptual definition, her professional career, her theoretical disciplinary sources and differences with other views critically set out by the author above mentioned.

Key words: Concept; Intelligence; Learning-educational; Psychology.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se formula en el marco de una investigación en curso denominada “Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017”¹, cuyo objetivo principal es establecer las condiciones de aparición y los procedimientos racionales que se utilizan para la producción de categorías (teóricas e instrumentales) en psicopedagogía, para constatar la validez de sus sustentos y su grado de rigurosidad epistemológica. Esta investigación busca realizar un análisis epistemológico de las producciones y aportaciones teóricas y metodológicas de los principales referentes conceptuales de la psicopedagogía en Argentina.

Trabajar sobre estas producciones cobra importancia para la psicopedagogía, donde los aportes de los referentes conceptuales e instrumentales han dado lugar a debates científicos y profesionales tanto a nivel nacional como internacional. Avanzar en un análisis epistemológico de dichos conceptos, contribuye tanto al campo de las prácticas científicas y profesionales como a la formación académica de los psicopedagogos, fortaleciendo la relación entre ciencia y profesión. Dentro de esta investigación se ha optado por seleccionar aquellos referentes destacados por su reconocimiento profesional en el nivel nacional e internacional, por el volumen y accesibilidad de su obra, y por la aceptación de su enfoque teórico-metodológico en el campo psicopedagógico.

Presentaremos en esta oportunidad algunos planteos sobre el *concepto de inteligencia* que nos interesa especialmente en el campo psicopedagógico, particularmente en su relación con el de *aprendizaje*. Estas consideraciones parten del análisis de la obra escrita de Alicia Fernández², una referente de la psicopedagogía, que otorga un importante papel al concepto de inteligencia.

Así, a partir de identificar sus referencias explícitas al concepto de inteligencia - principalmente en relación con la obra de Jean Piaget y Sara Paín- pretendemos analizar las articulaciones y rupturas que establece con esas y otras concepciones.

Tendremos en cuenta esas definiciones de inteligencia que aparecen relacionadas con la comprensión del aprendizaje, desde un análisis que incluya su definición conceptual, su trayectoria y su procedencia teórica disciplinar, así como los debates y controversias con otras perspectivas señaladas críticamente por la autora.

INTELIGENCIA COMO CONCEPTO CLAVE

Al abordar la temática nos surge un interrogante que orienta nuestras primeras apreciaciones: ¿por qué reflexionar acerca de la inteligencia, en el marco de una investigación epistemológica en psicopedagogía?

En primer lugar, porque ha sido un concepto privilegiado en las primeras teorizaciones del campo, debido a la fuerte presencia de las ideas piagetianas. En segundo lugar, porque es innegable aún hoy su papel en la comprensión del aprendizaje en muchas de las tradiciones presentes en el campo psicopedagógico. También, en particular, en la obra Alicia Fernández, porque podemos observar transformaciones en su definición de inteligencia, y eso nos permite seguir la trayectoria del concepto, desde el modelo de análisis epistemológico que se propone en nuestra investigación.

Molero et al. (1998) realizan un recorrido histórico del concepto de inteligencia desde las distintas escuelas de psicología y plantean que el uso del término inteligencia no se generalizó hasta

¹ Dirigido por Sandra Bertoldi y co-dirigido por Liliana Enrico. Integran el equipo Daniela Sánchez, María Luján Fernández, Sonia Iguacel, colaboran María del Carmen Porto, Ana C. Ventura y cuenta con la asesoría de Roberto Follari. Este proyecto viene desarrollando un arduo trabajo de lectura, sistematización y análisis de las producciones teóricas escritas por psicopedagogas argentinas. A la fecha se han obtenido como resultado los *Glosarios Teóricos*, que son el primer ordenamiento conceptual, a través de una herramienta de trabajo genuina surgida en el marco de esta investigación

² Alicia Fernández, psicopedagoga argentina de amplio reconocimiento nacional e internacional. Falleció en febrero de 2015. Fue fundadora de EPSIBA. Más información sobre su vida y obra se puede hallar en la página web: <http://www.epsiba.com>.

finales del siglo XIX, con Galton³ y que tal concepto ha sido objeto de muchas investigaciones, teorías, debates y paneles de expertos para consensuar precisamente su conceptualización. Las divergencias proceden de la existencia de opiniones diferentes en lo que se refiere a cuántos tipos o dimensiones existen en las capacidades intelectuales, y que si bien ya ha pasado más de un siglo, hay cuestiones básicas sobre las que no existen aún un acuerdo general.

Un primer acercamiento a las conceptualizaciones de inteligencia indica la diversidad de perspectivas desde las cuales se formulan. Según Molero et al., un “recorrido histórico sobre el concepto de inteligencia lleva casi obligatoriamente a comenzar con la tradición psicométrica” (1998:13). Señalan al comienzo la versión clásica de la inteligencia -biologicista e innatista- presente en los test psicométricos, utilizada para localizar los deficientes mentales (el test de Binet en 1905) y su posterior modificación, asociada ya al concepto de Cociente Intelectual (la escala de Stanford- Binet en 1916). A principios del siglo XX comienza así la polémica sobre si el rendimiento de la inteligencia depende de una inteligencia general o factor “G” (el test de Terman en 1916 y Spearman en 1927) o de una correlación más pluralista (Thurstone en 1938). Ya en la década del 30 y en pleno auge de la escuela conductista, se concibe la inteligencia como meras asociaciones entre estímulos y respuestas (pruebas de Watson en 1930; Thorndike en 1931; Weschler en 1939). También Molero et al. (1998) señalan la conceptualización de la inteligencia desde una perspectiva estructuralista (estudios iniciados desde 1920 por Piaget), y de la inteligencia artificial (estudios de Turing en 1950) proveniente del enfoque del procesamiento de la información de la psicología cognitiva. Otras versiones más recientes incluyen la consideración de una inteligencia emocional (acuñan el concepto Salovey y Mayer en 1990).

Gardner et al. hacen referencia a perspectivas recientes que “reconceptualizan la inteligencia”, como “reacciones al enfoque psicométrico tradicional” (2005: 167). Los estudios recientes indican que la inteligencia se ha alejado de las consideraciones biologicistas, hereditarias y que “no está ubicada solamente en la cabeza de la personas, sino que se encuentra *distribuida* (por ejemplo, Resnik 1987: 171). Desde estas reconceptualizaciones (Gardner et al. 2005) se encuentran las teorías cognitivas actuales, como la teoría triárquica (estudios de Sternberg en 1985), teoría de arquitectura intelectual mínima (estudios de Anderson en 1992) o la teoría de las inteligencias múltiples (estudios de Gardner en 1987).

En este sentido nos parece pertinente continuar este análisis en el marco general de las perspectivas psicológicas y los supuestos que subyacen. Castorina (2000) señala que en la psicología contemporánea conviven diversas teorías acerca de los procesos cognitivos. Así, hay versiones psicométricas de la inteligencia, otras que la explican por la “arquitectura computacional de la mente”; incluso hay concepciones que se basan en un desarrollo por etapas “madurativas”, y también se pueden mencionar variantes del enfoque constructivista (2000:78). Uno de los efectos de desconocer estos supuestos en las perspectivas psicológicas es excluir los postulados ideológicos que subyacen. Entre ellos Castorina señala la *reificación* o *cosificación* -el predominio de entidades inanimadas sobre la vida social le da un aire espurio de *naturalidad* e inevitabilidad- y a modo de ejemplo identifica formas de desconocimiento de los procesos sociales comprometidos en los procesos intelectuales y de aprendizaje concebidos por los psicólogos, cuando al indagar en los procesos mentales éstos se les “aparecen” desprendidos de los contextos socioculturales. Para Castorina las concepciones psicológicas encubren un componente central de la actividad intelectual al dejar en las sombras las prácticas sociales en las que ésta se constituye; “así en ciertas corrientes psicológicas, se convierte a la vida psíquica en un proceso puramente natural, explicable sólo por causas biológicas internas al organismo. Esto último lleva al enfoque clínico-médico de las dificultades, a la concepción de enfermedad o anormalidad y por consiguiente a la exclusión o reclusión de los niños” (80).

Najmanovich analiza particularmente la reificación del concepto de inteligencia que -como otros de espacio, tiempo, masa-, es el producto de un proceso histórico de estandarización perceptual y cognitiva que culmina con la naturalización merced a la estabilización de los modos de representación. Así, “términos que suponemos que representan entidades eminentemente concretas

³ Molero et al. señalan, “Dalton es un pariente de Darwin. Al igual que su pariente, Galton pensaba que la idea darwiniana sobre la selección natural de las características heredadas era aplicable a la inteligencia y trató de crear, sin éxito, una prueba para utilizarla en sus investigaciones pero proporcionó en cambio un concepto y una mejora en la metodología e interpretación de la estadística” (1998)

y objetivas, no son más que el producto de una compleja construcción mental e instrumental, cuya única "concretud y objetividad" reside en que estamos acostumbrados a los relojes, los metros, las balanzas o los test de Inteligencia, y que hemos olvidado su origen" (1998:12).

Najmanovich entiende que no sólo se ha producido un proceso de reificación, sino que además el proceso mismo de categorizar-reificar⁴ no ha sido notado, o que su existencia ha sido olvidada -o negada-, y que por lo tanto este proceso resulta transparente, en el sentido de que habitualmente pasa desapercibido. Las discusiones respecto de la inteligencia se convirtieron en debates sobre el Cociente Intelectual (CI), sobre su valor predictivo de éxito social y su heredabilidad. Aparece así tal ligazón entre CI y herencia que cobra importancia tanto desde el punto de vista social, como desde el punto de vista. La inteligencia se supone que es una propiedad hereditaria, y en una proporción tal que, muchos autores especialmente ingleses y norteamericanos, justificaron hasta la esterilización de aquellos que no resultan exitosos en la resolución de los test que "permiten medirla" (1998).

Es importante destacar que el supuesto de que la inteligencia sea una característica heredable refuerza la concepción de que se trata de una propiedad esencial y única. Suponer la existencia de un gen responsable de toda la conducta inteligente en el ser humano lleva a reforzar las ideas esencialistas al darle una "sede física" al concepto abstracto de inteligencia (Najmanovich, 1998).

Este trasfondo del debate en torno a la inteligencia no es ajeno al campo psicopedagógico y advertir los supuestos que sostienen sus conceptualizaciones implica un análisis epistemológico indispensable.

LUGAR DE LA INTELIGENCIA EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

Comenzaremos con la identificación del concepto de inteligencia en la obra de Sara Paín⁵, una pionera de la investigación del campo psicopedagógico, para posteriormente retomar sus ideas presentes en los desarrollos teóricos de Alicia Fernández.

Sara Paín, en uno de sus primeros textos: *Programación analítica para la iniciación escolar* (1976/1985), propone formular una programación educativa teniendo en cuenta el nivel de desarrollo psicogenético de los sujetos. Esa "fundamentación psicogenética que nos permite ubicar temporalmente los contenidos y su adecuada graduación nos la provee la teoría piagetiana de la inteligencia." (op. cit 13).

Expresamente adhiere a las ideas de Jean Piaget, afirmando que "la inteligencia es la actividad que organiza los datos de la realidad y construye criterios estables para interpretarla, anticipar sus cambios y actuar en consecuencia. Tales criterios son esquemas cuya coordinación varía con la edad en el sentido de una progresiva equilibración" (1976/1985: 31). Sara Paín dirá que:

El aprendizaje en cambio, puede ser definido como la actividad por la cual el sujeto accede e internaliza las pautas culturales del grupo al que pertenece. Tales pautas se refieren tanto a las modalidades de la acción condicionada por los utensilios, llámense tenedor o lenguaje, como a las normas valorativas éticas y estéticas que sancionan el quehacer humano. La relación entre inteligencia y aprendizaje es estrecha pues, en primer lugar, todo

⁴Para Najmanovich, "el proceso de categorización es permanente y previsible, pero no nos damos cuenta de él (salvo cuando se nos presentan dificultades o diferencias). Categorizar nos parece un proceso espontáneo, no mediado, ni contaminado teóricamente, excepto en los momentos de crisis, en que emerge con toda su fuerza" (1998:11)

⁵ Sara Paín nació en Buenos Aires en 1931 y reside en París desde 1976. Graduada en Filosofía y doctora en Psicología cognitiva, ha publicado numerosos libros y artículos vinculados con la psicopedagogía. Se la considera una pionera de la investigación en el campo psicopedagógico y "en tratar de elaborar una teoría acerca de la práctica psicopedagógica" (Paín, 1979/1985: 7).



conocimiento o práctica se produce por la aplicación de una estructura, cuyo nivel condiciona el de la adquisición. Pero, al mismo tiempo, sólo el entrenamiento, al destacar la insuficiencia de ciertos recursos, promueve la aparición de estrategias de mejor nivel o sea más equilibradas; sin embargo el proceso sigue un decurso de etapas de sucesión fija inexorable que la experiencia puede sólo acelerar relativamente y en sus momentos críticos. Por lo contrario, el aprendizaje tiene un gran papel en el afianzamiento de la estructura, ya que ésta se realiza por vía de su aplicación, y su eficacia progresiva se resume en la posibilidad de incluir ámbitos cada vez más extensos de la realidad, una realidad conceptualizada, evidentemente, pues sólo el equilibrio de la sistematización puede absorber e integrar el conocimiento y disponer de él en el momento preciso. (1979/1985: 31-32)

Hasta aquí sus definiciones se mantienen en marco de las ideas piagetianas, posición teórica que podemos encontrar ya en *Psicometría Genética* (1971/1985) cuando afirma “la teoría psicológica de Jean Piaget, base experimental de su epistemología genética presenta a la vez un modelo dialéctico y estructuralista de la inteligencia” (op.cit.:7)

Ahora bien, unos años después en *Estructuras inconscientes del pensamiento* (1979/1985), y a partir de analizar las causas de los problemas de aprendizaje en la clínica psicopedagógica, comienza a recurrir a la articulación entre la explicación piagetiana y la psicoanalítica, con el fin de explicitar las condiciones y circunstancias que ligan los procesos intelectuales que se ven afectados y la dramática inconsciente (niveles cognitivo y subjetivo). Así pasa a considerar el aprendizaje como “el equivalente funcional del instinto, en tanto se lo puede entender como la transmisión de las modalidades de acción específicamente humana” (1979/1985:10).

En el libro citado, desarrolla extensamente su modo de entender esa articulación entre estructuras inteligentes y deseantes, avanzando así en la explicación del aprendizaje y sus dificultades, más allá de sus primeras explicaciones que lo remitían únicamente a la inteligencia. Sara Paín señala:

La existencia y la integración del humano individual histórico se cumple por medio de ciertos órganos que producen los mismos efectos que aquellos que, en el orden biológico, proveen concretamente a la constitución del individuo. Esos órganos son la inteligencia que asegura la práctica del aprendizaje como vehículo de transmisión y el deseo, que sostiene las condiciones para el cumplimiento de la sexualidad. (1979/1985:21)

Ahora bien, en las teorizaciones de Alicia Fernández, la inteligencia no es concebida como una capacidad medible o cuantificable, sino por el contrario es “autoconstruida interaccionalmente” (1987:54).

En esa dirección -y siguiendo a Sara Paín,- plantea que en el aprendizaje intervienen cuatro niveles relacionados, “el organismo individual heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, que es siempre deseo del deseo de Otro”. (1987:28). La inteligencia y el deseo parten de una indiferenciación hacia una mayor diferenciación para su mejor articulación, al servicio de un mayor equilibrio.

Ya desde su primer libro, publicado en el año 1987, Alicia Fernández define la inteligencia y alude a la metáfora de su atrape para dar cuenta del síntoma problema de aprendizaje, expresando esa relación en el título de su obra: *La inteligencia atrapada*⁶. Allí la autora postula una mirada psicopedagógica acerca del no aprender, partiendo de “conceptos básicos para el diagnóstico del

⁶ Desde estas primeras conceptualizaciones responde a una pregunta crucial en la psicopedagogía y es “¿Por qué no aprende?”. Fernández plantea “La respuesta no es uncausal. Tampoco un organismo alterado, un déficit intelectual o cuestiones emocionales, familiares son, por sí mismas, explicaciones suficientes como causa determinante del problema de aprendizaje. En conclusión, no existe ni una única causa, ni situaciones determinantes [...] No lo encontraremos ni en lo orgánico, ni en los cuadros psiquiátricos, ni en las etapas de la evolución psicosexual, ni en la estructura de la inteligencia. Lo que intentamos buscar es la particular relación del sujeto con el conocimiento y la significación del aprender (1987:43).



problema de aprendizaje” (1987:53); entre ellos encontramos que en su definición del aprender⁷ la inteligencia cobra una significación particular.

SU TRAYECTORIA Y PROCEDENCIA DISCIPLINAR

Un recorrido por la obra de Alicia Fernández permite advertir que adopta explícitamente los aportes de Sara Paín (1979/1985), quien como ya mencionamos, remite a los desarrollos de Jean Piaget para caracterizar las estructuras lógicas de la inteligencia, y a los aportes de Jacques Lacan para explicar las estructuras simbólicas deseantes. Desde allí, Fernández (1987) sostiene que mientras la inteligencia procesa a través de una elaboración objetivante los movimientos de acercamiento y apropiación del objeto, clasificándolo, seriándolo, incluyéndolo en una estructura jerárquica y de clase, generalizándolo; el deseo tiende a apropiarse del objeto incluyéndolo en alguna metáfora propia, significándolo a través de una elaboración subjetivante.

Se puede advertir que en su primera conceptualización de la inteligencia, Alicia Fernández (1987) adhiere a la perspectiva epistemológica constructivista de Piaget, partiendo de considerar la estructura lógica como una estructura genética, y que el conocimiento se construye.

Fairstein y Carretero (2002) señalan que dentro del corpus de la psicología genética pueden distinguirse por un lado, la descripción de los estadios del desarrollo cognitivo, y por otro la teoría de la equilibración. Se considera al sujeto de la psicología genética un constructor de significados. La permanente actividad del sujeto en interacción con el mundo da lugar a una constante reestructuración de sus esquemas de asimilación, con la consiguiente modificación de las estructuras cognitivas que marca el pasaje de un estado de conocimiento a otro.

Piaget también entiende que “vida afectiva y vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables” (Piaget, 1972:16) dado que en todo intercambio entre sujeto y el medio hay a la vez una valoración (lo que el sentido común llama ‘sentimientos’) y una estructuración (lo que el sentido común llama ‘inteligencia’). “Un acto de inteligencia supone, pues, una regulación energética interna (interés, esfuerzo, facilidad, etc.) y una externa (valor de soluciones buscadas y objetos a los que se dirige la búsqueda); pero ambas son regulaciones de naturaleza afectiva y comparable a todas las demás regulaciones del mismo orden” (Piaget, 1972: 16).

Esa referencia a un aspecto energético o valorativo, no es continuado en ese sentido por Sara Paín y Alicia Fernández. No obstante, es recuperado de alguna manera por ellas pero incluyendo el aporte teórico del psicoanálisis, al considerar el deseo para dar cuenta del problema de aprendizaje, en el sujeto capaz de razonamiento pero también “capaz de olvido, equivocación e ignorancia” (Paín, 1979/1985).

Para Alicia Fernández -como para Sara Paín- se establecen relaciones inteligencia- deseo, si bien asumen que uno remite a la estructura cognitiva (lógica) y otro a la estructura deseante (simbólica, significativa y alógica), que en la historia personal de un individuo llegan a ser cada vez más diferenciables para una mejor articulación (1987:77). El pensamiento es uno solo, es como una trama que se configura individualmente cuyos hilos son inteligencia (hilo horizontal) y deseo (hilo vertical).

En este sentido, ubicamos el origen del concepto de inteligencia que plantea la autora desde la psicopedagogía, como un concepto proveniente del campo psicológico, particularmente de una psicología del desarrollo cognoscitivo que se sustenta en una epistemología genética.

⁷ Alicia Fernández en ese momento manifiesta que el aprender, “se orienta hacia la relación del sujeto con el conocimiento” (1987:41) y plantea que “Un diagnóstico psicopedagógico buscará responder a particulares interrogantes, tales como: 1) ¿Con qué recursos cuenta para aprender? 2) ¿Qué significa el conocimiento y el aprender en lo imaginario del sujeto y su familia?. 3) ¿Qué rol le fue asignado por sus padres en relación al aprender? 4) ¿Cuál es su modalidad de aprendizaje?” (1987:41).

A lo largo de la obra de Alicia Fernández se observa que mantiene estos planteos iniciales vinculados a la teoría psicológica del desarrollo de la inteligencia piagetiana. En su libro *Los Idiomas del aprendiente* (2000b) se encuentra de forma explícita su posición que la aleja de concepciones de la inteligencia como una facultad: "Sabemos que la inteligencia no es una facultad producto de un buen funcionamiento neurológico. Se construye en un vínculo relacional; es decir que un sujeto se constituye inteligente en un vínculo con los otros. Vínculo no ajeno a la ética y a la estética. Ética, estética y pensamiento se entrelazan y condicionan" (2000b:52).

Mencionamos antes que, desde su primer libro, su mirada acerca del aprender atestigua una ruptura con la acepción clásica de la inteligencia, a la que identifica con el dualismo inteligencia-deseo. Ya a partir de *Poner en juego el saber* (2000a), su crítica se prolonga hacia las teorías cognitivas, particularmente a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Advierte que al explicar el por qué y el cómo aprenden los que logran aprender "es frecuente remitirse sólo a las teorías cognitivas" considerando que son "teorías engañosas" (2000a:52).

Plantea que las teorías conductistas como las teorías de las inteligencias múltiples cumplen una "función adaptativa" en el sentido de una adaptación pasiva. Más específicamente "solo colocan un ropaje diferente al antiguo conductismo que considera la inteligencia como la encargada de posibilitar la adaptación al medio dado" (2000a:110).

Desde esta postura señala que "la inteligencia, pensada en el marco de los diagnósticos de la inteligencia, no puede hacerse por fuera de las situaciones de aprendizaje que incluyen una escena entre un aprendiente y un enseñante que consiguen construir y significar los conocimientos" (2000a: 106).

Así la psicopedagogía clínica, no sólo cuestiona el concepto tradicional de inteligencia, sino también "a estos otros actuales que hacen entrar por la ventana lo que expulsan por la puerta" (2000a:107).

Alicia Fernández señala que "actualmente, algunos aspectos de mi concepción de la inteligencia, expuestos en *La inteligencia atrapada*, merecen ser subrayados y ampliados, a partir de la difusión consumista de teorías engañosas sobre la inteligencia, que van de la mano de lo que llamo 'ética del éxito' o imperativo del éxito" (2000a: pp. 52-53). Esa crítica a la 'ética del éxito' es retomada en sus libros posteriores: *Los idiomas del aprendiente* (2000b) y *Psicopedagogía en psicodrama* (2000c).

Avanza en el planteo cuando manifiesta que se propone cuestionar no solo el concepto tradicional de inteligencia, sino "también el que permea, aún dentro de posturas constructivistas o incluso psicoanalíticas" (2000a:106). Rescata la definición de Marcelo Viñar, un psicoanalista uruguayo, quien define a la salud como desadaptación creativa, para plantear que la inteligencia supone también movimientos de desadaptación: '*desadaptación creativa*' como búsqueda de lo nuevo, de lo diferente y donde se nutre el deseo de conocer (Fernández, 2000a)

ALGUNAS REFLEXIONES PARA CONCLUIR

Luego de analizar los orígenes, el comienzo y la trayectoria del concepto de inteligencia, desde la perspectiva de Alicia Fernández, podemos advertir continuidades en su posición epistemológica respecto a la construcción del conocimiento y rupturas con posiciones epistemológicas aprioristas.

En cuanto al origen, identificamos la procedencia disciplinar del concepto de inteligencia en la definición de Piaget, que posteriormente es retomado por Sara Paín, pionera del campo psicopedagógico.

Las críticas que hace a las otras definiciones de inteligencia le sirven para ajustar la propia definición, para explicitar los supuestos, y para dar cuenta de los efectos o consecuencias en el aprender: "la inteligencia permite al sujeto la inserción en la realidad y la invención de otras realidades posibles." (2000a:58). Asimismo denuncia que al medir o fragmentar la inteligencia, se



encubre la sumisión, la pasividad, el consumismo en el marco de la lógica del éxito “donde se supervaloriza el producto y el resultado, dejando de lado el proceso” (2000a, 107).

Si bien incorpora aportes y va desplegando nuevas ideas, creemos que mantiene el carácter constructivo, dinámico y orientado a la novedad de los conceptos de origen. Creemos que con esos nuevos aportes no desdice o contradice el espíritu de las ideas piagetianas. No obstante, al pensar los problemas de aprendizaje desde la clínica psicopedagógica necesariamente tiene que redefinir al sujeto e incorpora, junto a la dimensión lógica, la dimensión deseante.

En el marco de la investigación que venimos desarrollando, el análisis de estos conceptos continúa, buscando aportar conocimientos que permitan intervenir sobre problemáticas propias del campo, que posibiliten mayores niveles de legitimación social de la profesión y aporten al enriquecimiento académico y profesional de los psicopedagogos.



OBRAS CITADAS

Castorina, José Antonio. "La Ideología de las Teorías Psicológicas en la Educación Especial". *Perfiles Educativos*. México: 2000. Vol. 22, N° 89-90: 77-91.

Fairstein, G. y Carretero, Mario. "La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones". En J. Trilla (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 2002, pp. 107-205.

Fernández, Alicia. *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1987.

Fernández, Alicia. *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000a.

Fernández, Alicia. *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidad de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000b.

Fernández, Alicia. *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2000c.

Gardner, Howard; Kornhaber, Mindy y Wake, Warren. *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique. 2005.

Molero Moreno, Carmen. "Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional". *Revista Latinoamericana de Psicología*. [Colombia: Fundación universitaria Konrad Lorenz]. 1998, 30: 11-30.

Paín, Sara. *Psicometría Genética*. Buenos Aires: Nueva Visión. [1971] 1985.

Paín, Sara. *Programación analítica para la iniciación escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión. [1976] 1985.

Paín, Sara. *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I*. Buenos Aires: Nueva Visión. [1979] 1985.

Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique. 1972.