



NATURALEZA HUMANO-SOCIAL DE LA TEORÍA DE LA *INTELIGENCIA UNIDIVERSA*: IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Valentín Martínez-Otero Pérez¹
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En este artículo se presenta la denominada “teoría de la inteligencia unidiversa” en la que se enfatiza que la inteligencia es una facultad unitaria y múltiple. Se consignan los antecedentes y el marco general, así como argumentos de diversa naturaleza que dan robustez a la teoría. Seguidamente, con objeto de ilustrar esta novedosa concepción teórica, se adopta la metáfora del árbol, se muestra su estructura y se describen diversas aptitudes intelectuales interdependientes. Desde la óptica educativa, el reconocimiento de la unidiversidad intelectual implica además el compromiso de desplegar la inteligencia básica en cada alumno a la vez que se atiende su singularidad aptitudinal, de modo que se despierten sus potencialidades y se compensen sus limitaciones.

Palabras Clave: Inteligencia unidiversa, antecedentes, estructura, propuestas educativas.

¹ Doctor en Psicología y Doctor en Pedagogía. Máster en Psicopatología y Salud. Profesor-Doctor de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: valenmop@edu.ucm.es

Abstract

This article shows the so called “theory of the unidiversa intelligence” in which it is emphasized that intelligent is an unique and multiple ability. It establishes the precedents and general frame as well as themes of different nature that gives strength the theory. Next and with the intention of explaining this new theoretical conception the “tree metaphor” is adopted, also it shows its structure and few interdependent intellectual abilities are described. From the educational point of view the recognition of the intellectual unidiversity also implies the commitment to spread out the basic intelligence of every student at the same time as his/her individual attitude is kept in mind in a way that it develops his/her own capacities and it compensates his/her limitations.

Key words: Unidiversa intelligence, precedents, structure, educational proposals.

Introducción

Este artículo presenta en sus trazos generales la denominada “teoría de la inteligencia unidiversa”, a la par estructural y funcional, en la que se enfatiza que la inteligencia es una facultad unitaria y múltiple. Por tanto, en el acercamiento a la noción de inteligencia que se realiza ni se adopta un enfoque monolítico y obsoleto ni se proclama una multiplicidad que ponga en peligro su unidad. Es preciso reparar en que un significativo sector dentro de la Psicología, llevado acaso por un efecto pendular, ha transitado de un extremo (concepción unitarista) a otro (concepción fragmentada), lo que probablemente se ha traducido en negativas repercusiones en la comprensión de la inteligencia y en la educación de la misma.

La necesidad de promover el despliegue intelectual unitario y plural anima también a propugnar el desarrollo global de la inteligencia, al tiempo que se invita a seguir abriendo vías formativas de cada aptitud intelectual específica a través de métodos concretos. Asimismo, se hace hincapié en la índole “humano-social” de la inteligencia unidiversa.

En el texto, pues, se subraya la naturaleza unitaria y múltiple de la inteligencia, tal como se advierte en el neologismo ‘unidiversa’ incorporado al título de este artículo, se examina su estructura y funcionamiento, y se reflexiona y

orienta sobre las implicaciones educativas que de este novedoso planteamiento se derivan.

Antecedentes y marco teórico general

Yela (1987, 24) afirmaba que la inteligencia es, a la vez, *una y múltiple*. La teoría de la *inteligencia unidiversa* asume dicha aseveración y, por tanto, no surge *ex nihilo*. En la actualidad, parece que la psicología ha quedado deslumbrada por teorías procedentes de allende nuestras fronteras que peligrosamente se empecinan en escindir la inteligencia y, por ende, al ser humano. La vieja fórmula “divide y vencerás” está dando cierto relumbrón a cursos, programas, publicaciones, etc., pero está sembrando de confusión los campos de la psicología y la pedagogía. Ahora, por ejemplo, so pretexto de que se ha democratizado la inteligencia, asistimos perplejos a una lista interminable de “nuevos inteligentes”: sexuales o psicosexuales, eróticos, visuales, auditivos, mecánicos, ecológicos, danzantes... y hasta criminales, como “certeramente” precisaba un diario para referirse a determinados delincuentes buscados internacionalmente. En verdad, el que no se contenta es porque no quiere.

El abuso del término ‘inteligencia’ desvirtúa el concepto y aceleradamente pierde potencia comprensiva y descriptiva. La frivolidad con que a veces se utiliza la noción oscurece esta área de estudio e investigación. El resultado es que la psicología y con ella la educación salen perjudicadas.

Decir que la inteligencia es ‘unidiversa’ es otra novedad. Hasta donde se ha podido comprobar es un término que no se había utilizado antes, menos aún aplicado a la inteligencia. Con este neologismo se enfatiza la unidad de esta facultad, al tiempo que se reconoce su valor interno, su versatilidad y su proyección sobre diversos campos. Así pues, esta concepción de la inteligencia como *unitas multiplex* no quiebra su unidad ni niega su polivalencia.

Es bien sabido que algunos teóricos, acaso llevados por una comprensible reacción frente al hegemónico monolitismo unitarista, cayeron en el craso error de atomizar la inteligencia.

Una tercera novedad de la teoría de la *inteligencia unidiversa* se descubre en sus fundamentos, más psicológicos y antropológicos que matemáticos, pero plenamente explicativos de la realidad estructural y funcional de la inteligencia. De todos modos, como más adelante mostramos esta incipiente teoría recibe apoyo neurofisiológico.

Hay una cuarta contribución que, en cierto modo, compendia las anteriores. Se trata de una teoría de alcance social, histórico, cultural y educativo, sensible, respetuosa y comprometida con la unidad y la diversidad intelectual de nuestra especie.

La inteligencia: *unitas multiplex*

La afirmación mencionada de Yela (1987, 23-25) de que la inteligencia no es simple, sino compleja, nos permite reparar en que nos hallamos ante un constructo unitario (sistema) y múltiple (numerosas aptitudes). La inteligencia es, en efecto, una estructura de múltiples aptitudes, desde la general, que interviene en casi todo, hasta las más vinculadas a cada situación particular, pasando por aptitudes de amplitud variable. Frente a enfoques que defienden la parcelación/modularidad de la mente (véase, v. gr., Fodor 1986), me identifico con la postura que admite cierta autonomía y especificidad en la esfera intelectual y que reconoce, a la vez, la relativa interdependencia de las capacidades.

Es bien sabido que el psicólogo norteamericano Gardner ha desarrollado la interesante y popular teoría de las “inteligencias múltiples”. Este conocido profesor identifica nueve “inteligencias”: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial.

Considero que uno de los mayores aciertos de esta teoría es reivindicar una mayor atención educativa para capacidades a menudo arrumbadas en nuestro sistema escolar, por ejemplo, las aptitudes interpersonal e intrapersonal. Ahora bien, lo que hace Gardner (1998) es elevar a categoría de inteligencia lo que otros psicólogos han denominado factor -fruto de la utilización del análisis factorial-, habilidad, capacidad o aptitud. Más allá del término que se utilice, lo verdaderamente importante es identificar la estructura diferencial de la inteligencia. En este sentido, aunque es justo reconocer las valiosas aportaciones de la teoría de las “inteligencias múltiples”, definiendo que la inteligencia es, a la par, una y múltiple, esto es, “unidiversa”.

Desde la perspectiva neurofisiológica, Castelló (2001, 133-135) ofrece algunos datos valiosos que nos asisten y que resumimos:

- La estructura y organización del cerebro revelan una marcada especialización de ciertas áreas de este órgano en determinadas formas de procesamiento de la información. A pesar de la especialización, el cerebro funciona de una manera bastante global, lo que implica la acción coordinada de diversas áreas, particularmente en las actividades cognitivas complejas.
- Hay poca evidencia de la arquitectura cerebral centralizada, es decir, hay escasos indicios que apoyen un enfoque unitario de la inteligencia. El registro de la actividad neural por medio de sistemas de tomografía por emisión de positrones (TEP) demuestra la especificidad de determinadas áreas. No obstante, los estudios que ofrecen estos datos sobre la especificidad cerebral, suelen destacar la importancia de las interconexiones en el cerebro o funcionamiento global del mismo. Parece, pues, que en el cerebro se combinan de forma compleja las ubicaciones concretas y las interacciones entre áreas; de hecho, pueden resultar más significativas las comunicaciones entre zonas que la acción de las propias

áreas. Textualmente: “A grandes rasgos, puede hablarse de la especificidad de ciertas áreas en relación con un tipo determinado de información u operaciones, pero difícilmente puede contemplarse su exclusividad.” (Pág. 135).

- El cerebro ni se organiza en unidades independientes ni funciona de manera centralizada. Los datos revelan que la configuración del cerebro combina zonas especializadas -muy puntuales- con gran flexibilidad de conexión funcional, de acuerdo al azar y a las propias limitaciones del organismo y del ambiente.

En resumen, la topografía cerebral sólo avala parcialmente los enfoques de la inteligencia unitaristas y modularistas. Las investigaciones demuestran que el cerebro combina de manera compleja la globalización y la localización, lo que apoya el concepto de *inteligencia unidiversa* que defendemos.

Estructura arbórea de la *inteligencia unidiversa*

Para presentar, siquiera sea a grandes trazos, nuestra teoría de la *inteligencia unidiversa*, adoptamos la *metáfora del árbol*, que nos permite contemplar una planta cuyas raíces se hundan en la personalidad y que se eleva gracias a un tronco común a todo comportamiento inteligente ramificado en aptitudes de especificidad variable. De acuerdo con este tropo, la inteligencia es viva y requiere cuidados para desarrollarse. Es preciso conocer, a este respecto, la familia a que cada árbol pertenece, no sea que neciamente nos empeñemos en pedir “peras al olmo”. Ahora bien, este reconocimiento de las diferencias individuales y de la necesidad de atención educativa respetuosa de la singularidad, no debe llevarnos a pasar por alto el calendario madurativo de nuestra especie en los primeros tramos del desarrollo. El proceso natural de crecimiento infantil, cualquiera que sea la vertiente en que nos centremos, ha de concordar con la estimulación proporcionada, de manera tal que ni se frene el desarrollo ni se perturbe por aceleraciones desmesuradas. En este punto, la metáfora no debe tornarse

engañoso y servir de excusa a actuaciones educativas regidas por la precipitación y ancladas en la idea de que hay “numerosas inteligencias” -autónomas y dotadas de poder ejecutivo-, que han de recibir atención formativa diferencial desde la cuna. Esta peligrosa interpretación puede extenderse y dar lugar a categorizaciones prematuras sobre el tipo de inteligencia de cada escolar. La desigual presencia de aptitudes intelectuales en las personas, no es pretexto para desatender la estructura troncal de la inteligencia. Sólo desde el cultivo de este *minimum* se puede obtener un *maximum*, lo que equivale a decir que únicamente si se cuida el tallo intelectual es posible desarrollar alguna de las capacidades que de él se derivan. Por el contrario, el empecinamiento en que cada individuo ha de desplegar su “particular inteligencia” nos conduciría en su interpretación extrema a la formación de “talentos retrasados”, es decir, sujetos muy dotados para una determinada actividad, pero deficientes en todas las demás.

En suma, la *teoría de la inteligencia unidiversa* ofrece una perspectiva más flexible, profunda y completa de la inteligencia y, al mismo tiempo, abre posibilidades pedagógicas de mayor alcance que las derivadas de las teorías unitaristas y de las teorías multiplicistas.

Veamos seguidamente la estructura arbórea de la inteligencia unidiversa:

- *Las raíces*, que se hunden en la personalidad. Ha de reconocerse que la inteligencia humana no actúa aisladamente. No se puede desgajar de la realidad personal en que permanece enclavada. El marco biográfico condiciona la actuación intelectual y, por tanto, al estudiarla no parece apropiado, como a veces ha hecho cierta psicología cognitiva radical, soslayar la circunstancia del sujeto. Según revelan numerosos trabajos experimentales y aun la evidencia hay factores psicológicos, biológicos, sociales, culturales, económicos, etc., que influyen en la personalidad y en la actividad intelectual. A este respecto, nuestra teoría, al presentar una visión compleja, flexible, contextualizada y más humana de la inteligencia avanza

científicamente en su comprensión. Kincheloe (2004, 22) señala con acierto que la psicología educativa dominante no reconoce nuestro marco cultural, lo que frecuentemente conduce a explicaciones erróneas. Con sus propias palabras: “En este contexto, el cognitivismo que ha dominado el campo de la psicología educativa durante las últimas décadas, aunque ha sido brillante a veces, está echado a perder por su desconexión de una visión más compleja del *ser*, su propia historicidad como una manera de ver construida socialmente y una visión democrática para guiar las preguntas que formula”.

Resulta evidente que la actividad intelectual del sujeto está condicionada por su entorno. Si acercamos la lente a las raíces de la inteligencia, se observa la trascendencia de la experiencia afectiva temprana, de la que va a depender en gran medida la organización moral de la realidad. Como afirma Castilla del Pino (2000, 87): “A lo largo del desarrollo del sistema cognitivoemocional, el sujeto construye un repertorio de bipolaridades axiológicas que aplica a los objetos de su universo, incluido él. Los sentimientos o valores abstraídos de los objetos componen la tabla de valores positivos y negativos de cada sujeto”.

Defendemos que inteligencia permanece ligada a la afectividad e incluso a la moralidad. Tengo la certeza de que la genuina inteligencia ni es neutra ni se subordina a intereses aberrantes. La cognición humana no se puede analizar de forma aislada. Por más que algunas concepciones psicológicas se empeñen en lo contrario, la persona no piensa con gelidez maquinal. La persona tiene valores sentimientos, etc., que es preciso tener en cuenta para comprender la conducta inteligente. Obviar la importancia de la moralidad o la afectividad conduce a una pobre visión de los procesos intelectuales. El hecho de que haya un dilatado campo de valores no ha de impedir el reconocimiento de una jerarquía axiológica, siempre que se aleje el peligro del dogmatismo, tan nocivo como el relativismo. En este sentido, es laudable el empeño de la comunidad internacional por establecer valores

universales que, sin entrar en contradicción con otros de carácter local, orienten y faciliten la convivencia planetaria.

Con independencia del afán axiológico referido, cuando se habla de “razonamiento moral” con prontitud se advierte la fusión de los aspectos que nos ocupan. Si nos animamos a cuantificar ese “juicio ético” en una escala decimal se podría, por ejemplo, asignar un cero a quienes no estiman nada al prójimo, como no sea para aprovecharse de él, y un diez a la persona verdaderamente inclinada al bien.

En síntesis, la *inteligencia unidiversa* tal como aquí se conceptualiza implica reparar en el marco emocional, social y moral en el que la cognición actúa. Nuestra teoría, aunque original, tiene en cuenta aspectos socioculturales y enlaza con planteamientos posformales, siquiera sea porque, además de insistir en la pobreza del constructo “inteligencia” según lo maneja determinada perspectiva psicológica de la educación, subraya la trascendencia de la ética/moral, la afectividad, etc., a la hora de comprender y enriquecer la inteligencia y, en último término, al ser humano.

- *El tronco*, en el que se sitúa el núcleo de la inteligencia. Es oportuno destacar que este tronco de la inteligencia es igualmente de índole humano-social. En esta parte nos topamos primordialmente con la capacidad intelectual general involucrada en la planificación, la resolución de problemas, la abstracción, el aprendizaje, etc. Se relaciona con el rendimiento intelectual en gran número de tareas. En sintonía con lo señalado por Yela (1987, 25), este *tronco cognoscitivo* manifiesta unidad de acción de una estructura compleja en la que pueden identificarse numerosas aptitudes.

Sin que haya equivalencia, el factor “g” (Spearman 1927), que representa estadísticamente a la inteligencia general, permite la aproximación, con

arreglo a nuestro planteamiento, al tronco de la inteligencia unidiversa. Es sabido que el factor “g” interviene en toda actividad inteligente. Entre sus funciones sobresalen la *abstracción*, que posibilita la consideración atenta de los objetos y la captación de lo esencial, y el *establecimiento de relaciones* entre datos y la generación de conocimiento. El factor “g” informa de la capacidad reflexiva y de la energía mental del sujeto. Coexiste con múltiples aptitudes intelectuales de amplitud variable.

- *Las ramas*, prolongación del tronco, representan las diversas aptitudes intelectuales existentes. En la historia de la psicología se descubren considerables esfuerzos por identificar y explicar la estructura diferencial de la inteligencia. A este respecto, cabe afirmar que la pretensión de conocer exactamente el espectro aptitudinal de la inteligencia no parece todavía posible. Tal vez esto explique que, más allá de las semejanzas y acuerdos teóricos, siga habiendo significativas diferencias entre investigadores.

La senda fenomenológica permite mostrar una posible estructura diferencial de la inteligencia. Por supuesto, no se desdeñan otros modelos y datos obtenidos por metodologías o técnicas distintas, entre las que se incluyen los análisis estadísticos complejos. En definitiva, mi propuesta de alcance funcional, abierta a cualquier contribución enriquecedora, nos lleva a distinguir, al menos, las siguientes aptitudes intelectuales interdependientes ordenadas alfabéticamente:

- . *Aptitud afectiva*.- Capacidad para conocer, expresar y canalizar la afectividad sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones. Esta aptitud permite identificar los fenómenos afectivos propios y aun ajenos. Esta habilidad posibilita discriminar e interpretar correctamente los estados de ánimo. La persona con conocimiento de la afectividad advierte fácilmente la naturaleza de los

sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones, los relaciona y juzga con acierto.

. *Aptitud artística.*- Capacidad para expresarse bellamente mediante recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. A menudo exige combinación de procesos lógicos e intuiciones, extraordinaria interpretación de lo real o imaginado y acreditada habilidad ejecutiva.

. *Aptitud corporal.*- Capacidad para actuar físicamente en el entorno. Implica que el sujeto es consciente de su propia realidad corporal. Es habilidad psicomotriz que permite la canalización energética, el ajuste y el desenvolvimiento personal, así como la apertura, expresión y relación con los demás.

. *Aptitud espacial.*- Capacidad para comprender y manejar las relaciones de los objetos en el espacio. Permite imaginar y concebir objetos en dos o tres dimensiones. Las personas con una elevada aptitud espacial se orientan fácilmente en el espacio.

. *Aptitud espiritual.*- Capacidad para desarrollarse interiormente y abrirse a la trascendencia. Esta aptitud permite una mayor conciencia de uno mismo, de los demás y del mundo. Si bien va más allá de lo meramente sensible, permite vibrar con la realidad toda y se proyecta en la actividad cotidiana del sujeto.

. *Aptitud ética/moral.*- Cabe hablar, en mi opinión, de aptitud ética/moral, no sólo de actitud. La persona con esta capacidad se orienta hacia el bien. Sus actos se distinguen por el compromiso, la responsabilidad, la justicia, la entrega y el perfeccionamiento. Se caracteriza por la buena conducta o *eupraxía*.

. *Aptitud lingüística.*- Capacidad para comprender y expresar conceptos y estados anímicos a través de palabras, tanto de forma oral como escrita. Merced a esta aptitud cognoscitiva las personas organizan su mundo, piensan sobre sí mismas y se comunican.

. *Aptitud manipulativa.*- Es la capacidad para utilizar instrumentos. Es habilidad para realizar actividades manuales, en las que, en general, hay que tener destreza y precisión de movimientos. Las tareas pueden exigir, según lo casos, rapidez, coordinación, equilibrio, control postural, etc.

. *Aptitud numérica.*- Capacidad para manejar y utilizar con rapidez y precisión números y relaciones matemáticas. Implica habilidad lógico-matemática que permite hacer cálculos mentales y resolver problemas. Con frecuencia supone formulación y verificación de hipótesis.

. *Aptitud social.*- Es la capacidad que permite interesarse por los demás y trabar relaciones con ellos. Es fundamental para vivir y convivir. Esta habilidad comporta apertura y es incompatible con la intransigencia. En efecto, la persona con esta aptitud está en condiciones de iniciar y mantener interacciones saludables.

. *Aptitud temporal.*- Es la capacidad para orientarse en el tiempo e integrar el flujo de las vivencias. Es percepción del tiempo interno, subjetivo. Supone conciencia y manejo de la temporalidad según se advierte en los proyectos, estructuración y posicionamiento ante los sucesos, organización y realización de la propia narrativa existencial, etc. Es igualmente ajuste de la acción personal al tiempo físico-matemático, técnico-racional, convencional, social, público, objetivado, exteriorizado, espacializado y medido a través del reloj y el calendario.

Una rápida revisión de la literatura científica permitiría comprobar que algunas de las aptitudes intelectuales anteriores, sucintamente descritas, figuran en diversos modelos explicativos de la estructura diferencial de la inteligencia. Otras, empero, es más extraño que se localicen en las propuestas teóricas sobre este complejo constructo. Es el caso de la aptitud ética/moral, la aptitud temporal e incluso la aptitud afectiva. Las incorporo porque, en mi opinión, sin ellas se torna muy difícil, si no imposible, explicar el comportamiento inteligente.

La inteligencia es dependiente del entorno sociocultural. Sólo en la medida en que se acepte este hecho estaremos en condiciones de valorar aptitudes como las últimas mencionadas. Se precisa, en verdad, avanzar hacia un concepto de inteligencia más completo, menos maquinal. A este respecto, nuestro planteamiento teórico enfatiza la importancia de las circunstancias personales, sin las cuales la aproximación a la inteligencia se torna artificial. Ha de consignarse, además, que la inteligencia y sus diversas aptitudes se activan precisamente en determinadas situaciones, que han de tenerse en cuenta a la hora de explicarlas y de cultivarlas.

Por otro lado, sin negar la relativa autonomía de ciertos procesos, la teoría de la inteligencia unidiversa hace hincapié en la interdependencia existente entre todas las aptitudes. Esta compleja vinculación entre aptitudes confiere integración al funcionamiento intelectual, algo que parece soslayarse en algunas propuestas teóricas recientes. Con carácter general, nuestro planteamiento se aleja de la visión estrecha que resquebraja el sistema intelectual al elevar a categoría de inteligencia independiente lo que es mera aptitud. Desde la perspectiva pedagógica, el reconocimiento de la unidiversidad intelectual alberga además el compromiso de desplegar la inteligencia básica en cada educando al tiempo que se atiende su singularidad aptitudinal, de manera que se despierten sus potencialidades y se compensen sus limitaciones.

Aunque desde la óptica ontogenética algunas de las aptitudes se manifiesten antes que otras, todas están presentes a lo largo del discurrir vital y, *mutatis mutandis*, están llamadas a promoverse educativamente en grado suficiente. La escuela debe garantizar nivel competencial básico a los alumnos en todo el entramado intelectual, aun cuando evidentemente deba prestar atención a las fortalezas y flaquezas personales.

Relevancia de lo “humano-social” en la *inteligencia unidiversa*

La *inteligencia unidiversa* enfatiza la trascendencia de lo humano-social, por ser la realidad en que se sostiene y que, al mismo tiempo, explica su naturaleza y despliegue. De hecho, viene este apartado a insistir en que el ser humano es cultural, afectivo, social, moral e histórico. El reconocimiento de estos esenciales atributos antropológicos permite abandonar la visión biologicista con que a veces se ha contemplado al hombre. Desde luego, se precisa un acercamiento fisiológico a la naturaleza humana, pero nunca debe ser reduccionista. En lo que a la realidad personal se refiere es cierto que la biología no lo explica todo, pero tampoco se puede soslayar que sin ella no se comprende bien nada.

Admitida la sustantiva unidad psicofísica del ser humano, es factible aventurar una interpretación de esta esencialidad en términos que se corresponden con lo defendido en este artículo. Así, nos encontramos con que el cerebro humano es el órgano dotado de mayor significación psicológica. Entre sus complejas funciones psíquicas se halla, por fuera de la controversial noción, la inteligencia. Consabido es que no hay equivalencia entre cerebro e inteligencia, aunque también es evidente que sin el soporte del prodigioso órgano no habría intelección.

La postura que aquí se adopta hace hincapié en la relevancia “humano-social” de la inteligencia. Con objeto de explicar esta afirmación, conviene señalar de nuevo que, con arreglo a la teoría de la *inteligencia unidiversa*, esta facultad humana no opera fríamente, es decir, al margen de la moral, la convivencia o la afectividad. La concepción maquinal de la inteligencia, defendida durante largo

tiempo, además de pobre, encierra cierta dosis de cinismo, pues con facilidad abre las puertas a procesos cognitivos y conductas que se ponen al servicio de intereses particulares y que hoy, acaso con mayor intensidad que en cualquier tiempo pretérito, revelan su potencia destructiva.

La suerte de nuestra especie depende de la dirección de los esfuerzos individuales y colectivos. Cuantos alientan y aplauden conductas egoístas y depredadoras muestran la fragilidad de sus ideas o la ausencia de las mismas. La actuación inmoral, aunque se vista con ropaje de hipocresía, no puede considerarse comportamiento genuinamente inteligente.

Aun cuando se posean aptitudes cognitivas destacadas, si la actuación intelectual no se pone al servicio del progreso humano no debería calificarse de verdadera inteligencia. En su íntima configuración, la inteligencia es social, convivencial. No se trata únicamente de que la relación interpersonal y el ambiente social posibiliten el despliegue de la inteligencia, sino de que la inteligencia ha de ponerse al servicio del encuentro interhumano y de la sociedad, cualquiera que sea el camino aptitudinal transitado.

Las afirmaciones anteriores pueden causar extrañeza, pero de nuevo ha de recordarse que la inteligencia humana no opera en el vacío, sino en un abigarrado marco de realidad psíquica tejida de cognición, sensibilidad, ética y compromiso. A poco que se examinen estas complejas notas se comprobará que no tiene mucho sentido seguir premiando por su inteligencia a la persona que adolece de insuficiente *conciencia* de sí misma, de la alteridad o del mundo; carencia que, si bien pertenece a un terreno privado, a menudo se desvela en la *conducta*.

La propuesta que aquí se realiza es destronar una concepción de la inteligencia harto limitada que, sin embargo, continúa vigente en muchos ámbitos, incluido el escolar. Mantener en la hegemonía una noción tal constituye un grave desvarío que se deja sentir en la convivencia. En resumen, lo que se pretende

resaltar en el seno de la teoría de la *inteligencia unidiversa* es que esta potencia se organiza merced a elementos cognoscitivos, pero también cordiales, morales, culturales y sociales. Si no se reconoce la trascendencia de estos aspectos en la inteligencia humana, difícilmente se podrá cultivar adecuadamente en la familia y en la escuela.

Implicaciones pedagógicas de la teoría de la *inteligencia unidiversa*

Vaya por delante que de la unidiversidad intelectual propugnada y esbozada se derivan, al menos, tres significativas implicaciones educativas:

1. La necesidad de tener en cuenta la circunstancia del sujeto a la hora de estudiar y cultivar la inteligencia. Si la educación intelectual abstrae de considerar los condicionantes sociales, culturales, afectivos, económicos, biográficos, etc., resultará en extremo difícil alcanzar objetivos valiosos. El olvido de la persona complica considerablemente el despliegue de su inteligencia. Se ha de hacer un esfuerzo pedagógico por personalizar la educación en este ámbito, a menudo descontextualizado y expuesto a prácticas rígidas y aun excluyentes.

2. La relevancia de promover el desarrollo global de la inteligencia. Las diversas aptitudes intelectuales están vinculadas entre sí y es menester que la educación estimule el progreso de la inteligencia tomada en su conjunto. Cuanto más robusto sea el sistema intelectual unitariamente considerado más ricas serán cada una de sus facetas.

3. La urgencia de abrir caminos para la intervención educativa en cada aptitud intelectual a través de métodos concretos. En un marco pedagógico global, es necesario activar y enriquecer cada aptitud mediante vías específicas que, lejos de quebrar la unidad intelectual, la fortalezcan, naturalmente sin desatender la singularidad de cada educando.

La triple acción pedagógica señalada asegura que todos los educandos alcancen mediante una praxis contextualizada una estructura intelectual mínimamente consistente, al tiempo que se cultiva la unicidad intelectual de cada escolar. Estos objetivos, en definitiva, permiten personalizar la educación.

Desde mi punto de vista, el seductor impacto, por ejemplo, de la teoría de las inteligencias múltiples está generando en algunas personas, instituciones y aun programas políticos peligrosas metas educativas. En concreto, esta suerte de moda teórica y su espejismo acompañante puede llevar en algún caso a soslayar programas formativos intelectuales de índole nuclear para centrarse radicalmente en determinada "inteligencia" supuestamente detectada en el niño o que se quiere desplegar en él al precio que sea. A este respecto, Wrigley (2007, 92) advierte de que en Inglaterra el Gobierno está incrementando el número de escuelas especializadas dispuestas a seleccionar a alumnos de 11 años en función de su capacidad en áreas específicas, v. gr., matemáticas, idiomas, deporte y negocios. El profesor del Reino Unido añade literalmente: "Puede parecer que esto es un avance sobre la idea de una inteligencia general fija, pero ya que no hay mecanismos creíbles para identificar el potencial en estos campos, puede resultar que el sistema es únicamente una nueva forma de discriminación social. Servirá para seleccionar a aquellos niños cuyo entorno les ha dado mayores oportunidades de experimentar estos campos, o cuyos padres pueden expresarse mejor al abogar por su admisión". A lo que podemos agregar que planes educativos como el comentado también pueden perjudicar a esos mismos niños a los que hipotéticamente se pretende beneficiar, sobre todo porque, en aras de una pretendida especialización precoz, se les puede privar de la deseada robustez formativa escolar en la esfera intelectual.

Por tanto, la política educativa no debe obviar la *unidiversidad intelectual*, esto es, ni los aspectos troncales de la inteligencia ni sus aptitudes específicas. Así como una visión anacrónica y monolítica en este terreno puede conducir a una educación de corto alcance negadora tanto de la complejidad de la inteligencia

como de las diferencias interindividuales, la óptica atomizadora puede deslizarse no sólo hacia planteamientos pedagógicos elitistas sino también endeble pues, al empeñarse en desplegar “inteligencias autónomas”, puede restar consistencia formativa a la plataforma intelectual sobre la que se erigen las aptitudes interdependientes.

La *inteligencia unidiversa* y su integración en la personalidad

En la descripción de nuestra visión teórica, es menester insistir en que el hombre es estructura unitaria, totalidad integrada, por lo que no son admisibles los planteamientos que hacen peligrar la indivisibilidad de la inteligencia y del propio ser humano. Con acierto sostiene Yela (1987, 37) que es el hombre el que piensa, no su inteligencia. Esta afirmación equivale a reconocer que la inteligencia no opera de modo independiente, sino integrada en la personalidad.

De hecho, la teoría de la inteligencia unidiversa insiste en la imbricación existente entre cognición y afectividad. Y es que el ser humano tiene motivaciones, sentimientos, emociones, etcétera, que es preciso conocer para comprender el comportamiento inteligente. Estudiar la inteligencia sin tener en cuenta la afectividad conduce a una visión parcial de los procesos cognoscitivos. Lamentablemente, esta es la perspectiva que han adoptado muchos investigadores que, confiados plenamente en el análisis y evaluación de los aspectos racionales, han pasado por alto, v. gr., el papel de las emociones y del ambiente. En el mejor de los casos, este enfoque de trabajo permite obtener conclusiones acertadas, aunque pobres y poco generalizables. A menudo se ha pretendido explicar qué es la inteligencia exclusivamente a partir de los resultados en los tests de cociente intelectual (C. I.). Sin restar mérito a estas pruebas, hay que evitar la “fiebre psicométrica”, que muchas veces ha dado lugar a abusos clasificatorios y a injustas desigualdades académicas, sociales, económicas, etc.

Ovejero (2003) ha mostrado que a veces la psicometría se ha convertido en una pseudociencia política con intereses ideológicos. La medición de la

inteligencia y principalmente del C. I. han servido para discriminar a personas y grupos humanos. Con sus propias palabras: “En efecto, han sido muchos los psicómetras -afortunadamente no todos, ni mucho menos- que a lo largo del siglo XX, y siempre escondiéndose tras la túnica sagrada de la ciencia, lo único que han hecho es *racismo científico*, de tal manera que sus teorías, sus escritos y hasta sus datos empíricos han estado permanentemente al servicio de las clases sociales dominantes con la finalidad patente de *justificar los privilegios de unos y la exclusión de otros*.” (Pág. 22).

Personalmente, no veo mal que se pretenda medir el C. I., siempre que no se tomen sus resultados de forma absoluta y que no se utilicen con finalidad negativa. Ha de recordarse que la exploración de cualquier aspecto psicológico sale beneficiada cuando se dispone de diversos elementos de estimación. Las pruebas de inteligencia no son infalibles. Por otra parte, procede insistir en que la psicología es una ciencia cuya meta primordial es ayudar al ser humano, nunca perjudicarlo intencionadamente.

Compartimos, en cualquier caso la denuncia de autores como Gould (1997) y Ovejero (2003), porque, en nombre de la “ciencia”, se han cometido tantos atropellos, que toda precaución es insuficiente cuando lo que está sobre la mesa son aspectos fundamentales de la vida de las personas.

Más allá de la interpolación realizada en torno a la psicometría de la inteligencia, ha de recordarse que se deben realizar investigaciones que se interesen por la dimensión cognitiva, siempre que no queden encerradas en sí mismas y que no soslayen que, a la postre, hay que dar sentido a los hallazgos encarándose con la compleja realidad del ser humano. Lo contrario es mecanizar la inteligencia, resultado de una interpretación extrema y errónea de la metáfora del ordenador.

Del rótulo que abre este apartado se deriva, además, una trascendente reflexión educativa: la necesidad de promover toda la personalidad. El énfasis que algunas concepciones pedagógicas han puesto en una visión limitada de la inteligencia ha desembocado en un desequilibrio formativo caracterizado por la exclusiva atención a los procesos racionales y el descuido de la dimensión afectiva, vertiente que nuestra teoría de la *inteligencia unidiversa* asume, según ha quedado descrito en el artículo, como inherente a su espectro.

Epítome

En este artículo se presenta la que se ha denominado “teoría de la inteligencia unidiversa”. Aunque se trata de un planteamiento llamado a desarrollarse, muestra desde su sumaria descripción el acierto, dicho sea con toda la modestia, de concitar y enfatizar la indivisibilidad y la pluralidad de la inteligencia. En relación a esta aseveración, es oportuno expresar desiderativamente que se reflexione sobre este carácter unitario y diverso de la inteligencia, a menudo inexplicablemente obviado tanto por los acérrimos defensores de enfoques monolíticos y periclitados como por los partidarios de las perspectivas atomizadoras vanguardistas.

Del planteamiento teórico sobre la inteligencia aquí vertido se desprenden también importantes implicaciones pedagógicas que se condensan en la necesidad de personalizar la educación en esta área y, concretamente, en asegurar a todos los educandos una estructura intelectual consistente, al tiempo que se cultiva la singularidad intelectual de cada escolar.

En definitiva, la escuela, ya desde la temprana infancia, debe fomentar de manera combinada las experiencias educativas de carácter físico, intelectual, social, moral, cultural y emocional. Esto ha de suponer, por parte del profesorado, un creciente reconocimiento y cultivo del discurso educativo integral, pues al favorecer que se enteviere la compleja realidad humana, a todas luces escindida en nuestros días, beneficiarán en los educandos el despliegue de una inteligencia y una personalidad activamente involucradas en la mejora de la realidad humano-social.

Referencias bibliográficas.

- Castelló, A. (2001) *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Castelló, A. (2002) *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson.
- Castilla del Pino, C. (2000) *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Fodor, J. A. (1986) *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1998) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gould, S. J. (1997) *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Kincheloe, J. L. (2004) "Fundamentos de una psicología educativa democrática", en Kincheloe, J. L., Steinberg, Sh. R. Y Villaverde, L. E.: *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.
- Martínez-Otero, V. (2002) "Reflexiones psicopedagógicas sobre la inteligencia", *Pulso*, nº 25, págs. 77-86.
- Martínez-Otero, V. (2007) *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- Martínez-Otero, V. (2008) *El discurso educativo*. Madrid: CCS.
- Ovejero Bernal, A. (2003) *La cara oculta de los tests de inteligencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Spearman, CH. (1927) *The abilities of man: Their nature and measurement*. Londres: MacMillan.
- Sternberg, R.J. (1992) "Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia", en R.J. Sternberg, y D.K. Detterman, (Eds.): *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.
- Wrigley, T (2007) *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.
- Yela, M. (1987) *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- Yela, M. (1995) "Nuevas perspectivas en la Psicología de la Inteligencia", en M^a D. Calero, (Ed.). *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.