



LA NECESIDAD DE UN MARCO SOCIAL Y CULTURAL PARA EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA

Recepción: 24/11/2011 Revisión: 12/07/2012 Aceptación: 29/03/2013



Rigo, Daiana Yamila

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

daianarigo@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo del escrito fue contextualizar el estudio de la inteligencia en el marco socio-cultural, discutir los perfiles intelectuales orientados como válidos en la sociedad y en los sistemas educativos formales, así como comprender la importancia de indagar los fines sociales, políticos y económicos de la inteligencia y sus concepciones a partir de la revisión bibliográfica del tema. El trabajo se organizó en dos partes. La primera comprende la complejidad de los cambios sociales y culturales que se están transitando y cómo estos se relacionan con la educación en general y en particular con la educación de la mente. La segunda orientada a entender cómo el contexto cultural, local, individual y las experiencias que en ellos se tienen delimitan modos de ser inteligentes y ofrecen posibilidades y limitaciones para el desarrollo de determinadas inteligencias. Como resultado se plasma la importancia de entender a la inteligencia en contexto en una visión integrada para su estudio e investigación.

Palabras clave: Inteligencias, Contextos, Educación.

THE NEED OF A SOCIAL AND CULTURAL CONTEXT FOR THE STUDY OF INTELLIGENCE

ABSTRACT

The aim of the paper is to contextualize the study of intelligence in the socio-cultural context, discuss the cognitive profiles oriented as valid in society and formal education systems, as well as understand the importance of investigating social, political and economic goals of intelligence and its conceptions from the literature review of the topic. The paper is organized into two parts. The first involves the complexity of social and cultural changes that are moving and how they relate to education in general and in particular to the education of the mind. The second aimed to understand how the cultural context, local, individual and experiences define ways of being smart and offer opportunities and limitations for the development of certain intelligences. As a result, is reflected the importance of understand to intelligence in context in a integrate vision for their study and research.

Keywords: Intelligences, Contexts, Education.



LA NECESSITÀ DI UN CONTESTO SOCIALE E CULTURALE PER LO STUDIO DELL'INTELLIGENZA

RIASSUNTO

Lo scopo del lavoro è quello di contestualizzare lo studio di intelligenza nel contesto socio-culturale, profili cognitivi discussione orientata come valido nella società e sistemi di istruzione formale, così come capire l'importanza di indagare obiettivi sociali, politici ed economici di intelligenza e le sue idee dalla revisione della letteratura. Il lavoro è organizzato in due parti. Il primo riguarda la complessità dei cambiamenti sociali e culturali che si muovono e come si relazionano l'educazione in generale e in particolare alla educazione della mente. Il secondo mirato a capire come il contesto culturale, locale, e le esperienze individuali che li definiscono sono modi di essere intelligenti e di offrire opportunità e vincoli per lo sviluppo di talune intelligenze. Il risultato si riflette capire l'importanza di intelligenza in un contesto integrato per lo studio e la ricerca.

Parole chiave: Intelligenza, Contesto, l'istruzione.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito tiene como objetivo establecer una lectura sobre el papel de la inteligencia en los diversos contextos que conforman a las sociedades actuales, un análisis a partir de estudio de la bibliografía actual sobre la temática que interesa. Es así que se parte de considerar que el tiempo actual ha cambiado, y con ello la transformación de la escuela es necesaria para responder a los nuevas demandas y necesidades en términos de competencias requeridas para desempeñarse en roles futuros.

En este sentido, el trabajo comienza formulando cuáles son las nuevas tendencias educativas que se presentan como desafíos a emprender e incorporar como respuesta a la brecha que se observa entre las competencias enseñadas y requeridas. Por lo tanto, se sitúa una lectura social de la inteligencia para comprender su implicancia en la educación. Se retoman para el análisis los postulados de Ander-Egg (2006), Gardner (2005), Guiddens (2000), Hargreaves (2002), Kornhaber y Krechevsky (2003) y Marina (2001), quienes acuerdan la importancia de entender a la mente desde una perspectiva socio-cultural.

Asimismo, el escrito argumenta que esta perspectiva presentada por los autores se plasma en el modelo concéntrico planteado por Hatch y Gardner (1993), quienes entienden que la inteligencia debe ser estudiada a partir de la consideración de tres contextos: cultural, local y personal para proponer no solo mejoras educativas sino las investigaciones más contextualizadas.

NO TODO ES COMO ERA ANTES

Las escuelas del futuro se planificarán, no solo para aprender, sino también para pensar. Con mayor insistencia, a las escuelas y colegios de hoy se les pide que produzcan hombres y mujeres que sepan pensar, que puedan hacer nuevos descubrimientos científicos, que puedan hallar soluciones adecuadas a los problemas



mundiales más acuciantes, que no puedan ser sometidos en un lavado de cerebro; hombres y mujeres, en fin que sepan adaptarse al cambio y sepan mantener su cordura en esta época de movimiento constante. Este es el desafío creador que se plantea a la educación (Torrance, 1977).

No todo es como era antes. Frente a los cambios globales y las enormes transformaciones en el nuevo siglo, cambia la forma de atender la información, las fuentes de comunicación, los medios de interacción, la tecnología de la información, las demandas y el desarrollo social. Sin embargo, la escuela parece mantenerse a la deriva de los saltos renovadores, manteniendo su tradicional esquema de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, en este complejo panorama, se observa que las nuevas tendencias, paradójicamente, se plasman bajo formas imperiales. En este sentido, Guiddens (2000) utiliza la expresión metafórica “instituciones conchas” para ilustrar tal desfase. El autor plantea que las instituciones, y entre ellas menciona a la escuela, funcionan como si nada hubiera cambiado, la concha exterior permanece, pero por dentro han cambiado.

El planteo de Guiddens (2000) conlleva nuevos desafíos a las instituciones educativas, en principio en la redefinición de las tareas que le son propias y en la necesidad de reconceptualizar las prácticas educativas con el objetivo de atender a la educación de la mente. Asimismo, la globalización delimita un nuevo marco de trabajo para la educación, es decir, las escuelas deben ofrecer nuevas herramientas que permitan a los sujetos de hoy y de mañana adaptarse a la sociedad. En parte, consideramos que la transformación puede empezar por la formación de nuevas mentes que hasta ahora no habían sido significativas. De hecho, la tendencia es marcada por Gardner (2005), cuando expresa:

“Reconocemos la importancia de la ciencia y de la tecnología, pero no enseñamos maneras científicas de pensar ni formamos a personas capaces de sintetizar y de crear; unas cualidades esenciales para el progreso científico y tecnológico. Reconocemos los factores de la globalización -por lo menos cuando se nos informa acerca de ellos-, pero todavía no hemos decidido cómo prepararemos a los jóvenes para que sean capaces de sobrevivir y prosperar en un mundo totalmente nuevo” (Gardner, 2005, p.18).

Pareciera que la discrepancia que se observa entre el desarrollo de la ciencia, la tecnología y lo educativo se enmarca dentro de las competencias enseñadas y requeridas. En parte, esta problemática se relaciona con la persistente negativa de considerar los contextos sociales, históricos y políticos desde los cuales también se comprenden a la mente y se la educa.

Por tanto, comprender la mente en lo social es un primer paso para avanzar en su entendimiento y formación. De hecho, si se piensa a la inteligencia en una relación dinámica entre las tendencias individuales, las necesidades y los valores de una sociedad, entonces resulta que la realización de los potenciales individuales y las necesidades de una cultura están organizados de manera eficaz de cara a las estructuras



sociales y económicas propias de la sociedad en cuestión (Kornhaber y Krechevsky, 2003).

El avance hacia una fusión entre lo social y el estudio de la inteligencia ha tenido cabida en las últimas décadas desde el enfoque holístico y sistémico de las ciencias sociales, a partir del cual se reafirma la necesidad de negar “al ser humano como un átomo aislado que existe en sí y por sí. Y que existe y solo puede existir, en conexión existencial con su mundo” (Ander-Egg, 2006, p.27). De modo tal que se empieza a pensar la inteligencia dentro de un contexto socio-cultural o la “inteligencia en sociedad”, para entender desde qué escenarios se reduce o se amplía el desarrollo de diferentes mentes e inteligencias.

Asimismo, Marina (2001) sutilmente muestra el giro de sociedades y cómo eso obliga al sistema educativo a extenderse para satisfacer las nuevas demandas sociales. En este sentido, se señala que las actuales pautas del cambio educativo están promovidas por una poderosa y dinámica confrontación entre dos inmensas fuerzas sociales: la modernidad y la postmodernidad, cada una con una concepción de y una teoría sobre inteligencia.

Así, la modernidad identificó la inteligencia con la razón y la postmodernidad con la creación estética: “aquella se movió bien en lo universal, pero olvidaba lo concreto y no sabía qué hacer con los sentimientos. Esta se despepita por la diferencia y la espontaneidad, pero no sabe cómo llegar a lo universal y a un sistema normativo” (Marina, 2001, p20).

Estas dos tendencias marcadas por Marina (2001) y compartidas por Hargreaves (2002), invitan a pensar que enseñar para la nueva sociedad del aprendizaje supone cultivar capacidades específicas, no solo la inteligencia asociada a la capacidad de resolver problemas académicos, sino también los problemas que afectan a la vida de los sujetos, lo que implicaría desarrollar otras habilidades más ligadas a las emociones, a la creatividad y a lo estético.

Por tanto, un primer paso para avanzar en los sentidos expuestos, es reconocer las individualidades de los sujetos, promover las potencialidades y fomentar una escuela que contenga, se adapte e integre los nuevos requisitos que se presentan como emergentes en las sociedades. Valorar las multiplicidades y cultivar mentes que permitan a los que hoy se están educando contar con estrategias para entender y ajustarse al contexto cultural que se avecina en el mañana próximo. De hecho, Gardner (2005) propone que se eduque a la mente en cinco sentidos: lo disciplinar, lo sintético, lo creativo, lo respetuoso y lo ético, cada una de las cuales nutre de estrategias para hacer frente a los desafíos de la globalización.

En síntesis, si bien han pasado varios años desde que Torrance (1977) pronunciara la frase citada al inicio, su vigencia en el hecho de enseñar a pensar es clave para los tiempos actuales. En tal sentido, se ha avanzado en la comprensión social de la mente y su importancia para formular una educación que vaya más allá de lo formal y se amplíe a la consideración de otras habilidades igualmente relevantes para resolver problemas no

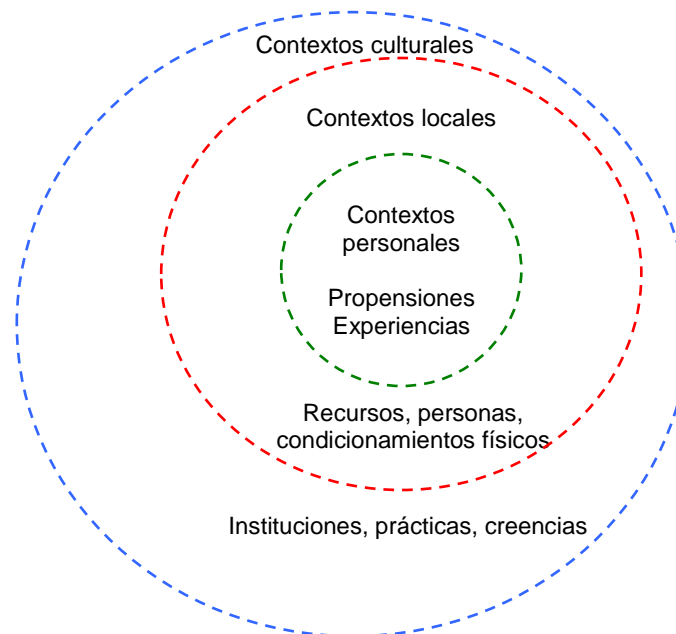
solo académicos, sino también cotidianos. A continuación se presenta un esquema para pensar los lazos entre contextos e inteligencias, y se ofrecen algunas líneas para saltar los límites impuestos por los factores sociales.

¿LA MENTE SOCIAL O ENCAPSULADA?

Aunque para muchos es más que explícita la idea de que la mente se conforma en lo social y que a la vez trasforma lo social, esta idea muchas veces pasa desapercibida. Quizás una primera impresión de la problemática esté ligada a las concepciones implícitas que sobre inteligencia tenemos, es decir, algo “dado” que nos acompaña en un mismo estado a lo largo de la vida.

Sin embargo, esta concepción fija de inteligencia, se ha ido desplazando progresivamente en una mayor aceptación de la perspectiva sociocultural que ofrece un enfoque plausible para explicar la mediación entre lo social y la cognición. En este sentido, para entender el desarrollo de habilidades y comprender el tipo de inteligencias que se fomentan se presenta un modelo que explica cómo el contexto da forma a la mente y viceversa. Se piensa en el modelo propuesto por Hatch y Gardner (1993), donde se definen tres contextos: cultural, local y personal a modo de círculos concéntricos con influencias mutuas e interrelaciones constantes (representadas por las líneas discontinuas), presentado a continuación:

Figura 1. Modelo concéntrico de las fuerzas que influyen en la cognición



Fuente: Hatch y Gardner (1993).



El esquema muestra tres contextos y define sus principales componentes. En lo que sigue, se trata de describir cada uno y entender las relaciones que los une, haciendo alusión a las inteligencias que se estiman, desestiman y las alternativas para atender a la diversidad de habilidades.

Los contextos culturales, el círculo exterior azul, representan las instituciones, las prácticas y las creencias que trascienden los contextos concretos y que influyen en un gran número de individuos (Hatch y Gardner, 1993). Las interrogantes en este nivel serían ¿De qué instituciones se habla? y ¿Cómo estos contextos influyen en las habilidades que exhiben y desarrollan las personas o las inteligencias que son valoradas? Pensar sobre esto se aleja de las concepciones más tradicionales de inteligencia asumida como una propiedad aislada que se encuentra solo en la cabeza del sujeto y pasar a entenderla como cognición situada y contextualizada.

En este nivel cabría por lo menos mencionar los sentidos que la educación toma como institución social atravesada por factores sociopolíticos y económicos, y cómo los cambios en tales factores repercuten en las prácticas educativas que tienen origen. En este sentido, un punto a destacar es el de las prácticas educativas que surgieron entre finales de los años 50 y a comienzos de los 70, período en el cual se desarrollan tres acontecimientos que tuvieron relevancia e influencia sobre la comprensión de la inteligencia y la educación de la mente.

El primero de ellos se refiere a los cambios en la estructura política del mundo. Hay que recordar que Estados Unidos salió de la segunda guerra mundial con una fuerza económica abrumadora, en un mundo políticamente definido por dos realidades geopolíticas nuevas: la llamada guerra fría entre Estados Unidos y la URSS, así como la reafirmación histórica de los pueblos no europeos del mundo (Wallerstein, 1996).

El segundo de ellos está relacionado con la revolución cognitiva, que inicia a mediados del siglo XX, que desplaza al conductismo por el cognitivismo. Y por último, el desarrollo de los test de inteligencia, con la expansión de la escolarización obligatoria “para todos”. Se destaca que este último acontecimiento está ligado al desarrollo de la educación pública en Francia, a partir de lo cual Binet en 1899 tuvo la función encomendada por las autoridades de París de hacer frente a un problema social-práctico: seleccionar y diferenciar a los alumnos con problemas de aprendizaje (Cole, 1996).

De las relaciones entre los tres acontecimientos, interesa demarcar que el fin de la segunda guerra mundial y la preocupación interna por la guerra fría generó no solo una lucha de índole ideológica y militar, sino también una guerra técnica. Respecto a estos procesos, hay que indicar que la conmoción originada por el adelanto soviético en materia de lo espacial y la mayor demanda de sujetos bien formados científicamente debido a las necesidades de la revolución tecnológica, repercutió de manera directa en las instituciones educativas. Estas fueron el blanco para dar respuesta al aspecto técnico de formación, a la vez de ser acusadas de crear vacíos de conocimiento.

Asimismo, detrás de la relación técnica-educación, se encubría una preocupación mayor motivada en una reforma educativa que formaría a ciudadanos que permitieran



mantener a América tecnológicamente más avanza que la Unión Soviética. Así, por un lado, la ausencia de un currículo que respondiera a un saber técnico se correspondió con la formulación de planes de estudios centrados en las ciencias y las matemáticas, una propuesta con claras pretensiones políticas y económicas (Bruner, 1997).

Y, por otro lado, el currículo así configurado fue clave a los principios de la nueva psicología cognitiva. En este sentido, las escuelas se convertían en reproductoras de lo social-cultural, respondiendo a las demandas emergentes en el contexto de lucha, conformando mentes útiles a los fines científicos y tecnológicos. De hecho, los contenidos escolares así expresados con base en una lógica técnica primaron la formación de determinadas habilidades, atendiendo a particulares perfiles intelectuales descuidando, y relegando la dimensión emocional, social y artística de la cognición.

Ligado a la reforma educativa se encuentran los intentos de universalización del saber, lo cual supone, como Wallerstein (1996) lo menciona, la premisa de que las prácticas sociales y educativas se pueden “medir” y que es posible el acuerdo universal sobre las medidas objetivas posibles, lo cual se corresponde con el desarrollo de las pruebas psicométricas, que también tuvieron su influencia en la conformación de la mente.

Si bien su impulso tuvo cabida a fines del siglo XVIII y a comienzos del siglo XIX, su papel fue altamente influyente en las dediciones tomadas por las instituciones educativas. Los test que tuvieron origen de la mano de Binet medían contenidos altamente vinculados con las asignaturas escolares relacionados con el sistema numérico y de lecto-escritura.

Nuevamente las habilidades valoradas por el sistema escolar estaban ligadas a lo lingüístico y lógico-matemático, actuando como filtros sociales por excelencia, que a decir de Bourdieu (1990), se argumentaría que las clasificaciones escolares son una forma de eufemización bajo la cual se oculta un modo de clasificación social. En ellas se apela al discurso científico -como la psicometría y los test de inteligencia- para legitimar veredictos escolares que trasmutan diferencias de clase en diferencias de don o de inteligencia.

Una perspectiva más actual se observa en la creciente unificación curricular a lo largo de diversas culturas como consecuencia de la realización de comparaciones internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), que toma como referente los principios educativos occidentales para evaluar el rendimiento académico en países distintos, solo en matemáticas y en ciencias apartando otras áreas también relevantes de conocer y mejorar.

Sin embargo, a pesar de existir una clara tendencia para potenciar habilidades más académicas, se encuentran experiencias que buscan desarrollar inteligencias más ligadas a lo social y artístico, como ser las visitas a museos, la participación en concursos de cortometrajes o de fotografía, la realización de obras teatrales, la visita a parques temáticos, el uso de internet, la realización de proyectos sociocomunitarios, que empiezan a ampliar, de manera reciente, los contextos culturales donde se tiene ocasión de cultivar otras mentes.



Con todo, lo cultural en muchos sentidos influye en el tipo de habilidades que los sujetos pueden expresar, en la manera como se desarrollaran y los propósitos a los que se dirigen, poniendo límites, pero también oportunidades de cultivar modos diversos de ser inteligentes. En relación con las posibilidades y ocasiones de desarrollar otras inteligencias y habilidades que trasciendan los bordes de lo académico la idea de contextos locales adquieren fundamental importancia.

Los contextos locales, el círculo del medio rojo, apoyan la idea de inteligencia distribuida y situada en los contextos sociales y culturales locales. El interés recae aquí en los recursos y en las personas que afectan de manera directa el comportamiento de un individuo dentro de espacios específicos. En tanto se considera que la cognición se construye, se desarrolla y se piensa en contextos culturales singulares.

En relación con el carácter situado de la inteligencia, por una lado, se puede mencionar que han sido arduas e intensas las tentativas de crear un parroquianismo cultural universal (Wallerstein, 1996; Bagú, 1970), es decir, pensar que todas las culturas, independientemente de las dimensiones temporo-espacial, de las costumbres, actos de sentido y significado propios, valoran y comprenden por igual las prácticas culturales que se desarrollan en contextos locales.

Por otro lado, desde la psicología cultural se pone el acento en el otro extremo, defiende la tesis de que la cultura da forma a la mente, y es esta la que brinda la caja de herramientas a través de la cual se construyen no solo mundos sino la propia concepción de sí mismos y los poderes (Bruner, 1997), haciéndose hincapié en la idea de perspectivismo.

Con referencia a la condición distribuida de la inteligencia, desde los estudios antropológicos se han ofrecido varias líneas de comprensión. Si bien en algunos círculos antropológicos se da la tendencia de concebir a la cultura como un conjunto uniforme y pautado de creencias, valores, símbolos, herramientas, etc., otros estudios culturales argumentan que el contexto sociocultural está lejos de ser uniforme, más bien se construye en las interacciones locales, y por tanto, los contextos son heterogéneos (Cole y Engeström, 1993). En este sentido, Geertz (2005) ilustra lo referido con claridad:

“Lo que en un lugar como Marruecos nos impide a quienes nos hemos criado haciendo señas captar la significación de las señas de otros, no es tanto por ignorancia de cómo opera el proceso de conocimiento como falta de familiaridad con el universo (...) decimos de algunas personas que son transparentes para nosotros. Sin embargo, tocante a esta observación, es importante tener en cuenta que un ser humano puede ser un enigma para otro. Nos damos cuenta de esto cuando vamos a un país extranjero de tradiciones completamente extrañas para nosotros; y lo que es más, aun teniendo dominio de la lengua del país. No comprendemos a la gente (Y no a causa de no saber lo que esas gentes se dicen unas a otras). No podemos sentirnos cómodos con ellas” (Geertz, 2005, p.26-27).

Lo que Geertz (2005) quiere decir en observación sobre los comportamiento cotidianos es que la mente es totalmente dependiente de recursos culturales para su



funcionamiento, y que a la vez esos recursos son consecuentemente, no complementos de, sino constituyentes de la actividad mental. Es decir, que la mente no es solo un proceso psico-fisiológico o intracerebral, sino una capacidad derivada del entorno simbólico y cultural. Con lo cual se entiende la pluralidad de concepto mente, en tanto su sentido y significado depende de la cultura (Geertz, 2005). En otras palabras, lo que se considera inteligente en una cultura seguramente no lo será en otro contexto social.

Entonces, los contextos locales pensados desde una dimensión situada y distribuida, amplían los límites de lo que se entiende por ser inteligente, cada contexto sociocultural permite la expresión de potenciales intelectuales diversos dependiendo de la esencia de las actividades y tareas que en él se desplieguen y se pongan en juego. En este sentido, hay que entender que tanto los contextos formales como no formales de educación abren escenarios propicios para interactuar con diversos sistemas simbólicos y herramientas físicas y sociales, creando redes de comportamiento que se expresan en modos diferentes de ser inteligentes.

Se piensa no solo en la familia y en el barrio, sino también en los talleres de arte, costura, de gimnasia artística, teatro, música, jardinería, entre otros, que muestran la verdadera esencia de una cognición distribuida y situada. Situada, en tanto se considera que el conocimiento es el resultado de la interacción entre las potencialidades del sujeto y las oportunidades y limitaciones del ambiente cultural-local. Distribuida por que el conocimiento se construye en la interacción con los artefactos y herramientas con los que el sujeto se relaciona.

En síntesis, los contextos locales junto a los culturales ofrecen diversas instancias de promoción de inteligencias y de su interacción se permite el despliegue de lo que llamamos los contextos personales que pasamos a revisar.

Los contextos personales, el círculo interno verde, representan los atributos y las experiencias que cada uno lleva consigo a muchos de los contextos culturales y locales en los que pasa considerable tiempo, escuela, familia, clubes, etc. (Hatch y Gardner, 1993). En este sentido, las perspectivas actuales, como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), toman en consideración las experiencias personales dentro de una cultura dada, las propensiones genéticas, las actividades que realiza el niño en los contextos locales y las habilidades que desarrolla en estos.

Todo ello para entender que si bien las fuerzas culturales y locales muchas veces se comportan para promover determinados inteligencias y concepciones sobre esta, también invitan muchas otras veces a pensar en múltiples habilidades, múltiples contextos, así como en el vasto conjunto de diferencias individuales que marcan el curso de los perfiles intelectuales de los sujetos.

Por tanto, atendiendo a las fuerzas personales pero sin descuidar las culturales y locales, se encuentra la riqueza de aceptar la multiplicidad y un enfoque plausible a seguir para educar la mente y atender a la pluralidad de perfiles intelectuales. Cabe destacar que las fuerzas personales no se presentan de manera asilada; por el contrario, todo depende de la variedad de herramientas, actividades, personas y recursos que tanto el contexto



cultural y local ofrezca a la experiencia individual y social. Por eso, es crucial valorar los perfiles intelectuales de los alumnos para conocer qué posibilidades tienen de expresar y desarrollar sus potencialidades y en qué contextos locales se sostiene esa oportunidad.

Por último, la consideración de los tres contextos -cultural, local y personal- para comprender la mente, permiten entender que esta es social, y que está lejos de ser encapsulada, con lo cual la inteligencia no solo depende de los sujetos, sino también de los contextos, particularmente de las interrelaciones que entre ambos se producen. En otras palabras, las posibilidades de desarrollar diferentes perfiles intelectual se configuran entre las posibilidades y limitaciones que ofrecen los recursos y los espacios culturales y locales para atender a determinados aspecto de la cognición (Rigo y Donolo, 2012).

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo presentado, en primera instancia, reconoce la importancia de considerar los cambios sociales para orientar la educación de la mente y fomentar el desarrollo de otras habilidades cognitivas que serán necesarias en un futuro cercano, en esto las prácticas educativas tiene un rol importante en conducir espacios para cultivar nuevas mentes como las postuladas por Gardner (2005).

En segunda instancia, el análisis realizado permite entender que la mente es social y no encapsulada, es decir, que los contextos culturales, locales y personales interactúan entre sí para promover diversos modos de ser inteligentes.

Asimismo, el escrito muestra no solo los límites de lo social para con la mente y la inteligencia, sino también los espacios que se definen como alternativas posibles para atender a la diversidad de perfiles intelectuales, ampliando los sentidos de la educación más allá de lo formal y atendiendo a los entornos no formales o extracurriculares de instrucción.

Para concluir con el escrito, es interesante advertir que los estudios sobre inteligencia deberían estar considerando una perspectiva sociocultural para abordar futuras investigaciones que tengan implicancias educativas, no solo porque la escuela responde a las demandas sociales, sino también, y fundamentalmente, porque los sujetos en formación tendrán que desarrollar aquellas competencias y habilidades que les permitan desempeñarse en entornos novedosos e inciertos -de poca predictibilidad- dada las rápidas transiciones a nivel social y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2006). Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples. Santa Fe. HomoSapiens.
- Bagú, S. (1970). Tiempo, realidad social y conocimiento. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. Documento en línea. Disponible en: <http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=el%20racismo%20de%20la%20inteligencia&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.captel.com.ar>



[%2Fdownloads%2F3110073958_Bourdieu_Racismo_de_la_inteligencia.doc&ei=C1_FTonSI8TW0QGg4K3vDg&usq=AFQjCNEOIT01fuiq38dMfF2ZE9VZbJ2zQ&cad=rja.](#)

Consulta: 16/10/2011.

- Bruner, J. (1997). La educación, puerta a la cultura. Madrid. Visor.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Buenos Aires. Amorrortu.
- Cole, M. (1996). Psicología cultural. Madrid. Morada.
- Gardner, H. (2005). Las cinco mentes del futuro. Barcelona. Paidós.
- Geertz, G. (2005). La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa.
- Guiddens, A. (2000). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. México. Taurus.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in the knowledge society. Technology colleges trust vision 2020. Documento en línea. Disponible en: http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/teaching_in_a_knowledge_soc.pdf. Consulta: 30/09/2011.
- Hatch, T. y Gardner, H. (1993). El descubrimiento de la cognición en el aula: una concepción más amplia de la inteligencia humana. Buenos Aires. Amorrortu.
- Kornhaber, M. y Krechevsky, M. (2003). Abordar el concepto de inteligencia. Barcelona. Paidós.
- Marina, J. (2001). Profesores para un mundo ultramoderno. Cuadernos de Pedagogía, Vol. 304, Pp.18-21.
- Rigo, D. y Donolo, D. (2012). ¿De qué modo somos inteligentes? Resultados para pensar la educación. Revista Cultura y Educación, Vol. 24, Núm. 1, Pp.5-15.
- Torrance, P. (1977). Creativity in the classroom. Washington. National Education Association Press.
- Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. México. Siglo XXI.