

DEL COCIENTE INTELECTUAL AL COCIENTE RACIAL

IGNACIO MARTIN-BARO

1. INTRODUCCION

No suele ser muy común en nuestros días el fraude científico, al menos del que se llegue a tener un conocimiento público. Existen numerosas formas de control mediante las cuales la comunidad científica universal trata de protegerse y proteger a la ciencia contra la intromisión de arrivistas y embaucadores, más deseosos de lograr un rápido prestigio que de dar un aporte al conocimiento humano. Sin embargo, no faltan circunstancias que estimulen al "fusilamiento" (hacerse pasar por autor de la labor ajena), al "refrito" (presentar lo ajeno con pequeños retoques como propio), e incluso al fraude. Una de estas circunstancias, por ejemplo, es el conocido espíritu de "publicar o perecer" ("publish or perish") imperante en los medios académicos norteamericanos, que no pocas veces lleva a publicar investigaciones sobre asuntos intrascendentes —eso sí, envueltas en una sofisticada apariencia metodológica.

Recientemente, la comunidad psicológica se ha visto afectada por un escándalo, cuyas dimensiones no son todavía bien conocidas, pero cuya importancia puede medirse por lo apasionado de las reacciones suscitadas. El escándalo afecta directamente al trabajo de Cyril Burt, psicólogo inglés de gran prestigio, figura nuclear en el desarrollo de los estudios sobre la inteligencia humana, quien en vida fuera Ministro de Educación en su país e incluso accediera al honor de ser nombrado Sir del Reino británico. Con base en sus investigaciones y las de sus colaboradores, Burt elaboró una conocida teoría factorial sobre la inteligencia humana, en la que —en línea con los estudios pioneros de Galton— los factores genético-hereditarios supuestamente explican la mayor parte de la varianza (Burt, 1940; 1957; 1958).

Sorprendidos por las correlaciones casi perfectas que Burt presentaba en sus estudios longitudinales sobre la inteligencia, algunos psicólogos trataron de verificar los resultados de las investigaciones de Burt. Lamentablemente, sus notas y papeles personales habían sido destruidos tras su muerte. Se trató, entonces, de localizar a alguno siquiera de sus colaboradores. En vano: nadie conocía a esas personas, nadie les había visto jamás, sus nombres no figuraban en ningún archivo universitario ni en ninguna nómina o censo. Finalmente, se trató de ubicar a algunos de los sujetos de los estudios de Burt, con el mismo resultado negativo. Demasiados indicios coincidentes que, unidos a la inverosimilitud de los supuestos resultados obtenidos, ahondó y fundamentó la sospecha de un increíble y prolongado fraude científico.

¿Son los datos de investigación en que Burt basó su teoría fruto, simplemente, de su imaginación y de su pluma? Todo parece apuntar a una respuesta afirmativa, aunque el asunto está todavía siendo examinado. En todo caso, la difusión de la noticia desencadenó fuertes reacciones emocionales en ciertos medios académicos, en los que la polémica sobre el carácter hereditario de la inteligencia humana constituye la manzana de la discordia. De hecho, las "investigaciones" y autoridad académica de Burt han constituido uno de los puntos obligados de referencia y apoyo para quienes defienden que la inteligencia depende en lo fundamental de factores estrictamente genéticos. La controversia sobre la teoría de Jensen acerca de las diferencias raciales en el cociente intelectual, de la que vamos a tratar aquí, está todavía demasiado fresca y sus consecuencias sociopolíticas siguen todavía afectando la pretendida asepsia del mundo académico. En forma significa-



tiva, un famoso profesor de la Universidad de Harvard, al enterarse de la sospecha de fraude, comentó que la sola sospecha constituía un ataque político —con lo cual, indirectamente, estaba reafirmando el carácter ineludiblemente político de la teoría de Burt, carácter que en la realidad histórica adquieren hasta las teorías y descubrimientos científicos más abstractos.

2. LA CONTROVERSIA SOBRE LA TEORÍA DE JENSEN.

Tradicionalmente, la psicología ha analizado los factores que determinan el comportamiento humano refiriéndolos a causas genético-hereditarias o a causas socio-ambientales. Se ha pretendido explicar los procesos psíquicos bien por la herencia o bien por el aprendizaje, y las escuelas se han dividido en el diverso énfasis atribuido a ambos tipos de factores. En términos bien poco afortunados, esta dualidad ha sido englobada en el binomio “natura-nurtura” y, aunque los términos son suficientemente ambiguos como para permitir una amplia gama de interpretaciones, la mayoría de los autores concibe “natura” (naturaleza) como el conjunto de caracteres humanos genéticamente determinados, y “nurtura” (formación) como el conjunto de caracteres adquiridos a través del aprendizaje y la experiencia. La distinción, obviamente, se basa en una filosofía dualista, ciega en no pocas de sus formas a la historicidad del ser humano.

En una forma significativa, tanto quienes enfatizan el determinismo genético como quienes enfatizan el determinismo ambiental, terminan por negar en la práctica cualquier ámbito de libertad y autonomía humanas.

El que un rasgo específicamente humano se refiera primordialmente a la herencia o al aprendizaje tiene serias implicaciones teóricas y prácticas. Un comportamiento “natural”, es decir, un comportamiento que dependa en lo fundamental de los genes heredados es tenido, por lo mismo, como un comportamiento “normal” —es decir, como un comportamiento justificable y necesario, aunque sus efectos sean socialmente nocivos. Natural adquiere aquí la connotación de normal y, en muchos casos, hasta de normativo, es decir, de bueno. Este es el caso, por ejemplo, de la opinión de ciertos etólogos de que la agresión humana es una pulsión natural, una fuerza enraizada en la “esencia” del hombre (Lorenz, 1971). Por este camino, el hombre tiene que dar algún tipo de salida a esta pulsión y lo que quizás es un producto de circunstancias históricas adquiere categoría de natural. Una buena parte de la atención que últimamente ha logrado atraer hacia sí la sociobiología (Wilson, 1975) se debe al énfasis casi total que pone en los factores genéticos como determinantes primordiales del comportamiento social. Observemos, de paso, que la sociobiología se fundamenta hasta ahora en especulaciones ingeniosas más que en datos y pruebas verificadas.

Si la inteligencia depende fundamentalmente de factores hereditarios, el status y el poder social de quienes fenotípicamente muestran una conducta “más” inteligente en una determinada sociedad quedan justificados, y el orden (o desorden) social que funda ese status y poder queda sancionado como natural y bueno. Aun cuando no se llegue explícitamente a este extremo racionalizador, el énfasis en lo genético hereditario deja siempre flotando la idea de que las diferencias existentes son naturales y de que, así como hay altos y flacos, blancos y negros, hombres y mujeres, hay quienes por naturaleza son inteligentes y quienes por naturaleza no lo son.

En este contexto tuvo lugar la controversia —aún abierta— sobre la teoría de Jensen. Cuando en 1969 el Profesor Arthur R. Jensen, de la Universidad de California en Berkeley, publicó por primera vez su artículo “¿En qué medida podemos incrementar el Cociente Intelectual y el rendimiento escolar?” (Jensen, 1972), no se imaginaba la tormenta científica y política que iba a desencadenar. Su trabajo pretendía averiguar las causas del aparente fracaso en los programas de educación especial aplicados a los grupos culturalmente marginados de la población norteamericana. Al vincular este aparente fracaso con factores “naturales” —es decir, genéticamente determinados—, Jensen ofrecía a los sectores gubernamentales más conservadores buenos argumentos “científicos” para detener este tipo de programas. Esta no era ciertamente su intención; pero sus conclusiones podían ser utilizadas en este sentido, y más de uno lo hizo.

Más aún, Jensen ligó explícitamente la hereditabilidad de la inteligencia con el genoma característico de cada raza. En otras palabras, los mismos genes responsables de la diferencia en el color de la piel o el tipo de pelo, serían también los causantes de las diferencias en la calidad y nivel de inteligencia. En el contexto norteamericano, la consecuencia era obvia: el que la mayor parte de la población negra perteneciera a un estrato socioeconómico inferior no era debido a condiciones socio-históricas discriminatorias, sino a una dotación genética (¡natural!) inferior. Sin pretenderlo directamente, Jensen daba paso a una justificación ya vieja del racismo.



3. ALGUNOS CONCEPTOS BASICOS.

Cuatro conceptos se encuentran en juego en este debate: la inteligencia, el cociente intelectual, la raza y la hereditabilidad.

Se puede entender la **inteligencia** como "la capacidad para aprender o entender o para enfrentar situaciones nuevas o distintas" (Webster, 1976, p. 600). La mayoría de los psicólogos considera que la inteligencia no es una entidad material, sino una cualidad o dimensión del comportamiento. Puesto que esta dimensión presenta grandes diferencias cualitativas y cuantitativas, se suele hablar de diferentes clases y niveles de inteligencia. Spearman (1927), sin embargo, encontró que había una correlación positiva significativa entre los diferentes tipos de comportamiento inteligente medidos por los tests mentales, y lanzó la hipótesis de un factor común, al que llamó "inteligencia general" o factor **g**. Las personas inteligentes poseerían un alto grado de factor **g**.

El **cociente intelectual** (CI), término introducido por W. Stern en 1912, es un valor mediante el cual se pretende cuantificar el grado relativo de inteligencia de una persona con respecto a su grupo cronológico, tal como se mide en pruebas estandarizadas. Es importante subrayar la relatividad de esta medida, en la que el individuo es referido a la norma grupal determinada por una serie de tests. La media del CI se ha fijado convencionalmente en 100 puntos, y la desviación estándar en una distribución normal de cocientes intelectuales en cualquier población es de aproximadamente quince puntos.

Raza es un término muy ambiguo, ya que se puede definir de acuerdo a criterios muy distintos: biológico, geográfico y/o social. Ashley Montagu (1964, p. 24) insiste que "la creencia de que los rasgos físicos y mentales van unidos" es una idea mítica: el mito de la raza. ¿Qué es, entonces, la raza? "La mayoría de los biólogos contemporáneos identifican el concepto antropológico de raza con los conceptos zoológicos de subespecie.

... Una raza o subespecie es un subgrupo, genéticamente distinguible, de una especie, distribuido en un territorio más o menos localizado, que se reproduce con otros subgrupos de la especie en áreas comunes o cuando entra en contacto con ellos" (Loehlin, Lindzey, and Spuhler, 1975, pp. 23-24).

En el contexto del debate sobre la inteligencia, **hereditabilidad** alude a la proporción de la varianza total de los rasgos y comportamientos individuales atribuible a factores genéticos. En otras palabras, en qué medida se puede atribuir directamente el carácter de los individuos a su dotación genética. Esta proporción se suele calcular comparando las diferencias entre individuos con diferentes grados de parentesco: hermanos, gemelos biovulares, gemelos univitelinos.

4. LA TEORIA DE JENSEN.

Jensen establece una "división fundamental de las capacidades mentales en Nivel I (aprendizaje y memoria) y Nivel II (inteligencia, es decir, comprensión analítica, razonamiento, abstracción, pensamiento conceptual)" (1972, p. 292). Los Niveles I y II serían cualitativamente diferentes y su distribución en la población sería aproximadamente normal. Pero, "debido a que la educación es más exigente respecto al Nivel II que al Nivel I, y a que la jerarquía ocupacional y el status socioeconómico se encuentran muy relacionados con respecto a los logros educativos en las sociedades occidentales, las clases sociales muestran diferencias mucho mayores en el Nivel II que en el Nivel I. Mientras el Nivel I se encuentra distribuido alrededor de la media en forma similar tanto en los grupos socioeconómicamente bajos como en los altos, la media de las distribuciones del Nivel II puede diferir en una o más desviaciones estándar" (Jensen, 1972, p. 292).

Anotemos, de paso, que Jensen prácticamente identifica el factor **g** de Spearman con el Nivel II, al que llama inteligencia, reservando el término de capacidades mentales para referirse a la totalidad de las habilidades y comportamientos mentales de las personas (Jensen, 1972, p. 88).



Tras revisar la mayoría de los estudios más importantes sobre la hereditabilidad de la inteligencia —y los de Burt ocupan un lugar básico—, Jensen llega a la conclusión de que la inteligencia es hereditaria en un 0.80, es decir, que el 80 o/o de la variación en los puntajes del CI es determinado por factores genéticos. Sin embargo, “una alta hereditabilidad no implica necesariamente que la característica sea inmutable” (1972, p. 119). Según Jensen (1972, p. 302), quizá ciertas “formas todavía no descubiertas de intervención biológica, química o psicológica en los procesos genéticos o del desarrollo puedan disminuir la importancia relativa de la herencia como determinante de las diferencias intelectuales”.

Es importante subrayar que Jensen identifica inteligencia con CI y que, en diversas partes, habla indiferenciadamente de “hereditabilidad de la inteligencia” y “hereditabilidad del CI” (ver, por ejemplo, 1972, p. 108, nota).

El alto grado de hereditabilidad no sólo sería característico del Nivel II (inteligencia), sino también del Nivel I. Ambos “están controlados por dos sistemas poligénicos diferentes” y, por tanto, “pueden combinarse en cualquier grado en una determinada población a través de cruces selectivos y clasificados” (1972, p. 290).

Las diferencias genéticas —dice Jensen— se manifiestan en prácticamente todo tipo de comparación anatómica, fisiológica o bioquímica entre grupos raciales. “No hay razón para suponer que el cerebro deba ser una excepción a esta generalización” (1972, p. 160).

Como confirmación a su hipótesis racial, Jensen encontró que, “en promedio, los negros obtienen un CI promedio con una desviación estándar (15 puntos de CI) por debajo de la media de la población blanca; este hecho aparece con bastante uniformidad en ochenta y un tests diferentes de capacidad intelectual usados en los estudios examinados por Shuey” (1972, p. 161).

Si el 80 o/o del CI es genéticamente heredado y existe una amplia diferencia intelectual entre la población norteamericana blanca y negra —en favor de la blanca, por supuesto—, la consecuencia obvia es que la raza blanca norteamericana es genéticamente superior a la raza negra. “No es una hipótesis irracional el que los factores genéticos se encuentren muy implicados en la diferencia promedio de inteligencia entre blancos y negros. En mi opinión, los datos son menos consistentes con una hipótesis estrictamente ambientalista que con una hipótesis genética, lo que, por supuesto, no excluye el influjo del ambiente o su interacción con los factores genéticos” (1972, p. 163).

En resumen, según Jensen:

1. Las capacidades mentales son de dos clases:
 - a. Nivel I (inferior): capacidades mentales simples, como el aprendizaje asociativo o el serial.
 - b. Nivel II (superior): capacidades mentales complejas, como el aprendizaje conceptual, la resolución de problemas o el razonamiento. Inteligencia en sentido estricto (identificada con el factor g).
2. Las capacidades mentales se heredan genéticamente en un porcentaje del ochenta por ciento.
3. Los Niveles I y II se deben a factores poligénicos independientes.
4. Los resultados de los tests de inteligencia demuestran que hay una diferencia sensible en el CI promedio entre las razas blanca y negra en Estados Unidos. Esta diferencia se da, sobre todo, en el Nivel II.
5. Las diferencias raciales en el CI son causadas por las diferentes dotaciones genéticas de blancos y negros.

5. EL DEBATE

En la introducción a su libro **Genetics and Education** (Genética y educación), que recopila sus principales artículos hasta 1972, Jensen describe algunas de las consecuencias que tuvo la publicación de su famoso artículo. Difícilmente se puede encontrar en la historia de la psicología un estudio científico que haya ocasionado un debate similar. Tan sólo dos años después de la publicación de su artículo, Jensen podía citar más de 117 artículos impresos sobre su estudio. La lista hoy sería probablemente dos o tres veces más larga, y el debate aún continúa.

Ciertamente, la publicidad y el sensacionalismo que rodearon su punto de vista llevaron a no pocas distorsiones y falsificaciones de su pensamiento original: se llegó a atribuir a Jensen afirmaciones que no había hecho e incluso intereses políticos ajenos a su horizonte. En todo caso, dos aspectos chocaron principalmente a la opinión pública: la alta proporción atribuida a la herencia en la explicación de la inteligencia, y las supuestas diferencias raciales respecto al CI.

De acuerdo con su tradición ingenuamente democrática, el norteamericano medio siempre ha tendido a aceptar la interpretación ambientalista para explicar las diferencias personales y sociales de individuos y grupos. La hipótesis de Jensen, obviamente, era un fuerte golpe a esta mentalidad "democrática". Al mismo tiempo, los intereses de la política saturaron el debate con tonos emocionales, por lo general ausentes de las controversias científicas. La batalla de los derechos civiles es, de alguna manera, una batalla todavía sin terminar, y la teoría de Jensen parecía justificar la relucancia de ciertos grupos a aceptar la igualdad de blancos y negros ante la ley.

Pocos científicos acudieron en apoyo de Jensen. Dos notorias excepciones fueron el Nobel en Física, William Shockley, y un famoso psicólogo británico, H. J. Eysenck (1971). La mayoría de los científicos —psicólogos, educadores, sociólogos, antropólogos u otros— se apresuraron a refutar a Jensen, a veces más emocional que racionalmente, incluso cayendo en ataques personales. Sin embargo, no pocos aceptaron el reto en el terreno científico, dando origen a un apasionado debate que aún no ha terminado.

El debate se centra fundamentalmente en cuatro puntos: 1) los conceptos de inteligencia y cociente intelectual; 2) la validez de los tests de inteligencia respecto a diferentes grupos; 3) el análisis de los datos presentado por Jensen; y 4) la hipótesis de las diferencias raciales.

5.1 Inteligencia y cociente intelectual.

Uno de los puntos más complejos en la teoría psicológica es si la inteligencia debe entenderse fundamentalmente como una capacidad general que se manifiesta de diversos modos, o como una serie de capacidades específicas que tienden a estar correlacionadas en la población. Frecuentemente la distinción no tiene mayor importancia, a no ser que se establezca para atribuirle una diversa base genética, como hace Jensen. "Es muy distinto que la hipótesis postule genes diferentes para cada capacidad especial, a las que factores ambientales como un hogar intelectualmente favorable juntaría, o que la hipótesis especifique una competencia general basada genéticamente que luego se diferenciaría en capacidades especiales según ambientes específicos" (Loehlin, Lindzey, and Spuhler, 1975, p. 55).

Esta es probablemente la razón de que la identificación que Jensen realiza entre inteligencia, factor *g* y cociente intelectual sea muy cuestionable. Más aún, ante la complejidad y diversidad de las funciones y aspectos considerados inteligentes, un autor como Oléron (1977, p. 188) llega a afirmar que la palabra inteligencia "responde a una función de comunicación, pero no a una función de denotación científica" (1977, p. 188).

Si se identifican inteligencia y CI, todas las dificultades que presenta este concepto se aplican automáticamente al primero. Ya W. Stern escribía hace muchos años: "Ciertamente, ha habido y sigue habiendo una fe exagerada en el poder de los números. Por ejemplo, un 'cociente intelectual' puede ser un valor provisional como una primera aproximación para entender el nivel mental de un individuo; pero si alguien se imagina que, al determinar esa cantidad, ha resumido 'la' inteligencia de un individuo de una vez para siempre, y que no necesita un estudio cualitativo más intenso, está abandonando el terreno allí donde precisamente comienza lo psicológico" (citado por Montagu, 1975, p. 6).

5.2. La validez de los tests de inteligencia.

El CI es obtenido por medio de tests de inteligencia. Por tanto, su significado está condicionado por los límites de lo que el instrumento pueda ofrecer. Si los tests, por ejemplo, están culturalmente condicionados, el CI dará una idea errónea sobre la inteligencia de aquellos grupos cuyas capacidades mentales correspondan a una estructura cultural diferente. Según Biesheuvel (1975, p. 61), Jensen "usa el CI como si fuera una entidad conductual, cuando de hecho no es más que un índice estadístico relativo a unos tests que pueden medir funciones

muy diferentes de la conducta. A menudo se ha mostrado que el mismo test puede tener estructuras diferentes en poblaciones distintas. Los cocientes intelectuales de diversos tests aplicados a la misma población también son factorialmente distintos.”

La mayoría de los psicólogos está de acuerdo en que los tests de inteligencia suelen estar culturalmente determinados. Por tanto, los resultados obtenidos pueden deberse a diversos factores, y no sólo a la capacidad intelectual del individuo: las motivaciones, el aprendizaje previo, el mundo lingüístico utilizado, los puntos culturales de referencia, hasta la situación misma en que se realiza el test pueden influir en el puntaje.

Sin embargo, sería también erróneo irse al otro extremo y decir que los tests de inteligencia no sirven en absoluto. “No se puede dudar de que existan factores culturales que parcializan algunos tests de CI en las comparaciones entre diversos grupos; sin embargo, falta mucho para que podamos afirmar con seguridad el papel exacto que esos factores desempeñan con respecto a la comparación entre determinados grupos” (Loehlin, Lindzey, and Spuhler, 1975, p. 71).

Los tests de inteligencia son sencillamente instrumentos: su validez y su significado dependen, en no pequeña medida, de su utilización. Absolutizar su valor, sacar de ellos conclusiones generales, puede ser tan peligroso como ignorar sus indicaciones. De alguna manera, Jensen parece inclinarse hacia una valoración excesiva y hasta cosística de su significado; con ello, da un salto epistemológico que, hasta ahora, no ha podido justificar y que, en principio, parece difícilmente justificable.

5.3. El análisis de los datos.

Probablemente, una de las reinterpretaciones más valiosas de los datos presentados por Jensen ha sido la del Profesor Urie Bronfenbrenner (1975). El análisis de Jensen se basa en tres tipos de datos: 1) Estudios sobre gemelos univitelinos criados aparte; 2) estudios comparativos entre gemelos univitelinos y biovulares criados en el mismo hogar; 3) estudios comparativos de familias con hijos propios e hijos adoptados.

Con respecto a la primera serie de datos, Bronfenbrenner (p. 116) indica que “para gemelos univitelinos criados aparte la correlación intraclase se puede interpretar como la proporción de varianza atribuible al influjo genético en la población general si y sólo si la variabilidad de los ambientes en que los gemelos se encuentran separados es tan grande como lo es para los demás niños del mismo sexo y edad”.

Ahora bien, éste no es el caso. Ante todo, los ambientes en que los gemelos han sido educados correlacionan entre sí y, del mismo modo que las diferencias ambientales pueden explicar sus diferencias mentales, las similitudes ambientales también podrían explicar su semejanza con respecto al CI. Por tanto, “la r (correlación) intraclase para gemelos univitelinos separados refleja tanto la varianza ambiental como la varianza genética” (p. 121). Por otro lado, generalizar los resultados obtenidos con gemelos univitelinos a la población general no tiene base: la diversidad de ambientes en que han sido criados los gemelos univitelinos es muchísimo menor que la variedad de ambientes existentes para otros niños de la misma edad y sexo. “El efecto de



esta reducción lleva a reducir la varianza atribuible al ambiente y a aumentar la influencia relativa de los factores genéticos comparada con lo que sería en la población general. Por todas estas razones, la interpretación de la r (correlación) intraclase para gemelos univitelinos separados como índice de la proporción de varianza atribuible a la herencia en los niños es, en general, injustificada” (p. 122).

Con respecto a la segunda serie de datos, Bronfenbrenner arguye desde una perspectiva evolutivamente menos hipotética y más realista. Es difícil asumir —como hace Jensen— que las diferencias genéticas estén distribuidas normalmente en el medio ambiente; por el contrario, parece más propio asumir que existe una distribución sesgada de los factores genéticos, posiblemente en detrimento de los sectores sociales socioeconómicamente marginados y empobrecidos. Por otro lado, tampoco se puede suponer sin más que la mayor semejanza entre gemelos univitelinos que entre gemelos biovulares se deba esencialmente a su mayor semejanza genética; esto implicaría que la diferencia se produce en un medio idéntico, es decir, que los factores ambientales son iguales. Ahora bien, prácticamente todos los investigadores encuentran que los ambientes son también más similares para los gemelos uniovulares que para los biovulares.

Finalmente, con respecto a la tercera serie de datos, Bronfenbrenner insiste que la conclusión de Jensen se basa en un presupuesto insostenible: “que cualquier diferencia entre niños criados en el mismo hogar se debe única y totalmente a las diferencias hereditarias y no a posibles diferencias en el trato experimentado en el hogar, la escuela, el vecindario o alguna otra parte” (p. 123). No niega Bronfenbrenner el papel de los factores hereditarios; lo que niega es que este factor pueda explicar el 80 o/o de la varianza en la capacidad mental de los individuos y grupos.

Bronfenbrenner propone como alternativa un modelo interactivo, en el que la semejanza determinada genéticamente sirve como estímulo para patrones ambientales de relación y trato semejantes; estos patrones reclaman una homogeneidad en ciertas conductas, pero no en otras, y así ponen la base para el surgimiento de semejanzas y diferencias. “La hipótesis predice diferencias en la semejanza no sólo como función del contenido psicológico, sino también del contexto social en que se forman los gemelos” (p. 132). “Puesto que los coeficientes de hereditabilidad son menores en ambientes pobres y poco estimulantes, el coeficiente de hereditabilidad tiene que entenderse no sólo como una medida del influjo genético subyacente a una habilidad o rasgo, sino también como un índice de la capacidad de un

determinado ambiente para evocar y alimentar el desarrollo de esa habilidad o rasgo” (p. 140).

5.4. Diferencias raciales en el CI.

El primer punto cuestionable en la teoría de Jensen sobre las diferencias raciales en inteligencia es el propio concepto de raza utilizado: la acepción de blanco o negro, en el caso concreto de los norteamericanos, más que una definición genética es una definición social (Edwards, 1976).

Frente a la postura de Jensen, A. Montagu mantiene que precisamente todas las razones llevan a considerar el cerebro como una excepción en cuanto a la diferenciación genética por razas. “Ciertamente, el cerebro ha pasado por un cambio evolutivo muy grande; pero las presiones de la selección natural no han actuado directamente sobre el cerebro, sino indirectamente, a través de sus funciones, especialmente en sus capacidades para las funciones adquiridas culturalmente. La complejidad y tamaño del cerebro humano representan los efectos terminales de la acción de selección sobre las funciones de la conducta humana en ambientes humanos. Lo que ha estado sometido a una presión selectiva no ha sido el cerebro como órgano, sino **la habilidad en su uso y su competencia para responder como un órgano de adaptación cultural**” (Montagu, 1975, p. 9).

Otro punto controvertido, ligado a la validez de los tests de inteligencia con respecto a grupos distintos, es la validez de los análisis de datos sobre las diferencias genéticas en la inteligencia de negros y blancos norteamericanos. Muchos autores llegan a la conclusión de que los datos existentes no ofrecen suficiente base para una interpretación como la de Jensen, aun cuando apunten a un mayor influjo genético que ambiental (ver Loehlin, Lindzey, and Spuhler, 1975, p. 133).

Por otro lado, es evidente que el tiempo ha mostrado la evolución del CI de ciertos grupos en Estados Unidos, posiblemente debido a su ascenso socioeconómico, su integración cultural y sus mejores oportunidades educativas. Estas variables no se pueden reducir sin más a factores genéticos, aunque tampoco los excluyen.

5.5. La postura actual de Jensen.

Jensen no se ha movido un ápice de la postura expresada en su artículo de 1969. En su opinión, ninguna de las críticas que se le han hecho ha podido modificar sus puntos de vista. Sin embargo, en un nuevo libro publicado en 1973, **Educability and Group Differences** (Educatibilidad y diferencias grupales), ya no atribuye a los factores genéticos un



80 o/o en las diferencias entre el CI de las razas blancas y negra, sino entre 50 y 75 o/o.

En una ponencia presentada ante la American Psychological Association en 1975, Jensen (1976) revisa las críticas sobre el determinismo cultural y la validez de los tests mentales, y llega a la conclusión de que la mayoría de los tests sobre la inteligencia usados actualmente "no están culturalmente perjudiciados con respecto a los negros y blancos. Estadísticamente funcionan de la misma manera en ambos grupos raciales, y en ambos grupos realizan la misma tarea". *

* Estando ya escrito este artículo, leo en la revista *Time* del 8 de Agosto de 1977 un pequeño reportaje sobre un reciente artículo de Jensen publicado en *Developmental Psychology* (Psicología del desarrollo). De acuerdo con la información de *Time*, Jensen estudió 1,479 niños, blancos y negros, en un pobre poblado del sudeste de Georgia (Estados Unidos). Al comparar los resultados obtenidos por parejas de gemelos, encontró que, mientras los CI obtenidos por los niños negros de Berkeley (California), ciudad relativamente rica, se mantenían constantes con el paso de los años, el promedio intelectual de los niños negros del campo de Georgia mostraba una pérdida anual de un punto de CI desde los cinco a los dieciocho años. Es prematuro sacar conclusiones, sobre todo sin conocer el estudio directamente. Sin embargo, y a la espera de un análisis más concienzudo, cabe subrayar dos aspectos: ante todo, la honradez intelectual y científica de Jensen, totalmente extraña a los parcialismos interesados que algunos críticos le atribuyeron; en segundo lugar, lo difícilmente sostenible de sus conclusiones previas. Más a fondo, y en línea con la tesis mantenida en el presente artículo, este estudio último de Jensen nos permite vislumbrar la ambigüedad del problema planteado en términos de "natura-nurtura", y la necesidad de un enfoque histórico y unitario, más complejo quizá, pero ciertamente más fiel a la realidad.

6. CONCLUSIONES

De la controversia sobre la teoría de Jensen podemos sacar dos tipos de conclusiones: unas con respecto a la situación actual del problema; las otras, con respecto a las implicaciones teóricas y prácticas de todo el debate.

Con respecto a la situación actual del problema, podríamos suscribir las conclusiones sacadas por Loehlin, Lindzey, y Spuhler (1975, pp. 238-239), quienes —hasta donde llega nuestro conocimiento— han realizado el trabajo más completo hasta ahora sobre el tema:

- a. Las diferencias observadas en el CI de los diversos grupos raciales reflejan en parte las deficiencias de los instrumentos de medición, en parte influjos ambientales y en parte influjos genéticos. Estos tres influjos probablemente se encuentran imbricados entre sí.
- b. Los datos actuales permiten y dan base para interpretaciones muy divergentes.
- c. Independientemente de la postura tomada sobre la importancia relativa de cada uno de estos factores, es evidente que las diferencias dentro de cada grupo racial son mayores que las diferencias entre los diversos grupos.

El debate sobre las hipótesis de Jensen es un ejemplo excelente de que la ciencia no es ajena a la historia, y de que la asepsia ética y política no es más que una pretendida inconsciencia sobre los valores e intereses en juego en cada situación. Las ciencias sociales no son ni pueden ser ciencias "puras"; por el contrario, se basan en una filosofía que, a su vez, explicita una forma de concebir la existencia coherente con unas necesidades e intereses determinados. Pretender negar esto es cerrar los ojos a la evidencia cotidiana.

La dicotomía "natura-nurtura" se basa en una filosofía dualista, que a menudo ignora la realidad histórica del ser humano. La naturaleza del hombre es precisamente ser historia. Ni la herencia ni el ambiente son realidades por sí mismas, sino realidades en cuanto mutuamente se constituyen —y lo que se constituye es el hombre concreto, en una situación y tiempo concretos. Por ello, probablemente, el problema "natura-nurtura" es un pseudo-problema, un problema ideológico que requiere clarificación teórica más que verificación experimental. En otras palabras, estamos ante un problema equívocamente planteado y, como tal, irresoluble. No se trata de un fraude científico, pero sí, quizás, de una ciencia fraudulenta y, como tal, de un callejón sin salida.

Jensen es, sin duda alguna, un científico honrado. Pero es también claro que su quehacer científico traduce una ideología, al servicio de unos intereses sociales concretos. Y esto no es cuestión de intenciones subjetivas o de honradez metodológica, sino de condicionamientos y resultados objetivos.

El estudio de la inteligencia humana es uno de los temas más susceptibles a la mistificación ideológica. Reflejar la realidad presente —el mito positivista, so capa de ciencia— y atribuirle un carácter natural y necesario, es el mejor camino para justificar lo existente y negar la alternativa. Los tests de inteligencia, el cociente intelectual, las teorías y modelos sobre las capacidades mentales se basan en los datos obtenidos en la presente circunstancia histórica y, las más de las veces en determinados sectores de la sociedad occidental. Establecer como criterio y patrón lo que se presenta en un determinado grupo —aunque fuera mayoritario— es medir al hombre por una forma histórica de hombre, que no es necesariamente la única ni tampoco la mejor. Definir el futuro de grupos enteros por criterios establecidos en otros grupos —por lo general, los grupos en el poder— es practicar una política de profecía que se da cumplimiento a sí misma. Si los negros son genéticamente —“por naturaleza”— inferiores a los blancos, entonces no hay que desperdiciar energías en programas sociales o educativos especiales; y, al no hacerse nada, obviamente las cosas siguen como están, es decir, los blancos arriba y los negros abajo. El estereotipo social —“el negro es tonto, sucio y perezoso”— es validado “científicamente”, y lo que es circunstancial se convierte fatalmente en destino.

Es innegable que los factores genéticos desempeñan un importante papel en la determinación de la acción inteligente. Pero ni la inteligencia es una simple entidad dependiente de uno o varios genes aislados, ni los genes se pueden considerar como elementos naturales inmutables, ajenos a la historia. Los genes simplemente transmiten una información; pero cómo se concretiza y cómo cambia esa información históricamente es algo que depende de factores sociales.

En la presente discusión, nos hemos limitado al problema de la diferencia entre blancos y negros norteamericanos. Pero es obvio que el problema no es peculiar de Estados Unidos, y que donde hemos puesto blancos y negros podríamos haber puesto blancos e indígenas, hombres y mujeres, capitalinos

y campesinos, y hasta ricos y pobres. Una constante que aparece en el trabajo del psicólogo centroamericano es que, cuando se aplican los mismos tests, tablas y baremos a individuos de distintos estratos sociales o grupos culturales, la estratificación socioeconómica se refleja como en un espejo en la estratificación de los cocientes intelectuales obtenidos. Y también entre nosotros se ha afirmado y aún se sigue afirmando que el indígena es perezoso y el campesino mentalmente corto.

No es sorprendente que, siempre y en todas partes, los pobres sean también los “tontos”, los “retrasados”, según ciertas categorías “científicas”. Por supuesto, hay excepciones; pero no pasan de ser eso, excepciones y, como tales, confirman que normalmente así suele ser (por eso se trata de excepciones). Esta es la razón de que, para “incrementar el cociente intelectual” de las poblaciones dependientes no baste con mejores métodos científicos o pedagógicos; lo que hace falta, primero y ante todo, son profundos cambios sociales. El hombre es un producto de su propia historia; lo que en cada caso sea su inteligencia no dependerá de su raza o sexo, sino de su historia personal y social.

REFERENCIAS

- Biesheuvel, S. An examination of Jensen's theory concerning educability, heritability and population differences. En Montagu, A. (Ed.), *Race and I.Q.* New York: Oxford Univ. Press, 1975.
- Bronfenbrenner, U. Nature and nurture: a reinterpretation of the evidence. En Montagu, A. (Ed.), *Race and I.Q.* New York: Oxford Univ. Press, 1975.
- Burt, C. *The factors of the mind.* London: Univ. of London Press, 1940.
- Burt, C. The inheritance of mental ability. *American Psychologist*, 1958, 13, 1-15.
- Burt, C. and Howard, M. The relative influence of heredity and environment on assessments of intelligence. *British Journal of Statistical Psychology*, 1957, 10, 99-104.
- Edwards, T.O. *White IQ versus Black intelligence.* ERIC Educational Documents, 1976.
- Eysenck, H. J. *The IQ argument. Race, intelligence and education.* New York: The Library Press, 1971.
- Jensen, A.R. *Genetics and education.* New York: Harper and Row, 1972.
- Jensen, A.R. *Educability and group differences.* New York: Harper and Row, 1973.



- Jensen, A.R. **Test bias and construct validity.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Sept. 1975. ERIC Educational Documents, 1976.
- Loehlin, J.C., Lindzey, G., and Spuhler, J.N. **Race differences in intelligence.** San Francisco: W. H. Freeman and Co., 1975.
- Lorenz, K. **Sobre la agresión: el pretendido mal.** (Traducción de Félix Blanco). México: Siglo XXI, 1971.
- Montagu, A. **Man's most dangerous myth: the fallacy of race.** Cleveland: World, 1964.
- Montagu, A. (Ed.) **Race and I.Q.** New York: Oxford Univ. Press, 1975.
- Oléron, P. Para superar el concepto de inteligencia. En Martín-Baró, I. (Comp.), **Psicología: ciencia y conciencia.** San Salvador: UCA Edit., 1977.
- Spearman, C. **The abilities of man. Their nature and measurement.** London: Macmillan, 1927.
- Webster's New Collegiate Dictionary. Springfield, Mass.: Merriam, 1976.
- Wilson, E.O. **Sociobiology.** Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1975.

