

El racismo de las inteligencias como distinción generada en la experiencia escolar: aproximación desde la mirada de estudiantes de media superior en Colima

Myriam Rebeca Pérez Daniel¹

Introducción

Detrás del racismo de las inteligencias se tejen prácticas de distinción y exclusión que alegan partir de la capacidad intelectual de las personas. La inteligencia, como expresión máxima de la capacidad intelectual, se presenta como cualidad altamente valorada y deseada en el sistema social, pues, según se dice, poseerla justifica una alta posición. La escuela, por otro lado, como instancia social para el desarrollo del potencial humano, lidia, en su cotidianidad, con la noción de inteligencia, generando distinciones entre el estudiantado a partir de ella y justificando prácticas de exclusión tanto por poseerla como por no. ¿Cómo experimentan las y los estudiantes estas distinciones? ¿Cómo notan y justifican el trato diferencial? La idea de este trabajo es reflexionar sobre la noción de *inteligencia* como un elemen-

¹ Doctora en Educación, adscrita a la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Correo electrónico: <mperez@uocol.mx>.

to que genera un panorama sobre la diversidad de capacidades en los espacios escolares, y cómo, dentro de esas diferencias, socialmente se da preferencia a formas específicas de capacidad y se discrimina a otras. Esto, a partir de las experiencias compartidas por estudiantes de educación media superior sobre su trayectoria escolar.

Interculturalidad

La interculturalidad plantea una distinción, que a veinte años de la implementación de la educación intercultural, por poner un ejemplo, nos resulta obvia, pero que es necesario considerar para plantear el paralelismo con otro tipo de distinciones pendientes: a saber, que en un escenario social conviven personas con prácticas socioculturales provenientes de distintos marcos culturales, mismas que ponemos en juego al interactuar.

La interculturalidad ha sido una herramienta fundamental para percibir esa distinción y analizar las dinámicas generadas por esas convivencias. Gracias a ella, hemos dado cuenta de las relaciones históricas y de poder que existen entre marcos culturales, que se han expresado en prácticas de discriminación y exclusión tangibles en los distintos ámbitos de lo social. Ha sido posible ubicar, también, aquellas acciones de contacto cultural que promueven prácticas respetuosas, esperanzadoras y generadoras de nuevas dinámicas que construyen otras formas de convivir, como las implicadas en la apreciación cultural, en el diálogo horizontal de saberes y la promoción de las lenguas originarias, en aras de valorar el patrimonio cultural y fortalecer la identidad y la pertenencia cultural, como vías de combate a la discriminación y la exclusión generada en clave étnica y lingüística.

El camino que ha abierto la interculturalidad como herramienta de análisis, ahora puede echar luz sobre otras distinciones necesarias. Y es que, en lo social, dichas distinciones ya operan en prácticas de discriminación y exclusión. Tal como lo supone la interseccionalidad (Collins y Bilge, 2019), las prácticas de discriminación y exclusión generadas por una distinción, se articulan con las generadas por otras, de tal manera que, en la vivencia particular de las personas, se materializan en condicionantes que determinan su experiencia y su actuación. Para empezar a pensar sobre esas otras distinciones que generan condicionantes, apelo al uso del término de «diversidad». Si bien es un térmi-

no ambiguo, discursivamente ligado a lo biológico, lo retomo aquí al modo en que es propuesto por Martínez de la Escalera (2018), es decir, como un instrumento para pensar la distinción y las prácticas socio-culturales generadas en torno a ella. En ese sentido, interesa más el sentido y la práctica generada a partir de la distinción que la naturaleza misma de esta; porque el sentido y la práctica representan un problema de convivencia que debe ser politizado para resolverse, tal como esta autora lo propone. Y es que, por ejemplo, el asunto de la pigmentación de la piel no es lo problemático, sino el racismo estructural, histórico y latente en todos los espacios, manifiesto en múltiples prácticas de exclusión que, indudablemente, marcan la experiencia de las personas. Usar la distinción para el análisis de las prácticas, a partir de convertirla en un problema político, ha posibilitado, como lo ha hecho la noción de interculturalidad, denunciar y combatir las desigualdades originadas por la distinción.

La primera dificultad enfrentada con la noción de «diversidad» es que suele estar invisibilizada ante nuestros ojos por la naturalización, esta idea de que las cosas que ocurren en el escenario social son así porque así son, porque así se acostumbra, porque no ha sido necesario, hasta ahora, distinguirlo. Distinguirlo, entonces, es el primer paso. En ocasiones, como es el caso de lo que deseo señalar, se ha distinguido ya como un problema, solo que no se ha politizado, porque hacerlo implicaría cuestionar estructuras, prácticas, procesos definidos, con años y años de tradición, y posiciones de privilegio que generan fuertes inercias estabilizadoras, difíciles de combatir. Y es que, al igual que lo hizo la noción de interculturalidad, toca fibras sensibles en esferas clave de la vida social.

Deseo proponer, en esta ponencia, la distinción generada por la inteligencia. La *inteligencia* es una noción muy estudiada, criticada, debatida, descartada y señalada por otros como generadora de distinciones, y, aun así, es popularizada y está presente en los distintos escenarios de lo social sin ser politizada y analizada a conciencia. Sin embargo, su distinción es palpable gracias a las prácticas de discriminación y exclusión generadas a propósito de ella en nuestra cotidianidad. La inteligencia, como expresión máxima de la capacidad intelectual, se presenta como cualidad altamente valorada y deseada en el sistema social, pues, según el mito de la meritocracia, poseerla justifica una alta posición. La escuela, por otro lado, como instancia social para el desarrollo del potencial humano, lidia, en su cotidianidad, con la noción de inteligencia, generando distinciones entre el estudiantado a partir de ella, y justificando prác-

ticas de exclusión tanto por poseerla como por no. ¿Cómo es experimentada esta distinción? ¿Cómo es notado y justificado este trato diferencial? La idea de este texto es reflexionar sobre la noción de «inteligencia» como un elemento que genera un panorama sobre la diversidad de capacidades en los espacios escolares y cómo, dentro de esas diferencias, socialmente se da preferencia a formas específicas de capacidad y se discrimina a otras. Esto a partir de las experiencias compartidas por estudiantes de educación media superior sobre su trayectoria escolar.

¿De dónde viene la noción de «inteligencia» o en qué consiste?

Bourdieu (2005) define la *inteligencia* como aquello que es medido por un test de inteligencia. Pareciera una definición chusca, pero, en realidad, es acusatoria, en el sentido de que devela que no hay un elemento concreto y específico al que refiera el término, por más que se ha tratado de dar fundamento biológico. A fin de cuentas, nació y sigue siendo aquel producto de una prueba.

La historia es la siguiente: Binet y Simon elaboraron la primera prueba de inteligencia en 1905, que permitía, según sus objetivos, determinar la capacidad de los niños para comprender y razonar, memorizar, crear imágenes mentales, atender, tener juicios estéticos y morales, fuerza de voluntad, entre otras habilidades. Esto lo hicieron por encargo del ministerio de educación francés, que deseaba concentrar los esfuerzos educativos del Estado en aquellos que tuvieran verdadero potencial intelectual, orientando a quienes no al ejercicio de otro tipo de oficios. La prueba Binet-Simon fue utilizada con ese propósito seleccionador (Aragón, 2015).

Binet, además, utilizó el término «edad mental» para llamar al nivel más alto en el que un niño podía contestar correctamente la prueba, que estaba organizada en grado de dificultad. La prueba Binet-Simon se constituyó como el prototipo de las pruebas modernas de inteligencia y se considera como la primera prueba psicométrica de la historia. Terman, psicólogo estadounidense, adaptó y amplió la prueba para Estados Unidos con el mismo propósito seleccionador. Stern adecuó el modo de asignar la edad mental y propuso el coeficiente intelectual como una medida más adecuada (Aragón, 2015). Las pruebas de inteligencia actuales, incluyendo las que se aplican para el ingreso y egreso de cada nivel educativo, se derivan de esas primeras pruebas. Prevalece tanto

el criterio seleccionador como la lectura de que su resolución da evidencia de inteligencia medible en términos de coeficiente intelectual.

Bourdieu (2005) denuncia que este tipo de nociones generadas para «seleccionar» son, en realidad, una manifestación racista, en el sentido de que es un mecanismo de distinción generado por un grupo en el poder para justificar sus privilegios; «racismo de la inteligencia» le llamó. Además, acusó a Binet y Simon de hacer una prueba bajo los criterios del capital cultural de la élite, de tal forma que solo los poseedores de este tipo de capital podían obtener puntajes altos; una prueba solicitada por la élite para justificar su posición de privilegio. El mecanismo de legitimación y naturalización, sin embargo, lo proporcionó el discurso «científico» de la mano particular de la psicología positivista. La psicología positivista se amparó en la biología para generar explicaciones sobre el fenómeno de la inteligencia: lo refirió como una cuestión de capacidad cerebral, de desarrollo cerebral, de un potencial innato producto de la herencia genética; nada ubicable en alguna característica física de algún órgano en particular. Gould (s.f.) hablaba de este fenómeno y lo nombraba como «racismo científico». Se entiende por *racismo científico* al uso y abuso de los argumentos científicos para la racialización de las personas y como justificación de los prejuicios específicos que se tienen sobre algunos.

Restrepo (2012) define *racialización* como un proceso de marcación-constitución de diferencias en jerarquía de poblaciones a partir de diacríticos biologicizados que apelan al discurso experto, corporal o moral. Las teorías de la inteligencia, la psicometría, las teorías del desarrollo humano y las teorías del aprendizaje han generado esa marcación. López Beltrán (2000-2001) define al *racismo científico* como el proyecto de definir, a través de distintas metodologías, en qué consistían, a nivel biológico, las diferencias.

Al hablar, entonces, de inteligencia, no resulta casual identificar quiénes la poseen: serán siempre las élites, androcéntricas, eurocéntricas, adultocéntricas, patriarcales y burguesas. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, Gobineau lo denunciaba como parte de las teorías raciales, mismas que señalaban a los europeos como los más avanzados moral, física, intelectual y culturalmente, siendo todos los demás primitivos en comparación a ellos. Las honrosas excepciones son parte de los mecanismos de validación para hacer notar que sí hay algún elemento biológico de por medio que hace esta distinción razonable. Esas honrosas excepciones son siempre eso, excepciones; es decir, casos aislados que impiden identificar cualquier criterio que justifique la excepción.

La inteligencia, como criterio de distinción, justifica los privilegios de quien la posee, es decir, de la élite. Habrá que considerar que esta forma de distinción –tal como lo señala la interseccionalidad– se articula con otras. Por ejemplo, las distinciones étnico-lingüísticas, sexo-genéricas y etarias. Las personas indígenas, las mujeres, las infancias y las personas con discapacidad hemos padecido racismo de inteligencia, es decir, se ha supuesto que somos seres carentes de inteligencia. En una hipótesis inicial, partí de la idea de que el *racismo de inteligencia* era una manifestación del capacitismo, pero, en realidad, se articula con la discriminación hacia las personas con discapacidad. Ahora, también se habla de «educacionismo» y de «echaleganismo», para articular este racismo de la inteligencia con la distinción por grados académicos logrados o por la cantidad de ganas que se le echan a la vida. O con esta idea de que «los pobres son pobres porque quieren»; el racismo de la inteligencia se articula y mimetisa con el clasismo y el pensamiento meritocrático.

Y aunque todo esto que estoy señalando no resulta novedoso, en el seno de nuestras instituciones educativas se siguen generando prácticas de racismo de la inteligencia. Y aunque me podría referir a cómo en la licenciatura en Psicología se sigue capacitando a las y los profesionales para aplicar test de inteligencia y determinar coeficientes intelectuales, mismos que se utilizan en la Secretaría de Educación Pública para determinar quiénes tienen necesidades educativas especiales y, así, reciban intervenciones educativas con métodos didácticos y pedagógicos alternativos, deseo, en cambio, llamar la atención en el tipo de relación que fomentamos entre el estudiantado y el conocimiento a partir de los exámenes y las calificaciones, y cómo, a partir de estas prácticas, ellas y ellos han aprendido los principios básicos de la meritocracia.

En el estudio de trayectorias académicas de estudiantes identificados y atendidos por estas Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) –a las que hacía alusión en mi comentario anterior sobre las instancias que la Secretaría de Educación Pública creó para identificar y tratar a estudiantes con necesidades educativas especiales– se recuperaron las narrativas biográficas de diez estudiantes, a propósito de su experiencia escolar en cada uno de los grados, desde su ingreso hasta el año que, en ese momento, cursaban. Estas narrativas biográficas buscaban recrear el recorrido experiencial, procurando identificar el impacto que tuvo la atención ofrecida por la USAER. Sin embargo, dentro de las experiencias narradas, los diez estudiantes descri-

bieron experiencias en las que este asunto de la distinción por inteligencia salió a colación. Esta es una síntesis de sus respuestas.

Tabla 1. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto a la distinción por inteligencia.

<i>Autoidentificados como no inteligentes</i>	<i>Autoidentificados como inteligentes</i>
<p>E2: Pues era muy burra [risa], no era muy inteligente, no era muy así. Sacaba, pues, como te dije, setes y, pues, tuve un promedio de siete punto cuatro... No sé si soy buena en algo.</p>	<p><i>Cuando sabes que pasaste un examen, ¿cómo te sientes?</i> E1: Feliz, porque sí lo pasé. Hay muchos que no los pasan y yo sí. Sí, es que estaba difícil, nomás del salón pasamos como seis.</p>
<p>E3: Siempre fui mala para las matemáticas. Desde un principio no se me daba.</p>	<p>E4: Se decía que en este bachillerato siempre están los de mejor promedio. Sentía que no iba a estar al mismo nivel que los demás... Era como mi hipótesis, antes de que yo entrara... Se siente bien estar aquí donde muchos quisieran estar... Por cierto, mi grupo de trabajo, pues, siempre fuimos los que teníamos todo y las mejores presentaciones hechas y, pues, sí me iba bien. Siempre me va bien, porque, pues, nos tratamos de juntar las más listas y, pues, nos quedamos en un solo grupo... Siempre llevé un promedio bien. Siempre, en la secundaria, recibía reconocimientos, bimestre con bimestre. Estuve en la escolta. En sexto, también, era de las de mejor promedio. O sea, toda mi vida, mi desempeño académico ha sido bueno.</p>

<i>Autoidentificados como no inteligentes</i>	<i>Autoidentificados como inteligentes</i>
<p>E5: No me incluían en los equipos y me perjudicaba mucho en los trabajos: me quitaban puntos, porque decían que yo no trabajaba, pero sí... Yo pensé que era fácil y así. Pero no, fue como muy difícil, porque hay muchas materias que son pesadas.</p>	<p>E6: Mi papá, ahorita, está haciendo un doctorado y mi mamá solamente se tituló... Recuerdo que en la secundaria, los tres años, no en todos los bimestres, pero los tres años, estuve en el cuadro de honor... Había una compañera con la que competía mucho por estar en el cuadro de honor. Aunque hubo unas que otras materias en la que los maestros no ayudaban, siempre sobresalí y pude sacar buenas calificaciones... Siempre he querido ser competitiva con los demás y, como mi papá está estudiando un doctorado, pienso que es muy buen ejemplo.</p>
<p>E9: Necesitaba más apoyo que mis compañeros. Yo hacía más el esfuerzo que todos mis compañeros... Mi papá me dijo y mi mamá, y ya le dije por qué, y dijo: «es que tienes una enfermedad que te dan convulsiones» y que no sé que. Y dije: «¿Por qué? Si mi hermana la más grande, mi hermano y la más chiquita no»... Le decía que por qué no tenían ellos tres [convulsiones] y me dijo esto, esto y esto; le dije: «Ya, está bien»; y yo fui la única que tuvo... Tengo que echarle ganas, pues, yo digo. Tengo que echarle ganas, para, no sé, salir de la escuela y, pues, así.</p>	<p>E7: Por lo mismo, ser un niño ya de un rango más alto [de un grado escolar más avanzado], pensé que mis amigos de primaria me iban a respetar, que si pasaba por su lado me iban a... No iban a decir nada, que iba a ser... que me iban a tener más respeto a mí y, o sea, iban... a respetarme, pues, más que nada... [Sobre quienes hacen bullying] A todos les iba mal en la clase, porque todos eran respondones, mal hablados, los sacaban de las clases... Yo pensé y dije: «Bueno, pues voy a tener un rango de que, o sea, los del kínder y ya, primaria y secundaria, [y] van a decir todos “¡Ah, no, pues, es de bachillerato, hay que tenerle miedo!”»... No digo que sea el más bueno de todos, pero sí algo intermedio. No soy ni malo ni bueno en mi desempeño, pues; soy una persona responsable.</p>

<i>Autoidentificados como no inteligentes</i>	<i>Autoidentificados como inteligentes</i>
	<p>E8: Como te digo, me considero muy perfeccionista. Eso sí, que cualquier detalle o cualquier cosa que no me agrade, intento como que cambiarlo. Y hay compañeros que me dicen: «Oye, no, pues, un ocho está bien». Pero son personas que se conforman y no buscan dar más de sí... Yo, en primero, era jefe de grupo y, pues, a muchos no les caía bien por eso... Como que tenía toda la responsabilidad del grupo y, por cualquier cosita, que como que yo fuera a decir del mismo grupo, como que iba a recaer en mí también y pues iba a crear un disgusto con mis compañeros... Cuando fallece mi mamá y, pues, yo, siempre seguía así como que esforzándome, ¿no? Como que no le tomé... digamos que sí, es mi madre, pero no le tomé tanto, como que, importancia, como que me fuera a decaer mucho... Son temas que yo siento que una persona, si quiere, se deja caer. Pero si no, pues, le sigue hacia adelante... Lo considero yo, en mi persona, que si tú te esfuerzas mucho, es porque quieres sobresalir o superarte en esta vida.</p>
	<p>E10: Pues, como tenía buen promedio, era como de las «consentidas» de los maestros... En segundo y tercero fui la jefa de grupo, entonces me tocaba andar en la dirección, andar reportando a los que faltaron y cosas así. Entonces, me tocaba más convivir con ellos y, sí, me llevaba muy bien... Yo quería estar aquí, en el bachillerato dos. Pero mis amigas, que también querían, no alcanzaron, no tuvieron el promedio.</p>

Hago notar que, de los diez participantes, los diez tuvieron algo que decir –en algún sentido y por algún motivo– sobre este tema. Los cuatro estudiantes autoidentificados como «no inteligentes» hablaron no solo de experiencias de exclusión o del riesgo de deserción, sino de un impacto en la identidad per-

sonal y en el sentido de vida. En cambio, los seis estudiantes autoidentificados como «inteligentes», lo que notan en su experiencia es el privilegio: lograr algo que no todos logran, conformar grupos cerrados entre iguales, vivir el reconocimiento, lograr dejar a otros atrás, obtener respeto e, incluso, el miedo de los otros, así como considerar tener el poder sobre sí y sobre los otros y atribuir todo al esfuerzo individual o, como señala Bourdieu (2005), a una esencia superior innata. Esta experiencia de exclusión, frente a la experiencia del privilegio, la vinculan, en su narrativa, con el «echarle ganas», cualidad voluntaria y personal que le da origen, en su entender, a esta diferencia:

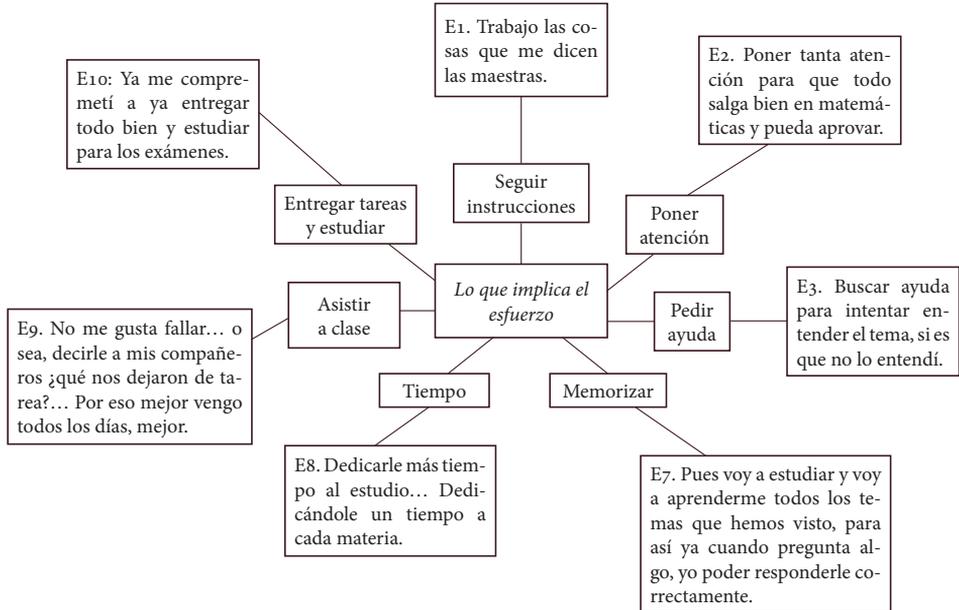
Esquema 1. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto a «echarle ganas».

<i>Positivas</i>	<i>Negativas</i>
E3. Estoy como echándole más ganas... arriba de ochos, nueves, todo bien, excepto matemáticas.	
E4. Me apliqué más... era lo necesario, o sea, lo que me esforzaba y lo que merecía.	E2. Pues no hacía mucho el esfuerzo y por eso sacaba 7.4, porque no le echaba muchas ganas.
E5. Porque meforcé para sacar una calificación de matemáticas. Me he esforzado muchísimo para salir de la preparatoria y salir de una carrera.	E8. «Oye, no, pues un ocho está bien». Pero son personas que se conforman y no buscan dar más de sí... Me pongo a pensar que cómo son las personas que, a pesar que haces un esfuerzo, nunca tienes contento a las personas.
E6. Siempre trato de, aunque tenga hueva o así, como de dar todo de mí para llegar a las metas que tengo.	E10. A excepción de física, que todo el grupo nos esforzábamos mucho, pero a la hora de las calificaciones, pues todos salíamos muy bajos.
E7. No, pues sí vale la pena echarle ganas a la escuela, porque, si no, ¿a qué bachillerato voy a entrar? Por otra parte, yo le echo ganas, yo me esfuerzo por poner atención en leer todos los temas y uso el método de aprendizaje para mezclarlo con mi esfuerzo y mis métodos para tener buenas calificaciones.	E8. Lo que considero yo en mi persona es que si tú te esfuerzas mucho es porque quieres sobresalir o superarte en esta vida.
E8. Lo que considero yo en mi persona es que si tú te esfuerzas mucho es porque quieres sobresalir o superarte en esta vida.	E9. Tengo que echarle ganas, pues yo digo que echarle ganas para, no sé, salir de la escuela y pues así.
E9. Tengo que echarle ganas, pues yo digo que echarle ganas para, no sé, salir de la escuela y pues así.	E10. Porque siempre sacaba arriba de nueve y sí me esforzaba mucho.

Como es posible observar, el «echarle ganas» al estudio se encuentra dentro del repertorio de acciones que están bajo su control, que depende de ellos, y que identifican como la llave de acceso al éxito escolar. Sin embargo, detectan algunas inconsistencias con respecto a esta explicación. En concreto, que aun «echándole ganas» no necesariamente obtendrán la nota esperada o el reconocimiento de los otros. Si bien estos puntos pudieran generar en ellos una reflexión sobre lo que implica, realmente, el éxito escolar o el privilegio, o, por el contrario, el fracaso y la exclusión, son puntos en los que no se detuvieron mucho. No obstante, aparecieron ahí para develar que no todo depende de la cualidad individual y voluntaria.

Al tratar de identificar lo que implicaba «echarle ganas», el estudiantado describió acciones que, en realidad, todo el estudiantado realiza. Es decir, que no justifican por sí solas la distinción de la inteligencia. Estas son algunas de sus respuestas:

Esquema 2. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto a lo que implica el esfuerzo o «echarle ganas».



Todas estas acciones, como se había ya comentado, son propias del estudiantado. Sin embargo, son vividas como experiencias únicas e individuales; es decir, como estrategias personales para demostrar su capacidad individual para sobresalir escolarmente. Ninguna de estas estrategias sale o rompe con lo esperado en el ámbito escolar. Son acciones propias de quien estudia. La clave de la distinción, entonces, recae sobre la reacción obtenida al ejecutarlas.

Al respecto, algunas experiencias descritas como «logro» abundaban de las reacciones que permitían generar esa impresión de distinción.

Tabla 2. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto al logro.

E2. Me felicitó, porque salían bien las cosas. Al principio no, pero pues yendo a USAER y así, me hablaban mucho y así [risa]. Y salía bien.
E4. Se siente bien estar aquí, donde muchos quisieran estar, en el bachillerato 1.
E5. Me siento orgullosa, porque aprendí cosas nuevas... me he sentido súper bien, que porque ya voy a salir de la preparatoria... Me sentí orgullosa, porque ya iba a ir a la otra escuela... Que sacaste un siete u ocho, porque me siento bien, feliz, porque lo pasé el examen.
E7. Subió mi calificación y mis maestros me felicitaron, que si puse atención a la USAER y que si tuve una buena experiencia con ellos.
E8. Que les gustaba que sacara buenas notas, porque cuando llegaban, en sí, mi hermana o mi papá, o, en ese entonces, también llegaba mi mamá, los felicitaban y hablaban de mí.

La experiencia de logro –de que se alcanzaron las metas y el esfuerzo rindieron los frutos esperados– resulta una experiencia positiva y poderosa en las trayectorias del estudiantado. Es un aliciente; pero se sigue viviendo como algo personal y producto exclusivo del esfuerzo individual. Incluso, aunque no todos ahondaron en esta particular sensación, algunos reflexionaron que eso que los hizo distinguirse provenía de la atención recibida, la cual, señalaron, debía ser igual para todos.

Tabla 3. Síntesis de experiencias del estudiantado con respecto al logro.

<i>¿Consideras tú que necesitabas más atención por parte de tus maestros, maestras, a comparación de tus compañeros?</i>
E2. No, porque deben explicar como igual, ¿no?... Pues por ejemplo, que no deben de explicarle más a uno, que estar explicando a todos, otra vez.

E6. Deberían de adaptarse a cada alumno que tienen.

¿En la primaria o en la secundaria crees que requerías mayor atención por parte de tus maestros en comparación con tus compañeros?

E10. No, creo que requeríamos la misma.

Para estos estudiantes, lo que posibilita la distinción de algunos, debería ser de acceso para todos. Por otro lado, se tiene la intuición de que es la atención del docente, por medio de sus explicaciones extraordinarias, la que genera la posibilidad de la distinción. Así, pese a que la distinción se conciba como emanada de la esencia individual, se aboga por la igualdad de condiciones, ideando la posibilidad de que todos puedan aprender a dar su máximo. Esta experiencia de la distinción podría considerarse, en su mayoría, como satisfactoria. Sin embargo, acorde a lo narrado por el estudiantado, las emociones predominantes en su trayectoria no son positivas.

Tabla 4. Síntesis de experiencias emocionales del estudiantado con respecto a la distinción.

<i>Alegría</i>	<p>E1. Porque le estoy entendiendo más... Estoy aprendiendo cosas que no sabía... Feliz, porque me están apoyando [cuando la maestra retroalimenta].</p> <p>E4. Me gusta mucho desempeñarme académicamente.</p> <p>E6. Bien, porque voy avanzando... Me ha hecho feliz que pasé matemáticas con ocho... Me he sentido súper bien, porque ya voy a salir de la preparatoria.</p> <p>E7. Me sentía feliz, porque ya iba un grado más arriba.</p> <p>E8. Me gusta dedicarle tiempo a aprender.</p>
<i>Nervios</i>	<p>E1. Nervioso y me pongo a estudiar para que salgan bien [los exámenes]... No sabía cuántas preguntas eran, y ya las vi y eran treinta, y me empezó a doler mucho la cabeza... Nervios, porque era mi primer examen.</p> <p>E8. Me puse nervioso, la verdad.</p> <p>E9. Nerviosa, preocupada, porque dije: «Va a ser difícil». Y pues sí, estaba difícilito... A veces me pongo nerviosa cuando dicen que tenemos examen.</p>
<i>Pena</i>	<p>E1. Antes me daba pena decirle [a la maestra] y ahorita ya no. Pensaba que no me iba a decir. Y un día me acerqué con ella y ya me explicó.</p> <p>E2. Me da un poco de pena, pero no me da mucha, porque sí me acerco para llevar un cuaderno para que me califiquen.</p>
<i>Cansancio</i>	<p>E1. Cansado, me duele un poquito la cabeza porque pienso.</p> <p>E7. Un poco difícil el primer año, porque, aunque variaban los días y no toda la semana me quedaba, llegaba cansada a mi casa y con tareas, era pesado.</p>

<i>Tristeza</i>	E2. Porque bajé la calificación. E8. Cuando me va mal en una materia, así como que me da el bajón.
	E3. Estresada por proyectos, tareas, exámenes, todo eso. E4. Se siente pesado; en comparación con mis demás compañeros de otros bachilleratos no es lo mismo. Aquí se utilizan métodos de aprendizaje más complejos, en donde nos están enseñando a ser más responsables, a sentir estrés y presión y, sí, es mucho estrés que tenemos por los trabajos, por las tareas, por todo.
<i>Estrés</i>	E6. A veces me estresan, porque son muchas cuentas, muchas divisiones y mucho estrés. Yo me siento bien presionada así, mucho que le tengo que estudiar, muchísimo.
	E7. Sentía mucha presión porque, pues, eran muchas materias, muchas tareas, muchos proyectos, y no estaba acostumbrada, entonces no me fue tan bien, yo diría.
<i>Malestar</i>	E3. Respecto a matemáticas, me siento mal, porque, pues, esa materia no afecta a las demás, pero sí a mi promedio. El problema no es la maestra, el problema soy yo.
	E9. Pues sí, mal, porque siento que, desde que entré, sentía que me iba a ir bien, de 8 para arriba, y pues el día que vino mi hermana me enseñó las calificaciones y ahorita estoy con 7. Pues le digo: «Ni modo, me fue mal».
<i>Decepción</i>	E8. Decepcionado, porque yo quería el dos, la verdad.

Como es posible notar, las emociones positivas se derivan de la distinción, y el resto de emociones displacenteras se derivan de sostenerla: por los exámenes, por la necesidad de solicitar apoyo extra, por el cansancio derivado, por las calificaciones, por el trabajo y las tareas, o por no obtener los resultados esperados. La distinción por inteligencia se convierte, entonces, en una experiencia agridulce, ambivalente, individualizante, que le permite suponer al sujeto que lo puede vencer todo por voluntad, aunque en la práctica note que no es así y que sostenerlo puede resultarle agotador, y que, de no sostenerlo, le generará culpa, pues supondrá que no hizo lo suficiente, que su posición en la escala social será producto de que no pudo hacer lo suficiente. Esto es lo que esconde detrás de sí el racismo de las inteligencias.

El llamado a politizar el racismo de las inteligencias implica, para empezar, denunciar que no existe eso que se llama «inteligencia», un poco emulando a Quijano (2000), cuando denunció la inexistencia de las razas. La inteligencia es, más bien, un artificio para nombrar saberes esperados para una posición social. Por tanto, ¿qué estamos enseñando realmente con nuestras prácticas

educativas? En una época en la que los distintos movimientos sociales han conquistado el espacio político para exigir visibilidad y pugnar por la autonomía y el respeto a los derechos humanos, pensar la distinción de la inteligencia exige dismantlar las prácticas que perpetúan este tipo de racismo para garantizar derechos básicos: derecho al acceso incondicionado al conocimiento, derecho a una educación para la autonomía, derecho al buen trato, etcétera. En lo que toca a las ciencias que han sostenido estas distinciones, es momento de repensar las prácticas y nuestra función social. En todo caso, no más ciencia excluyente o al servicio de las élites.

Referencias

- Aragón, B. L. E. (2015). *Evaluación psicológica. Historia, fundamentos teórico, conceptuales y psicometría*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Bourdieu, P. (2005). El racismo de la inteligencia. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 66, 45-48.
- Collins, P.H., y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- Gould, S. J. (s.f.). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Orbis.
- López Beltrán, C. (2000-2001). Para una crítica de la noción de raza. *Ciencias. Revista de la Facultad de Ciencias*, 60-61, 98-106.
- Martínez de la Escalera, A. M. (2018). Diversidades. En De la Madrid, L.R., y Segovia-Urbano, A. (Coords.), *Diversidades: Interseccionalidad, cuerpos y territorios* (pp. 3-14). Ciudad de México: UNAM.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386. Recuperado de <[http://www.ramwan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad %20del %20poder %20 y %20clasificacion %20social-quijano.pdf](http://www.ramwan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf)>.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.

