

01963 4



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

IN TLAHUILLI, IN OCOTL: NOCIONES INDIGENAS DE INTELIGENCIA Y EDUCACION

2884?0

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

JOAQUIN FIGUEROA CUEVAS

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LAURA HERNANDEZ GUZMAN

COMITE DE TESIS: DRA. FATIMA FLORES PALACIOS

MTRO. PROCORO MILLAN BENITEZ

MTRO. GUSTAVO BACHA MENDEZ

MTRA. ROSA FLORES MACIAS

MEXICO, D. F.

NOVIEMBRE

2001



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS:

A MARINA POR SER QUIÉN ES,

A ISABEL REYES POR SU AYUDA  
IMPRESCINDIBLE,

A LAURA HERNÁNDEZ POR SU  
ORIENTACIONES, GENEROSIDAD Y  
MAGNIFICA DISPOSICIÓN,

A FÁTIMA FLORES, PRÓCORO  
MILLÁN, GUSTAVO BACHÁ Y ROSA  
FLORES POR SUS INTELIGENTES  
COMENTARIOS,

A MIS AMIGOS JOAQUÍN  
HERNÁNDEZ Y PRÓCORO MILLÁN  
POR EL CAMINO ANDADO Y  
SOBRETODOPOR EL QUE FALTA,

A CUITLÁHUAC PÉREZ POR SU  
AMISTAD Y LEVEDAD,

AL HOMBRE BUENO, ISAAC EL  
VIKINGO.

A MI MADRE

## CONTENIDO

Resumen.....	2
1. Presentación.....	7
2. Los conceptos de inteligencia del experto y el profano.....	11
2.1 La terminología émico/ética en la psicología transcultural.....	11
2.2 El interés de la psicología congnotiva por la psicología profana.....	23
3. <i>Tla ne'neuilstli</i> : La concepción nahua de niño y niña inteligente.....	41
3.1 La investigación transcultural acerca de las nociones émicas de inteligencia.....	37
3.3 Estudio I: conceptos de inteligencia de profesores rurales y nahuas.....	71
3.4 Estudio II: <i>Tlane'neuilstli</i> : La inteligencia desde el punto de vista de las madres nahuas.....	77
3.5 Estudio III: <i>Xanatli ix tanilatnak tachixitwit</i> (florece el modo de vivir en comunidad).....	84
4. Conclusiones.....	104
5. Referencias.....	114

## **RESUMEN**

En este reporte se presentan tres estudios dedicados a explorar las concepciones de inteligencia y educación desde la perspectiva de madres y profesores indígenas.

En el primer estudio se reporta la concepción de niño inteligente según profesores de educación primaria la concepción local del niño inteligente como resultado de su experiencia en la comunidad nahua. Con este fin, se diseñó una tarea para establecer la definición del concepto de inteligencia que consistió en pedir a los profesores que hicieran una lista de diez palabras definidas de inteligencia. Se entrevistó a 27 profesores del municipio de Huahchinango, Puebla. De ellas, nueve daban clases en castellano a niños mestizos ( Grupo A); nueve enseñaban en castellano a niños nahuas y mestizos (Grupo B), y nueve enseñaban en nahuatl a niños nahuas ( Grupo C).

Los profesores de los grupos A y B son mestizos, hablan sólo castellano y residen en Huauchinango, frecuentemente tienen intercambios comerciales y laborales con los nahuas. Los profesores del grupo C son indígenas hablan con mayor frecuencia el nahuatl que el castellano, viven en la comunidad nahua de Xilocuatla y comparten las formas de vida de sus

habitantes (alimentación, parentesco, cuidado de los niños, festividades, etc.).

Los resultados obtenidos permiten establecer que los profesores de los tres grupos definen la inteligencia infantil en términos tecnológicos, pero que cuando ellos definen la noción nahua de niño inteligente, incluyen, además de términos tecnológicos, términos de índole social. En los grupos A y B el uso de definiciones sociales es poco frecuente, en contraste, los profesores del grupo C emplean términos tecnológicos y sociales casi en la misma proporción cuando se refieren a la concepción nahua de niño inteligente.

En vista de que los resultados del primer estudio sugieren la existencia de una concepción nahua de niño inteligente en que se compone por aspectos tecnológicos y sociales, en un segundo estudio se indagó con mayor profundidad la concepción nahua de inteligencia, preguntándole a las madres cómo saben si un niño de su comunidad es inteligente.

En el segundo estudio participaron veinticinco madres nahuas de la comunidad de Xilocuatla, ninguna de ellas tenía antecedentes escolares y todas tenían por lo menos dos niños de entre seis a doce años de edad. Todas las participantes habían nacido en la comunidad de Xilocuatla; hablaban nahuatl como lengua principal y con mucho menor dominio castellano.

Algunas de sus actividades principales son cocinar, limpiar la casa, atender a los niños y marido, vender maíz, chiles, tomates, coles, leña y flores y trabajar en el campo, entre otras cosas.

A partir de datos sobre los términos nahuas que se usan en la comunidad para hablar de inteligencia y sobre las actividades que realizan los niños en su comunidad. Se encuentran que los habitantes de Xilocuatla usan las palabras *tlan'eneuistli* o *tlaniuliski* para referirse a la inteligencia. Así mismo se encontró que las actividades principales de los niños son: alimentar, vigilar, bañar y asear a sus hermanas o hermanos menores; limpiar y ordenar la casa; acarrear agua, recolectar leña; preparar alimentos; cuidar al ganado, trabajar en el campo, y asistir a la escuela y realizar sus tareas escolares.

Con esta información se diseñó una tarea que consiste en pedir a los padres nahuas que describieron a los niños *tlane'neuilstli* de la comunidad y eligieron a los niños que se presentan en un conjunto de ilustraciones que representan actividades cotidianas.

La tarea se aplicó individualmente y la entrevista se realizó en nahuatl.

Los resultados obtenidos sugieren que la noción nahua de inteligencia subraya la importancia de aspecto social. En primer lugar, porque el razonamiento de la mayoría de las madres nahuas entrevistadas incluye como partes de *tlan'enuilisti* a la responsabilidad y la obediencia. Segundo, porque como ejemplos de niños inteligentes las participantes seleccionaron a quienes ejecutan actividades labranza, añadiendo que son responsables y obedientes. Al parecer los nahuas estiman que la observancia y responsabilidad son atributos básicos de un niño *tlane'neuilisti* porque son imprescindibles para la subsistencia familiar.

En el tercer estudio se exploraron en 15 profesores bilingües de diferentes regiones etnolingüísticas sus conceptos de inteligencia y educación étnica. Para ello se les pidió que contestaran a un cuestionario de cinco preguntas. La información obtenida muestra como los conceptos de inteligencia y educación se orientan de acuerdo con el contexto de las preguntas de forma que los definidores para la inteligencia son predominantemente tecnológicos a diferencia de los que usan para definir la educación étnica en los que se da una preferencia por los atributos sociales.

Las conclusiones destacan la importancia que tiene la realización de estudios mediante una estrategia ética-émica en

la que se de un interjuego entre las perspectivas endógenas y exógenas que no sólo son importantes para el trabajo académico, estas comparaciones potencialmente son relevantes para las poblaciones indígenas. Debido a lo anterior se destaca la importancia que tiene realizar análisis etnográficos y lingüísticos , así como emplear estrategias para la comunicación y análisis en las poblaciones indígenas de los resultados de las evaluaciones endógenas y exógenas.

## **PRESENTACIÓN**

Para muchos de los investigadores de la psicología transcultural que se realiza en los países con bajo desarrollo industrial, existe un interés patente por corregir el tradicional etnocentrismo de la psicología general e incluso de la misma psicología transcultural que se dedica a validar teorías psicológicas, empleando como medio la comparación transcultural.

Para esta variante de la psicología transcultural el cometido es buscar complementareidades entre las psicologías nativas con las psicologías euroamericanas. Esta tendencia se caracteriza por aplicar métodos de investigación transcultural al análisis de los problemas de la psicología en diversos campos como la percepción, cognición, valores sociales, actitudes, personalidad, psicología social, género, desarrollo humano, salud mental y psicología organizacional desde una perspectiva contextual y comprensiva; entre las contribuciones más destacadas en esta línea de investigación se encuentran las de Díaz-Guerrero (México), Berry (Canadá), Kim (Corea), Kagtcibasi (Turquía), Enríquez (Filipinas), Sinha (India) y Serpell (Zambia).

A diferencia de la psicología transcultural concebida como medio para la validación teórica, para la psicología transcultural

de tipo comprensivo, en la investigación psicológica se debe efectuar una selección previa de cuáles problemas de investigación son pertinentes para una situación social específica, en qué contexto y cuáles perspectivas y taxonomías psicológicas nativas conviene emplear para el análisis y explicación de los procesos psicológicos. Así mismo se formulan versiones de los fenómenos psicológicos desde la perspectiva local y se hacen comparaciones transculturales para alcanzar lo que Berry denominó éticos derivados; su objetivo central es acceder a generalizaciones a partir de hechos contextualizados.

La psicología indígena propuesta por Kim (1990) es particularmente pertinente para el examen del problema que se aborda en esta tesis. Según Kim la psicología indígena parte del hecho de que los procesos psicológicos son dependientes tanto del contexto como de los significados culturales. En la Psicología indígena se sostiene que no existe una superioridad intrínseca de una cultura en relación con otras. De esta forma, la psicología indígena se compone por el conocimiento psicológico nativo; no trasladado de una región a otra y generado colectivamente. La psicología indígena está arraigada en los contextos socioculturales específicos y se dedica a examinar hasta qué grado ese contexto influye, orienta y conforma la descripción, explicación y aplicación de la psicología.

Si bien la psicología indígena busca la comprensión del comportamiento humano en contextos específicos, esto no la hace renunciar a la búsqueda de “universales” psicológicos. Dado que la psicología indígena se ocupa tanto de la comprensión de las expresiones psicológicas en contextos específicos como por la formulación de principios generales, se la puede considerar como una disciplina aditiva<sup>1</sup>, es decir, incluyente de teorías y hechos psicológicos.

En los trabajos que a continuación se reportan existe una fuerte coincidencia con lo postulado por Kim, sin embargo conviene hacer patente que ni en el enfoque de Kim ni en lo reportado en la tesis se explora el sentido profundo de la construcción cultural e histórica de las concepciones indígenas; detrás de las nociones expresadas fluye una corriente histórica que encauza el pensamiento cultural étnico en forma milenaria; según lo sostiene López Austin existe un núcleo del pensamiento mesoamericano que se ha ido formando a través de los siglos.

Por otra parte las sutilezas lingüísticas, que sin duda influyen y matizan las concepciones étnicas, escapan tanto al enfoque de Kim como a los análisis de esta tesis. Estas limitaciones nos advierten de nuevo las restricciones en los estudios sociales que no se abordan en conjunción con otras

---

<sup>1</sup> En sociolingüística se identifican en situaciones de contacto lingüístico entre lenguas con prestigio social desigual, un proceso de bilingüismo aditivo en que se incorpora una segunda lengua a la primera sin el desplazamiento de la primera cuando esta es de menor prestigio y un bilingüismo sustractivo en el que la 2L de mayor prestigio desplaza a la 1L.

disciplinas, la crítica es aplicable al trabajo que presento, sin embargo, lo preocupante es que se le puede atribuir a la mayor parte de los estudios que se reportan en la psicología transcultural y la psicología general. El empleo de conceptos como el de perspectiva colectiva o colectivismo, para diferenciar a las sociedades “tradicionales” de las euronorteamericanas basadas en perspectivas individuales, me parece general y circular. Un enfoque más comprensivo e integrador se preocuparía, además de tomar como ejes de interpretación al significado y contextos socioculturales, además de incluir análisis históricos y lingüísticos.

## ***Los conceptos de inteligencia del experto y el profano***

### La terminología émico/ética en psicología transcultural

En los estudios transculturales y en general en aquellos que se interesan por descubrir el punto de vista de los nativos acerca de los fenómenos psíquicos, se presenta una ironía que se ilustra con una anécdota relatada por Dasen y sus colaboradores (1984): En una investigación acerca del concepto de inteligencia en los baloué, los lugareños no lograban comprender por qué el investigador y sus asistentes –quienes eran sabios por ser letrados- pretendían saber qué es la inteligencia, ¡preguntándoles a unos ignorantes como ellos!<sup>2</sup>

En el terreno de las investigaciones de las concepciones indígenas y las teorías nativas de la inteligencia, se intenta complementar a las teorías psicológicas con el conocimiento indígena, en otros términos, conciliar lo universal con lo local. Las propuestas más sistematizadas para lograr la conciliación de lo universal con lo local proceden de las investigaciones de Sternberg (1985), Kim (1990) y Berry (1969, 1984), Berry retoma la formulación de Goldschmidt al dilema malinowskiano:

---

<sup>2</sup> Conviene tomar en cuenta que la inteligencia en cuanto constructo psicológico ha trascendido a la cultura popular, en el sentido de la doble hermenéutica, sin dejar de tener una connotación propia del discurso científico de la psicología.

“Malinowski fue quien más insistió en que toda la cultura debe ser entendida en sus propios términos, toda institución debe ser vista como producto de la cultura dentro de la que se desarrolla. De aquí se sigue que una comparación de instituciones es esencialmente una empresa falsa, porque compara incomparables” (Citado por Berry, 1984,336).

El propósito de esta sección es analizar el sentido que tiene para las teorías psicológicas de la inteligencia descubrir las concepciones indígenas de la inteligencia, o en otras palabras como superar la ignorancia de los psicólogos agregando la ignorancia de los nativos

La solución del dilema de Malinowski se encuentra, desde el punto de vista de Goldsmith, en la búsqueda de equivalencias funcionales entre diferentes manifestaciones locales que permitan derivar universales empíricamente. Con esto se trata de evadir el etnocentrismo y a la vez alcanzar los cometidos de la psicología transcultural que según Kagitcibasi y Berry (1989) se dedica a la investigación de similitudes y diferencias en el funcionamiento psicológico tanto de los individuos o grupos de población cultural o étnicamente diferenciados en relación con variables culturales, económicas, ecológicas y biológicas.

La incorporación de la estrategia de análisis émica-ética en la psicología transcultural procede de Berry (1969), quien a su vez la retomó de la propuesta de Pike (1967), debido a su importancia transcribo las diferencias atribuidas por Pike a los puntos de vista émicos y éticos:

“Parece conveniente –aunque sea parcialmente arbitrario- describir la conducta desde los diferentes puntos de vista, que conducen a resultados que eclipsan a uno u otro. La perspectiva ética estudia la conducta externamente a un sistema particular, y como un enfoque inicial esencialmente ajeno. El punto de vista émico resulta de estudiar la conducta desde el interior del sistema<sup>3</sup>. ( He acuñado las palabras ética y émico de las palabras fonética y fonémica, siguiendo el uso lingüístico convencional de esos términos...).

“El enfoque ético trata a todas las culturas o lenguajes –o a un grupo selecto- a la vez. Puede ser denominado “comparativo en el sentido antropológico (...).El enfoque émico, por el contrario es culturalmente específico, aplicado a una lengua o cultura por vez.

---

<sup>3</sup> En este contexto se entiende por sistema al conjunto de elementos lingüísticos ordenadamente interrelacionados, estos son fonemas, morfemas y reglas sintácticas.

“... La organización ética de un esquema transcultural de amplio espectro puede ser creado por el analista. La estructura émica de un sistema particular debe, lo sostengo, ser descubierta.

“...Las descripciones o análisis desde la perspectiva ética son ajenas, con criterios externos al sistema. Las descripciones émicas nos ofrecen una perspectiva interna, con criterios elegidos al interior del sistema.

“...Los criterios éticos pueden a menudo ser considerados absolutos, o directamente medibles. Los criterios émicos son relativos a las características internas del sistema...”

“...Dos unidades son diferentes éticamente cuando medidas instrumentales pueden demostrar que lo son. Las unidades son émicamente diferentes únicamente cuando producen respuestas diferentes para personas actuando dentro del mismo sistema.”

“...Los datos éticos son obtenibles inicialmente en análisis con información parcial. En principio, por el contrario, los criterios émicos requieren de un conocimiento del sistema total.”

“...Los datos éticos proporcionan acceso al sistema (...). Dan resultados tentativos, unidades tentativas. El análisis final o presentación, sin embargo, debe darse en unidades émicas. En el análisis total, la descripción ética inicial es refinada gradualmente, y en última instancia es –en principio, pero probablemente nunca en la práctica- reemplazada por una que sea totalmente émica” (pp 37, 38, 38).

A partir de esta diferenciación lingüística y cultural de Pike, Berry propuso su extensión analógica al campo de la psicología transcultural, así en este contexto el término émico se refiere al significado de los procesos psicológicos dentro de un marco sociocultural específico y el término ético se refiere a las características psicológicas consideradas como universales por las teorías psicológicas. El uso de la distinción émico/ética ha sido criticado por Jahoda (1983, 1994) quien propone sustituirla por términos más usuales como “específicos de una cultura” o “culturalmente apropiados” para la palabra émico y “general” o “universal” para el término ético, pese a la importancia de esta objeción la distinción de las categorías émico/ético es la más frecuente en la literatura de la psicología transcultural.

Los comentarios de Jahoda sobre un debate (Headland, Pike & Harris, 1990) en relación al valor de los conceptos émico/ético en el que participaron antropólogos, filósofos, lingüistas y Berry son pertinentes para ubicar el estado reciente de la polémica para la psicología transcultural:

“Deseo mostrar que, aunque la terminología émico-ético está bien arraigada y en algún sentido es útil, también puede ser engañosa. Tanto Pike, con su modelo lingüístico, y Harris, con su enfoque etnográfico, insisten en que uno no puede incorporar elementos culturales, sean émicos o éticos, en forma aislada. Los psicólogos transculturales están obligados, por la naturaleza de su trabajo, a operar extensamente con atributos psicológicos particulares. De aquí mi personal preferencia, en el contexto de la psicología transcultural, por utilizar los términos específicos de la cultura y general que no implican referencia a sistemas” (Jahoda 1994, p.428)

La utilidad heurística de la distinción émica/ética se debe a la clara distinción que hizo Berry (posición claramente contenida en las ideas de Pike y ya anticipadas, según el mismo Pike, tempranamente por Sapir desde 1927 entre lo que denominó éticos impuestos o pseudoéticos en término de Triandis, 1972) para referirse a universales establecidos *a priori* en lo que se formulan generalizaciones transculturales sin ningún sustento empírico, de los llamados éticos derivados que

son resultado de una comparación transcultural empírica y a los análisis instrumentales que han servido de base para diversos estudios transculturales (Berry, 1969, 1984).

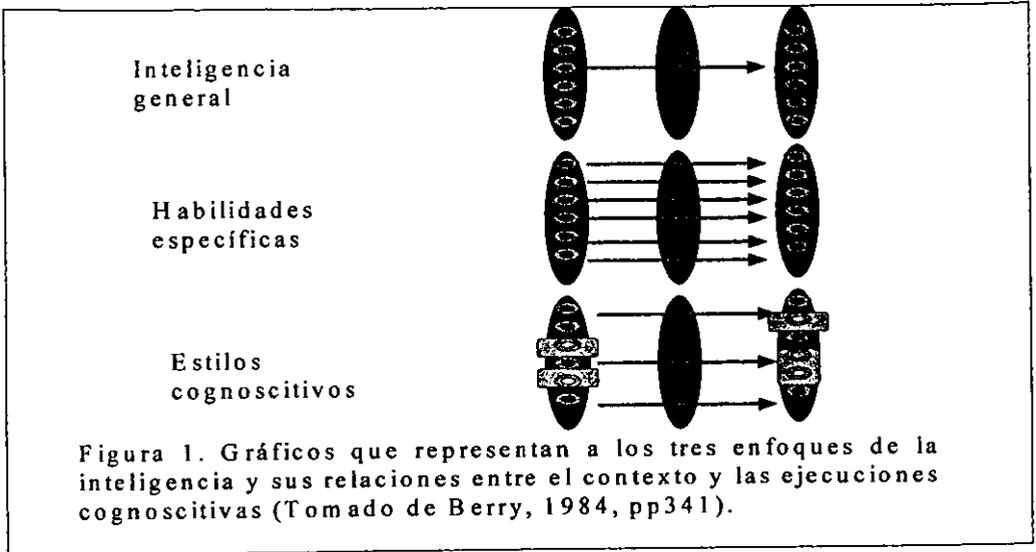
Aunque la aplicación de la estrategia émica/ética es de difícil ejecución, los beneficios que le reporta al investigador retribuyen el esfuerzo. Así el investigador se ve favorecido en cuanto lo hacen aceptar el etnocentrismo de su teoría, tener presente simultáneamente el valor del conocimiento local con la tendencia a establecer principios universales y conformar una línea de investigación que ponga en juego ambas modalidades de análisis .

Sin embargo, es conveniente subrayar que existe una importante diferencia entre las concepciones de Pike y Berry, para el primero se debe dar una sustitución lingüística o cultural de los análisis éticos, que reemplace la versión ética inicial, por una descripción final de naturaleza émica. En tanto que para Berry se trata mas bien de utilizar los análisis émicos para conseguir éticos genuinos. Probablemente la diferencia se origina en sus soportes epistemológicos, en tanto que para Sapir y Pike la problemática es lingüística y alientan un relativismo cultural y lingüístico en la versión, por el contrario, para Berry predomina una perspectiva nomotética que se interesa en una conciliación de lo universal con lo local para acceder a verdaderos universales.

Para la obtención de éticos derivados Berry hizo una distinción conceptual y metodológica de tres grandes enfoques para el estudio de la inteligencia:

- (a) inteligencia general,
- (b) habilidades específicas y
- (c) estilos cognoscitivos.

Las premisas prácticas y metodológicas de los enfoques de la inteligencia general y de las habilidades específicas mantienen una contraposición que se puede estimar gráficamente (figura 1), mientras que el enfoque de los estilos cognoscitivos los sintetiza en una fórmula que a menudo emplea Berry que parafraseada quedaría como: tomar en cuenta las manifestaciones locales para acceder a los universales.



Se puede caracterizar al enfoque de la inteligencia general a partir de dos premisas:

- (a) quien desarrolla la prueba de inteligencia y quien la resuelve en otra cultura únicamente difiere en cuanto a su lengua
- (b) las habilidades cognoscitivas de quien elabora una prueba de inteligencia en una cultura y quien la resuelve en otra distinta sólo son diferentes por su nivel de desarrollo.

Por lo tanto, en este enfoque no se acepta la existencia de una diversidad de contextos culturales ni su influencia en los procesos intelectuales, lo que en consecuencia conduce a que se

entienda a la inteligencia como un encapsulado uniforme de habilidades cognoscitivas universales.

Por el contrario los investigadores afines al enfoque de las habilidades específicas sostienen que:

- (a) los procesos cognoscitivos son universales
- (b) las manifestaciones intelectuales de los grupos culturalmente distintos son dependiente del contexto cultural en el que se ponen en práctica estas habilidades específicas y no tanto del nivel de desarrollo intelectual de los grupos.

En el enfoque de los estilos cognoscitivos se asume al igual que en el de las habilidades específicas, una posición de relativismo cultural, que se matiza por la búsqueda de relaciones sistemáticas entre la habilidades y, en consecuencia, por la búsqueda de comparaciones transculturales.

Esta perspectiva transcultural se caracteriza por un análisis detallado de las demandas ecológicas y las bases culturales de las habilidades y por el establecimiento sistemático de relaciones entre los estilos (formas de ejecución) y entre los estilos y los contextos ecoculturales; deliberadamente se evita moldear en patrones culturales

occidentales los resultados de las investigaciones de diferentes estilos en los variados contextos ecoculturales.

La psicología transcultural claramente sostiene una orientación complementaria entre las posiciones relativistas y universalistas; la indigenización de la psicología y en consecuencia del etnocentrismo teórico que ha caracterizado a la psicología euroamericana han sido rechazadas por los psicólogos transculturales (Adair & Kagitcibasi, 1995) desde esta posición se toma a las psicología autóctona como recurso metodológico y no como objetivo. Metodológicamente la distinción entre los análisis émicos y éticos introducida por Berry en la psicología transcultural ha sido uno de los recursos heurísticos más útiles para la psicología transcultural. Sin embargo, se mantiene un debate tanto al interior de la psicología transcultural como en otros enfoques culturales diferenciados. En efecto aún se ha superado la crítica conceptual y terminológica expuesta reiteradamente por Jahoda y en el terreno empírico existen pocos ejemplos que aseguren los beneficios de su aplicación, pese a que han transcurrido más de tres décadas desde su formulación inicial por Berry en 1969.

Desde el exterior de la psicología transcultural, Shweder (1990), hizo un claro deslinde entre la psicología cultural y la psicología transcultural. Para él la psicología cultural “es el

estudio de las formas en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la psique humana, que resultan menos en una unidad psíquica de la humanidad que en divergencias étnicas de la mente, el yo y la emoción”. (p.1)

Acusa a la psicología transcultural de no ser “suficientemente herética” frente a una psicología general que apele a una estructura psicológica universal, y trascendentalista (“las personas son las mismas adonde tu vayas”) justamente por buscar en la comparación cultural una validación de la unidad psíquica abstracta, uniforme y esencialista de la mente humana.

En la introducción del reporte de investigación presentaré un análisis de la evidencia empírica de los conceptos indígenas de la inteligencia y una valoración de los distintos tratamientos teóricos o metodológicos. Enseguida presento un examen de los enfoques de la psicología cognoscitiva que han formulado una posición acerca de la importancia que representa la *folk psychology* para la construcción de modelos cognoscitivos.

## El interés de la psicología cognoscitiva por la psicología profana.

La psicología cognoscitiva contemporánea ha recuperado una compleja herencia de disciplinas psicológicas y extrapsicológicas que según los análisis históricos de Lachman, Lachman y Buterfield (1979) y de Gardner (1984), se han retomado del neoconductismo, la teoría de la información, la teoría computacional, la gramática generativo-transformacional y las neurociencias.

En su versión de la historia de la psicología cognoscitiva Bruner (1990) afirma que la revolución cognoscitivista de la década de los cincuenta, trató de recuperar el problema de la mente desde una perspectiva interpretativa, que según el mismo autor, fue desplazada por “la adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de buen modelo teórico”(p.5); advierte también que el enfoque interpretativo ha mostrado interés por aproximar a la psicología con las humanidades y las disciplinas sociales de corte interpretativo. Pese a estas diferencias entre los enfoques computacional e interpretativo, para la mayoría de los psicólogos cognoscitivos el comportamiento humano está estrechamente vinculado con los procesos representacionales.

En términos de Céliier (1979) se hablaría de una transformación pragmática en donde la pregunta clave es

contestar cómo deviene la acción de la representación, o bien de acuerdo con la teoría representacional de Fodor (1975) las representaciones son símbolos internos (codificados, almacenados y transformados en la mente) que por su naturaleza lingüística son análogos con el lenguaje de la computación; el denominado por Fodor (1975) “lenguaje del pensamiento” posee un poder causal, es innato, privado y es parte básica de todo ser humano.

Desde hace aproximadamente dos décadas los cognoscitivistas y filósofos de la mente han mostrado un creciente interés con respecto a la denominada *folk psychology* - psicología ordinaria, psicología popular o psicología intuitiva a la que yo preferiría llamar psicología profana-.

La psicología profana de los cognoscitivistas se puede examinar tomando en cuenta la distinción que hizo Bruner entre el cognoscitivismo informacional o computacional y el cognoscitivismo simbólico o interpretativo.

El hecho mismo de que dentro de la psicología cognoscitiva se plantee el problema de la relación entre la psicología científica y la psicología profana es en sí mismo interesante.

Como es bien sabido la psicología angloamericana experimentó desde la década de los treinta una poderosa

influencia procedente del conductismo Skinneriano y del conductismo lógico a los que reaccionó en forma proactiva o reactiva.

En las versiones del conductismo lógico, bajo la influencia de Ryley (1967), se buscó una retraducción de los términos mentales expresados en el habla ordinaria por nuevos términos acuñados por el conductismo lógico. De esta forma se podrían domesticar los productos silvestres del habla coloquial para hacerlos compatibles con el programa científico del conductismo lógico.

En versiones más o menos equivalentes en la psicología cognoscitivista anglosajona se pueden encontrar tendencias similares a la resignificadora del conductismo lógico. Es posible encontrar en la obra de Fodor (1975, 1987) y de Pylyshyn (1984) una versión incluyente y resignificadora de la psicología profana bajo el principio de que la intencionalidad tiene una función sustancial para el comportamiento humano.

De esta forma Fodor postula las siguientes propiedades de las actitudes proposicionales que permitan hacer compatibles a la explicación del lego con la del científico de la mente:

- Las actitudes proposicionales son evaluables. Sus contenidos intencionales cuentan con condiciones de verificación.
- Las actitudes proposicionales tienen poder causal sobre otras actitudes y sobre el comportamiento.
- Las actitudes proposicionales son generalizables como deseo/creencia y en un amplio margen son verdaderas.

A partir de estos postulados se pueden formular ciertas preguntas a las que debe atender el psicólogo cognoscitivo:

- ¿Qué añade la explicación cognoscitiva a la explicación profana?
- ¿En qué son diferentes?
- ¿Qué deficiencias tiene la psicología profana para lograr una explicación científica como la cognoscitiva?

Es obvio que la dirección en la que corren las preguntas va de la posición del psicólogo cognoscitivo al “psicólogo” profano. Tal vez el planteamiento de las preguntas sería distinto si quien preguntara fuera el “psicólogo” profano. Podemos pensar en la perplejidad de Evans-Pritchard, cuando estudiaba la religión de los nuer del Nilo, quienes en un intento por conseguir reciprocidad, le preguntaron por sus creencias en la divinidad que llevaba sujeta a la muñeca del brazo y a la que continuamente consultaba.

Desde el punto de vista de Fodor las actitudes proposicionales de la psicología común sólo pueden satisfacer las condiciones de explicación cognoscitiva de la intencionalidad si añaden a la verificación, causalidad y generalidad:

- a) Las actitudes son relaciones que cuentan con representaciones mentales cuya expresión se da como relaciones funcionales o computacionales.
- b) Los procesos mentales que subyacen a las representaciones son secuencias causales.

De acuerdo con esto se supone que la metáfora computacional es el modelo adecuado para describir y explicar la naturaleza mental (i.e. representaciones, procesos y causalidad del comportamiento). Dentro de esta formulación se considera que las actitudes proposicionales constituyen un conocimiento “implícito” en el sentido de Chomsky.

El concepto de modularidad propuesto por Fodor explicaría la naturaleza del conocimiento subyacente. Este autor divide a los procesos mentales en: a) periféricos (por ejemplo sensoriales) de naturaleza modular y b) procesos centrales de pensamiento y control que se caracterizan por su naturaleza holista. A partir de esta distinción se hace posible postular una ley del conocimiento implícito: Cuanto más global

es un proceso cognoscitivo –más central y menos modular – menos se sabe explícitamente cómo funciona.

En oposición a las propuestas de Fodor o Pylyshyn se ha destacado la existencia de formulaciones teóricas antagónicas (Engel, 1988), conformadas por los enfoques de los representacionistas de tipo internalista o externalista.

Los internalistas sostienen posiciones eliminatorias del conocimiento ordinario en la conformación de la psicología cognoscitiva. Según Engel (1988), éstos se resumen en las siguientes:

- a) La explicación neurofisiológica de los Churchland, en la que se sostiene que la explicación cognoscitiva debe poder reducirse en última instancia a una explicación neurofisiológica, en la que los conceptos de estado mental y contenido del estado mental son superfluos. Es previsible entonces que en un plazo de menor mayor término las neurociencias reemplazarán definitivamente a la psicología y al vocabulario mental por una explicación basada en estados neurales y sinápticos.
- b) El rechazo al postulado I de Fodor sobre el carácter de la verificabilidad semántica de las actitudes proposicionales, anula la posibilidad de establecer una correspondencia entre

la explicación científica y la explicación ordinaria. Posición explícitamente sostenida por Stich.

- c) Se niega que la psicología profana sea una teoría empírica de acuerdo con el punto de vista de Dennet (1987). De aquí se sigue que la psicología común no pueda ser falseable, puesto que no es una teoría comprobable. De esta forma los conocimientos psicológicos del lego son esquemas normativos, que por tanto no son ni verdaderos ni falsos, que ordenan las atribuciones causales cuando hace interpretaciones de la intencionalidad del comportamiento. No obstante, como es característico en toda interpretación las atribuciones causales del profano poseen la capacidad de expresarse como racionalizaciones.

Para la versión externalista de la intencionalidad, la explicación internalista carece de referencias a las condiciones externas del sujeto y se limita al estudio de contenidos internos e individuales.

Para los teóricos externalistas (por ejemplo Borge, 1986) los contenidos intencionales dependen del contexto en el que se desarrollan los sujetos.

Hasta aquí se advierte que en las versiones cognoscitivistas del papel de la psicología del profano en la construcción de las teorías cognoscitivas, se presentan los equivalentes de las versiones eliminatorias y redefinidoras que aparecieron con anterioridad en la psicología conductista. Sin embargo, se nota una cautela aún en los cognoscitivistas más “blandos” con respecto a la utilidad de la psicología del profano en las explicaciones cognoscitivas, es frecuente que estos teóricos argumenten que se requiere de una sistematización de la psicología del sentido común que permitiera determinar hasta que punto esta clase de explicación es válida o no para ser utilizada en las explicaciones de la psicología científica o bien según el punto de vista de Pylyshyn (1984) en el que se sostiene la falta de importancia de la psicología popular para integrar sus planteamientos a la psicología científica debido a la falta de correspondencia conceptual entre ambas, desde esta versión la psicología popular no agregaría ni le quitaría nada a la psicología cognoscitiva. Por último, en opinión de Guttenplan (1988) no existen las condiciones que le permitan a la psicología cognoscitiva es un marco de referencia que pueda apoyar la comprensión de la cognición humana.

En el enfoque de Bruner existe un manifiesto reclamo a la psicología basada en la metáfora computacional por haber abandonado el problema del significado como el asunto medular de la psicología cognoscitiva. Este autor no se hace la pregunta

(Bruner, 1990) si la psicología popular es de interés para la explicación científica; sostiene que: “el concepto fundamental de la psicología humana es el significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados”. Fundamenta esta afirmación en un par de postulados:

- a) Los actos humanos están rodeados por estados intencionales, y
- b) los estados intencionales sólo pueden formarse con la participación del individuo en los sistemas simbólicos de la cultura.

El enfoque de Bruner se incorpora claramente en las disciplinas interpretativas y culturales y consecuentemente alude a la psicología popular como parte de la explicación cognoscitiva. Define a la psicología popular (*“folk psychology”*) como “un conjunto de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo “funcionan” los seres humanos, cómo es nuestra propia mente y la mente de los demás, cómo cabe esperar que sea la acción situada, qué formas de vida son posibles, cómo se compromete uno con estas formas de vida, etc.” (1990 p.49).

La psicología cultural desde esta perspectiva es un instrumento de enculturación que permite construir un sentido de la norma cotidiana sobre el que se interpreta y narra lo ordinario y lo extraordinario; la desviación social y las situaciones normales.

Las explicaciones de la psicología popular se basan en la narración que se conforma de recuerdos, interpretaciones y negociaciones sociales.

Como premisas de la psicología popular, que corresponden a las bases de la psicología cultural, Bruner propone las siguientes:

- a) La gente tiene creencias y deseos.
- b) Nuestras creencias y deseos experimentan modificaciones de acuerdo con el contexto en que se sitúan nuestros actos.
- c) Existe una noción compleja del “mí mismo” en todas las psicologías populares.
- d) La naturaleza del conocimiento en la psicología popular asume formas más narrativas que lógicas.

Como es patente las diversas corrientes psicológicas sostienen posiciones distintas en torno a la relación de la psicología académica con las psicologías populares, esta relación se puede rastrear desde la fundación misma de la

psicología científica. En efecto, Wundt, el padre de la psicología moderna, retomó de la tradición hermenéutica alemana del siglo XIX la distinción hecha por Dilthey entre las Ciencias del Espíritu y las Ciencias de la Naturaleza; como buen dualista decimonónico dividió su dedicación a la investigación psicológica en periodos de investigación experimental y de estudio de lo que denominó *Völkerpsychologie*, con esta distinción reconoció las limitaciones de la psicología experimental a la que confinó a la investigación de procesos psicológicos elementales como las sensaciones y confió a la *Volkerpsychologie* el estudio de los procesos psicológicos que son formados por el lenguaje y la cultura.

El debate entre quienes afilian a la psicología en el dominio de las ciencias sociales y aquellas que la inscriben en los laboratorios de las ciencias naturales ha recorrido ininterrumpidamente la historia de la psicología. Las teorías se aproximan a uno de los dos polos y en ciertos casos se intentan soluciones de complementariedad.

Posiblemente la versión que ha sucumbido con los años es el viejo dualismo cartesiano.

Es interesante constatar que en las teorías a las que me he referido se encuentran registros en las escalas naturaleza-cultura y universal-local. Los matices se pueden apreciar en

una representación que presenta ambas dimensiones en un continuo . Existe una cercana relación entre las postulaciones naturalistas con el universalismo y de las culturalistas con los localistas; la formulación de principios universales descansa en la unidad estructural y funcional de la psique y, en contraparte, la develación de significados locales se acompaña por una visión de diversidad cultural. En el centro se agrupan las orientaciones que buscan complementareidades entre la naturaleza y la cultura y lo universal con lo local, existiendo también sonoridades que por razones conceptuales o metodológicas se distancia del medio para dirigirse a uno de los extremos.

La importancia que tienen las posiciones teóricas en relación a las dimensiones universal/local, natural/cultural es favorecer el análisis de las prácticas de la evaluación de la inteligencia, uno de los asuntos centrales de esta tesis. Recientemente Villoro (1998) expuso en su obra : Estado plural, pluralidad de culturas, una importante contribución a esta polémica, relacionándola con la cuestión indígena posterior al levantamiento del EZLN. En su examen filosófico, desde una posición relativista argumenta la condición necesaria de la evolución social propiciada por la dinámica interna de cada sociedad, paradójicamente Villoro emplea los argumentos universales/evolutivos, a favor de una solución local/relativa en la formación histórica de valores éticos.

En su análisis filosófico, Villoro, inicia con la delimitación del problema que plantea con la siguiente expresión: ¿cómo es la relación entre las creencias éticas de culturas diferentes? Asume como principio para el análisis del problema que se debe aceptar que toda cultura, etnia o pueblo tiene derecho a su reproducción social y a regirse de acuerdo con sus propios valores, como se advierte este principio se inserta dentro de la tradición relativista. Así mismo parte también de la negación del principio contenido en el juicio occidocéntrico en el que se sostiene que existen comportamientos no éticos válidos en otras culturas (los ejemplos favoritos son la discriminación de género que se da en la cultura islámica, la aplicación de la justicia en sociedades indígenas o la violación de los derechos individuales en las antiguas sociedades comunistas), para esta versión occidocéntrica la ética debe basarse en los Derechos Humanos.

Es obvia la filiación de la tesis anterior con el universalismo que norma desde una perspectiva excluyente al comportamiento humano, evidentemente corresponde a la categoría que en la terminología de Berry se designa como pseudoético o pseudo universal. Dentro de su argumentación Villorro, examina la formación de los Derechos Humanos que legitiman la conducta ética desde la posición occidentalista. De esta forma expone que la formulación de los derechos humanos es una tradición

occidental, que apareció en el siglo XVIII, en el que se supone la existencia de una ética social universal, a la que se asocia un componente jurídico. Las tesis en que se sustenta esta ética social universal, señala que a pesar de las diferencias culturales existen principios universales válidos para todo hombre , sin que exista alguna condición cultural que los anule. En contraparte a esta tesis Villoro argumenta que por lo menos la formulación de la ética social universal corresponde a una cultura y a un momento histórico de ella. En cuanto esa cultura es dominante tiene la capacidad para imponer su ética a las demás ( en cuanto imposición sería claro que en la versión de Berry se trata de un pseudouniversal, pero ¿es posible constituirla como una ética(o) derivada(o), en los dos sentidos, a partir de su validación transcultural?). Esta imposición de la ética universal se ha basado en la dominación más que en el entendimiento y la persuasión. Por medio de las armas, la colonización, el comercio, los medios de comunicación, la religión o la escuela, etc. se ha impuesto la versión ética occidental como una ética universal. Concluye el autor esta parte del análisis señalando que la universalización de occidente es el resultado de la dominación y no de una reflexión sobre los valores humanos.

La antítesis del principio en que se funda la ética universal, Villoro la postula como: Todo sistema normativa, toda ética es relativa a una cultura. No existe en consecuencia una ética

universal, existen morales relativas a cada cultura.( Esta tesis se formula claramente dentro de la tradición del relativismo, en donde se hace patente el valor de lo local y rechaza las pretensiones universalistas.)Para apoyar esta tesis el autor examina dos temas: a. La distinción entre los conceptos de la moralidad social y la ética discursiva y b. los conceptos de universalismo ético y relativismo cultural.

### Moralidad social y ética disruptiva

Para examinar este tema se parte de la idea de que todo individuo nace dentro de una moralidad social, expresada mediante valores, costumbres, normas, reglas y ritos. Esto se da dentro de un ámbito sociocultural consensado. En toda sociedad existe por lo tanto reglas; desde reglas de cortesía hasta principios éticos fundamentales, con estas reglas se mantiene la cohesión y el orden social, esta moralidad social posibilita la unidad del grupo. Las reglas de convivencia son laxas, flexibles y consensuadas. Ellas mismas permiten al individuo formar su identidad, lo identifican mediante un rol social que participa dentro de una red social. En suma, la moralidad social funciona para: a. mantener al grupo unido y coherente; b. establecer el orden social; c. mantener una dominación simbólica y d. permitir la reproducción del sistema de producción y consumo. Es conveniente preguntarse ¿cómo se produce la moral social? La moral social se constituye por su

vinculación con la tradición, se funda en la convivencia de los individuos para conservar la moralidad social. Se basa en el reconocimiento de los demás. En consecuencia con lo anterior, se puede formular la siguiente pregunta ¿la moralidad social es ética? En toda sociedad existen individuos que no aceptan la moralidad vigente, la ponen en duda , la critican y dudan de su fundamentación. Es decir, existe a partir del cuestionamiento y crítica de la moralidad social establecida una trascendencia social de ella, la moralidad social no es inmanente ni inmutable es trascendente. De ahí se forma una ética, es decir la formación de principios de valor "absoluto" y su argumentación consensual y no dogmática, como tal adquiere una condición autónoma, con ella se pone en duda a la moralidad social, la ética se origina en la disrupción de la moral social convencional. Aunque no existe una separación total entre la moral social y la ética disruptiva debido a que se da una influencia entre ellas. Por lo tanto todas las culturas tienden a formar una ética autónoma y crítica a partir de la disrupción con la moral social. Las fuentes de la ética se dan en orígenes distintos: la occidental se funda en la propiedad, mientras que las alternas se originan en la religión.

Universalismo ético y relativismo moral

En el relativismo cultural se acepta que todas las culturas son igualmente valiosas, una consecuencia de este planteamiento es que se debe aceptar a todas las culturas que no aceptan el relativismo cultural, por que aluden a su superioridad (p.ej. la Alemania nazi). Además de que en toda cultura existe una moralidad social, en ella se presentan criterios de valoración de ellas misma, se puede cuestionar y criticar la moralidad social misma, es decir, existir una ética disruptiva. En la misma sociedad que se presentan conductas deleznable, desde el punto de vista occidental, existe una ética disruptiva que puede contradecir la moral social indeseable.

Se ha presentado un rechazo al relativismo cultural por que en el se da una aceptación de las culturas hegemónicas. Sin embargo esta crítica no conduce a aceptar que existe una ética universal válida. Se puede concluir que: a) todas las morales sociales son relativas y b. toda cultura comprende los criterios de razón y valor que ponen en duda los criterios de la moralidad social sin romper su propio marco cultural, c. No se necesita establecer una oposición entre la moralidad social interna y una ética disruptiva externa, en el seno de una sociedad se presentan ambas y d. para alcanzar una ética universal se debe acceder a un acuerdo transcultural no dominante, e. en toda crítica de la moralidad social existe un proyecto para erigir una moral universal, toda cultura pretende formular éticas universales.

No existe una correspondencia completa entre el ejemplo ético y jurídico que analiza Villoro con el problema del papel de los universales en las teorías psicológicas; la principal diferencia se da entre la relación directa que existe entre los valores éticos y el poder en el caso del análisis de Villoro, la dominación como medio de imposición de los valores morales de una cultura al resto. En tanto que en las teorías psicológicas la relación entre conceptos y poder no es tan directo y evidente, sin embargo conviene considerar lo siguiente: a. el establecimiento de universales psicológicos impuestos no es ajeno completamente a las relaciones de poder entre sociedades, b. la formación profana de conocimientos psicológicos tiende a formular teorías populares críticas y, por lo tanto, es una fuente de conocimiento válido para las teorías psicológicas y c. los desarrollos de las psicologías científicas locales (psicología indígena de Kim) son básicas para la formación consensuada y no dominante de conocimientos psicológicos.

## **Tlane'neuilistli: La concepción Nahua del Niño Inteligente**

Los desarrollos teóricos, metodológicos y tecnológicos de la psicología en países altamente industrializados a menudo. Se transfieren directamente a la investigación y a la práctica profesional de las sociedades en vías de desarrollo. Tal es el caso de México, país a donde la investigación y práctica de la psicología son difíciles de distinguir de su ejercicio en naciones industrializadas, particularmente confundibles con las de los Estados Unidos (Díaz-Guerrero, 1984).

De acuerdo con Serpell (1984) la transferencia científica y profesional no se limita a trasladar conocimientos, métodos y técnicas desde los países industrializados a los del tercer mundo, incluye también la transmisión de patrones y valores sociales. Esta situación de dependencia es bien ilustrada por la investigación y práctica de la evaluación de la inteligencia, campo en donde los valores culturales, los conceptos teóricos, los métodos de investigación, los procedimientos y técnicas de examen son extrapolados de las psicologías del primer mundo; separados del contexto social y cultural en el que fueron desarrollados y utilizados originalmente.

Reproducir mecánicamente la evaluación de la inteligencia en contextos diferentes al de países desarrollados, tiene varios inconvenientes entre los que destaca el empleo de procedimientos y técnicas de eximiente intelectual extraños al ambiente cultural de los sujetos de evaluación. Al respecto, Cole y Scribner (1974) y Price-Williams ( 1969; 1975), han demostrado que los materiales, tareas y contextos de ejecución de las pruebas diseñadas para examinar las características cognoscitivas de niños de sociedades del primer mundo, hacen fracasar a niños de países en vías de desarrollo, quienes a pesar de estar capacitados para resolverlos convenientemente, se equivocan en su ejecución por resultarles extraños los dispositivos de evaluación.

Para superar lo anterior es necesario proponer y emplear opciones que ofrezcan medios apropiados para la evaluación intelectual. Considerando la importancia de ese propósito hemos realizado investigaciones de desarrollo intelectual de niños mexicanos, que en su curso se han ido acercando gradualmente en dirección de la estrategia ético/émica.

Estos trabajos de orientación ético-émica se iniciaron con una caracterización del desarrollo de las operaciones concretas en niños nahuas (Gutiérrez, et al 1989, 1990), en la cual sustituimos los materiales, tareas y contexto de aplicación empleados originalmente por Piaget y cols. ( 1941 a 1941 b;

1956; 1959) y Bovet y cols. (1982), para estudiar la evolución de las nociones de sustancia, peso, volumen, seriación, inclusión de clases, línea recta y horizontalidad. Esta sustitución se basó en el diseño de pasos graduales de adecuación cultural de experimentos propuestos por Prince-Williams (1975). Dicho diseño consiste en hacer variaciones sistemáticas de la prueba original en los materiales, tareas y contextos de aplicación hasta transformarlos en componentes significativos en los ambientes culturales de desarrollo de los niños examinados.

Con las adecuaciones culturales se busca atenuar la poca familiaridad de los procedimientos de examen piagetianos, de forma tal que facilitamos la expresión de ejecuciones operatorias que de otra manera no hubiera sido posible detectar. Aunque el empleo de adecuaciones culturales de los procedimientos de examen de niños indígenas mexicanos, representan un avance modesto hacia la evaluación eficaz y contextualizada, hay que considerar que no es de poca importancia.

Además que la mayoría de los instrumentos o procedimientos de examen, usualmente empleados en nuestro país, requieren de adecuaciones culturales, es necesario que tales herramientas modifiquen las categorías intelectuales examinadas en función de las culturas indígenas, ya que hasta ahora se examinan los procesos o capacidades intelectuales

como si la inteligencia fuera un atributo estrictamente individual, racional e independiente de los componentes afectivos y culturales.

Al respecto, Dasen (1984) señala que la concepción de inteligencia que subyace tanto a las pruebas de inteligencia tradicionales como a los procedimientos experimentales piagetianos, son manifestaciones extremas del valor que se le confiere a la inteligencia en la sociedades del primer mundo, en detrimento de los aspectos emocionales, intuitivos y sociales del comportamiento humano.

Mundly-Castle (citado por Dasen, 1984) señaló que la inteligencia tecnológica se alienta especialmente en los países industrializados en perjuicio de la inteligencia social, especialmente porque la inteligencia tecnológica es la base del pensamiento objetivo y analítico. Atributo intelectual en que predomina la manipulación de objetos, el control sobre el medio físico y el avance tecnológico.

Así mismo Price-Williams (1975) ha destacado que podemos observar en esta concepción una tendencia epistemológica general, típica de los países europeos, que separa cada vez más la inteligencia de la emoción, de la motivación y de las interacciones sociales. Por otro lado, el mismo sugiere que esta separación del intelecto de otros

comportamientos humanos, ha ocurrido en las sociedades occidentales, porque ahí existen una serie de condiciones culturales que así lo han permitido. Según este autor la cultura occidental ofrece a tal separación: “cierta comodidad, un alejamiento de las exigencias de primer orden del medio y lo que es más importante, requiere un orden social que preste valor y apoyo” (p.121).

Si bien la conceptualización occidental de la inteligencia ha permitido acrecentar la teorización en psicología, instrumentar evaluaciones racionales y sistemáticas, e incluso ha servido para diseñar programas escolares y de estimulación intelectual en diversas culturas. Adoptar exclusivamente dicha concepción para examinar la inteligencia de diferentes poblaciones corre el riesgo de incurrir en la práctica etnocéntrica, en tanto que lleva a asumir que la concepción occidental de la inteligencia es la única norma comparativa universal y, por lo tanto, a ignorar o juzgar como deficiente cualquier otro comportamiento intelectual que se aparte de dicha norma.

La noción occidental de inteligencia no es la única, los estudios que se reseñan a continuación han demostrado sólidamente que para las sociedades tradicionales e incluso para los norteamericanos ordinarios la inteligencia se concibe predominante o parcialmente mediante atributos sociales.

Sternberg (1985) y Sternberg y cols. (1981) concluyen que ninguna concepción teórica de la inteligencia, es capaz de incluir las características que los norteamericanos comunes identifican como atributos intelectuales; en el estudio de Sternberg y cols., se advierte que la concepción de inteligencia de los norteamericanos comunes distingue tres grandes componentes: habilidades para solucionar problemas prácticos, habilidad verbal, y competencia social. En tanto que la concepción teórica de la inteligencia para los expertos tiene como categorías a la inteligencia verbal, habilidad para solucionar problemas y habilidades prácticas, en estas no se incluye la competencia social según lo conciben los norteamericanos no expertos. En una forma más acentuada esto se corresponde con lo reportado por Dasen y cols. (1984), quienes no encontraron correlaciones entre la inteligencia operatoria y la definición activa de niño inteligente para los baloué de costa de Marfil.

En el estudio etnográfico de Bissilliat, Laya, Pierre y Pidoux (1976) sobre la concepción étnica de la inteligencia para los djerma-songhai de Nigeria, encontraron que el término que emplean para referirse a la inteligencia es lakkal. La Palabra lakkal procede del vocablo árabe Al'aql que es equivalente al de inteligencia, pero con una clara distinción entre su uso como saber-hacer y saber-vivir, esta última aceptación con una clara connotación de inteligencia social. Además de que lakkal es

diferente de *ciermey* que significa listo o maligno con un sentido negativo. El *lakkal* es un don de Dios y tiene diversas manifestaciones a lo largo de la vida humana: en los niños se consideran como expresiones de su posesión cuando tienen una buena comprensión de las cosas, cuando cuentan con buena memoria, son obedientes y realizan rápida y espontáneamente sus deberes; son respetuosos con los ancianos y en general observan las reglas y no cometen actos prohibidos. A un adulto el *lakkal* le confiere prestigio social; para una mujer significa sumisión y en los ancianos refleja sabiduría.

Por su parte Wober (1974) buscó el equivalente conceptual del término inglés *intelligence* en el idioma luganda de la etnia baganda, consulto un diccionario de esa lengua y derivó el término *obugezi* como el equivalente de inteligencia. Posteriormente presentó a diferentes muestras (campesinos, maestros, una élite urbana, estudiantes universitarios y una muestra batoro) una tarea de diferencial semántico, en la cual los individuos calificaron el concepto *obugezi* sobre escalas de 25 adjetivos bipolares.

En términos generales los resultados indican que *obugezi* fue entendido como cauto, cuidadoso, activo y sano. Este concepto también fue entendido como feliz, saludables y fuerte. Al respecto Wober comenta que el concepto baganda tradicional incluye aspectos que en inglés son referidos separadamente por

los términos de inteligencia y sabiduría, pero con la asociación adicional de conducta respetuosa y de conformidad social.

Otro ejemplo de concepción local de inteligencia es el reporte por Serpell (1977), en un estudio en el que intentó definir un contexto realista dentro del cual se puedan desarrollar algunas pruebas formales del funcionamiento intelectual útiles en Zambia. En tal investigación Serpell pidió a 5 adultos calificar a 42 niños de 10 años de edad. Esas calificaciones involucraron, primero, identificar a los niños que podían ejecutar una tarea particular (llevar un mensaje importante) y, segundo, promover una jerarquización sobre la inteligencia.

A los 42 niños que habían sido calificados les fueron aplicadas varias pruebas de inteligencia. Según Serpell lo más importante de los resultados obtenidos en su investigación, son las razones dadas por los adultos para elegir a un niño como inteligente. Dos términos de la lengua chehuaw (*cenjera* y *nzeru*, los cuales significan respectivamente listo y sabio) fueron empleados frecuentemente. Otros términos que significaban cooperativo, obediente, responsable, respetuoso, también fueron usados. Las correlaciones entre las calificaciones de los adultos y la ejecución de las pruebas de inteligencia fueron totalmente bajas.

Según Serpell esto significa que las pruebas no evalúan las características de aquellos niños que la comunidad ve como inteligentes debido a que las pruebas sólo están diseñadas para examinar habilidades cognoscitivas y no los comportamientos intelectuales relevantes en la cultura de los niños.

A diferencia de los resultados de la mayoría de estudios realizados con población africana. En una investigación Klein y cols. (1973) con población Guatemalteca reportaron una alta correspondencia entre la concepción local de inteligencia y el desempeño de los niños en la resolución de una batería de pruebas psicométricas, encontraron como equivalente de la palabra inteligencia el término en español "listura" se definió a un niño "listo" como "independiente", con "facilidad verbal", buena memoria "viveza" y un alto nivel de actividad física. Para obtener la información se presentó a 42 adultos seleccionados al azar fotografías de los niños de 7 años conocidos, también elegidos al azar. Se les pidió que juzgaran el grado de listura de cada uno.. También se aplicó a los niños una serie de pruebas de percepción, memoria y lenguaje.

Un estudio etnográfico entre los Kipsigis de Kenya (Super,1982) investigó el concepto nativo de inteligencia de las mujeres de esta etnia. El investigador recopiló información sobre las palabras y conceptos que ordinariamente utilizan las mujeres Kipsigis para hablar de los niños inteligentes de tres a

diez años de edad; los términos que empleaban con mayor frecuencia aludían a la obediencia y la servicialidad, el término *nɔnom* que se puede traducir aproximadamente como inteligencia se refiere también a la responsabilidad. Con este estudio Super concluyó que para los Kipsigis la inteligencia contiene a la habilidad y a la capacidad para interpretar con rapidez situaciones complejas de interacción personal.

Dasen Barthélémy, Kan, Kamamé, Daouda, Kovaku y Assandé (1985) realizaron tal vez la más completa de las investigaciones acerca del tema, en una aldea de Costa de Marfil evaluaron a una muestra de 47 niños de la étnia baloué que tenía entre ocho y nueve años de edad.

Su estudio se dividió en tres partes.

1) Indagaron, mediante entrevista, la definición que dan los adultos a la palabra *n'glouèlè* que se puede traducir aproximadamente como inteligencia y cuáles son las palabras semánticamente relacionadas.

2) A partir de la información recabada en el estudio previo, evaluaron el "nivel" de *n'glouèlè* de los 47 niños que compusieron la muestra, por medio de estimaciones realizadas por sus padres y por un grupo de jóvenes aldeanos.

3) Por último, relacionaron las apreciaciones anteriores del *n'glouelê* con los resultados del desempeño de los niños en pruebas de nociones de operaciones concretas.

Las entrevistas a los baloué se realizaron en condiciones coloquiales ordinarias, incluso otras personas, aún niños, pudieron estar presentes durante la conversación.

Para establecer la definición popular del concepto *n'glouelê* se preguntó al entrevistado: “¿cuándo se dice que un niño de, aproximadamente, nueve años es inteligente?”.

Para analizar los términos que emplearon los entrevistados estos fueron agrupados en las categorías de inteligencia social e inteligencia tecnológica. De esta forma se identificaron los siguiente:

#### **A. Inteligencia Social**

1. *otikpa*                      Servicialidad, responsabilidad, iniciativa, saber-hacer obediencia y honestidad.
- 2.- *Aynyhie*                    Amabilidad, obediencia o respeto.
- 3.- *O sihidjo*                    Narrar un hecho con exactitud, saber hablar en público ( para los adultos)

utilizar proverbios ( para los adultos) o memoria verbal.

- 4.- *Angundan* Reflexión, responsabilidad, memoria, sabiduría ( para los adultos).

## **B. Inteligencia Tecnológica.**

5. *Igni klekle* Observación, atención, aprendizaje o memoria
6. *O si floua* Estar escolarizado, saber leer y escribir, inteligencia escolar.
7. *Isasin'glouelê* Habilidad manual
8. *İtitikpa* Buena memoria ( Sobre todo escolar) o tener suerte.

Para obtener las estimaciones de los padres y jóvenes sobre el “nivel” de *n'glouelê* de los niños, en la segunda parte de la entrevista, se pidió a los entrevistados que pensarán específicamente en uno de los 47 niños que conformaron la muestra, para describir y ejemplificar comportamientos positivos o negativos referidos al *n'glouelê*.

Los investigadores examinaron a cada uno de los niños con una batería de 19 pruebas piagetianas para evaluar nociones de operaciones concretas, agrupadas en los factores de: operaciones lógicas elementales, conservación y espacio. Los resultados se correlacionaron con las evaluaciones de *n'glouélê* y con otros datos como edad, sexo, nivel de vida, calificaciones escolares, pruebas psicométricas y capacidad para participar en un juego local de estrategia ( *awèlè*).

Los resultados del estudio indica que:

- El concepto baloué de niño inteligente y sus términos afines tienen un significado diferente al de inteligencia operatoria.
- El concepto de inteligencia *n'glouélê* fue diferente para los investigadores auxiliares ( nativos baloué o agni, cultural y lingüísticamente similares a los primeros) que para los padres boloué. En efecto, los auxiliares de investigación tenían un concepto de inteligencia más bien occidental y tecnológica que los padres iletrados con una visión más social de ella.

Para los baloué de Costa de Marfil, la inteligencia es a la vez tecnológica y social con una clara predominancia de los atributos sociales, se espera de los individuos que adquirieran

conocimientos, sin embargo deben utilizarlos para el beneficio de la comunidad más que para el propio provecho.

En una investigación transcultural con estudiantes de bachillerato y universitarios chinos y australianos, Chen, Braith y Huang (1982) trataron de determinar la generabilidad de las pruebas Stanford-Binet y WAIS. Para ello se solicitó a los participantes que asignaron puntajes a los reactivos de las escalas mecánico-espacial, verbal y memoria tomando en cuenta su nivel de importancia y dificultad.

Para los cuatro grupos los reactivos de las escalas mecánico-espaciales son muchos más importantes que las escalas verbal y de memoria. De acuerdo con la explicación de los autores esto es atribuible a que para ambas culturas existe una valoración equivalente de las habilidades ponderadas, además de que para los cuatro grupos de estudiantes la inteligencia es igual a lo que miden las pruebas.

En relación con la atribución del grado de dificultad, los estudiantes australianos juzgaron que los reactivos de las escalas de memoria son más difíciles que los de las escalas mecánico-espaciales. Por su parte los chinos estimaron que los reactivos mecánico-espaciales son los más difíciles y que existe una dificultad similar entre las escalas de memoria y las verbales. La explicación que ofrecen los investigadores es que la

educación china favorece la ejercitación de las habilidades memorísticas en mayor grado que las mecánico-espaciales, en tanto que en la educación australiana se imparte una educación escolar más favorable a la práctica de habilidades mecánico-espaciales que a las verbales o memorísticas.

Wright, Taylor y Ruggiero (1996) realizaron una investigación longitudinal con el propósito de precisar si los niños inuit, grupo étnico que vive en el ártico canadiense, ingresa a la escuela con habilidades intelectuales limitadas y en qué medida los factores ambientales intrínsecos al medio escolar producen una disminución o retardo en el desarrollo cognoscitivo de los niños inuit.

En un reporte parcial informan los resultados de la aplicación de la prueba de matrices progresivas de Raven a niños(as) que ingresaron al preescolar con una edad promedio de cinco años y seis meses, para medir su inteligencia "analítica". La elección de la prueba de matrices progresivas la justificaron con el argumento de que permite evaluar la inteligencia analítica con un mínimo de instrucciones y con pocas explicaciones verbales: "Este formato minimiza la influencia de situaciones variables, incluyendo la lengua de instrucción o el estilo cultural del aplicador (...). Por esta razón, las matrices de Raven han sido efectivamente empleadas en muchos grupos nacionales, lingüísticos y culturales" (p.740).

Los investigadores compararon los resultados de la aplicación de las pruebas con las normas empleadas para niños norteamericanos y niños canadienses blancos de Quebec. De acuerdo con esta comparación los niños inuit ingresan al preescolar con calificaciones de inteligencia más altos que los valores normados para los niños estadounidenses y equivalentes a los de los canadienses blancos.

Los autores basan su explicación de los datos por una parte en el hecho de que la resolución de la prueba se ve favorecida por la condición socioecológica del ártico que apoya el desarrollo de habilidades visuales y la agudeza espacial. Por otra parte, como explicación complementaria, los investigadores subrayan la importancia del estilo parental de crianza entre los inuit que se caracteriza por ser claramente no verbal y orientado hacia la observación (“aprender a través de la mirada”) lo que puede explicar el éxito en la resolución de una tarea como la que es propia de las matrices progresivas.

Con el propósito de evaluar la inteligencia en niños campesinos de Filipinas cuya lengua materna es el tagalog, Church y Katigbak (1988a) realizaron evaluaciones en las que emplearon pruebas psicométricas con contenidos indígenas y mediciones de la inteligencia con una prueba desarrollada concordante con la noción étnica de inteligencia,

específicamente diseñada para esa región rural de Filipinas. La importancia de este estudio consiste en que se pretendió establecer una confluencia empírica entre las evaluaciones psicométricas con las valoraciones énicas de la inteligencia.

En la investigación participaron niñas y niños de preescolar y alumnos(as) de primer grado de primaria habitantes de una comunidad agrícola ubicada a 87 kilómetros al sur de Manila.

Por medio de entrevistas a adultos los investigadores seleccionaron la expresión en lengua tagalog: “*Matalas na pag-iisip*” como la traducción de la palabra inteligencia; literalmente esta expresión se traduce como pensamiento agudo.

Para evaluar la inteligencia de acuerdo con el modelo occidental -ético impuesto- utilizaron siete escalas adaptadas de pruebas americanas. Seis de ellas con contenidos locales (lugares, objetos y palabras familiares a los niños) característicos de la región y la escala de diseño de bloques del Wisc-r. Las pruebas fueron aplicadas en tagalog la lengua materna de los niños. Las escalas aplicadas fueron:

- . Identificación de dibujos.  
(dibujos de objetos locales).

- . Dibujos erróneos.  
(dibujos de objetos locales comunes).
  
- . Formación de conceptos.  
(dibujos de objetos locales).
  
- . Construcción de dibujos.  
(fotografías de escenas y sucesos comunes en la localidad).
  
- . Vocabulario.  
(palabras usuales en tagalog).
  
- . Información y comprensión de situaciones cotidianas de la comunidad.
  
- . Diseño de bloques.

La evaluación émica se realizó a través de la medición de habilidades valoradas en la comunidad mediante dos subpruebas: habilidades y responsabilidades y habilidades verbales intelectuales:

#### A Habilidades y Responsabilidades en la Comunidad:

- . Funcionamiento independiente.
- . Quehaceres domésticos.

- . Actividades de sobrevivencia.
- . Iniciativa y perseverancia.
- . Buenos modales.

**B Habilidades verbales Intelectuales:**

- . Habilidades intelectuales.
- . Extroversión verbal.

De acuerdo con los resultados obtenidos, los autores encontraron que la medición ética impuesta predice mejor el desempeño escolar que las mediciones émicas, si se exceptúa la escala verbal de la evaluación émica. Este hecho señala que las pruebas de inteligencia occidentales corresponden sólo parcialmente a las concepciones indígenas de la inteligencia en zonas rurales de Filipinas.

Para los autores la noción taglog comprende además de habilidades cognoscitivas, habilidades sociales y motivacionales que se desestiman en las pruebas occidentales. Por otra parte, la baja correlación entre las mediciones émicas y el desempeño escolar se debe a que el curriculum no incorpora habilidades relevantes para la comunidad como serían asignaturas dedicadas a temas agrícolas o al cuidado de animales.

En la evidencia empírica encontrada en la mayor parte de estos estudios se subraya la existencia de nociones indígenas de

la inteligencia que no tiene una correspondencia biunívoca con la perspectiva científica occidental; en palabras de Berry (1990):. “la visión de la inteligencia como rápida analítica y puramente cognoscitiva no es compartida por muchas culturas”(p444).

En las nociones indígenas de la inteligencia se otorga un valor primordial a los atributos intelectuales de orden social como el respeto, obediencia, responsabilidad, cortesía y servicialidad que atienden directamente al beneficio colectivo más que a la ganancia individual. Desde los estudios pioneros de Wober (1974) y Bissilliat y cols. (1976) se hizo evidente la diferencia entre los contenidos sociales y tecnológicos de la inteligencia e incluso una oposición como la que aparece en las djerma-songhai de Nigeria entre los conceptos *lakkal* y *ciermey* que contienen claras connotaciones morales.

Wober (1974), Serpell (1977) y Dasen y cols. (1985) reportaron diferencias en la noción de inteligencia entre personas de la misma etnia que mantienen diferentes grados de contacto con la cultura occidental, estas diferencias se relacionan principalmente con los niveles de escolaridad; lo cual hace sugerente pensar en la variabilidad del concepto de inteligencia en función del grado de aculturación por la influencia escolar, e incluso en una interpretación alternativa en la que el sentido de la inteligencia es semánticamente

variable en relación con la situación comunicativa en que se expresa y que se conjuga con el grado de aculturación.

En varios de los estudios, por ejemplo Bissilant y cols(1976), y Dasen y cols. (1975) se reportó una concepción émica de la inteligencia que es mutable en función de las diferentes etapas del ciclo vital y que se relaciona claramente con las responsabilidades que se deben asumir a lo largo de la vida.

En las investigaciones en que se establecieron correlaciones entre los indicadores de éxito intelectual medidos con instrumentos occidentales (pruebas psicométricas, pruebas operatorias o de rendimiento escolar) los resultados arrojaron bajas correlaciones entre estas y las evaluaciones émicas, lo cual no resulta sorprendente debido a que no existe un solapamiento absoluto entre los dominios de los éticos impuestos y los émicos y en algunos casos estos pueden no resultar compatibles. Desde la perspectiva de los éticos derivados el reto parece consistir en encontrar formas de evaluación más pertinentes, tomando en cuenta que los componentes sociales de la inteligencia apreciada por las culturas indígenas deben de ser incorporados en el desarrollo de las pruebas de inteligencia. Teóricamente se hace patente la necesidad de superar las versiones etnocéntricas en las que se toma por “universal” lo que solo concierne a las sociedades

exportadoras de las teorías psicológicas, e incluso nociones de inteligencia que forman parte del bagaje de la tradición académica de la psicología sin tomar en cuenta las nociones populares como se advierte en las investigaciones de Stenberg (1988).

En este sentido Kim (1990) comenta: El enfoque transindígena puede conducir al descubrimiento de “verdaderos” universales fundamentados empíricamente. Si se llega a un descubrimiento a través del enfoque transindígena, puede ser entonces utilizado para enriquecer la comprensión de una cultura particular (...) el enfoque transindígena puede ser considerado como un enfoque aditivo más que como un enfoque sustractivo” (p. 149)

En el diseño y desarrollo de instrumentos para la evaluación de la inteligencia es muy infrecuente que se tomen en cuenta las diferencias que pueden existir entre una prueba de inteligencia exógena y las prácticas sociales cotidianas o la valoración émica de la inteligencia. Por sólo citar alguna, en muchas culturas indígenas los niños no mantienen interacciones sociales prolongadas con los adultos, no están familiarizados en el trato con personas extrañas o con la realización de tareas fuera de los contextos habituales en que son realizados. Una de las estrategias más recurrentes para la adaptación de pruebas de inteligencia externas omite esa serie

de hechos; lo usual es que acepte que con la traducción lingüística se satisface la adaptación de una prueba de inteligencia occidental a un medio sociocultural distinto.

Es muy poco probable que se construyan pruebas de inteligencia desde una perspectiva émica. Posiblemente este desinterés es atribuible al desdén académico por el conocimiento no científicos en el que se refleja la no aceptación de valores, aspiraciones y necesidades de pueblos culturalmente diversos: La psicología académica está entrañablemente unida a las metáforas de “la escalera” y la “subasta”, analizadas críticamente por Darendorff (1979) y Levine y White (1986).

Para Levine y White los modelos teóricos del desarrollo social que pretenden aplicarse indiferenciadamente a los múltiples contextos socioculturales específicos, hacen evidente el poco valor de su utilización a escala global. Estos autores sostienen que las disciplinas sociales hacen cada vez más evidente la variedad humana con respecto a los objetivos y planes vitales. En contra de las metáforas del mundo como escalera y subasta proponen la metáfora del árbol en la que ramifican diversos planes y objetivos humanos, lo que hace cada vez más patente la existencia de un mundo plural constituido por una gran diversidad de contextos socioculturales.

La versión más exigente que aboga por el desarrollo de pruebas de inteligencia desde la perspectiva indígena (Serpell, 1988) afirma que:

“... lo que se requiere no es una prueba que prediga el éxito individual en el dominio de un curriculum escolar si no uno que refleje hasta donde el o ella están adecuadamente adaptados a las demandas de su ambiente habitual” (p.263).

Las propuestas que se dedican a incluir procedimientos de adaptación o construcción de pruebas tomando en cuenta la importancia de las condiciones socioculturales diversas, especialmente las de países del tercer mundo han sido diseñadas por psicólogos transculturales (p. ej. Price-Williams 1975, Serpell 1988, Church y Katigbak, 1988).

La lógica de la adaptación ecocultural (Price-Williams, 1975) consiste en reducir las distancias entre las manifestaciones culturales entre el contexto ecocultural al que se transfiere y la versión occidental que se modifica; la vía siempre procede de países industrializados a países del tercer mundo, sin que exista un caso de adaptación en sentido contrario. Resultaría por demás extraño, o aun escandaloso, que por ejemplo se evaluara a un grupo de niños y niñas WAPS con una prueba diseñada de acuerdo con los patrones

culturales para niños kiliwa y traducida del kiliwa al inglés americano.

El modelo de adecuación de pasos graduales (Price-Williams, 1975) es posiblemente el mejor ejemplo de la adaptación ecocultural, en este modelo se sigue una modificación sistemática de los contextos, materiales y tareas de una prueba original hasta lograr su familiaridad para la población en la que se aplicará. Por lo general este procedimiento que implica doce variaciones sistemáticas solo se ejecuta parcialmente Childs (1970 citada por Price Williams) en una investigación sobre la fabricación artesanal de tejidos en Zinacantán, Chiapas varió primero el contexto de aplicación, en seguida los materiales y finalmente la tarea.

Este mismo modelo fue empleado para realizar adecuaciones a las pruebas piagetianas de conservación de cantidades físicas para evaluar el desarrollo de estas nociones en niños nahuas (Gutiérrez y cols., 1989). En esta adecuación se hicieron variaciones del nivel no familiar al familiar en solo tres pasos para la tarea, los materiales y el contexto de ejecución. Los resultados mostraron que después de los nueve años la mayoría de los niños y niñas examinados consiguieron simultáneamente las conservaciones de masa, peso, y volumen. Esto datos permitieron suponer que las pruebas eran adecuadas en cuanto a los materiales empleados,

la forma de interacción y las tareas mismas que realizaron las niñas y niños nahuas. Adicionalmente, los participantes manipularon sólo objetos sólidos lo cual evita la interacción de sólidos con líquidos, originalmente usados en las tareas piagetianas, que según demostraron Bovet y cols. (1982) añade problemas de causalidad a las tareas de conservación de cantidades físicas.

Sin emplear un procedimiento de adecuación cultural, pero cuidando la compatibilidad entre una prueba de inteligencia construida en un contexto cultural occidental en el reporte de Wright, Taylor y Ruggiero (1996) se presenta un ejemplo de anulación al sesgo cultural tomando en cuenta la facilitación de la tarea por el uso mínimo de instrucciones y explicaciones, la compatibilidad entre la prueba y las actividades socioecológicas del ártico favorece al desarrollo de habilidades visuales y agudeza espacial y la importancia de las prácticas de crianza con la ejecución exitosa de la tarea.

En un análisis de las estrategias para adecuar pruebas de inteligencia Serpell (1988) distinguió las siguientes:

#### A) Compensaciones *ad hoc*

En esta estrategia se utilizan dos modalidades: (a) modificación de criterios que consiste en ajustar los puntajes conseguidos por los niños (as) evaluados para determinar una

norma aplicable a un medio sociocultural específico, o (b) ejercitación previa, en la que los niños(as) tienen la oportunidad de practicar , con anticipación a la aplicación de la prueba ,una serie de reactivos.

B) Modificaciones *ad hoc* de las pruebas de estrategias que se sigue en casos como:

a) omitir reactivos que se consideren no apropiados, o (b) modificar reactivos para que sean más adecuados a las experiencias previas e los niños (as) examinados.

C) Evaluar tasas de aprendizaje. La que consiste en reemplazar pruebas de inteligencia por pruebas de habilidades aprendidas.

D) Emplear conjuntamente otras pruebas. Estrategia en la que se combinan observaciones no estructuradas y reportes cotidianos.

E) Adaptación sistemática y reestandarización de pruebas externas para uso local.

F) Desarrollar nuevas pruebas, utilizando conceptos, métodos y materiales de la cultura local.

Desde este punto de vista Serpell considera que no se puede determinar de antemano que tantas adecuaciones son necesarias para que una prueba exógena se convierta en una prueba culturalmente adecuada, por lo mismo prefiere la estrategia 'F' con la que se desarrollan nuevas pruebas desde una perspectiva émica.

“El desarrollo de una nueva prueba ofrece la oportunidad de dar primacia a aquellas dimensiones de la conducta que son altamente valorados por la cultura popular y/o por la ideología nacional” (p262).

El desarrollo de pruebas culturalmente validas tiene como ventaja evidente una comprensión y pertenencia de la evaluación, sin embargo, están limitadas en cuanto no permiten una comparación de resultados entre poblaciones diversas.

La evaluación realizada por Church y Kantinbag (1988a) son un buen ejemplo de la combinación de pruebas exógenas impuestas con pruebas émicas.

Estos mismos investigadores (Church y Kantinbag, 1988b) propusieron una interesante estrategia en la que se combinan mediciones émicas con pruebas exógenas adaptadas, los pasos que se desarrollan son:

- (1) Identificación de conceptos émicos.
- (2) Incorporación de las concepciones émicas en los procedimientos de evaluación.
- (3) Validación de las mediciones émicas.
- (4) Relación de las mediciones émicas con las mediciones derivadas de éticos impuestos en busca de éticos derivados.

Propósito general de los estudios.

El modelo de Church y Kantinbag es muy sugerente para la realización de evaluaciones complementarias entre las mediciones émicas y la exógenas.

Los tres estudios que se reportan a continuación fueron diseñados y puestos en ejecución con la intención de identificar las nociones émicas de la inteligencia en una comunidad indígena de México. De esta forma este trabajo es un paso previo para la construcción de instrumentos de evaluación émicos que permitan la evaluación de las competencias valoradas por los mismos pobladores de las comunidades étnicas y la formulación de éticos derivados en los que se

comparen diferentes competencias abordadas desde las diversas categorías émicas.

El mismo proceso de investigación fue mostrando interrogantes que se abordaron consecutivamente de esta forma se buscó también indagar las diferentes concepciones en indígenas con grados distintos de contacto cultural con la sociedad nacional y explorar el vínculo entre las nociones de inteligencia con las concepciones autóctonas de educación comunitaria.

Dos de los estudios se realizaron con nahuas y mestizos de la sierra Norte de Puebla y el tercero con profesores bilingües de 15 regiones etnolingüísticas diferentes.

Las personas que participaron en el primer y segundo estudio son habitantes de la comunidad de Xilocuautla ubicada en el municipio de Huachinango, Puebla. Ciudad ubicada a doscientos kilómetros al noroeste de la ciudad de México. Este municipio es el que cuenta con el mayor número de indígenas en la sierra norte del Estado de Puebla (Chamoux 1987).

Los habitantes de Xilocuautla son en su mayoría nahuas, dedicados en el cultivo del maíz, chile, tomate y col .

En el tercer estudio participaron 15 profesores bilingües con alta formación profesional reunidos en la Ciudad de México

y originarios de comunidades indígenas de las regiones etnolingüísticas A'yuuk (mixe) Chinanteco de Ojitlan, Chinanteco de Usila, Ch'lo, Chontal (Yokot'an), Mayo(Yoreme), Maya, Mazateco (Ngati'á), Mixteco (Tui un savi), Nahuatl, Tének (Huasteco), Tojol'ab'al, Totonaco, Triqui (Nanj nĩ'n) y Yaqui(Yoreme).

### **Estudio I Conceptos de inteligencia de profesores rurales y nahuas bilingües.**

Con el propósito de explorar la concepción nahua de inteligencia nos planteamos inicialmente las siguientes preguntas ¿qué es un niño inteligente para profesores rurales e indígenas? ¿ cómo conceptualizan los profesores rurales e indígenas la noción nahua de niño inteligente?

### **Método**

**Población.**- Participaron 27 maestros rurales del municipio de Huauchinango: 9 imparten clases en español a niños mestizos (grupo A) en una escuela ubicada en la ciudad de Huauchinango; 9 dan clases en español a niños mestizos y nahuas (grupo B) en una escuela localizada en la ciudad de Huauchinango y 9 imparten clases en náhuatl a niños nahuas (

grupo C) en la escuela de la comunidad de Xilocuatla. Los profesores del grupo a y b son mestizos hablan únicamente español, viven en Huauchinango aunque con frecuencia tienen contacto comercial y laboral con los nahuas. Los profesores del grupo C son indígenas, hablan más frecuentemente el náhuatl que el español, viven en la comunidad nahua de Xilocuatla y comparten las costumbres de ésta ( alimentación, compadrazgo, boda, cuidado de niños, etc.).

**Instrumentos y Materiales.** - Se empleó una tarea de definición de niño inteligente, mediante 10 palabras que fueran sustantivos, verbos o nombres propios.

**Procedimiento.-** Es una primera condición solicitamos a los 27 profesores definir lo que es para ellos un niño o niña inteligente. En esta tarea se proporcionó un ejemplo de solución para su mejor comprensión. En una segunda condición después de una semana se les pidió, a los profesores, describir lo que era un “niño inteligente para la comunidad nahua”. a cada profesor se le proporcionó una hoja donde venía ficha de identidad, indicaciones, ejemplo y un espacio en blanco a ser llenado por él. La aplicación de esta tarea se llevó a cabo en forma individual.

Las instrucciones de la tarea, tanto las orales como las escritas, se dieron a todos en español, siendo el encargo de dar estas instrucciones un profesor bilingüe nahua, compañero de los mismos y que fue previamente capacitado para ello.

## **Resultados**

Todas las palabras definidoras fueron agrupadas en tres categorías: inteligencia tecnológica, inteligencia social y otras. En la primera de éstas, encontramos definidores que aluden a características racionales, individuales e independientes de comportamientos afectivos y culturales, con mayor frecuencia los siguientes términos, lógica, comprender, sistemático, razonar, analítico. En la categoría de inteligencia social, encontramos definidores que nos remiten a comportamientos generados en relaciones interpersonales, colaborador, respetuoso, responsable, obediente, participativo. En la categoría otras, encontramos definidores difíciles de considerar como parte de las otras dos categorías. Tales como; bueno, fuerte, sano, etc.

**CUADRO 1****Descriptorios de 'niño inteligente' por grupos de profesor**

<b>Tecnológico</b>	<b>Social</b>	<b>Otros</b>
<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>PROFESORES</b>		
<b>Grupo A</b>		
86.6	8.8	4.6
<b>Grupo B</b>		
88.8	8.8	2.4
<b>Grupo C</b>		
75.0	20.0	5.0

**Descriptorios de 'niño inteligente' para la comunidad nahua,  
por grupos de profesores.**

<b>Tecnológico</b>	<b>Social</b>	<b>Otros</b>
<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>PROFESORES</b>		
<b>Grupo A</b>		
66.0	32.5	1.5
<b>Grupo B</b>		
68.0	30.0	2.0
<b>Grupo C</b>		
50.0	48.0	2.0

En los tres grupos de la primera condición, los profesores dieron mayor importancia a una Inteligencia Tecnológica. Para el grupo C el 75% de todas las definiciones dadas se integran en la categoría de inteligencia tecnológica, mientras que para la inteligencia social sólo se obtuvo el 20% de definiciones ( ver cuadro 1).

En los otros dos grupos el dominio de las categorías inteligencia tecnológica es mayor, observándose 86.6 % para el grupo a y 88.8% para el grupo B. La categoría inteligencia social en ambos grupos fue de 8.8%.

En los tres grupos los porcentajes para la categoría otras es notablemente bajo: 4.5% para el grupo A; 2.4% para el B y 5% para el C.

Por otro lado, a estos mismos profesores se les pidió que definieran con 10 conceptos la noción nahua de niño inteligente. Al igual que en la condición anterior se realizaron cúmulos o agrupaciones de las definiciones en tres categorías: inteligencia tecnológica, inteligencia social y otras. En este caso los porcentajes para la categoría tecnológica siguen siendo superiores a las otras dos. No obstante, se observa un considerable incremento en la categoría de inteligencia social. Es en el grupo C donde esta diferencia se reduce casi al

mínimo, obteniendo la categoría inteligencia tecnológica 50% del total de grupo control el 48% obteniendo por la categoría inteligencia social (ver cuadro 1), curiosamente es en este grupo donde se tiene mayor porcentaje en la categoría inteligencia social en la condición anterior.

Los grupos restante tienen un comportamiento muy similar. Los dos aumentaron el porcentaje en la categoría inteligencia social, de 8.8% a 32.5% para el grupo A y a 30% para el grupo B.

De manera similar a la condición anterior, los porcentajes para la categoría otras, son bajos: 1.5% para el grupo A y 2% para los grupos B y C.

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede decir que los profesores de los tres grupos definen a la inteligencia de los niños en forma tecnológica, sin embargo, cuando estos profesores definen a la noción nahua de inteligencia, incluyen no solo términos de carácter tecnológico sino también definiciones de carácter social. Aunque en los grupos A y B el empleo de estas definiciones es notablemente inferior, la inclusión de definiciones sociales se hace más evidente en el caso de los profesores del grupo C, quienes emplean casi en la misma proporción el mismo número de definiciones tecnológicos y sociales para referirse a la noción nahua de niño inteligente.

## **Estudio II. Tlane'neulistli: La inteligencia desde el punto de vista de las madres nahuas.**

Los resultados del estudio previo nos condujeron a preguntarnos ¿quiénes son niños inteligentes para las madres nahuas?, ¿si su nivel de escolaridad es muy bajo o nulo cómo distribuyen los componentes de inteligencia?

**Población.** Participaron en el estudio un total de 25 mujeres nahuas de la comunidad de Xilocuautla, todas ellas carecían de experiencia escolar y eran madres de familia con por lo menos dos hijos entre 6 y 12 años de edad. Todas las madres nacieron en la comunidad de Xilocuautla, hablan náhuatl y en menor medida el español. Algunas de sus actividades principales consisten en cocinar, limpiar su casa, atender a los hijos y esposo, y colaborar en las actividades y subsistencia: participando en algunas tareas campesinas y vendiendo en los días de mercado de la ciudad de Huauchinango maíz, chile, tomate, col, leña, flores de diferente clase, etc.

**Instrumentos.** Se entrevistó a las mujeres nahuas en forma individual y en lengua náhuatl, siendo también el entrevistador, el profesor bilingüe nahua, el cual además de resultar familiar a la comunidad de estudio, fue capacitado en dichas entrevistas para desarrollarlas en forma imprevista y en

un tono de plática o conversación, de modo que en éstas las madres se expresaran confiada y espontáneamente.

**Procedimiento.** Antes de conocer cómo conciben las mujeres nahuas a un niño inteligente, se cuestionó a 10 profesores rurales nahuas sobre el término empleado en Xilocuatla para referirse a la inteligencia y a 10 madres de familia sobre las actividades realizados por los niños desde los 6 años de edad.

En vista de que los profesores reportaron que *Tlane'neuilstli* o *Tlaniliuiski\** son los términos náhuatl empleados para referirse a la inteligencia, y que las madres reportaron que la mayoría de los niños alimentan, cuidan y asean a sus hermanos; limpian su casa, acarrean agua, buscan y llevan leña, preparan alimentos, cuidan animales, hacen labores en el campo de siembra (preparar la tierra, cultivar y cosechar), van a la escuela y hacen sus tareas académicas. Decidimos ocupar esta información para elaborar una tarea de selección de niño inteligente o *tlane'neuilstli*. Esta tarea, se planteó a 25 madres de familia; además de una ficha de identidad para consignar su nombre, edad, y experiencia escolar. La tarea dada inicio con las siguientes preguntas en náhuatl:

1.- ¿Ud. conoce a niños inteligentes de su pueblo o de su familia o de familias que viven en Xilocuautla?

2.- ¿Cómo son los niños que son inteligentes de su comunidad o de su familia o de familias de Xilocuautla?

Posteriormente se presentaron a las madres de familia ilustraciones que representaban diferentes actividades realizadas por niños y niñas, estas ilustraciones fueron las siguiente: un grupo de campesinos desempeñando su jornada; dos niños brincando la cuerda, un niño leyendo y otro escribiendo, un niño cargando leña y una mujer y un niño recolectando chiles. Una vez que la madre había identificado lo que hacían los niños en la ilustración, se le decía lo siguiente:

“Todos los niños (el entrevistador señalaba la ilustración) están de vacaciones, es decir ya no van a la escuela. Estos niños juegan todo el tiempo (el entrevistador señalaba a los niños que aparecen brincando en el dibujo), estos niños se la pasan leyendo y escribiendo lo que les enseñaron en la escuela (el entrevistador señalaba a los niños que se hallaban leyendo y escribiendo). Estos otros dos niños (el entrevistador señalaba a los niños que salían trabajando) se la pasan ayudando a sus papás. Si todos estos niños fueran sus hijos (el entrevistador señalaba todos los niños que aparecían en la ilustración), ¿cuál sería para usted o su familia o su comunidad el niño más inteligente de todos ellos? ¿por qué?”. Los señalamientos y las

respuestas que daban las madres de familia eran anotadas por el propio entrevistador.

## RESULTADOS

Las respuestas de 25 madres de familia nahuas, obtenidas al preguntarles cómo es un niño *Tlane'neuilistli* o *Tlaniltuiski* en Xilocuatla, fueron agrupadas en tres categorías: obediencia, responsabilidad y no respuesta (ver cuadro 2).

<b>CUADRO 2</b>		
<b>Madres que señalaron obediencia y responsabilidad como características de niño <i>tlane'neuilistli</i>.</b>		
<b>Obediencia</b>	<b>Responsabilidad</b>	<b>No Respuesta</b>
<b>9</b>	<b>12</b>	<b>4</b>
<b>Madres que seleccionaron estudiar, trabajar o jugar como un ejemplo de lo que hace un niño <i>tlane'neuilistli</i>.</b>		
<b>Estudiar</b>	<b>Trabajar</b>	<b>Jugar</b>
<b>5</b>	<b>20</b>	<b>0</b>

Así, notamos que sólo 4 mujeres no quisieron responder y que 9 de 25 madres señalaron como una característica de niño inteligente a la obediencia. En los siguientes términos:

M: "Son aquellos los niños que se les dice que hagan un mandado y lo hacen sin protestar"

e: ¿Cuáles trabajos en especial?

m: "Traer la leña, lavar trastos, ayudar en la siembra"

m: "Son los niños que no protestan cuando se les da un trabajo"

e: "¿Qué tipo de trabajo?"

m: "Desgranar mazorca, moler el nixtamal, ayudar a sembrar chiles"

m: "Son aquellos que obedecen en los trabajos que les ponen a hacer los mayores. Los niños que no son inteligentes son los que no obedecen a sus padres, no los respetan"

En la misma tabla encontramos que 12 de las 25 madres señalaron como otra de las características de un niño listo o inteligente a la responsabilidad, en los siguientes términos:

"Son los niños que cosechan mazorcas, buscan pastura para los burros, sin que se les digan, porque ellos ya saben lo que tienen que hacer".

“Son los niños que se dan cuenta de lo que hace falta en la casa, y se ponen a trabajar en eso”.

“Son aquellos que ayudan a sus padres a trabajar sin explicarles tanto”.

En el cuadro 2 encontramos el número de madres que eligieron entre seis niños aparecidos en la ilustración a aquellos que mejor ejemplifican lo que es un niño inteligente en Xilocuautila. De esta forma encontramos que ninguno eligió a los niños jugando y que 20 de 25 madres eligieron al niño que cargaba la leña y al niño que sembraba. La mayoría de las madres justificaron su elección en términos de responsabilidad y obediencia, por ejemplo:

“Porque son los que ayudan a sus padres a barrer, leñar, y limpiar la milpa... Algunos son muy inteligentes porque se dan cuenta si hace falta leña para cocinar, sin que los padres les digan, por sí solos hacen este trabajo”.

“Porque obedecen a sus padres en sus quehaceres... Cuando no van a la escuela como ahora, nos tienen que ayudar en los mandados, porque si los dejamos solos no hacen nada, solo juegan y el juego no beneficia”.

En la misma tabla encontramos que sólo cinco madres eligieron como niño inteligente a los que están estudiando. Algunas de las razones que justifican esta elección fueron:

“Porque no dejan de aprender a leer y a escribir, pero también hay que enseñarles a trabajar en el campo no sólo en el estudio. Pero para mí los más listos son lo que estudian”.

“Los niños que están estudiando son los más inteligentes porque lo que les enseñan en la escuela no se les olvida y lo repasan en la casa”.

“Porque piensan y repasan lo que les enseñan en la escuela, además porque estudian para vivir mejor y no maltratarse como nosotros”.

En suma, los resultados obtenidos permiten plantear la hipótesis de que noción nahua de la inteligencia, tiene características sociales. En primer lugar, porque la mayoría de los argumentos de las mujeres nahuas incluyen a la responsabilidad y la obediencia como atributos fundamentales de los niños inteligentes o *Tlane'neuilistli*. Por otro lado, porque las madres seleccionaron como ejemplo de niños inteligentes a los que trabajan en labores campesinas, indicando que son responsables y obedientes. Al parecer estas dos características

son consideradas como *Tlane'neuilistli* por los nahuas, por que son fundamentales para la subsistencia familiar.

**Estudio III: Xanatli ix tanilat nak tachixitwit (florecer el modo de vida en comunidad). Nociones de inteligencia y educación de maestros bilingües**

Con este estudio pretendimos investigar las nociones de inteligencia y educación con profesores indígenas bilingües nativos de 15 regiones etnolingüísticas; nos interesamos por conocer en qué medida influye un alto grado de contacto cultural y lingüístico con la sociedad nacional en la conceptualización de la inteligencia y educación étnica y en qué grado existe una diferencia entre ambas nociones.

**Método**

**Población.** Participaron 15 maestros bilingües de las regiones etnolingüísticas a'yuuk (mixe) media, chinanteca de Ojitlán, chinanteca de usila, ch'ol, yokot'an (chontal), yoreme (mayo), maya, ngati'á (mazateca), tu un savi (mixteca), nahua, tének (huasteca), tojol'lab'al, totonaca, nanj nĩ'n (triqui) y llóreme (yaqui). Todos ellos nacidos y habitantes de comunidades indígenas con estudios de normal, 2 de ellos con estudios de

etnolingüística y 4 egresados de la Universidad Pedagógica Nacional..

La mayor parte de ellos, autores de los libros de texto de lenguas indígenas y responsables del desarrollo y evaluación de la educación indígena bilingüe en un programa denominado Escuelas de Asesoría.

**Procedimiento.** Se pidió a los maestros que respondieran a un cuestionario compuesto por cinco preguntas:

- a) ¿Cuáles son las palabras que en su lengua se utilizan para hablar de inteligencia?
- b) ¿Cómo es y que hace en su comunidad un niño y una niña inteligentes de nueve años de edad?
- c) ¿Cuáles son los elementos o partes que componen la inteligencia? Escribalos del más importante al menos importante.
- d) ¿Cuáles son las palabras con las que en su comunidad la gente se refiere a la educación comunitaria no escolarizada?  
Explique los conceptos anteriores

Se dieron explicaciones detalladas de la tarea que fueron repetidas cuantas veces lo pidieron los maestros. Las tareas fueron resueltas individualmente y los maestros dispusieron de

todo el tiempo que consideraron necesario para contestar el cuestionario.

## **Resultados**

Las respuestas que dieron los maestros al cuestionario se advierte una variación muy grande entre los definidores de la inteligencia y educación (preguntas c y d) en cuanto el empleo de términos tecnológicos o sociales (cuadro 3). El 67% de las palabras para definir inteligencia fueron tecnológicas y únicamente el 33% de la categoría social esta proporción se invierte notablemente para las nociones de educación en donde el 18% de las palabras corresponde a la categoría tecnológica y el 82% para la social.

La situación es más clara en las explicaciones de los términos de inteligencia y educación (preguntas b y c) es muy notable que en todas las explicaciones proporcionadas por los maestros bilingües tanto para la inteligencia (pregunta b) como la educación (pregunta e) hacen referencia predominantemente a sus atributos sociales y en menor medida a la habilidad o rapidez mental; esta diferencia es aun más patente en las explicaciones de la educación.

**CUADRO 3****Descriptores de inteligencia y educación en 15 lenguas**

<b>indígenas</b>		
<b>Inteligencia</b>		<b>Educación</b>
<b>Tecnológicos</b>	<b>Sociales</b>	<b>Tecnológicos</b>
	<b>Sociales</b>	
<b>67%</b>	<b>33%</b>	<b>18%</b>
<b>82%</b>		

Algunas de las respuestas de los maestros son por demás elocuentes:

- “Para los ch’oles la educación es todo lo que propicie o transmita los valores culturales del grupo a los individuos, como por ejemplo el respeto a los semejantes, los animales y plantas; quien cuida su forma de hablar y es trabajador”. (Domingo Meneses Méndez)
- “Los niños y niñas (yoreme) a esta edad se comportan bien y saben tratar a los demás niños. Se socializan con todos y ponen atención en lo que hacen”. (Clemente Neyoy Yocupizio)
- “(La educación mazateca) es una serie de actividades que el hombre realiza para lograr la sabiduría, llegando a vivir y

convivir positivamente con los hombres y la naturaleza”. (Gerardo Q. Maximiano Álvarez).

- “El niño (mixteco) inteligente ejecuta las actividades que observa, realiza labores de los mayores y construye instrumentos de trabajo. La niña ejecuta actividades como su mamá, elabora prendas de vestir, sabe manejar utensilios de cocina”. (Vicente Paulino Casiano).
- “(La educación mixteca) literalmente significa aprender a respetar a los demás”. (Vicente Paulino Casiano).
- “En triqui el concepto educación se ubica en la palabra “chreje” que significa literalmente camino. Esta palabra tiene sentido muy amplio puede definirse también cultura; entonces estar educado puede definirse como “tener camino” o “tener cultura”. La ausencia de educación es la falta de conocimiento de las normas de comportamiento definidas por la sociedad de acuerdo su filosofía”. (Fausto Sandoval Cruz).

## Nociones étnicas de inteligencia y educación

A’yuuk (mixe) Zona media, Asunción Cacalotepec, Oaxaca.

### a. Conceptos étnicos de inteligencia.

- Ku wiy
- Ku jinma'añ
- Ku ta'ay
- J'in mīdo'pīj
- Yājchhp

Traducción  
despierto, listo  
que piensa  
creativo  
que aprende  
sabio

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Un niño es inteligente cuando aprende las actividades que su papá realiza cotidianamente y las realiza por su propia iniciativa. Las niñas a'yuuk reproducen las actividades que hace su mamá”.

c. Componentes de inteligencia, ordenados por su importancia

- Ku jinma'an
- Ku wiy
- Ku ta'ay

Traducción  
sabio o reflexivo  
despierto o listo  
creativo

d. Conceptos a'yuuk de educación.

- 'xpījkīñ
- 'xpājtīñ

Traducción  
aprendizaje  
ejemplar

e. Explicación

“Es la formación del individuo integrado a su comunidad, quien ejecuta cotidianamente las prácticas y costumbres tradicionales”.

2. Chinanteco de San Lucas Ojitlan, Oaxaca.

a. Conceptos étnicos de inteligencia.

	Traducción
• Tsa chii jú	adivino
• Tsa wa' chii	quien asimila todo.
• Tsa che'e nga'	sabio

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Lo niños inteligentes pueden hablar como los adultos y las niñas inteligentes cumplen con los quehaceres de la cocina”.

c. Componentes de inteligencia, ordenados por su importancia.

	Traducción
• Eche'a laji eéa	aprende todo lo que le enseñan
• Ekut'a	enseña
• Eñia	sabe

d. Conceptos chinanteco de educación

	Traducción
• Tsa ni'i	obediente
• Tsa kā ä jú	hace caso

e. Explicación.

“Las personas educadas reflejan el buen comportamiento del ser humano”.

### 3. Chinanteco de San Felipe Usila, Oaxaca.

#### a. Conceptos étnicos de inteligencia.

	Traducción
• a'ku waeitsei	El que da consejos
• a'le itsei	El que da buenas ideas
• chie a'gā	El que sabe.

#### b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Son los niños que imitan el trabajo de los adultos y pueden hablar como adultos. Las niñas inteligentes cumplen con las tareas de la casa, saben preparar la comida”.

#### c. Componentes de inteligencia, ordenados por su importancia.

	Traducción
• g'āi	sabe
• ku'i	conoce
• a'chii	encuentra
• a'kati	gana
• mako'i'	respeta

#### d. Conceptos chinantecos de educación.

	Traducción
• chie a'jnai	persona que obedece
• chie a'jmakojau	persona que acepta consejos

#### e. Explicación

“La educación para los chinantecos incluye la capacidad de las personas para enseñar a través del razonamiento, preservar la cultura y comportarse como seres humanos”.

#### 4. Ch'ol de Salto de Agua, Chiapas

##### a. Conceptos étnicos de inteligencia.

	Traducción
• Nña'tyibal	pensar
• Sojlem	conocedor
• p'ip'	hábil

##### b. Niño o niña inteligente.

“ Los niños y niñas inteligentes responden de manera espontánea en el trabajo, organizan juegos y obedecen a sus padres”.

##### c. Componentes de inteligencia, ordenados por su importancia.

	Traducción
• p'ip'	hábil
• ch'ejl	listo
• xe'tyel	trabajador
• xtyik'oñel	consejero

##### d. Conceptos ch'lo de educación.

	Traducción
• Kāntyesaj	enseñanza
• Tyoj-esayaj	conducir, guiar
• Tyik'oñel	enderezar, aconsejar

##### e. Explicación.

“Para los ch'oles la educación es todo lo que propicie o transmita los valores culturales del grupo a los individuos, como por ejemplo el respeto a los semejantes, los animales y plantas; quien cuida su forma de hablar y es trabajador”.

5. Chontal (Yokot'an) de Tabasco

a. Conceptos étnicos de inteligencia.

	Traducción
• k'ajalín	pensamiento, memoria
• yuyí	saber

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“ Ya'ann uk'ajalin ni ch'okalo' (“este niño tiene mucha memoria) y Ya'an uk'ajalin ni ch'ok xiok (esta niña tiene mucha memoria). Cuando el niño o niña muestran habilidades para platicar, no se les olvida nada y son muy trabajadores (as)”.

c. Componentes de la inteligencia, ordenados por su importancia.

	Traducción
• k'ajalín	pensamiento
• yuyi	memoria
• uts	bueno
• aj patán	muy trabajador
• ch'ajaujin	muy alegre

d. Conceptos yoko winik de la inteligencia

	Traducción
• ye' k'ajalin	educar la mente
• ktntesinte	enseñar
• ktn patán	aprender a trabajar

e. Explicación.

“Enseñar algo a través del razonamiento de acuerdo con la edad (Ktntesinte), está muy relacionado con aprender a trabajar (ktn patán) para sobrevivir”.

6. Mayo (Yoreme) de Sonora.

a. Conceptos yoreme de inteligencia.

- |                               | Traducción   |
|-------------------------------|--------------|
| • kobba óoria (para adultos)  | inteligente  |
| • kobba suaawame (para niños) | inteligencia |

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Los niños y niñas de esta edad se comportar bien y saben tratar a los demás niños. Se socializan con todos y ponen atención a lo que hacen”.

c. Componentes de la inteligencia

- |                    | Traducción                 |
|--------------------|----------------------------|
| • óoriak (adultos) | tiene inteligencia         |
| • suuwak           | sabe lo que hace, es listo |

d. Concepto yoreme de educación.

- |              | Traducción       |
|--------------|------------------|
| • Maxtiawame | lo que se enseña |

e. Explicación.

“Los padres educan a sus hijos al enseñarles las formas de respeto y ellos aprenderlas: bem páawam junen am maxtiak,

cuáari béchi'bom sitta táaya (así le enseño su padre, por eso saben mucho)".

## 7. Maya de Campeche, Quintana Roo y Yucatán.

### a. Conceptos étnicos de inteligencia.

#### Traducción

- na'at fuerza mental, capacidad para retener conocimiento
- p'iil listo, vivo
- woojel sabe

### b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Cuando realiza una actividad por su iniciativa y pone en práctica sus habilidades y destrezas, cuando realiza una actividad que se le señala con una sola explicación”.

### c. Componentes de inteligencia, ordenados por su importancia.

#### Traducción

- p'iil ich atento
- top'an pal picardía
- ojeel máan comportarse adecuadamente
- ojeel meyás sabe trabajar

### d. Concepto maya de inteligencia.

#### Traducción

- ka'ansaj enseñar

### e. Explicación.

“Tsikbe’enil, repeto dentro y fuera de la comunidad, el mayo debe comportarse respetuosamente con las otras personas, sean mayas o no.”.

8. Mazateco (Ngati’a’) de San José Independencia, Oaxaca.

a. Concepto étnico de inteligencia

- |                    |               |
|--------------------|---------------|
|                    | Traducción    |
| • kua nkji’n tukun | entendimiento |

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Los niños comienzan a realizar labores agrícolas, saben remar, hacer mandados, hablan sin dificultad, preguntan lo que no comprenden, respetan a sus mayores y comprenden las cosas desde el primer momento. Las niñas comienzan a realizar las labores que les encomienda su mamá, sabe las actividades propias de la mujer, hablan sin dificultad, preguntan lo que no comprenden, respetan a sus mayores y comprenden las cosas desde el primer momento”.

c. Componentes de inteligencia, ordenados por su importancia.

- |               |                           |
|---------------|---------------------------|
|               | Traducción                |
| • Inda sku    | conocimiento, pensamiento |
| • Mare        | habilidad                 |
| • Mankin      | comprende                 |
| • Kjinungui   | interroga                 |
| • mare xá     | trabajador                |
| • be xkún     | respeto                   |
| • ma nchja    | habla con fluidez         |
| • Sikjitjusun | cumplido                  |
| • tja yojo    | agil                      |

d. Conceptos mazatecos de educación.

- |                    | Traducción               |
|--------------------|--------------------------|
| • Kjua chjine      | sabiduría                |
| • Kjua nkjin tukun | elevantar el pensamiento |

e. Explicación.

“Serie de actividades que el hombre realiza para lograr la sabiduría, llegando a vivir y convivir positivamente con los hombres y la naturaleza”.

9. Mixteco (tu'un saui) de la Montaña de Guerrero.

a. Conceptos étnicos de inteligencia.

- |             | Traducción |
|-------------|------------|
| • Na ndichí | sabiduría  |

b. Niño o niña inteligente de educación.

“El niño inteligente ejecuta las actividades que observa, realiza labores de los mayores, y construye instrumentos de trabajo. La niña ejecuta actividades de su mamá, elabora prendas de vestir, sabe manejar utensilios de cocina”.

c. Componentes de inteligencia, ordenados por su importancia.

- |                 | Traducción     |
|-----------------|----------------|
| • n dichí xi ni | inteligente    |
| • va'a xini     | listo          |
| • ta'ku ini     | reflexivo      |
| • kama ini      | rapidez mental |

d. Conceptos tu'un savj de inteligencia.

- |           | Traducción |
|-----------|------------|
| • ña t oó | respeto    |

- ña va'a                      bondad

e. Explicación.

“ña t oó la capacidad de ser respetuoso es el principal atributo de la educación, literalmente a respetar a los demás: “si kua'ayo kooto' yo xiín tá'nyo”.

10. Nahuatl de Huachinango Puebla.

a. Conceptos étnicos de inteligencia.

Traducción

- Tlalnamiqilistli    listo, vivo
- Tlanini'uulistli    razonamiento
- Tlamatlistli                      sabiduría, invocación, que se da de memoria

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Los niños inteligentes hacen las cosas como se los piden sus papás. Las niñas hacen las cosas igual que sus mamás, sin esperar instrucciones”.

c. Componentes de la inteligencia, ordenados por su importancia.

Traducción

- Tlamatlistli                      sabiduría
- Tlamatili                      educación
- Tlamatiá                      que sabe
- Tlamati                      sabe

d. Conceptos nahuas de educación.

Traducción

- Tlatlepanitalistli                      respeto

- Tlakaitlalistli                      valorar al hombre
- Kualitlakatl                        buen hombre
- Ueuetlatoli                         consejo de ancianos

e. Explicación.

- Tlatlepanitalistli. Cuando el hombre respeta a los niños, mujeres y ancianos. Este respeto se comprueba con el trato, salud y consejo que se da a la gente en la comunidad.
- Tlakaitlalistli. Concepto de educación que sirve para valorar al hombre por su edad y sencillez.
- Kualitlakatl. El hombre bueno y solidario con los demás.
- Ueuetlatoli. Consejos del anciano básicos para actuar bien en sociedad.

## 11. Tének (Huasteco) de San Luis Potosí.

a. Concepto étnico de inteligencia.

Traducción

- Tsalpadhtuláb                      conocimiento, sabiduría

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Los niños y niñas que son inteligentes a esta edad no son tímidos, miedosos, hablan en cualquier lugar, tienen iniciativa, son creativos y saben defenderse”.

c. Componentes de la inteligencia, ordenados por su importancia.

Traducción

- Dhubat in ejtiyal juni kaw            entiende            rápido            una explicación
- Ok”ox ukidhbanal                      es el primero en terminar el trabajo

- Yab in t'ajchali tsaplúb abal kin wit'a' no se esfuerza para aprender

d. Concepto Tének de educación, su explicación. .

An exobintalábjats abal ka wit'an ka t'ajan yan it t'ojlab ti alte' ani u exobnab an k'ak'naxtaláb. La educación es aprender a desempeñar diferentes actividades en el campo y a respetar a los demás.

13. Tojol'ab'al de Chiapas.

a. Concepto étnico de inteligencia.

Traducción

- Jes na'a entendimiento, sabe mucho
- Jel listo, despierto, vivo

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Los niños hacen bien lo que se le pide y las niñas hacen cosas sin torpeza por su propia iniciativa”.

d. Concepto tojol'a'bal de educación

Traducción

- S jéjel enseñar
- wax ya' a díos respetar, saludar
- wax atijĩ trabajar.

e. Explicación.

“Las personas deben ser respetuosas y aprender a trabajar, saber cumplir con sus compromisos, ser atenta con las personas de fuera y de la comunidad. Los padres deben enseñar a sus hijos a respetar a los mayores”.

13. Totonaco, Huachinango, Sierra Norte de Puebla.

a. Conceptos étnicos de inteligencia.

	Traducción
• Skgalala	listo, hábil
• Pastakana'	reflexivo, sabio

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Las niñas son respetuosas con sus compañeros de escuela y personas de la comunidad, acata y práctica las normas morales de la familia y comunidad, y participa activamente en los quehaceres de su sexo. Los niños son limpios y aseados, respetuosos, acata las prácticas morales de la comunidad y de la familia y participa en labores del campo y en otras propias de su sexo”.

c. Componentes de inteligencia.

	Traducción
• Kana skusna	es muy trabajador
• Kana chivinaman	le gusta hablar
• Yat kama ketaya	mayapitsin ayuda a los demás
• tunka skata	aprende rápido
• tsej tsen chivanan	habla muy bien

d. Concepto totonaco de educación

	Traducción
• utsa van pastakna	aprende
• utsa van sakatni	conoce
• xanatliixtanilat nak tachixitwit	endulza o florece su modo de
	vivir en la comunidad

e. Explicación.

“Es la forma de convivir en comunidad y respetar a todos los seres vivos que nos rodean (hombres, plantas y naturaleza)”.

14. Triqui (nanj nĩĩn) de San Andrés Chicahuastla, Oaxaca.

a. Conceptos étnicos de inteligencia.

- |                |                      |
|----------------|----------------------|
| • nga niko'ro' | Traducción<br>pensar |
|----------------|----------------------|

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Los niños respetan a su papá y mamá, estudian y trabajan con su papá. Las niñas respetan a su papá y mamá, estudia y ayuda a su mamá, teje y hace labores del hogar.

c. Componentes de la inteligencia, ordenados por su importancia.

- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| • siliij ve'e 'iaj          | Traducción<br>que actua bien |
| • ve'e a'min sij            | habla bien                   |
| • ni'ianj si naga dugui'sij | respeto a los demás          |
| • io rá sij                 | es de mente hábil            |
| • 'iaj sun sij              | trabaja                      |
| • io ahuin chrun sij        | aprende rápido               |

d. Conceptos triquis de educación.

- |                     |                            |
|---------------------|----------------------------|
| • chrej e           | Traducción<br>educación    |
| • g'do'o'ngo chreje | aprender en sentido social |
| • a'vi'chreje       | enseñanza social           |

- hui chrun'                      aprender colectivamente
- digi'ñun'                      enseñanza escolarizada

e. Explicación.

“En triqui el concepto educación se ubica en la palabra “chrej e” que significa literalmente camino. Esta palabra tiene un sentido muy amplio puede definirse también como cultura, entonces estar educado puede definirse también como “tener camino” o “tener cultura”. La ausencia de educación es la falta de conocimiento de las normas de comportamiento definidas por la sociedad de acuerdo con su filosofía”.

15. Yaqui de Sonora.

a. Concepto étnico de inteligencia.

Traducción

- koba suawala                      listo, de pensamiento ágil

b. Niño o niña inteligente de 9 años.

“Los niños y niñas de esta edad son inquietos y tienen una imaginación viva”

c. Componentes de la inteligencia, ordenados por su importancia

Traducción

- Suawa noka                      hablar con sabiduría
- jita tá'a                      conoce
- ye yó'ore                      respeta
- ye a'ánia                      ayuda

d. Concepto yaqui de educación.

Traducción

- Majtawame                      enseñanza para uno o para los demás.

e. Explicación.

“La educación implica valores, cosmovisión, trabajo en grupo, respeto a la autoridad tradicional, respeto al individuo, cultura, respeto y protección de la tierra, unión del hombre con la naturaleza.

## **CONCLUSIONES**

En vista de que los tres grupos de profesores definieron en forma tecnológica a la inteligencia de los niños, y a la noción indígena de niño inteligente con conceptos más tecnológicos que sociales, parece ser que para los profesores la noción Nahua de la inteligencia tiene características similares a las de la inteligencia occidental.

La posibilidad de que una noción local de la inteligencia sea igual a la noción occidental, también ha sido planteada en los estudios de Klein, Freeman y Millet (1973) Irwin, Klein, Engle, Yarbrough y Nerlove (1977) sobre la concepción indígena de la inteligencia de otro grupo de agricultores latinoamericanos.

Estos autores han estudiado la noción de listura en el medio rural de Guatemala. Este término tiene el sentido de vivo, despierto, despabilado y dotado; los niños que son listos tienen la facilidad de expresión, una buena memoria, son despierto, independientes y son físicamente activos. Según los autores este término es tan cercano al concepto occidental de inteligencia, que correlaciona estadísticamente con las ejecuciones satisfactorias de test occidentales de figuras ocultas y de memoria a corto plazo.

Aunque lo anterior hace suponer que la noción de inteligencia de los nahuas es igual a la inteligencia occidental, pensamos que nuestros resultados expresan el grado de aculturación de nuestros informantes. En primer lugar porque los tres grupos de profesores han aprendido a valorar la concepción occidental de la inteligencia durante su formación académica y práctica profesional. De este modo es probable que esta clase de aculturación haya originado que los profesores definieran a la inteligencia de los niños como esencialmente tecnológica, en segundo lugar porque la mayoría de los profesores no indígenas (grupos A y B), dieron más definidores tecnológicos que sociales al referirse a la noción nahua de niño inteligente. No obstante que la explicación que presentamos retoma el concepto de aculturación, es conveniente subrayar que limitamos el sentido de este término al grado de contacto

cultural de una persona o grupo<sup>4</sup>, no entendemos a la aculturación como un desplazamiento de la cultura autóctona por otra o a la suma mecánica de culturas. El problema del cambio cultural es de gran dificultad para la antropología debido a que parece implicar que el contacto produce una pérdida de cultural e identitaria. Más bien el cambio cultural da origen a diversas formas de resignificación de identidades y esquemas culturales mediante los que se construyen versiones nuevas de la realidad.

De igual forma, para la explicación los hallazgos es importante tomar en cuenta la situacionalidad del lenguaje y de las identidades étnicas, en el caso del lenguaje la pragmática y con anterioridad a esta la dialógica de Bajtín dan clara cuenta de la flexibilidad lingüística para orientar el discurso de acuerdo con la situación social en la que se encuentra el hablante, mientras que por el lado de las identidades étnicas Bartolomé (1997) definió a las identidades instrumentales como aquellas que se usan en un momento determinado para la obtención de un fin para volver luego a su estado de latencia. Debido a lo anterior es posible atribuir la variabilidad de las explicaciones de los profesores porque la situación los refiere a la inteligencia o escolar o a la comunitaria, por ello sus definiciones pasan de los términos tecnológicos a los sociales de acuerdo con el contexto en el que se usa la palabra inteligencia.

---

<sup>4</sup> El significado de el término aculturación fue discutido por Aguirre Beltrán (1957). En forma similar al uso que le damos aquí, restringió su uso al contacto entre culturas y lo diferenció del concepto de cambio cultural para referirse a la transformación cultural mediante la transculturación o endoculturación.

La posibilidad de que efectivamente los nahuas conciban la inteligencia en forma social, se incrementa notablemente si atendemos a los resultados obtenidos al entrevistar a las madres de familia, sobre cuáles son los niños nahuas considerados como *Tlane'neulistli* o *Tlaniliuiski* en esta caso, apreciamos que tales niños son los que ejecutan actividades en forma obediente y responsable. Al parecer estas dos características son consideradas como *Tlane'neulistli* por los nahuas, porque son fundamentales y útiles para la subsistencia familiar. En palabras de algunas mujeres nahuas: "Algunos (niños) son muy inteligentes porque se dan cuenta si hace falta leña para cocinar, sin que los padres les digan,..." O bien, "Son (inteligentes) los niños que no protestan cuando se les da un trabajo...(tales como) Desgranar mazorcas, moler el nixtamal, ayudar a sembrar chiles".

De acuerdo con las expresiones anteriores es probable que la responsabilidad y la obediencia sean considerados como atributos inteligentes, porque expresan la capacidad de los niños para tomar conciencia de o pensar en las necesidades de subsistencia de su familia, saber lo que tienen que hacer al respecto sin que alguien se los diga y hacerlos ni protestar si alguien se los pide.

La obediencia y la responsabilidad como componentes intelectuales, también se han reportado en diferentes partes del mundo (véase Berry, 1984; Dasen, 1984, 1985). Al respecto Dasen señala que los resultados por él obtenidos en África y los de otras investigaciones, enfatizan la importancia de la dimensión social en la noción de inteligencia. En esta última, las aptitudes intelectuales individuales son valoradas en cuanto sirven a un objetivo social. El niño debe tener conocimientos, saber hacer, buena memoria, habilidad manual, pero solamente para utilizarla en bien de la familia y la comunidad.

Como ilustración de lo anterior, Dasen cita el primer estudio de este tipo, realizado por Bisilliat, Laya, Pierre y Pidoux (1976), en el que se reporta que para la cultura djerma songhai en Nigeria, el término *Lakkal* se traduce como inteligencia, pero designa a la vez la distinción entre saber hacer y saber vivir, es decir la obediencia a las normas sociales. Lo que diferencia al *lakkal* de la noción occidental de inteligencia es su fuerte implicación social: el *lakkal* se manifiesta sobre todo por los aprendizajes sociales y comporta obediencia y respeto a las costumbres.

En esta misma línea de trabajo, Super (1983) informa que para los adultos kipsigis (Kenia) la palabra *gnom* es utilizada para designar la inteligencia infantil, y comprende un fuerte componente de responsabilidad, y el principal ejemplo que se

cita nos recuerda las expresiones de las mujeres nahuas: “Una niña que es *gnom* barre la casa después de haber comido porque ella sabe que así debe hacerse” (Super, 1983, p. 202).

En el tercer estudio se advierte una concepción étnica más definida por los atributos sociales que por los componentes tecnológicos, cuando se hacen preguntas relativas a la educación desde el punto de vista indígena. Esto tiene implicaciones tanto teóricas como metodológicas; existe una clara tendencia a resaltar como valores intelectuales y educativos el respeto, la obediencia y la iniciativa para que los niños y niñas realicen tareas por decisión propia; se da también, en muchos casos, una división de responsabilidades y tareas entre niñas y niños. Esta información confirma los resultados de la mayor parte de la literatura acerca del tema, incluidos los estudios primero y segundo de esta tesis.

La evidencia que se aporta en los tres estudios de esta tesis mantiene una alta coincidencia con la literatura dedicada al tema; se nos presenta así una imagen étnica de la inteligencia, y la educación comunitaria, que tiende a subrayar los atributos sociales de la inteligencia.

Este hecho tiene importantes consecuencias para el desarrollo de programas psicosociales y educativos en regiones etnolingüísticas. No resulta sorprendente que el

desconocimiento de las diferencias de las prácticas culturales étnicas conduzcan a educadores y psicólogos a interpretar la diversidad cultural como déficit intelectual de los niños, tendencia que se advierte en la educación que se ofrece a las minorías culturales y que incluye también a niños mexicanos cuyas familias migran principalmente a los Estados Unidos.

Acertadamente la etnografía escolar ha llamado la atención sobre las dificultades comunicativas, los patrones de interacción y la diferencia entre las prácticas escolares de diseño exógeno y las de las minorías socioculturales que las reciben (véase Philips, 1972 y Ogbu, 1981).

Específicamente con este trabajo se insiste en la necesidad de contar con instrumentos para la estimación de la inteligencia en los que se tome en cuenta el papel que se asigna a los atributos sociales como componentes intelectuales.

Nos parece importante destacar la falta de estudios acerca de las nociones indígenas de la educación no escolarizada; es necesario hacer indagaciones del campo semántico que sean más cuidadosas y profundas; la mera consignación terminológica es insuficiente, se requieren de investigaciones etnográficas y etnolingüísticas que permitan una identificación más fina de los conceptos indígenas de la inteligencia y educación. Los datos reportados en esta tesis proporcionan la

información básica para el desarrollo de una secuencia que se interese por realizar evaluaciones desde una perspectiva endógena, en la que se incluyan las nociones indígenas de la inteligencias y educación. Aun que conviene aclarar que la evaluaciones émicas requieren de comparaciones con valoraciones exógenas, en efecto existe un interjuego de comparaciones entre lo propio y lo ajeno que se presentan continuamente entre las culturas y está presente con mayor determinación en el casos de las culturas subordinadas. Desde una perspectiva endógena la comparación con el otro se presenta entonces como una necesidad; lo que se debe propiciar es una revaloración de las culturas étnicas, principalmente para los propios indígenas y alentar la comparación crítica de los atributos tecnológicos y sociales de la inteligencia realizada por los actores mismos.

La recapitulación del presente trabajo nos permite concluir sobre la importancia de los estudios que siguen una estrategia émica-ética, es decir, aquella en la que se da un interjuego entre lo local y lo global, cuando se orientan bajo un principio de aceptación de la igualdad entre las diversas sociedades, etnias y culturas, sino se procede bajo este principio se trata de una comparación colonizadora o colonizada. Generalmente, se atiende a las comparaciones se realizan desde el exterior benignas o discriminatorias, sin embargo se olvida que los pueblos indígenas tienden a establecer comparaciones obligados

por las condiciones de subordinación en que han vivido y estas últimas, desde mi punto de vista, son las más importantes y a las que debe dirigir principalmente una estrategia de comparación ética-émica. Por lo que los resultados de una evaluación émica y ética deben ser comprendidos y analizados por las madres y padres de las comunidades indígenas.

El interjuego entre lo ámbitos locales y globales se remiten a una antigua polémica que actualmente está presente en muchas de las discusiones contemporáneas en las que se aborda el problema de la globalización, de esta forma se puede hablar de dos tendencias: la esencialista en el que se apela a la inmutabilidad de las sociedades y culturas debido a que cuentan con formas immanentes y en el extremo contrario, la tendencia universalista en la que se descalifica la existencia de culturas alternas y se plantea la existencia de una sola vía de desarrollo humano en sociedades con distintos grados de avance.

En el caso de los pueblos indígenas se da históricamente una negación de ambas tendencias, así se niega al esencialismo porque existe una permanente transformación de las etnias y, a la vez, se niega al universalismo debido a la existencia de una resistencia creativa a la uniformidad y por la existencia de estrategias de apropiación lo exógeno. De esta forma, las tendencias esencialista y globalizadora se presentan para los

pueblos indígenas como tendencias opuestas en tensión permanente.

La preocupación final de este trabajo se dirige a construir una estrategia de evaluación de la inteligencia en la que se combinen procedimientos endógenos y exógenos, en este sentido el modelo de Kantibang y Church es el más adecuado, sin embargo debe tomar en cuenta dentro de la estrategia de construcción (en el paso 1 dedicado a la identificación de los conceptos étnicos de inteligencia) abordarla desde una perspectiva etnológica y lingüística más completa de la realizada por esos autores y diseñar un procedimiento que permita comunicar y analizar los resultados de la evaluación con los distintos actores de las comunidades indígenas.

## REFERENCIAS

- Adair J.G. y Kagitcibasi C. (1995) Development of psychology in developing countries: factors facilitating and impeding its progress. International Journal of Psychology, 30 (6), 663-641.
- Aguirre Beltrán, G. (1957) El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México. México, UNAM.
- Bartolomé, M.A. (1997) Gente de costumbre y gente de razón: las identidades étnicas en México. México, Siglo XXI-  
INI.
- Berry, J.W. (1969) On cross-cultural comparatibility. International Journal of Psychology, 4, 119-128.
- Berry, J.W. (1984) Towards an universal psychology of cognitive competence, International Journal of Psychology, 19; 335-361.
- Bovet, M.C.; Dohamahidy-Dami, C. y Sinclair, H. (1982) Conservations and decalage. Human Development, 25, 201-204.
- Bruner, J. (1990) Actos de Significado. Madrid, Alianza, 1992.

- Burge, T. (1986) Individualism and psychology. The Philosophical Review, 95, 3-46.
- Céllier, G. (1979) Structures Cognitives et Schemes d'action I. Archives de Psychologie, 27, 112-125.
- Cole, M. y Scribner, S (1974) Cultura y pensamiento: Relación de los Procesos Cognoscitivos con la Cultura. México: Limusa, 1977.
- Chamoux, M. (1987) Nahuas de Huauchinango. Transformaciones sociales en una comunidad campesina. México: INI-CEMCA
- Chen, M. J. Braith, W. V. Y Huang J. T. (1982) Attributes of intelligent behavior perceived relevance and difficulty by Australian and Chinese students. Journal of Cross Cultural Psychology, 13(2), 139-156).
- Church, T. A. Y Kantingbag, M.S.(1988<sup>a</sup>) Imposed-etic and emic measures of intelligence as predictors of early school performance of rural Philippine children. Journal of Cross-Cultural psychology 19(2), 164-177.
- Church, T. A. Y Kantingbag, M. S. (1988<sup>b</sup>) The emic strategy in the identification and assessment of personality

dimensions in a non western culture (Rational steps, and Philippine Illustration) Journal of Cross Cultural Psychology. 19(2), 140-163.

Dahrendorf, R. (1979) Oportunidades Vitales. Notas para una teoría social y política, Madrid, Espasa-Calpe, 1983.

Dennet, D.C. (1987) La Actitud Internacional, Barcelona Gedisa, 1991.

Dasen, P. R. (1984) The cross-cultural study of intelligence: Piaget and The Boulé. International Journal of Psychology. 19, 407-434.

Dasen, P. R., Barthélémy, D., Kan, E., Kouamé, K., Daouda, K., Adjéi, K.K. y Assandé, N. (1985) N'Glouele, L'Intelligence chez les Baoulé. Archives de Psychologie, 53, 293-324.

Díaz-Guerrero, R. (1984) Transference of psychology knowledge and its impact on México. International Journal of Psychology, 19, 123-134.

Engel, P. (1988) ¿Puede la psicología cognitiva apelar a la psicología ordinaria? En P. Engel (com) Psicología

ordinaria y ciencias cognitivas. Barcelona, Gedisa, 1993.

Fodor, J. (1975) El lenguaje del Pensamiento, Alianza, Madrid, 1990.

Fodor, J. (1987) Psychosemantics, Cambridge, The Mit Press.

Gardner, H. (1985) La Nueva Ciencia de la Mente, Barcelona, Paidós, 1988.

Gordon, E.W. y Terrel, M.D. (1981) The changed social context of testing. American Psychologist, 36, 1167-1171.

Gutiérrez R. Figueroa CJ. Vega HL, Zimerman AR (1989) Contextos de desarrollo comunitario y la adquisición de las nociones de cantidades físicas en niños Nahuas. Salud Mental. Vol. 12 No. 3, 36-43.

Gutiérrez, R., Pérez C. G., Vega H.L., Pérez C.I. y Zimerma, R.R. (1990) Evolución de Nociones Lógicas y Espaciales en los Niños Nahuas. Psiquiatría. Vol. 1 No. 1 23-31.

Irwin, M., Klein. Q. E., Engle, P.L., Yarbrough, C. y Nerlove, S. B. (1977) The problem of stablishing validity in

crosscultural measurements. Annals of the New York Academic of Sciences. 285, 308-325.

Jahoda G (1994) Revisión del libro Emics and Etics The insider outsider debat, editado por T. N. Headland, L. L. Pike y M. Harris. Journal of Cross-Cultural Psychology. 25, 425-28.

Kagitcibasi, C. Y Berry, J.W. (1989) Cross-cultural psychology: current research and trends. Annual Review of Psychology, 40,493-531.

Kim, V. (1990) Indigenous psychology: Science and applications. En R.W. Brislin (Ed.) Applied Cross-Cultural Psychology. Newbury Park, SAGE Publications.

Klein, R. H., Freeman, H. y Millet, R. (1973) Psychological tests performance and indigenous of intelligence. Journal of Social Psychology. 84, 219-222.

Lachaman, R., Lachaman, J. L. y Butterfield, E. C. (1979) Cognitive Psychology and Information Processing: An Introduction. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.

- Levine, R.A. y White, M.I. (1986) El Hecho Humano. Las bases culturales del desarrollo educativo. Madrid, Visor, M.E.C. y Visor libros, 1987.
- Nepomuceno, V. R., López, L. N. (1982) Tlatopalmitl Nahuatl Kojchinankokayotl Uan Kaxtilantla'toli. Programa. de Etnolingüística. SEP, CIESAS, INI. Michoacán.
- Ogbu, J. V. (1981) "School Ethnography: A Multilevel Approach. Anthropology and Education Quarterly, XII (1), 3-29.
- Philips, S. (1972) Participant structure and communicative competence. En C.B. Cazden, V.P. John y D. Hymes (eds), Functions of Language in the Classrooms. Nueva York, Teachers College Press.
- Piaget, J. y B. Inhelder (1941) La Conservación de Cantidades en el Niño, Hogar de libro, Barcelona 1982.
- Piaget, J. y A. Zeminska (1941) Génesis del número en el niño. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1975. b.
- Piaget, J. y B. Inhelder (1956) The Child's Conception of Space. Norton, Nueva York.

- Piaget, J. (1959) Génesis de las Estructuras Lógico-Elementales  
Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1975.
- Pike, K. (1967) Language in Relation to a unified theory of the structure of human behavior. París, Mouton and company.
- Price-Williams, D., Gordon, W. y Ramírez III (1969) Skill and Conservation. Developmental Psychology, 1, 769.
- Price-Williams, D: (1975) Por los Senderos de la Psicología Transcultural, F.C.E. México, 1981.
- Pylyshyn, L. (1984). Computation and Cognition, Cambridge, MIT press.
- Ryley, G. V. (1949). El concepto de lo mental. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Serpell, R. (1977) Estimates of intelligence in a rural community of Eastern Zambia. In. F.M. Okatcha (Ed.), Modern Psychology and Cultural Adaptation. Nairobi: Swahili Language Consultants and Publishers. pp. 179-216. (a).

- Serpell, R. (1984) Commentary: The impact of psychology on the third world development. International Journal of Psychology, 19, 179-192.
- Super, C. M. (1983) Cultural variation in the meaning and uses of children's "intelligence". En J. Deregowski, S. Dziurawiec and R. Annis (eds.) Expiscations in Cross-cultural Psychology. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Shweder, R.A. (1990) Cultural psychology what is it? En J.W. Stigler, R.A. Shweder y G. Herdt (Eds.) Cultural Psychology: Essay on Comparative Human Development, Cambridge, Cambridge University Press.
- Villoro, L. (1998) Estado plural, pluralidad de culturas. México, Paidós.
- Wober, M. (1974) Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence. En J. W. Berry y P. R. Dasen (eds.) Culture and Cognition: Readings in cross-cultural psychology. Londres: Methuen and Co.
- Wright, S.C., Taylor D. M. Y Ruggiero K. M. (1996) Examining the potential for academic achievement among inuit children. Journal of Cross-Cultural psychology, 13(2), 139-156.