

El relativismo cultural y las tareas cognitivas de categorización y clasificación*

Cultural relativism and categorization and sorting tasks

E. NORMA CONTINI DE GONZÁLEZ **

RESUMEN

Este trabajo se refiere a la evaluación de la inteligencia y su compleja relación con factores ecológicos y culturales. Se plantea que la inteligencia si bien es una habilidad universal presenta diferencias en su configuración, en gran medida determinadas por las experiencias socio-culturales del niño y por el contexto ecológico en que vive.

Se desarrollan las nociones de universales psicológicos (*etic*) y de comportamientos particulares (*emic*) de cada grupo cultural, como así también los conceptos de *etic* impuesto y *etic* derivado.

Se analizan tareas cognitivas de categorización y clasificación, como expresión de procesos cognitivos, empleando el Subtest de Analogías de la Escala de Wechsler para niños, WISC-III y una entrevista sociodemográfica en una investigación comparativa con niños de ambos sexos, de 6 a 12 años de nivel sociocultural alto y bajo de la Provincia de Tucumán, Argentina.

Se destaca la presencia de dos tipos de razonamiento: el hipotético-deductivo y el gráfico-funcional (Vigotsky), los que se presentan asociados con el tipo de estimulación que el niño recibe en su contexto sociohistórico-cultural.

Se analizan estos resultados desde la perspectiva del relativismo cultural y se hacen consideraciones referidas a la compleja relación entre cultura e inteligencia y cultura y Evaluación Psicológica.

Palabras clave

Evaluación, inteligencia, niños, categorización/clasificación, relativismo cultural.

* Ponencia presentada en el Simposio "Inteligencias, talento y creatividad", II Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica (AIDEP), Caracas, Venezuela, 25 y 26 de junio, 1999. Universidad Simón Bolívar.

** E. Norma Contini de González. Dra. en Psicología. Docente e investigadora en el área de la Evaluación Psicológica de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. San Juan, 142, 3... 5. (4000) S.M. de Tucumán. Argentina. E-mail: nocon@unt.edu.ar. Teléfono y Fax: 00 54 381 - 430 34 27.

SUMMARY

We refer to intelligence assessment and its complex relationship with ecology and cultural factors.

We consider that intelligence is a universal ability but it has a different configuration, mainly determined by sociocultural influences and the ecological context.

We conceptualize the psychological universal (*etic*) and each cultural group particular behavior (*emic*), and imposed *etic* and derived *etic*.

It's analyzed categorization and sorting cognitive tasks by using both the Wechsler Intelligence Scale for Children's Analogy Subtest and a sociodemographic interview. It's about a comparative research study with high and low sociocultural level 6 to 12 year old children from Tucumán, Argentina.

We found two kinds of reasoning: hypothetic-deductive and graphic-functional. They are associated with the kind of stimulation that the child receives from his surroundings.

The results found are analyzed from the perspective of the cultural relativism. The complex relationship between culture and intelligence, and cultural and Psychological assessment are considered.

Key words

Assessment, intelligence, children, categorization/sorting, cultural relativism.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo enfoca el tema de la evaluación de la inteligencia y su compleja relación con factores ecológicos y culturales. Hemos escogido este tema porque consideramos a la inteligencia como una herramienta primordial que permite al niño al apropiarse del mundo.

“Inteligencia” es un término frecuentemente usado por psicólogos, por los maestros y también por el común de la gente. Fuertemente incorporado al lenguaje cotidiano, algunos grupos sociales rinden culto a esta palabra, en tanto parece aludir a una cualidad fundamental del ser humano. Las cosas se complican cuando desde la Psicología, necesitamos estimar la tan mentada inteligencia y, aun más, cuando el niño a evaluar no tiene las características “urbano –escolarizado– de clase media”. Otras veces, no coincide la información que nos brindan los padres o los maestros cuando señalan “Es pícaro”, “es vivo”, “es despierto”, “es rápido”, “parece tonto”, “es lento”, con los resultados a que arribamos empleando algunos instrumentos de evaluación. ¿De qué inteligencia “hablaban” los padres? ¿Y a cual se refería el test?

Precisamente el hecho de que se destacara la inteligencia dentro de la organización psicológica general del niño nos llevó a escogérsela como tema de investigación, con el objetivo de mostrar que si bien es una habilidad universal presenta diferencias en su configuración, en gran medida determinadas por las experiencias socioculturales y por el contexto ecológico en que vive el niño.

Hemos abordado esta investigación desde un enfoque transcultural, con la finalidad de demostrar que el desarrollo de la inteligencia

está determinado en gran medida por el contexto ecológico, social y cultural en el cual el niño vive y se ha criado, sin dejar de tener en cuenta el peso de los factores constitucionales propios de cada sujeto. En tal sentido, la Psicología Transcultural plantea que para comprender un comportamiento –en nuestro caso el comportamiento inteligente– se debe considerar la herencia biológica de un sujeto en interacción con sus propias experiencias, mediatizadas a través del proceso de socialización y endoculturación.

Hemos empleado el Subtest de Analogías de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños, WISC-III (1991) (nivel *etic*, universal) y una entrevista sociodemográfica al niño y a la maestra de grado (nivel *emic*, particular) con un esquema de investigación comparativa para analizar la habilidad para categorizar y clasificar, expresión del comportamiento inteligente.

Los conceptos emic-etic en psicología transcultural. Etic impuesto. Etic Derivado

A la Psicología Transcultural –que es el marco teórico de referencia de este trabajo– le interesan las diferencias de comportamiento entre grupos culturales diversos, y al mismo tiempo, intenta encontrar comportamientos que puedan tener una significación psicológicamente equivalente en variados contextos. Así, al investigar, por ejemplo, la inteligencia, la agresividad o la timidez, tenemos que definir los *constructos* para saber qué vamos a evaluar o “medir”.

A fin de conceptualizar las variables universal - particular, en cuanto a comportamientos, vamos a considerar dos términos: *emic* y *etic*, originalmente utilizados en el campo de la Antropología por Pike (1967).

Estos neologismos surgieron a partir de los términos en inglés *phonemic* y *phonetic*, empleados en el campo de la lingüística. Por fonémica se entiende el estudio de sonidos cuyas funciones distintivas de significación son únicas para una lengua particular y fonética es el estudio de sonidos universales usados en el lenguaje humano. Aplicados estos conceptos al campo de la Psicología y, tomando un comportamiento en particular, por ejemplo, la inteligencia, se podría decir a un cierto nivel de abstracción que, aunque varía en sus modos de expresión entre diversos grupos culturales (*emic*), cierta forma de la misma ocurre en todas las sociedades (*etic*). O sea, mientras la inteligencia es un universal cultural, el modo como se expresa es culturalmente específico.

Si es posible afirmar que existe un comportamiento universal como la inteligencia, tal comportamiento es un *etic*. Si se hace referencia a un modo particular de inteligencia que sea propio de un grupo social dado, es un *emic*. De este modo, se está sugiriendo que existen dos niveles de análisis del comportamiento: *emic* y *etic*.

El enfoque *emic*, que es empleado frecuentemente por los investigadores del campo de la Antropología, propone que cada cultura es única y toma para su estudio fenómenos culturales específicos, tales como normas, costumbres, tradiciones. Los psicólogos transculturales, por su parte, tienden a emplear un enfoque *etic*, procurando identificar comportamientos universales.

Como señala con acierto Segall (1976, 1990), existen peligros inherentes al enfoque *etic*, puesto que las culturas difieren ampliamente en el modo en que se expresan. Por ejemplo, en el caso de investigar la intelligen-

cia, habrá que ser cuidadosos en qué tipos de conductas se han de evaluar en distintas sociedades y, además, estar alertas con los antecedentes de la cultura a la que pertenece el investigador, ya que al seleccionar éste los comportamientos a estudiar, podría estar reflejando su propia cultura. Si escoge erróneamente los comportamientos que considera vinculados con el tema que está investigando, puede estar empleando un *etic impuesto* (Berry, 1992).

El riesgo de imponer instrumentos de observación y evaluación de la cultura del investigador es mayor en el enfoque *etic*, mientras que los estudios a nivel *emic* frecuentemente operan con personas del lugar como informantes claves y construyen tests locales en un intento de captar elementos de la cultura de ámbitos de su interés.

Se quiere significar que un investigador que busca *etics*, puede ir a otra sociedad con instrumentos teóricos y técnicos (tests) que sean inapropiados para ser empleados en ella. Es casi obvio destacar los riesgos que tiene emplear un *etic impuesto*; es decir, presuponer que la teoría o instrumentos nacidos en una cultura son válidos en otra, a los fines de comparar determinados comportamientos.

Tanto el enfoque *emic* como el *etic* son empleados en la Psicología Transcultural, pero es prudente destacar que son conceptos problemáticos, al punto que hay quienes cuestionan si tiene sentido hacer tal distinción.

Posteriormente Pike señaló que tanto lo *emic* como lo *etic* deberían ser pensados como puntos de vista del estudio del comportamiento. Así, la perspectiva *etic* sería el estudio del comportamiento desde fuera de un particular sistema, con lo que se está

apuntando a los “universales”, mientras que el enfoque *emic* trata la aproximación a la cultura desde dentro del sistema, esto es, se orienta a lo particular de un determinado comportamiento en una cultura. Berry postula, a modo de respuesta a esta cuestión, que el investigador al estudiar una cultura diferente de la suya propia, se esfuerza en tomar de aquélla modos particulares, empleando la observación participante y otros métodos etnográficos.

Si se tiene en cuenta los aspectos *emic* del investigador más los aspectos *emic* de la cultura que intenta estudiar, y establecemos las características que ambas tienen en común, podríamos lograr lo que Berry (1992) denomina un *etic derivado*.

CATEGORIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN

Hemos escogido este aspecto en particular del comportamiento inteligente porque es una de las actividades intelectuales básicas: todo sujeto usa categorías para incluir objetos lo que le permite organizar ese número virtualmente infinito de estímulos diferentes discriminables que constituyen el universo en el que vive. La categorización y clasificación es una actividad cognitiva esencial que conlleva a la división del ambiente, de tal modo que, diversos estímulos no idénticos pueden ser tratados como equivalentes.

Ahora bien, la definición de las categorías parecen depender de factores ambientales y distinciones lingüísticas que varían de un grupo cultural a otro. Para decidir cuándo distintos objetos han de incluirse en la misma categoría, el sujeto debe realizar una labor de comparación, juzgando la medida y el modo en que son equivalentes o diferentes. Para poder llevar a cabo este proceso ha de recor-

dar una gran cantidad de información. Se ha podido constatar que la clase de información que se almacena, cómo se la recuerda y cuánto es capaz de recordar un sujeto, difiere de una cultura a otra.

Cuando hablamos de clasificación nos referimos a cómo se establecen las relaciones lógicas entre las clases, y cómo razona el niño acerca de la extensión de las mismas.

Segall (1990) puntualiza que la singular elección de los prototipos que definen las categorías variará de acuerdo con las señales ecológicas. De este modo, el particular prototipo que se elige puede no ser igual en todas las culturas. Lo que sí puede ser universal es el mecanismo a través del cual se forman las categorías básicas. En tal sentido Rosch señala “la teoría presente es sólo el primer paso hacia la comprensión de la categorización de objetos concretos. Requiere de un trabajo transcultural para su verificación y mayor extensión” (Rosch, 1977, p. 45).

Intentaremos precisar algunos conceptos referidos a las categorizaciones y clasificaciones: en el desarrollo se observan tendencias en la conducta clasificatoria. Los niños más pequeños tienden a juzgar los objetos primariamente equivalentes sobre la base de lo más notable en el plano superficial o recurriendo a propiedades perceptuales tales como el color o el nombre. La clasificación por la forma, en cambio, se considera algo más evolucionado, porque requiere una abstracción de rasgos a partir de los estímulos. Los niños mayores clasifican en base a atributos funcionales compartidos, por ej., “la banana y la manzana” “son para comer”, o —por el nivel taxonómico—, “son frutas”.

Para Piaget (1937, 1959; Piaget e Inhelder, 1967), que ha investigado profusamente este

aspecto del funcionamiento cognitivo, las clases jerárquicas suponen relaciones de inclusión. Sostiene que para determinar las cualidades comunes a un conjunto de elementos (comprensión), no basta buscar las semejanzas elemento por elemento, a riesgo de olvidar o no alcanzar las propiedades comunes; es preciso también confrontarlas a “todas” y por consiguiente apoyar la construcción de la comprensión sobre un control del “todos” y el “algunos”; es decir, es indispensable calificar los elementos a agrupar sobre una elaboración previa o simultánea de la extensión; la determinación del “todos” y el “algunos” (extensión) es necesariamente relativa a la de las cualidades comunes, esto es, a la de comprensión. Así, la comprensión supone la extensión, y viceversa. Piaget e Inhelder sostienen al respecto “mientras la comprensión fundada sobre las semejanzas está asegurada, desde las asimilaciones sensoriales, por la percepción de las cualidades comunes y la abstracción elemental ligada a las finalidades prácticas, la extensión de los conceptos no es accesible al niño sino por intermedio de un simbolismo preciso, y con la condición de subordinar los signos verbales a un sistema de cuantificación bien reglado” (1967, p. 17).

Por otra parte, investigaciones transculturales realizadas en países africanos (Evans y Segall, 1969), concluyen que es común encontrar que la clasificación por el color es empleada con más frecuencia, luego le sigue la clasificación por la forma y, finalmente, por la función, no registrándose casi la clasificación taxonómica. Comparando sujetos africanos con occidentales puede decirse que aquéllos están retrasados con relación a éstos en el empleo de formas y funcionalidad en las

clasificaciones. Otros estudios realizados en Senegal (Greenfield, Reich and Olver, 1966) mostraron que los niños escolarizados tendían más que los no escolarizados a ignorar el color y a emplear otros rasgos, especialmente la forma. De este modo, los niños escolarizados parecían tener un desempeño propio de un estadio más avanzado. Esto hace pensar en que la escuela instaría a los niños a buscar los atributos menos obvios de las cosas.

En síntesis, desde una perspectiva transcultural se plantea que, si bien determinados prototipos difieren entre culturas, debido al tipo y calidad de estimulación que recibe el niño y en particular, al impacto de la escolarización, el desarrollo de las categorizaciones tiende a ser universal (enfoque *etic-emic*).

METODOLOGÍA

Sujetos: se trabajó con 88 niños urbanos de ambos sexos, escolarizados, de la provincia de Tucumán (Argentina) de entre 6 y 12 años, distribuidos de la siguiente manera: 44 de nivel sociocultural alto y 44 de nivel sociocultural bajo. Cabe aclarar que la presente comunicación es un recorte de un trabajo más amplio que contemplaba niños y adolescentes rurales y de alta montaña de hasta 16 años.

Diseño estadístico: el diseño de muestreo fue estratificado, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales (nivel alto y nivel bajo).

Se ha definido el nivel sociocultural sobre la base de investigaciones previas realizadas con niños de Tucumán (Cervera de Leone, 1991), y según los indicadores de desarrollo humano propuestos por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1993). Así, se han considerado los siguientes

indicadores: nivel de instrucción del jefe de familia, ocupación e ingresos del jefe de familia, tipo de vivienda, oportunidades educativas del niño y cobertura de salud.

Estos datos fueron recogidos mediante una entrevista sociodemográfica al niño complementada con datos proporcionados por las maestras de grado y las directoras de los establecimientos.

Los niños asistían a escuelas de nivel primario. La muestra para el nivel sociocultural

bajo se extrajo de escuelas públicas; la de nivel sociocultural alto, de un colegio privado. No se consideró a los alumnos calificados por la maestra de grado como “con problemas de aprendizaje y/o conducta”.

En cuanto al diseño de la muestra, se ha apuntado a controlar la varianza dentro de cada grupo de análisis de tal modo que permitiera seleccionar una muestra que, aunque pudiera parecer pequeña, fuera precisa y alta-

**Tabla 1. Diagrama descriptivo de la muestra.
Provincia de Tucumán, Argentina.**

Zona Geográfica	NSC*	Varones	Mujeres	N
Urbana (Yerba Buena)	Alto	22	22	44
Urbana (S.M. de Tucumán)	Bajo	24	20	44
Rural (Burruyacu)	Bajo	11	11	22
TOTAL		57	53	110

Fuente: Resultado de las tareas de muestreo en que participó en 1995 el equipo del Proyecto de Investigación “Aspectos psicológicos, sociales y culturales en población infantil y adolescente de Tucumán” (Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina).

NSC: Nivel Sociocultural.

mente informativa. Las inferencias van a referirse a niños escolarizados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se valoraron las respuestas de los niños a cada uno de los 19 ítems que componen el Subtest de Analogías como de 2p, 1p y 0 p, conforme al grado de abstracción y nivel de categorización y clasificación alcanzado. A estos datos se les dio un tratamiento estadís-

tico y se efectuó un análisis del estilo de respuestas.

Del análisis de la varianza realizado entre el grupo urbano de nivel sociocultural alto y el grupo urbano de nivel sociocultural bajo se concluyó que se observaban diferencias significativas entre el nivel del 5% y el 1% entre los dos grupos y entre las edades consideradas para 17 de los 19 ítems que componen el Subtest de Analogías del WISC-III. A su vez, el análisis de la varianza se complementó con

un estudio de los perfiles de los resultados obtenidos para cada edad con el propósito de determinar la magnitud de la diferencia. Del análisis de los perfiles concluimos que los niños de nivel sociocultural alto eran más regulares en su producción y con mucha frecuencia el perfil de desempeño se encontraba por arriba de los otros dos grupos.

El análisis del estilo de respuestas permitió visualizar cómo evolucionaba la capacidad para categorizar y clasificar.

Así, en primer lugar destacamos que los niños de los dos grupos estudiados realizaron categorizaciones y clasificaciones aunque desplegaron patrones de habilidades diferentes: en los de NSC alto, se registró un mayor número de aciertos a los seis años, mientras que en los de NSC bajo no hubo respuestas correctas a esta edad.

Al analizar el tipo de respuestas observamos que a esta edad (6 años) los de NSC alto lograron las semejanzas reconociendo en

primer lugar aspectos formales de los objetos para llegar luego a establecer la analogía funcional. A modo de ejemplo, citamos algunas respuestas que nos han parecido representativas:

1. Agua-leche

“Son un chorrito y sirven para tomar”

3. Camisa-zapato

“El zapato tiene cordones y la camisa tiene botones. Son para que no me haga frío”

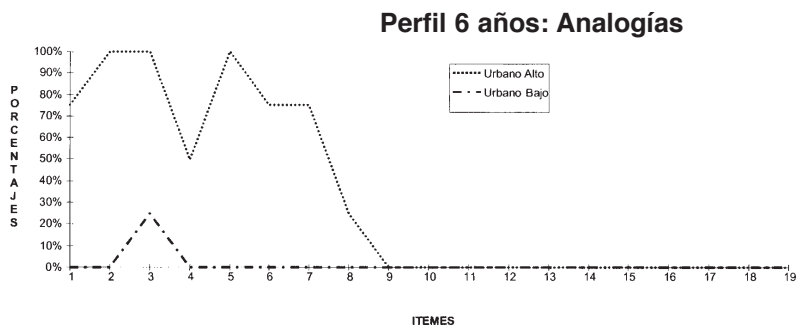
4. Piano-guitarra

“El piano tiene teclitas y la guitarra tiene piolines y los puedo usar para cantar”

Por otra parte, se destacó la mayor presencia de respuestas de dos puntos, inclusive desde los seis años; en el ítem 6 “manzana-banana” lograron incluirlos en la categoría “frutas” y en “gato-ratón” señalaron que “son animales”.

En contraste con lo descripto, observamos que en zona urbana de NSC bajo el niño no

Figura 1. Perfil de porcentaje de respuestas correctas e niños de 6 años. Subtest Analogías (WISC). Zona urbana nivel sociocultural alto y urbana nivel sociocultural bajo. Provincia de Tucumán, Argentina.



Nota: la base utilizada para los ítemes 1 al 5 considera puntajes 0 y 1; para los ítemes 6 al 19 considera puntajes 0,1 y 2.

logró la semejanza entre los dos objetos, sólo hacía referencia a aspectos no esenciales. A modo de ejemplo citamos:

1. Agua-leche

“cuando se hace la leche se hace con agua”.

Asimismo se destacó que estos niños de nivel sociocultural bajo recurrían al uso del color para establecer las comparaciones sin alcanzar respuestas acertadas:

1. Agua-leche

“blanca”

“porque si la abuela tiene camisa blanca se va a parecer a la leche”

2. vela-lámpara

“hacen color”

“Son blancos”

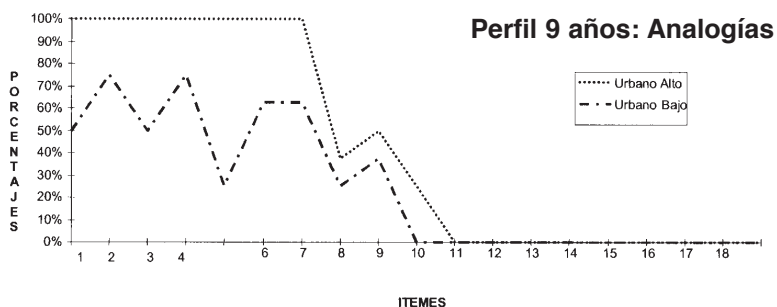
3. camisa-zapato

“tienen el mismo color, en el color”

“en colores”

Otro aspecto relevante en estos niños de NSC bajo, que se mantuvo en edades posteriores, fue la búsqueda de soluciones a partir de situaciones concretas, vinculadas a lo cotidiano (el niño hacía referencia, por ejemplo, a “la camisa de la abuela”). Fueron escasísimos los enunciados que suponían categorizaciones a nivel de abstracciones. Esta modalidad hace suponer que el estilo de abordar el problema planteado se cristalizó en el nivel funcional y concreto. El modo de razonamiento se presentó en las edades posteriores dependiente del contexto espacio-temporal en el que era utilizado, con un mayor número de aciertos en los sujetos de NSC alto. A

Figura 2. Perfil de porcentaje de respuestas correctas de niños de 9 años. Subtest Analogías (WISC III). Zonas urbana nivel sociocultural alto y urbana nivel sociocultural bajo. Provincia de Tucumán, Argentina.



Nota: la base utilizada para los ítems 1 al 5 considera puntajes 0 y 1; para los ítems 6 al 19 considera puntajes 0,1 y 2.

modo de ejemplo graficamos comparativamente la producción de ambos grupos a la edad de 9 años.

Si consideramos los 12 años, última edad estudiada en esta comunicación destacamos que las diferencias en el desempeño entre ambos grupos se habían acentuado.

Para la teoría piagetiana los 12 años suponen el logro de las operaciones formales del pensamiento, que se expresarían en las respuestas de clasificación que implican inclusión (respuestas de dos puntos). Este tipo de respuestas estaban presentes en los examinandos de NSC alto solamente. A modo de ejemplo, citamos algunas respuestas representativas de ambos grupos:

12 años. Zona urbana. Nivel sociocultural alto. Tucumán. Argentina

8. codo-rodilla

(No hay respuestas de 2 p.)

“dos partes del cuerpo” (1 p.)

9. teléfono-radio

“son para comunicarse” (2 p.)

11. club-familia

“podés estar en grupo (P). Que pueden estar todos juntos (2 p.)

“los dos están integrados por personas” (1 p.)

12 años. Zona urbana. Nivel sociocultural bajo. Tucumán. Argentina

8. codo-rodilla

(No hay respuestas de 2 p.)

“son huesos” (1 p.)

9. teléfono-radio

(No hay respuestas de 2 p.)

“que tienen su sonido” (1 p.)

“te comunica, la radio tiene más volumen” (0 p.)

11. club-familia

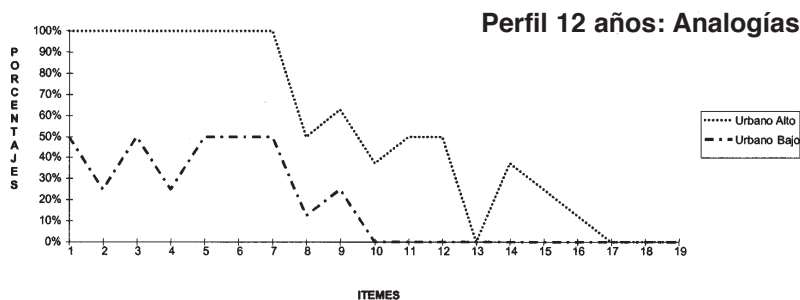
(No hay respuestas de 2 p. ni de 1p.)

“hacen reuniones, una junta” (0 p.)

A modo de síntesis señalamos que las acentuadas diferencias en la producción de los niños con los que se trabajó según la zona donde habitan y el NSC al que pertenecen, permiten aseverar que no es posible comparar grupos de culturas no homogéneas, con un instrumento surgido en una de ellas y aplicado a otra (*etic* impuesto). Sería necesario, entonces, adecuar el instrumento a las características de la comunidad con la que se ha de trabajar. Ello implica conocer plenamente la cultura de la misma, lo que permitiría dilucidar qué elementos ya diseñados en el Subtest de Analogías, pueden ser empleados y cuáles han de ser reelaborados (*etic* derivado). Al mismo tiempo, desde un enfoque transcultural planteamos la conveniencia de contar con baremos obtenidos a partir de investigaciones con la población de nuestro interés.

Por el enfoque transcultural dado a esta investigación se analizaron a continuación variables *emic* propias de cada grupo estudiado. Así, hemos considerado factores referidos al tipo de hábitat, a constitución del grupo familiar del niño, ocupación e ingresos del jefe de la familia tanto como el tipo y calidad de la escolarización, otras oportunidades educativas, servicios de salud y empleo del tiempo libre, los cuales constituyen algunas de las variables de “esa parte del medio ambiente construida por el hombre”, a la que alude Herskovits (1981) cuando se refiere a la cultura, y que Berry (1992) conceptualizara como los modos de vida compartidos por un grupo. El propósito del análisis llevado a cabo ha sido estimar la relación entre los

Figura 3. Perfil de porcentaje de respuestas correctas de niños de 12 años. Subtest Analogías (WISC III). Zonas urbana nivel sociocultural alto y urbana nivel sociocultural bajo. Provincia de Tucumán, Argentina.



Nota: la base utilizada para los ítemes 1 al 5 considera puntajes 0 y 1; para los ítemes 6 al 19 considera puntajes 0,1 y 2.

procesos de categorización y clasificación y las variables ambientales y sociohistóricas consideradas.

CONSECUENCIAS COGNITIVAS DE LAS VARIABLES ECOCULTURALES ESTUDIADAS: INTELIGENCIA TECNOLÓGICA E INTELIGENCIA SOCIAL

Se observó una relación entre el tipo de estimulación que recibía el examinado, los antecedentes sociohistóricos del grupo al que pertenecía y el patrón de habilidades de categorización hallado.

En tal sentido los niños urbanos de NSC alto reciben una estimulación propia de una sociedad tecnológica, en la cual la inteligencia se orienta a lo "abstracto, analítico, rápido"; este tipo de inteligencia supone la formación de conceptos y la posibilidad de operar con nociones distantes de la experiencia cotidiana. Operan con un tipo de pensa-

miento hipotético-deductivo (Vigotsky, 1988, 1995).

En cambio, en los de NSC bajo el tipo de estimulación y la calidad de los procesos de endoculturación y socialización contribuyen al desarrollo de lo que se designa como inteligencia práctica, contextual o social, orientada a solucionar problemas concretos de la vida diaria, relacionados, por lo general, con la supervivencia del grupo. Utilizan un tipo de pensamiento gráfico-funcional (Vigotsky, 1988, 1995). Aquí se incluirían comportamientos tales como habilidad para realizar tareas de cuidado personal vinculadas con el aseo, la alimentación, la vestimenta, la deambulación por el barrio; competencias del examinado para la realización de tareas domésticas de apoyo en el hogar, tales como limpiar, cocinar, lavar, regar las plantas, cuidar hermanos, buscar agua y leña, cuidar animales, etc., que se denominan también

“habilidades de barrio”, o medidas *emic* de la inteligencia.

Por consiguiente, la inteligencia se presenta desde un enfoque contextual, en términos de conocimientos, habilidades y comportamientos que constituyen desempeños adaptativos dentro de un medio sociocultural específico en el cual le toca vivir al sujeto.

A su vez, si estamos señalando que las competencias cognitivas se presentan como desempeños adaptativos, sería altamente relevante que al evaluarlas se incluyeran tareas que sean ecológica y culturalmente significativas para el niño en su propio contexto.

Sin embargo, el concepto de inteligencia tecnológica es quizá el que más se ha divulgado en Occidente, el que más se ha jerarquizado (recordemos que es el tipo de pensamiento con el que operan las ciencias) y muchas veces se ha considerado como el único válido.

A luz de los resultados obtenidos consideramos que el Subtest de Analogías ha operado como un *etic* impuesto en los niños de NSC bajo.

CONSIDERACIONES FINALES DESDE LA PERSPECTIVA DEL RELATIVISMO CULTURAL

A la luz de los resultados obtenidos consideramos que el marco teórico que nos ofrece el relativismo cultural nos permite enfocar las

tareas de evaluación de la inteligencia desde una perspectiva más amplia.

El relativismo cultural (Boas, 1911) como posición opuesta al darwinismo social parte de la idea central de describir el comportamiento del sujeto sin evaluarlo etnocéntricamente desde la propia cultura del investigador. En nuestro caso consistiría en no hacer una valoración negativa de los niños que no alcanzan las respuestas de 2 puntos en el Subtest de Analogías y considerar “mejores” a los niños de NSC alto en la medida que responden al tipo de inteligencia que hemos denominado tecnológica, orientada al manejo de abstracciones. Se trata de ser conscientes de que los juicios del psicólogo investigador están basados en su experiencia y reflejan su propia endoculturación referida a una cultura específica, con las limitaciones que ello implica. Desde esta perspectiva se considera que la cultura del investigador no lo pone en una situación ventajosa desde la cual visualizar objetivamente otra cultura.

Esta postura permitirá al Psicólogo valorar los diversos comportamientos inteligentes –como la variedad de estilos de respuestas frente a una tarea como las Analogías– contextualizando los mismos en el nicho ecológico en los que ocurren y en el proceso sociohistórico-cultural del que participa el niño. Desde esta óptica, opuesta al etnocentrismo que ha sido muy nocivo para el conocimiento científico, entendemos a la cultura y a la inteligencia como procesos dinámicos que no se pue-

den separar. Pareciera fundamental considerar las condiciones del ambiente social, cultural y físico que en ocasiones contribuyen al crecimiento cognitivo, y en otras lo obstaculiza.

BIBLIOGRAFÍA

- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. and Dasen, P. (1992). *Cross-Cultural Psychology. Research and aplicaciones*, New York, Cambridge University Press.
- Boas, F (1911). *The Mind of Primitive Man*. New York: The Free Press.
- Cervera de Leone, M. S. de (1991). *Relación entre rendimiento escolar y situación socioeconómica-cultural*. Programa N° 150, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- Evans, J. L. and Segall, M. H. (1969). "Learning to classify by color and by function: a study of concept-discovery by Ganda children", *Journal of Social Psychology*, N° 77: 35-55.
- Greenfield, P. M., Reich, L. C. and Olver, R. R. (1966) "On culture equivalence". In J. S. Bruner, R. R. Oliver, and P. M. Greenfield, *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley, pp. 270-318.
- Piaget, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo, 2ª edic., 1968.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, duodécima reimposición, 1994.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1967). *Génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificaciones y seriaciones*, Buenos Aires: Guadalupe, 4ª edic.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (1993). *Informe sobre desarrollo humano*, Washington.
- Rosch, E. (1977). "Human categorization", en N. Warren (Ed.) *Studies in cross-cultural psychology*: London: Academic Press, Vol. I: 1-49.
- Segall, M. (1976). *Human Behavior and public policy: A political psychology*, Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Segall, M., Dasen, P, Berry, J. and Poortinga, Y. (1990). *Human behavior in global perspective*, USA: Pergamon Press.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D (1991). Wechsler Intelligence Scale por children. WISC III Manual, USA: The Psychological Corporation (trad. cast: Test de inteligencia para niños. WISC-III, Bs.As., Paidós, 1994)

