



# Aproximaciones a la inteligencia del niño andino a través de Piaget

## Por Walter Paz Quispe S.

### Piaget y los alumnos Aymaras y Quechuas

El Constructivismo psicológico de Piaget ha tenido gran repercusión en la idea de una educación según el desarrollo del niño, de acuerdo con sus intereses y necesidades. (Piaget:1983:29). Esta personalización surge del descubrimiento psicogenético de que el niño no es un adulto en miniatura, siendo una conquista de la pedagogía el reconocimiento de que el niño es efectivamente el centro de la educación. Mas ¿qué es el niño para los educadores?, ¿cuál es la idea obtenida por la Psicología? Es evidente que la respuesta se obtuvo del conductismo, psicoanálisis, cognitivismo, del análisis transaccional y de otras corrientes psicológicas. Sin embargo, este acercamiento al niño a través de teorías terminó por perder el verdadero significado en contextos interculturales. ¿De cuál niño se trata?, ¿de los de Suiza a los que investigó Piaget, o los niños aimaras, quechuas o amazónicos? Aquí observamos una ruptura entre las teorías y la diversa realidad. El niño que observan los psicólogos y educadores en una realidad histórica y ecosociocultural variada como la nuestra, no es el niño de las teorías. Entonces, ¿a quién enseñamos? La respuesta nos deja reflexionando sobre la práctica docente en nuestras escuelas y colegios. La constatación etnográfica de Juan Ansión (1993:41) es singularmente relevante: *"más de una vez le escuché decir a un profesor sinceramente preocupado por sus alumnos: el problema es que los niños no se adaptan a la escuela. Esta es la constatación lúcida pero que a la vez revela un sesgo muy marcado en la percepción que tiene el profesor del alumno y del rol de la escuela. El profesor observa así la marcada distancia existente entre el mundo social y cultural del alumno y de la escuela, distancia que dificulta la adaptación del niño al medio escolar. Esta constatación es formulada de manera unilateral, pues supone que, dado la distancia existente, el niño es quien debe adaptarse para adecuarse a la escuela. Pocos son los profesores que considerarán que el problema no es del niño sino de la escuela, y que formularán entonces su preocupación como "el problema es que la escuela no se adapta a los niños"*.

Por otro lado, como señala León Trahtemberg, en relación a los mitos que tendríamos que modificar, el de la preservación de la unidad nacional que supone que en la educación formal en todo el Perú se haga lo mismo, al mismo ritmo, con los mismos programas y profesores similarmente formados. Esta visión homogénea y unitaria "oficial centralizada" con currículas, textos y programas estructurados inevitablemente nos conducirá a un suicidio educacional. Lo que necesita el sur andino es una educación a la medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras tendencias y gustos, y en armonía con nuestras condiciones físicas, morales, psicológicas, tal como lo señaló Franz Tamayo. De lo contrario el niño andino seguirá siendo el ser más incomprendido de la historia, como lo sostenía José Antonio Encinas. Siguiendo a Vigotsky, el reto está planteado pues aún falta por escribir la historia cultural del niño.

### La inteligencia en el surandino

Si realizamos una revisión de las categorías de pensamiento del mundo andino y surandino, los estudios etnológicos sostienen que esta cultura ha vivido un largo periodo de genocidio y despojo cultural que ha desintegrado las estructuras mentales colecti-

vas e individuales andinas. Sin embargo, existe una caracterización interesante: lo que la mentalidad occidental expresaría en conceptos más abstractos, en la sociedad andina a quedado cristalizado en una forma más concreta, en tiempos y lugares y seres más tangibles. Si asumimos un concepto de la inteligencia en una sociedad andina, se entenderá como un modelo de funcionamiento cognitivo y como una determinada forma de comportamiento social. Según Berry y Dasen (1974) *"... las personas que viven en medios culturales y ecológicos diferentes tienden a desarrollar y preservar diferentes tipos de habilidades y destrezas cognitivas, luego el concepto de inteligencia se limita a ser definido de alguna forma diferente en cada sociedad"*. Desde estas perspectivas los estudios acerca del concepto de inteligencia en el sur andino parten del vocablo quechumara de "Ch'iki". No se conoce aún el origen quechua o aimara de la palabra "ch'iki", pero es la denominación que se utiliza para designarla. He aquí algunas concepciones pesquisadas por R. Romero (1994:116).

En el diccionario aimara de Ludovico Bertonio (1612) hay la siguiente referencia:  
Cchihui kaska = ingenioso, hábil, inventivo.  
Cchiqui chuymani = ingenioso, hábil, inventivo.

Según las investigaciones actuales:  
Ch'iki = vivaz, hábil, inteligente  
Ch'ikiña = perspicacia, inteligencia  
Ch'ikiptaña = avivarse

En el diccionario Aimara de Juan Ebbing (1981):  
Inteligencia = Chuima; ppek'e (chuyma p'iqi)  
Inteligente = Suma ppek-eni ( suma p'iqini)

En el diccionario de De Lucca (1983):  
Ch'iqhi = despierto vivaz  
Ch'iqhi = vivaz, despierto, sabio, docto, capaz  
Ch'iqhi cancaña = habilidad, capacidad para hacer una cosa.  
Ch'iqhi chuymani = ingenioso, hábil.  
Ch'iqhi jake = persona hábil, perspicaz, despierto.  
Ch'iqhi laca = hábil con la palabra.  
Ch'iqhiña = perspicacia  
Ch'iqhiptaña = volverse vivaz, despierto.

Si consideramos otras connotaciones de la palabra Ch'iki, encontraremos que hacen referencia a una inteligencia social, como el tener memoria, "cabeza", pensamiento, juicio, creatividad, ingenio, madurez, responsabilidad, honestidad, sensibilidad, atención, destreza manual y artística, etc. Estas investigaciones corroboran lo afirmado por Benedict R. (1967:114) *"Cada cultura hace una selección diferente de las potencialidades naturales de los seres humanos, dando preponderancia a algunas en generaciones sucesivas, e ignorando y hasta rechazando otras... cada cultura configura un determinado estilo de personalidad a expensas de otros estilos posibles... hay una relación entre las facultades psicológicas, como la memoria, y la configuración en que se plasman las formas culturales destacando el lugar que cada componente del comportamiento ocupa en la configuración"*. Finalmente, Ruperto Romero señala que la inteligencia en el mundo andino se encuentra más ligada a la inteligencia tecnológica y social, pero no la abstracta; coincidiendo con Thordnike.

### Investigaciones con metodologías piagetanas

Las investigaciones psicológicas con un abordaje metodológico de Piaget en el sur andino son muy pocas. Uno de los pioneros en este tipo de investigaciones es Sánchez Parga (1988) en el



**WALTER P. QUISPE**  
Profesor

**Becario Peruano**  
**IFP AR&SC Grupo 3**

*Walter es Miembro Fundador del Instituto Ética y Sociedad del Surandino. Seguirá la Maestría en Lingüística Aplicada de la U. Pompeu Fabra, en Barcelona.*



Ecuador con una constatación interesante: los niños rurales suelen presentar años de retraso en el desarrollo cognitivo respecto a los del área urbana. Sin embargo, existen investigaciones que responden a un contexto andino y panandino. Anibal Meza y David Sirlopú encuentran un interesante recuento de las investigaciones psicológicas en temas piagetanos en el Perú (Cf. Thorne: 1997:64), donde dan cuenta de investigaciones de la Universidad de San Marcos en un 46%, la Universidad Católica de Lima en un 30% y la U. Ricardo Palma con 23%, entre otras; las mismas que corresponden a los sectores urbanos, urbano marginales de Lima sobre la temática del pensamiento preoperacional, operaciones concretas, el pensamiento formal, el juicio moral, y otros; solamente las investigaciones del INIDE abordan muestras del medio rural. Las mismas que han sido desarrolladas por Reategui, Cuya, Espinoza y Gutiérrez (Meza y Sirlopú: 1997:70). Los autores encontraron diferencias significativas al comparar el desarrollo cognitivo de niños de medios urbanos y rurales y de estratos alto y bajo, favoreciendo las diferencias a los niños urbanos y de estrato alto, y lo explican a partir de la influencia medioambiental en el desarrollo del lenguaje sobre los procesos de abstracción y generalización (Meza y Sirlopú: 1997:71). Es importante destacar una conclusión de la investigación de Norma Reategui en el estudio de Meza y Sirlopú: *“Es que la edad como disposición funcional para la adquisición y consolidación de las operaciones y procesos psicológicos se vería afectada por condicionantes externos, fundamentalmente por los medios económicos, ecológico y educacional”*.

Las investigaciones señaladas si bien no corresponden estrictamente al sur andino, constituyen un referente necesario para analizar las investigaciones sobre temas piagetanos en el sur andino y particularmente con muestras de niños aimaras y quechuas. Así, Norma Reategui realizó una investigación en Bolivia con el propósito de descubrir las características que presentan las estructuras cognitivo-afectivas de la madre y el niño de la zona andina, así como las posibilidades de asimilación crítica de los procedimientos científico tecnológicos en las áreas de salud nutrición y educación. (Reategui: 1990:17) Sin embargo, llama la atención las conclusiones semejantes a los casos citados, en relación a las estructuras de causalidad de las madres andinas: *“Los momentos que conviven son el realismo, donde las instancias de la vida real, el sueño y la fantasía son una totalidad; el animismo, que se caracteriza por dotar de vida a lo inanimado y el artificialismo, que asume la intervención del hombre trascendente o immanente en el origen de las cosas”* (Reategui:1990:136-137). Esta conclusión llevado al desarrollo cualitativo y cuantitativo de Piaget quiere decir que las madres quechuas tienen un pensamiento preoperatorio como el de los niños occidentales de 4 y 5 años. Y como señalara Gottret (1994:22), este tipo de conclusiones son inevitables cuando se utilizan pruebas culturalmente sesgadas.

Siguiendo con la investigación de Norma Reategui, en relación a los niños los resultados de la investigación consignan: *“desde el punto de vista psicológico, podemos señalar que el niño se encuentra dentro de patrones de desarrollo de acuerdo a su edad, con avances y retrocesos propios de su cultura. Resultando el*

*área del lenguaje una de las más deficitarias y la motricidad gruesa la más desarrollada”* (Reategui:1990:138). Como lo sostiene Gottret *“recordemos que el niño tiene 5 años o menos, excluyendo a los que se encuentran fuera de ese margen étareo. Afirmar que el área de Lenguaje es deficitaria luego de una aplicación de una prueba como la de Denver en el área urbana comporta dos errores metodológicos: la generalización de los resultados a los niños del área rural: y la utilización de una prueba igualmente sesgada a nivel cultural”* (Gottret: 1994:23).

Niyti (1978:165) realiza críticas severas sobre estos resultados, que en vez de develar la realidad, la opacan: *“La revisión de algunos estudios nos muestra que el retraso temporal observado a menudo entre niños de culturas no europeas no es tanto la función del medio educativo y cultural del niño, como de defectos en los procedimientos metodológicos de la mayor parte de la investigación transcultural piagetana”*.



***“...Es urgente una adecuación metodológica e instrumental en las investigaciones que enriquezcan el marco teórico conceptual a nivel epistemológico. En los contenidos se requiere ampliar el estudio a una muestra ecológica y cultural representativa de lo andino. Y a nivel metodológico se debe centrar el estudio en observaciones etnográficas, tal como lo señala Gustavo Gottret...”***

El cotejo de investigaciones anteriormente comentadas, tanto de universidades limeñas y de destacados profesionales, comportan los siguientes errores en relación a sus investigaciones psicológicas sobre temas piagetanos:

- ∴ Tendencia de los investigadores a estandarizar las pruebas del método clínico de Piaget, y tratarlos como un test de ejecución.

- ∴ Tendencia a determinar la edad del sujeto de forma aproximada por falta de una técnica adecuada para poblaciones infantiles no occidentales.

- ∴ Falta de competencia del experimentador en lenguaje y cultura del sujeto.

Cierto. La teoría universal del desarrollo humano aún no existe, pero seguramente la epistemología interaccionista, estructuralista y constructivista de Piaget podrá servir de marco referencial, en la medida en que sea articulada con los aspectos sociales, culturales y procedimentales propios a cada grupo étnico. En esta perspectiva se inscribe la investigación de Ruperto Romero sobre la concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi, llegando a la conclusión de que Ch'iki es un modelo holístico integral que no valora la inteligencia en sí misma, de manera aislada de los aspectos afectivos y sociales, así como la constatación de que la inteligencia sensorio-motriz entre los niños de Titikachi es similar a los de los occidentales. La metodología utilizada en la investigación comparativa intercultural es **ética**. Finalmente, tenemos el estudio de Gustavo Gottret en la Universidad de Friburgo, Suiza, sobre *“Juego y estrategias cognitivas en niños Aymaras de Corpa”*, que desde una metodología **émica** y desde la relatividad cultural en el campo de la psicología investigó a partir del juego *“el zorro y las ovejas”* las estrategias cognitivas, concluyendo que la inteligencia en los niños Aymaras es representada a través de un sistema dinámico en el que el niño interactúa con un medio igualmente móvil y de características tanto físicas como sociales y culturales, y la complejidad de las estrategias cognitivas susceptibles de ser inferidas en función de la edad de los sujetos, la complejidad de las situaciones por procesar dio como resultado que existen cuatro niveles de estrategias cognitivas: Nivel 0, ausencia de estrategias cognitivas. Nivel 1, la actividad del sujeto es centrada en sí mismo. Nivel 2, el desarrollo de las primeras



estrategias toman en consideración las estrategias del adversario iniciado. Nivel 3, las estrategias son desarrolladas según las del compañero. Nivel 4, desarrollo óptimo de estrategias en niños aimaras. En suma, existe variabilidad, fluctuaciones, diferencias en el ámbito de la macro y micro génesis en lo cuantitativo y cualitativo en la teoría de Piaget.

### Limitaciones en contextos andinos

Si bien Piaget postuló al sujeto universal formalizándolo en su desarrollo como "universal" desde una postura constructivista, interaccionista y estructuralista, al que llamó "sujeto epistémico", su interés estaba en la Epistemología. Esta preocupación lo mantuvo alejado de aquellos factores propios del medio ecosociocultural que tiene incidencia en el desarrollo humano. Él era consciente de que el aspecto social y cultural importaba, mas no investigó al respecto. Fueron sus continuadores quienes encontraron evidencias sobre el desarrollo cognitivo en culturas no occidentales, como en el caso africano, esquimal y australiano, donde el orden de adquisición de las estructuras cognoscitivas resultaba idéntico que en niños occidentales, pero el ritmo de adquisición variaba, dependiendo de los factores valorizados o no de las mismas. Existen además limitaciones procedimentales en el caso de que un mismo tipo de estructura intelectual permite el funcionamiento de varias estrategias y procedimientos. En suma, las limitaciones de la teoría de Piaget según Gottret serían:

- .. No trabaja el aspecto social ligado al desarrollo intelectual.
- .. Se presenta como "universal" a pesar de la existencia de una diversidad de culturas no occidentales.
- .. Obvia la pluralidad de procedimientos y estrategias posibles dentro de cada estadio de desarrollo y de estructura intelectual.

### Alternativas metodológicas para las investigaciones cognitivas interculturales

Las alternativas metodológicas han sido planteados con maestría por J.W. Berry y P.R. Dasen en sus estudios de psicología intercultural, que fueron muy bien tomados en cuenta por Ruperto Romero en su estudio sobre el Ch'iki (cf.: 1994:54) Gustavo Gottret (1997) sobre estrategias cognitivas y tomadas en consideración en un estudio mío, como alternativa al vacío de las investigaciones interculturales, (Autoeducación N° 51: 1996:29-33).

En este marco, las investigaciones psicológicas comparadas transculturales (Cole Michael y Scribner Silvia: 1977) o interculturales encierran dos metas importantes:

1. Intentar comprender las fluctuaciones, la variabilidad, las diferencias en los procesos cognitivos en función de las variables culturales, incluyendo lo social y lo ecológico.
2. Intentar comprender las uniformidades, la universalidad o la consistencia intercultural en los procesos cognitivos, de modo que generalizaciones válidas puedan hacerse acerca del funcionamiento cognitivo humano.

Sobre hipótesis o leyes del desarrollo cognitivo ya establecidos en la cultura occidental, una tercera meta debe ser formulada:

3. Los occidentales debemos examinar el conocimiento que tenemos del desarrollo de operaciones cognitivas para descubrir su grado de aplicabilidad y generabilidad a otras poblaciones. El grupo de objetivos más usuales encerraría tres metas distintas:
  - A) "Transportar" nuestras actuales leyes e hipótesis a otros ambientes culturales para examinar su aplicabilidad y generabilidad;
  - B) "Explorar" nuevos sistemas culturales para descubrir variaciones cognitivas y diferencias que no hemos experimentado en nuestro propio contexto cultural;
  - C) Comparar las primeras comprensiones con nuestro nuevo conocimiento en culturas diversas para "generar" más descripciones universales, hipótesis y leyes del actuar cognitivo humano.

El planteamiento de estas metas supone adoptar una estrategia de investigación y un conjunto de técnicas de investigación, que se refiera al cuándo, cuánto y cómo deberíamos comparar. Las respuestas han sido esbozados por J.W. Berry y P. R. Dasen, que plantean que sólo se puede comparar cuando hay continuidad o la dimensión de identidad, siendo tres comparaciones necesarias y tres los criterios para implementarla exitosamente: equivalencia funcional, equivalencia conceptual y equivalencia métrica.

Por otro lado, es necesario tomar en consideración los métodos "emic" y "etic" que la antropología cultural ha aportado siguiendo una distinción en lingüística entre fonémico y fonético. El método émico estudia el comportamiento desde el interior de un sistema, examinando sólo a una cultura, siendo la estructura descubierta por el analista y los criterios relativos a características internas. El método ético lo estudia desde una posición externa, examinando muchas culturas y comparándolas. La estructura es creada por el analista y los criterios son considerados absolutos.

La adopción del método ético supone una metodología utilizada en los estudios interculturales comparativos que requieren un manejo coherente de las técnicas, el conocimiento etnológico y la competencia lingüística de los sujetos de la cultura a investigarse. Así, es urgente una adecuación metodológica e instrumental en las investigaciones que enriquezcan el marco teórico conceptual a nivel epistemológico. En los contenidos se requiere ampliar el estudio a una muestra ecológica y cultural representativa de lo andino. Y a nivel metodológico se debe centrar el estudio en observaciones etnográficas, tal como lo señala Gustavo Gottret.

### Referencias Bibliográficas

- Ansi6n, J. (1993) "La escuela necesita una revoluci6n copernicana" en: *Allpanchis* N°42, p6gs.41-52. Cusco.
- Carraher, D, et al. (1997). "Everyday Cognition" To appear in Handbook of Cross-Cultural Psychology (2nd ed.) Vol.2: Basic processes and developmental psychology. Ed. by J.W. Berry, P.R. Dasen & T.S. Saraswall.
- Cole, M. & Scribner S. (1977) "Cultura y pensamiento" Relaci6n de los procesos cognoscitivos con la cultura, Limusa M6xico.
- Dasen, P, et al. (1974) Cross-piagetian research a summary, en *Berry J.W. y Dasen P.R. (comps) p6gs. 409-423, Cultura y conocimiento; estudios de Psicología intercultural*. Butler E. Tanner Ltda. Londres.
- Gottret, G. (1989) "Strategies cognitives chez les enfants aymaras: possibilit6s et limites m6thodologiques d'une approche "etique derivee" en: J. Retschitzki, M Bosel, & P. Dasen (Eds.) *La Recherche interculturelle*, tome II, Paris L'Harmattan.
- Gottret, G. (1994) "Estructuras cognitivas y afectivas de madres y ni6os andinos". Educaci6n, Lengua y Cultura N° 01, A6o I, La Paz. P6gs. 18-23.
- Gottret, G. (1996) "Jeu et strategies cognitives chez les enfants aymaras de la Bolivie" Editions Universitaires Fribourg Suisse. Volume 6.
- Meza A. & Sirlop6 D. (1997) "La investigaci6n psicol6gica peruana en temas piagetanos". "Piaget entre nosotros" C. Thorne (comp.) PUCP.Lima.
- Piaget, J. (1967) "Psicología del ni6o" Morata, Madrid.
- Piaget, J. (1967) "G6nesis de las estructuras l6gicas y elementales" Ed. Guadalupe, Buenos Aires.
- Piaget, J. (1967) "La formaci6n del s6mbolo en el ni6o" F.C.E. M6xico.
- Piaget, J. (1971) "Seis estudios de Psicología" Barral, Barcelona.
- Piaget, J. (1983) "Psicología y Pedagogía" Barral, Barcelona.
- Piaget, J. (1988) "Psicología de la inteligencia" Grijalbo, M6xico.
- Piaget, J. (1994) "El nacimiento de la inteligencia en el ni6o" Ed. Grijalbo.
- Piaget, J. (1995) "La Construcci6n de lo real en el ni6o" Grijalbo, Espa6a.
- Piaget, J. (1997) "Equilibraci6n de las estructuras cognitivas" Ed.Grijalbo.
- Quispe Santos, W.P. (1996) "Constructivismo, dilemas e innovaciones" en Autoeducaci6n N° 51 p6gs. 29-33 Lima.
- S6nchez Garrafa, R. & Valdivia G. (1994) "Socializaci6n infantil mediante el juego en el sur andino" DT N°2, F. Bernard Van Leer - Min. Educ.
- S6nchez-Parga, J. "Aprendizaje, Conocimiento y comunicaci6n en la comunidad andina" CAAP, Quito.
- Romero, R. (1994) "Necesidad y perspectivas de la etnopsicología para la educaci6n de los pueblos ind6genas" en: Yuyayninchik N° 2, La Paz Bolivia.
- Romero, R. (1994) "Ch' iki, Concepci6n y desarrollo de la inteligencia en ni6os quechuas pres-escolares comunidad Titikachi", UMSM, Bolivia.
- Reategui, N. (1990) "Estructuras cognitivas y afectivas de madres y ni6os andinos" Unicef y Min. Planeamiento y coordinaci6n, La Paz Bolivia.
- Thorne, C. ( 1997) "Piaget entre nosotros" PUCP, Lima.