INTELIGENCIA EN COLOMBIA: un elemento en la búsqueda de la identidad

Christian Hederich Martinez*

INTRODUCCION

El tema del desarrollo de la inteligencia ha cobrado, de un tiempo para acá, una inusitada actualidad e importancia. Prueba de ello es la realización de diferentes congresos, y en general un incremento en el número de proyectos de investigación que hacen énfasis en esta temática.

Las razones que explican este repentino interés son múltiples, pero posiblemente las más importantes son el resultado de diferentes investigaciones que parecían observar el hecho de que estábamos frente a una “crisis” de los procesos intelectuales en Colombia.

De estas investigaciones la más conocida y divulgada fue la realizada por la profesora ELOISA VASCO, en el Colegio CAFAM.

En ella se mostraba que, de acuerdo con el marco teórico piagetiano, existía en el joven colombiano un retraso de tres a cinco años en la estabilización de las operaciones formales del pensamiento.

Esta investigación fue tan difundida y sus resultados tan impactantes, que de inmediato motivó una multitud de comprobaciones en las que se cambiaban las pruebas y se ampliaba la muestra, llegando siempre al mismo y desalentador resultado. En realidad parecíamos estar en presencia de una “crisis” de la inteligencia en Colombia.

En el presente trabajo analizaremos esta situación. Para ello, mencionaremos en primer lugar algunas de las características de la evidencia reunida hasta el momento que nos permiten dudar de los resultados encontrados. Hecho lo anterior, se podrá exponer la visión que sobre el tema tenemos en este momento.

LOS PROBLEMAS DE LA EVALUACION DE LA INTELIGENCIA

En realidad encontrar deficiencias intelectuales en toda una cultura no es asunto nuevo. Ya algunos investigadores reportaban desde 1972 el hecho de que las personas que no pertenecían a la cultura occidental, y particularmente aquellas que no asistían regularmente a la escuela, puntuaban significativamente más bajo en los test de abstracción, conceptualización y clasificación (Dasen 1972; Dasen y Heron 1981).

* Investigador, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - CIUP-

Obviamente estos resultados no nos permiten concluir que los no occidentales son menos inteligentes. Para recalcar este punto, recordemos que los procedimientos de evaluación de la inteligencia deben considerar varios factores que examinaré a continuación:

El primero de estos factores se refiere a los resultados obtenidos por Michael Cole y sus colaboradores, los cuales mostraban que cuando los materiales de la prueba son familiares, y el comportamiento pedido es explicitado o modelado, muchas de las diferencias documentadas en estas pruebas desaparecen (Cole y Scribner 1974). Sin embargo lograr "familiaridad" con los elementos de una prueba no es tan sencillo como parece a primera vista.

Un ejemplo de ello lo da la experiencia llevada a cabo por Warburton con test de aptitudes en reclutas gurkhas. Allí se observó la imposibilidad de utilizar tests que incluyeran reconocimiento de dibujos, pues a menudo los reclutas no podían hacerlo, incluso con dibujos de objetos que conocían bastante bien. El asunto allí es que incluso el reconocimiento de dibujos es una habilidad compleja que requiere ser aprendida, pues muchos dibujos aparentemente sencillos emplean tipos de perspectivas que no fueron usados sino por los artistas europeos y sólo hasta el siglo XV (Warburton, 1951).

Un segundo factor que se debe considerar en los procedimientos para la evaluación de la inteligencia, es el de la naturaleza de las relaciones sociales que se dan en la cultura.

Para el caso de la investigación de Warburton antes citada, se observaban algunas diferencias interesantes entre los reclutas gurkhas y los ingleses. Al contrario de los soldados ingleses, entre los gurkhas se observaba un buen ánimo, ninguno parecía disgustarse al no poder responder todas las preguntas, nadie se peleó con su vecino y "la actitud general era de una afectuosa cooperación". Podríamos decir que se carecía totalmente de competitividad, además de que no existía un mayor deseo por el éxito. ¿Cómo es posible comparar las ejecuciones de un test así?

Existe un tercer factor que dificulta la evaluación, muy estrechamente relacionado con el anterior. Digamos que es el de "La concepción del tiempo".

Hace algunas semanas tuve la oportunidad de asistir a un seminario interno del CIUP, en una vereda que queda en la carretera a Villavicencio llamada Sáname. El objetivo del seminario era reunir los diferentes proyectos que giraban en torno al desarrollo del niño, a fin de compartir experiencias y vislumbrar nuevos horizontes.

En cierto momento, cuando estábamos almorzando, se acercó a la mesa la persona encargada de Telecom* y se puso a conversar con la directora del CIUP (a quien conocía y apreciaba) preguntándole por su familia y sus hijos, y contándole novedades de la vereda. Unos diez minutos después le dijo que venía a avisarle acerca de una llamada urgente (!) que tenía en Telecom.

¿Qué hubiera sucedido si cualquiera de nosotros hubiera recibido la llamada? Posiblemente hubiéramos bajado rápidamente el cerro, llegando hasta la mesa, y dicho con voz entrecortada "¡Una llamada urgente por teléfono!".

Este punto reviste fundamental importancia, ya que muchos de los test más usados para la evaluación de la inteligencia presuponen la velocidad de la ejecución. Ya se había encontrado, examinado con test a niños de las islas Hébridas, que éstos tenían muy poca inclinación a trabajar rápidamente, hasta el punto de no poder comprender la necesidad

* Empresa Nacional de Telecomunicaciones.

de un trabajo rápido. Naturalmente se concluyó que sus potencialidades intelectuales no se podían valorar en esta forma (Smith, 1948).

A modo de resumen de lo anterior, y guardadas las debidas proporciones, podríamos decir que lo que nos ha estado ocurriendo no es más que lo que relata el texto de Pressey (citado por Butcher, 1979):

Se presentó el conocido problema de Binet: "Si vas a una tienda y compras seis centavos de caramelos y le das al dependiente diez centavos, qué cambio te devolverán?" Uno de los más jóvenes respondió: "Yo jamás he tenido diez centavos y si los tuviera no me los gastaría en caramelos".

El examinador hizo un segundo intento y reformuló la pregunta como sigue: "Si has llevado diez vacas de tu padre a pastar y seis de ellas se extravían con cuántas volverás a casa? El chico replicó: "Nosotros no tenemos diez vacas, pero si las tuviéramos y yo perdiera seis no me atrevería a volver a casa".

El examinador trató de hacer un último intento: "Si hubiese diez chicos en la escuela y seis de ellos estuvieran ausentes por tener sarampión cuántos quedarían en la escuela?" La respuesta no se hizo esperar: "Ninguno, porque el resto tendría miedo a contagiarse".

INTELIGENCIA EN COLOMBIA

De acuerdo con lo anterior, los resultados desfavorables que se han obtenido pueden ser seriamente cuestionados. El problema puede ser enunciado en otra forma. Posiblemente estamos llegando a un punto en el cual los modelos teóricos clásicos acerca del desarrollo de la inteligencia están dejando de ser totalmente aplicables a nuestro medio.

En una reciente conferencia, el doctor José Amar de la Universidad del Norte resumía los resultados de diferentes proyectos, diciendo que lo que había encontrado en el niño costeño era que "no era el niño de Piaget, ni el niño de Freud, ni el niño de Skinner". Lamentablemente no podían saber aún cuáles eran las características cognoscitivas del niño de la región.

Esto no nos sorprendió. Estábamos llegando a las mismas conclusiones a partir del proyecto de desarrollo de la inteligencia que lleva el CIUP. Había surgido una serie de pequeños indicios que permitían sugerir esto.

Uno de los indicios más interesantes surgió cuando se aplicaron las pruebas para la evaluación de las estructuras lógicas elementales a un grupo de niños de primer grado del Instituto Pedagógico Nacional. Se evaluaron las estructuras de clasificación, seriación y conservación del número. Al examinar los resultados, se observó que mientras en clasificación y conservación el porcentaje de niños con niveles operatorios era de 45% y 30% respectivamente, para el caso de la estructura de seriación el porcentaje de los niños que presentaba un manejo operatorio era del 90%. Esta drástica diferencia no parecía tener una explicación teórica, por lo que se reexaminaron los procedimientos utilizados por los niños para resolver el problema de la seriación.

Como se recordará, el problema de la seriación consiste en ordenar por tamaño una serie de barras en forma creciente o decreciente. Lo que se pretende evaluar es si el niño puede seguir un razonamiento basado en mínimos. Esto es, si el niño puede encontrar la menor barra y localizarla en primer lugar, y proseguir encontrando la menor de las que

quedan para localizarla en segundo lugar, y así sucesivamente. Este procedimiento lo hemos llamado "razonamiento con base a mínimos". El procedimiento seguido por muchos de los niños era diferente, inicialmente, se tomaba cualquier barra, localizándola aparte. Hecho lo anterior se tomaba cualquier barra de las restantes, localizándola antes o después de la primera de acuerdo al tamaño, y para el caso de las siguientes se comparaban en orden con las barras ordenadas, localizándolas cuando se encontraba la primera que le excediera en tamaño. Como se observa, el complejo procedimiento inicial de comparar simultáneamente siete u ocho barras, era ahora reducido a comparar sólo unas pocas en un orden bien establecido.

Para tratar de controlar lo anterior, utilizamos como bloqueo una pantalla, pidiéndoles a los niños que pasaran las barras en orden siendo colocadas en ese orden por el examinador detrás de la pantalla, con el resultado de que muchos no pudieron hacerlo. Eso nos demostraba que se estaba logrando resolver un problema de seriación a nivel operatorio, sin tener una seriación operatoria.

Existía otro pequeño indicio que sugería la tesis que les estamos presentando. Hace algún tiempo, se aplicaron por parte de estudiantes de un postgrado de la Universidad Externado de Colombia pruebas para la evaluación de las estructuras espaciales en muestras muy pequeñas de sectores urbanos y rurales escolarizados. Los resultados fueron sorprendentes. Sin excepción, los niños de los sectores rurales presentaban mejores niveles de la estructuración espacial que los niños de sectores urbanos, aun cuando estos presentaban mejores niveles en las estructuras lógicas. Este hecho, aunque nos sorprendió en un principio, pronto nos resultó más que evidente. El medio ambiente geográfico en el que los niños campesinos se hallaban ubicados estaba posibilitando este desarrollo, al exigirlo como parte de su adaptación fundamental.

LOS "ESTILOS COGNITIVOS"

Una de las visiones que más podrían aportar a un estudio de las características cognoscitivas del colombiano puede ser el marco de los "Estilos cognitivos". De acuerdo con esta visión, existen formas particulares en cada persona de organizar la información y los procesos de la cognición. El estilo cognitivo más estudiado es el de la "dependencia / independencia de campo". Según lo revelan las investigaciones, las personas "independientes de campo" tienen la tendencia a centrar sus sistemas de referencia espacial en sí mismos, mientras que las personas dependientes de campo tienen la tendencia a decidir de acuerdo con sistemas de referencia situados en el entorno, por fuera de sí mismos (Witkin y Goodenough, 1977).

Esta visión parece aportar de manera significativa al problema de la cognición en Latinoamérica. Laosa (1977), sugiere que se podría caracterizar el pensamiento del individuo latino por la dependencia de campo, mientras que el norteamericano tiende a la independencia de campo. Este resultado -de ser cierto-, conllevaría numerosas e importantes consecuencias.

Al ser el latino un dependiente de campo, esto implicaría en primer lugar una particular actitud respecto del aprendizaje. Los individuos dependientes de campo tienden a tener una aproximación de espectador sobre su propio aprendizaje. Esto viene dado por el hecho de que el dependiente de campo, no posee en sí mismo las herramientas que le permiten llegar solo a la resolución de ciertos problemas. Así, al enfrentar un nuevo aprendizaje, este individuo tiende a buscar información en las otras personas.

Ahora bien, en esta búsqueda continúa de las otras personas, el individuo dependiente de campo desarrolla habilidades sociales que el independiente de campo no posee. Si relacionamos este hecho con la reciente teoría de los “marcos de la mente” de H. Gardner, obtenemos de inmediato que nuestra cultura marcará en una forma sensiblemente alta en el marco de la inteligencia interpersonal”. La pregunta que aún no podemos responder es, ¿en qué otros de los marcos de la mente somos fuertes? Responder esta inquietud será nuestro siguiente paso dentro de la investigación.

IV. PERSPECTIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Lo que se ha mostrado hasta ahora es el hecho de que estamos obteniendo pequeños indicios que sugieren que nuestra cultura maneja procesos de pensamiento claramente diferenciados. Sin embargo, es necesario extender esta hipótesis. Todos sabemos que nuestro país es un país de culturas, hasta el punto en que continuamente bromeamos sobre las diferencias entre el habitante de la Costa Atlántica, el del altiplano o el antioqueño. Si la hipótesis de que la cultura predetermina y estimula ciertas formas de pensamiento sobre otras es cierta, esto también se debe reflejar en las diferentes culturas del país.

Si aceptamos todo lo anterior, lo primero que pierde piso es la existencia de un solo curriculum educativo a nivel básico para las diferentes regiones, con iguales indicadores de evaluación. Bastaría observar de manera sistemática los procesos de pensamiento que se dan a nivel rural contrastándolos con los que se dan en el medio urbano.

A pesar de que no conocemos un estudio de este tipo hecho en Colombia, fácilmente podríamos aventurarnos a predecir grandes diferencias, básicamente en los niveles lógicos, lingüísticos, espaciales e interpersonales. Si -como suponemos- el manejo de la inteligencia lógica y lingüística en la ciudad es superior al que se observa en los medios rurales, entonces podríamos decir que las gentes del campo están sumergidas en un proceso educativo que no considera en absoluto sus necesidades ni sus posibilidades. Se les estaría preparando (iy bastante mal por cierto!) para la vida en la ciudad. ¿No tendrá esto alguna relación con el éxodo de campesinos hacia las ciudades?

Mirando el mismo problema por otro lado, posiblemente encontremos en los sectores rurales un gran desarrollo de la inteligencia espacial. Esto contrasta con la paulatina extinción de la geometría en los currículos educativos actuales. ¿Qué más se podría decir? Además de no enseñar lo que necesitan enseñamos lo que no necesitan y, peor aún, lo hacemos en una forma inapropiada!

Esto me permite introducir una de las perspectivas de aplicación más importantes que puede aportar el trabajo propuesto. La definición de modelos pedagógicos propios a las diferentes regiones del país. Para explicarlo, me remitiré al ejemplo anterior. Evidentemente todos debemos aprender algunos saberes que posiblemente por la naturaleza de nuestras capacidades se dificultan (para ello basta con observar los índices de deserción en la educación). La forma más apropiada de cumplir con este importante propósito deberá ser siempre aprovechar al máximo las capacidades que tenemos. Así, si deseáramos introducir adecuadamente las diferentes operaciones entre números en el sector rural, lo más adecuado podría ser el introducirlas mediante un modelo geométrico, cuya referencia será la espacial. Algo de este tipo podría ser preparado para todos los aprendizajes básicos, si conociéramos en detalle las características cognoscitivas de las diferentes regiones.

Sin embargo este es sólo un ejemplo aislado, mientras que el saber pedagógico se extiende mucho más allá de las estrategias didácticas hasta llegar al ámbito de las relaciones interpersonales. Si conociéramos los tipos de interacción social de una región el proceso de formación de maestros se vería claramente impactado para formarlos de manera que estuviéramos preparados para asumir el tipo de interacción social que el niño de la región requiere. Estamos seguros que esto redundaría inmediata y positivamente en la calidad de la educación que impartimos.

V. BIBLIOGRAFIA

AMAR, J.J. *Educación inicial en la familia y con la comunidad*, Ed. Uninorte, Barranquilla, 1985.

ARDILA, N. "Criterios y valores de la cultura anglo-saxoamericana y de la cultura latina: sus implicaciones para la psicología transcultural" *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 14, No. 1, págs. 63-79, 1982.

BUTCHER, H.J. *La inteligencia humana*, Ed. Marova, 2a. Ed. Madrid, 1979.

COLE, M.; SCRIBNER, S. *Culture and thought*, John Wiley, New York, 1974.

DASEN, P.R. "Cross-cultural Piagetian Research: A Summary". *Journal of cross-cultural Psychology*. 3 págs. 23-24. 1972.

GARDNER, H. *The mind's new science*, Basic books, New York, 1985.

HEDERICH, C. "*Proyecto de unidades pedagógicas funcionales: Informe de avance*". CIUP, Bogotá, 1988.

HERON, A. "Cross-cultural tests of Piaget's Theory". *Handbook of Cross-cultural Psychology*. Vol. 4, 1981.

LAOSA, L.M. "How Psychology can contribute". *Journal of teacher education*. Págs. 26-30. 1977.

SMITH, C.M. *Mental testing of Hebridean children in gaelic and english*. U. of London Press. 1948.

VASCO, E. "El desarrollo del pensamiento abstracto en una población de estudiantes de secundaria en Bogotá". *Revista Encuentros*, CAFAM, vol. 1, págs. 63-85.

WARBURTON, F.W. "The ability of the gorkha recruit". *British journal of psychology*. No. 42, págs. 123-133.

WITKIN, H.; GOODENOUGH, J. *Estilos cognitivos: Naturaleza y orígenes*, Ed. Pirámide, Madrid, 1985.