

# **DIFERENCIAS ENTRE INTELIGENCIA, RACIONALIDAD, COEFICIENTE INTELECTUAL (C.I.) Y RENDIMIENTO**

**(Tomado del libro “La Psicología del Siglo XXI”, Rubén Feldman González).**

## INTELIGENCIA

Sigmund Freud observó y describió el movimiento de las fuerzas opuestas que se mueven en la mente y en la sociedad que esa mente ha creado.

Freud organizó sus observaciones en su Psicoanálisis al cual se le denomina también: "Psicología Dinámica".

Hemos comenzado a observar y describir, empujados por el reciente desarrollo de los eventos en el campo de la física, el movimiento total (holokinesis) de la realidad y como el observador se separa de esa realidad y por ende, la distorsiona con la actividad de su propia memoria, su propia imaginación, sus ideas, creencias o ideologías, sus respuestas emocionales y autónomas.

Organizamos nuestras observaciones en lo que denominamos kario-psicología, a la cual se le denomina también "Psicología Holokinética". La psicología del movimiento total y constante.

¿De donde surge la necesidad de darle un nuevo significado y una nueva orientación a la psicología?

La aparición de un nuevo instrumento, el holograma que reproduce totalmente en forma tridimensional la imagen de un objeto sin el uso de lentes - nos muestra que en el negativo holográfico, cada punto reproduce la totalidad de puntos del objeto. También se observa que cada punto del objeto está desparramado en todos los puntos del negativo holográfico.

Este hecho extraordinario resulta de observaciones teóricas formuladas siglos atrás por Gottfried W. Von Leibniz. Leibniz hablaba de mónadas o "unidades que incorporan en sí mismas la información del todo".

Leibniz fue el creador del cálculo diferencial e integral que Denis Gabor usó en la década del cuarenta para formular sus ideas sobre un nuevo tipo de fotografía tridimensional. Denis Gabor recibió el premio Nóbel por sus ideas.

El holograma dio a Karl Pribram, después de veinte años de investigación cerebral con Karl Lashley, el modelo explicativo de sus paradójicos hallazgos experimentales en su estudio de la memoria. Pribram formula en 1971 el modelo holográfico de la memoria. En cada punto del cerebro se concentra toda la experiencia de un sujeto.

En 1964 aparece el teorema de Bell. El teorema matemático de Bell presenta enormes implicaciones, tanto en ciencia como en psicología. Henry Stapp escribió en 1975 que: "... el teorema matemático de Bell es el más profundo descubrimiento en la historia de la ciencia y muestra que nuestra concepción del mundo es, de alguna manera, profundamente deficiente" El complicado teorema de Bell concluye simplemente que: "Las partes separadas del universo están realmente conectadas de una manera íntima e inmediata".

Este teorema fue confirmado por el experimento de Clauser Freedman.

David Bohm formula en la Universidad de Londres su concepto de holokinesis (movimiento total) y habla de dos tipos de órdenes universales, un orden implicado y otro orden explicado.

El concepto de holomovimiento u holokinesis de Bohm se relaciona con el holograma de

Gabor, pero este último constituye un mero registro estático del movimiento de la luz. La luz, a su vez, es una de las muchas manifestaciones del orden implicado del universo, junto con otras formas de energía y la materia misma.

Desde el punto de vista psicológico, se deduce de lo anterior, que la percepción del movimiento no es mera memoria del anterior movimiento, sino también o quizá más bien percepción del orden implicado entre movimiento y movimiento.

La palabra "momento" que se usa tanto en física, tiene el mismo origen etimológico que la palabra "movimiento".

Podemos percibir cada momento como si fuera un acontecer (o serie de acontecimientos) estático, lo cual es una cualidad de "percibir" del proceso mnemónico eidético tímico autonómico (M.E.T.A.).

En realidad "momento" es "movimiento" y la percepción de lo que en ese momento acontece como si fuera algo quieto es una distorsión.

Como hemos ya dicho, el proceso M.E.T.A. invariablemente distorsionará la Percepción Unitaria del movimiento de cada momento. Cuando nos preguntamos qué es la percepción de la quietud, vemos que lo que se interpreta por el intelecto o la memoria como si fuera permanente o quieto, son sólo momentos que se suceden con cierta recurrencia de similitud. La quietud es solamente una forma de movimiento con cierta recurrencia.

El tiempo no se experimenta directamente en Percepción Unitaria y es solamente una abstracción del pensamiento propiamente dicho, una idea o imagen del proceso mnemónico.

Está claro que nos hemos habituado a pensar de una manera determinada por el compromiso con la lógica, en el mejor de los casos, y este hábito uno de cuyos ejemplos es la teoría del realismo local y sus tres premisas dogmáticas ya mencionadas nos empuja hacia una sola manera de experimentar la realidad.

La total apertura a la unidad de la percepción sensorial nos muestra otros aspectos más amplios de la realidad, las personas, etc.

La fundamental realidad del orden básico del universo entero, y de la mente misma, es el movimiento, pero no meramente el movimiento de partículas, contiguas o no, sino también el movimiento de lo implicado en lo explicado, de lo envuelto en lo desenvuelto, de lo inmanifiesto en lo manifiesto y viceversa.

Como dice David Bohm, "lo ulterior no está a continuidad de lo anterior como quiere expresarlo el pensamiento mecanicista, sino que lo ulterior revela la esencia de lo anterior". El concepto de tiempo, que más que una realidad es una abstracción de la conciencia lineal, no contiene un orden sino que manifiesta el orden básico implicado del universo.

Este último es mucho más sutil que el orden aparente implícito en la idea de tiempo.

Como vemos, tanto en el holograma, como en el concepto de holokinesis, como en el teorema de Bell, los conceptos de espacio y tiempo se vuelven de muy secundaria importancia. Esto hace que la representación de los acontecimientos dentro de las coordenadas cartesianas pierda también importancia.

De este hecho evidente, y aparentemente simple, surge como enorme desafío- la necesidad de encontrar una nueva forma de investigación dentro de esta revolución científica, matemática y psicológica.

Estos, y otros más recientes acontecimientos extraordinarios en ciencia, le hacen decir a Tomás Kuhn un especialista en la historia de la ciencia que estamos frente a una transformación total en la manera de conocer e investigar en ciencia, y los psicólogos serios

se formulan la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que hace que el observador humano no tenga una experiencia o percepción directa de que él es (por ejemplo) uno con la humanidad, y que en él se reproduce la información de la totalidad, sea la totalidad lo que sea, y signifique lo que signifique?

¿Por qué el hombre se resiste a ver, o simplemente no ve, no siente, no percibe, que él es uno con la humanidad, por continuar con el mismo ejemplo? ¿Por qué el hombre no percibe directamente que el electrón no es una partícula ni es una onda, sino que es ambas cosas, y por que debe entonces recurrir a conceptos paradójales como la función de onda para tener una idea indirecta de lo que es un electrón? ¿De qué manera interfiere el observador en aquello que observa, sea el físico en su gabinete investigando el átomo, o el esposo en su relación con la esposa, o el suicida cuando mira su propia desesperación?

Los nuevos eventos en ciencia nos empujaron a un grupo de investigadores de la mente y a algunos físicos a reunirnos con el educador Krishnamurti en New York dos años seguidos (1975 y 1976) para discutir estos problemas.

Krishnamurti afirma haber solucionado, en su propia experiencia, el problema del observador que se separa de lo observado. Surgen, entonces, nuevos conceptos en Psicología: 1) La Psicología gestáltica que habla de una totalidad diferente a la suma de las partes que la componen; 2) Ahora empezamos a demostrar científicamente, e inferir intelectualmente, (aunque no exista una percepción directa vivencial) y sin lugar a dudas, que cada parte en una totalidad contiene en sí todos los elementos de esa totalidad.

¿Qué es lo que impide la percepción vivencial de este hecho?

De aquí surge el nuevo concepto psicológico de "Conflicto Horizontal".

Este nuevo concepto de crucial importancia es, nada más ni nada menos, la esencia misma de la distorsión y la confusión en nuestro contacto perceptual con la realidad, tanto "interior" como "exterior".

El Conflicto Horizontal es el origen, también, de todo otro conflicto psicológico. Incluimos aquí a los conflictos verticales, que en nuestro lenguaje no son más que aquellos que Freud describió como las oposiciones existentes entre el ID y el SUPER EGO o el EGO. Estos conflictos verticales resultan, esencialmente, de atracciones y rechazos básicos en la relación del individuo con los demás, que están en conflicto con las prohibiciones sociales (internalizadas por el individuo) de esas mismas atracciones y rechazos.

El Conflicto Horizontal es la separación que hacemos los seres humanos de cualquier categorización, apelativo o definición sobre sí mismo, como cuando uno dice: <<Yo tengo pena>>, y también el Conflicto Horizontal es la separación que hacemos cuando categorizamos, nombramos o definimos cualquier realidad con la que nos relacionamos como observadores.

Tanto cuando decimos: <<estoy viendo a mi hijo>>, como cuando decimos: <<tengo pena>>, estamos pensando sobre una realidad (sea el <<hijo>> o sea la <<pena>>) a través del nombre de <<hijo>> y el nombre de <<pena>>.

De aquí podemos partir a comenzar a definir el otro nuevo concepto crucial de la nueva psicología que es el concepto de Percepción Unitaria.

Percepción Unitaria es ver la realidad como lo que es y no a través de un símbolo verbal o no verbal. Decimos que la realidad es vista como aquello que es y no como algo en lo que se puede meramente pensar. En otras palabras, es necesario dejar de pensar en observar y comenzar a observar de una manera absolutamente directa y total.

En ese estado de observación o percepción, se está viendo, oyendo o sintiendo cómo la

pena, la nerviosidad o los celos se van transformando siempre en algo diferente. En este estado, el tiempo, el espacio, el nombre, o las relaciones de causa efecto que hacemos entre los eventos se vuelven irrelevantes, verdaderamente insignificantes.

Ver la esencia del Conflicto Horizontal es también ver la distorsión encerrada en la pregunta: << ¿Cómo?>> y la respuesta: que siempre le corresponde a esa pregunta que es: <<Así>>. Este

<<Así>> es el método, la técnica, etc. Este método y esta técnica constituyen otros factores de distorsión en la relación humana.

Ver la distorsión de la pregunta: <<¿Cómo?>> y la respuesta: <<Así>> es ver uno de los aspectos del Conflicto Horizontal, y por el solo hecho de percibirlo, comienza la Percepción Unitaria.

Tenemos que aclarar que es posible preguntar cómo hacer una receta de cocina, un automóvil, un puente, etc. pero cuando preguntamos cómo entrar en Percepción Unitaria entonces seguimos pensando en la observación sin comenzar realmente a observar.

La distorsión del Conflicto Horizontal no es solamente cognitiva, es también emocional y puede ser la fuente de muchas enfermedades orgánicas.

Los científicos en física nuclear creían que era posible observar algo objetivamente sin cambiarlo ni transformarlo. Ahora sabemos que la misma observación es un movimiento que participa en el movimiento constante de aquello que es observado. Esto ha sido estudiado por el doctor David Bohm en la Universidad de Londres, es parte de la epistemología de Jean Piaget, y también parte de la idea de Carl Jung y Rorschach de que: <<el observador crea constantemente la realidad que observa>>.

Hemos creído que todo está determinado por otra cosa separada que es o por otra cosa separada que fue, pero actualmente hablamos de metadeterminismo, lo cual significa que: <<lo único que puede ser es lo que es>>. De aquí surge que necesitamos revisar nuestra idea del libre albedrío que puede ser otra ilusión de nuestra memoria, ya que si somos (sin la idea del YO personal), nos movemos en realidad con lo que observamos, y entonces podemos preguntarnos: ¿sobre qué ejercemos el libre albedrío, o quién ejerce el libre albedrío?

Todo esto tiene enorme relevancia cuando tratamos de definir el concepto de Percepción Unitaria, más que nada cuando consideramos lo que significa la observación del propio proceso del pensamiento.

Observar el pensamiento no significa meramente observar los contenidos de la conciencia, sino también y sobre todo significa observar el movimiento que ocurre en esa conciencia y el movimiento que ocurre entre contenido y contenido.

Cuando observamos el movimiento del propio pensamiento, en primer lugar nos encontramos con las innumerables distorsiones que imponemos a ese acto de observación: las distorsiones de la memoria, nuestras ideas, nuestras ideologías, nuestra imaginación, nuestras variadas emociones que denominamos miedo, odio, celos, envidia, etc., y las reacciones del sistema nervioso autónomo vegetativo (que pueden ser de tipo cardíaco circulatorio, respiratorio, gastrointestinal, genital, etc.)

En el acto de ir mirando, escuchando o percibiendo, lo que ocurre es que si esto se hace de una manera intensa y total, el único contenido de la conciencia será aquello que es visto, aquello que es escuchado, aquello que es percibido. Ahora bien, aquello que es observado, visto, escuchado, o percibido, cambia de instante en instante y entonces comprendemos que lo más importante de esa función de observar es el mismo acto de ir observando a cada

momento. Este acto de ir observando nos muestra que la realidad está en constante movimiento (holokinesis).

También nos damos cuenta que es sumamente importante que este mismo hecho de observar o ir percibiendo termine sobreponiéndose al acto de pensar sobre la observación o la percepción. Si pensamos sobre la observación, la simple mecánica del razonamiento lógico y formal conducirá inexorablemente a la distorsión de esa observación o percepción y, eventualmente, a la confusión y a toda una serie de conflictos, que denominamos de diversas maneras.

En todo el tiempo de nuestra vigilia cotidiana (unas 16 horas) no es necesario utilizar la memoria funcional de una manera sensata, más que durante unos veinte minutos. El resto del tiempo (más de 15 horas) puede ser perfectamente utilizado, por lo menos en la vigilia, para establecer un contacto con la realidad que esté contaminado por un mínimo de distorsión. Es nuestro pensamiento, que en realidad es solamente memoria en movimiento, la fuente de la distorsión en nuestras percepciones a través de las ilusiones, las diversas formas de depresión, ansiedad, miedo, diferentes obsesiones y aun las defensas inconcientes descritas por Freud como la conversión, etc.

En esta observación, que denominamos Percepción Unitaria, ocurre no una nueva manera de contacto con los seres humanos, sino la única manera posible de contacto.

Este contacto, que es una verdadera comunión, implica una forma de movimiento perceptivo, o percepción en movimiento, independiente de toda fórmula, todo método y toda ideología. Fórmulas, métodos, ideologías y las distintas formas de la imaginación humana constituyen formas diversas de manifestación de ese registro cerebral que llamamos memoria. La Percepción Unitaria, holística o integral, en cambio, implica más una reconstitución de las realidades internas y externas que un registro.

Esa Percepción Unitaria no bloquea ni niega la consideración de ningún elemento, no reprime como hubiera dicho Freud y se vuelve parte de la propia vida diaria. El flujo de lo interno, que parece por mucho tiempo inagotable, se aquieta primero y cesa después, por periodos cada vez más prolongados, sin ningún esfuerzo. En estos momentos en que el flujo de lo interno parece ausente del campo psicológico, se produce lo que denominamos: "Conciencia Triangular", o ese profundo silencio desde el cual se es capaz de percibir totalmente el flujo de lo externo sin que sea interferido por el flujo interior.

## RACIONALIDAD

La racionalidad está relacionada con el rendimiento intelectual, social y ocupacional de un individuo, es una cualidad que ha pretendido medirse con los test de coeficiente intelectual y, como afirman investigadores como Jerome Bruner, Jean Piaget y Barbel Inhelder, la racionalidad, como la capacidad de aprender evolucionan en el tiempo desde el nacimiento y se van desarrollando. Esta capacidad pasaría en el niño pre escolar (antes de los 6 años) por una etapa pre operacional en la cual el niño tiene que hacer correcciones de su actividad después de intentos fracasados de manipular la realidad. Se trata más de un grosero mecanismo de intento y error, que de una forma de pensamiento. Lo que falta en esta etapa es el concepto de la reversibilidad. El niño no puede entender ideas fundamentales que son usadas en matemática y física, como por ejemplo que: <<el orden de los factores no altera el producto>>, o como por ejemplo que: "la masa y el peso se conservan a pesar que se transforme la forma de un objeto>>, como por ejemplo una masa

de plastilina va a ser siempre la misma aunque se le de una forma cilíndrica después de haber pasado por una forma cúbica.

Una segunda etapa del desarrollo de la racionalidad es la que ocurre cuando ya el niño entra a la escuela y se denomina ETAPA DE OPERACIONES CONCRETAS.

Es decir, aquí el niño comienza a utilizar operaciones del pensamiento mientras que en la etapa anterior se movía solamente dentro del terreno de una mera actividad. Una operación es un tipo de acción y puede ser llevada a cabo directamente por la manipulación de objetos o internamente, como cuando uno manipula los símbolos que representan cosas y relaciones en la mente.

Groseramente una operación es una manera de obtener información sobre el mundo real e incorporarla en la mente de manera tal de transformar esa información para que sea organizada y usada selectivamente en la solución de problemas. Una operación se diferencia de una acción simple o de un comportamiento deliberado en que es tanto internalizada como reversible.

Internalizada significa que el niño no tiene que desarrollar actividades de prueba y error, sino que puede en realidad llevar a cabo el intento y el error en su propio cerebro. La reversibilidad se ve presente en esta etapa cuando el niño coloca pesos en una balanza y la balanza se desequilibra y entonces busca, sistemáticamente, un peso más liviano para reequilibrar la balanza. Sin embargo, en esta etapa el niño puede llevar la reversibilidad demasiado lejos asumiendo que un pedazo de papel una vez quemado puede restaurarse. También cree el niño que los brazos cortados pueden crecer.

En la etapa de las operaciones concretas el niño cuenta con medios para estructurar solamente la realidad inmediatamente presente. El niño no puede ir sistemáticamente más allá de la información hacia la descripción de acontecimientos posibles frente a esa información.

Entre las edades de 10 a 14 años el niño pasa a una tercera etapa llamada la de OPERACIONES FORMALES por la Escuela de Ginebra, que no es más que la escuela de Piaget. Aquí el niño es capaz de desarrollar hipótesis y deja de estar limitado a aquello que ha experimentado o a aquella información que tiene directamente frente de sí.

David Page y Jerome Bruner afirman que un maestro honesto que conozca bien el tema que enseña (aun matemáticas y física) puede enseñar a cualquier niño, no importa a qué edad, cualquier tipo de concepto, incluyendo los conceptos supraracionales de mecánica cuántica. Siempre hay una manera, para aquel que conoce el tema, de enseñar un concepto a un nivel que sea comprensible para el niño en cualquier etapa. Es necesario saber simplemente cuáles son las características esenciales de la racionalidad de un niño en un determinado momento de su desarrollo.

Jean Piaget que observó detenidamente en sus propios hijos y en otros niños las etapas del desarrollo intelectual, que aquí representamos con el nombre de racionalidad, se interesó en primer lugar por la biología y luego por la epistemología. La epistemología estudia la naturaleza y el origen del conocimiento.

En otras palabras, se trata de comprender (en epistemología) cómo el observador conoce aquello que observa.

Traduciendo esto a términos biológicos se trata de comprender cómo un organismo se adapta a su ambiente.

Jean Piaget trabajó en el laboratorio de Alfredo Binet en París, pero no se interesó en el test de Binet, sino que prefirió estudiar los errores en el test. Piaget estuvo siempre interesado

en el proceso del razonamiento detrás de las respuestas erróneas que daban los niños a las preguntas. Fue así que Piaget descubrió el PROBLEMA DE LA "CONSERVACION", se hizo obvio para Piaget que los niños pre escolares no comprendían que cambiando la forma de un objeto, la cantidad, la masa, y el peso se conservaban. Además comprobó que aun cuando le "enseñara" a esos niños (menores de 6 años) todo lo concerniente a masa, peso, cantidad y forma, esos niños podían aprender las palabras de memoria pero nunca transformaban la naturaleza de su razonamiento para llegar a comprender el problema de la conservación.

Eso hizo que Piaget denominara a los niños como egocéntricos, pero en un sentido epistemológico y no en un sentido afectivo o moral. No siempre Piaget fue comprendido en su nomenclatura. Para Piaget el niño egocéntrico es el niño que no puede trascender su propio proceso de razonamiento en una determinada etapa.

En otras palabras, la forma de conocer de un niño en una determinada etapa de su desarrollo no se puede modificar.

Al principio de sus investigaciones (unos 50 años atrás) Piaget estudió también el desarrollo de los conceptos de bien y mal, en otras palabras, el desarrollo de la moralidad en el niño.

Piaget afirma que es necesario distinguir dos periodos en el desarrollo del juicio moral. En el primer periodo un niño acepta reglas de una autoridad y las ideas de los adultos son importantes para él. En el segundo periodo el niño se vuelve independiente de los adultos, entonces el niño desarrolla la moralidad en base a la solidaridad con sus pares, y esta solidaridad está basada en la cooperación. Un niño que no aprenda a cooperar en solidaridad no desarrollará (según Piaget) un adecuado juicio moral. En otras palabras, un niño que no sepa jugar de manera solidaria y cooperativa con los compañeritos de su misma edad, tendrá dificultades en el desarrollo de su juicio moral.

Piaget ha llegado a decir que si los adultos no impusieran limitaciones a los niños, estos llegarían a desarrollar un sentido de justicia y cooperación mucho más temprano. Además ha dicho que si los adultos estuvieran listos para discutir seriamente diversos asuntos con los niños, estos formarían un verdadero sistema de cooperación con los adultos.

Esto ha sido intentado en la escuela experimental de Summerhill por su creador A.S. Neil. Piaget ha dicho que en este sistema de cooperación entre niños y adultos no podría existir ningún abismo generacional.

Algunos educadores afirman que un niño no es capaz de aprender a leer hasta que no alcance una edad mental de 6 años y 6 meses.

Por supuesto, esta edad mental de 6 años puede ser alcanzada por un niño a los 4.

Un niño de 4 años cronológicamente puede tener una edad mental de 6. La idea de esta aptitud de lectura relacionada con la edad se corresponde con la idea de competencia en embriología. Un tejido embrionario crece no solamente por la llegada a él de un específico inductor químico, sino que necesita también una capacidad de desarrollo antes de la llegada de ese inductor. Si no existe esta capacidad, aun la llegada del inductor químico, no producirá el desarrollo de ese tejido embrionario.

Piaget no sabe si este concepto derivado de la embriología puede ser aplicado al aprendizaje de la lectura pero enfatiza que no es relevante enseñar a los niños conceptos de una manera meramente verbal. Los métodos tienen que estar basados en actividades y despertar el interés por el contenido de los libros mejora el aprendizaje de la lectura. Por otra parte la lectura se vuelve significativa y no un mero parloteo o psitacismo. Si

enseñáramos historia comparada de diversas actividades humanas en distintos puntos del planeta en un determinado momento de la historia y no meramente una cronología de guerras y batallas, los niños no solamente aprenderían historia, sino que la historia sería significativa (entre otras cosas) para enseñarles a vivir humana y holísticamente.

En este sentido, Piaget está de acuerdo con John Dewey y ambos afirman que es necesario APRENDER HACIENDO.

Piaget también alerta sobre la necesidad de ser cautelosos en enseñar a los niños conceptos muy aceleradamente para los cuales no estarían preparados. Cierta ritmo pausado en el desarrollo intelectual, y aun afectivo, puede ser relevante para la capacidad de asimilar nuevos conceptos. Es decir, en vez de preocuparnos por acelerar la enseñanza de conceptos, es importante comprender la manera de conocer que tiene el niño. En la historia de la geometría apareció primero la geometría métrica Euclidiana y luego apareció la geometría proyectiva que fue seguida más tarde por el desarrollo de la topología. Ahora bien, tanto la geometría métrica como la proyectiva pueden ser derivadas de la topología.

El niño tiene una manera de conocer que lo acerca más a las intuiciones topológicas que a la geometría métrica o proyectiva. Con la ayuda de un buen maestro de geometría un niño, entonces, puede ser guiado a comprender topología adecuada a su capacidad, y luego derivarlo a deducir la geometría métrica. En otras palabras, la intuición topológica es la geometría más simple a pesar que históricamente apareció mucho después.

Se han realizado algunos estudios comparativos entre las ideas de Piaget y el conductismo de Skinner. Piaget criticó estos estudios diciendo que había que hablar de un conductismo empírico y de un conductismo subjetivo.

El empirismo implica que la realidad puede ser reducida a elementos observables y que el conocimiento debe limitarse a esos elementos y no a otros. La biología nos ha mostrado que el organismo constantemente interactúa con su ambiente. No es posible sostener el punto de vista que el organismo se somete pasivamente a su ambiente. El ser humano transforma su ambiente a través de una acción sobre él, y de esta manera gana un conocimiento más profundo del mundo, y ese conocimiento es más que una copia fotográfica de la realidad. Afirma Piaget, además, que el empirismo no puede explicar la existencia de las matemáticas que es una disciplina que se maneja con elementos no observables y con construcciones cognitivas abstractas. Barbel Inhelder realizó el siguiente experimento: mostró a un grupo de niños 10 varillas que variaban en longitud y después les pidió que dibujaran las varillas de memoria. Los niños menores de 4 años dibujaron grupos de varillas en pares y cada uno de estos pares era desigual al contiguo. A la edad de 5 años comenzaron a dibujar 3 grupos de varillas: medianas, pequeñas y grandes.

Acercándonos a los 6 años, comenzaron a dibujar series en longitud descendente, pero no series completas. A la edad de 6 años o más, los niños comenzaron a dibujar exactamente lo que habían visto. Lo que fue sorprendente es que al cabo de seis meses se les pidió a esos mismos niños, sin mostrarles de nuevo las varillas, que las dibujaran. Los niños de 6 años o más recordaron la manera en que estaban dispuestas las varillas originalmente mucho mejor que cuando lo habían hecho inmediatamente después de haber visto las varillas. Es lo mismo que decir que el recuerdo había mejorado "una etapa" en el desarrollo cognitivo.

El empirismo clásico asociacionista considera a la imagen como el producto residual de la percepción y como un elemento fundamental del pensamiento. Estos experimentos sugieren, sin embargo, que los niños estructuran progresivamente la realidad por medio de operaciones racionales que gradualmente aumentan en complejidad.

Como si el código de la memoria misma dependiera de las operaciones del sujeto y el código se modificara durante el desarrollo. En otras palabras, la memoria de las cosas para las cuales los niños están desarrollando conceptos, mejorará a medida que esos conceptos mejoran. Todo esto indica que las imágenes de la memoria no surgen solamente de la percepción, estas están ligadas a esquemas operativos del pensamiento.

En su libro: "Los Mecanismos de la Percepción", Jean Piaget analiza el problema crucial relacionado con las diferencias, similitudes y conexiones posibles entre las estructuras de la percepción y las estructuras de la inteligencia. Recordemos que en nuestro lenguaje debemos traducir esta acepción de "inteligencia" más bien como "racionalidad".

Al decir "percepción" se refiere Piaget a lo que en kariopsicología denominamos percepción sensorial, que es diferente al concepto ya explicado de Percepción Unitaria.

En la percepción sensorial (el tipo de percepción que es fagocitado por el proceso M.E.T.A. en nuestro modelo de la mente descrito en nuestro libro " El Nuevo Paradigma en Psicología" la interacción entre el observador y lo observado es mediada por procesos dependientes del desarrollo de la racionalidad. Estas son percepciones fragmentarias (a diferencia de la percepción directa y total que denominamos Percepción Unitaria) y determinan interminables construcciones de nuevos esquemas por el sujeto durante su desarrollo, esquemas a los que se asimilan los objetos percibidos, y en los cuales no hay límites definibles entre las propiedades del objeto asimilado y las estructuras del sujeto asimilante. Es casi como decir que el observador construye <<a su gusto>> la realidad que observa, sea esta realidad tanto objetiva como intrapsíquica.

Las estructuras del sujeto asimilante son descritas en kariopsicología (o Psicología Holokinética) con el nombre de proceso M.E.T.A o proceso mnemónico eidético tímico autónomico.

Esta forma de percepción es origen de errores o distorsiones diversas, pero también contribuye al desarrollo de la racionalidad funcional. Esta percepción (sensorial y no unitaria) es parte del Conflicto Horizontal que es –insistimos la fuente de toda distorsión cognitiva y de todo conflicto emocional.

## COEFICIENTE INTELECTUAL (C.I.)

Cuando hablamos de coeficiente intelectual estamos hablando de una manera de medir algo. Lo difícil es determinar qué es ese algo que estamos midiendo. Eso, desde un punto de vista técnico, se conoce como validez de un test y la validez de un test es nada menos que la definición de aquello que tratamos de medir y, luego, la selección de material que represente aquello que se está midiendo.

La aclaración de las diferencias entre los conceptos de inteligencia, racionalidad, y rendimiento es muy importante para determinar la validez de los test de coeficiente intelectual (C.I.) Por el momento sabemos que la utilidad de los test de coeficiente intelectual es predecir el rendimiento escolástico y ocupacional de una persona, pero está todavía oscuro el problema de qué es lo que estamos midiendo.

Otro problema de los test de coeficiente intelectual es su confiabilidad. En otras palabras, la confiabilidad está relacionada con el hecho de desarrollar un sistema de cuantificación. Esto se ha hecho empíricamente por puntos o edades. La confiabilidad se refiere también al hecho de cuantificar consistentemente en el tiempo con el mismo test, con el mismo individuo, en diferentes ocasiones. Además tiene que existir una consistencia interna de la

cuantificación del test con respecto a sí mismo.

Un test puede ser confiable sin ser válido, pero no puede ser válido sin que sea confiable. Un hecho muy interesante es una curiosa circularidad con respecto al problema de la confiabilidad de los tests de coeficiente intelectual. Es decir, que correlacionamos la confiabilidad del test comparando su resultado con el juicio del maestro con respecto al rendimiento del niño, aun cuando el test haya nacido debido al hecho de que el juicio del maestro, con respecto a la inteligencia, racionalidad o rendimiento, no era confiable.

Para entrar más en detalles en estos problemas técnicos de los tests de coeficiente intelectual (C.I.) recomendamos la lectura de los manuales de psicología o de tests psicológicos como Freeman F.S. "Teoría y practica de los Tests Psicológicos", o Gurbitzm M. "La Dinámica de los Test Psicológicos", o el libro de Holt "Tests Psicológicos y Diagnósticos", o bien el "Manual de Psicología Clínica de Wolman, o el libro de Weiner, o bien Simmerman Woosan" "Interpretación Clínica del Test de Wechsler".

Una buena manera de determinar la validez de un test es el uso del pensamiento negativo inquisitivo. Es decir, para saber si realmente estamos midiendo lo que decimos medir, es necesario inquirir en aquello que decimos medir (saber lo que es) y además saber perfectamente bien qué es aquello que NO estamos midiendo. Por ejemplo, en los tests de coeficiente intelectual, indudablemente, no estamos midiendo la competencia. Por competencia entendemos la integración determinada por la Percepción Unitaria: Primero, de la racionalidad y segundo, del rendimiento. Esta Percepción Unitaria, como hemos dicho, es la conciencia triangular o inteligencia propiamente dicha.

Esta Percepción Unitaria integradora hará el más oportuno y adecuado uso de la racionalidad (conciencia lineal) hacia el rendimiento en diversas actividades, o bien determinará la suspensión facultativa de la racionalidad cuando esta deja de ser funcional para entrar en la percepción total y directa de la realidad como movimiento constante. Este movimiento no sólo existe entre los contenidos del orden implicado sino, además, se trata del movimiento desde el orden implicado al explicado y viceversa.

Esta percepción incluye los cinco sentidos sin focalizarse como lo hace la percepción sensorial en la actividad de ninguno de los cinco sentidos.

Esta Percepción Unitaria requiere una transformación mental del observador y más que una comprensión intelectual de lo que es, requiere una comprobación experimental en el área de la misma vivencia personal. Un buen expositor de esta vivencia es el educador Jiddu Krishnamurti en sus libros:

1) "El Despertar de la Inteligencia 2) "Comentarios sobre el Vivir" 3) "La Mutación Psicológica" 4) "La Totalidad de la Vida" 5) "Los Principios del Aprender" etc.

Cuando Terman seleccionó el material que representaría aquello que estaba midiendo lo hizo meramente con el material escolar relacionado con la lectura, la escritura y la aritmética. Por eso es más fácil predecir el rendimiento escolar y ocupacional con estos tests que determinar aquello que estamos midiendo con exactitud.

La creatividad de un Picasso, un Renoir, un Monet, un Leonardo Da Vinci o la de escritores como Walt Whitman, Bernard Shaw, Pablo Neruda, o Vicente Aleixandre, no podrá ser predecida con tests de coeficiente intelectual a la manera de Terman.

### *Edad*

Una de las variables más importantes para determinar el coeficiente intelectual es la edad, y

es precisamente aquella que presenta una buena cantidad de problemas. El coeficiente intelectual resulta de dividir la edad mental del sujeto por la edad cronológica.

Ahora bien, el coeficiente intelectual de un niño en los primeros grados de la escuela puede predecir bastante bien el coeficiente intelectual que tendrá ese mismo niño más tarde en su carrera académica. Sin embargo, el coeficiente intelectual de un niño pre escolar predice muy pobremente lo que será su coeficiente intelectual más allá de la edad escolar. Además, después de los 17 años de edad, evidentemente, declina la habilidad de manejar los problemas académicos escolares. Sin embargo, la habilidad para manejar el resto de los problemas de la vida cotidiana mejora después de los 17 años. Es por eso que las compañías de seguro de automóviles reducen el monto de los seguros después de los 25 años de edad. Las compañías de seguro han determinado empíricamente que la habilidad de una persona para manejarse en la ruta después de los 25 años es mucho mejor. En nuestro lenguaje podríamos decir que se reduce la racionalidad en temas académicos pero aumenta la racionalidad, o por lo menos el rendimiento, en temas no académicos.

Lo cierto es que el coeficiente intelectual declina después de la edad de 16 años. Esto puede ser perfectamente un artefacto estadístico que surge de aquello que se mide o de la manera en que se mide. Estadísticamente se sabe que por lo menos 60% de las personas modifican su coeficiente intelectual más de 15 puntos entre las edades de 6 y 18 años. Además, por lo menos un 10% de las personas pueden modificar su coeficiente intelectual más de 30 puntos en este mismo periodo. En otras palabras, y de una manera grosera, podemos afirmar que una de cada diez personas, en el término de 12 años, pueden pasar de "retardados a inteligentes".

### *Problemas Genéticos y Sociales*

Eric Erickson en su libro "Identidad: Juventud y Crisis" argumenta que la situación de administrar un test, situación donde existe un examinador y un examinado, reproduce una especie de microcosmos de la sociedad.

En este contacto cara a cara entre dos individuos pueden surgir una serie de distorsiones relacionadas con diversas variables de raza, sexo, edad, o clase social, y esta relación va a ser afectada de acuerdo a como estén afectadas las relaciones entre los grupos a los cuales el examinador y el examinado pertenecen. En otras palabras, la relación de un examinador blanco con un examinado negro en la ciudad de Miami Estados Unidos a partir de Mayo de 1980 no va a ser la misma que antes de Mayo de 1980 (debido a los conflictos raciales en ese mes y en ese año). En otras palabras, la raza, el sexo, la edad, y la clase social del examinador influyen el rendimiento en el test del examinado. Esto reproduce lo que se conoce en la sociedad en general como "la batalla de los sexos", "el abismo generacional", "la guerra racial" y "la lucha de clases".

El año 1971 fue crucial para los tests de coeficiente intelectual.

La Corte Suprema de los Estados Unidos se pronunció en el caso Griggs versus Duke Power Company de la siguiente manera: <<Los diplomas y los tests de coeficiente intelectual son servidores útiles pero el Congreso ha determinado que no se deben volver los regentes de la realidad>>.

Griggs y otros doce empleados negros, en Carolina del Norte Estados Unidos, no habían sido promovidos en la Duke Power Company debido a que esta compañía exigía diplomas de educación secundaria, o que los empleados obtuvieran un puntaje adecuado en un par de

tests de coeficiente intelectual.

En 1973, Arthur Jensen publica dos libros, uno titulado: "Educabilidad y diferencias Grupales" Harper and Row y otro denominado: "Genética y Educación" también publicado por Harper and Row, en 1973.

Por estos libros el doctor Jensen ha sido acusado de racista, etiqueta que el considera no solamente injusta sino también equivocada.

Jensen afirma: "Para mí el racismo significa discriminación entre las personas sobre la base de su origen racial, y esta discriminación se basa en la negación de derechos sociales, civiles o políticos a esas personas. El racismo significa la negación de igualdad de oportunidades en la educación o el empleo sobre la base del color o el origen nacional. El racismo estimula el juicio de las personas, no en base a sus cualidades y habilidades, sino de acuerdo a vulgares estereotipos".

Sin embargo, la teoría científica de que hay diferencias genéticamente condicionadas desde el punto de vista conductual y mental entre las razas no puede ser denominada racista. Sería igualmente ilógico condenar el reconocimiento de diferencias físicas entre las razas como racista".

En 1972, cincuenta profesores prominentes de psicología y campos relacionados, incluyendo cuatro premios Nóbel, firmaron una declaración en defensa del derecho a estudiar y discutir la relación entre herencia y comportamiento humano. En esta declaración se citaban las víctimas históricas de la supresión de la evolución en el conocimiento, como Galileo, Darwin, Einstein, Freud, Mendel y la declaración entre otras cosas afirmaba: <<Hoy una supresión similar, censura, castigo y difamación, se aplican contra los científicos que enfatizan el rol de la herencia en el comportamiento humano. Es virtualmente una herejía expresar un punto de vista genético o recomendar un mayor estudio de las bases biológicas del comportamiento. Como científicos creemos que los problemas humanos pueden ser remediados con un aumento del conocimiento humano>>.

Los alumnos universitarios de Arthur Jensen temen que las ideas de su maestro favorezcan el resurgimiento de la infamia racista cometida en Europa central en la década de 1935 a 1945.

Jensen llama la atención sobre algunos hechos interesantes: afirma que los negros en los Estados Unidos obtienen un puntaje que está más o menos una desviación standard por debajo de los blancos en la mayoría de los test de inteligencia. Esto significa un promedio de unos 15 puntos de déficit en los test de coeficiente intelectual para los negros. Esto es estadísticamente cierto para por lo menos 80 tests estandarizados de coeficiente intelectual sobre los cuales existe información publicada.

Jensen insiste que los tests de coeficiente intelectual representan un índice, aunque sea imperfecto, de la habilidad de competir en las actividades académicas y ocupacionales como las conocemos en nuestra cultura.

Por ejemplo, muchas universidades en los Estados Unidos, requieren un puntaje mínimo de 600 (equivalente a un coeficiente intelectual de 115) para el ingreso.

Las diferencias estadísticas del coeficiente intelectual entre blancos y negros significa que los blancos tendrán 7 veces más el número de personas talentosas (coeficiente intelectual por encima de 115) que los negros. Por otro lado, una diferencia promedio de 15 puntos en los coeficientes intelectuales significa que los casos de retardo mental (coeficiente intelectual por debajo de 70) ocurrirán 7 veces más a menudo entre los negros que entre los blancos.

Se pensó que estas diferencias podrían ser culturalmente condicionadas y se diseñaron tests "culturalmente justos". Estos tests "culturalmente justos" usan un material simplemente simbólico, no verbal, común a un gran número de diferentes culturas. Estos tests miden la habilidad de generalizar, establecer diferencias y similitudes, ver relaciones y resolver problemas.

Estos tests están orientados a medir más bien el poder de razonar que meros fragmentos de conocimiento. Es sorprendente, sin embargo, que los negros tengan una tendencia a obtener puntajes mejores en los tests cargados culturalmente que en los tests "culturalmente justos". Por ejemplo, en el test de Wechsler, que está compuesto de once diferentes subtests, los negros obtienen mejor puntaje en los subtests "cargados culturalmente" (como vocabulario, información general y comprensión verbal) que en los tests de rendimiento no verbal (como la organización de bloques, y como ordenamiento y complejidad de figuras). Algo completamente diferente ocurre con los orientales, los mexicanos, los indios americanos, etc.

Los niños chinos, por ejemplo, obtienen puntajes muy por encima de lo normal en estos tests de rendimiento no verbal, a pesar de ser recientes inmigrantes de Hong Kong y Formosa, que conocen poco o nada de inglés, y cuyos padres trabajan en ocupación de muy bajo nivel socio económico.

Arthur Jensen se resiste a creer que exista un componente de desnutrición que afecte el coeficiente intelectual. Afirma que el severo hambre en Holanda, durante los últimos años de la Segunda Guerra Mundial, fue el objetivo de un estudio excelente en el cual se vio que miles de hombres concebidos, gestados y nacidos durante este periodo de hambre severo, que habían recibido en la temprana juventud el test de R.S.P.M. que es un test de razonamiento no verbal obtuvieron puntajes no muy diferentes a los obtenidos por otros jóvenes holandeses de la misma edad que no habían sido expuestos a la privación nutritiva maternal.

De cualquier manera, estos datos no deben impedir que cada alumno obtenga un tratamiento en educación completamente individualizado y de acuerdo a su propio rendimiento.

En el caso de Robert Williams, que es profesor de psicología en la Universidad de Washington en Saint Louis; él a la edad de 15 años obtuvo un coeficiente intelectual de 82, lo cual es teóricamente incompatible con la situación académica y el grado de Ph.D. que el doctor Williams alcanzó en su disciplina de psicología. El doctor Robert Williams es un psicólogo negro que escribió el artículo: "Racismo Científico y Coeficiente Intelectual", en Mayo de 1974, en la revista "Psychology Today".

Como vemos, se necesita un estudio más profundo de lo que es el coeficiente intelectual, qué es lo que mide y si realmente existen mejores maneras de medirlo.

La verdad en este problema tiene poco que ver con la ideología, porque las ideologías son estáticas y la verdad es móvil. Tenemos que cuidarnos de que los nuevos descubrimientos científicos abran nuevas posibilidades para la humanidad como un todo, y no meramente favorezcan conclusiones absolutistas. Una sociedad que favorezca la igualdad de oportunidades, en todo sentido, para cada individuo, es una sociedad más propicia para el desarrollo de toda la humanidad. Podemos obtener enormes beneficios derivados de la diversidad humana, sin necesidad de crear una meritocracia en la cual la elite genética se concentre en las clases socio económicas más elevadas.

Afirma Teodosio Dobzhansky que: <<Para que exista igualdad de oportunidades

necesitamos igualdad de status. El trabajo manual no es intrínsecamente inferior al trabajo intelectual, aunque haya un mayor número de seres humanos que sea más apto al trabajo manual que al trabajo intelectual. La presencia de habilidades raras no tiene porque distraernos de la apreciación de las más comunes>>>.

### *El concepto del niño dotado o talentoso*

Un director de escuela primaria definió este tipo de niño de la siguiente manera: <<es la clase de niño que el maestro sueña con tener, y una vez que lo tiene no sabe que hacer con el>>.

En un estado de los Estados Unidos donde trabaja ese director de escuela se gastan 163 millones de dólares para atender a las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje, retardo mental u otro tipo de problema. En cambio, se gastan menos de 3 millones de dólares para atender a las necesidades de los niños dotados o talentosos.

Como si esto fuera poco, por cada niño dotado o talentoso se gastan 40 dólares, en tanto que por los niños con problemas de aprendizaje, o retardo, se gastan 740 dólares por alumno. (1980)

Está muy claro que nuestra sociedad ve al niño dotado intelectualmente de una manera muy ambivalente. A veces nos preguntamos si tendríamos que educar de alguna manera especial al niño talentoso, y de esta manera evitamos la pregunta fundamental que es la siguiente: ¿Cómo es posible educar a estos niños de una buena manera?

Muchos adultos se sienten amenazados por los niños talentosos o dotados y son esos mismos adultos quienes, de una manera grosera o sutil destruyen el talento de esos niños.

Una manera sutil de destruir el talento de nuestros niños es invalidarlo afirmando que no existe o bien diciendo que su existencia no tiene ninguna importancia, o no hace ninguna diferencia. Otros invalidan la existencia del niño dotado o talentoso afirmando que su existencia depende de actitudes culturales. En la antigua Grecia se honraba al orador y por lo tanto se consideraba talentoso al niño que decía buenos discursos. En Roma se apreciaba culturalmente al ingeniero y al soldado, por lo tanto era talentoso el niño que se destacaba en estas actividades. Se afirma también que el niño talentoso pierde su talento cuando llega a la edad adulta.

El estudio longitudinal de Terman ha concluido que, con pocas excepciones, el niño talentoso será el adulto talentoso.

Parece que existen caracteres comunes, en todas las culturas, a lo que es un niño dotado o talentoso: en primer lugar, son niños creativos, niños que tienen gran confianza en sí mismos y cierta tendencia a tomar riesgos de una manera voluntaria, una tendencia a ignorar las normas sociales y a cuestionar el orden establecido. Esto los hace blanco del odio de las autoridades y los adultos que se relacionan con ellos. En el caso de los maestros, en general, se sienten menos cómodos con estos niños que con niños cuyas actitudes y valores son más convencionales.

El niño talentoso tiene tendencia a encontrar soluciones originales o no usuales a cualquier problema y, en general, persisten en sus actividades aun cuando sean frustrados o encuentren dificultades. Son, además, flexibles para descubrir caminos alternativos hacia sus objetivos.

El concepto del liderazgo participatorio, que afirma que cada miembro de un grupo puede y debe transformarse en líder de una manera rotatoria o bien en diferentes circunstancias, le

quita importancia al concepto de que el niño dotado o talentoso puede llegar a ser un buen conductor (un buen líder). Por otra parte, se vuelve irrelevante la teoría de que en un determinado momento cultural ciertos grupos de personas tienen ciertas necesidades que requieren los servicios de un determinado individuo que los ayude a llenar esas necesidades. En esos casos, un determinado individuo emerge (concepto de "emergente") como líder por el sólo hecho de estar en el lugar adecuado, en el momento adecuado.

Otra manera de invalidar la existencia del niño dotado o talentoso es afirmar que existe un cierto número de niños con un elevado coeficiente intelectual (por encima de 115 puntos) que tienen un rendimiento ocupacional y académico muy pobre. Un estudio de estos niños ha demostrado que son niños con problemas de identidad, que han encontrado posiblemente por su excesivo talento dificultades en relacionarse con niños de su misma edad, que sufren de una baja estima de sí mismos, que son más bien inseguros, que carecen de perseverancia para obtener sus objetivos sobre todo por incapacidad de delimitar cuáles son esos objetivos. Estadísticamente los muchachos superdotados con problemas de rendimiento tienen malas relaciones con sus padres, y las muchachas encuentran dificultades, sobre todo, para definir su rol en una sociedad que les ofrece por ser niñas valores y expectativas conflictivas o contradictorias.

Cuando la invalidación no toma la forma de una sobre valoración estéril, nos encontramos a lo largo de toda la historia con el deseo de la sociedad de ayudar a estos individuos con características especiales.

Platón escribió en su libro "La República" que la tarea de una sociedad era la de "empujar a las mejores naturalezas a obtener el aprendizaje que mejor sirviera al bienestar común".

En el siglo XVI, Suleimán El Magnífico, benefició al imperio Otomano (Turco) identificando sistemáticamente a los niños dotados y talentosos y ofreciéndoles una educación especial en religión, arte, ciencia y filosofía.

Thomás Jefferson escribió en sus "Notas sobre el Estado de Virginia", lo siguiente: "Esperamos ofrecer al estado aquellos talentos que la naturaleza ha sembrado generosamente, tanto entre los pobres como entre los ricos, pero que mueren sin uso si no se buscan y si no se cultivan".

Resulta muy difícil establecer cómo buscar y cultivar estos niños. Cada programa para los niños dotados y talentosos necesita ser estructurado teniendo en cuenta numerosas variables, en primer lugar el tipo de niños envueltos, sus edades, la cultura y el ambiente, el personal, el entrenamiento del personal y los recursos con que se cuenta, y todos estos factores y posiblemente otros deben ser tenidos en cuenta para elaborar un programa efectivo. La planificación de tal programa necesita ante todo de una adecuada definición de lo que es un niño dotado o talentoso, que esta definición permita un procedimiento adecuado de identificación, evaluación de las necesidades del niño, un claro propósito y medios de alcanzarlo.

Este plan de acción necesita, también, la contemplación de estrategia de aprendizaje, el contenido, las habilidades y por supuesto un buen plan de evaluación del mismo plan de acción.

El párrafo siguiente fue extraído del libro de James Gallagher denominado: "Enseñando al Niño Dotado", publicado por Allyn y Bacon en 1975, ("Teaching the Gifted Child") Gallagher hace una revista de las características de los niños dotados y talentosos y detalles sobre los programas especiales para educarlos:

"El señor Palcuzzi estaba cansado de escuchar objeciones para tomar provisiones especiales

en la educación de los niños dotados y talentosos. El señor Palcuzzi era el director de Jefferson Junior High School, y en una reunión de padres y maestros presentó su propuesta para los niños dotados. Los elementos del programa Palcuzzi eran como siguen:

- 1) Los niños deberían ser agrupados de acuerdo a su habilidad.
- 2) Parte del día escolar debería ser dedicado a la instrucción especial.
- 3) Los estudiantes talentosos deben tener tiempo para compartir sus talentos con niños de otras escuelas en el área o a través del estado. Vamos a pagar los costos del transporte.
- 4) Un niño debería ser promovido de acuerdo a sus talentos más que de acuerdo a su edad.
- 5) Estos niños tendrían que tener maestros especiales, especialmente entrenados y con un elevado salario.

Como era de esperar, el "Programa Palcuzzi" fue el blanco de una avalancha de críticas. Surgieron preguntas como la siguiente: <<¿Qué haremos con el joven que no sea capaz de adaptarse a un grupo especial, no será dañado su ego?>> <<¿Qué hay del costo, cómo justificará usted los costos del transporte que tendrán que pagarse para movilizar a un grupo especial de estudiantes de una escuela a la otra?>> <<¿No será un peligro para el niño permitir que interactúe con otros niños que son más maduros que el mismo?>>

<<¿No será que los otros maestros se quejarán si pagamos mejores salarios a los instructores de este grupo?>>

Después de escuchar por 10 o 15 minutos el señor Palcuzzi arrojó la bomba que tenía preparada. Dijo que no estaba describiendo un nuevo programa para los intelectualmente dotados, sino un programa que el sistema escolar había estado apoyando de manera entusiasta por cierto número de años: ¡el programa para los dotados jugadores de basketball!

El señor Palcuzzi aprovechó el silencio que siguió a esta revelación para hacer una revista de dicho programa:

<<¿Tenemos acaso la posibilidad de agrupar un equipo de basketball?

Si, la tenemos. Sin duda el jugador que no es seleccionado para el primer equipo de basketball o para el segundo equipo se sentirá muy mal, e incluso presentará algunos sentimientos de inferioridad. Sin embargo, eso no determinará que el programa sea cambiado.

Otra pregunta: ¿Permitimos acaso que parte del día escolar sea dedicado a algún trabajo especial? Hablando de manera general, la última hora del día puede ser usada por tradición para la práctica de los talentos basketbolísticos.

¿Permitimos a estos niños compartir sus talentos con otros estudiantes de otras escuelas y otras ciudades? Si lo hacemos, y lo que es más, pagamos los costos del transporte envueltos sin muchas quejas.

¿Permitimos que los jugadores dotados de basketball sean promovidos por sus talentos más que por su edad? Por supuesto lo hacemos. Si un niño de primer año juega tan bien como uno de quinto, obtiene fácilmente el privilegio de jugar con los niños mayores y nadie se preocupa sobre eso.

Finalmente, ¿tenemos maestros especiales que estén entrenados especialmente y que obtengan salarios mejores que el maestro ordinario?

Sí los tenemos, y aunque algunos maestros se quejen naturalmente esto no afecta el programa de basketball.

¿Qué nos dice todo esto? La cultura y la comunidad apoyarán la clase de actividades que

encuentra necesarias, valiosas y/o gozosas. Si se siente que el programa es suficientemente necesario o suficientemente divertido, toda clase de objeciones son eliminadas y se consideran irrelevantes.

Si, por el otro lado, la comunidad no está totalmente interesada o comprometida para apoyar tal programa, aparecen toda clase de objeciones y también las razones por las cuales el programa no debería llevarse a cabo o las razones por las cuales no puede aceptarlo>>.

Existe una tensión entre los "sacerdotes" de una sociedad que controlan el conocimiento y los "reyes" que controlan el poder y por lo tanto la distribución de recursos.

El concepto anterior fue extraído del libro: "Poder" de Adolph Berle.

En la mayoría de las sociedades las características demográficas de los "reyes" no favorecen el apoyo de programas para los niños dotados o talentosos. En general los "reyes" son varones y a menudo inclinados a creer que los niños tienen que estar al cuidado de las mujeres y no de los gobiernos. Estos "reyes" probablemente son viejos o están en el proceso de serlo. Por lo tanto se preocupan sobre esto y están más propensos a gastar el dinero en enfermedades como el cáncer o dolencias cardíacas que en los desordenes de la niñez. Sus propios niños han crecido ya lo suficiente.

Los "reyes" son generalmente de clase media y no reconocen o entienden los problemas de la pobreza o el impacto de los problemas de la pobreza sobre los niños a través de la desorganización social y familiar que la acompaña. En general, tanto los "reyes" de la sociedad, que controlan el poder, así como los "sacerdotes" de la sociedad que controlan el conocimiento, carecen de Percepción Unitaria. Esta es la razón fundamental de todos los problemas que aquejan a la humanidad.

En resumen: hemos tratado de contemplar las diferencias entre inteligencia, racionalidad, coeficiente intelectual (C.I.) y rendimiento sobre todo a la luz de la nueva psicología (kariopsicología o Psicología Holokinética).

Inteligencia es un aspecto de la Percepción Unitaria que permite, entre otras cosas, determinar cuándo utilizar la conciencia lineal (temporo espacial y secuencial) de una manera racional, y cuando la Percepción Unitaria puede moverse libremente por sí misma, sin interferencia de la conciencia lineal. Recordemos que la conciencia lineal puede desenvolverse también de una manera irracional y de una manera supra racional (como en mecánica cuántica).

Hemos contemplado algunas dificultades (no solo técnicas, sino más bien psico sociales) de la medición de la racionalidad con tests de coeficiente intelectual y hemos tratado de mostrar que el rendimiento escolar, social, ocupacional, etc. no puede ser visto independientemente de la racionalidad y aun menos de la inteligente Percepción Unitaria.

[Para ver los esquemas, consultar el libro]

La INTELIGENCIA de la PERCEPCION UNITARIA excluye sin esfuerzo lo irracional y abarca la racionalidad de la conciencia lineal y aun la actividad intelectual supraracional de la mecánica cuántica, (por ejemplo) pero lo inverso no es posible.

A veces nuestra búsqueda de rendimiento o eficacia en las actividades fragmentarias que desplegamos cotidianamente nos hace recurrir a soluciones que, desde un mero punto de vista intelectual, parecen aceptables y aun muy racionales.

Es como querer solucionar los problemas de la humanidad llamándonos venezolanos o rusos, americanos o chinos, israelitas o egipcios, católicos o judíos, mahometanos o

budistas, o comunistas, etc. sin ver de una manera inteligente, directa y total, que así caemos inexorablemente en una dualidad individual y social que termina siendo polarización, oposición y enemistad.

Mientras no exista esa amistad y cooperación entre todos los seres humanos no habrá solución permanente para los muchos y crecientes problemas de la humanidad.

A través de individuos que buscan su propia seguridad y/o engrandecimiento psicológico, no sólo a través de la búsqueda de poder, aceptación, amor, prestigio, autoridad, dinero, etc., sino también a través de la mera pertenencia a "algo más grande o importante", búsqueda que se desenvuelve en grupos, partidos, sectas, organizaciones religiosas o naciones, que a su vez

potencialmente se pondrán en conflicto y aun en guerra con grupos, partidos, sectas, organizaciones "opuestos", continúa la polarización psicosocial y mientras continúe no habrá garantía para la protección de la vida humana.

En resumen, mientras continúe la polarización del Conflicto Horizontal no habrá garantía para la vida humana sobre la tierra.

Ya hemos dicho que el "Conflicto Horizontal" es la separación artificial (aunque a veces funcional) que hace el yo entre "sí mismo" y aquello que "él" cree observar "dentro" o "fuera" de sí.

Esta definición podría resumirse como "estar fuera de sí es el Conflicto Horizontal".

Esto nos obliga a estudiar seriamente la paradoja psicosocial encerrada en el hecho que cuando buscamos seguridad (fragmentariamente) en un grupo, inexorablemente la perdemos. Esto, independientemente de la sensatez o racionalidad de las ideas, idealismo o ideologías que el grupo u organización promueva.

Por eso debemos comprender (y ser educados para comprender) que realmente formamos parte de la humanidad como una totalidad indivisible.

Tenemos que ver que cada ser humano es UNO con la humanidad. Este ver es un acto de verdadera inteligencia, un acto de Percepción Unitaria y solo secundariamente un acto racional.

Si no comprendemos esto nos transformamos (como individuos) en peligros potenciales para la especie humana.

Esta Percepción Unitaria, este acto de inteligencia: 1) No es la mera IDEA de pertenecer a la humanidad, 2) no es la idea sensata o no, racional o no de ayudar a la humanidad. Pertenecer y ayudar son dos polos más de Conflicto Horizontal.

No se puede pretender, imaginar o pensar que se es UNO con la humanidad. Se requiere una profunda transformación de la conciencia individual que permita ver, sentir, percibir esa realidad directamente y sin distorsión alguna. Esa transformación puede denominarse Percepción Unitaria.

Mientras "ser UNO con la humanidad" constituya una mera idea, una ideología más, un mero acto de la imaginación, un símbolo, o un mito, y no se vea como un hecho incontrovertible por ser un hecho cada uno de nosotros es un peligro latente para la humanidad, es decir, para nosotros mismos.

Mientras no haya un despertar de la inteligencia que abarque también nuestra racionalidad y oriente el rendimiento en la acción (la manera de ganarnos la vida), el hombre seguirá siendo el peor enemigo del hombre.