

Pilar Domínguez Rodríguez • Luz Pérez Sánchez • Élide Alfaro Gandarilla
M^a Victoria Reyzábal Rodríguez
COORDINADORAS

Mujer y sobredotación: intervención escolar



MUJER Y SOBREDOTACIÓN: INTERVENCIÓN ESCOLAR



Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa



Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa

DE LOS DOMINIOS DE LA FUERZA Y DEL ALFARO
MUCHAS MUJERES ESPERAN
1984

MUJER Y SOBREVIVENCIA
INTERVENCIÓN SOCIAL


Comunidad de Madrid
Instituto de Estudios Demográficos
y Estadísticos



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Coordinación de publicaciones: M.^a Victoria Reyzábal

Diseño de cubierta: José Antonio Díaz Vargas

Elaboración gráfica de cubierta: Diseño Gráfico Rodríguez

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 2003

ISBN: 84-451-2501-X

Depósito Legal: M-29637-2003

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
MARCO GENERAL DE ACTUACIÓN CON EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES. M. ^a Victoria Reyzábal.....	11
LA AUTOESTIMA EN NIÑAS Y ADOLESCENTES DE ALTAS HABILIDADES. Pilar Domínguez.....	39
APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS Y DESARROLLO DEL TALENTO FEMENINO. Luz Pérez.....	59
INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIFERENCIADA EN NIÑAS Y JÓVENES CON ALTAS CAPACIDADES MOTRICES. Élica Alfaro.....	71
DESIGUALDAD Y SUPERDOTACIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CONCIENCIA COLECTIVA. Milagros Fernández Poza.....	95
FEMINIDAD Y CREATIVIDAD: UN ESTUDIO COMPARADO SOBRE CREATIVIDAD ENTRE ALUMNOS Y ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES. Elena Sánchez Chamizo.....	113
MESA REDONDA: ESCUELA Y EDUCACIÓN DE NIÑAS Y JÓVENES CON ALTA CAPACIDAD. FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Eva Sánchez Moral.....	123
REFLEXIÓN SOBRE LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN CON ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES. Natividad Lago Bornstein.....	131
FAMILIA, MUJER Y ALTA CAPACIDAD. Rocío Delgado Rodríguez.....	137

ÍNDICE

7	PRESENTACIÓN
11	MARCA ESPECIAL DE ALUMNOS CON EL ALTA CAPACIDAD
39	LA ALTA CAPACIDAD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE ALTA
59	APORTAS DE LAS CRIANZAS Y DESARROLLO DEL TALENTO
77	INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIFERENCIADA EN NIÑOS Y NIÑAS
89	TRABAJO ASISTIDO Y SUPERVISACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE UNA
111	REVISIÓN Y CREACIÓN DE UN ESTADO COMUNITARIO SOBRE
127	MEDIA REGIONAL ESCUELA Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
137	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
157	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
177	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
197	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
217	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
237	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
257	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
277	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
297	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
317	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
337	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
357	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
377	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
397	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
417	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
437	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
457	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
477	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
497	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
517	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
537	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
557	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
577	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
597	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
617	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
637	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
657	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
677	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
697	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
717	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
737	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
757	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
777	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
797	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
817	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
837	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
857	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
877	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
897	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
917	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
937	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
957	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
977	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS
997	REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS

PRESENTACIÓN

*No preguntemos si estamos plenamente de acuerdo,
sino tan sólo si marchamos por el mismo camino.*

-Goethe-

El presente libro recoge las intervenciones realizadas en el Seminario que, sobre "Mujer y sobredotación: intervención escolar", se llevó a cabo en Madrid, durante los días 9 y 10 de mayo de 2002*. Constituyen éstas una muestra del corpus teórico, y también de la praxis, que integra la investigación actual sobre el tema de la superdotación, en este caso referida al ámbito específico de la mujer en el marco de la sociedad actual. ¿Y por qué es necesario aún hoy delimitar este campo de trabajo? Esta delimitación ¿no supone en sí misma un acto de discriminación, bien que se trate de una discriminación positiva? La problemática de la superdotación ¿no debería enfocarse de forma genérica, es decir, sin otorgar protagonismo a la cuestión del género? Las preguntas que acabamos de formular brotan de la misma fuente que nutre y dinamiza la labor investigadora desarrollada por los profesionales de la materia: junto a la urgencia de llegar a un consenso sobre definiciones cada vez más afinadas del concepto o de lograr una intervención cada vez más temprana para la detección de las altas capacidades en el alumnado, existe también la necesidad de comprobar si la experiencia corrobora la bondad de la dirección elegida, con vistas a los resultados que se pretenden alcanzar, así como a las situaciones que deban transformarse.

Para profundizar, pues, tanto en el sentido de las preguntas como en el de las respuestas, un grupo de profesionales se embarca cada año en la celebración de un Seminario destinado fundamentalmente a intercambiar experiencias, así como a sensibilizar a otros sectores de la sociedad -padres, madres, docentes, conjunto de pro-

* Dado que la obra se publica en el año 2003, se han actualizado los datos de algunas de las intervenciones.

fesionales que intervienen en el proceso educativo- acerca de una realidad cuyo análisis está reclamando una mayor sistematización. Por otra parte, y por lo que a la superdotación en la mujer se refiere, se trata también de acometer un trabajo en común para desvelar las claves que aún subyacen en el fondo de las visiones, representaciones y enfoques con los que ésta se afronta o se obvia en la práctica educativa. Y es precisamente en torno a esta práctica, donde el último de los Seminarios celebrados ha centrado su debate: ¿cómo se aborda o debería abordarse la intervención escolar?

Sólo con echar una ojeada a los títulos de los artículos aquí recogidos, el interesado lector o lectora podrá hacerse una idea de las preocupaciones y espacios de reflexión que plantea la problemática que nos ocupa: "La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades", "Aprendizaje de las ciencias y desarrollo del talento femenino", "La intervención educativa diferenciada en niñas y jóvenes con altas capacidades motrices", "Desigualdad y superdotación. La construcción de una nueva conciencia colectiva", "Feminidad y creatividad: un estudio comparado sobre creatividad entre alumnos y alumnas con altas capacidades", "Escuela y educación de niñas y jóvenes con alta capacidad. Formación del profesorado", "Reflexión sobre la detección e intervención con alumnas", "Familia, mujer y alta capacidad", "Marco General de Actuación con el alumnado de altas capacidades"; todos ellos tratados con rigor y desde la experiencia contrastada.

Cabe señalar, por otro lado, la necesidad de que las Administraciones educativas se responsabilicen de la atención a estos alumnos y alumnas en el quehacer diario de los centros.

En primer lugar, a través de la aplicación de la estructura para la atención a la diversidad que el sistema educativo español posee, en el que destacaré:

- a) La autonomía curricular, mediante la cual el centro elabora sus propios proyectos institucionales y adapta las enseñanzas básicas a su alumnado, optando por las metodologías y el modelo evaluador más adecuados a sus características.
- b) La aplicación de medidas tales como las adaptaciones curriculares, en este caso de ampliación, para dar respuesta a los intereses y capacidad de sus alumnos y alumnas.
- c) La oferta de optatividad e itinerarios apropiados para satisfacer, igualmente, esas necesidades personales.
- d) La posibilidad de reducir en dos años la duración de la educación obligatoria para el alumnado con alta capacidad, si resulta beneficioso para su avance, tanto en el ámbito del saber como en el de la madurez, sociabilidad y afectividad individuales.

En segundo lugar, el establecimiento de programas de enriquecimiento extracurricular es otra de las formas en las que se puede satisfacer ese distinto modo de estar del niño o niña superdotado ante la realidad escolar y social.

La Comunidad de Madrid, a través de su Consejería de Educación, ha sido pionera en su interés y en sus realizaciones en este ámbito. Incluso antes de asumir las plenas competencias en materia de educación, ya se ocupaba de este alumnado a través de un Convenio con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Fundación CEIM, realizando una investigación para detectar a su alumnado y disponer las medidas adecuadas para atenderlo. Con posterioridad, se han implementado medidas relacionadas con la formación del profesorado, publicaciones específicas, normativa para la Comunidad, realización de actuaciones como los Seminarios que se recogen en esta obra, colaboración con distintas asociaciones y, dentro del marco del convenio citado, desarrollo de programas de enriquecimiento y jornadas de formación para las familias del alumnado. No obstante, en las páginas que siguen aparece todo tipo de datos relativos a las actuaciones llevadas a cabo en Madrid.

Si se persigue la calidad de la educación para todos y, simultáneamente, una sociedad cohesionada, con altos niveles de convivencia, la apuesta y el reto que se plantea es lograr que una misma escuela sea capaz de ofrecer respuestas válidas al conjunto del alumnado, con todas sus diferencias y características peculiares. Y en ese "todos", también se encuentran los alumnos y alumnas con altas capacidades, que a veces se olvidan, entendiéndose, erróneamente, que salen adelante sin necesidad de otros apoyos. Si, además, nos referimos a las alumnas, queda más trabajo por hacer, pues, como venimos insistiendo en distintos foros, no parece que a nuestras jóvenes les resulte atractivo ser "calificadas" como superdotadas. Habrá que reflexionar en el porqué y tomar las medidas para que esto no suceda.

Hay que consolidar un sistema educativo que atienda a la diversidad en todas sus formas, con recursos habituales -no extraordinarios- y opciones curriculares y organizativas que lo permitan y lo favorezcan.

Esta Dirección General, sensible siempre a todas las cuestiones relacionadas con la atención a las diferencias y, por lo tanto, a todo estudio o práctica que suponga avanzar en el camino de la equidad social, vuelve a prestar su decidido apoyo a esta iniciativa y celebra poder contribuir a su difusión mediante la presente publicación, en la seguridad de estar dando un paso más hacia esa meta, que esperamos próxima, de la igualdad de oportunidades para todos y todas.

María Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa

MARCO GENERAL DE ACTUACIÓN CON EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

M^a Victoria Reyzábal
 Coordinadora de Área de la
 Dirección General de Promoción Educativa

En el marco de una escuela inclusiva, que atiende a la diversidad, es decir, a todo tipo de alumnado, trabajando con cada uno en función de sus necesidades y posibilidades, los estudiantes con altas capacidades representan una variante más a la que debe dar respuesta el centro escolar. Tanto los docentes como las mismas familias tienen que respetar las características de estos niños y niñas o adolescentes, ampliando sus destrezas, enriqueciendo sus procesos de aprendizaje y equilibrando su desarrollo intelectual, emocional y social. La sociedad no necesita tanto grandes cerebros cuanto grandes personas en sus múltiples facetas y, fundamentalmente, en el ámbito ético (ética personal, profesional, ciudadana).

En esta línea, la Comunidad de Madrid ha planteado la necesidad de lograr una adecuada formación del profesorado, de los EOEPS y de los Orientadores, con la finalidad de que la detección y el seguimiento escolar de los niños y niñas o jóvenes superdotados resulte el más adecuado.

1. Planes de trabajo

Desde que Madrid asume las competencias en educación, la Dirección General de Promoción Educativa ha abordado, entre otras, las actuaciones que se relacionan a continuación, relacionadas con la atención al alumnado superdotado:

a) Curso 1999/2000. Creación de un grupo de trabajo, con los objetivos:

- Profundizar y consensuar criterios comunes en relación con el concepto de alumno/a con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual, su identificación a través de la evaluación psicopedagógica y la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades.

- Elaborar documentos que orienten la detección y la atención educativa del alumnado citado.

Dicho grupo ha realizado las siguientes actuaciones:

REUNIONES DE TRABAJO CON PERIODICIDAD MENSUAL

- *Contenidos de las sesiones de trabajo:*

- El alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual: marco teórico, concepto y características.
- La evaluación psicopedagógica: concepto, procedimiento e identificación del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- La respuesta educativa: medidas ordinarias y extraordinarias.
- Procedimiento para solicitar la flexibilización del período de escolarización.

A partir del trabajo realizado se elaboró un *Modelo de informe psicopedagógico* que responde al concepto de sobredotación intelectual e incluye los ámbitos que recoge la Orden Ministerial de 14 de febrero de 1.996 (BOE de 23 de febrero), por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, y la Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE del 16 de mayo), de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa a los estudiantes con altas capacidades.

b) Curso 2000/2001:

Al comenzar este curso se vio la necesidad de continuar con el grupo de estudio iniciado el año anterior, haciéndolo extensivo al Servicio de Inspección Educativa, con objeto de que el alumnado de altas capacidades sea atendido con la mayor calidad y equidad educativas posibles, en función de sus necesidades, capacidades, motivaciones e intereses.

El *objetivo general* del grupo de estudio durante este curso fue el siguiente:

- Potenciar y favorecer, dentro del marco de la atención a la diversidad, la planificación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como la intervención con estos estudiantes y con sus familias.

REUNIONES DE TRABAJO CON PERIODICIDAD MENSUAL

Los *contenidos* que fueron planteados para el curso son los que se enumeran a continuación:

- Información a los participantes del grupo de estudio sobre el Programa de Enriquecimiento Extracurricular que se desarrolla dentro del marco del Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Fundación C.E.I.M.
- Presentación de la Resolución elaborada por esta Dirección General y recogida de aportaciones de los participantes del grupo de estudio.
- Elaboración del *Plan de Seguimiento de los alumnos con altas capacidades que han flexibilizado su período de escolarización obligatoria* desde el curso 1999/2000.
- Elaboración de un *Modelo de D.I.A.C.* y realización o selección de modelos de Adaptaciones Curriculares Individuales de Ampliación.

c) Curso 2001/2002:

En este curso, la Dirección General de Promoción Educativa, a través del Servicio de Atención a la Diversidad, se propuso como objetivo elaborar una publicación que sirviera de soporte para el profesorado de los centros, los orientadores de E.O.E.P. y los Departamentos de Orientación y que facilitara la planificación e implementación de la respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual. Como la publicación sería de carácter eminentemente práctico, decidió que el grupo de estudio durante el curso estuviera compuesto por representantes de los E.O.E.P. de las cinco Direcciones de Área Territorial.

El objetivo operativo del grupo consistió en la realización de una ejemplificación práctica de Adaptación Curricular Individual de Ampliación, utilizando el modelo de D.I.A.C., elaborado en el curso 2000/2001, y teniendo como referente un caso práctico real, evaluado por uno de los orientadores que participaba en este mismo equipo de trabajo.

PUBLICACIONES

Por otra parte, la Dirección General elaboró un tríptico informativo: "Alumnado con sobredotación intelectual: respuesta educativa", como material de apoyo para el profesorado de aula, los EOEPs, los Departamentos de Orientación, las familias y las Asociaciones de Padres. Además, ha editado los libros que a continuación se citan como apoyo al profesorado:

PÉREZ SÁNCHEZ, L. y DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (2000): *Superdotación y Adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid.*

VV.AA. (2002): *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad.*

REYZÁBAL, M.V. (2002) (coord.): *Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual.*

A su vez, ha coeditado:

SÁNCHEZ MANZANO, E. (1999): *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid* (en coedición con la fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura).

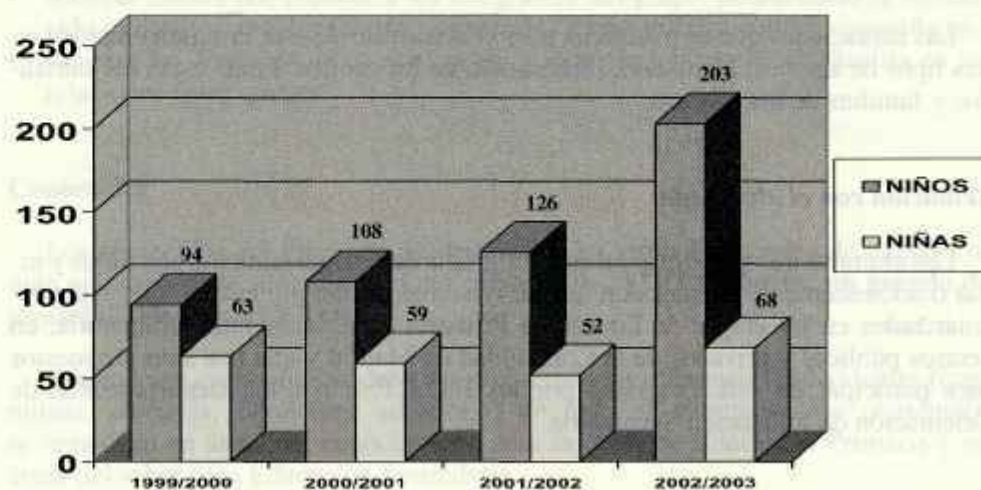
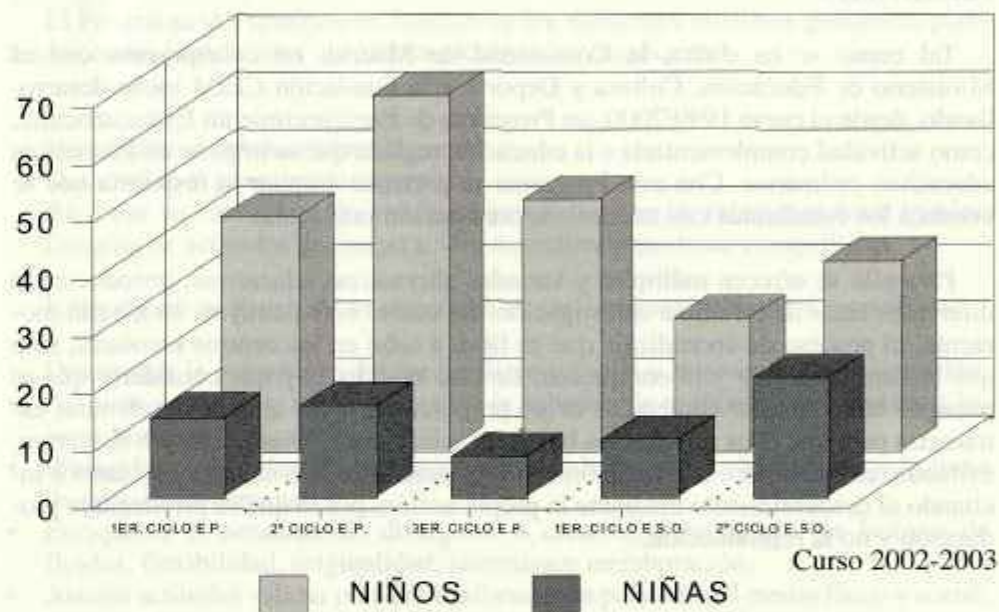
SÁNCHEZ MANZANO, E. (coord.) (2000): *Alumnos superdotados: experiencias educativas* (en coedición con la fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura).

2. Programa de Enriquecimiento Extracurricular

Desde la Dirección General de Promoción Educativa se coordina la detección e incorporación de nuevos alumnos y alumnas al Programa de Enriquecimiento: El número de solicitudes de incorporación al mismo, para el curso 2002/2003, ha sido de 101 estudiantes, 80 alumnos y 21 alumnas con altas capacidades, detectados por los EOEPs o por los Departamentos de Orientación.

El número total de estudiantes con altas capacidades que han participado en el Programa, se detalla en los siguientes gráficos:

CURSO ESCOLAR	TOTAL ALUMNADO	NIÑOS	NIÑAS
1999/2000	157	94	63
2000/2001	167	108	59
2001/2002	178	126	52
2002/2003	271	203	68



Este Programa, como ya se ha señalado, es fruto de un Convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Fundación CEIM y la Comunidad de Madrid y está coordinado por seis profesoras especialistas, con dedicación exclusiva al mismo, bajo la dirección del Dr. Esteban Sánchez Manzano.

PRESENTACIÓN

Tal como se ha dicho, la Comunidad de Madrid, en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Fundación CEIM viene desarrollando, desde el curso 1999/2000, un Programa de Enriquecimiento Extracurricular, como actividad complementaria a la educación reglada que se imparte en los centros educativos ordinarios. Con este Programa se pretende ampliar la respuesta que se brinda a los estudiantes con talento o sobredotación intelectual.

Para ello se ofrecen múltiples y variadas alternativas educativas, introduciendo diferentes áreas de estudio e investigación, las cuales no sustituyen, en ningún momento, el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en los centros escolares, sino que lo complementan y lo enriquecen. En este sentido, hay que considerar que se persigue tanto enseñar contenidos como proporcionar a los alumnos y alumnas estrategias para que ellos mismos los busquen, seleccionen, jerarquicen y/o descarten, evitando, en todo caso, la repetición con los desarrollos curriculares escolares e incitando al descubrimiento mediante la propia acción, por lo que se privilegia la producción y no la reproducción.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Las actuaciones que se planifican para el desarrollo de este Programa inciden en tres tipos de agentes: alumnado, profesorado de los centros donde están escolarizados y familias de los mismos.

Actuación con el alumnado

Los alumnos que participan en este Programa de Enriquecimiento son niños y niñas o adolescentes y jóvenes con talento o sobredotación intelectual, que están escolarizados en las etapas de Educación Primaria y de Secundaria Obligatoria, en centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid y que han sido propuestos para participar en este Programa por los E.O.E.P. o por los Departamentos de Orientación de Educación Secundaria.

Igualmente se realiza un seguimiento especial con el alumnado que, por su edad y nivel (Bachillerato), ha finalizado su estancia en el Programa, elaborado prioritariamente para las etapas obligatorias.

Objetivos

El Programa se estructura en función de los siguientes objetivos generales, planteados como capacidades que deben alcanzar los estudiantes:

- Desarrollar el razonamiento lógico.
- Desarrollar el pensamiento creativo.
- Alcanzar una socialización armónica que se base en las relaciones entre iguales.
- Desarrollar actitudes de cooperación, desechando posturas competitivas.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar la percepción del medio físico y social y mejorar su transformación.
- Adquirir destrezas o habilidades para la solución de problemas que afecten a los seres humanos y su medio.
- Profundizar en el dominio de la ideación, la búsqueda, la indagación y la toma de decisiones personales.
- Enriquecer el pensamiento divergente o creativo, potenciando los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad, inventiva y reelaboración.
- Asumir actitudes válidas para la transformación personal del medio físico y social, tales como la curiosidad, la tolerancia, la disposición positiva ante el cambio...
- Mostrar interés por conocer a los integrantes del grupo, potenciando la interacción multidireccional amistosa, cooperativa y constructiva con los compañeros.
- Mejorar las destrezas de comunicación y alcanzar una conducta altruista en las relaciones entre iguales.

Contenidos

Los contenidos del Programa se desarrollan en torno a un centro de interés común que varía cada año, siendo el del curso 2001-2002: **El Planeta: un mundo de posibilidades** (Ver ANEXO).

Teniendo en cuenta que se debe dar respuesta a las diferencias individuales (cognitivas, afectivas, familiares, sociales...) de todo el alumnado, los contenidos se organizan en áreas del conocimiento para la etapa de Educación Primaria y en áreas del saber para Educación Secundaria.

* Educación Primaria

Las propuestas de enriquecimiento se planifican en torno a las cuatro grandes áreas de conocimiento que a continuación se relacionan:

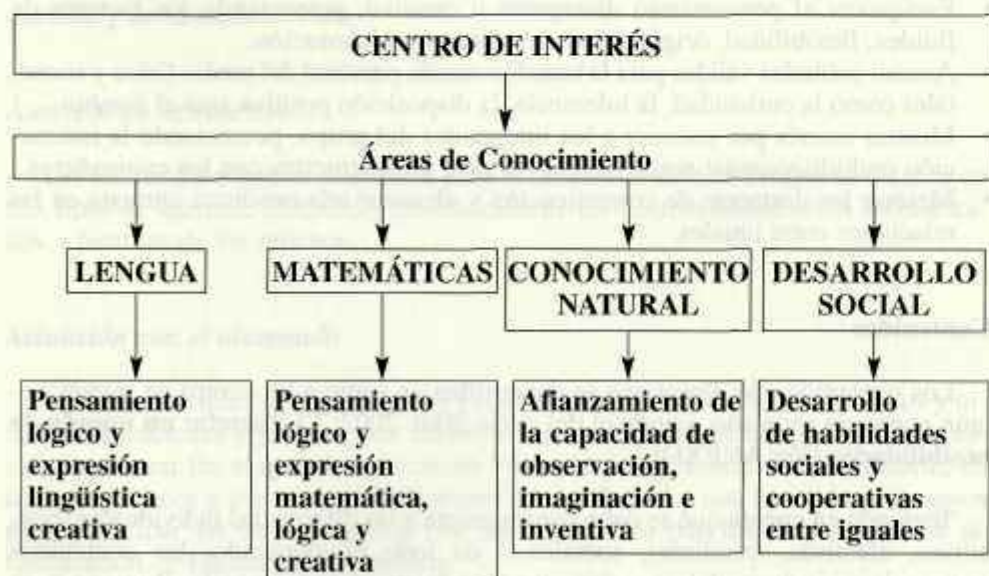
Área de conocimiento lingüístico: en ella se trabaja el pensamiento lógico y creativo a través de la comprensión y expresión oral y escrita por medio de la poesía, la dramatización y la narración, para llegar a la producción propia.

Área de conocimiento matemático: se potencia la creatividad en torno a los diferentes campos numéricos con operaciones, organización y percepción espacial, lógica, cabalísticas matemáticas y resolución de problemas.

Área de conocimiento natural: se profundiza a través de esta área en la observación, imaginación e inventiva, atendiendo a centros de interés a partir de la Astronomía, Física, Química, Electricidad e Inventos.

Área social: se fomentan las habilidades sociales y las conductas cooperativas, teniendo como campo de trabajo el análisis de juegos ya existentes y el diseño de otros nuevos de creación propia.

Lo anteriormente expuesto se recoge en el siguiente cuadro:



* Educación Secundaria

Teniendo como marco de referencia el centro de interés común, seleccionado para cada curso escolar, las situaciones de enriquecimiento para el alumnado de la ESO se abordan a través de trabajos dirigidos de investigación, los cuales están directamente relacionados con diferentes áreas del saber y tienen como finalidad aprender a investigar para dar respuesta a los propios interrogantes e intereses.

Área lingüístico-cultural: en ella se practican las técnicas de investigación relacionadas con la lengua, la literatura y la cultura en general, referidas a comparaciones, análisis, debates, búsquedas de información, producción de textos escritos, exposiciones orales...

Área de ciencias sociales: se aborda la categorización y el análisis de diferentes aspectos psicológicos y sociales, referidos a grupos humanos concretos, movimientos sociales, acontecimientos históricos.

Área artística: permite, desde la pintura, escultura, arquitectura y música potenciar la creatividad partiendo del conocimiento de diferentes obras con el fin de estimular el interés por las propias realizaciones.

Área matemática: se centra no tanto en el manejo de fórmulas cuanto en la repercusión de su uso, investigando aspectos económicos, locales y nacionales o mundiales e intentando proponer alternativas a las situaciones disfuncionales o injustas.

Área de medicina: se propicia el estudio de los nuevos conocimientos sobre la salud y la enfermedad y su repercusión en el progreso de la Medicina, así como se pretende dar respuesta a las preguntas que, en este campo, se plantean los estudiantes.

Área de la comunicación: en ella tiene cabida la intensa necesidad de expresarse que presentan estos alumnos y alumnas, a través de diferentes manifestaciones como el teatro, los títeres, los artículos periodísticos, las entrevistas a personajes relevantes... (y la elaboración de su revista).

Área de tecnología: en la que se puede dar rienda suelta al afán de desentrañar el funcionamiento de las máquinas, su evolución, aplicaciones prácticas e, incluso, invención de algún nuevo mecanismo.

Área de astronomía: ofrece la posibilidad de investigar y conocer el Universo desde un enfoque físico, interpretando las leyes que lo rigen y lo gobiernan.

Área de ciencias de la naturaleza: aporta un rico y extenso campo de posibilidades investigadoras desde la Biología, Genética, Botánica, Antropología..., materias por las que los alumnos y las alumnas de estas características sienten gran atracción.

En el siguiente cuadro se concreta desde qué áreas del saber se trabaja el centro de interés elegido:



Algunos de los trabajos realizados durante el curso por el alumnado, se recogen en la Revista *De todo un poco*, elaborada por ellos, cuya finalidad es la de incentivar el gusto por investigar acerca de diferentes cuestiones sobre las que manifiestan interés, y la motivación que supone seleccionar, editar y disfrutar del trabajo de cada uno, ahora reelaborado en grupo.

Seguimiento y valoración del alumnado en el Programa

La evaluación de los estudiantes es continua, se basa en la observación directa y en la comprobación del grado de implicación de los mismos en la realización de las tareas propuestas. En este seguimiento directo se tienen como referencia evaluadora los objetivos específicos previstos.

Metodología

Los principios metodológicos comunes, que orientan el desarrollo del Programa, persiguen el enriquecimiento de las capacidades cognitivas, críticas, creativas y sociales del alumnado. Para ello:

- Se parte de las capacidades y conocimientos previos de los alumnos y alumnas, respetando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- Se generan situaciones que propicien el aprendizaje significativo, combinando el trabajo en distintos agrupamientos (grupo-clase, pequeño grupo y actuación individual).
- Se impulsa el interés por aprender autónomamente, propiciando una disposición abierta hacia los conocimientos nuevos (en este sentido, se dan pocas pautas de actuación).
- Se potencia el desarrollo de la capacidad de aprender y de transferir lo aprendido a situaciones cotidianas nuevas.
- Se desarrolla el pensamiento divergente, planteando diferentes soluciones ante un mismo problema y fomentando la flexibilidad en la búsqueda de interrelaciones.
- Se favorece la relación entre iguales, el intercambio, la confrontación de ideas (mediante el coloquio, las exposiciones individuales y en equipo) y la toma de posturas personales y grupales.

Todos estos criterios metodológicos se tienen en cuenta, si bien es el profesor, como mediador del aprendizaje, el que decide, en función de las demandas del grupo y los objetivos inicialmente planteados, cómo desarrollar las diferentes sesiones del Programa, partiendo siempre de que éstas resulten dinámicas, participativas y cooperativas, respetando en todo momento la diversidad del alumnado.

Elementos organizativos

Agrupamientos

Los agrupamientos se realizan teniendo en cuenta las diferencias psicoevolutivas, la edad cronológica y la etapa educativa que cursan en sus respectivos centros. Así nos encontramos en el curso 2002-2003 con que:

- 184 escolares cursan Educación Primaria.
- 87 están en Educación Secundaria Obligatoria.
- 20 estudiantes cursan 1º de Bachillerato.

* Educación Primaria

Dentro de los niveles de Educación Primaria, los grupos se constituyen teniendo en cuenta los criterios mencionados anteriormente y, en consecuencia, presentan la siguiente estructura:

- 6 grupos de Primer Ciclo: 1º y 2º de E. Primaria.
- 6 grupos de Segundo Ciclo: 3º y 4º de E. Primaria.
- 6 grupos de Tercer Ciclo: 5º y 6º de E. Primaria.

Cada uno de estos dieciocho grupos oscila entre 8 y 12 estudiantes, siendo atendidos por los profesores de las diferentes especialidades. Siempre un docente cumple las funciones de tutor y es el responsable del seguimiento del alumnado, tanto en lo referente a la marcha de todo el grupo como a la de cada individuo.

* Educación Secundaria

El agrupamiento del alumnado en la ESO se ha realizado teniendo en cuenta el ciclo en el que está escolarizado y el interés manifestado sobre las áreas del saber propuestas para investigar. Estos grupos tienen entre 10 y 12 alumnos cada uno.

En el curso escolar 2002-2003 se establecieron ocho grupos:

- 3 grupos de 1er. Ciclo de ESO (1º y 2º).
- 5 grupos de 2º Ciclo de ESO (3º y 4º).
- 2 de Bachillerato.

Espacios

Las diversas sesiones del Programa se llevan a cabo en el Instituto de Educación Secundaria "San Isidro" de Madrid, del que se utilizan 34 aulas, de las cuales 28 son para los diferentes grupos estables de alumnos, 4 para reuniones con las familias, 1 para Informática y una para laboratorio. Se cuenta también con el Salón de Actos de dicho centro.

Temporalización

El Programa de Enriquecimiento se lleva a cabo a lo largo de todo el curso escolar. Las sesiones de trabajo se realizan los sábados.

Para la planificación de los días de encuentro, se tiene en cuenta el calendario escolar del curso correspondiente, propuesto por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, así como el calendario laboral del año, a fin de no interrumpir ni distorsionar la dinámica que se establezca en las interacciones familiares cuando el fin de semana se alarga.

El horario de trabajo con los alumnos y las alumnas es de 10 a 13 horas, repartido en dos sesiones de hora y media cada una; se considera que ese tiempo es suficiente para llevar a cabo las actividades diseñadas en el Programa, sin que llegue a producirse desmotivación en los niños y adolescentes por cansancio o desatención.

Así, para conseguir los objetivos generales del Programa:

- De 10 a 11,30 horas se trabaja, según la etapa educativa, en torno a un área de conocimiento o un área del saber.
- De 11,30 a 13 horas se participa en los diversos talleres, asociados a las áreas de conocimiento o saber.

Actuaciones con el profesorado de los centros

Los profesores responsables del Programa de Enriquecimiento, a lo largo del curso escolar, mantienen dos reuniones periódicas con el profesorado de los centros en los que están escolarizados estos estudiantes, con el fin de intercambiar información relativa a los correspondientes alumnos y referida a la implicación, rendimiento y actitud de los mismos en ambos ámbitos educativos (la escuela y el Programa de Enriquecimiento). A partir de este intercambio, se establecen las pautas de actuación que deben ajustarse a las características y necesidades de cada uno. En estas reuniones participan también los Equipos o los Departamentos de Orientación.

Actuaciones con las familias

A lo largo del curso escolar se realizan varias reuniones con las familias, tanto individuales como grupales, para informarles de la situación de sus hijos en el Programa, así como para establecer pautas conjuntas de actuación.

Igualmente a lo largo del curso se llevan a cabo con los padres "Jornadas Educativas", que tienen como finalidad orientar sus actuaciones en el hogar, dentro del ámbito de las relaciones familiares y sociales. En ellas intervienen expertos relevantes en el tema que se aborde.

PROFESORADO DEL PROGRAMA

El conjunto de profesores habituales que atiende a los alumnos del Programa es de veinticuatro, seis son los miembros fijos del Equipo Coordinador y dieciocho los colaboradores.

Estos profesores reúnen ciertos requisitos específicos e indispensables para desarrollar satisfactoriamente su labor de asesores de un alumnado que presenta características especiales, asociadas a sobredotación intelectual, como son:

- Licenciatura.
- Experiencia docente o de animación cultural o de dinámica de grupos.
- Conocimiento específico de las características y/o necesidades de este tipo de alumnado.

También se cuenta con la participación de profesores de Universidad y especialistas diversos, directamente relacionados con las investigaciones y trabajos que se desarrollan cada curso en el Programa.

SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN DEL PROGRAMA

El seguimiento y valoración del Programa se realiza a través de la recogida de información que aportan tanto los alumnos y alumnas, como los docentes y las familias.

Por otro lado, el profesorado responsable del Programa realiza también una evaluación sobre el mismo y su propia labor docente (autoevaluación).

3. Reflexiones sobre la identificación y la situación de las alumnas con condiciones personales de sobredotación

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha colaborado en la realización de dos estudios con la finalidad de identificar alumnos y alumnas con altas capacidades, el primero centrado en el período de edad comprendido entre los 6-12 años y el segundo en el de 12 a 16 años.

Los objetivos generales de la primera investigación, realizada dentro del convenio con el Ministerio de Educación y Cultura, la Fundación C.E.I.M. y la Fundación RICH, fueron los siguientes:

- Identificar niños superdotados y con talento, que cursaran Educación Primaria (N = 15.668) en el 5% de los centros escolares de la Comunidad de Madrid (65 centros).
- Conocer la frecuencia y el porcentaje de niños identificados y distribuidos por centros públicos, concertados y privados; por la situación de los centros; por cursos escolares; por sexo, etc.

- Extraer el número aproximado de niños superdotados y con talento que existe, en edades comprendidas entre 6 y 12 años de edad, dentro de la población escolar de la Comunidad de Madrid.
- Conocer la postura de los profesores respecto a la identificación de la sobredotación.

El número total de alumnos identificados como superdotados fue de 213: 98 niñas (46%) y 115 niños (54%).

Una de las conclusiones de este estudio, publicadas en el libro *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid* (1999), es que las diferencias porcentuales entre los niños y las niñas, que fueron identificados, son de 8 puntos. Estas diferencias coinciden con las detectadas en otros estudios. Es probable que la niña superdotada sea difícil de detectar al no querer manifestar su superdotación. Si partimos del hecho de que la inteligencia general está repartida de forma equitativa entre los dos sexos, ¿por qué observamos estas diferencias? Para responder a esta pregunta creemos que es preciso hacer diagnósticos más profundos y extensos con el fin de identificar a las niñas, ya que muchas que son realmente superdotadas quedan sin detectar.

En el curso 1996/1997 se realizó, además, otro estudio en la Comunidad de Madrid, centrado en los adolescentes; etapa evolutiva de por sí de riesgo, lo que justificaba la importancia y necesidad de dicha investigación.

Los objetivos e hipótesis de esta investigación fueron los siguientes:

Objetivos:

- Detección de adolescentes de entre 12 y 16 años con alta capacidad intelectual o talento específico.
- Estudio de su situación socio-educativa.
- Estudio específico de las situaciones de las adolescentes superdotadas.
- Propuesta para el diseño de modelos de intervención con el fin de mejorar el rendimiento académico y evitar el fracaso escolar.

Hipótesis:

- En la población de Madrid existe un 2% de población adolescente con alta capacidad intelectual que necesita programas de apoyo específico para su pleno desarrollo.
- Cuando no existe detección ni programas especializados, los estudiantes superdotados se convierten en población de riesgo con altos índices de bajo rendimiento académico y/o fracaso escolar.

- Las presiones sociales inciden en las adolescentes superdotadas, favoreciendo el ocultamiento de su capacidad e impidiendo rendimientos excepcionales.
- La alta capacidad intelectual no predispone a trastornos de personalidad y/o conducta en la adolescencia.

La muestra estaba formada por adolescentes entre 12 y 16/17 años, matriculados en 300 centros de la Comunidad de Madrid (30% del total de los centros que impartían E.S.O. y Bachillerato en el curso 1996/97). La muestra total estimada fue de 11.531 alumnos (5.728 varones y 5.603 mujeres).

El número total de alumnos identificados con capacidad intelectual superior fue de 130; 39 niñas (30%) y 91 niños (70%).

En este estudio, publicado en el libro *Superdotación y Adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid* queda patente la preocupante situación de las adolescentes superdotadas; un porcentaje desigual de 70% de chicos y 30% de chicas debe ser motivo de reflexión sobre la situación social de la mujer con alta capacidad intelectual, cuando de otra parte, en edades tempranas, en que las presiones sociales son menores, se detecta un número equiparable de niños y niñas.

Conclusiones de este estudio

- Los 14 años parecen ser el momento de un claro declive en las puntuaciones de los tests. De hecho este trabajo de investigación muestra que las puntuaciones femeninas en la escala de Weschler son en conjunto inferiores a las de los varones.
- Estrategias de aprendizaje: las chicas son mejores que los chicos prácticamente en todas las subescalas, aunque esto no se traduzca en rendimientos académicos brillantes.
- No hay diferencias significativas entre chicos y chicas en relación con la creatividad y, sin embargo, las mujeres superan a los hombres en habilidad gráfica y fantasía.
- Las chicas son más indecisas vocacionalmente que sus compañeros y como grupo no muestran preferencias académicas y/o profesionales claras.
- En el campo de la personalidad, las alumnas detectadas con ciertas problemáticas son ligeramente más numerosas que sus compañeros varones (16% chicas y 13% chicos). Y así como en ellos las tipologías y causas de estos problemas son muy variados, en las chicas parecen aglutinarse alrededor de sentimientos de inseguridad (desconfianza, confusión, culpabilidad, etc).

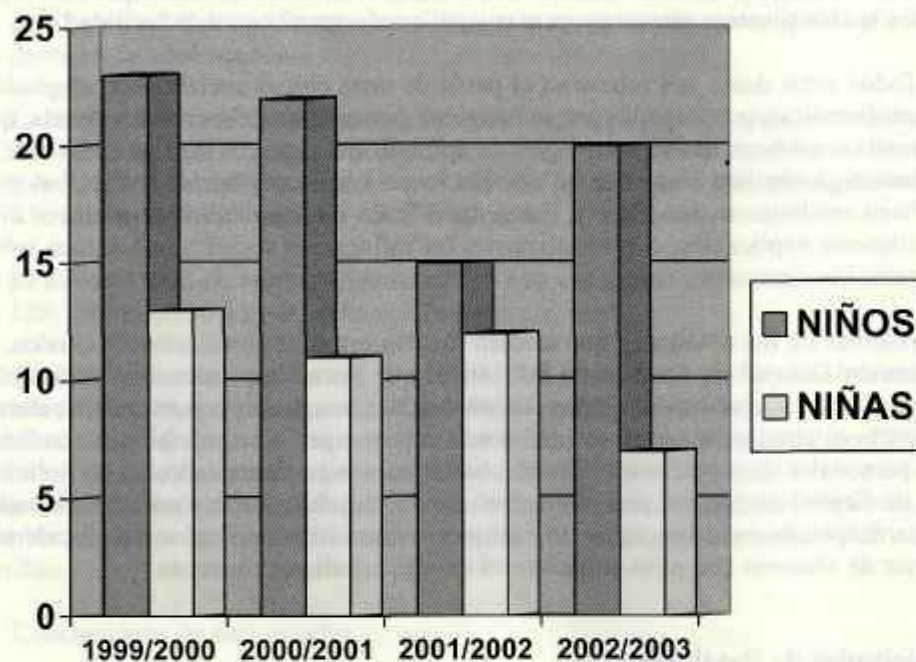
- Las familias consideran a las niñas o adolescentes sobredotadas más fácilmente "educables", no se sienten inferiores a ellas por su alta capacidad, pues las hijas les suelen plantear menos preguntas y se "conforman" con más facilidad.
- Todos estos datos nos muestran el perfil de unas chicas socialmente adaptadas, conformistas, preocupadas por su imagen y por su interacción con los demás, que realizan un buen uso de estrategias de aprendizaje, aspectos que las autoras de la investigación han visto que se correlacionan con la capacidad intelectual y el buen rendimiento académico. Estos datos "casi incongruentes" pueden ser difícilmente explicables, si no analizamos las influencias sociales que recaen sobre estas jóvenes.

Además de los resultados que arrojan los dos estudios anteriormente citados, la Dirección General de Promoción Educativa, que lleva cuatro cursos planificando, desarrollando y coordinando todas las actuaciones, curriculares y extracurriculares, referidas al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, también ha constatado, en las solicitudes de flexibilización del período de escolarización obligatoria y en las solicitudes de participación en el Programa de Enriquecimiento Extracurricular, una incidencia menor de alumnas con altas capacidades que de estudiantes varones.

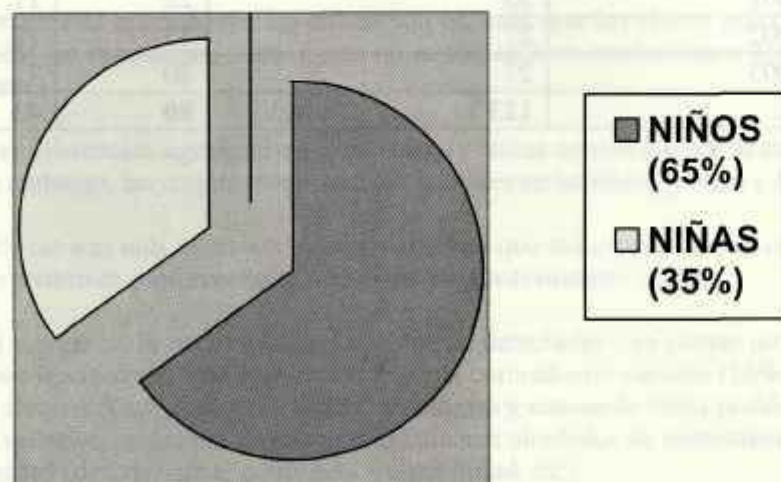
Solicitudes de flexibilización

CURSO ESCOLAR	Nº SOLICITUDES	NIÑOS	NIÑAS
1999/2000	36	23	13
2000/2001	33	22	11
2001/2002	27	15	12
2002/2003	27	20	7
TOTAL	123	80	43

A) SOLICITUDES RECIBIDAS EN LOS CURSOS 99/00, 00/01, 01/02 Y 02/03



B) TOTAL DE ALUMNOS Y ALUMNAS QUE HAN SOLICITADO LA FLEXIBILIZACIÓN



Teniendo en cuenta los resultados y conclusiones a los que han llegado los dos estudios citados relativos al género y, además, el menor número de flexibilizaciones y solicitudes de alumnas con altas capacidades para participar en el Programa de Enriquecimiento Extracurricular comentados, cabe preguntarse cuáles son las razones que lo determinan y qué podemos hacer para equilibrar esta situación.

IMPORTANCIA DEL GÉNERO EN LA ESCUELA Y EN CONTEXTOS FAMILIARES

Diversos estudios, como el de Silverman (1993) coinciden en apuntar una serie de variables que pueden explicar la importancia del género en la escuela y en los contextos familiares.

- Las niñas superdotadas suelen presentar una mayor adaptación social que los niños superdotados; no obstante, esto se puede convertir en un obstáculo para que manifiesten sus capacidades. A la inversa, los chicos superdotados tienen mucha dificultad para ocultar sus capacidades.
- Las niñas superdotadas parece que tienden con la edad a mostrar cierta disminución en los índices de capacidad. Silverman planteó como hipótesis que esta situación se debe tanto a la competitividad de los tests como al factor velocidad, aclarando que las chicas no rinden tan bien cuando esas variables están presentes.
- Las niñas superdotadas experimentan la mayor dificultad en sus estudios en los períodos claves de transición. El caso del tránsito de Primaria a Secundaria es particularmente problemático porque se espera que las chicas muestren sus capacidades al completo, lo que requiere mayor esfuerzo en un momento en el que empiezan a perder confianza en sus posibilidades. Como resultado, baja su autoestima general y, algunas veces, su rendimiento.

Pérez y Domínguez mencionan en su obra las siguientes causas como determinantes de la situación de la joven superdotada: el contexto social, familiar y educativo, los estereotipos culturales, los mensajes contradictorios, el miedo al éxito, el anhelo perfeccionista, las orientaciones inadecuadas, la falta de modelos femeninos en los campos científicos, técnicos y humanísticos o artísticos.

Si nos centramos en el ámbito educativo, comprobamos que:

- Su mayor capacidad de observación y mayor sensibilidad las hace más vulnerables al currículo oculto de la escuela que a sus compañeros.

- Se sigue dando el hecho de que los grandes personajes seleccionados en Biología, Física, Filosofía, Arte, Lengua o Literatura..., son hombres y existe una gran ausencia de modelos femeninos para imitar.
- El proceso interactivo en las aulas favorece a los niños: selección de tareas y materiales escolares según los intereses de los niños; interacción mayor del profesor con ellos porque son más exigentes y preguntan más (si eso mismo lo hace una niña o adolescente, es juzgada como impertinente, pretenciosa, agresiva)...
- La estructura del conocimiento está insertada en una corriente masculina. Las niñas y adolescentes ven que una gran parte de su experiencia es devaluada porque habitualmente, en algún momento de su vida, llevan a cabo actividades privadas y reproductivo-educativas totalmente desvalorizadas en el ámbito profesional.

En conclusión, los programas para alumnas con altas capacidades deben aportar aspectos que fomenten la toma de conciencia de su situación e incluir intervenciones pedagógicas que ayuden al desarrollo de la autonomía, de la propia identidad femenina y no feminoide y al pensamiento divergente, crítico y creativo.

ENFOQUES GENERALES PARA PADRES Y PROFESORES EN LA EDUCACIÓN DE LAS JÓVENES SUPERDOTADAS

Diferentes autores han sugerido, entre otros, las siguientes estrategias generales para los contextos familiar y escolar:

- Detectar a las adolescentes superdotadas como tales en edades tempranas.
- Buscarles compañeras superdotadas para identificarse.
- Asignar tareas a los hermanos sobre una base no sexista.
- Darles un trato equitativo, no sujeto a los estereotipos del papel sexual tradicional que ven fuera o dentro de casa.
- Ayudarlas y apoyarlas con entusiasmo en las tareas que propongan o en las cuestiones que investiguen.
- Desarrollar su capacidad crítica y de toma de decisiones.
- Afianzar su creatividad.

En el contexto escolar es conveniente:

- Que participen el mismo número de niñas que de niños en actividades de "riesgo intelectual" (concursos, dirección de grupos de trabajo, etc.).
- Que compartan, en igualdad de condiciones, informaciones sobre cuestiones técnicas, científicas artísticas, etc.
- Que el material de información vocacional no tenga carácter sexista.

- Que no desarrollen sentimientos de rechazo e inferioridad hacia las matemáticas y las ciencias.
- Que mantengan altas sus expectativas académicas y profesionales.
- Que vivencien modelos femeninos de éxito mediante el trato con profesionales valoradas socialmente.
- Que desarrollen su autoestima, su independencia y su liderazgo.
- Que contrasten modelos femeninos no estereotipados con otros masculinos, tanto en el ámbito personal como profesional o ciudadano.

Ninguna de estas dificultades para las niñas y adolescentes nos debe extrañar si tenemos en cuenta apreciaciones como las siguientes¹:

"La repugnancia que la mujer siente por la abstracción y todo lo que tiene carácter especulativo y su superioridad en todo aquello que es de orden práctico, intuitivo y de imaginación, deberían alejarla de todos aquellos estudios que no la ponen en contacto con la vida concreta y emotiva, como el Derecho, la Política, la Filosofía y las Matemáticas, e inclinarla, por el contrario, hacia aquellas profesiones intelectuales que la relacionan con el mundo que la rodea, como la puericultura, la enseñanza, la música, la pintura, la decoración, la literatura en todas sus formas, las funciones de Directora de Bibliotecas y Museos y todos los trabajos en general de costura, tejido, decorado y mobiliario, lo mismo en materia de confección que al frente de establecimientos de venta" (Francisco Peiró, jesuita, *Problemas de cada día*).

"Desde el punto de vista del comportamiento intelectual, la mujer posee una repulsión innata a la fría lógica y se deja transportar más bien por el conocimiento intuitivo y el juicio afectivo. Mientras que el hombre tiene una tendencia a la abstracción, la mujer prefiere lo concreto. El hombre realiza una apreciación del conjunto y posee un interés especial por lo fundamental, la mujer prefiere el detalle y se interesa por lo sobresaliente o lo raro. Podríamos decir que la mujer es más detallista, y que en ella la ingeniosidad supera a la técnica" (José P. Oliveras, médico, *Guía médica sexual*).

"Pasados los años decisivos, biológica y culturalmente, de la Segunda Enseñanza, entregadas a la memorización de volúmenes indigestos y a menudo incomprensibles y obligadas a un trabajo mental para ellas excesivo, que roba riego sanguíneo a regiones orgánicas fundamentales para su porvenir de mujeres; sometidas a insomnios por la urgencia de competir con los muchachos en pruebas de fin de curso y exámenes de Estado, se da en ellas este destino triste: ni están preparadas para llenar su misión de madres y amas de casa ni pueden contender, sino en contadísimos casos, con los hombres para alcanzar los puestos de la Cultura y la

¹ Las citas que aparecen a continuación han sido tomadas de Otero, I. (2001).

Administración que les hicieron soñar como metas de sus vidas" (Adolfo Maíllo, inspector de Primera Enseñanza, *Educación y revolución*).

"En la educación de la mujer existe, en general, un gravísimo error. Se da a la niña, a la joven, la misma educación que a los muchachos, con lo cual se las capacita para intervenir como ellos en la sociedad; pero se olvida lastimosamente que la educación de la mujer ha de ordenarse necesariamente hacia la maternidad, y que desde este mismo punto de vista ha de encauzarse su actuación social" (Emilio Enciso Viana, canónigo, *¡Muchacha!*).

"Con la supresión de esa inmundicia moral y pedagógica que se llamaba 'coeducación' hemos dado el primer paso hacia una verdadera formación de la mujer" (Adolfo Maíllo, inspector de Primera Enseñanza, *Educación y revolución*).

Si, como señalaba M^a Antonia Casanova en el "Encuentro Nacional sobre la atención educativa a los alumnos con altas capacidades" (Madrid, MECD, 9 y 10 de diciembre de 2002), "los sistemas educativos actuales tienen ante sí el reto y la oportunidad de constituirse como estructuras que, de modo generalizado, sean capaces de atender a la diversidad que presenta su alumnado, ya derive ésta de diferencias personales comunes y habituales (estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, intereses, etc.), de necesidades de compensación por distintas circunstancias sociales más o menos permanentes o de necesidades especiales en el campo de la educación por sus capacidades específicas, como es el caso de los alumnos y alumnas más dotados intelectualmente o con talentos en campos determinados", entonces atender a estas niñas y jóvenes de manera adecuada es un reto y un deber hacia ellas y hacia nuestra sociedad.

Bibliografía

- ARMENGOL ASAPARÓ, C. (2001): *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- AA.VV. (2002): *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- BERCHÉ CRUZ, J. (1999): *La superdotación infantil. Del mito a la realidad*. Barcelona: ISEP Universidad.
- BEETLESTONE, F. (2000): *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- CASANOVA, M.A. (2002): *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 8ª ed.

- CASANOVA, V. (1998): "Incidencia de la variable sexo en los estilos de aprendizaje". Murcia: *Symposium sobre "Estilos de pensamiento: profesores y alumnos"*. Universidad de Murcia.
- CROLL, P. (1995): *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- De todo un poco, Programa de enriquecimiento extracurricular* (nº 1, octubre-diciembre 1999; nº 2, enero-mayo 2000; nº 3, enero-mayo 2001; nº 4, mayo 2002; nº 5, mayo 2003). Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / CEIM.
- Encuentro Nacional sobre la atención educativa a los alumnos con altas capacidades*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 9 y 10 de diciembre de 2002.
- FOX, L. H. y ZIMMERMAN, W. (1985): "Las mujeres superdotadas". En: FREEMAN, J. (ed.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- FREEMAN, J. (1985): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1986): *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- GENOVARD, C. (1990): *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid: Fundación Juan March.
- GENOVARD, C. y CASTELLÓ, A. (1998): *Psicopedagogía de la superdotación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992): *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- MARTÍN BRAVO, C. (coord.) (1997): *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid.
- OTERO, L. (2001): *He aquí la esclava del señor*. Barcelona, Ediciones B.
- PÉREZ SÁNCHEZ, L. y DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (2000): *Superdotación y Adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- PRIETO, M. D. [et al.] (1997): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- PRIETO, M. D. y CASTEJÓN, J.L. (2000): *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- RAYO LOMBARDO, J. (1997): *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- RENZULLI, J. (1995): *Educación de los sujetos de altas capacidades. II Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid, noviembre, 16-18 (Actas).
- REYZÁBAL, M.V. (2002): *Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (2002): *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*. Madrid: Ciss-Praxis.

- REYZÁBAL, M.V. (2002): "Mujer y literatura. Apuntes para la conquista del derecho a crear mundos propios". En: PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (2002): *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997): *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- ROSS EPP, J. y WATKINSON, A. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- SÁEZ BREZMES, M.J. (coord) (1998): *La cultura científica, un reto educativo*. Madrid: La Muralla.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1999): *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura / Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid / Fundación CEIM / Fundación Rich.
- . (coord.) (2000): *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura / Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid / Fundación CEIM / Fundación Rich.
- SILVERMAN, L.K. (1993): "A developmental model for counseling the gifted and talented". En: SILVERMAN, L.K. (ed.): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 51-78.
- STERNBERG, R. & LUBART, T.I. (1998): *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Piados.
- VLACHOU, A. D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

ANEXO

CONTENIDO DE LAS SESIONES DE TRABAJO - CURSO 2001/2002

En torno al centro de interés *El Planeta: un mundo de posibilidades*, los contenidos de las sesiones son los siguientes:

- **Educación Primaria** se han estructurado dos áreas y dos talleres, programados en orden creciente de dificultad, siendo éstos:

Áreas

- Creatividad Lingüística desde la que se aborda:
Me siento como un poeta cuando miro mi planeta.
- Creatividad Matemática para desarrollar actividades en torno a:
El planeta, un mundo de posibilidades matemáticas.

Talleres

- **Imagina, Inventa y Crea** para experimentar y producir con los materiales que nos proporciona la naturaleza: *Creando desde la naturaleza*.
- **Juegos Lógicos** con los que se potencia el pensamiento lógico y los planteamientos lúdicos: *El planeta, un mundo de posibilidades lúdicas*.

Estas áreas y talleres son comunes a todo el alumnado, abordándose de forma alternativa dos en cada sesión del Programa, con una duración de hora y media cada sesión, como ya se ha indicado.

• Educación Secundaria

Se desarrollan las siguientes áreas del saber y talleres:

Áreas y cuestiones que se investigan

- "El Planeta charlatán" (Área de Lengua, Literatura y Cultura).
¿Qué posibilidades aportan al Planeta, la variedad de recursos lingüísticos?

- **"La Naturaleza artística en nuestro Planeta" (Área de Arte I y II) (2 grupos, uno en cada ciclo).**
¿Cómo se ha reflejado el tema de la Naturaleza en las diferentes manifestaciones artísticas? (Pintura, Escultura, Arquitectura y Música).
- **"Astronomía: Un camino entre la Tierra y el Cosmos" (Área de Astronomía).**
¿Qué impactos recibe el Planeta Tierra del Cosmos?
- **"Claves científicas de nuestro planeta" (Área de CC del Medio Ambiente).**
¿Nos ayudan las Ciencias a conocer el Planeta?
- **"Fisonomía Económica del Planeta" (Área de Geografía Económica).**
¿Qué mundo de posibilidades nos proporciona la globalización económica en el Planeta?
- **"La brújula histórica" (Área de Historia).**
¿Cómo se ha llegado a la situación histórica actual en el Planeta?
- **"La Medicina, un puente entre la genética y el ambiente" (Área de Medicina).**
¿Contribuye la genética a la apariencia de los seres vivos?

Talleres

- **"Periodistas ingeniosos" (Edición y Montaje).**
¿Cómo reflejamos la experiencia del Programa en nuestra revista?
- **"Conéctate con todo el Planeta" (Informática - 2 grupos, uno en cada ciclo).**
La Tecnología informática, ¿nos acerca a otros lenguajes y lugares del Planeta?
- **"¡Anúnciate en tu Planeta!" (Publicidad).**
¿Qué tipo de influencias publicitarias se te ocurren...?
- **"El Planeta necesita compromisos....¡Decídetes!" (Resolución de conflictos y toma de decisiones).**
¿Qué amenaza a nuestro Planeta y cómo podemos resolverlo?

- **"El Teatro del mundo" (Teatro).**
Si el mundo fuera un teatro ¿qué personajes aparecerían, de qué trataría el argumento y cuál sería el escenario?
- **"Diseña y crea" (Tecnología).**
¿Qué podemos crear en beneficio de nuestro Planeta?
- **"Existe todo un mundo de comunicación creativa... ¡Descúbrelo!" (Recursos técnicos de comunicación).**
Los recursos técnicos ¿nos permiten un mayor conocimiento y sensibilización ante los retos de nuestro Planeta?

LA AUTOESTIMA EN NIÑAS Y ADOLESCENTES DE ALTAS HABILIDADES

Pilar Domínguez
Universidad Complutense

"Ahora nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador".

-Paulo Freire-

El proceso educativo nos convierte en personas y nos convertimos en personas a través de nuestro propio esfuerzo educativo en y en comunidad. Diversos autores nos señalan que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica. El conocimiento es social, no solitario. Cada cultura, cada comunidad, cada grupo social teje sus propias redes de variables que condicionan y facilitan o dificultan nuestro esfuerzo y formación, porque nos lo devuelven "evaluado", lo que va a supeditar nuestras nuevas y futuras conductas y esfuerzos. Esta evaluación de nuestro entorno va conformando nuestra autoimagen.

Siendo importantes y complejos *los entornos ambientales y situacionales* en el proceso de hacerse persona, lo mismo que *las características personales* e individuales, deseamos destacar que igual de importante es *la construcción e interpretación* que de esos factores y de sí mismo hace cada sujeto.

En el caso de las mujeres superdotadas *la interpretación* que cada una hace de esos factores, personales, ambientales y situacionales, adquiere una función protagonista para la construcción, evaluación, elección y manifestación de su propia identidad como mujer y como superdotada.

Para fortalecer una autoestima positiva, es necesario facilitarles la comprensión de que estos distintos factores actúan tridireccionalmente, apartándolas de un determinismo personalista y/o de un determinismo ambientalista, que puede provocar visiones fatalistas que les lleven a interiorizar la idea de que, tengan las capacidades

que tengan, el ambiente siempre les va a poner obstáculos tan altos que les va a impedir ver cristalizados productivamente sus esfuerzos y capacidades.

A las niñas, adolescentes y mujeres superdotadas hay que dotarlas de estrategias que les permitan comprender que la *interpretación personal* de los factores personales y ambientales es lo que va a favorecer o no el desarrollo de sus Altas Habilidades.

He afirmado, publicado e investigado cómo la variable género condiciona siempre a la mujer (Domínguez, 1995) y, más aún, a la niña y adolescente de Altas Habilidades, y hay que seguir profundizando pues tenemos evidencias de que aún en la sociedad del siglo XXI es un "obstáculo socialmente añadido" al esfuerzo de hacerse persona.

Lo que en estos momentos proponemos es la necesidad de facilitarles la interpretación e interiorización de sus dobles necesidades especiales por su doble realidad: superdotación y mujer, a través de trabajos en grupos de discusión, tutorías o cualquier otra técnica de trabajo en grupo, con el fin de facilitarles, mediante la dotación de modelos y estrategias, que interpreten, elijan y diseñen estrategias personales que les permitan hacer frente a estos obstáculos socialmente añadidos. Estas alumnas necesitan profesionales, tutores, mentores, modelos, que conozcan y sean conscientes de la necesidad que ellas tienen de fortalecer su propia valía, que les informen acerca de los costes personales que ello puede conllevar y también sobre el modo de enfrentarse a ellos. Profesionales que les presenten caminos, nociones abiertas, estrategias y recursos que les sirvan para detectar diferentes maneras y estrategias para utilizar sus altas capacidades. Esto no implica que otros grupos no tengan también esta necesidad de grupos de apoyo y análisis, ni tampoco que ellas no participen en el tratamiento transversal que se debe dar en el currículo y en su grupo o aula de pertenencia. Lo que presentamos es la fundamentación y propuesta de que necesitan "grupos de iguales", con un mediador adecuado, donde analizar y trabajar su propia búsqueda de identidad.

Los obstáculos socialmente añadidos a los que nos referimos son de diversa naturaleza, van desde la incorporación y asimilación de modelos femeninos cercanos, incluso a veces el de su propia madre, la cual les pide, indica, aconseja o exige que: renuncien a su propia rebeldía como persona en crecimiento; que no cuestionen normas y autoridad; que se adapten al entorno social como "siempre" se ha hecho; que consigan las cosas desde la sumisión y el rodeo, en vez desde la lógica, la capacidad, la negociación y el diálogo; que renuncien a su creatividad etc. La influencia de la variable género en la superdotación compromete tanto a la propia persona como a la familia, la escuela y sus programas educativos, al mundo laboral, a las administraciones públicas y a la sociedad en general.

Pretender que las mujeres y las niñas superdotadas no son diferentes de los hombres y niños superdotados es disminuir la estima por las cualidades y riqueza en la diversidad de ambos géneros. La *"interpretación"* que tanto los niños como las niñas hacen de sus altas habilidades es personal y única, dependiendo de numerosos factores; no olvidemos que estas personas, según Tannenbaum (1993), son un grupo más heterogéneo y diverso que otros grupos de población.

Desde la diversidad y la riqueza de ambos géneros queremos analizar lo que puede pasar en determinadas edades para que aún hoy, pese a los en apariencia "suficientes logros" de la población femenina, las niñas de Altas Habilidades sigan siendo consideradas "grupo de riesgo", incluso en sociedades democráticas donde la educación tiene entre otros objetivos lograr la igualdad real, conservando y respetando las diferencias de género como formas y caminos abiertos para seguir creciendo como personas libres.

1. Modelos de inteligencias y de superdotación

En la mayoría de los más de cien modelos explicativos de la superdotación (la construcción de su definición no es unitaria), aparece la importancia del entorno (familia, iguales, escuela, personas significativas, acontecimientos, intervenciones, experiencia, etc.). Igual ocurre cuando revisamos teorías y modelos de la inteligencia. Las diversas clasificaciones de modelos las podemos encontrar en E.A. Hany, (1987), L. Pérez, P. Domínguez y O. Díaz, (1998) y en L. Pérez y P. Domínguez (2000).

También Gardner (1987), en su *Teoría de las inteligencias múltiples*, nos resalta el entorno, pues presenta las nueve inteligencias como formas de interactuar con el ambiente, destacando la importancia de la experiencia cristalizada para la génesis y desarrollo de cada una de las inteligencias, tanto que no admite su identificación únicamente desde la psicometría y fija una serie de condiciones de tipo adaptativo y social para definir, identificar y evaluar cada una de las inteligencias. A cada una de estas inteligencias le corresponde un particular tipo de superdotación (Domínguez, 1998, a, b, 2002, a, b).

El tipo de experiencias que suelen tener las mujeres (sin incluir, al menos en principio, por los contenidos curriculares, la institución educativa en los diversos niveles, al ser la institución social menos sexista), suelen ser experiencias limitadas al campo de lo cotidiano y con características diferentes a las de los varones.

Sternberg, (1985) resalta también la importancia del ambiente en su *Teoría Triárquica*, que consta de tres subteorías. En la primera, relaciona la inteligencia con

el mundo interno de la persona, especificando los mecanismos mentales que conducen a un comportamiento más o menos inteligente; se refiere a los procesos mentales o instrumentos que utilizamos para planificar lo que tenemos que hacer, aprender cómo hacerlo y hacerlo. En la segunda subteoría, la experiencial, relaciona el mundo externo con el interno de la persona; considera que los superdotados se diferencian de los sujetos de habilidades medias por sus habilidades de *insight*, capacidad para tratar la novedad, esencial en la solución de problemas. Para él la capacidad de *insight* implica poner en marcha una serie de procesos relacionados produciéndose saltos en el pensamiento sin saberse aún muy bien cómo es ese salto. Para la codificación selectiva, la combinación selectiva y la comparación selectiva son componentes instrumentales universales que ayudan a procesar la información para la adquisición de conocimientos. La diferencia entre los diversos sujetos radica en cómo se utilizan estas habilidades, y nos dice que los superdotados necesitan de la destreza de enfrentarse a situaciones relativamente novedosas donde utilizar la codificación, la combinación, comparación selectiva de la información. En su subteoría contextual, define la inteligencia práctica como la adaptación, transformación y selección del ambiente siendo muy importante para la vida, el equilibrio y la felicidad personal. Especifica que pueden darse situaciones en que no sea inteligente adaptarse y sí lo será transformar el ambiente o seleccionar otro (Domínguez 1998a).

Sternberg tiene un programa de entrenamiento en inteligencia práctica en la escuela. No trata la variable género, pero desde el conocimiento personal y de su teoría, nadie puede dudar que a las mujeres en general y también a las superdotadas se les exige frecuentemente adaptarse y sólo las mujeres muy extraordinariamente dotadas pueden controlar sus propias capacidades, obviar los obstáculos y realizar producciones inteligentes. Nos preguntamos si en la inteligencia contextual o práctica estará planteada la encrucijada para algunas adolescentes superdotadas ante la elección de lo que supone la opción de potenciar su superdotación.

Hay muchas variaciones y niveles en la superdotación y el talento. Interesa recordar que no es lo mismo excelencia que genialidad. Ya en 1926, Leta Stetter Hollingworth se enfrentó a Galton afirmando que la eminencia y la capacidad mental superior no son idénticas.

Comprobamos en diversos autores que, pese a las diferentes formas y niveles de superdotación, existen características comunes en los sujetos de Altas Habilidades. Tannenbaum ya indicaba en 1981 que los niños y niñas superdotadas se diferencian de sus compañeros, desde muy pequeños, por su extrema sensibilidad social hacia las actitudes, los valores y juicio moral; características ampliamente conocidas que, por supuesto, van a influir en su capacidad de adaptación y en el desarrollo de sus altas capacidades.

Si pensamos en otro de los componentes de la superdotación, por ejemplo, la creatividad, nos encontramos con que las personas creativas entre otros rasgos tienen: autonomía mental e independencia de criterios, cuestionan las normas y la autoridad, no están muy adaptados, tienen gran libertad de pensamiento y acción, no están sujetas a las presiones del ambiente etc. En este otro componente de la superdotación nos encontramos ante la misma realidad; la niña tiene desde sus primeros años más presiones para integrarse y adaptarse al comportamiento "correcto", se le exige un comportamiento más rígido y encorsetado y que no rompan las normas ni asuman riesgos "innecesarios". Recordamos que la capacidad de asumir riesgos es un componente de la alta inteligencia y de la creatividad.

En los diversos modelos también se destaca la importancia de la afectividad y del papel de los padres. Destacamos cómo Goetzels y otros (1978) -que estudiaron los antecedentes familiares, la vida privada como adultos y el trabajo que dio fama a personas eminentes- resaltan, entre otras características, tener unos padres que depositaron grandes esperanzas en ellos, ser autónomos y poco conformistas; en el caso de las mujeres, estos factores son menos frecuentes y lo trataremos en el apartado familia de este capítulo.

Esta misma idea de la importancia del entorno cercano adecuado la encontramos en Feldman (1980) que nos dice que los sujetos superdotados dependen en gran medida de una confluencia de circunstancias que, en su mayoría, no controlan, como pueden ser encontrarse con la persona adecuada, en el lugar adecuado y en el momento oportuno.

2. El género, construcción cultural de poder

La cultura es el soporte principal sobre el que se va a apoyar y entretejer el desarrollo humano.

En todas las culturas, los roles de género son vinculantes. Asignamos a las personas determinados roles, ocupaciones, valores etc., por haber nacido mujer u hombre. Estas asignaciones están supeditadas mutuamente, lo masculino depende de lo femenino y lo femenino de lo masculino, lo que es propio de un género es impropio del otro, los diversos papeles están jerarquizados y no equilibrados. Este desequilibrio, es decir, el poder de un colectivo sobre otro, es lo que se llama *sexismo*. Los roles de género son invariables en el tiempo y en el espacio, es decir, en las distintas culturas, y se manifiestan constantemente a pesar de los cambios. En todas las épocas y culturas, las personas que se cuestionan y "transgreden" estas atribuciones sufren discriminaciones más o menos veladas. Estas discriminaciones no facilitan la adaptación al entorno y, además, rompen los logros de desarrollo interior y la propia estructura de la personalidad.

A lo largo de la historia, debido a la existencia de una visión androcéntrica, la mujer siempre ha tenido un papel secundario en igualdad respecto al varón; su acceso a derechos y libertades se ha producido siempre después del hombre: en el voto, en la educación, en la libertad sexual, en la libertad de movimientos. En algunas zonas de Marruecos, tiene aún limitado el poder para ir y venir sola de casa al trabajo o no puede cambiar el recorrido previamente establecido, es más, el cuarenta por ciento jamás lo modifican.

En la cultura iberoamericana aún se cruzan aspectos como la maternidad y la subordinación, y así encontramos varios países (Ecuador, México, Bolivia entre otros) donde las mujeres, independientemente de su nivel económico y educativo (incluimos universitarias), deben tratar de "usted" a su cónyuge -y no nos referimos a valores culturales porque ese tratamiento no se da entre el mismo género, sino que se produce como expresión de subordinación-, también tienen que abandonar las actividades remuneradas (siempre que no sean imprescindibles para la más elemental supervivencia) que ejercían cuando eran solteras o no tenían hijos porque, obligatoriamente, la crianza sólo debe ser realizada por ellas, sin entenderla como un proceso compartido en libertad.

Debemos tener en cuenta los datos que, desde los medios de comunicación y las ciencias sociales, le llegan a la niña de Altas Habilidades respecto a su género. Su especial sensibilidad, su idealismo, su sentido de la justicia, su capacidad crítica para captar señales de comunicación y su alta capacidad de percepción para captar numerosos estímulos puede llevarles a realizar interpretaciones y análisis erróneos, al no saber siempre interpretarlos y jerarquizarlos. Debemos tratar de facilitarles su interpretación contextual e histórica, presentándole logros obtenidos y anclajes optimistas, por ejemplo, que la defensa de la igualdad de oportunidades aparece en la primera mitad del siglo XIX y se consolida en la primera mitad del siglo XX, excluyendo todo determinismo ambiental y analizando con ella los datos de la situación de la mujer en el mundo actual que, de todas formas, va a conocer, pero favoreciendo una explicación profunda de sus causas y haciéndole partícipe de la posibilidad de compromiso social con mujeres menos favorecidas en habilidades y condiciones socioculturales.

Puede ser un duro, aunque adecuado, tema transversal de ampliación curricular analizar el porqué aún, en la actualidad, de ochocientos millones de analfabetos, seiscientos millones son mujeres, de trescientos millones de niños sin acceso a la educación, doscientos millones son niñas. Cada año, cinco mil mujeres son asesinadas "por honor familiar" y no sólo en Pakistán o en Irak. Cada año dos millones de niñas entre los cinco y los quince años son incorporadas al mercado comercial del sexo y sólo recientemente algunos países europeos están ampliando la legislación que establece que, aunque el delito sea cometido por sus propios ciudadanos fuera de la

Unión Europea, el delito pueda ser penalizado en el país de origen. Queda pendiente, en mi opinión, una legislación más precisa de la explotación sexual a través de Internet y otros medios tecnológicos. Cada año, en todo el mundo, cuatro millones de niñas son compradas para el matrimonio, la prostitución o la esclavitud. Según la ONU, para algunos hombres el control y violencia sobre las mujeres les permite una posición de poder que no son capaces de lograr en otras esferas de la vida.

Es bien conocido que "el papel" de la mujer en la sociedad siempre ha estado determinado por las necesidades sociales. Las características biológicas, tantas veces utilizadas como "explicación", han sido obviadas cuando la sociedad se encontraba en situaciones conflictivas. Cuando determinadas sociedades, en determinados momentos históricos, estaban en guerra o en períodos de posguerra, las mujeres eran "admitidas y reclamadas" en el ejército para llevar a cabo diversas funciones; lo mismo sucedía con el mundo laboral. Cuando esa misma sociedad estaba en paz y, por ejemplo, realizar el servicio militar suponía la posibilidad de aprender a leer, conducir o ver el mar, nadie reclamaba la incorporación de la mujer.

En España, cuando el número de reclutas iba en descenso, y ello antes de que el servicio militar obligatorio fuera suprimido, surgieron algunas voces reclamando que, dentro de una "igualdad de oportunidades, la mujer debía hacer el servicio militar. Voces sospechosas que nunca antes habían defendido la más mínima igualdad de oportunidades.

En nuestras teorías implícitas, la mujer está sometida a expectativas sociales más encorsetadas. Cuando, por ejemplo, se pide: "Describa a una mujer buena o a una mala y a un hombre bueno o malo", lo normal es encontrarse con una descripción de la mujer siempre referida a sus características biológicas y sexuales y, en el caso del hombre, a aspectos mucho más variados y también más numerosos, incluso para ser descritos como buenos y/o malos.

Debemos investigar en diversos constructos psicológicos para comprender por qué es menor la incidencia del número de mujeres superdotadas en la adolescencia y en la edad adulta. Ya en las investigaciones de Terman encontramos esos datos. Menos conocidas son las observaciones sobre la muestra del propio Terman, realizadas por Leta Stetter Hollingworth, de que hasta los catorce años las puntuaciones que las niñas obtenían en el Stanford-Binet eran dos o tres puntos superiores a las de los niños.

¿Qué ocurre entonces en las investigaciones actuales para que niñas y mujeres sean consideradas aún grupo de riesgo? Creo que una posible línea de trabajo es continuar investigando sobre las características emocionales, sobre la inteligencia intra e interpersonal, sobre el autoconcepto y autoimagen y diseñar programas y estrategias de intervención que ayuden a la asimilación positiva e identificación con el

propio género, al equilibrio y desarrollo cognitivo y emocional de las niñas y mujeres superdotadas.

3. Variables motivacionales en las niñas de altas habilidades

Cuando estudiamos las características de sujetos superdotados encontramos diversos autores como: Colangelo y Pfleger (1978); Coleman y Fulst (1982); Kelly y Colangelo (1984) que afirman que su autoconcepto es alto, más positivo que el de sus compañeros no superdotados. Otro grupo de autores como Kleir y Cantor (1976); Janos, Fung y Robinson (1985) nos dicen que los superdotados frecuentemente tienen autoconceptos inferiores a sus compañeros no superdotados. Recordamos que el autoconcepto y el autocontrol son considerados en la actualidad componentes de la superdotación y el talento, en diversos modelos, como ya sugería Feldhusen en 1986.

Hay que distinguir en el autoconcepto los componentes de su estructura. El autoconcepto y el grado de autoestima de una persona mantienen una relación de interdependencia con la atribución causal que, junto con las expectativas de logro, influyen en la motivación, otro de los componentes de la superdotación (Pérez, L. y Domínguez, P., 2000).

Weiner (1980) describe las atribuciones de éxito o de fracaso en cuatro categorías: la propia capacidad, la suerte, el esfuerzo y la dificultad en la tarea. Estas atribuciones determinan los sentimientos de las personas hacia sí mismas y sus expectativas de éxito y afectan a sus relaciones emocionales y a su implicación en tareas (componente de la superdotación en Renzulli). Las personas que atribuyen el éxito a su alta capacidad son más persistentes y tienen expectativas de éxito más altas que las que lo atribuyen a la suerte o al esfuerzo. Muchas personas no se consideran capaces de estar siempre esforzándose pues se trata una característica inestable. A la mujer siempre se le está diciendo que tiene que esforzarse el doble para conseguir lo mismo y puede llegar a pensar que si tiene que hacer tanto esfuerzo es que en realidad no es superdotada. La teoría de las atribuciones nos dice que éstas influyen en el esfuerzo que las personas realizan y que la propia autoimagen mediatiza el tipo de atribuciones que realiza una persona.

El efecto Pigmalión negativo, que puede ser interno y/o externo, incide especialmente en las niñas de Altas Habilidades, el primero, por la necesidad de sentirse igual a otras, a la media, a la norma, al grupo de iguales; el externo incidiría en la autoimagen de la niña incapaz de valorarse intelectualmente cuando los demás no la reconocen o no aprecian sus altas capacidades y ello será tanto más dañino cuanto

más estereotipados tenga el grupo social los roles de género femenino, esos roles que pueden obstaculizar su desarrollo personal y social.

Se define el autoconcepto general como un conjunto de percepciones, actitudes, sentimientos y valoraciones que el individuo tiene sobre sí mismo en cuanto persona; hace referencia a las dimensiones básicas que definen al sujeto: sus rasgos físicos, habilidades, rasgos cognitivos, emocionales, afectivos etc. En su estructura encontramos que puede ser diferente la autopercepción de la evaluación que realizamos de esa percepción. Hemos citado autores que tienen posturas encontradas sobre el nivel de autoconcepto en los superdotados. No podemos asegurar que el hecho de que conozcan su alto potencial signifique que sea más positivo su autoconcepto, al menos al nivel de autoestima.

La mayoría de los autores afirman que el autoconcepto es multifacético, multidimensional y jerárquico. L'Ecuyer (1985) destaca las estructuras de la organización interna del autoconcepto y éstas son múltiples: sí mismo material, sí mismo personal, sí mismo adaptativo, sí mismo social y sí mismo no social y sí mismo cognitivo-afectivo que influye en la conducta.

Diversos autores, entre ellos Rosenberg (1973), destacan tres grandes áreas en el modo en que la persona organiza, codifica y usa la información que le llega sobre sí misma: cómo el individuo se ve a sí mismo, cómo le gustaría verse, cómo se muestra a los otros.

El componente afectivo del autoconcepto supone la valoración de lo que en nosotros hay de positivo y de negativo, es la valoración que hacemos de nuestras propias cualidades; intervienen en él nuestra sensibilidad, emotividad, aceptación de valores y contravalores que encontramos en nosotros mismos. Es el juicio de valor más importante para la persona, el que le va a modular y acompañar en todo su ciclo vital. El componente afectivo es el que Coopersmith (1967) define como autoestima. Este autor puso de relieve la importancia que tienen como determinantes de la autoestima de una persona: la calidad de trato y la aceptación emocional de las personas significativas para el niño, la historia personal de éxitos y fracasos, el estatus objetivo y la posición social alcanzada dentro del grupo.

Simplificando, podemos afirmar que hay autores que identifican autoconcepto con autoestima y otros que diferencian estos conceptos, así como el de autoimagen. Éstos consideran el autoconcepto como un elemento cognitivo (conocerse a sí mismo), la autoimagen como un elemento descriptivo y la autoestima como un elemento evaluativo del autoconcepto (lo que uno siente por sí mismo), traducéndose los diversos componentes en acciones más o menos conscientes.

Pensamos que, en todas las edades del desarrollo, y más aún en la adolescencia, tenemos que investigar e intervenir para que las niñas de altas capacidades desarrollen un autoconcepto, una autoestima y una autoeficacia positivas y a ello deben colaborar padres, educadores y demás miembros de su entorno afectivo.

3.1. LA AUTOESTIMA

Toda persona, a lo largo de su desarrollo, va formándose una imagen de sí misma, sobre la cual realiza una valoración más o menos positiva. Tener una adecuada autoestima, reconociendo las propias características y defectos, proporciona sentimientos internos de seguridad, confianza en uno mismo y en los otros, lo que permite el crecimiento afectivo personal y el social. Una autoestima inadecuada produce sentimientos de soledad y rechazo; la persona se percibe incapaz de enfrentarse a la vida, incapaz de diseñar su propio futuro. Las personas con baja autoestima están más sometidas a los patrones culturales, a las presiones del grupo de iguales y a la influencia de los "patrones" de los medios de comunicación. Se piensa que no existe una sola dificultad psicológica que no esté relacionada con una autoestima deficiente.

3.2. LA AUTOEFICACIA

Tiene principalmente dos componentes: el de las expectativas sobre la propia capacidad para realizar una determinada conducta y el de las expectativas y los refuerzos que conlleva la realización eficaz de esa conducta. Se ha demostrado empíricamente que las personas con alta autoestima suelen tener mayor autoeficacia.

3.3. EL LOCUS DE CONTROL

Es el grado de conciencia que tiene una persona sobre su capacidad para controlar los sucesos de su propia vida. Se reconocen un *locus* de control interno y un *locus* de control externo. Con un *locus* de control interno adecuado, consideramos que somos capaces con nuestro comportamiento de controlar y/o modificar los acontecimientos de nuestra vida y está muy relacionado con una autoestima adecuada. Con un *locus* de control externo, consideramos que personalmente tenemos poco o ningún control sobre las consecuencias y posibilidades de nuestro comportamiento y, por tanto, hay personas con Altas Habilidades que, aunque realicen determinados esfuerzos, consideran que sus habilidades y comportamientos no sirven para nada y mantienen una visión fatalista de la existencia.

3.4. PROGRAMA DE MEDIADORES COGNITIVOS

Los mediadores cognitivos favorecen el desarrollo de una concepción positiva del ser humano y del mundo, del desarrollo social, la autonomía personal, la tolerancia, respeto al otro y la empatía; resumiendo, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Cada ser humano establece su propia jerarquía de valores que es personal y única, aunque en ella tengan una determinada presencia los valores dominantes en su propia sociedad.

A la niña y adolescente de Altas Habilidades debe de facilitarse mediadores cognitivos que le proporcionen las herramientas necesarias para analizar los valores de género desde orientaciones optimistas y no fatalista, donde se presenten las dificultades pero también los logros, instrumentos donde se consiga la clarificación de los valores personales y la reflexión sobre la coherencia de éstos con las conductas que ella, su grupo y los grupos sociales mantienen. Este conocimiento y estos recursos contribuirán al desarrollo de la autonomía y la seguridad personal. Debe facilitársele orientaciones lo más precisas posible sobre las dificultades y conflictos propios del desarrollo evolutivo, propios de sus altas habilidades y propios de su condición femenina.

La niña de Altas Habilidades suele tener un alto nivel de autocritica que la mantiene en un alto nivel de insatisfacción consigo misma y con el entorno. Es hipersensible a datos del contexto, si mantiene sus temores y se siente atacada o herida, aumenta su indecisión que puede convertirse en crónica, por miedo a equivocarse o por miedo al rechazo social. Siente un deseo innecesario de complacer por su propia variable de género y se encuentra en un callejón circular y sin salida, no se atreve a decir: "No a su rol de género y Sí a sus altas potencialidades". Tiene un gran perfeccionismo y autoexigencia para hacer perfectamente todo lo que intenta, siente inapetencia hacia los logros, miedo al éxito y tiende a exagerar la magnitud de sus errores. Muchas de estas características, aunque pueda parecer increíble, están provocadas por el clima familiar.

3.5. LA FAMILIA

La familia es la primera institución socializadora y en ella aún frecuentemente se transmiten roles de género sexistas y estereotipados.

La familia educa a la niña de diferente forma pero sin respetar la riqueza de su diversidad. La educa, en general, reduciéndole su libertad; intenta "protegerla" pero, en realidad, le priva de autonomía y de mecanismos de defensa; el nivel de ex-

pectativas de su futuro suele ser, más reducido y limitado. Lo que se espera de ella tanto en factores intrínsecos -inteligencia, motivación, creatividad-, como en factores extrínsecos -su rol, la relación con sus amigos, iguales, escuela-, está siempre percibido en función de su género y no a su personalidad.

Generalmente, desde pequeña, se le presentan por parte de la familia diferentes dilemas, pero pocas estrategias de solución:

- Menos respeto por su tiempo de estudio, de ocio y de sus características personales.
- Menor reconocimiento de sus características como superdotada: necesidad de concentración, curiosidad y deseos múltiples, poco apoyo a sus intereses intelectuales, a su originalidad, a su deseo de búsqueda de conocimiento y de la verdad. Al varón se le suele permitir más curiosidades y aspiraciones y se le refuerzan más los logros e inquietudes.
- Sus altos niveles de energía, si cuestionan su feminidad, suelen provocar preocupación.
- Se le presentan como alternativos determinados talentos y feminidad: se es competente en determinadas áreas y actividades o se es "tierna y educada".
- Se muestra preocupación si existe un extraordinario éxito académico y puede peligrar la aceptación y adaptación social.
- Se le presentan elecciones profesionales estereotipadas con vistas a compatibilizar su destino como madre y su práctica profesional.
- Constantemente se le plantea que el hecho de ser mujer le va a exigir mayor tenacidad para destacar y debe esforzarse más, lo que puede dificultar el logro de su identidad y seguridad en sus capacidades personales por tener el esfuerzo una característica de constante para ella, siendo en sí una variable inestable.
- Se le presenta racionalmente el dilema de que guiarse sólo por sentimientos no es válido, pero se le pide que por "sentimientos" ayude y cuide a hermanos pequeños, familiares ancianos, etc.
- Se le recuerda y anima a poner en práctica valores que van desde la filantropía, a la donación de sí misma etc., lo que es correcto, pero, al mismo tiempo, ella capta que para los varones se predica una moral hedonista, en el marco de una sociedad de consumo y de la lucha por el éxito.
- La moral y la ética se presentan para las mujeres como conceptos represivos que no van asociados a la calidad de vida ni a la felicidad.

Todos estos mensajes influyen en lo que Bandura (1982) denomina "la propia eficacia", es decir, las propias expectativas de una persona sobre sí misma. Hay personas que fallan o se retiran de determinadas tareas y actividades antes de comenzar porque no esperan buenos resultados de sus esfuerzos y tienen lo que se llama miedo al logro.

Queremos destacar también la teoría (Dabrowski, 1964, 1967) sobre las sobreexcitabilidades o intensidades (psicomotora, sensitiva, imaginativa, intelectual y emocional) y el potencial de desarrollo (Pérez y Domínguez, 2000 y Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000).

Dabrowski considera que el potencial de desarrollo está formado por tres componentes: *la herencia*, con sus cinco "intensidades" innatas, *el ambiente*, con sus posibilidades o impedimentos para el desarrollo y *la autonomía personal* o construcción personal que englobaría parte del autoconcepto y autodirección propia; estos últimos interactuarían como factores internos de desarrollo.

Pienso en los diferentes mensajes del entorno a los dos géneros que influyen en el tercer componente o factor del potencial de desarrollo de Dabrowski, el de *la autonomía*, que hace referencia al autoconocimiento que tienen las personas sobre las posibilidades que les pueden proporcionar el entorno y que interactúa con la propia jerarquía de valores.

Para acabar este apartado, incluimos de forma esquemática, la comparación de variables cualitativas prioritariamente atribuidas en la construcción de la variable género, obtenida en una muestra de alumnos y alumnas de la Facultad de Educación de la UCM, en el curso 2000/2001. La presentamos para aquellos que aún puedan pensar que los estereotipos de género pertenecen al pasado.

VARIABLES CUALITATIVAS	
GÉNERO FEMENINO	GÉNERO MASCULINO
Sensibilidad - Belleza	Fortaleza - Fuerza - Respeto
Comprensión - Perdón	Poder - Autoridad - Dominio
Maternidad - Afectividad - Solidaridad	Sentirse protector - Buen Profesional
Ternura - Suavidad - Delicadeza	Expresar ira - Rabia - Furia
Intuición	Coraje - Beligerancia
Feminidad - Coquetería - Seducción	Serenidad - Frialdad
Fortaleza - Capacidad de sufrimiento - Ocultación	Orgullo de ser hombre
Entrega - Dedicación - Consagración	Responsabilidad - Sentimiento de Superioridad
Diferenciar - Expresar sentimientos	Toma de decisiones
Ser protegida - Apoyada	Independencia - Individualidad
Madurez temprana en situaciones concretas y no capacidad para determinadas actividades sociales	Capacidad de: escoger, de elegir, de conquista - sociabilidad - vida social libre - sentir y expresar su sexualidad sin inhibiciones
Dependencia - Control	Libertad - Autonomía

Puede decirse que la sociedad, el paso de los años o la propia vida, les quita o al menos les pide a las mujeres: que se atemperen, se dulcifiquen o se suavicen en el sentir, en el pensar, en el actuar, no viéndose adecuado manifestar: rebeldía, rabia, frustración, pasión, placer etc.; es decir, se les exige un mayor control de las emociones.

No se deberá dudar que este fuerte control emocional dificulta el desarrollo del potencial innato englobado en las cinco sobreexcitabilidades de Dabrowski que, metafóricamente expresado, son como cinco canales por los que fluye el potencial innato y las características de los superdotados y con las que estos sujetos se deben de identificar positivamente.

Analizados ya los principales componentes de la superdotación, presentes en muchos modelos explicativos, y las principales dificultades de la población femenina para que sus Altas Habilidades cristalicen en superdotación, pasamos a presentar una pequeña pero necesaria propuesta de intervención afectiva y motivacional.

4. Propuesta de intervención

La necesidad de autorrealización y de una adecuada autoestima es un tema clásico y aún no resuelto plenamente por la psicología de la educación. Ya Maslow, en 1954, consideraba qué necesidades debían ser satisfechas para el bienestar y realización personal. Comprobamos que las necesidades de pertenencia a grupos, de participación y toma de decisiones, son incluidas en su jerarquía. Estas necesidades, como más adelante resaltaremos, son especialmente importantes cuando se diseñan programas de intervención con niñas y adolescentes de Altas Habilidades.

JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES DE MASLOW

Autorrealización	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Toma de decisiones • Trabajo en equipo
Necesidades de Estima	<ul style="list-style-type: none"> • Títulos • Ascensos • Reconocimientos, Premios
Necesidades Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenencias a grupos • Formales e Informales
Necesidades de Seguridad	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad en el empleo • Seguridad Social • Planes de pensiones
Necesidades Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Salarios

Actualmente, son muchos los autores que han desarrollado programas para favorecer la autoestima, aunque no hay muchos trabajos específicamente para niñas y adolescentes de Altas Habilidades. Proponemos que se trabaje en grupos de apoyo específicos, teniendo presente lo que sabemos de sus propias características emocionales, los componentes de la autoestima y cómo influyen en su desarrollo.

Al planificar una intervención podemos considerar que puede existir un consenso sobre las cuatro condiciones mínimas desde las que debe trabajarse la autoestima: el sentido de la vinculación, la singularidad, el poder y las pautas.

4.1. ¿QUÉ SIGNIFICA TENER UN BUEN GRADO DE VINCULACIÓN?

Significa formar parte de algo; estar relacionada con otras; identificarse con grupos concretos; tener un pasado y una herencia personal (lo cual amplía sus vincula-

ciones a otros lugares y épocas); poseer algo importante; pertenecer a alguien o a algo; que sus iguales y personas significativas muestren aprecio y respeto por aquellas personas o cosas con las que ella establece sus relaciones; ser acogida por los demás; aceptación corporal, poseer un organismo en el que se puede confiar y que nos responda como deseamos. Consideramos que la niña y adolescente de Altas Habilidades necesitan sentirse vinculadas con otras personas que tienen sus mismas características, tanto por lo que respecta al potencial cognitivo como al género -femenino- que es mucho más que una variable fisiológica.

4.2. ¿QUÉ SIGNIFICA SENTIRSE SINGULAR?

Significa sentirse respetada y respetarse; saber que ella es alguien especial, aunque se parezca a los demás en muchas cosas; sentir que sabe hacer cosas que los demás no saben ni pueden; sentir que los demás la creen especial; poder expresarse libremente; usar la imaginación y dar rienda suelta a su potencial creativo; disfrutar del hecho de ser diferente, aprendiendo al tiempo a respetar la singularidad de los demás.

4.3. ¿QUÉ SIGNIFICA LA SENSACIÓN DE PODER?

Significa creer que normalmente puede hacer lo que planea; saber que cuenta con los recursos suficientes para hacer lo que tiene que hacer; sentir que tiene a su cargo algunas de las cosas importantes de su vida; sentirse satisfecha cuando lleva a término lo que está bajo su responsabilidad; saber tomar decisiones y resolver problemas; saber cómo comportarse cuando está agobiada o angustiada, de manera que ejerza el adecuado autocontrol; poder utilizar y desarrollar sus Altas Habilidades como algo constituyente de su persona.

4.4. ¿QUÉ SIGNIFICA TENER PAUTAS?

Significa saber que lo valioso no tiene género; tener valores y creencias estables que le sirvan de guías para su comportamiento; tener referencias claras de qué personas pueden servirle de modelo en su comportamiento; desarrollar su capacidad de distinguir principios morales y éticos; tener un amplio campo de experiencias que le faciliten la respuesta a nuevas situaciones; desarrollar su capacidad de planificación y trabajo para conseguir sus objetivos y ser conscientes de lo que éstos significan; tener normas que den sentido a los acontecimientos de su vida; saber que en su casa, en el colegio y entre sus personas significativas se aprecian positivamente las normas por las que se rige; conocer sus procesos metacognitivos; tener un determinado equilibrio y orden interno y externo.

Además de la selección de los aspectos de la autoestima que se van a trabajar, al planificar la intervención, debemos considerar la composición del grupo de niñas de Altas Habilidades, sus propios perfiles sus edades, necesidades y el tiempo que hace que se produjo su identificación. En principio, no es lo mismo una niña recién identificada, con la que no se ha intervenido teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales, que otra para la que sí se han tenido en cuenta o que otra niña identificada hace años y con experiencias adecuadas o no.

Nuestro deseo no es presentar nada cerrado, sino lanzar una propuesta de intervención a otros compañeros, profesionales y padres en contacto con niñas superdotadas para que les faciliten una adaptación personal y social abierta y enriquecedora, no limitada. Creemos necesario diseñar programas de intervención para trabajar en tutorías, grupos de discusión, talleres u otras técnicas que le faciliten la interiorización positiva de su *doble y diferente potencial*, teniendo en cuenta sus necesidades de vinculación, singularidad, pautas y necesidad de estrategias que le faciliten la asimilación de su propia realidad compleja y valiosa.

La niña superdotada tiene el mismo derecho que cualquier persona a saber y decidir sobre:

- Quién es:
- Cómo es en sus estudios, en su familia, en sus amigos.

Y tiene el mismo derecho a:

- Tener capacidad para la reconceptualización de tópicos tales como el poder y la autoridad, y a buscar alternativas a conceptos diferentes del poder jerárquico.
- Poder reestructurar los criterios sobre el éxito, desde visiones personales y sociales.
- Ser capaz de analizar estrategias para el éxito en la sociedad actual y de decidir cómo utilizarlas.
- Describir e interpretar los costes personales y sociales que supone renunciar al nivel de excelencia.
- Ser enseñadas a: identificar y valorar sus propios recursos y altas capacidades; potenciarse y formarse también por sí mismas; argumentar y debatir; utilizar el pensamiento crítico y estrategias que le proporcionen calidad de vida.
- Desarrollar su capacidad de asumir riesgos, tomar decisiones y resolver problemas.
- Poseer estrategias y destrezas para decidir y protegerse sobre sus propios factores de riesgo.
- Interpretar sus posibles crisis pasadas y los recursos utilizados.
- Tener información sobre sus posibles crisis y riesgos emocionales.

- Identificar sus presentes y futuras posibles fuentes de estrés.
- Buscar tiempo para sí misma y su descanso.
- Recibir orientación sobre las necesidades de aprender a decir no cuando las demandas del entorno familiar y profesional son excesivas e intensas.
- Encontrar sentido a sus experiencias.
- Asumir aspiraciones realistas.
- Evaluar las diferentes maneras de utilizar sus Altas Capacidades.
- Hacer bien las cosas y disfrutar haciéndolas.
- Recibir preparación para transferir sus habilidades a diversos campos de actuación.
- Cristalizar sus habilidades en áreas concretas.
- Asumir sus responsabilidades con la sociedad.
- Plantearse la vida laboral como garantía de independencia, autonomía y realización personal.
- No tener miedo al éxito.
- Identificarse con sus capacidades intelectuales y su feminidad.
- Tener seguridad en sus capacidades para diseñar su propio proyecto de vida.

Bibliografía

- BANDURA, A. (1982): "Self-efficacy mechanism in human agency". *American Psychologist*, 37, 122-147.
- COLANGELO, N. y PFLEGER, L.R. (1978): "Academic self-concept of gifted high school students". *Roeper Review*, 1,10-11.
- COLEMAN, J.M. y FULTS, B.A. (1982): "Self-concept and the gifted classroom: The role social comparisons". *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-120.
- COOPERSMITH, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- DABROWKI, K. (1964): *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- . (1967): *Personality-shaping through positive disintegration*. London: Little Brown.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1995): "Sexo y género". En: BELTRÁN LLERA, J. y BUENO ÁLVAREZ, J.A. (ed.): *Psicología de la Educación*. Barcelona: Boixareu Marcombo.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (1998a). "Inteligencia". En: BUENO, J.A. y CASTANEDO, C. *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: CCS.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (1998b). "Actitudes Opiniones y Necesidades de la Familia ante la Superdotación de sus hijos". En: *I Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia (Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina. 17 al 22 de Agosto)*.

- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (1998). "Actitudes de la Sociedad y la Familia ante los adolescentes Superdotados". En: *Intervención Psicológica en la adolescencia. (VIII Congreso INFAD. Pamplona)*.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (2002 a): "Sobredotación, mujer y sociedad". En: *Faisca*, 9, 3-34
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (2002 b): "La mujer y el concepto de superdotación". En: PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P.; ALFARO, A. (coord.): *Actas del seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- FELDMAN, D. H. (1980): *Beyond universals in cognitive development*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- GADNER, H. (1987): *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOERTZELS, M.G.; GOERTZELS, V.; GOERTZELS, T.G. (1978): *Three hundred eminent personalities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HANY, E.A. (1987): *Models and strategies in the identification of gifted students*. Munich: University of Munich.
- JANOS, P.M.; FUNG H.C.; ROBINSON, N.M. (1985): "Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different"". *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 78-82.
- KELLY, K.R. y COLANGELO, N. (1984): "Academic and social self-concept of gifted, general and special students". *Exceptional Children*, 50, 551-553.
- KLEIN, P. y CANTOR, L. (1976). Gifted children and their self-concept. *Creative Child and Adult Quarterly*, 2 (2),98-101.
- L'ECUYER, R. (1985): *El concepto de ti mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MASLOW, A. H. (1954): *Motivation and personality*. New York: Harper.
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (2000): *Superdotación y Adolescencia. Característica y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P.; DIAZ, O. (1998): *La educación de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- PÉREZ, L. [et al.] (2000): *Educación de hijos inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- ROSENBERG, M. (1973): *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- STERNBERG, R. (1985): *Beyond I.Q.: a triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- TANNENBAUM, A. J. (1981): "Pre-Sputnik to Post Watergate concern about the gifted". En: BARBE, W.B. y RENZULLI, J.S. (ed.), *Psychology and education of the gifted*. New York: Irvington.
- . (1997): "The Meaning and Making of Giftedness" En: COLANGELO, N. y DAVIS, A. (ed.): *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- WEINER, B. (1980): *Human Motivation*. Nueva York: Brunner / Mazel.

APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS Y DESARROLLO DEL TALENTO FEMENINO

Luz F. Pérez

Universidad Complutense de Madrid

El papel del sexismo en el trato a la mujer con alta capacidad intelectual y la influencia que este hecho tiene en el oscurecimiento de su capacidad es irrefutable. Vivimos en una sociedad con una larga historia de ambivalencia hacia las mujeres brillantes, que, con el tiempo, acaba provocando que muchas internalicen esa ambivalencia. Ser mujer significa que, incluso si tienes un sobresaliente en los estudios universitarios, tu carrera profesional no será tan importante como la del varón que tiene notables. Ser mujer significa que "ella" no es importante, excepto en sus relaciones con los niños y con los hombres. Ser mujer significa también que se te envían mensajes ambivalentes. Los padres y los profesores no le dirían a una niña que es menos importante que sus hermanos y otros niños..., pero el mensaje de su inferioridad se le comunica de manera más sutil: no educando completamente su potencial de crecimiento intelectual, no esperando que tenga éxito en situaciones difíciles. Muchas niñas, casi inconscientemente, interpretan esa falta de atención de sus padres o profesores o la percepción de esas expectativas negativas como una falta de capacidad propia; así se gestan sentimientos profundos de inferioridad e inseguridad (Noble, 1999).

Son muy numerosos los estudios que muestran la realidad de esta situación, especialmente en el campo de la ciencia. De cada cien estudiantes de ingeniería europeos, sólo veinte son mujeres. En los Países Bajos y en el Reino Unido, el 95% de los profesores de ciencias son varones; y aunque más de la mitad de los titulados superiores de la Unión Europea son mujeres, en las carreras de ciencia y tecnología se cuentan cuatro veces más chicos que chicas.

Si nos adentramos en el mundo del "poder", en las jerarquías del mundo científico, y a pesar de las promesas de "cuotas" de algunos partidos políticos, las mujeres brillan por su ausencia; sólo el 8% de los miembros de la Asamblea Europea de Ciencia y Tecnología son femeninos y sólo 11 mujeres han recibido premios Nóbel de los casi 500 otorgados hasta la fecha.

¿Por qué? ¿Son tan importantes las influencias sociales como para destruir la capacidad científica, o es que existen realmente diferencias de aprendizaje? Un estudio realizado por Christine Wenneras, del Instituto de Microbiología de la Universidad de Goteborg, analiza la selección del Consejo Sueco de Investigación Médica para las becas postdoctorales de investigación, las más prestigiosas del país. El resultado es que una mujer tiene que ser el doble de productiva que un hombre si quiere que se la considere con el mismo nivel científico. Tiene que publicar casi tres veces más artículos científicos en revistas de prestigio para optar a una misma plaza. Y ha de capear los prejuicios de siempre: si tiene éxito en una investigación, se atribuye al azar. Y al revés, cuando el que fracasa es un hombre, se tiende a pensar que ha tenido mala suerte.

Estos elementos se contemplan al margen de la vida privada. Se piensa que, en cuanto una mujer se casa y tiene hijos, va a dejar aparcada su carrera en favor de su familia. Un estudio realizado por esta misma especialista demuestra que las mujeres científicas casadas son más productivas que las solteras. Y que las mujeres con hijos son igual o más productivas que las que no los tienen.

¿Por qué es vital que se apoye a las mujeres con alta capacidad para que desarrollen sus potencialidades en el campo de la ciencia? "Privarnos del potencial de la mitad de la población es sencillamente aberrante" es la opinión de Edith Creson, responsable de investigación, educación, formación y juventud de la CE. Además, las mujeres pueden aportar a la ciencia su propia visión. El pensamiento de la mujer tiende a abordar los problemas de una manera más concreta y práctica que el hombre, opina también esta especialista. Rita Levi Montalcini, Premio Nobel de Medicina en 1986 por su descubrimiento de una sustancia que regenera las células nerviosas, va aún más lejos al afirmar que: "Sólo creando una red mundial de mujeres científicas, se podría intentar hacer frente a los problemas del Tercer Mundo, sobre todo por lo que respecta a la situación de la mujer".

Es evidente que las diferencias en el trato social influyen de forma clara en el éxito científico de las mujeres superdotadas, pero igualmente ha sido objeto de gran interés y de no pocas investigaciones, desde hace ya varias décadas, el análisis de si hay realmente diferencias importantes en los estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres. A la complejidad en sí de estos estudios se suma la existencia de variables "extrañas o no controladas", tales como los aspectos afectivos o sociales ya aludidos. El problema se hace aún más complejo por la multitud de enfoques teóricos que han caracterizado estos estudios y que han dado como resultado una gran varianza en las definiciones y vocabulario empleado por cada uno de ellos. La abundancia de interpretaciones y medidas utilizadas en el estudio de estilos de aprendizaje ha contribuido a la fragmentación y confusión de este concepto y a menguar su potencial para resolver los problemas que presenta la práctica educativa.

Uno de estos problemas en busca de solución es el de las discrepancias que surgen al comparar la variable sexo en los resultados de pruebas matemáticas que, en la segunda mitad de siglo pasado, llevó a muchos investigadores al estudio de las causas y diferencias.

Algunos investigadores atribuyeron el superior aprovechamiento de los niños, en comparación con el de las niñas, a diferencias genéticas que distinguen a un sexo del otro. Argumentaban que las diferencias sexuales se manifiestan no tan sólo en las características físicas sino también en las mentales. En esta comparación, el cerebro de los hombres está genéticamente capacitado para el estudio, mientras que el de las mujeres está especialmente equipado para el cuidado materno y doméstico. Esta concepción de las diferencias entre los sexos tiene una larga historia y ha sido utilizada a través de los siglos para justificar la exclusión de las mujeres de los medios científicos.

En el último tercio del siglo veinte, esta verdad eterna se enfrentó a la más reciente expresión del feminismo en los EEUU. Bajo la influencia de ese movimiento social comenzó un examen riguroso de estas creencias y de la evidencia que las sostiene. En 1973, Sells identificó las matemáticas como el "filtro crítico" que impide a las mujeres el acceso a una gran variedad de carreras prestigiosas y lucrativas.

La conexión de las matemáticas con la admisión a la educación superior así como a las carreras de más prestigio y valor económico justificó el interés del movimiento feminista en los EEUU. Si las matemáticas actuaban como guardabarrera en el progreso de las mujeres entonces era preciso descubrir las razones subyacentes en la influencia de la variable sexo en el rendimiento de los estudiantes.

El potencial educativo envuelto en el reconocimiento de los estilos de aprendizaje característicos de cada sexo promovió estudios en área. Al tomar esta dirección se asumía también que las diferencias bajo discusión no se debían a diferencias intelectuales favorables a los varones, como proponían algunos, sino a diferencias en las preferencias de aprendizaje de cada sexo. La lógica, entonces, procedía de la siguiente manera: El bajo interés y aprovechamiento de las chicas con relación al de los chicos para avanzar hacia las matemáticas y las ciencias les cierra las puertas hacia el avance de la igualdad de oportunidades.

Esta situación teórica se debe a las diferencias en los estilos de aprendizaje de las mujeres, de manera que el problema se resuelve con la debida atención pedagógica. El interés en el tópico de las diferencias por sexo en los estilos de aprendizaje coincidió también con los años más productivos en esa línea de investigación. Ya para entonces se habían señalado diferencias en el aprendizaje basadas en el sexo y que

podrían impedir el éxito de las niñas en el estudio de las ciencias y matemáticas. Este encuentro feliz permitió cambiar el enfoque tradicional de la biología como destino hacia una concepción psicológica que, aunque fuertemente establecida, podría ser modificada por diversas influencias. Si el estilo de aprendizaje de las niñas era diferente al de los niños entonces sería posible adaptar la pedagogía para responder a esas diferencias. La década del setenta produjo una gran cantidad de estudios dirigidos a una mejor comprensión del problema de rendimientos dispares.

Distintos autores han analizado los estudios del Segundo Ciclo de Estudios Internacionales en las Matemáticas. Este repaso, de ámbito internacional, está basado en los estudios efectuados en los años setenta y describe tres categorías bajo las cuáles se agrupan esas investigaciones: las percepciones del rol sexual; las diferencias en las características de la personalidad; y las diferencias en las interacciones entre el medio ambiente y variables en la personalidad (Li y Adamson, 1995).

1. Percepciones del rol sexual

Según este análisis, los estudios de los setenta expandieron el concepto del rol sexual. Aprendimos que éste no se puede concebir como un grupo de hábitos clara y consistentemente definidos que gobiernan el contrario; el rol sexual varía no sólo entre personas sino que también cambia en el interior de la persona dependiendo de la situación. Esta dinámica es ilustrada por la consistente relación encontrada entre la percepción de las matemáticas como una materia masculina y el rendimiento académico de las niñas; la selección de cursos, y la de las carreras en esa materia.

2. Características de la personalidad

Existe una larga tradición que conecta características de la personalidad con el rendimiento académico del estudiante. Éste depende no tan sólo de su habilidad sino también de sus actitudes e intereses. Por ello, se ha dedicado mucho esfuerzo a descubrir los factores biológicos y de la personalidad que afectan el aprendizaje en las matemáticas. La idea es lograr asociar la presencia de factores que muchos especialistas llaman estilos de aprendizaje. No obstante, en general, no se han podido aislar factores o estilos claramente relacionados con el aprendizaje de matemáticas. Por ejemplo, la visualización espacial demuestra diferencias relacionadas con el sexo y género. Por lo general los varones superan a las niñas en pruebas de visualización espacial. Hay quien dice que la presencia de este factor favorece el rendimiento de los niños en las matemáticas y ciencias. Al través de los años, muchos han intentado conectar cromosoma "Y", que determina la masculinidad, con la habilidad espacial y, por ende, la Inteligencia. Pero nunca han podido establecer conexiones

de forma rotunda. Otras características de la personalidad quizás involucradas en las diferencias en rendimiento son las actitudes. Los hallazgos del primer estudio internacional sobre la enseñanza de matemáticas de 1967 sugirieron la posibilidad de que las diferencias en las actitudes sobre las matemáticas podrían influir en el rendimiento en esa materia. El mayor interés de los niños en las matemáticas parecía contribuir al mejor rendimiento de ellos en comparación con las niñas pero las diferencias en rendimiento, a nivel internacional, indican que estas actitudes no están consistentemente relacionadas con el sexo (Stanley, Keataing y Fox, 1974).

3. Diferencias en interacciones

Surge también de esos primeros estudios internacionales la posibilidad de que las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de las matemáticas y la autoestima individual sobre la habilidad en las matemáticas interactúen en el rendimiento académico así como en la elección de materias. Si las niñas no consideran las matemáticas, o ciertas carreras, propias para las mujeres, entonces no las eligen o no se esfuerzan en ellas.

Varios estudios demuestran los conflictos en las normas que guían el comportamiento social de las niñas. Por un lado, las normas escolares llevan hacia la excelencia en el desempeño de las tareas. Por otro, la excelencia académica puede tener influencias negativas en la vida social. Como es de esperar, las niñas que se imponen limitaciones académicas debido a percepciones limitadas de su rol van a estar menos dispuestas a esforzarse y persistir en una materia que no parece tener valor sexual a largo plazo y van a evadir aquellos cursos que pueden prepararlas para las carreras más prestigiosas. Finalmente, la confianza del estudiante en sí mismo y en su habilidad para tener éxito en las matemáticas parece también jugar un papel importante en su rendimiento académico y estas características parecen depender mucho de los profesores (Robinson y Nobile, 1991).

Varios estudios han revelado diferentes interacciones relacionadas con el sexo entre los estudiantes y sus profesores. En un breve trabajo de los años 70, Schildkamp-Kündiger explica las diferencias en el rendimiento de la siguiente manera:

Primero, se obtuvieron resultados consistentes en los estudios indicando la relación entre la percepción de las matemáticas como una materia masculina y el rendimiento académico, así como en la selección de cursos y carreras de las niñas. Segundo, que si bien sería interesante descubrir los factores de la inteligencia, o estilos, que afectan el aprendizaje en las matemáticas, y aceptar que las diferencias entre los sexos son ineludibles, hasta ahora esta línea de investigación no ha sido pro-

ductiva. Finalmente, los estudios de esta década comienzan a indicar la posible interacción entre habilidad y utilidad. Esto es, la habilidad que demuestra una niña en matemáticas va a verse afectada por su percepción de la utilidad de esta materia en su vida.

Durante los noventa, el interés en el estudio de las diferencias en el rendimiento se enfocó a actividades dentro de las aulas para lograr identificar posibles diferencias por sexo en el comportamiento de los estudiantes y su relación con las estrategias pedagógicas de sus profesores. Aunque no tan claramente conectadas, estas investigaciones procedían también de los estudios de estilos ya que trataban de descubrir posibles conexiones de representación más directa de los procesos de aprendizaje. De manera que la observación de estos procesos en acción podría indicar desconexiones entre los métodos pedagógicos y el aprendizaje de los estudiantes según su sexo. Estos estudios concluyeron en una serie de recomendaciones para la reforma de la enseñanza de las matemáticas y ciencias, con vistas a establecer un clima conducente al logro de un mejor equilibrio en el aprovechamiento de ambos sexos en estas materias.

La atención a los estilos de aprendizaje tiene la ventaja de girar el punto de enfoque. En vez de requerir que la niña cambie para progresar en las matemáticas y, eventualmente, conseguir unos resultados más brillantes, la noción de estilos demanda que los educadores tomen conciencia de las diferencias en los estilos de aprendizaje de las niñas y respondan a ellos debidamente.

Otros estudios sobre el rendimiento de las niñas y las materias de ciencias, demuestran que, en el ámbito de los conocimientos codificados y transmitidos en la escuela, aquellos que ocupan posiciones de poder en la sociedad son los considerados como más importantes. Una posible solución para el progreso académico de las niñas sería permitirles el acceso a la información que conecta con sus realidades, aún a riesgo de entrar en aquellos que el "poder" considera inútil o irrelevante.

Sin embargo, ha habido mucha resistencia a la introducción de cambios en esta dirección, por lo menos en los EE UU. Otra posible intervención en el currículo es apoyada por Willis (1990) en su crítica sobre el poder de las matemáticas. La autora argumenta que las matemáticas se han usado para intimidar, socializar y seleccionar.

Aquellos que tienen interés en mejorar los rendimientos de las niñas en las matemáticas -continúa esta investigadora- deben concentrar sus esfuerzos en los problemas de las matemáticas escolares y los procesos a través de los cuales esta materia es usada como filtro entre la educación elemental, la educación superior, y el empleo. Willis (1990) critica aquellos métodos de enseñanza en las matemáticas que

tienden a presentarlas como verdades absolutas. A pesar de que las matemáticas son tanto falibles como corregibles, el currículo de matemáticas por lo general comunica la idea de que existe una sola respuesta correcta, una sola verdad universal, asociada a la experiencia e independiente de la cultura. Es posible que esta perspectiva, que también va acompañada de estrategias que enfatizan la memorización, provoque la consecuente enajenación de las niñas con respecto a las matemáticas.

Este estilo de mostrar las matemáticas es sólo una interpretación masculina que produce un currículo donde los contextos y conceptos se presentan aislados de la historia y vacíos de humanidad. En contraste, si las matemáticas estuvieran influenciadas por conceptos feministas, se podrían analizar las varianzas que producen los contextos o las relaciones humanas (Reis, 1995).

Afortunadamente, y a pesar de lo sombrío de algunos de estos datos, haciendo una visión retrospectiva, vemos que la mayor parte de los sistemas educativos sobre los cuales existen datos longitudinales están demostrando disminuciones dramáticas en la ventaja de los varones en cuanto al rendimiento; en menos de veinte años se aprecia la importante consecuencia de los cambios sociales en el comportamiento individual.

Una comparación de los resultados de datos actuales con los resultados del primer estudio internacional de matemáticas efectuado en el 1964, cuatro décadas atrás, apoya esta hipótesis. La ventaja de 4%, demostrada por los niños sobre las niñas en 1964 se redujo ya en 1991 hasta alcanzar una igualdad casi completa, dato que se mantiene en la actualidad. En 1964, los datos de todos los países, excepto uno, mostraban una ventaja considerable a favor de los varones; pero, en 1991, cuatro de ellos habían rebajado esa ventaja hasta obtener casi una igualdad de resultados. En dos países, la ventaja masculina se ha tornado en una ventaja femenina, en contra de lo esperado.

Los resultados de siete de los nueve sistemas educativos confirman la relación existente entre los cambios debidos a la presencia laboral de las mujeres y la reducción de las diferencias en rendimiento en ciencias que favorecían a los varones.

Unos datos alentadores del año 2000, de no fácil explicación científica, indican que es en los países del sur, tradicionalmente menos igualitarios que los del norte, donde las mujeres comienzan a tener las puertas más abiertas a la ciencia. En la actualidad, en España y Portugal, el porcentaje de tituladas en carreras científicas, el de investigadoras y el de profesoras de disciplinas técnicas supera con creces a los de países como Suecia o Dinamarca. Las alumnas de las Facultades de Matemáticas y Química representan el 48% y en Física el 35%.

En España las profesoras de ciencia son muchas, llegando a rondar el 35%. Este es un fenómeno mundial. Porcentualmente, en América Latina hay más mujeres incluso que en Europa en carreras de ciencias y Turquía ha estado a la cabeza del mundo en representación femenina en ciencia. Aún así, el número de mujeres que ocupan puestos de responsabilidad o directivos dentro del campo universitario es muy inferior al de los varones.

¿Qué podemos concluir entonces sobre el aprendizaje de las ciencias y el desarrollo del talento en las mujeres? Pues parece que las razones para interesarnos en las diferencias en los estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres están menos claras hoy en día.

En primer lugar, las supuestas diferencias entre niños y niñas en el aprendizaje de matemáticas se han rebajado considerablemente en las últimas décadas. En segundo lugar, una vez examinadas detenidamente, las diferencias que existían resultaron ser más complicadas de lo que parecían.

Las comparaciones entre países, como demuestran los resultados de los estudios internacionales, ofrecen una gran variedad de configuraciones con respecto a la influencia del sexo en los diferentes sistemas educativos. Estas variaciones no permiten hacer generalizaciones ni sobre el rendimiento académico con relación al sexo, ni sobre las diferencias en rendimiento según el área de estudio. Por ejemplo, mientras que, en Nueva Zelanda, los rendimientos de las niñas en el área de fracciones resultaron más bajos que los de los niños, en Bélgica y Francia, las niñas sobrepasaron a los niños en esa área, mientras que en Francia los niños rindieron resultados más bajos en álgebra y geometría, y en Bélgica las niñas sobrepasaron a sus compañeros en álgebra. Por otra parte, las niñas de Tailandia superaron a los niños tanto en álgebra como en geometría. Estos resultados no permiten hacer generalizaciones respecto a las relaciones entre aptitudes y sexo a un nivel global (Casanova, 1993).

Tampoco se pueden hacer generalizaciones con respecto a la población de un país u otro. En EE UU, un estudio de los años ochenta descubrió que, en algunos estados, las niñas de ascendencia filipina o las niñas de Hawai superaban muchas veces a los niños en las pruebas de matemáticas.

Podríamos decir que la única consistencia en estos hallazgos es la falta de consistencia. Es por ello que se sugiere que, para poder comprender verdaderamente las diferencias con relación a la participación, hay que analizar el bagaje histórico y social que acompaña la percepción de los roles sexuales. Como hemos visto, a pesar del aparente progreso en las condiciones sociales de las mujeres, aun en los países nórdicos, que llevan mucho tiempo tratando de borrar los estereotipos tradicionales,

las mujeres persisten en seleccionar carreras de acuerdo con los criterios convencionales. Estas convenciones afectan no tan sólo a la educación sino también a las supuestamente objetivas investigaciones en ciencias y matemáticas.

Paralelamente a los estudios longitudinales, se ha ido desarrollando una extensa crítica a los métodos de investigación. Benbow y Stanley (1980, 1983) ya mostraron sus dudas con respecto a la influencia de las expectativas de los investigadores en los resultados de los estudios, así como sobre lo verdaderamente comprobable de algunos datos. Aunque no sea un problema nuevo, se ha manifestado quizás más agudamente en los estudios sobre las diferencias en los rendimientos académicos de niños y niñas en las pruebas de ciencias y matemáticas. Muchos investigadores, convencidos de la superioridad masculina en esta materia, han concluido que las diferencias existen a pesar de su propios hallazgos (Pérez y Domínguez 2000).

¿Hay que pensar que la contribución de las mujeres a la ciencia es tan escasa como parece desprenderse de la historia tradicional? Del mismo modo, ¿las heroínas de la ciencia, como Madame Curie, son casos aislados y rodeados de una cierta genialidad?, ¿se decantan las niñas hacia el estudio de disciplinas menos técnicas y científicas por su predisposición natural o esta diferenciación es el resultado de una orientación escolar sesgada por el sexo? Y, finalmente, ¿existe en realidad una aproximación al objeto de estudio exclusivamente femenina? Todas éstas son las preguntas que, en realidad, responden a los grandes ejes de los estudios actuales sobre género y ciencia y que, a pesar de lo que hasta aquí hemos expuesto, no tienen fácil contestación.

Pero desde Hipatia, joven profesora de matemáticas y astronomía en la Alejandría de principios del siglo V, que fue asesinada por su doble condición de pagana y mujer, hasta Emy Noether que, a principios de siglo, hizo posible el desarrollo del álgebra moderna, a pesar de que siempre trabajó sin puesto, ni salario, ni reconocimiento académico, o Ada Bayron, Lady Lovelace, que tuvo vocación de analista y metafísica y que ya a los 17 años realizó estudios fundamentales en el desarrollo de la moderna computadora electrónica digital, estas mujeres representan el trabajo de muchas científicas eminentes que han pasado desapercibidas por haber trabajado siempre a la sombra de sus maridos, profesores o colegas pero cuya contribución es imprescindible para entender el avance de las ciencias (Juan, 1994).

Si queremos desarrollar nuestras propias dotes, si queremos desarrollar un entorno donde las niñas puedan crecer, tenemos que comprender y combatir las condiciones que permiten a la sociedad imponerse a la persona de esa manera. Necesitamos examinar la vida emocional interna de las niñas y mujeres superdotadas, para descubrir qué es lo que hay dentro de ellas que las hace vulnerables para aceptar algo diferente a sus disposiciones. La sociedad proporciona a muchas niñas

un medio empobrecido para crecer. Esas niñas aceptan y se adaptan a lo que la sociedad le da. Después, se convierten en mujeres que perpetúan los mismos procesos que les llevaron a abandonar la realización de sus dotes. Para alterar el ciclo tenemos que trabajar con sistemas educativos y programas sociales adecuados (Weyand, 1999).

Nuestra cultura actual reconoce y recompensa sólo aquellos talentos y capacidades que tienen un valor directo, de fácil venta, que es determinado generalmente por los hombres. Por consiguiente, la sociedad tiende a despreciar las capacidades que no se recompensan materialmente o no están orientadas tecnológicamente, con lo cual muchos valores femeninos son socialmente ignorados o despreciados. La capacidad de amar, de sentir empatía, de ser altruista, de practicar esa ética "del cuidado", de la que escribió Carol Gilligan, no son valores apreciados. Sin embargo, una sociedad que no ve estos valores es una sociedad misógina en la que se perpetúa e infravalora la condición femenina y especialmente la de la mujer con alta capacidad.

Bibliografía

- ARNOLD, K. (1993): "Academically talented women in the 1980's: The Illinois Valedictorian Project". En: HULBERT, K. & SCHUSTER, D. (ed.): *Womens lives through time: Educated American women of the twenty century*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BENBOW, C.P. & STANLEY, J.C. (1980): "Sex differences in mathematical reasoning ability: fact or artifact?". *Science*, 210, 1262-1264.
- (1983): "Sex differences in mathematical reasoning ability: more facts". *Science*, 222, 1029-1031.
- CASANOVA, U. (1993): "La construcción social de la variable sexo y los estilos de aprendizaje". *Actas del Seminario Estilos de Instruccionales y de aprendizaje: profesores y alumnos*. (Murcia. Universidad de Murcia 10-13 de marzo).
- JUAN, J. de (ed.) (1994): *Diccionario de mujeres célebres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- LI, A.K.F. & ADAMSON, G. (1995): "Motivational patterns related to gifted students' learning of mathematics, science, and English: An examination of gender differences". *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (3), 284-297.
- NOBLE, D. (1999): "Vivir la superdotación con todas sus consecuencias". En: ELLIS, J. & WILLINSKY, J. (ed.): *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (1998): "Diferencias de aprendizaje y rendimiento en función de la variable sexo". En: *Intervención Psicológica en la adolescencia*. (Congreso INFAD. Pamplona).
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (2000): *Superdotación y Adolescencia*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- REIS, S. (1995): Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 162-170.
- ROBISON, N. & NOBILE, K. (1991): "Socio-emotional development and adjustment of gifted children". En: WANG, M.; REYNOLDS, M.; WALBERG, H. (ed.): *Handbook of special education: Research and practice*, 4. London: Pergamon, 57-76.
- STANLEY, J. C.; KEATAING, D.; FOX, L. (1974): *Mathematical Talent: Discovery, Description and development*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- WILLIS, L. (1990): *Factor influencing the realization of mathematical ability in girls*. Chicago: University of Chicago Press.
- WYAND, A. (1999): Mujeres que fracasan el desperdicio del talento. En: ELLIS, J. & WILLINSKY, J. (ed.): *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid: Narcea.

2. Intervención

El objetivo principal de la intervención es la promoción del desarrollo de la mujer con alta capacidad, tanto en el ámbito académico como en el personal y social, así como la prevención de los problemas de salud mental que pueden surgir como consecuencia de la falta de reconocimiento de sus capacidades y talentos.

El primer nivel de intervención es el individual, que se centra en el desarrollo de la autoconciencia y la autoestima de la mujer con alta capacidad, así como en la identificación de sus talentos y capacidades. Este nivel de intervención se realiza a través de la atención individualizada y el asesoramiento personal.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIFERENCIADA EN NIÑAS Y JÓVENES CON ALTAS CAPACIDADES MOTRICES

Élida Alfaro

INEF - Universidad Politécnica de Madrid

1. Introducción

Aunque es unánime la opinión sobre los efectos beneficiosos de la práctica deportiva para el desarrollo físico y mental de las niñas y de los jóvenes, no podemos negar que el deporte, en su faceta competitiva estricta y, en muchos casos, comercializada, puede plantear algunos problemas con efectos nocivos sobre la formación y la vida de relación de las niñas y de las jóvenes.

El auge que el deporte ha ido adquiriendo en el mundo en los últimos cincuenta años y, en concreto, los intereses deportivos, políticos y económicos que la práctica del deporte de alta competición ha generado en los países, motivan que las personas que participan en este modelo deportivo estén sometidas a altos niveles de exigencia formativa y tengan una implicación con estas actividades que sólo es posible lograr con una dedicación casi exclusiva al entrenamiento y a la competición, como queda reflejado en los datos que recoge el gráfico 1, de los que destacamos que el 40% de los deportistas olímpicos que practican modalidades deportivas individuales dedican entre 21 y 30 horas semanales, y el 27% más de 40 horas al entrenamiento. A ello hay que sumar los desplazamientos para realizar competiciones, las concentraciones con otros atletas, etc.

HORAS SEMANALES DEDICADAS AL ENTRENAMIENTO

Horas (N=602) (Datos %)	Tipo deporte			Asistencia J.J.O.O.	
	Indiv.	Equip.	Otros	1980-88	Barcel'92
< 15	13	45	13	30	20
15 - 20	20	22	20	23	19
21 - 30	40	23	43	27	39
> 40	27	10	24	20	22

GRÁFICO 1

Fuente: Consejo Superior de Deportes (1996)

Por otra parte, ese mismo nivel de exigencia y dedicación obliga, también, a iniciar la práctica deportiva en edades cada vez más tempranas (GRÁFICO 2). Un número significativo de niños y de niñas es entrenado desde edades infantiles con fines de altos rendimientos deportivos; sobre todo, en aquellas modalidades cuyas características motrices requieren cualidades que alcanzan un buen nivel de competencia antes de la pubertad y que, luego, incluso, se pierden: *gimnasia, natación, tenis, etc.* En otros deportes, los que mueven mayores intereses económicos y comerciales, la implicación precoz de niños y de niñas en la práctica deportiva de competición adquiere tintes de inversión a largo plazo, como es el caso del fútbol y, más recientemente, el del motociclismo.

EDAD DE INICIO DE LOS OLÍMPICOS ESPAÑOLES EN EL DEPORTE

Edad (años) (N=602) (Datos %)	Tipo deporte			Asistencia J.J.O.O.	
	Indiv.	Equip.	Otros	1980-88	Barcel'92
< 10	43	60	43	41	53
10 - 12	28	31	30	27	32
13 - 15	21	7	17	20	12
> 16	8	2	10	12	3

GRÁFICO 2

Fuente: Consejo Superior de Deportes (1996)

La consecuencia de estas actuaciones es que estas niñas y estos jóvenes se ven sometidos a un tipo de vida bastante alejado del que tiene su grupo de edad: horarios de entrenamiento, viajes, responsabilidades e, incluso, separación del ámbito familiar; y cuyo tratamiento requiere una atención especial para que sus efectos no tengan repercusiones negativas presentes o futuras.

Aunque estos datos y estas situaciones puedan, en principio, parecer poco recomendables desde un planteamiento educativo, no debemos olvidar el derecho que todo ser humano tiene a elegir el ámbito más adecuado para su propia realización per-

sonal dentro del marco de sus capacidades e intereses. La implicación en el deporte de alta competición, para satisfacer estos intereses y capacidades, está dentro del libre ejercicio de la libertad personal, igual que puede ser la opción musical, pictórica o científica; por ello, los agentes sociales implicados en la formación y desarrollo de las niñas y de los jóvenes están obligados a aportar las medidas necesarias para minimizar aquellos elementos que pudieran tener un efecto negativo, en aras de asegurar la libre elección de cada sujeto dentro de los modelos de actividad que son aceptados por la sociedad.

En el ámbito de las Ciencias del Deporte, de la Medicina, de la Psicología, de la Educación y, también, en el de los organismos que se ocupan de la defensa de los derechos de niños y de jóvenes, se han levantando numerosas voces de alarma acerca de los peligros que encierran estas situaciones si no se establecen los mecanismos correctores o compensadores oportunos. En consecuencia, las Administraciones deportivas y educativas ya están adoptando algunas medidas que, aunque no son todas las necesarias ni abarcan todas las áreas de incidencia, están permitiendo abordar los problemas más urgentes y sensibilizar a entrenadores, directivos y docentes.

La coincidencia del éxito deportivo con las etapas de formación académica básica que se da en algunas modalidades deportivas ha estado ocasionando, muy frecuentemente, la interrupción o aplazamiento de los estudios de las deportistas al no poder compaginar horarios y calendarios escolares y deportivos; con una repercusión no sólo en la vida académica del momento sino, además, en su futuro formativo y profesional. Lógicamente, esta situación, muy mal aceptada por las familias, ha sido la causa de numerosos abandonos de la práctica deportiva por niñas que teniendo altas capacidades motrices no estaban dispuestas, ellas o sus familias, a hipotecar su formación académica y su futuro profesional en aras del entrenamiento y la competición.

La atención especial a la formación académica de los niños y de las jóvenes deportistas se hace imprescindible y es uno de los ámbitos en el que se han iniciado medidas que permitan armonizar deporte y estudio en las citadas situaciones.

Es esta problemática, que cada día cobra mayor actualidad porque también cada día hay más sujetos sometidos a estas circunstancias y las exigencias deportivas cada vez son mayores, la que vamos a tratar en esta exposición.

En primer lugar, abordaremos la necesidad de una atención educativa especial a las niñas y jóvenes deportistas, analizando cuáles son las exigencias del deporte de alta competición, los problemas que éstos ocasionan en relación con la formación académica de las jóvenes deportistas, las disyuntivas que se les plantean y cuáles son algunas de las medidas y posibles soluciones.

En la segunda parte de la exposición, se expondrán las características de un modelo piloto de *atención educativa a deportistas de alto nivel* que se está llevando a cabo en algunos Centros de Alto Rendimiento (CAR) de nuestro país, así como las particularidades y primeros resultados del que se ha implantado en el CAR de Madrid.

Para finalizar, trataremos de exponer unas conclusiones generales que puedan servir como resumen y posible reflexión para docentes, entrenadores e instituciones involucradas.

2. Atención educativa especial a las niñas y a las jóvenes deportistas

La iniciación temprana en el deporte de alta competición supone un importante riesgo para la formación integral de las niñas y de las jóvenes implicadas en él porque las obligaciones de entrenamiento y competición imposibilitan, en la mayoría de los casos, que éstas puedan seguir un régimen académico normalizado.

Las consecuencias de esta situación suelen manifestarse en importantes retrasos escolares o en el abandono parcial o total de los estudios ante la imposibilidad de compaginar éstos con las responsabilidades deportivas, con la consiguiente repercusión en el futuro profesional y laboral de las deportistas.

Cuando estas situaciones afectan a deportistas muy jóvenes que todavía se encuentran en los niveles académicos básicos (Primaria, Secundaria o Bachillerato). Estas consecuencias pueden ser irreparables. Es necesario, por tanto, que las autoridades educativas y deportivas adopten con urgencia medidas que permitan coordinar estudios y entrenamiento.

Los organismos internacionales y, en concreto, el Consejo de Europa, a través de diversos documentos, han hecho llamadas de atención sobre este asunto e invitan a los gobiernos y a las administraciones educativas y deportivas a que tomen medidas para asegurar la formación integral, académica y profesional de los jóvenes y de las jóvenes deportistas. Sin embargo, son pocas, todavía, las actuaciones que en esta línea se están realizando y, en todo caso, cuando llegan, son el resultado de acuerdos particulares entre la Federación o Club implicado y algún centro escolar propicio a dar soluciones a esta problemática.

En esta línea de actuación ha funcionado, durante algún tiempo, la Federación Española de Gimnasia para atender la formación académica de sus jóvenísimas

gimnastas. En tenis, en natación y en fútbol también se ha venido optando por esta vía; en estos momentos, el Club de Fútbol Real Madrid tiene un acuerdo con la Institución Educativa SEK para la formación de los llamados "promesas".

Otras soluciones también han sido adoptadas, como es el caso de los apoyos extraescolares de docentes para una atención más personalizada; sin embargo, los resultados obtenidos de unos y otros no han satisfecho, generalmente, ni las expectativas de las y los deportistas ni las de sus padres.

De manera relativamente reciente, se está adoptando un modelo que parece más adecuado y con el que, sin lugar a dudas y hasta ahora, se obtienen mejores resultados formativos y un mayor grado de satisfacción. El nuevo modelo trata de acercar el centro escolar al lugar del entrenamiento deportivo y adecuar los horarios y los procedimientos metodológicos a las posibilidades y necesidades de los y las deportistas. Esta solución puede ser una entre otras y, aunque sus resultados finales todavía se desconocen, tenemos datos suficientes en estos momentos para asegurar que, entre todas las acciones que en esta línea se han realizado hasta el momento, es una de las más adecuadas para resolver el problema en las etapas de Secundaria y en el Bachillerato.

Desde nuestro punto de vista, es preciso que las autoridades académicas, los centros escolares y los docentes comprendan estas situaciones y las apoyen institucionalmente para poder ofrecer una ayuda más eficaz en este sentido.

En los niveles universitarios, el Real Decreto 1467/1997, de 19 de septiembre, sobre deportistas de alto nivel, y las Órdenes que lo desarrollan, también han supuesto una atención administrativa a esta problemática; pero esto sólo afecta académicamente a la Universidad y creemos que es imprescindible atender también las etapas educativas anteriores porque esas ayudas llegan ya demasiado tarde.

3. Implicación de la escuela y de los docentes

A partir de los datos de un estudio realizado por el Consejo Superior de Deportes sobre deportistas españoles participantes en los Juegos Olímpicos, en relación con situaciones personales referentes a: principal ocupación en el momento del inicio en la alta competición (grafico3), lugar de inicio en el deporte de competición (grafico 4), grado de compatibilidad del entrenamiento con otras actividades (grafico 5) y nivel de estudios alcanzados (gráfico 6), podemos señalar lo siguiente:

- El 87% de los deportistas se inició en la competición cuando estaba estudiando y el 97% antes de los 16 años. A pesar de ello, sólo un 41% se inició en el deporte en la Escuela.

PRINCIPAL OCUPACIÓN EN EL MOMENTO DEL
INICIO EN LA ALTA COMPETICIÓN

Ocupación (N=602) (Datos %)	Tipo deporte			Asistencia J.J.O.O.	
	Indiv.	Equip.	Otros	1980-88	Barcel'92
Estudios	72	93	77	68	87
Trabajo	20	6	23	26	11
Ambos	8	1	-	6	2

GRÁFICO 3

Fuente: Consejo Superior de Deportes (1996)

LUGAR DE INICIACIÓN EN LA ACTIVIDAD DEPORTIVA

Lugar (N=602) (Datos %)	Tipo deporte			Asistencia J.J.O.O.	
	Indiv.	Equip.	Otros	1980-88	Barcel'92
Colegio	40	54	26	38	41
Club	57	43	64	54	55
Otro lugar	3	3	10	8	4

GRÁFICO 4

Fuente: Consejo Superior de Deportes (1996)

- Un 22% dedica más de 40 horas por semana a entrenar y un 39% entre 21 y 30 horas. El 52% opina que el grado de compatibilidad del deporte con el estudio es muy malo.

GRADO DE COMPATIBILIDAD DEL ENTRENAMIENTO
CON OTRAS ACTIVIDADES

Actividad (N=602) (Datos %)	Muy malo	Normal	Bueno
Estudios	52	24	24
Trabajo	50	25	25

GRÁFICO 5

Fuente: Consejo Superior de Deportes (1996)

- En cuanto al nivel de los estudios alcanzado, el 59% sólo tiene estudios primarios o secundarios. El 17% estudios de grado medio y el 23% estudios universitarios.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS OLÍMPICOS ESPAÑOLES

Nivel estudios (N=602) (Datos %)	Tipo deporte			Asistencia J.J.O.O.	
	Indiv.	Equip.	Otros	1980-88	Barcel'92
Primarios	27	7	15	15	17
Secundarios	33	40	38	28	42
Grado medio	10	20	16	12	17
Universitarios	14	22	14	26	12
INEF y otros dep.	16	8	12	14	11
NC	-	3	5	5	1

GRÁFICO 6

Fuente: Consejo Superior de Deportes (1996)

De los datos anteriormente expuestos, se deduce que el ámbito escolar puede ser determinante y es responsable de la detección e inicio en el deporte de las personas con altas capacidades motrices. Algunos estudios (VÁZQUEZ y col., 2000) señalan, además, que estas instituciones actúan de una manera discriminada en relación con el género y que, en el caso de las mujeres, existen actitudes hacia ellas en este ámbito que dificultan el desarrollo del potencial motor e, incluso, impiden su incorporación al deporte de alta competición.

En general, tanto en el ámbito escolar como familiar, las mujeres tienen menores oportunidades que los hombres de manifestar y desarrollar sus capacidades motórico-deportivas, lo que conlleva, a menudo, la inhibición de las propias aptitudes y una modificación de sus intereses.

Entre las funciones que la escuela tiene atribuidas se encuentra la de propiciar el desarrollo personal de todos y cada uno de sus educandos en las diferentes manifestaciones potenciales que presenten. Por ello, debe incluir en sus programas de intervención diferenciada a los que estén más capacitados para la realización motriz, al igual que, últimamente, viene haciéndolo con los que presentan altas capacidades intelectuales.

La implicación de la escuela en la detección, orientación y desarrollo de las niñas con talento motor-deportivo podrá materializarse a través de los profesores y profesoras de Educación Física que, en primera instancia, tienen en sus manos la posibilidad de observar el rendimiento de sus alumnas, así como los recursos específicos para potenciarlo. La colaboración del Departamento de Orientación Educativa y del resto de los docentes permitirá, asimismo, dar el apoyo académico necesario y la atención educativa complementaria que posibilite el desarrollo integral de la alumna paralelamente con su actividad deportiva.

Con el fin de mejorar esta situación e intervenir desde la Escuela para aportar medidas correctoras, proponemos que ésta se implique en:

- La detección de talentos, interviniendo en los sistemas de identificación natural a través de las clases de Educación Física, de actividades lúdicas, de competiciones escolares y en la iniciación deportiva.
- La orientación y desarrollo de las capacidades psicomotrices, organizando y participando en competiciones escolares, realizando actividades deportivas extracurriculares, flexibilizando y enriqueciendo los programas de Educación Física, relacionando a los alumnos y alumnas destacados con las instituciones deportivas, asesorando a estas alumnas y alumnos destacados y a sus familias, y colaborando con las instituciones deportivas.
- El desarrollo integral y la formación académica de las deportistas, mediante el desarrollo de programas específicos de apoyo y la flexibilización del currículum académico.

Asimismo, sería necesario que esta intervención escolar estuviera apoyada por los gobiernos y por las administraciones e instituciones educativas y deportivas con la normativa oportuna, de un modo similar a la que se ha establecido para los estudiantes que manifiestan altas capacidades intelectuales.

Como ya se ha señalado anteriormente, los y las deportistas no cuentan con una normativa específica en este sentido, exceptuando el Decreto de Deportistas de Alto Nivel que, en lo que se refiere a los aspectos académicos, sólo tiene aplicación en el nivel universitario. A continuación se recoge, resumidamente, la situación.

• Con estudios universitarios:

- **DECRETO DEPORTISTAS ALTO NIVEL** (R.D. 1467/1997, de 19 de septiembre).
- Cupo específico de acceso:
 - Estudios CCAFD (10%)
 - Otros estudios (5%)
- Tutorías.

• Con estudios no universitarios:

- No existe normativa específica, sólo declaración de intenciones.
- Acuerdos de carácter privado entre centros escolares y federaciones deportivas.
- Apoyo extraescolar.
- Convenios Administraciones educativas y deportivas.

Algunas acciones concretas que podrían adoptarse para favorecer la formación académica de las deportistas, podrían ser:

Acciones educativas:

- Agrupamiento en centros específicos: Escuelas deportivas.
- Agrupamiento en centros educativos.
- Flexibilización: tiempo de realización de los estudios, horarios, exámenes, etc.
- Programas de desarrollo personal.
- Asesoramiento psicopedagógico (tutorías).
- Profesores de apoyo.

Otras acciones:

- Becas.
- Subvenciones para la creación y mantenimiento de centros específicos.
- Contraprestaciones a los centros colaboradores.
- Material de apoyo educativo.
- Personal de apoyo educativo.
- Alojamiento y residencia.

Para concluir esta parte y a modo de resumen, señalamos que:

- La Escuela está implicada directamente en la detección y orientación inicial de las alumnas con altas capacidades psicomotrices.
- Las administraciones educativas y deportivas deben asegurar la formación integral de las alumnas excepcionales en el dominio psicomotor, proporcionando los medios necesarios para su formación académica y profesional.
- La colaboración de las instituciones educativas es imprescindible para el desarrollo de programas de intervención con alumnas de altas capacidades psicomotrices.
- Las necesidades educativas especiales que tienen los alumnos y alumnas con altas capacidades psicomotrices para coordinar su formación en el ámbito psicomotor con su formación académica solo podrán ser atendidas si se dispone de:
 - Normativa legal.
 - Programas específicos de desarrollo integral.
 - Recursos económicos, materiales y humanos.
 - Colaboración de las instituciones educativas.
 - Comprensión y ayuda de los docentes.
- La intervención escolar dirigida a los alumnos y alumnas con altas capacidades psicomotrices dependerá, por tanto, de la acción conjunta de las administraciones e instituciones educativas y deportivas.

4. Acciones complementarias: protección jurídica de las niñas y jóvenes deportistas

Las exigencias en el rendimiento son cada vez mayores para quienes se dedican al deporte de alta competición y los intereses deportivos, económicos y políticos que se mueven alrededor de este ámbito, también, crecen por momentos. La consecuencia es que, a menudo, las niñas y los niños se ven implicados, bien por sus entrenadores, federaciones e, incluso, por sus padres, en niveles de responsabilidad y exigencia muy alejados de las conductas que son propias para su edad.

Titulares como "el deporte es cosa de niños" para referirse a los competidores en carreras de motos que, con doce o trece años, están codeándose con profesionales adultos; o el caso de las tenistas, de las gimnastas y el de los futbolistas, etc., que dedican ocho o diez horas a entrenar y son llevados y traídos de competición en competición, son ya bastante frecuentes. El señuelo de las altas ganancias económicas que obtienen algunos deportistas es un atractivo importante que puede eliminar cualquier prevención de los progenitores y administraciones respecto al grado de bondad de estas prácticas.

Ante estas realidades, se hace cada vez más necesario establecer normas jurídicas que pongan límites a los posibles excesos que puedan plantearse y que, no cabe duda, suponen importantes riesgos presentes o futuros.

Las instituciones internacionales, tales como el Consejo de Europa, han desarrollado varios documentos que sugieren la responsabilidad que debe regir en las administraciones deportivas a la hora de establecer límites de edad y exigencia en las competiciones, pero estos documentos no tienen valor normativo por lo que carecen de eficacia. Los distintos países deben establecer normas jurídicas, de ámbito nacional y autonómico, que supongan un marco normativo asegurador del respeto que debe tenerse a los y las jóvenes deportistas.

En nuestro país, es, todavía, muy insuficiente esta normativa, sobre todo en el ámbito autonómico. A continuación, a título informativo, enumeramos la normativa existente.

Los deportistas menores están protegidos por:

- La misma normativa general que el resto de los menores.
- Las disposiciones protectoras de todos los deportistas.
- El ordenamiento jurídico (de forma específica).

Protección dentro del marco general de los menores:

- Constitución española, Cap. III, Título I.
- Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor.
- Convención de los Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1990.
- Resolución A 3-0172/92, que aprueba la Carta Europea de los Derechos del Niño.
- Estatuto de los Trabajadores. En su artículo 6, prohíbe:
 - Contratar a deportistas menores de 16 años.
 - La participación de menores de 16 años en espectáculos deportivos en régimen laboral requiere autorización de la autoridad laboral.
- Los mayores de 16 años y menores de 18 requieren la autorización de los padres para suscribir contratos

Protección especial de los deportistas:

- Los mismos beneficios que el colectivo general de los deportistas.
- Casi todas las leyes deportivas regulan la protección de los deportistas, fundamentalmente en aspectos relativos a la medicina del deporte o a la cobertura de riesgos.

Protección especial de los deportistas menores:

En el ámbito comunitario: la mayor parte de los textos se limitan a hacer recomendaciones y carecen de carácter normativo.

En el ámbito estatal: la Ley 10/1990 del Deporte no contempla ningún precepto sobre la protección específica de los deportistas menores de edad.

En el ámbito autonómico: Algunas Comunidades Autónomas incluyen algunas concreciones en relación con los menores deportistas pero, en su mayoría, de forma muy ambigua.

- Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, La Rioja, País Vasco y la Comunidad Valenciana son las que hacen una mención más específica.
- En general, no existen medidas suficientes para hacer cumplir las normas aunque estas existan.

En resumen, podríamos concretar la defensa de los niños y de las jóvenes deportistas manifestando que:

- Es imprescindible que las administraciones deportivas asuman la responsabilidad de velar por el cumplimiento de las normas existentes.
- Los padres, los educadores y los entrenadores deben exigir y asumir el cumplimiento de las normas que ya existen; así como el desarrollo de otras que aseguren la defensa de los menores en la práctica deportiva de alta competición.
- Los gobiernos nacionales y autonómicos deben ser más explícitos en la normativa de aplicación a deportistas menores de edad, de manera que no haya posibilidad de eludir las normas establecidas.

5. Exigencias del deporte de alta competición y situación actual de las jóvenes deportistas

Según el Diccionario de las Ciencias del Deporte (UNISPORT, 1992), *El deporte de élite o de alta competición, es el deporte de competición practicado al más alto nivel y con objeto de lograr el rendimiento máximo absoluto. Los criterios esenciales que justifican la apelación de deporte de élite son los récords y los éxitos internacionales. El deporte de élite presupone una medición cuantitativa de la actuación.*

El deporte de élite o de alta competición queda enmarcado, por tanto, en el modelo *deporte rendimiento* y constituye el nivel más alto de realización deportiva ya que sus objetivos y desarrollo se fundamentan en la obtención de los mejores resultados, los cuales se valoran a través de la competencia con otros sujetos que buscan los mismos objetivos y en contextos deportivos específicamente diseñados para este fin. Cabe precisar aquí que hablamos de "alta competición", lo que aleja este modelo de otras prácticas deportivas en las que también existe la competición pero en las que ésta se utiliza como motivación o, bien, para propiciar situaciones educativas y formativas (ALFARO, E. 2002).

Desde esta perspectiva, es obvio reconocer que los sujetos que presentan altas capacidades psicomotrices, y las desarrollan de manera eficiente hacia alguna modalidad deportiva, encuentran en este tipo de deporte el marco adecuado para su demostración y para su valoración. Ello otorga una cualidad diferencial a la excepcionalidad en el área motora al permitir reconocer mediante resultados muy objetivos: victorias, récords, mediciones cronométricas, etc., los niveles a los que llega esa excepcionalidad (GÓMEZ, A. y RODRÍGUEZ, R.I., 1993).

Esta cualidad diferencial que permite cuantificar objetivamente los resultados de la actuación motora constituye la base fundamental de la competencia entre sujetos dentro del deporte y es motivo de grandes encuentros nacionales e internacionales.

En ellos, los sujetos más dotados desde el punto de vista motriz encuentran motivo de satisfacción y de realización personal y/o colectiva; sin embargo, esto no se producen de manera gratuita sino que exige arduas tareas de aprendizaje, esfuerzo mantenido y dedicación plena.

El nivel de competencia que en la actualidad tiene el deporte de alta competición y los intereses políticos y económicos en los que, a menudo, se sustenta exigen a quienes lo practican las siguientes condiciones:

- Iniciación cada vez más temprana.
- Alejamiento del entorno familiar y social.
- Muchas horas de dedicación.
- Continuos desplazamientos.
- Atención centrada en la vida deportiva.
- Gran responsabilidad.

Ante estas condiciones, las deportistas se encuentran cada vez con mayores dificultades para coordinar estudios y entrenamiento, debido a que:

- Cuentan con poco tiempo para dedicar al estudio.
- Tienen dificultades para la asistencia a clase de manera continuada.
- Hay incompatibilidad entre los horarios del entrenamiento y los de las clases.
- Se produce una bipolarización de la responsabilidad deporte/estudio, con el consiguiente estrés mental.
- Encuentran incompreensión en los docentes.
- Se ven sometidas a agravios comparativos con sus compañeros que tienen dedicación plena al estudio.

Es evidente que la posibilidad de hallar solución a este conjunto de situaciones que se les plantea no es tarea fácil. Las opciones que pueden darse son:

- Abandonar los estudios, fórmula poco aconsejable por las implicaciones tanto de falta de formación que acarrea como por las repercusiones en su inserción laboral y profesional futura.
- Aplazar proceso formativo-académico hasta la finalización de su etapa de actividad en el deporte de alta competición, solución que conlleva un alto riesgo por las dosis de motivación que requiere retomar los estudios después de tiempo y recuperar los hábitos necesarios para sacarlos adelante.
- Compatibilizar las obligaciones deportivas con la formación académica, que sería la más aconsejable pero que sólo es posible con ayudas externas como las que anteriormente se han expuesto.

Con el fin de facilitar la armonización de deporte y estudios, las Administraciones deportivas y educativas vienen buscando desde hace tiempo soluciones, algunas de las cuales se han expuesto anteriormente.

De manera reciente, en nuestro país, se están adoptando algunos Acuerdos entre Administraciones educativas y deportivas para dar un tratamiento educativo diferenciado a las y los deportistas de alto nivel, dentro de la política educativa actual de atender a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Inicialmente, en las Comunidades de Cataluña, Castilla-León, País Vasco y Madrid se está estableciendo un modelo de atención educativa diferenciada para deportistas de alto nivel que consiste, en el sentido más amplio y básicamente, en acercar el centro escolar al centro de entrenamiento.

En el apartado siguiente, exponemos este modelo, concretándolo en el Centro de Alto Rendimiento de Madrid.

6. Programa de Enseñanza Secundaria específico para deportistas de alto nivel: el modelo del Centro de Alto Rendimiento de Madrid

Como acabamos de exponer, la compatibilización de los estudios con la actividad deportiva de alto nivel parece ofrecer la mejor solución a una problemática, en cualquier caso, difícil.

Con esta idea, el Consejo Superior de Deportes consciente, por un lado, de la responsabilidad que tiene de asegurar la formación académica de las y los jóvenes deportistas y, por otro, de favorecer los mejores rendimientos deportivos, ha firmado un Acuerdo con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, con fecha 17 de julio de 2000 y con una duración de cuatro años, para la realización de un Programa Educativo Específico para Deportistas de Alto Nivel del Centro de Alto Rendimiento de Madrid (CAR).

El Programa viene desarrollándose con resultados positivos, desde su puesta en marcha. Los datos que aquí se exponen corresponden al curso 2001-2002; excepto los referentes a los resultados que son del años anterior.

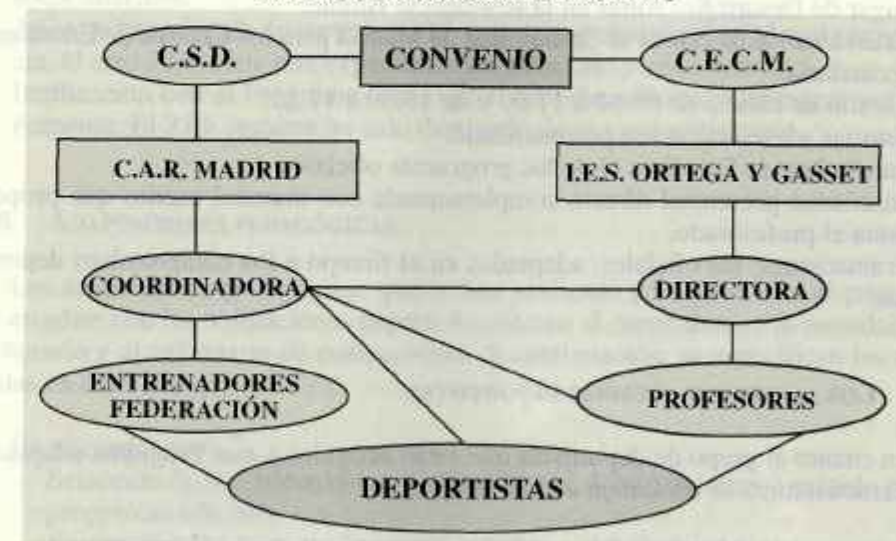
6.1. OBJETIVO DEL PROGRAMA

El objetivo de este Programa es desarrollar las enseñanzas del nivel de Enseñanza Secundaria para los y las deportistas, adaptado a sus necesidades e impartido en las propias instalaciones del CAR mediante el desplazamiento del número necesario de docentes del Instituto de Enseñanza Secundaria "Ortega y Gasset".

6.2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

En la estructura organizativa creada para su desarrollo cabe destacar la designación de dos figuras responsables: la Directora académica, Profesora Titular del I.E.S. Ortega y Gasset y nombrada por éste, y la Coordinadora de los y las deportistas, que es Licenciada en Ciencias del Deporte, Profesora Titular de Educación Física del mismo Instituto y ex-deportista, nombrada por el Consejo Superior de Deportes.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA



6.3. DIRECCIÓN ACADÉMICA

Las funciones de la Directora académica son las mismas que las asignadas a cualquier director de un centro de Enseñanza Secundaria, relacionándose con la Coordinadora de Deportistas en todo momento, con el fin de conocer tanto las necesidades personales de aprendizaje de las estudiantes como las motivadas por la participación deportiva.

6.4. COORDINACIÓN

Las funciones de la Coordinadora se centran en establecer relaciones con las Federaciones deportivas y con los entrenadores para conocer los programas y necesidades de entrenamiento, así como el calendario de competiciones para prever los períodos de desplazamiento de las deportistas. También le corresponde la coordinación con la Directora académica para planificar los horarios de clase y de atención docente a los y las deportistas, la programación de exámenes y el seguimiento del proceso de aprendizaje en relación con las obligaciones deportivas.

6.5. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Las características del Programa son las siguientes:

- Inicio: Curso 2000-01.
- Fórmula administrativa-académica: cesión de Aulas para horarios diferenciados.
- Lugar de Desarrollo: Aulas en la Residencia Blume.
- Calendario: el oficial de la Comunidad de Madrid para los Centros de Enseñanza Secundaria.
- Horario de clases: de 08.30 a 11.00 y de 15.00 a 17.30.
- Tutorías y asesoramiento personalizado.
- Currículum de Estudios: el de los programas oficiales.
- Enseñanza presencial directa complementada con material escrito que proporciona el profesorado.
- Evaluaciones: las oficiales, adaptadas en el tiempo a los compromisos deportivos.

6.6. LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DEPORTISTAS

En cuanto al grupo de deportistas que están acogidos a este Programa adaptado, sus características se describen a continuación:

- Número: 136 deportistas, de los cuales 78 son hombres y 58 mujeres.
- Condición para realizar el Programa: pertenecer al grupo de Deportistas de Alto Nivel, según la normativa establecida por el Consejo Superior de Deportes.
- Edades: entre 13 y 25 años (el grupo de menor edad son las mujeres).
- Régimen de alojamiento: 90 viven en la Residencia Blume, de los cuales 53 son mujeres; externos 46, de ellos 5 son mujeres.
- La distribución de los alumnos y alumnas en los distintos cursos es la siguiente:

- 2º E.S.O.: 3 mujeres.
- 3º E.S.O.: 10 hombres y 5 mujeres.
- 4º E.S.O.: 10 hombres y 16 mujeres.
- 1º Bachillerato, rama Ciencias Sociales: 17 hombres y 12 mujeres.
- 1º Bachillerato, rama Ciencias Naturales: 14 hombres y 5 mujeres.
- 2º Bachillerato, rama Ciencias Sociales: 12 hombres y 7 mujeres.
- 2º Bachillerato, rama Ciencias Naturales: 15 hombres y 10 mujeres.

6.7. EL PROFESORADO

El conjunto de profesores pertenece al I.E.S. Ortega y Gasset y tiene las siguientes características y situaciones:

- Número: 16 profesores, entre ellos hay 6 hombres y 10 mujeres.
- Situación administrativa: el 70% son funcionarios del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, en situación de desplazados; el 30% restante son profesores interinos.
- Años de experiencia docente: un 70% cuenta con más de diez años de experiencia, el otro 30% tiene una experiencia de entre uno y cinco años.
- Implicación con el Programa Especial: el 73% ha solicitado participar voluntariamente. El 27% restante ha sido destinado de manera obligatoria.

6.8. ADAPTACIONES PEDAGÓGICAS

Las adaptaciones pedagógicas que se han realizado para coordinar el programa de estudios con las obligaciones deportivas afectan al currículum, a la metodología, al horario y al calendario de evaluaciones. A continuación, se especifican las realizadas en cada caso:

- En el currículum:
 - Selección de los contenidos más importantes, dentro del marco exigido en los programas oficiales.
 - Sustitución de prácticas directas por trabajos del alumnado.
 - Utilización del horario destinado a la asignatura de Educación Física para apoyo académico y tutorías.
- En la metodología:
 - Trabajo intensivo en el horario de clase, facilitado por el reducido número de estudiantes.
 - Clases de apoyo y tutorías, utilizando las horas disponibles entre las sesiones de entrenamiento (11:00 a 13:00, 14:00 a 15:00 y 17:30 a 18:30).

- Material complementario de apoyo (apuntes).
- En el horario:
 - Las clases se imparten de 08:30 a 10:30 y de 15:00 a 17:30.
 - Disponibilidad del profesorado para recuperar horas perdidas.
- En el calendario de evaluaciones:
 - El número de evaluaciones es el determinado oficialmente pero el calendario se adapta a los compromisos deportivos.

6.9. APOYOS EXTRAESCOLARES

Además de las adaptaciones señaladas, se están realizando acciones extraescolares de apoyo al Programa que tienen como finalidad la coordinación de todos los agentes participantes. La Coordinadora del Programa tiene establecidas relaciones periódicas con la Directora académica y el profesorado, las Federaciones y los entrenadores, las y los deportistas y sus familias. Estas relaciones se concretan en:

- Directora académica y profesorado: la comunicación informal es continua para tratar temas cotidianos que puedan surgir. Además, periódicamente se celebran reuniones de seguimiento e intercambio de información, en las que se dan a conocer las obligaciones deportivas y las situaciones particulares tanto académicas como deportivas y personales (lesiones, fracasos, estados emocionales, problemas de aprendizaje y de asistencia, etc.).
- La Federación deportiva y los entrenadores: existe una relación periódica para intercambiar informes deportivos y académicos, en la mayoría de los casos. Algunas federaciones están muy concienciadas de la importancia que tiene la formación integral de las deportistas y, entre ella, la académica, manifestándolo al considerar las calificaciones académicas como un mérito añadido para la obtención de las becas deportivas. Sin embargo, otras no prestan ninguna colaboración y con su actitud favorecen el desinterés de las deportistas por los estudios.
- Las deportistas: la atención a las deportistas por parte de la Coordinadora es continua, interesándose permanentemente por todo lo que pueda afectarles, sobre todo en los casos de las que son menores de edad y están alejadas de sus padres. La función principal de la Coordinadora se centra en la tutorización y asesoramiento.
- Las familias: se les informa periódicamente del rendimiento académico de sus hijas o hijos y, también, del interés o desinterés que muestran por el estudio. Es importante señalar que el Programa ha sido muy bien acogido por las familias, cuya preocupación por la formación de sus hijas y el riesgo de que abandonen los estudios por el deporte es motivo, en muchos casos, de alejamiento del deporte.

- El Consejo Superior de Deportes: la relación se establece a través de el Asesor o la Asesora del Presidente del CSD que tiene encomendada la función de atender a los y las deportistas de Alto Nivel. Aparte de informar de manera general del seguimiento del Programa, se acude a esta vía cuando existe la necesidad de hacer alguna gestión con Federaciones o con instituciones u organismos fuera del ámbito de relación habitual del Programa.

6.10. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Para evaluar los resultados del Programa específico descrito, se han utilizado los siguientes elementos: los resultados académicos de los estudiantes al finalizar el curso 2000-01, un cuestionario pasado a los docentes y las informaciones aportadas por la Directora y la Coordinadora.

Sobre los resultados académicos, se han tomado como referencia dos variables, el número de alumnos y alumnas que han aprobado todas las asignaturas y el número que ha pasado de curso, diferenciando, en ambos casos, los resultados de los hombres y de las mujeres.

6.10.1. Resultados académicos

Como podemos observar en los datos recogidos en el cuadro resumen, el porcentaje de estudiantes que aprueban todas las asignaturas y el de los que pasan de curso es muy elevado. Aunque no se tienen datos precisos sobre el rendimiento académico de los y las deportistas en situaciones anteriores a la implantación del Programa, de la información aportada por ellos mismos y por sus familias se desprende una mejora considerable.

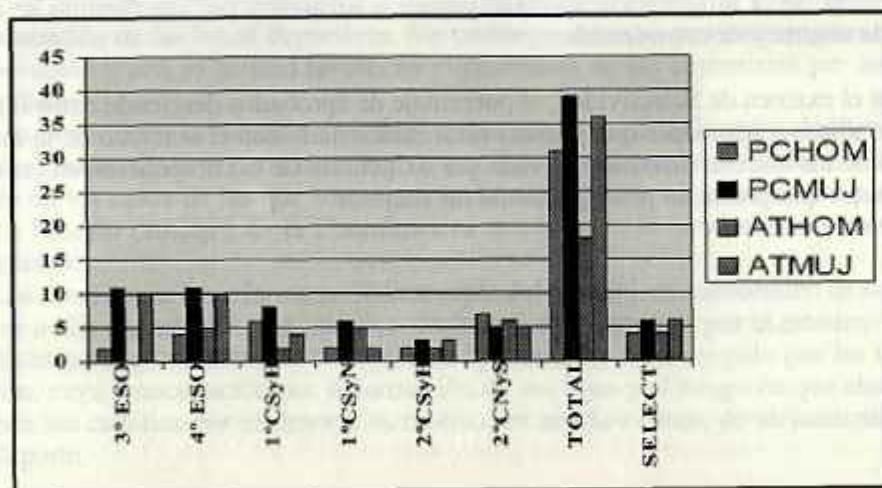
En el examen de Selectividad, el porcentaje de aprobados desciende entre el grupo de chicas y pensamos que pudiera estar relacionado con el aumento de la intensidad de los entrenamientos, motivado por exigencias de la competición en las modalidades que practican principalmente las mujeres.

CUADRO RESUMEN RESULTADOS ACADÉMICOS
CURSO 2000-01

CURSO	N° TOT. ALUM. matriculados		APROB Todas las asignat.	PASAN CURSO	SELECT. presentados		SELECT. Aprobados	
	HOM	MUJ.			HOM	MUJ	HOM	MUJ
3º ESO	2	11	10	13				
4º ESO	10	11	15	19				
1º BCH. C.C. Soc/Hum	11	6	6	14				
1º BCH. C.C. Nat/Sal	7	2	7	8				
2º Bach. C.C. Soc/Hum	4	3	5	5	2	2	1	1
2º Bach. C.C. Sal/Ing	5	9	11	11	5	5	5	3
TOTAL	39	42	54	70	7	7	6	4
% TOTAL	48,1	51,8	66,7	86,4	77,7	58,3	85,7	57,1

Las diferencias por género en cuanto a los resultados académicos quedan recogidas en el gráfico que se expone a continuación.

RESULTADOS ACADÉMICOS POR GÉNERO
CURSO 2000-01



6.10.2. Valoración del profesorado

La opinión de los docentes se ha pulsado a través de un cuestionario y de algunas entrevistas. Con la información recogida hemos elaborado las siguientes conclusiones:

- El 100% de los docentes se identifica con el Programa y está de acuerdo con sus objetivos y fines. Asimismo, confirman la necesidad de una intervención educativa diferenciada para este tipo de alumnado. Por otra parte, manifiestan que hay un desconocimiento total entre los docentes con respecto a las exigencias que tienen los y las deportistas de alto nivel así como de la trascendencia de sus actuaciones y de las responsabilidades que asumen; la adquisición de este conocimiento por su parte ha sido un elemento motivador para el ejercicio docente y les ha permitido acercarse a la realidad de los problemas que tienen jóvenes para seguir sus estudios dentro del marco educativo general.
- En cuanto al grado de satisfacción con la forma en la que se está desarrollando este Programa, el 47% del profesorado está bastante satisfecho, el 31% considera que no cuenta con todos los medios necesarios y que por ello no se logran mejores resultados y el 22% califica como bajo su grado de satisfacción con los resultados. Este último grupo coincide con aquellos que han sido obligados a participar en este Programa, fundamentalmente debido a su situación administrativa (interinidad).
- Los motivos principales que alegan los que están más en desacuerdo no se centran en los objetivos y fines del Programa, sino que señalan el horario diferenciado y la lejanía de la institución educativa central como causas principales.
- Con relación al rendimiento, interés por el estudio y grado de responsabilidad de los estudiantes, en general, el profesorado considera que es mayor en las mujeres que en los hombres.
- Según las manifestaciones de los docentes, por lo general, son las gimnastas quienes son más disciplinadas y las que siguen de manera más rigurosa los estudios.
- Los deportistas con rendimientos académicos más bajos son los de boxeo, lucha, gimnasia artística masculina y natación masculina.

6.10.3. Información de la Dirección y Coordinación del Programa

De las entrevistas personales que hemos mantenido con la Directora y la Coordinadora del Programa, hemos extraído algunas conclusiones que exponemos a continuación:

- Se ratifica la validez del modelo como solución para compaginar estudios con deporte de alto nivel en etapas escolares básicas, porque permite adaptar las si-

tuaciones educativas a las posibilidades reales de dedicación a las tareas académicas de los y las deportistas.

- Se requiere una mayor implicación de las Administraciones deportiva y educativa en estos Programas con el fin de obtener más recursos materiales y humanos.
- La respuesta de las familias en relación con la aplicación del modelo ha sido muy satisfactoria, ya que muchos padres no están conformes con el abandono o deterioro que sufre la formación académica motivados por la práctica deportiva de alto nivel.
- Se considera muy beneficioso para el progreso y grado de implicación de las y los deportistas en los estudios el interés y apoyo de los entrenadores y las entrenadoras de las Federaciones. En los casos en los que existe colaboración, los resultados son mejores.
- Ha habido un aumento considerable de deportistas en el Programa durante el presente curso 2001-02, que no ha ido acompañado del correspondiente aumento de recursos.
- Es imprescindible realizar un seguimiento y evaluación continua del Programa para ir perfeccionando el modelo.
- La elaboración de materiales de apoyo y la incorporación de métodos de aprendizaje mediante las nuevas tecnologías serían medios muy eficaces para la optimización del Programa.

7. Conclusiones

- La práctica deportiva de alto nivel puede ser un ámbito de desarrollo personal de las niñas y de los jóvenes con altas capacidades motrices y su implicación en ella debe ser respetada y protegida.
- Las Administraciones educativas y deportivas están obligadas a facilitar y potenciar el normal desarrollo y la formación integral de estos jóvenes.
- En el ámbito escolar, los y las deportistas de alto nivel deben ser considerados como alumnado con necesidades educativas especiales, si queremos asegurar su formación académica e integral.
- Se requiere una mayor concienciación por parte de los docentes y de los organismos e instituciones involucrados sobre las necesidades que estos alumnos y alumnas tienen y un mayor conocimiento de las posibles intervenciones.
- La creación de Programas Académicos Específicos para las y los deportistas de alto nivel es una forma de intervención que permite la armonización de estudio y entrenamiento en los niveles de formación básica.
- Para la optimización de los resultados de los Programas Específicos es necesario contar con recursos humanos y materiales y medios técnicos adaptados.
- Las mujeres deportistas de alto nivel, en general, si no se hace compatible el estudio y el entrenamiento, se ven más afectadas que los hombres en su formación por los siguientes motivos:

- En algunas modalidades deportivas femeninas, el nivel de máximo rendimiento y éxito deportivo coincide con las etapas escolares de formación básica: gimnasia, natación, tenis, esquí...
- Las competiciones en estos deportes se producen a lo largo de todo el año y se prolongan varios días. Estas ausencias imposibilitan el seguimiento de la escolaridad.
- Las sesiones de entrenamiento en estas modalidades son muy largas (8 horas/día), dejando muy pocas horas para el estudio.
- Tienen menos oportunidades para desarrollar su futuro profesional dentro del ámbito deportivo por lo que, de no tener otra formación, se van a encontrar con dificultades para incorporarse a la vida laboral.
- Los padres tienen una actitud menos tolerante con las hijas que con los hijos en lo que respecta a la práctica deportiva de alto nivel y no es bien aceptado el abandono o deterioro de los estudios por esta causa.

Bibliografía

- AAPHER: *Committee on athletic competition for children of elementary school age*. Washington: A.A.P.H.E.R.
- ALFARO, E. (2002): "El talento psicomotor y las mujeres en la alta competición". *Rev. FAISCA*. Santiago de Compostela: Grialibros, S.L.
- BAÑUELOS, F. y RUIZ, L.M. (1997): *Rendimiento deportivo*. Madrid: Gymnos.
- CONSEJO DE EUROPA (1970): *Sport pour tous. Les activités physiques et la prévention des maladies*. Strasbourg: Conseil d'Europe. Conseil de Coopération Culturelle.
- FREEMAN, J. (1988): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- GLEESON, G. [and col.] (1986): *The growing child in competitive sport*. Great Britain: Gleeson.
- GÓMEZ, A. y RODRÍGUEZ, R.I. (1993): *Talento, en 10 palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- HOPF, H. (1997): "Problemas generales del talento deportivo". En: *Educación Física y Deporte*. *Rev. vol. 19, nº2*. 59-74. Antioquia: Univ. de Antioquia.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1997): "Jóvenes y deporte de alto nivel". *Boletín Información deportiva, nº 45*.
- LANDABEREA, J.A. (2001): "La protección jurídica de los menores en el deporte". En: *Congreso Internacional de Derecho del Deporte (2000, Madrid)*.
- PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P.; DÍAZ, O. (1998): *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Salamanca: Centro de Publicaciones M.E.C.
- RARICK, G.L. (1961): *Motor development during infancy and childhood*. Madison: College Printing and Typing.

- MAGILL, R. [y col.] (comp.) (1982): *Children in Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- SINGER, R.N. (1986): *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano europea.
- STERNBERG, R. (1998): "Intellectual Styles". En: STERNBERG, R. (ed.): *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. London: Penguin Books.
- TANNER, J.M. (1966): *Educación y crecimiento físico*. Madrid: Siglo XXI.
- TONNI, G. (1969): *El crecimiento humano*. Alicante: Marfil.
- ZAICHKOWSKY, L. (1980): *Growth and development: The child and the physical activity*. St. Louis: The Mosby Co.

DESIGUALDAD Y SUPERDOTACIÓN

La construcción de una nueva conciencia colectiva

Milagros Fernández Poza
Universidad Complutense

El talento debe hacer de sí mismo un objeto de amor, no de miedo.
-María Edgeworth-

Una lucha por la conquista de la igualdad entre hombres y mujeres se ha desarrollado a lo largo de los tres últimos siglos en Europa. Sus logros se manifiestan todavía frágiles, si los comparamos con otras sociedades situadas en nuestra periferia. Digo frágiles para llamar la atención, pues lo que pasa ante nuestros ojos en estas sociedades no fue ajeno a la nuestra en tiempos ya pretéritos. La lucha por la igualdad ha llevado implícita el deseo de obtener también dignidad como seres humanos.

1. Introducción

La problemática de qué es la mujer y a qué puesto debe aspirar en el seno de la sociedad, con el debate implícito de su derecho a la Educación, cobra todo su sentido en el proceso de construcción de las sociedades occidentales igualitarias, al superar sistemas de organización anteriores, tribales, de linaje, estamentales. Tomando la llamada querrela de los sexos como punto de referencia -aunque en origen tuviera un carácter sobre todo intelectual- en el proceso de evolución que se sigue desde el siglo XIV, la misma no hace sino traducir, justificar y al tiempo reforzar una imposición real, cual era la subordinación de la mujer al hombre (en la Biblia a la mujer la hace Dios de una costilla del hombre) como realidad indiscutible, pretexto que permitió la duda de si las mujeres eran seres humanos, es decir, si eran como los hombres.

La subordinación de la mujer al hombre ha pasado por diversas fases en la historia de Occidente: primero se justificó en razón de su *inferioridad moral*, después se fue abriendo camino el principio de la desigualdad en la diferencia, otra forma de subordinación que se concreta en su *inferioridad jurídica*. Finalmente, en el siglo XX,

cuando la batalla por la igualdad jurídica y política se vislumbraba al alcance, otra subordinación iba a salir al paso encontrando su justificación en la *inferioridad biológica*. No deja de tener así sentido la afirmación de Nancy Armstrong de que el primer sujeto moderno fue mujer, pues ciertamente en Europa se iba a subvertir, al cuestionarlo, un orden que reafirmaba la supeditación y subordinación de la mujer al hombre, o de la hembra al varón, configurándose éste como intermediario necesario para su supervivencia.

En lo que fue ese combate por la libertad, la igualdad y la dignidad de la mujer, los estudios de género suponen un contrapunto desvelador de un proceso histórico mucho más sinuoso de lo que se ha querido admitir, en especial, a partir del momento en que los mismos que luchaban por la emancipación del *género humano*, en su nombre, excluían de su objetivo a su mitad, es decir, ese cincuenta por ciento que sumaban las mujeres. En el papel que se le quiso otorgar a la mujer en la sociedad que emergía, el horizonte femenino aparece homogeneizado, nivelado hacia abajo, antes en razón de su sexo que de su clase, y el "todas" las mujeres, como en su momento el "todos" los hombres, interferirá las conquistas sociales de aquellas, como posteriormente de éstos las políticas. Dicho de otro modo, la conquista de los derechos civiles, políticos y sociales no conoció para las mujeres la misma progresión que para los hombres.

Si algo proporciona sentido a la "civilización occidental" desde Grecia, como proceso, es que el poder civil y la sociedad se articulan en torno al individuo que, por nacimiento, tiene unos derechos adquiridos que, secularizados, llamamos fundamentales. Esta formulación -en perspectiva cuantitativa, la igualdad marcada por el derecho- ha tenido lugar en unas sociedades donde el referente de la alfabetización es asumido como una función propia del Estado, como requisito también para ejercer los derechos políticos plenos. La discriminación de la mujer en las sociedades igualitarias alcanza por ello el máximo de contradicción.

Al tratar de temáticas en torno a la superdotación, y fijarlas en algunas experiencias concretas con mujeres, resultará conveniente hacer un breve recorrido sobre la desigualdad como sustrato y fondo del problema. Sólo así alcanza a tener su plena significación un combate que tuvo que sortear una doble dificultad: ir contra la tradición negando el principio de inferioridad moral, biológico o jurídico y al tiempo hacerlo en una esfera de actuación: la pública, ajena -por imposición- a la mujer. Pero, además, y por lo dicho, el escenario de la escritura y, específicamente, el de las mujeres escritoras, constituye un campo privilegiado para interrelacionar discriminación y superdotación. En el siglo XIX, querer publicar y querer vivir de ello era lanzar un desafío a la sociedad en toda regla. Si naturalmente el oficio de escritor es de suyo singular, las mujeres encontrarán dificultades añadidas que si, por una parte, ponen de manifiesto el carácter y méritos intelectuales que las adornan, también

desvelan el tipo de escollos añadidos que tuvieron que salvar -y padecer- no por su condición de individuos sino desde la óptica de género; una discriminación en negativo que las igualaba hacia abajo, como intrusas en un mundo privativo de varones y ciudadanos.

1.1. DE CÓMO SE FUNDAMENTAN LAS DESIGUALDADES

*El hombre que deseara salvarse debía guardarse de la mujer,
y la mujer que deseara salvarse debía guardarse de sí misma.*

No está de más recordar que de los cuatro sistemas de representación social que prefiguraron el sistema tripartito que acaba consolidándose en Occidente en el siglo XI, uno de ellos se basó en una escala de perfección moral y sexual que no traducía sino el miedo a la sexualidad como causa de alejamiento de la vida verdadera. Una sexualidad que ligada a un efecto, la reproducción, volvía inalcanzable la anhelada espera del fin de los tiempos desgraciados a la par que ponía a la mujer en el punto de mira de semejante catástrofe. En este modelo, la división social en *monjes* (regulares), *clérigos* (seculares, seculo) y *laicos* (legos), se correspondían con los estadios de *virginidad*, *continencia* y *conyugalidad*, una polarización final, a raíz de la reforma de religiosa de Cluny, que abrió un mayor foso en el ideal de perfección al dar paso a una oposición binaria religiosos/laicos, aunque en el sistema de representación final feudal acabe por desaparecer toda connotación sexual.

Pues bien, en torno a 1560-1630, cuando ese modelo tripartito feudal (guerreros, clero, campesinos) había entrado en crisis, el miedo a la sexualidad resurge orientado hacia el más débil: lo que con el proceso de cristianización de Europa fue el miedo a desviarse de la ortodoxia, el miedo a la herejía, siempre con fuertes connotaciones sexuales (cátaros, albigenses) se transforma en miedo a la brujería, a la bruja, a la mujer. Los intelectuales de la época, ligados en su mayor parte al poder de la iglesia, descargan en la mujer sus frustraciones ante los cambios que se viven en los inicios de la secularización de la sociedad. ¿Pero sólo eran ellos los que lanzaban, desde un nunca alcanzado ideal de organización teocrática, sus dardos contra aquella? Como tantos textos nos ponen de manifiesto, la condición de ser humano de la mujer será largamente debatida y concluyentemente negada por sesudos intelectuales, no sólo clérigos de la Edad Media y tiempos posteriores, sino también por muchos humanistas del Renacimiento, que se sirven para ello tanto de la autoridad de los antiguos, como de lo que se tiene como saber científico de la época, en especial de la ciencia médica. Algunos ejemplos de uno y otro tenor podemos citar entre finales del siglo XVI y principios del siglo XVII como el del jesuita Benedicto, quien siguiendo al Antiguo Testamento, dice:

"Los antiguos sabios nos han enseñado que siempre que el hombre habla largo tiempo con la mujer, se procura su ruina y se aparta de la contemplación de las cosas celestes y, finalmente, cae en el infierno. He ahí los peligros que tiene el sacar demasiado placer en yacer, reír y retozar con la mujer, sea buena o mala. Y yo creo que eso es lo que quiere concluir la paradoja del Eclesiástico, que dice que "la iniquidad del hombre es mejor que la mujer de bien"

En 1585, Ambroise Paré, médico que aconsejaba al marido tratar con ternura a la esposa, cuando da las razones de por qué el segundo sexo era tan débil, dirá:

"La mujer tiene siempre menos calor que el hombre... las partes espérmicas de ésta son más frías, y más blandas y menos secas que las del hombre... sus acciones naturales no son, por tanto, tan perfectas en ella como en el hombre... si los órganos sexuales de la mujer están en el interior, contrariamente a los del hombre, ello se debe a la imbecilidad de su naturaleza, que no ha podido expeler y lanzar fuera las dichas partes como en el hombre".

Otro ilustre médico, en este caso del rey francés Enrique III, Laurent Joubert, en 1578 dice:

"Porque la Naturaleza pretende siempre hacer su obra perfecta y cumplida; pero si la materia no es propia para ello, hace lo más cercano a lo perfecto que puede. Por tanto, si la materia no es suficientemente propia y conveniente para formar un hijo, hace con ella una hija que es (según Aristóteles) un varón mutilado e imperfecto".

En los juicios contra la brujería, el juez Jean Wier, que es tenido por indulgente, dice:

"Platón pone a la mujer entre el hombre y la bestia bruta. Porque las partes viscerales parecen ser más grandes en las mujeres que en los hombres, que no tienen codicias tan violentas; y por el contrario, las cabezas de los hombres son más voluminosas con mucho y, en consecuencia, tienen más cerebro y prudencia que las mujeres".

En una época como el Renacimiento, de indiscutible apertura hacia la tolerancia y el progreso, cuando el concepto ser humano parece que abarcara por igual a hombres y mujeres y que los prejuicios contra la mujer propios del Medioevo se iban paliando, para muchos de sus intelectuales, representantes de la cultura escrita, la mujer cuando menos sigue siendo sospechosa y la mayoría de las veces peligrosa. Incluso, como bien ha estudiado Delimeau, desde 1560, la misoginia se agrava. Orgullo, codicia, envidia, lujuria y pereza son las contravirtudes con las que se adorna a la mujer.

Lo que sancionó la *querrela de los sexos*, esto es, el miedo y desprecio a la mujer por su propia *inferioridad moral*, daría paso en una segunda instancia, entre humanistas seculares y reformadores religiosos al miedo a tener relación con la mujer, apareciendo así más que misóginos como misógamos. Era la controversia en torno al matrimonio, ámbito donde la libertad del hombre quedaba amenazada, pero institución fundamental tanto para la reforma protestante como para la católica. Lutero denunció la misogamia existente en "*De la vida conyugal*", en 1522, y aunque para él la sexualidad dentro del matrimonio era un pecado, al menos no lo era más que cualquier otro; al fin y al cabo, en el caso del hombre, todo eso no era más que una cosa "natural" y una cuestión de flujos naturales.

Pero al fin, más allá de las divergencias teológicas y políticas, protestantes y católicos no tardarían en aunar criterios en lo tocante a la posición de la mujer casada. Así se fija -y en esto no eran nada novedosos- un triple significado para el matrimonio: reproducción, evitar el pecado de adulterio y compañerismo. El debate pasa desde la consideración de la maldad intrínseca de la mujer al tema de la elección acertada de la esposa, y a las cualidades que debían adornar a ésta. En la respuesta: la reactualización del viejo precepto del *Corpus Iuris Civiles* de Justiniano que otorgaba al sexo femenino menor dignidad que al masculino (*major dignitas est in sexu virili*). En la *common law* inglesa dicho precepto adoptó para la mujer casada la forma de la *coverture*, según la cual marido y mujer constituyen una sola persona - Génesis, una sola carne- y la persona física era el marido. A partir del siglo XVI, a través de la ley y de la administración de justicia se impuso un estrecho pacto entre las estructuras familiares y estatales, en virtud del cual se reglamentaban estrictamente las cuestiones de casamiento, conyugales y hereditarias quedando sometidas todas ellas a la autoridad del rey y del padre de familia.

Tampoco se apartaron mucho del sistema de valores vigentes los padres del liberalismo, uno de cuyos teóricos, John Locke, en *Two Treatises of Government* (1689), se reafirmó en la distinción entre poder patriarcal y poder político. El poder político procedía de la libre asociación y del consentimiento de los súbditos; las relaciones familiares eran prepolíticas y, naturalmente, no formaban parte de la sociedad civil. Locke situaba así el dominio del hombre sobre la mujer fuera del ámbito político. "Si la mujer tuviera poder político el mundo estaría al revés", llegará a decir. La subordinación de la mujer al hombre no era, pues, de carácter político sino "conyugal" y, por tanto, natural y era por la autoridad del varón y no la del padre que la mujer debía sumisión al marido.

A pesar de la participación de la mujer en la Revolución Francesa -como recuerda Gisela Bock, también fueron mujeres las que primero escriben sobre las mismas: Madame de Staël hizo la Historia de la Revolución Francesa; Catherine Macaulay de la revolución inglesa, y Mercy Otis Warren de la americana-, la exclusión de las

mujeres del juego político se convierte en un elemento integral de la teoría y la práctica republicana y democrática moderna: ni las Constituciones de 1791 y 1793 preveían el voto de la mujer. Como aviso de navegante, en sus prolegómenos, Rousseau en su *Lettre à d'Alembert* diría: "A un monarca le puede resultar indiferente reinar sobre hombres o sobre mujeres, con tal de que le obedezcan; pero en una república se necesitan hombres".

Condorcet, casado con la feminista Sophie de Grouchy, pedía en 1787 el voto para las mujeres porque consideraba tiránico excluirlas de los derechos naturales, y lo reclamaba además admitiendo el hecho diferencial hombre/mujer, pero él como los Girondinos, transidos de mentalidad aristocrática, lo hacían en perspectiva cualitativa, pues era el voto censitario el que reclamaban también para las mujeres. Entre los jacobinos, más acordes con la visión cuantitativa del problema, el rechazo frontal lleva a Sylvain Maréchal, seguidor de Babeuf, a escribir un tratado donde se justifica el prohibir a las mujeres aprender a leer. (Saber leer y escribir eran los pasaportes para ejercer el derecho de ciudadanía como recogía la misma Constitución española de 1820, y en la que expresamente se asume como función del Estado la instrucción pública, pues enseñar a leer y escribir era un imperativo para que los jóvenes de entonces pudieran ejercitarse como ciudadanos y votar en 1830). ¿Por qué esa oposición?

No caben dudas. El *individuo absoluto* de la revolución era de género masculino y al establecerse la diferencia entre derechos civiles (libertad respecto del Estado) y derechos políticos (participación en el Estado), el mismo Sieyès sancionaba ya la exclusión al diferenciar entre ciudadanos activos y pasivos, alineando junto a los niños, extranjeros y sirvientes, a las mujeres.

Son estos jacobinos los que el 30 de octubre de 1793, al llevar al cadalso a treinta girondinos, entre ellos a cuatro mujeres, acusan a éstas precisamente de ser malas mujeres, es decir, de pretender hacer cosas que sólo eran competencia de los hombres y de abandonar las tareas propias de su sexo. Así, el jacobino Louis-Marie Prudhomme dirá que:

"Sólo eran verdaderas ciudadanas las que servían mejor a la república quedándose en casa y dejando hacer la revolución a los hombres".

No es así extraño que el 30 de octubre de 1793, tras una larga deliberación en torno a los derechos de ciudadanía de la mujer, se prohibieron todas las organizaciones femeninas, porque los "hombres son los representantes de las mujeres".

Las posturas de las mujeres frente a la revolución no habían sido homogéneas, tanto en su grado y forma de participar como en su rechazo (*citoyennes*, ligadas a

los clubs jacobinos, y *sans-culottes*; las *tricoteuses*, casi asociadas a la chusma; las *poissardes*, con determinante papel en la marcha de octubre de 1789 a Versalles, contrarias a la participación política de las mujeres, y las más radicales *amazonas*, que reclamaban ser y luchar como los hombres), pero a todas se les impidió cualquier participación en la política. Tratadas de hecho como si fueran unas contrarrevolucionarias, tras las campañas de descristianización, encontrarán en la religión uno de los pocos referentes de socialización. Con lucidez, Madame de Staël lamentaría que los franceses no hubieran sabido reconciliar religión y libertad, señalando este hecho junto con el desprecio de la vida humana como causa de desmoralización y uno de sus más significativas carencias.

El código napoleónico erige la *puissance maritale* como principio constituyente de la familia: "el marido debe a su esposa protección, y la esposa debe a su marido obediencia". Al rechazarse la igualdad de los sexos, el matrimonio se erige sobre una base de relaciones de verticalidad y no de horizontalidad: la mujer, jurídicamente hablando, es una menor y, en consecuencia, no puede actuar sin la protección y por intermediación del marido (trabajar, disponer del propio dinero, etc.). Con relación a los hijos la *puissance paternelle* (patria potestad) era del padre. Sólo en el ámbito del derecho de familia se gana el derecho a la igualdad de la herencia para todos los hijos e hijas. Con ello se forja un principio de familia nuclear, frente a la familia troncal y la amplia o romana.

Si la codificación de la jerarquía conyugal pone de manifiesto que el individuo absoluto era varón; pero, al tiempo, su poder, paradójicamente a lo largo de todo el siglo XIX, no tomará tal principio sino que lo hace a través de la estructura familiar, pues ésa es básicamente la naturaleza del voto censitario. Si en el patriarcado tradicional el cabeza de familia representaba a ésta, incluidos hijos e hijas, en público y en el ámbito político, en la nueva concepción republicana, el marido representaba a la mujer pero su representación, o no, remitía a la familia y el cabeza de familia era identificado a su vez como propietario.

Esta minoría de edad jurídica vino a ser reforzada con la conversión del modelo roussoniano de las dos esferas: la pública para los hombres, la privada para las mujeres. En el nuevo modelo dominante, la mujer, por arte de una impuesta minoría de edad, pasó de ser de fuente de corrupción y pecado, de elemento peligroso, a fuente de pureza.

Así pues, en el proceso que se abre con la Revolución Francesa, a la mujer se la iba a respetar por ser diferente. Esa distinción no tenía los visos de inferioridad moral pero sí de *inferioridad jurídica* en razón de su necesidad de protección. Ningún comentario más acertado que el que nos brinda de nuevo Madame Staël: "La existencia de la mujer en la sociedad sigue siendo en muchos aspectos incierta (...) En

la actualidad, la mayoría de ellas no pertenecen al orden de la naturaleza ni al orden de la sociedad". Éstas y otras aseveraciones fueron las que le costaron ser declarada ciudadana no grata decidiéndose su expulsión del territorio francés.

Ya adentrados en el siglo XIX, y para tomar una fecha de referencia, en 1833, Jakob Leuthy se planteaba si el ser humano tenía derecho a ser libre, y si eran las mujeres seres humanos. Dos décadas más tarde, en la Cámara de los Comunes, en Inglaterra, el diputado John Stuart Mill fracasó al hacer la propuesta de sustituir el término hombre por persona en la nueva ley electoral para que pudieran quedar incluidas las mujeres. Es el tiempo en que el modelo teórico roussoniano de las dos esferas -los dos mundos cerrados, perfectos y no comunicables- cristaliza en el "El ángel del hogar", cuya formulación expresa aparece en 1854, pero también cuando se intensifican las peticiones del derecho al sufragio para las mujeres.

A partir de 1870, con la conquista del Sufragio Universal masculino en Francia, el principio de individualidad triunfa definitivamente. El voto, indivisible, intransferible, secreto, se desliga de las estructuras familiares o productivas. Alcanzada la igualdad política entre los hombres y con un proceso de alfabetización profundo en marcha, también para las mujeres, ¿qué impedía que el voto se extendiera a éstas? Sin embargo, cuando en Gran Bretaña ya tardíamente se pide el derecho al sufragio universal a todos los hombres mayores de 20 años, en 1917, el portavoz de la Cámara de los Comunes, la explica por: "El derecho que tiene un varón al sufragio radica en el hecho de ser varón". ¿Qué estaba ocurriendo?

Ya en el cambio de siglo, con la crisis del sistema liberal, frente al ciudadano, y los movimientos sufragistas en marcha, emerge como alternativa al ciudadano el *hombre nuevo*, también varón, que por mor del determinismo biológico (Chamberlain, Vacher de Lapouge, Demolins) y el biologismo social (Spencer) abandona como referente el género humano por el diferencial raza, que alcanza ahora categoría política: frente al principio de homogeneidad, el de jerarquía que marca la superioridad o inferioridad de aquellos a los que se remite. La libertad no como derecho, sino como mérito, o como decía Bergson, la libertad para quien la merece.

Para el evolucionismo, las relaciones entre los sexos se basarán en la idea no de complementariedad en la diferencia, sino en la subordinación de los seres inferiores. La nueva oposición que se estaba gestando situaba, por un lado, a las élites y el superhombre, la vanguardia, por otro, a la masa, el pueblo, es decir, los ciudadanos; en una escala aún más baja, estaban las mujeres. La Alemania nazi, que encarnó como ningún otro régimen la desigualdad, convirtiendo, mediante una virilización extrema -y su complementario, el hembrismo- a la raza en el referente político supremo, convierte el ideal roussoniano de las dos esferas, con la divisorio del sexo, en ideal

cumplido. Por el contrario, la inversión racionalista en la tradición de la Ilustración llevada a cabo en la URSS, que identifica ser humano y proletario, como suprema abstracción, y niega por decreto cualquier diferencia de los sexos, tampoco conduciría a mejor puerto. Pasada la vorágine de las utopías cientifistas totalitarias del siglo XX, y ya entrados en el siglo XXI, quizá haya que retomar las palabras dichas en 1800 por Madame Stäel, otorgándoles una significación más allá de la que entonces ella les diera: "La existencia de la mujer en la sociedad sigue siendo en muchos aspectos incierta (...). En la actualidad, la mayoría de ellas no pertenecen al orden de la naturaleza ni al orden de la sociedad". Sólo que en lugar de mujer habría que poner "el hombre" es decir, todos los seres humanos.

2. Hijas escritoras: estímulo y dependencia

María Edgendorth (1768-1849), Elisabeth Barret Browning (1806-1861), Charlotte Brontë (1816-1855): ¿Qué impulsó a estas tres mujeres inglesas a la escritura? ¿Qué les mantuvo en la creación? Primero hay que remontarse a los orígenes sociales de sus progenitores pues sin las saneadas haciendas de los Edgendorth, los veinte años de bonanza del despótico padre de la Browning o la austera seguridad económica del caballero ascendido desde la ilegitimidad y la más extrema pobreza que fue Patrick Brontë, jamás hubiera existido una sola de las líneas que las han hecho famosas. La escritura era casi impensable en las capas más bajas de la sociedad. Ellas tuvieron la suerte de quedarse solteras, casarse muy tarde o dar con un marido permisivo y respetuoso como fue el caso de Elisabeth. María tuvo que lidiar con un padre que la alentó en su infancia pero que la consideraba más una secretaria que otra cosa. Ella le adoraba, a pesar de que no ocupaba el puesto mejor entre los 22 hijos que echó al mundo, a lo largo de sucesivos matrimonios con cuatro mujeres jóvenes y sanas, la última de ellas amiga suya. A menudo, su éxito fue garantía del deseo paterno de que continuaran con su actividad literaria. Patrick estaba encantado del éxito de Charlotte y los otros dos no cesaron de inmiscuirse en las obras de sus hijas, lo que muchas veces perjudicó el resultado final. María estaba agradecida por la permisibilidad de su progenitor, Elisabeth acabó haciendo lo que quiso y Charlotte irrumpió con tal fuerza en el lánguido panorama de su época, que las recomendaciones de Southney acerca de los deberes de la mujer, muy alejados de la creación artística, quedan reducidas a mera anécdota. De las tres, María de Edgendorth fue la más manipulada artísticamente. Pocas veces fue ella y no una prolongación de su fastidioso padre, pedagogo autodidacta.

Pero, en el caso de Charlotte y Elisabeth, puede decirse que hicieron abstracción de la sociedad bienpensante y que ambas obtuvieron éxito en muchos aspectos de su vida. No se limitaron porque estaban únicamente sujetas a su voluntad. Y así Mr. Barret tuvo que tragar con las excentricidades de su hija, al igual que las Brontë

sólo anunciaban los acontecimientos a Patrick como hechos consumados, con los resultados en la mano. Su condición de mujeres las liberó, por un lado, de la rivalidad masculina pero corrieron siempre el riesgo de ser consideradas poco femeninas, amenaza que, en el caso de Charlotte y Elisabeth, no se cumplió, ya que hallaron sendos maridos aunque el de Charlotte, Bell Nicholls, la quisiera demasiado para él y la temprana muerte de la autora de *Jane Eyre* nos privara de un desenlace quizás imprevisible. Todo va en el carácter. María siempre estuvo asustada y Charlotte y Elisabeth se enfrentaron a la autoridad paterna, la primera, y a Cowan Bridge, con su disciplina calvinista, perfectamente diseñada para la destrucción del cuerpo femenino, la segunda. Se expresaron, satisficieron las ansias de éxito de sus familiares, les divirtieron y enmudecieron cuando les pareció oportuno para saltar a nuevas fases vitales. María vivía a través de su padre como hoy en día muchas continúan fascinadas por hombres más bien estúpidos.

Lo único cierto y común a todas ellas es que aprovecharon de un modo asombroso las oportunidades ofrecidas primeramente a sus hermanos y que ninguno de sus padres se molestó por ello, cosa que no ocurrió con la llegada de la independencia, es decir, la posibilidad de elegir con quien vivir su vida. A María no le creó conflictos pues nunca halló más modelo de perfección masculina que su padre pero a Elisabeth le costó romper con el suyo. En cuanto a Charlotte, le costó enfrentarse al miedo del reverendo, a quien no le faltaba razón cuando decía que, fisiológicamente, no estaba preparada para el matrimonio y, además, detestaba a Nicholls, su antiguo coadjutor, porque exigía a su hija el abandono de la escritura, condición que ella aceptó pues no estaba segura de tener más novelas en la cabeza, al menos de momento. Por otra parte, ansiaba conocer la vida matrimonial, decisión que siempre se le ha reprochado, sin tener en cuenta que se atrevió a desafiar lo suficiente a la sociedad como para haberse convertido en uno de los pilares de la literatura, algo que, sin la excentricidad de Patrick y un mucho de su propia fuerza, jamás hubiera conseguido. Víctimas de su tiempo, sí, pero también triunfadoras en los dos ámbitos: público y privado, mal que le pese a la corrección política imperante.

Jane Austen (1775-1817) es un caso atípico de carácter dentro del universo literario quizás porque hubo dos cosas que siempre tuvo claras: su precariedad y la incorregible capacidad para buscarle las cosquillas al mejor de los mortales. Vino al mundo en el seno de una familia numerosa y no sacó ni un ápice de amor hacia los niños pues su nacimiento a menudo iba acompañado de la muerte de la madre y el nuevo casamiento del padre. Tuvo muy claro que para eludir el destino de una muerte prematura, pariendo criaturas, tendría que hallar a un perfecto modelo masculino. Acerca del que estuvo más cerca dijo: "lo único que no me gusta es el color de su levita, pero todo eso puede cambiar con el tiempo". Por suerte o desgracia, sus encantos y más aún su dote no fueron suficientes para hacer pasar por la vicaría al galán y Jane se dedicó entonces, decidida su soltería antes de los 25 años, a la creación

de la más gigantesca construcción mental que ha sacudido a las mujeres occidentales: el galán intelectual, hijo de las mentes femeninas y casi una *rara avis* en el mundo de su creadora y en el nuestro. Hombres suaves, no afeminados, varoniles pero no excesivamente machos, morales y bien vestidos, con capacidad para esperar y ser cazados por mujeres que merecen la pena. Y junto a ellos un universo mediocre que puede servir de campo de observación a los grandes cazadores de matices, empeñados en la gloriosa tarea de capturar un ecosistema y mantenerlo vivo dentro de las páginas. Con una brillantez, afilada por la indiferencia profunda de sus parientes y unos cuantos secretos que cargaban de mala leche su pluma, Jane ha impreso a fuego el estilo de un mundo que no está lejano ni muerto en muchas provincias si se rasca por encima de la buena educación, pues los temas que tan magistralmente ha tratado nunca pasarán de moda: pequeñas intrigas matrimoniales, dudas existenciales de quienes tienen los problemas materiales resueltos... Nunca hay que olvidar en qué contexto fueron contruidos o más bien tomados, en el de una mujer de escasos medios y amplia cultura, que empezó a escribir con el pretexto de "divertir a su familia" y llegó... un poco más lejos. ¡Vaya si lo hizo!

Emily Brontë (1818-1848): "Era un vestigio de los titanes que una vez habitaron la tierra", dijo de ella su equilibrada hermana Charlotte. A Emily no le interesaban las cosas terrenas, o no demasiado terrenas. Amaba los peñascos, la hierba quemada por el frío donde brillaban flores de brezo, el águila que lucha contra el viento. En definitiva, odiada su propia debilidad, acostumbrada a estos dioses naturales que no son conscientes más que del hambre y de que hay que luchar y permanecer. Ella se empeñó en fundirse, no con Dios, sino con su "tierra de silencio". Le desafió para constituirse en lar, man y penate de su propio altar familiar, haciendo uso de una egolatría violenta como la que ni siquiera fue capaz de lucir su magnífico y arrebatador padre con quien tenía algo más en común que la mera belleza física. "Un hombre de genio, un capitán, un navegante" afirmó Mr. Héger que hubiera sido, de haber nacido hombre. No, no, Emily nació sin género, débil para ser naturaleza y eso la molestó profundamente porque por encima de todas las cosas amaba el poder y el mando. Su vida fue un continuo enfrentamiento con el entorno. Un sobresalto sistemático de quienes tenía más cerca, que sabían de su incapacidad de influir en ella. Y esa idiosincrasia queda reflejada en su obra, dotada de un espíritu que elige a sus lectores, demasiado exaltada en la prosa, profundamente hermética en la poesía, ya que como bien dice Victoria Ocampo: "no describe los paisajes sino en su concepto". La explicación está en la mente de los otros, ella sólo se preocupó de tenerlo claro para poder plasmarlo brevemente y esto no es más que una muestra de su genial indiferencia a esa masa de lectores que nos hemos quedado sin más, como los pobres ancianos que se levantan con niebla, aniquiladas sus esperanzas con gran dolor, por más que el hombre del tiempo haya anunciado mil veces un amanecer tan desesperanzador.

La relación Frasquita Larrea (1775-1838)-Cecilia Böhl de Faber Larrea (1796-1877), transformada en leyenda negra por muchos historiadores de la literatura o simples detractores de "Fernán Caballero", sorprende, en efecto, por su ausencia de testimonio, lo que no significa su falta de entendimiento, sino quizás todo lo contrario. Frasquita fue un modelo para su hija, un modelo que no la castró, obligándola a seguir su estela. De ella sacó fuerzas para vivir una existencia no sólo extraordinaria en el plano intelectual sino en el vital. Se sabe que Cecilia era una niña difícil, desde la óptica de su padre, Juan Nicolás. Hay que entenderle: frente al ideal de la mujer sumisa halló un ciclón que se prolongó en rebelde modosa. De los nueve a los dieciséis años tuvo a Cecilia con él -el matrimonio se había separado- y le ponía muy nervioso que en las cartas a su madre sólo le contase las aventuras de sus animalitos. Sin embargo, Frasquita no corrigió los excesos de un carácter original, procuró pulirlos y, como de toda relación intensa, surgieron pequeños enfrentamientos, caldo de cultivo para futuras dramatizaciones, el único modo de entender la ya famosa frase en la que se ha apoyado un mundo de estudiosos: "Mi madre nunca me ha querido". La prueba del equilibrio es que sin el consentimiento de Frasquita, sin su aprobación, Cecilia nunca hubiera caminado por la vida con semejante despreocupación porque su seguridad manaba de una fuente tan segura como la materna, siempre a la sombra, siempre ahí, visible sólo en el ámbito personal de dos mujeres, que desarrollaron su vida en dos medios distintos. O mejor dicho, en el caso de Cecilia, frente a lo más general que fue encarnar los deseos paternos, lo que hizo fue continuar lo que sólo apenas vislumbró Frasquita al traspasar la barrera que separaba lo privado de lo público, alcanzando a conquistar con su fama y su obra un eco y un lugar en este último.

Con Frasquita, la memoria histórica ha sido particularmente injusta, aunque, como ponen de manifiesto los trabajos de María del Carmen Simón Palmer referidos a otras escritoras que publicaron más que ella (podemos recordar a Agar Eva Infanzón Canel (*Eva Canel*) o Sofía Casanova), su caso es más acorde con la situación europea en general que con el caso de Inglaterra en particular, ya que en este país se desarrolló un mercado editorial y contó con un público lector unos cincuenta años por delante del continente. Oculta por la fama de su marido, Juan Nicolás Böhl de Faber y de su hija Cecilia (*Fernán Caballero*) e incluso tachada de histérica, reaccionaria visceral y sin méritos intelectuales propios, fue una de las primeras seguidoras -y traductoras- de Mary Wolstonecraft, y lord Byron, publicando de éste último su poema *Manfredo*.

Pionera del Romanticismo en España, como manifestación literaria y expresión de un nuevo talante existencial y vital, traspasó una barrera que a muy pocas se les perdonaría, castigo del cual aprendió Cecilia. Y es que su vida carecía de la ejemplaridad que demandaban los nuevos parámetros burgueses. Vivió separada de su marido siete años, adoptó a la hija ilegítima de su mejor amiga, fruto de su relación

con un militar francés al que ella alojó en su casa de Chiclana durante la Guerra de la Independencia; se carteo con los escritores románticos alemanes, admiró a Cervantes, Shakespeare, Wordsworth, Madame Stäel, Ossiam, Chateaubriand y un largo etc.; fue una gran escritora de literatura epistolar e inmejorable polemista con José Joaquín Mora y Blanco White, sus queridos amigos. Sin embargo, a pesar de su rebeldía, que le llevaba a reclamar una independencia intelectual, el derecho a pensar y decidir por sí misma (identificado con la palabra *carácter*, considerada privativa del hombre), la guerra y su propia falta de recursos personales, le hicieron finalmente claudicar. Las contiendas napoleónicas arruinaron a la familia Böhl, lo que también tuvo mucho que ver en la reconciliación final del matrimonio. Una reconciliación, expresión también de otra derrota personal a la que, en buena parte, debemos la existencia de *Fernán Caballero*, pues supuso el reencuentro con Cecilia.

Como a tantos otros, la guerra llevó a Frasquita a dar un giro conservador en política. Y su derrota personal es la renuncia a una vida pública. Desde 1818, su voz desaparece del mundo de las publicaciones. Desde entonces será ella la valedora de los pasos literarios de su hija Cecilia y quien le anima a escribir, quien traduce al español sus escritos, la que pacientemente pasa a limpio su obra manuscrita y, quién sabe, hasta dónde llegó en todo ello su protagonismo.

El dramaturgo y corresponsal de Cecilia, Hartzenbush, se sorprendió, comprobada la vocación de escritora de Cecilia, que empezara a publicar tan tarde, cuando ya tenía cincuenta y tres años, aunque se ofrece en catarata, con cuatro novelas que le asegura tener listas para su publicación. Publicar y penar fue todo uno. Por los amigos, los editores, que le corrigen hasta donde no deben, una y otra vez, sus escritos. No sabe escribir, pero sabe que está abriendo caminos y tiene que actuar con modestia. A veces estalla. Es consciente de su superioridad, pero teme. Además, a las mujeres se les exige lo que no se exige a los hombres, una transparencia, una vida privada ejemplar expuesta al público. Así que ella también llega a dudar, a lamentarse. E ironiza con la palabra, "Una reputación literaria convierte a una mujer en un ser excepcional; en un paria dentro del hermoso rebaño de las mujeres corrientes y el mundo las quiere exclusivamente dedicadas a los cuidados de la familia" le escribe a Lavigne, el traductor de su obra al francés. Entrar en un juego de apariencias es lo que le aconsejan sus amigas (es decir, ella misma), de modo que, a pesar de su saber, "en sociedad, con nosotras, es la más simple y la más tonta".

En Cecilia, sus biógrafos queriéndole hacer un favor minusvaloran su obra haciendo puro biografismo: ella era los ejemplares personajes que escribía, ella era su personaje más paradigmático, *Clemencia*. A veces duda. "Casarse con un hombre que te quiere, que todo el mundo celebra, y quedarse en su casa al lado de su padre ¿Sabes, Elisa mía, que eso hubiera sido para mí el ideal de la felicidad?", dice por carta a su querida amiga. Cecilia se casó tres veces, y las tres por amor, más exalta-

do, loco o sereno, pero por amor, desafiando con el último a la sociedad sevillana, pues tenía diecisiete años menos que ella.

A pesar de su triunfo como escritora, cuando vivía en Sanlúcar -tenía Cecilia cincuenta y nueve años- uno de sus primeros biógrafos y amigo, José María Asensio, dice que la vecindad la tomaba por una vieja rara a causa, entre otras, de su exagerada pasión por los animales, lo que la llevaba al extremo de reñir con todos los hombres cuando les maltrataban, hecho que a veces concluía con la intervención de terceros. Cecilia vitalista, excéntrica, empedernida fumadora de puros, la loca señora rodeada de flores, pájaros, gatos, de libros -naturalmente- y papel donde escribir, que descubrió también sola y en la edad madura, como metáfora cortocircuitada de un hogar, tener una habitación propia.

El desafío de Cecilia a su época la llevó a cultivar diversas dimensiones de lo ridículo, o que rozaban el ridículo, una forma de escepticismo al que se vio abocada, pero no menor que el que tuvo que padecer por enfrentarse, como le escribe a Hartzenbush, a una legión de "cursis literatos", que se daban tono gracias a una facilidad en el hablar y para escribir, "cualidades otorgadas por la naturaleza (para hacer rabiar a los discretos) a muchas nulidades de intelecto".

3. Rebeldía y carácter

Cinco escritoras de nacionalidad inglesa, dos españolas, todas enmarcadas en un período de tiempo que dura un siglo. El que abre con su nacimiento María Edgeworth en 1768 y el que cierra con su muerte Cecilia, en 1877. ¿Cuál fue su desafío? ¿Cuál es nuestro débito con ellas?

Si hacemos la excepción de Frasquita, que fue hija única y que sólo tuvo cuatro hijos, que alcanzaron todas ellas edades muy avanzadas, las escritoras inglesas nacen en el seno de familias muy numerosas. María Edgeworth fue primogénita con un padre que se casó cuatro veces y tuvo hasta veintidós hijos. En las demás se dan matrimonios con doce hijos, como los de Barret -también fue primogénita Elizabeth Barrett Browning- o los seis de Patrick Brontë (y no porque el reverendo no intentara nuevos enlaces). Todas ellas, excepto en el caso de Cecilia, conocieron la muerte precoz de hermanos o de la propia madre. Crecidas en ambientes tan prolíficos y familiarizadas tempranamente con la muerte, casi todas optan por la soltería y desde luego por la ausencia de hijos. Charlotte perece en el intento a los treinta y nueve años. Elizabeth, que se casó cumplidos los cuarenta, sobrevive a cuatro abortos, tras los que alumbrará felizmente un niño, hijo del encantador y generoso Robert Browning, mucho más joven que ella. Cecilia -tres veces desposada- no quiso o más bien no pudo tener hijos. Las demás, Emily Brontë, María Edgeworth, Jane Austen no se lo plantearon o rehuyeron directamente el matrimonio.

A Elizabeth su matrimonio le costó la reprobación de por vida de su adorado padre. Él se opuso a que su numerosa prole, hijos e hijas, se casaran, en una deriva hacia el más rígido puritanismo, quizá obsesionado por las licencias de su padre y la sexualidad relajada de Jamaica, donde su familia poseía plantaciones de azúcar. Igualmente le iba a ocurrir a Charlotte, aunque con peores resultados. No obstante, cuando era joven nos cuenta que una vez había soñado que estaba casada. Al despertar sintió un gran alivio. Para ella el matrimonio suponía "el incremento del poder de una parte y la lucha contra él, por medios legales e ilegales, de la otra". Tuvo que desplegar una gran voluntad y una enorme fuerza intelectual para poder ser feliz y soportar el desprecio paterno.

Desde pequeña Elizabeth supo que era muy inteligente. "La mayor -narró un visitante de la casa familiar- es una niña de once años, poseedora de una inteligencia extraordinaria. Domina el lenguaje y las ideas de un modo maravilloso". Fue una escritora precoz, alentada en ello también por la madre. Fue mimada, jaleada, admirada. Superdotada intelectualmente, pero eso sí, sabiendo que primero estaban los hombres. En uno de sus relatos, identificándose con la protagonista, dice "Beth deseó, al igual que Homero entre los varones, ser una poetisa entre las mujeres". Cuenta que, aunque querida, su ira era terrible, que furiosa volcaba sillas, tiraba mesas y libros y se define como mandona, testaruda, líder, ególatra y excesivamente apasionada. A los quince años se le desata una extraña enfermedad nerviosa. Completada su educación en el hogar, la universidad le estaba vedada. "Mi mente es un torbellino en conflicto". Era todo un veredicto. En 1830 gracias a una herencia de su abuela materna puede ser independiente. Su obra no es extensa, como corresponde a un poeta. Escribió extraordinarias cartas de amor, y libre de la servidumbre emocional de su padre, en 1844, publica su mejor libro de poemas, *Poems*. Su fama fue tal que el propio Poe le dedicaría "*The Raven and another poems*".

Un cierto paralelismo puede establecerse entre las infancias de María Edgeworth y Cecilia Böhl. Sus padres se llevaban mal y ambas vivieron al lado del progenitor tras la separación del matrimonio. Fueron niñas antipáticas y poco queridas. María era más agresiva: destrozaba las plantas, cortaba las tapicerías y tiraba el té a las visitas. De Cecilia, cuando tenía diez años, su padre escribe a su suegra desde la hacienda de Görslow, en Alemania:

"Cecilia despliega sus cualidades que siempre ha manifestado; es buena en el fondo y no carece de talento, pero es perezosa como ella sola, sobre todo para aprender de memoria y, sin embargo, es picotera y comadre y pesada, en fin, todo lo que le reprochamos en su primera infancia. Resulta de esto que, en general, no es querida".

Dice de ella en su primera infancia que era fuerte y sana pero poco habladora, lo que no le importaba "no se pierde nada, pues todo signo de precocidad me es espe-

cialmente odioso". El desacuerdo en la educación de los hijos, fue una razón de peso en la separación del matrimonio.

En las Brontë sabemos las esperanzas que todos pusieron en el único hermano, Branwell. Niños extraordinarios y precoces son un caso por demás anómalo en el conjunto. Y de la muy astuta Jane Austen, que todo lo disculpa en sus hermanos, qué decir. Alta, delgada, bella para un canon actual, semana tras semana, impasible en el salón de baile, desafía con sus hermosos ojos negros a todos los jóvenes que pasan por su lado sin que ninguno ose levantarla de su silla.

También María Edgenworth tuvo una mente poderosa. Escribió para ganarse el afecto y respeto de su padre. No quiso separarse nunca de él. Solo tuvo un pretendiente, a los treinta y cuatro años, el sueco Abraham Edelcrantz, y lo vivió como desafección del padre, que se lo había presentado. Fue prolífica escribiendo. Se estrena en 1790 con *The Parent's Assistant*, conjunto de relatos para niños, que en aquella época ya eran una apuesta segura debido al crecimiento de la demanda de literatura infantil. En 1800 publicará su primera novela *Castle Rackrent*, y *Belinda*, en 1801. Personaje singular, lord Byron hace de ella y de su padre este comentario:

"Uno nunca hubiera sospechado que fuera siquiera capaz de escribir su nombre; mientras que su padre hablaba, no como si pudiese escribir nada más, sino como si nada mereciese ser escrito".

Richard Edgeworth murió en 1817. Sólo diecisiete años más tarde María vuelve a publicar una novela, *Helen*. La mejor y más personal de sus creaciones, sin disquisiciones científicas ni falsos personajes masculinos, arquetipos de perfección. Tenía María, sesenta y seis años. A pesar de todo, en su época sólo rivalizó en fama con Walter Scott, de quien recibió los más encendidos elogios.

Nacidas en el seno de unas familias cultas, ligadas a las nuevas clases medias emergentes, clérigos, comerciantes, capitalistas agrarios, políticamente conservadoras -caso de los Austen y Brontë, muy notorio en ellas mismas-, llenas de tesón, todas ellas tuvieron hambre de triunfo, porque eso suponía ser distintas, escapar al destino común de las mujeres de su clase. Todas eludieron el sometimiento máximo, el sometimiento al varón. Lo que más odiaba Elizabeth Barret Browning era el vocablo "femenino", porque lo asociaba a "sumisión, sometimiento, reproducción".

Muestran también una fundamental renuncia a la maternidad (pues renuncia es también su llegada a la misma en edades tardías), compensada con una producción literaria, mediante la cual y por muy diversas vías enriquecerán la capacidad de expresión colectiva, contribuyendo de manera importante a crear unas formas culturales que tuvieron un peso específico en el hecho de evitar que la emergente sociedad

acabara organizándose en compartimentos estancos, bajo la oposición público/privado y masculino/femenino, como demandaba la ideología dominante. Nadie como Jane Austen para crear un nuevo imaginario femenino y masculino, o como *Fernán Caballero*, para otorgar a su personaje "Clemencia" el derecho a equivocarse, a poder llevar a cabo un aprendizaje, es decir, a tener las mismas oportunidades que los hombres, pues la virtud no es ignorancia sino experiencia y conocimiento para saber discernir y hacer la elección correcta. O la rebeldía y el derecho a ser un igual, que le reclama Jane Eyre (Charlotte Brontë) a Edward Rochester. La pasión más allá del amor y la muerte, más allá de toda convención social de los protagonistas de Emily Brontë, en *Cumbres Borrascosas*. Las cartas de un amor en pie de igualdad de Elizabeth Barret al que llegaría a ser su marido, Robert Browning. O las de Frasquita al suyo, tras la ruptura, reclamando su derecho a pensar por sí misma; las de Cecilia a Hartzembush cuando en otro orden de cosas le confiesa que aspira a vivir de su literatura. Hasta la más parada de todas, María Edgenworth, sería capaz de sobreponerse a la edípica relación con su padre, y aunque tardó diecisiete años, nos regaló la novela *Helen*, con esos personajes femeninos, por fin protagonistas absolutos.

En cierta medida, por unos u otros caminos con su literatura traducen y trasladan a la sociedad lo que había sido obsesión para una de sus coetáneas o predecesora, la inglesa Mary Wollstonecraft, referente explícito en Frasquita Larrea y gufa implícita para Jane Austen, que transforma un libro de conducta como fue *Vindicaciones de los derechos de la mujer*, en una novela, *Sentido y sensibilidad*. Wollstonecraft tuvo el mérito de unir apodóticamente el destino de las naciones y su progreso al propio progreso de la mujer, llegando a afirmar:

"Es evidente por la historia de todas las naciones que las mujeres no pueden ser confinadas a las actividades puramente domésticas, ya que no cumplirán con sus deberes familiares hasta que sus mentes cuenten con una extensión mayor, y mientras que se las mantiene en la ignorancia se vuelven en la misma proporción esclavas del placer cuando son esclavas del hombre".

En el punto de mira: el derecho a la educación en igualdad con el hombre, pues:

"Hasta que las mujeres no se conviertan en ciudadanas ilustradas, hasta que sean libres al permitirles ganar su propio sustento e independientes de los hombres (...) las naciones no progresarán".

El peligro manifiesto de que esto podría ser así lo definió como "la mahometización de la sociedad mediante el triunfo del hembrismo".

Y es que, en definitiva, si con sus opciones personales escaparon a lo que Malthus llamó "la tiranía de los sexos" o "la tiranía del amor", esa atracción irresistible

tible que unía amor y reproducción con la tendencia de esta última a romper el equilibrio con los recursos, con su literatura transfieren y traspasan la experiencia personal ayudando a construir una nueva conciencia colectiva.

Bibliografía

- BOCK, G. (2001): *La mujer y la Historia de Europa*. Barcelona: Crítica
- DELUMEAU, J. (1989): *El miedo en Occidente*. Madrid: Taurus
- JIMÉNEZ MORALES, M.I. y QUILES FAZ, A. (coord.) (1998): *De otras miradas: reflexiones sobre la mujer de los siglos XVII al XX*. Málaga: Universidad de Málaga (Atenea, Estudios sobre la mujer).
- PÉREZ CANTÓ, P. y POSTIGO CASTELLANOS, E. (2000): *Autoras y protagonistas. Primer Encuentro entre el Instituto de la Mujer y la New York University en Madrid*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- FERNÁNDEZ POZA, M. (2002): *Frasquita Larrea y "Fernán Caballero". Mujer, Revolución y Romanticismo*. El Puerto de Santa María: Ayuntamiento de El Puerto de Santa María (Biblioteca de temas portuenses).
- GORDON, L. (1995): *Charlotte Brontë. Una vida apasionada*. Barcelona: Tusquets.
- LANE, M. (1992): *Hijas escritoras*. Barcelona: Noguer.
- . (1953): *The Brontë Story: A Reconsideration of Mrs Gaskell's Life of Charlotte Brontë*. London: Heinemann.
- WOLLSTONECRAFT, M. (1996): *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Madrid: Cátedra (Feminismos).
- WINNIFRITH, T. (1973): *The Brontës and Their Background: Romance and Reality*. London: Macmillan.
- . (1989): *Charlotte and Emily Brontë*. London: MacMillan.

FEMINIDAD Y CREATIVIDAD: UN ESTUDIO COMPARADO SOBRE CREATIVIDAD ENTRE ALUMNOS Y ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES

Elena Sánchez Chamizo
Profesora del Programa Estrella

"Las mujeres nunca descubrieron nada; les falta desde luego el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar, mejor o peor, lo que los hombres nos dan hecho."

Pilar Primo de Rivera, 1942

Hemos de tener en cuenta que uno de los componentes para que se desarrolle la producción creativa es el factor motivacional. Si es que la mujer, hasta ahora, no ha podido demostrar esa faceta creativa, se ha debido en parte a esa falta de carisma, de oportunidades y de perseverancia inducida por un factor extrínseco a sí misma.

La descripción de las personas que son altamente creativas podemos apreciarla bajo tres categorías diferentes:

- Características cognitivas.
- Cualidades de la personalidad y motivacionales.
- Especiales experiencias durante el desarrollo.

Centrándonos en el aspecto de la personalidad y en el factor motivacional, que es el que nos interesa, mencionaremos una serie de características de personalidad que son las que van en detrimento del desarrollo de la creatividad en la mujer a lo largo de la historia: Confrontar antagonismos y afrontar riesgos intelectuales; Perseverancia; Alta motivación intrínseca; Estar abierto a nuevas experiencias; Inclinación a la curiosidad; Disciplina y compromiso con el trabajo; Concentración en la tarea; Libertad de espíritu; Necesidad de desafíos; Alto grado de organización,

sientan sus propias reglas; Son personas reflexivas y reservadas; Crean impacto en la gente que les rodea.

Existen también otras características que son consideradas con menos frecuencia por los autores, pero que son importantes dentro de los rasgos de la personalidad creativa. Éstas son: Tolerancia a la ambigüedad; Amplia gama de intereses; Tendencia a jugar con las ideas; Valoración de la originalidad; Falta de condicionamientos conductuales; Experimentar emociones profundas; Capacidad de intuición; Búsqueda de situaciones interesantes; Conflicto entre autocrítica y confianza en sí mismo; Conflicto entre introversión y tendencias sociales; Dificultad de ajuste al medio ambiente; Evitar contacto interpersonal; Resistencia a las demandas sociales; Tendencia a la realización y reconocimiento; Necesidad de formar alianzas; Deseo de elogio y de llamar la atención; Éticos y sensibles a las necesidades de los demás.

Según Guilford, los rasgos de personalidad creativa que él considera necesarias para que se desarrolle el pensamiento creativo son los siguientes: Un interés excepcional por el pensamiento divergente y convergente; Sentido para la aventura; Impulsividad y autoconfianza; Necesidad de variedad; Apreciación y expresión estética; Tolerancia ante la ambigüedad.

Obviamente no todos estos factores hacen que la mujer se halle en desventaja para desarrollar una labor creativa, pero sí que son muchos y significativos los puntos que hacen referencia a factores que se potencian y desarrollan desde un reconocimiento y apoyo externo. Principalmente son los siguientes: *Deseo de reconocimiento* (las personas creativas, además de tener niveles altos de motivación extrínseca, necesitan que se les reconozca lo que hacen. Ya que la creatividad no existe en el vacío, es necesario que un sujeto sea reconocido como creativo por los demás; *Deseo de progreso*: Las personas creativas pueden no sentir la necesidad de un refuerzo inmediato, progresando continuamente en sus producciones, o bien, quedarse anclados en sus primeras obras por temor a no ser constantemente reconocidos por la sociedad. Y, en definitiva, factores como la impulsividad, la autoconfianza, el sentido para la aventura, la necesidad de desafíos... son más propios de la personalidad masculina, y como tales, al ser provocados y facilitados por un motor en parte externo, hacen que los condicionantes para la creatividad femenina no se hayan desarrollado hasta ahora tanto como en los hombres.

De este modo, como la personalidad tiene algunos atributos que se canalizan hacia la actuación creativa, se puede ver cómo la mujer se halla en desventaja al verse impedida en su actuación por unos factores represores sociales.

Si observamos la creatividad desde un marco más amplio, ésta depende tanto de un factor motivacional inmediato, mencionado anteriormente, como contextual y

ambiental. La creatividad es un potencial humano que podemos definir sencillamente como la capacidad de tener ideas propias y comunicarlas. Pero también podemos definir la actividad creativa como el proceso de *transformación personal* del medio. ¿Cómo ocurre dicho proceso de transformación? Pues mediante la interacción entre los diferentes niveles contextuales del individuo (condiciones ambientales y situacionales, influencias sociofamiliares y escolares) y las aptitudes, intereses, motivaciones...

En este sentido, no solamente el contexto puede estar modificando o influyendo en la capacidad de expresión creativa en la mujer, sino que también puede estar influyendo de alguna forma en la personalidad, y aún más, la personalidad en la creatividad. De hecho, autores como F. Barron, A. Roe, MacKinnon, D.K. Simonton (1986) han intentado predecir la actividad creativa a partir de las características personales, estableciendo ciertos correlatos entre los datos biográficos y la productividad creativa. Sin embargo, fue Amabile quien más ha estudiado las influencias ambientales en el comportamiento creativo, tales como la facilitación, modelación, motivación, expectativas de la evaluación, refuerzos, tareas libres u obligadas.

Por esto mismo, sugerimos un *modelo interactivo* que explique las diferencias individuales en el comportamiento creativo. Desde una perspectiva interactiva, la conducta de un organismo en un momento dado es el resultado de una compleja conjunción entre las condiciones que acompañan a dicha situación y la propia naturaleza del organismo. Así, se reclama para la evaluación de la creatividad una explicación y comprensión satisfactoria, que tenga en cuenta el organismo en su medio ambiente. Por ejemplo, las personas creativas "bloqueadas" o inhibidas dan rienda suelta a su potencial creador en situaciones alteradas de conciencia. Sin esta condición, difícilmente activan al máximo su imaginación creadora. Los estudios de T. Leary sobre los efectos de las drogas en la creatividad y los de F. Barron sobre el efecto creativo de los alucinógenos muestran cómo la manipulación del medio externo condiciona de diferente manera a los individuos. De algún modo, la hipótesis que se baraja es la de que el medio social y concretamente el medio socioeducativo que ha subsistido hasta nuestros días ha influido negativamente en la producción creativa de la mujer.

De todos es sabido que muy pocas mujeres han logrado distinguirse como descubridores científicos o inventores. Experimentos diversos muestran que en los primeros años de colegio las niñas adquieren unas actitudes, unos intereses y hasta algunas incapacidades que son un gran obstáculo para que puedan llegar a ser descubridores científicos o inventores. Además, estas tendencias son tan intensas que sugieren que las actitudes de las niñas en las escuelas elementales han hecho difícil una sana adaptación a nuestra cultura.

No obstante, no se puede por ello afirmar que la creatividad femenina haya quedado vedada, sino que ha sido la oportunidad para desarrollar esa faceta creativa la que ha quedado vedada al género femenino. Hoy día, y en la sociedad en la que vivimos, se está permitiendo igualar oportunidades que permitan tanto a los niños como a las niñas desarrollar dicha capacidad creativa.

En un estudio sobre la creatividad en niños superdotados (González Román, 1992), se demostraron diferencias de sexo en la variable creatividad. Dentro de esta variable, los varones diferían significativamente de las mujeres en los factores de Información y Originalidad agresiva. La información nos indica que los niños son más aptos que las niñas para manifestar los conocimientos adquiridos a nivel escolar y ambiental. Respecto a la originalidad agresiva significa que los niños son más agresivos que las niñas, pero no son más originales, ya que la originalidad supone construir, mientras que la agresividad es destrucción. También en este estudio se demostró que las mujeres realizaron dibujos más originales y elaborados que los varones; también dieron usos posibles a un objeto, de forma constructiva. Destacan, igualmente, por su capacidad estética y afectiva. Y, por último, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas ($p < 0.050$) en claves y fluidez de cosas imposibles. El destacar en claves puede ser debido a que las niñas aceptan las normas sociales, adaptándose a ellas con más facilidad que los niños. Respecto a cosas imposibles, denota que las niñas posiblemente poseen una aptitud sintética divergente mayor que los niños.

Del mismo modo, trataremos de estudiar, a través de un estudio empírico, si existen relaciones en este sentido en una muestra actual femenina y masculina, para posteriormente determinar las posibles diferencias. Nuestro objetivo es comprobar si hoy día se produce esa limitación para comunicar diferentes habilidades creativas en una muestra de niños y niñas de alta capacidad.

Concretamente, se ha estudiado la relación que puede haber entre ser hombre o mujer y ser creativo, a través de una prueba gráfico-inductiva de complejión de figuras. Este tipo de instrumento de evaluación de la creatividad fue ideado inicialmente para evaluar el control de la tensión al cierre, y permite valorar asimismo los factores de originalidad, elaboración, fantasía, alcance, expansión, riqueza, habilidad gráfica, morfología de la imagen, estilo. Se le proporciona al alumno una actividad que pueda ser de su agrado, divertida o entretenida, sin ponerle más limitaciones de las que él mismo se fije y sin marcar de antemano un tiempo límite. Este instrumento reduce al mínimo los condicionantes inhibitorios para que se le permita proyectarse al máximo, a través de la expresión gráfica, sintiéndose libre y liberado. Cuanto más abierto es el instrumento e indeterminado el estímulo, más se acrecienta la subjetividad en la evaluación.

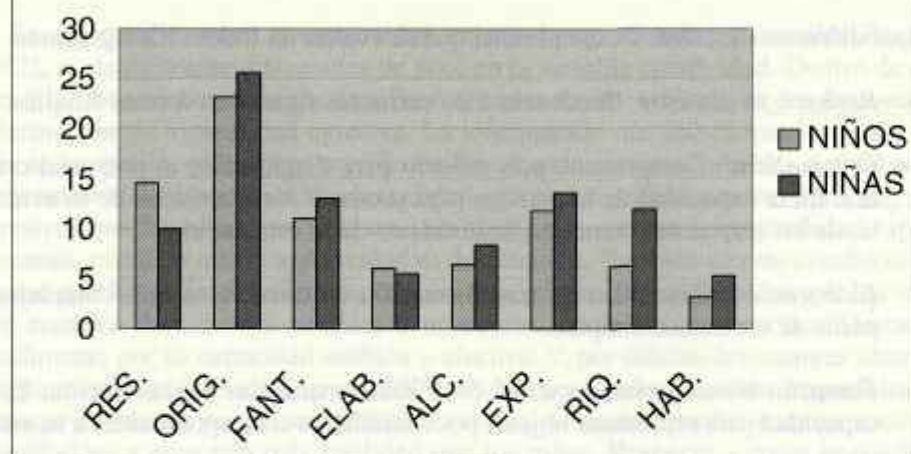
La muestra de niños y niñas de alta capacidad pertenecen a un colegio privado de Madrid. Las edades están comprendidas entre 9 y 10 años. Tanto a la muestra de niños como a la de niñas se les aplicó de forma colectiva dicha prueba de creatividad para posteriormente hacer un análisis estadístico y estudiar las diferencias de rendimiento en la capacidad creativa si es que las hay.

Los diferentes factores de creatividad que se evaluaron fueron los siguientes:

- *Resistencia al cierre*: Tendencia a no cerrar las figuras en formas simples.
- *Originalidad*: Componente más robusto para diagnosticar el potencial creador. Es la capacidad de la persona para producir ideas alejadas de lo evidente, de las respuestas comunes, ordinarias o de lo establecido.
- *Elaboración*: Capacidad de transformación en estructuras más complejas a partir de elementos simples.
- *Fantasía*: Nivel de imaginación. Muy relacionada con la elaboración. Es la capacidad para reproducir objetos poco familiares correspondientes a su edad.
- *Alcance Imaginativo*: Capacidad de sobrepasar el reactivo gráfico y de convertirlo en pretexto de una realización con mayor alcance o proyección.
- *Expansión Figurativa*: Expansividad (en cuanto a longitud) de los elementos.
- *Riqueza Expresiva*: Vivacidad, colorido y composición de las figuras.
- *Habilidad Gráfica*: Dominio de la habilidad y destreza del trazo.

Todas aquellas puntuaciones señaladas en la matriz de correlaciones, con dos asteriscos (**), son significativas $p < 0.010$. Así mismo, las que llevan uno sólo de aquellos (*) son significativas $p < 0.050$. Como se puede ver en la gráfica y en la matriz de correlaciones, los varones destacan significativamente ($p < 0.050$) en resistencia al cierre. Y las mujeres destacan de la misma forma en los factores riqueza expresiva y habilidad gráfica.

DIFERENCIAS DE SEXO EN CREATIVIDAD



No son de extrañar las diferencias observadas, pues los factores en los que se ha demostrado que hay diferencias, están estrechamente ligados a la personalidad e idiosincrasia femenina y masculina.

De este modo, la resistencia al cierre es un factor que va muy ligado a la expresión de la personalidad. La persona con alta puntuación en este factor no significa que sea creativo en sentido productivo, sino que al prolongar el período de incubación, posibilita un potencial para transformar el medio e ir más allá de la información recibida. Puede ser original, aunque no necesariamente. Una puntuación más baja, como ha sido el caso de la muestra femenina indica una tensión personal, lo cual es más característico de las niñas. Es sobradamente conocida la tendencia de las niñas a tener un nivel de ansiedad mayor en comparación con los niños. Según Torrance (1969), "una figura incompleta de cualquier tipo determina que un individuo se siente tenso. La tendencia por parte del sujeto es reducir esa tensión cerrando la figura en la forma más simple posible". En este sentido la muestra femenina tenía menor resistencia a cerrar las figuras en formas simples.

El factor de riqueza expresiva, en este caso a favor de las niñas, nos indica una tendencia a representar la vivacidad, el dinamismo, colorido y contrastes de la composición. Al dejar al alumno plena libertad en la realización de los dibujos existe la posibilidad de que recurran al colorido. Este factor constituye, junto con la expan-

sión figurativa, un factor de expresión. Contribuye a diferenciar la imaginación dinámica y vívida de algunos niños frente a otra estática y carente de expresividad. La riqueza expresiva de elementos se puede relacionar con la capacidad de las mujeres para percibir y construir el detalle a través de la riqueza de elementos gráficos.

Por último, el tercer factor en el que se ha observado que la variable sexo está relacionada con la capacidad creativa es en el factor habilidad gráfica, en este caso también a favor de la muestra femenina. La destreza en el dibujo no es en sí una cualidad creativa, pero la condiciona y la realza hasta el punto de que ciertas obras que muestran una habilidad técnica tendemos a estimarlas más allá de lo que correspondería a su valor reproductivo.

En contra de lo esperado, el factor de expansión figurativa no arroja diferencias en niños y niñas. Este factor se haya ligeramente relacionado con la personalidad y contexto, ya que es el resultado de romper con los límites simbólicamente atribuidos a cada figura. La persona que se mantiene dentro del cuadro imaginario, mejor dicho que ella se construye, tiende a adaptarse a las normas y convencionalismos. Quien rompe, por el contrario, con dichos marcos referenciales mantiene una actitud innovadora, a veces contestataria. Sin embargo, en este sentido, los varones no han demostrado tener puntuaciones más altas.

Aunque dicha muestra no se puede considerar representativa de la población, ya que tanto la limitación de edad como el contexto educativo no se pueden generalizar (pues se podrían dar estas diferencias en este rango de edad pero al llegar a la adolescencia cambiar, o invertirse), sí que hemos de tener en cuenta los datos, puesto que, de alguna forma, nos indican que existen ciertas habilidades en las que unos u otros están más especializados en cuanto a creatividad. Otra limitación de este estudio es que la creatividad se ha limitado a demostrarla en la faceta gráfica, y no en la verbal. En este tipo de creatividad verbal, es posible que el género femenino arroje diferencias más significativas aún, debido a la especialización y facilidad del género femenino en el área verbal.

Finalmente, podemos concluir que, en este tipo de muestra actual, no se han visto observadas las desventajas de creatividad en la mujer, como antaño sí que se ha estimado. Tampoco se deriva de todo esto la superioridad de uno u otro sexo en la producción creativa, pero sí se aprecian diferencias que, como es normal, benefician en unos aspectos al género masculino, y en otros al femenino. La hipótesis que se planteó en un principio -sobre el modelo interaccionista de la creatividad- apunta a que cuanto mayor sea la igualdad de oportunidades y de educación en la instrucción de las mujeres, más cerca estarán de demostrar y comunicar esa faceta creativa que está tan mediatizada por factores emotivos y contextuales.

Bibliografía

BERMEJO, M. R. y LÓPEZ, O. (1998): "Diferencias en creatividad entre alumnos más capaces". En: *Faisca*, 6, 109-116.

CRAWFORD, M. & GRESSLEY, D. (1991): "Creativity, caring and context: Women and man accounts of humour preferences and practices". En: *Psychology of Women Quarterly*, 15, 217-231.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996): *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

EALY, C. D. (1998): *La creatividad de la mujer*. Barcelona: Ediciones B.

FREEMAN, H. & MILLWARD, L. (2002): "Role expectations as constraints to innovation: The case of female managers". En: *Creativity Reserch Journal*, 14, 93-109.

GONZÁLEZ, M^a P. (1992): *Creatividad en niños superdotados*. Madrid: Universidad Complutense Madrid. (Tesis Doctoral).

PÉREZ L.; DOMÍNGUEZ, P.; ALFARO, E. (2002). *Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Consejería de Educación.

TORRE, S. de la (1991): *Evaluación de la creatividad: Taec, un instrumento de apoyo a la Reforma*. Madrid: Escuela Española.

TORRANCE, P. (1977): *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.

VAILLANT, G. & VAILLANT, C. (1990). "Determinants and consequences of creativity in a cohort of gifted woman". En: *Psychology of Women Quarterly*, 14, 607-616.

CORRELACIONES

SEXO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,8	-.354 ,389 8	-.355 ,388 8	-.017 ,969 8	-.533 ,174 8	-.404 ,320 8	-.348 ,399 8	-.820* ,013 8	-.843* ,009 8
RESISTENCIA AL CIERRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,709* ,049 8	-.258 ,537 8	-.339 ,411 8	-.070 ,870 8	,097 ,819 8	-.325 ,433 8	,038 ,928 8	-.658 ,076 8	-.780* ,022 8
ORIGINALIDAD	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.354 ,389 8	1 ,8	,221 ,599 8	-.204 ,628 8	,324 ,434 8	,238 ,570 8	-.136 ,749 8	,039 ,926 8	,121 ,775 8
FANTASIA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.355 ,388 8	,221 ,599 8	1 ,8	,385 ,346 8	,038 ,929 8	,480 ,229 8	,123 ,771 8	,505 ,202 8	,374 ,361 8
ELABORACIÓN	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.017 ,969 8	-.204 ,628 8	-.385 ,346 8	1 ,8	-.101 ,812 8	,402 ,324 8	,261 ,532 8	,474 ,235 8	,317 ,444 8

	SEXO	RESISTENCIA AL CIERRE	ORIGINALIDAD	FANTASIA	ELABORACIÓN	CONECTIVIDAD	ALCANCE IMAGINATIVO	EXPANSION FI- GURATIVA	RIQUEZA EX- PRESIVA	HABILIDAD GRAFICA
CONECTIVIDAD	Correlación de Pearson	,097	,324	,038	-,101	1	,444	,348	,437	,363
	Sig. (bilateral)	,819	,434	,929	,812		,270	,398	,279	,377
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
ALCANCE IMAGINATIVO	Correlación de Pearson	-,325	,238	,480	,402	,444	1	,509	,672	,441
	Sig. (bilateral)	,433	,570	,229	,324	,270		,197	,068	,274
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
EXPANSION FIGURATIVA	Correlación de Pearson	,038	-,136	,123	,261	,348	,509	1	,400	,079
	Sig. (bilateral)	,928	,749	,771	,532	,398	,197		,326	,853
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
RIQUEZA EXPRESIVA	Correlación de Pearson	-,658	,039	,505	,474	,437	,672	,400	1	,924**
	Sig. (bilateral)	,076	,926	,202	,235	,279	,068	,326		,001
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
HABILIDAD GRAFICA	Correlación de Pearson	-,780*	,121	,374	,317	,363	,441	,079	,924**	1
	Sig. (bilateral)	,009	,775	,361	,444	,377	,274	,853	,001	
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

MESA REDONDA: ESCUELA Y EDUCACIÓN DE NIÑAS Y JÓVENES CON ALTA CAPACIDAD FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Eva Sánchez Moral
Asesora del CAP de Colmenar Viejo

1. Introducción

El sistema educativo actual tiene como uno de sus ejes fundamentales la atención a la diversidad. Sin embargo, y a pesar de su progresiva implantación desde 1990, todavía queda mucho por hacer; especialmente, si centramos nuestra atención en el tratamiento de la superdotación, debido a la tardía incorporación de su estudio en los programas de formación inicial del profesorado y a la escasa relevancia que se le otorga en los centros docentes.

La atención al alumnado con sobredotación debe convivir con un sinfín de problemas que convergen en los centros docentes, la falta de recursos de los que se dispone y la ya mencionada ausencia de formación inicial.

Por otro lado, nos encontramos con que, a pesar de los esfuerzos realizados y el innegable avance que se ha logrado en la materia, la igualdad de oportunidades entre los sexos no es un objetivo que ya se haya alcanzado. Por ello, las alumnas con sobredotación pasan, en muchos casos, desapercibidas y, por lo tanto, sin recibir la atención adecuada en función de sus capacidades.

2. Formación inicial, formación permanente y altas capacidades

Como ya hemos señalado, la formación inicial del profesorado de educación primaria con respecto a la sobredotación es escasa, estando, en la mayoría de los casos, basada en el trabajo de asignaturas optativas. Obviamente, evidentemente, el nulo tratamiento que se le ha dado a este tema en los cursos de adaptación pedagógica o en

las escasas especialidades de metodología que se imparten en algunas facultades, para los futuros profesores y profesoras de Educación secundaria.

Así, los CAP¹ (Centros de apoyo al profesorado), cuyo objetivo principal es la formación permanente del profesorado y su actualización científico-didáctica, se convierten en centros de formación inicial. No obstante, este problema no se ciñe únicamente a la formación del profesorado para el tratamiento del alumnado con sobredotación, sino que se extiende a otros muchos temas relacionados sobre todo, con la atención a la diversidad² o las nuevas tecnologías.

Los Planes de formación de los centros de profesores, por su carácter anual, pueden responder con más rapidez a todos los problemas que surgen en las aulas. Ahora bien, cuando se elaboran, se parte de distintos tipos de necesidades:

- Demandas de formación.
 - Profesorado individual.
 - Formación en centros.
- Necesidades detectadas.
 - Administración educativa.
 - SITE.
 - Centros de formación del profesorado.

En este análisis de necesidades de formación, tienen mucho más peso las demandas formuladas por el profesorado que las necesidades detectadas por otros agentes externos; de este modo, el mayor porcentaje de actividades desarrolladas está relacionado con necesidades concretas formuladas en centros o con una recopilación acumulativa de peticiones individuales.

Pero, ¿cuáles son los temas que más preocupan en este momento al profesorado? Evidentemente, todos aquellos relacionados con la mejora inmediata de su práctica docente y la resolución de los problemas que deterioran su profesionalidad:

- Conflicto en el aula.
- Estrés profesional.
- Nuevas tecnologías.

¹ Denominación que reciben los centros de formación del profesorado en la Comunidad de Madrid.

² No se debe interpretar esta afirmación como que se considera de baja calidad la formación que se está impartiendo en la Universidad. Es evidente que el desarrollo del conocimiento sigue un ritmo acelerado al que es imposible responder con planes de estudio, tal como los conocemos hoy.

Y, dentro de la atención a la diversidad, todos los temas relacionados con minorías étnicas, alumnado en situación de riesgo social, alumnado inmigrante y necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Así, pues, la atención al alumnado con sobredotación y la igualdad de oportunidades entre los sexos no son temas que estén recogidos de forma significativa en los planes de formación.

Realizando un análisis del Plan de Formación de la Comunidad de Madrid³ para el curso 2001/2002, observaremos que la mayoría de actividades convocadas y relacionadas con la atención a la diversidad están dirigidas al tratamiento de alumnos con discapacidad, sólo dos están dirigidas al trabajo con alumnado de altas capacidades y cuatro (de iniciativa sindical o institucional) para el tratamiento de la igualdad de oportunidades entre los sexos.

No obstante, y al no disponer del diseño del resto de las actividades de formación recogidas en el Plan anual, no podemos afirmar que estos temas no sean tratados de forma puntual, en alguna las actividades relacionadas con la atención a la diversidad. Como ejemplo, en el CAP de Colmenar Viejo, en las actividades de atención a la diversidad o de formación inicial para el tratamiento de la integración, se han introducido módulos que trataban el tema de las altas capacidades y la relevancia que tiene el factor sexo a la hora de la identificación e intervención educativa.

3. La igualdad de oportunidades entre niños y niñas y la sobredotación

Quizás pueda parecer trasnochada la inclusión de este tema como variable a tener en cuenta a la hora de tratar al alumnado con sobredotación e, incluso, del alumnado en general; sin embargo, y, a pesar de las múltiples acciones emprendidas para alcanzar una igualdad real del alumnado, observamos que formalmente sí se han producido algunos cambios pero, en la práctica, comprobamos que los logros son muy limitados.

La discriminación positiva de las niñas como medida para alcanzar la igualdad de oportunidades es una medida que apenas se aplica: seguimos trabajando con patrones androcéntricos a la hora de evaluar a nuestro alumnado, potenciamos el desarrollo de distintas capacidades en función del género; en definitiva, seguimos perpetuando un sistema injusto en la práctica, aunque una mayoría del profesorado no lo haga, o lo critique en la teoría.

³ Los datos que se manejan están basados en las búsquedas realizadas el 8 de mayo de 2002 en la base de datos del GIPP de la Dirección General de Ordenación Académica de la Comunidad de Madrid.

La coeducación es educación en valores y para educar en valores es necesario sentir, querer y, posteriormente, poder. Ahora no se siente la necesidad de trabajar la igualdad de oportunidades por considerar que es un tema superado, es más, en muchos casos, cuando se plantean actividades que pretenden trabajar la igualdad de oportunidades, éstas son criticadas de forma abierta y ácida.

Los niños y niñas conviven en un mismo sistema educativo, reciben la misma educación y el mismo trato, pero esto no debe ser confundido con igualdad de oportunidades, ya que es necesario trabajar la diferencia, superando los estereotipos que, generalmente, nos pasan inadvertidos.

¿Cuántas veces hemos oído "este chico es muy inteligente pero no se esfuerza", para justificar el comportamiento de determinados alumnos o "esta niña es muy trabajadora", para justificar sus buenos resultados académicos? Es evidente que seguimos viendo de forma distinta a los chicos y a las chicas, por lo tanto, no es de extrañar que se dé, del mismo modo, un trato desigual al alumnado con sobredotación, en función de su sexo.

El número de chicas superdotadas (detectadas) disminuye, una vez que han alcanzado la edad adulta, con respecto a los chicos, algo que sucede, en la mayoría de los casos por la presión que ejerce la sociedad. Este fenómeno, investigado por Kerr (1991), se denomina ocultamiento y nos muestra cómo existe una discriminación en el alumnado sobredotado en función de su sexo.

Otro dato a tener en cuenta lo encontramos en cómo los criterios que se están aplicando hasta ahora para definir los logros sociales de las personas con sobredotación siguen valores androcéntricos.

4. La sobredotación en la escuela

Los niños y niñas en edad escolar conviven en un sistema que exige y espera de ellos y ellas logros distintos. Además, les ofrece un trato distinto y les propone itinerarios educativos diferentes.

El alumnado con sobredotación (chicas y chicos) se encuentra en un sistema poco flexible que obliga, en la mayoría de los casos, a un esfuerzo de adaptación académica, social, etc. En muchos casos, y provocado en parte a los distintos roles asignados a chicas y chicos, la adaptación al entorno escolar se produce más fácilmente en las chicas, por lo que a la hora de detectar alumnado con sobredotación pasan desapercibidas ya que no "reclaman" demasiada atención.

Este factor, unido a que el éxito académico no es un problema en la escuela, facilita que no existe una verdadera preocupación a la hora de intentar detectar y atender a este alumnado. Así, puede suceder que muchas chicas con un alto cociente intelectual o con un desarrollo superior de determinadas capacidades puedan recorrer todo el sistema educativo sin que se haya llegado a diagnosticar su situación.

Los chicos suelen responder de forma distinta a la frustración que les puede generar la escuela y muestran, por regla general, mayor beligerancia contra el sistema, por lo que se procede a atender su problema y, así, se llega a establecer la causa de su comportamiento.

En definitiva, el género condiciona en gran medida el proceso de detección del alumnado con sobredotación, perjudicando a las chicas, que no llegan a ser objeto de las necesarias adaptaciones curriculares.

El trabajo de orientación académica y profesional ofrecido en el centro también está condicionado por el sistema sexo-género. Desde un prisma androcéntrico se considera que el alumnado con más talento debe dirigirse a carreras consideradas de más éxito profesional y más dificultad intelectual. Sin embargo, observamos cómo, desde esta perspectiva, las carreras universitarias técnicas son ocupadas por un mayor porcentaje de hombres, mientras que las consideradas de humanidades están acaparadas por mujeres. La matrícula universitaria muestra una clara influencia cultural, que no representa, ni mucho menos, la realidad que se observa en los niveles educativos inferiores⁴.

5. La formación del profesorado. Propuestas

Los centros de formación del profesorado han de ser sensibles a toda esta problemática y facilitar que se abra un proceso de reflexión entre los docentes. El que el alumnado con sobredotación no sea un "problema", que el tratamiento de chicos y chicas se haga desde una perspectiva homogeneizante, que incluso la propia profesión docente sea a la vez causa y reflejo⁵ de la situación, deben ser elementos susceptibles de análisis.

Las actividades de formación deben recoger la realidad, analizarla, revisarla y determinar su lógica. Una situación que genera injusticia no puede ser justa, aunque

⁴ Es necesario reflexionar sobre los principios que se enmascaran a la hora de valorar las distintas salidas profesionales.

⁵ El 90% del profesorado de Educación Infantil y Primaria y el 60% del profesorado de Educación Secundaria son mujeres. El porcentaje de profesorado femenino disminuye según se eleva el nivel académico y de forma desigual, en función de los estudios, las mujeres ocupan menos cargos directivos y todo este proceso se viene asociando a la desprofesionalización docente.

se considere equitativa. Pero, si no se ofrecen las herramientas y habilidades para intervenir, si no se despierta la necesidad de actuar, no se llegará nunca a solucionar el problema.

Por lo tanto, proponemos:

- Interpretar el concepto de atención a la diversidad en un sentido amplio que nos permita atender a nuestros alumnos y alumnas en función de sus características, teniendo en cuenta, como un factor esencial, la repercusión del género como variable fundamental.
- No existe un modelo único de persona; educamos para formar personas, individuos que se deben desenvolver en la sociedad de manera que puedan desarrollarse plenamente.
- Ser críticos con nuestra propia práctica, sabiendo que toda actividad es susceptible de mejora a partir de la reflexión y la colaboración.
- La educación básica y obligatoria no debería estar enfocada como paso previo a la universidad. Debe dotar a las personas de los recursos y habilidades para ejercer el papel que realmente deseen asumir en la sociedad, teniendo en cuenta que existen unos estereotipos basados en el género que lo dificultan.
- Favorecer actitudes entre los compañeros y el profesorado para que consideren al alumnado con sobredotación teniendo en cuenta su edad cronológica, no solamente su alta capacidad (intelectual, física, etc.) de forma que no se les exija, constantemente, ser modelo en actitudes, comportamiento, éxito académico...

Para lograr esto, la formación debería:

- Clarificar el concepto de sobredotación.
- Ofrecer los últimos avances científicos y los resultados de las más recientes investigaciones sobre el tema.
- Desarrollar estrategias y procedimientos para la detección de alumnos y alumnas con altas capacidades sin el tamiz de los elementos asociados al género.
- Proponer métodos de intervención que tengan en cuenta las peculiaridades de cada sexo y las consecuencias que ello tiene a la hora de planificar y desarrollar la actuación.
- Revisar las técnicas, instrumentos y criterios de evaluación del alumnado.

6. Conclusión

En muchas ocasiones, se considera que los alumnos y alumnas con sobredotación fracasan en el sistema escolar porque rechazan el propio sistema, ya que éste no responde a sus inquietudes y necesidades. Sin embargo, también se produce fracaso es-

colar si no conseguimos como docentes que nuestro alumnado de altas capacidades llegue a desarrollar éstas plenamente.

La situación reflejada en primer lugar suele estar asociada a alumnos (chicos) mientras que la segunda está relacionada con el tratamiento escolar que sufren las chicas en el entorno educativo, si bien, esta situación no llega a plantearse siquiera como problema ya que no está cuantificada en toda su dimensión.

Un sistema educativo que considera como prioritaria la atención a la diversidad no debe olvidarse del alumnado con alta capacidad ni de la diversidad que el género, como dimensión cultural, provoca de forma imperceptible en el tratamiento que reciben nuestros alumnos y alumnas.

En esta línea deberíamos trabajar, desde las distintas instituciones de formación del profesorado, la inquietud sobre la igualdad de oportunidades entre los sexos y abrir un proceso de reflexión en los centros educativos que desemboque en una práctica más coherente con los principios que todos y todas defendemos.

1. Breve historia de los familiares asignados a los I.E.T.E.P.

Este es el primer de los documentos elaborados y recopilados por el I.E.T.E.P. en el marco de su actividad de investigación y desarrollo de programas de intervención educativa. El documento tiene como objetivo principal proporcionar información sobre la historia de los familiares asignados a los I.E.T.E.P. y su evolución a lo largo del tiempo. El documento está dividido en dos partes: la primera describe la historia de los familiares asignados a los I.E.T.E.P. y la segunda describe la evolución de los familiares asignados a los I.E.T.E.P. a lo largo del tiempo.

REFLEXIÓN SOBRE LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN CON ALUMNAS CON ALTAS CAPACIDADES

Natividad Lago Bornstein

Asesora y Orientadora del E.O.E.P. de Torrejón de Ardoz

1. Introducción

Con esta comunicación pretendo hacer una reflexión acerca de los problemas que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) se encuentran a lo largo del proceso de detección, evaluación y orientación del alumnado, y más en concreto de las alumnas, con Altas Capacidades. No se trata pues de hacer una descripción exhaustiva de los procedimientos para la atención e intervención con este alumnado, ya que sobre este aspecto existe ya bastante información y diversos materiales que se pueden consultar.

No obstante, sí creo necesario hacer una breve referencia a la trayectoria y evolución de las tareas de los E.O.E.P., con relación a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y al tratamiento que la Sobredotación Intelectual ha recibido por parte de la Administración educativa, ya que ello nos permitirá una mejor comprensión de las dificultades que los E.O.E.P. se encuentran a la hora de la intervención educativa con el alumnado con Alta Capacidad.

2. Breve historia de las funciones asignadas a los E.O.E.P.

Para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.), la intervención sistemática con alumnos con Alta Capacidad es relativamente reciente, ya que su trabajo se ha centrado, prioritariamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) motivadas por deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales. Esto se debe a la propia historia y trayectoria de estos Equipos que nacieron al amparo de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y la normativa que la desarrollaba, que se centraba principalmente en el déficit.

Hasta 1995, momento en el que se publica el R.D. 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, no se hace una referencia explícita a la atención educativa de los alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Posteriormente, las normativas que desarrollan este Decreto (O.M. 14 de febrero y 24 de abril de 1996) regulan el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, así como los criterios para la escolarización del alumnado con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Al mismo tiempo, se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de estos alumnos y alumnas. Por último, en la Resolución de 20 de marzo de 1997 de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de estos alumnos.

El Real Decreto de 1995 se tradujo, en un principio, y durante poco tiempo, en una mayor formación dirigida a los profesionales de los E.O.E.P., encaminada a la especialización de alguno de sus miembros. Ahora bien, en estos momentos esta formación es más genérica y, sin embargo, se pide a los Equipos una mayor implicación y dedicación a la detección e intervención educativa con el alumnado con Alta Capacidad.

A pesar de no pretender describir todas las funciones de los E.O.E.P., me parece importante recordar que la actuación de los mismos, tanto con el alumnado con n.e.e. asociadas a déficit como a sobredotación intelectual, va dirigida tanto al medio escolar como al familiar y social. Así, en los centros escolares de Infantil y Primaria, la actuación de los E.O.E.P. se concreta en el asesoramiento a tutores y profesores, en la colaboración en programas de formación del profesorado encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza, en el asesoramiento y orientación a padres. Otra de las funciones encomendadas a los Equipos, y que además tiene un gran peso en nuestro trabajo, es la evaluación e intervención psicopedagógica y social de los alumnos y alumnas, bien por presentar necesidades educativas especiales, bien por precisar una Compensación Educativa, o bien por, presentar otro tipo de problemáticas en su rendimiento escolar o en su desarrollo personal y social.

2. Dificultades encontradas para la detección y la identificación del alumnado con Alta Capacidad

Previo a la realización de la intervención psicopedagógica con cualquier alumno, y, en concreto, en el caso que nos ocupa, del alumnado con Alta Capacidad, es ne-

cesario llevar a cabo una buena detección e identificación de sus necesidades. Para ello, considero imprescindible recabar la máxima información sobre el desarrollo del niño o niña en su medio social y escolar que tanto los padres como el profesorado puedan aportarnos, ya que son los que más tiempo pasan con ellos y, por tanto, los que más los conocen en distintos contextos y ante diversas situaciones y actividades. Esta recogida de información puede realizarse tanto a través de cuestionarios y encuestas como por medio de entrevistas individuales con los padres y los profesores de dicho alumno, en las que nos pueden aportar, además de los datos generales de su desarrollo y evolución, muchas "anécdotas" que les han llamado la atención y que a nosotros, como profesionales, nos son muy valiosas para conocer el tipo de reacciones, ideas, respuestas, etc., que dan el niño o la niña.

Ahora bien, conseguir llevar a cabo estas entrevistas y cuestionarios con padres y/o profesores no siempre es fácil, ya que nos encontramos con diversas situaciones que las dificultan. Puesto que éstas pueden ser muchas y muy variadas, sólo me voy a centrar en el análisis de las que considero más significativas y que se producen con más frecuencia en el quehacer diario de los Equipos. Por supuesto, no pretendo hacer un análisis exhaustivo ni científico de ellas, sino más bien, comentar aquéllas con las que más solemos encontrarnos, sin que ello quiera decir que son todas las que pueden darse ni, mucho menos, que siempre nos topemos con alguna de ellas. Antes que nada, quiero que quede bien claro que, aunque estas situaciones se produzcan con cierta frecuencia, también nos encontramos con padres y profesores que realizan una buena detección e identificación de las capacidades de sus hijos o alumnos y que son excelentes colaboradores.

En primer lugar, todavía son poco frecuentes las demandas o la solicitud de ayuda por parte del profesorado para intervenir con alumnos sobredotados exclusivamente por el mero hecho de serlo; el docente sólo las realiza si éstos presentan algunos problemas añadidos, tales como: conductas disruptivas, problemas de disciplina, fracaso escolar, inadaptación social, etc. El hecho de que los profesores consideren que un alumno o alumna pueda poseer una gran capacidad intelectual no implica que vean la necesidad de realizar una intervención o trabajo diferente con él o ella, en la medida en que sigue bien sus estudios y no plantea ningún problema en clase o en casa. En definitiva, no consideran que estos alumnos y alumnas puedan tener unas necesidades educativas diferentes a sus compañeros y no van, muchas veces, más allá del comentario de que ya tienen la "ventaja" de que con menos esfuerzo obtienen buenos o mejores resultados que éstos.

Si, con frecuencia, esta situación dificulta la detección de los alumnos con Alta Capacidad, mucho más podríamos decir cuando se trata de alumnas con sobredotación intelectual ya que, en general, las niñas, al poseer una mayor madurez y plantear menos problemas de conducta, pasan más desapercibidas y tienden a ser consideradas simplemente como "buenas estudiantes" o "niñas listas y trabajadoras".

Con mayor frecuencia se solicita ayuda o asesoramiento para alumnos que "rinden poco", "tienen comportamientos disruptivos", etc., resultando, tras la evaluación psicopedagógica, que estas conductas, en algunas ocasiones, son manifestaciones externas de una mala adaptación personal derivada de un potencial intelectual superior "enmascarado". No obstante, una vez identificada la Alta Capacidad, para una gran mayoría del profesorado, la preocupación sigue siendo cómo atajar los problemas de comportamiento y no consideran que adaptando o ampliando el currículo podemos modificar las actitudes del alumno o alumna en cuestión, desarrollar su motivación e interés, etc., y, como consecuencia, mejorar su comportamiento.

En otro orden de cosas, en nuestro quehacer diario nos hemos encontrado que, cuando solicitamos a los tutores que nos señalen alumnos y alumnas con posible sobredotación intelectual, éstos tienen más en cuenta a los alumnos (varones). Esto puede ser debido a que los niños se "hacen notar más" en sus trabajos e intervenciones en clase que las niñas, las cuales suelen retraerse más, participar menos y, por ello, tienden a ser consideradas simplemente como buenas alumnas, por lo que no suelen ser tenidas en cuenta en una primera detección de alumnos con posible sobredotación intelectual. A veces, cuando éstas han resultado ser tan participativas como los alumnos (varones), se ha dado el caso de haber sido calificadas por el profesor de "pedantes" o "repelentes" cuando, en similares circunstancias, los chicos suelen ser calificados como "inteligentes" y "trabajadores".

También en el seno de la familia se da con frecuencia esta dificultad para detectar a los hijos o hijas con alta capacidad. Los padres tienden a considerar que es normal que la niña sea más tranquila, trabajadora y madura, y no les llama la atención este hecho, mientras que si ese mismo comportamiento lo tiene su hijo, en muchas ocasiones, piensan que tiene una capacidad "muy buena", "fuera de lo normal". Como consecuencia, se preocupan y buscan asesoramiento especializado para encontrar actividades extraescolares variadas en las que su hijo pueda ampliar sus experiencias de aprendizaje y participar en diversas situaciones que puedan enriquecerle intelectual y personalmente.

3. Dificultades encontradas en la intervención con el alumnado con Alta Capacidad

Una vez realizada la detección, el E.O.E.P. lleva a cabo la evaluación psicopedagógica de estos alumnos y alumnas y emite el dictamen con la propuesta de escolarización. Es decir, a partir de dicha evaluación se determina la escolaridad y la respuesta educativa más idónea: flexibilización, aceleración, adaptación curricular, enriquecimiento extracurricular, etc., momento en el que pueden surgir, también, diversas dificultades para llevarlas a cabo adecuadamente.

Es quizá en la respuesta educativa a este tipo de alumnado donde tanto profesores como Equipos de Orientación encuentran las mayores dificultades. En gran medida, se atribuye a la falta de formación especializada en los Equipos de Orientación y en los Centros escolares, lo cual, en cierta medida, podría ser cierto, como ya se dijo al principio de este escrito en el apartado sobre las funciones de los E.O.E.P. Sin embargo, nos encontramos que, cuando los Centros de Apoyo a los Profesores (C.A.P.) convocan seminarios o cursos de formación sobre Alumnos con Alta Capacidad, las plazas son cubiertas, fundamentalmente, por personas que están preparando oposiciones a Magisterio o Enseñanza Secundaria, y no se aprecia especial interés por esta formación por parte de los profesionales en activo, los cuales sí solicitan cursos especializados sobre alumnos con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales derivadas de deficiencias psíquicas o físicas. Esperemos, con optimismo, que, en un futuro no muy lejano, los profesores que vayan accediendo a los centros escolares, tras las próximas convocatorias de Oposiciones, tengan un mayor conocimiento y, posiblemente, una mayor sensibilización hacia el alumnado con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Por otra parte, los centros escolares se quejan de que carecen de los recursos humanos necesarios para atender a este tipo de alumnado (con Alta Capacidad), que se une a la gran diversidad que ya tienen en las aulas (alumnos con problemas de conducta, alumnos con n.e.e. derivadas de deficiencias, alumnos inmigrantes...) a la que tienen que dar respuesta. Sus comentarios suelen hacer referencia a que en definitiva "este tipo de alumnado va bien", por lo que no necesita tanta ayuda por su parte, mientras que la problemática de los otros les absorbe gran cantidad de su tiempo. La realidad es que la Administración educativa proporciona profesorado de apoyo para los alumnos con n.e.e. motivadas por deficiencias psíquicas o físicas y para los alumnos con necesidades de Compensación Educativa, mientras que el trabajo con los alumnos con Alta Capacidad, recae, fundamentalmente, sobre el tutor, el cual se siente desbordado con tanta diversidad en el aula.

En aquellos casos en los que los profesores-tutores sí llevan a cabo la realización de adaptaciones curriculares para el alumnado con sobredotación intelectual, se tiene la impresión de que los alumnos (varones) con Alta Capacidad intelectual exigen más y presentan más retos, por lo que requieren mucho más trabajo por parte del profesorado que las alumnas, las cuales tienden a conformarse más y a "molestar" menos y, en consecuencia, solicitan una menor dedicación por parte del profesorado o se "amoldan" más a lo que les dan. Al parecer los chicos suponen un mayor esfuerzo para el profesorado.

Si tenemos en cuenta que inicialmente no hay diferencias significativas entre el número de alumnos y alumnas con Alta Capacidad que se detecta en los centros es-

colares en los niveles inferiores (en Educación Infantil y Primaria), más adelante nos encontramos que, a lo largo de los cursos, esta situación se modifica considerablemente, llegando a constatarse que el grupo de las alumnas se va perdiendo de forma progresiva, por lo que es considerado como un grupo de "riesgo". Como se han realizado diversos estudios y análisis sobre este "peligro" evidente, no creo necesario, ni conveniente, extenderme sobre el mismo en este escrito.

No me gustaría terminar esta exposición o comunicación dejando una sensación negativa sobre el trabajo e intervención que se está realizando con los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual.

Si bien es cierto que se dan las circunstancias o dificultades anteriormente expuestas, también es verdad que éstas se van modificando paulatinamente, tanto por parte del profesorado como de los padres.

En los últimos cursos escolares nos vamos encontrando cada vez con más tutores que son capaces de realizar una buena identificación y detección de alumnos y alumnas con posible sobredotación intelectual. Esta situación ocurre con más frecuencia en los niveles inferiores (Educación Infantil), etapa en la que, al quedar más patente la madurez de las alumnas, es más fácil su identificación y detección.

Al comenzar a darse una mayor sensibilización por parte del profesorado y de los Equipos de Orientación, y llevarse a cabo esta detección precoz, es más viable hacer un buen seguimiento de este tipo de discente durante toda su escolaridad, así como proporcionarle aquellos apoyos y recursos que requiere.

En este mismo sentido, el peligro que veíamos anteriormente que corrían las alumnas con sobredotación intelectual puede verse disminuido con el tiempo, ya que se está en una mayor disposición para poder asesorar adecuadamente a los padres y profesores sobre la problemática que conlleva el ser "niña" y "sobredotada" que, aunque podría considerarse igual a la que puedan plantear los alumnos (varones), en la realidad conlleva diferencias significativas, sobre todo al llegar a la adolescencia y a la pubertad: "temor al éxito", intento de ocultar sus capacidades para ser una más del grupo de amigos, comportarse como la media, no destacar, etc.

Por último, creo que con la organización de jornadas o seminarios como éste (que se viene realizando desde hace dos años), sobre alumnos con Alta Capacidad y, en concreto, sobre la mujer con sobredotación intelectual, se va consiguiendo que, poco a poco, exista una mayor conciencia y sensibilización entre las personas y profesionales que nos movemos en este campo, lo que nos anima a seguir trabajando para lograr que se modifique el concepto "erróneo" que todavía se tiene sobre los alumnos y alumnas con Alta Capacidad.

FAMILIA, MUJER Y ALTA CAPACIDAD

Rocío Delgado Rodríguez
Asesora y Orientadora de E.O.E.P.

La familia es el medio primario y de mayor influencia, en el que se desarrolla el crecimiento de los niño y niñas. En su seno se dan los primeros aprendizajes básicos, la creación de actitudes, posiciones emocionales y estilos de vida, lo que hace que sea uno de los transmisores culturales (junto con el medio educativo formal, los amigos y los medios de comunicación) que conforman las posibilidades de desarrollo personal de los niño y niñas en todos sus ámbitos.

La cultura ha transmitido durante mucho tiempo una serie de valores ligados al género, ha desarrollado unas expectativas y posiciones específicas y diferentes ante la vida y para cada uno de ellos. Así, se ha educado y esperado del varón valores relacionados con la autonomía e independencia, capacidad de lucha, de competencia, dureza emocional y resultados que dieran estabilidad de sustento y seguridad a la familia. En cuanto a la mujer ha sido educada y se ha esperado de ella valores relacionados con el cuidado y organización interna del hogar, la educación de los hijos, la sensibilidad, intuición, la dependencia y la estética.

Esta tradición cultural de reparto de valores y papeles ha dado lugar a la transmisión consciente o inconsciente de una serie tanto de habilidades como de formas de interpretar la realidad. Al niño se le ha reforzado por el deporte, la competición, la fuerza, la inteligencia en cuanto a conocimientos, la iniciativa, el riesgo. El refuerzo otorgado a la niña ha venido dado por la ternura, la sensibilidad, la belleza, la seducción, los aspectos de comunicación y expresión emocional, las habilidades de crianza y cuidado doméstico.

Este reparto de papeles ha potenciado aspectos diferenciales y ha dejado lagunas importantes en cada uno de los géneros. El hecho de que no se considerara esencial que la mujer recibiera una serie de conocimientos externos al ámbito del hogar, le ha negado entrada de información, con el consiguiente vacío en su formación. El hecho, así mismo, de que al varón se le sesgara la posibilidad de profundizar y compartir emociones, y una mayor comunicación en el ámbito de lo personal, seguramente le ha reducido posibilidades de desarrollo en la inteligencia emocional.

Aunque sabemos que actualmente este reparto de tareas y valores está viviendo una serie de cambios relacionados con la propia evolución de los papeles sociales, pensamos también que ha sido mucho el tiempo en el que se ha sustentado, y que los cambios a la hora de transmitir estos papeles van mucho más despacio que las propias ideas.

Actualmente, hay una tendencia, derivada del cambio social y laboral, a posicionar al género femenino en la participación de trabajos fuera del hogar y a desarrollar y valorar aspectos de inteligencia y personalidad tradicionalmente más vinculados al género masculino, como son el desarrollo de distintas capacidades aplicadas fuera del hogar y el desarrollo de posiciones de responsabilidad, de asertividad e independencia. Así mismo, hay una tendencia de evolución social que ofrece al género masculino la posibilidad de participar más activamente en la educación de los hijos y en el cuidado del hogar, de que no dependan los ingresos económicos exclusivamente de él, así como de poder permitirse la expresión de las emociones sin tener que cargar con el papel de triunfador seguro.

Sabemos que en nuestra sociedad estos cambios se van dando paulatinamente y no siempre con el mismo dinamismo y claridad, y que hay aspectos tanto socioeconómicos como educativos y de creencias que los condicionan, limitan o potencian.

Lo importante, dentro del ámbito de la familia, es ser lo más conscientes posible de qué es lo que queremos y de qué es lo que estamos transmitiendo a nuestros hijos e hijas; qué mensajes y qué oportunidades les estamos brindando a cada uno de ellos, cuáles son nuestras expectativas, cómo es nuestra respuesta día a día a cada una de sus manifestaciones, de sus curiosidades y aspiraciones.

Las personas que tienen **altas capacidades** presentan una curiosidad ante lo que les rodea, una buena capacidad para integrar las nuevas informaciones, para hacerse preguntas creativas que les sitúan ante nuevos caminos, retos y descubrimientos, así como para vivirlo todo con gran intensidad emocional.

Las niñas que tienen altas capacidades situadas en una configuración cultural tradicional de reparto de papeles presentan el riesgo -para ser aceptadas dentro de los valores del grupo- de querer ocultar su capacidad (no destacar, dar ese lugar al otro) y de no acceder a los conocimientos posibles que les permitiría mayor desarrollo.

Las niñas de altas capacidades son un grupo de riesgo por el sufrimiento y la limitación que puede suponerles esta ocultación.

Desde la familia, podemos colaborar en su detección, en la transmisión de actitudes que respeten y potencien las posibilidades desde la temprana infancia, ofreciéndole estímulos de conocimiento diversos, proporcionados a sus capacidades y no sesgados, ayudándoles a ser independientes, asertivas y a aceptar sus capacidades con naturalidad, sin que lo vivan como una situación de riesgo respecto a ser aceptadas por los demás; ni como una situación de superioridad global respecto a los otros. Desde la familia, podemos ayudarles a realizar su desarrollo integral como personas poniendo especial cuidado tanto en la adquisición y relación de conocimientos, habilidades y destrezas, como en la configuración de las peculiaridades de su personalidad, ayudándoles a negociar de una forma justa, a admitir cierto nivel de tolerancia a la frustración, de constancia en el trabajo, de control emocional, de adaptación a situaciones sociales y fomento de la iniciativa creativa para modificar la realidad, asumiendo los riesgos que esto supone; ayudándoles en la aceptación básica de sí mismas y ofreciéndoles modelos de mujeres valiosas que han desarrollado sus posibilidades.

Desde la sociedad, debemos seguir trabajando de cara a la igualdad de oportunidades educativas entre los géneros, a la potenciación de la inteligencia para todos; al respeto de las diferencias en cuanto a las distintas capacidades de la inteligencia (que no se penalicen las desviaciones tanto por arriba como por abajo de la media, la realidad no es uniforme) y de que la aceptación de los demás tenga un contenido básicamente integral y humano.

Bibliografía

- ALONSO, J. y BENITO, Y. (1996): *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. Madrid: Ediciones Narcea.
- ARECEDA, A.: *Niños Superdotados*. Madrid: Editorial Pirámide.
- BENITO, Y. (1997): *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- FOX, L.H. y ZIMMERMAN, W.Z. (1988): "Las mujeres superdotadas". En: FREEMAN, J. (1988): *Los niños superdotados*. Madrid: Santillana.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000): *Diagnóstico y Educación de los más capaces*. Madrid: UNED Ediciones.
- PÉREZ, L. (1993): *Diez palabras clave en Superdotados*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.

OTROS TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Plan Regional de Educación Compensatoria
Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002
- Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003
- Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital
- Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región
- Botiquín de Plástica
- Superdotación y adolescencia
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I "Enséñame a cuidarme"
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II "Enséñame a colaborar en casa"
- Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III "Enséñame a moverme por el mundo"
- Actas del Seminario: "Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad"
- La percepción de los jóvenes ante la discapacidad
- Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual
- Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil
- Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid
- Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria
- Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria
- La enseñanza del español como segunda lengua a través de *Marinero en Tierra*
- Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos
- Lectura y escritura en contextos de diversidad

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003
II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas
III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI
IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos
Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional
De las transferencias a la ley de calidad de la educación. La educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa
Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños
Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas
Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid: encrucijada de culturas (CD-Rom)

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos
Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios
Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos
Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas
Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de Personas Adultas
Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de Personas Adultas
Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta
Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA
Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas

TALLERES OPERATIVOS

Geriatría
Vidrieras
Joyería
Cocina
Restauración de muebles
Patronaje y confección
Taller de auxilliar de ayuda a domicilio

OBRAS EN COEDICIÓN

Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)
Garantía social, formación y empleo (en coedición con la FMM)
Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)
Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba. Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)
Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
Números 1, 2, 3 y 4 de la revista *De todo un poco* (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
DEPARTMENT OF CHEMISTRY
5800 S. UNIVERSITY AVENUE
CHICAGO, ILLINOIS 60637
TEL: (773) 835-3100

RESEARCH INTERESTS
The research interests of the laboratory are in the synthesis and properties of novel materials, particularly those with unique electronic and magnetic properties. The laboratory is currently engaged in the synthesis of new materials with tailored electronic and magnetic properties, and in the study of the physical properties of these materials. The laboratory is also interested in the synthesis of new materials with unique optical properties, and in the study of the physical properties of these materials.

EDUCATION
B.S. in Chemistry, University of Chicago, 1980
Ph.D. in Chemistry, University of Chicago, 1985

PROFESSIONAL EXPERIENCE
1985-1990, University of Chicago, Department of Chemistry, Assistant Professor
1990-1995, University of Chicago, Department of Chemistry, Associate Professor
1995-2000, University of Chicago, Department of Chemistry, Professor

RESEARCH AWARDS
1990-1995, National Science Foundation, Grant #XXX-XXXX-XXXX
1995-2000, National Science Foundation, Grant #XXX-XXXX-XXXX
1995-2000, National Science Foundation, Grant #XXX-XXXX-XXXX

MEMBERSHIPS
American Chemical Society
American Physical Society