

Erika Landau
**El valor de ser
superdotado**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTE



FUNDACIÓN
CEIM



Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

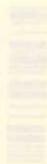
376.5
LAN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
BIBLIOTECA

23 OCT 2003

ENTRADA
DONATIVO

BIBLIOTECA



076550



Comunidad de Madrid
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MA-14887

376.5 LAN

ERIKA LANDAU

EL VALOR DE SER SUPERDOTADO



BIBLIOMEC



076550



R. 145553

© De esta edición: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Fundación CEIM

Traducción del alemán: Matilde Roecker de la Vega-Hazas

Edita: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid,
Fundación CEIM

Diseño de cubierta: José Antonio Díaz Vargas

Elaboración gráfica de cubierta: Diseño Gráfico Rodríguez

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 2003

ISBN: 84-451-2522-2

Depósito Legal: M-34968-2003

DOI: 10.4438/84-451-2522-2

ÍNDICE

LEMA	9
PRESENTACIÓN.....	11
INTRODUCCIÓN.....	15
PRÓLOGO	19
CAPÍTULO 1. SHIRA Y YAEL.....	23
CAPÍTULO 2. "LA SOLEDAD DEL CORREDOR DE FONDO".....	27
El valor de ser uno mismo	27
El enfoque lúdico.....	28
El planteamiento creativo.....	29
El acceso existencial en la educación del superdotado	29
El ejemplo Alex.....	30
CAPÍTULO 3. MADUREZ EMOCIONAL.....	31
Yuval y Tal.....	35
CAPÍTULO 4. EL ENFOQUE CREATIVO.....	39
Sobre la naturaleza de la creatividad	39
La personalidad creativa	41
El producto creativo.....	42
El proceso creativo.....	42
Conducta creativa.....	44
El pensar creativo.....	46
CAPÍTULO 5. CREATIVIDAD E INTELIGENCIA.....	49
Cociente intelectual e investigación de la creatividad	50
CAPÍTULO 6. DOTACIÓN Y TALENTO	53
Sobredotación intelectual: ¿Heredada o condicionada por el entorno?	54
Retrospectiva histórica.....	57
Superdotación como sistema interactivo	60
CAPÍTULO 7. EL NIÑO SUPERDOTADO	63
Gadí y Lior.....	63
Las cualidades del niño superdotado.....	64
Diferencias según el sexo	67
Niños superdotados fuera del colegio.....	71
Nir	74
CAPÍTULO 8. TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN DEL TALENTO Y DE LA CREATIVIDAD	77
Poincaré y Einstein	81
CAPÍTULO 9. LA CONCEPCIÓN CREATIVA EN LA EDUCACIÓN DE LOS SUPERDOTADOS	83
El credo de una filosofía creativa de la educación	83

¿Cuándo no son creativos los superdotados?.....	86
Condiciones previas para el apoyo del progreso creativo de los superdotados.....	88
CAPÍTULO 10. EL INSTITUTO DE NIÑOS Y JÓVENES PARA EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD Y EXCELENCIA (TEL AVIV)	93
Superdotados discriminados	96
Ran	99
CAPÍTULO 11. AGRESIÓN COMO ENERGÍA CREATIVA	101
Sobre el desarrollo de la agresión en el niño.....	102
Amor y odio.....	103
Agresión y superdotación	106
CAPÍTULO 12. GUY Y YARON.....	109
CAPÍTULO 13. LOS PADRES Y SUS HIJOS SUPERDOTADOS	115
Superdotación como responsabilidad de los padres	115
Límites como marco de referencia	116
El hogar creativo y potenciador	118
Problemas que ven los padres en sus hijos superdotados.....	120
El desarrollo de ámbitos de intereses	124
CAPÍTULO 14. EL MODELO LÚDICO EN EL ENTORNO DEL SUPERDOTADO.....	129
Parámetros del juego.....	131
La interacción del niño superdotado con su entorno.....	133
Eli y Ronen	136
CAPÍTULO 15. LIDERAZGO Y RESPONSABILIDAD	139
La interacción entre las capacidades del superdotado y la influencia del entorno	139
Desarrollo del sentido de responsabilidad	140
Modelo lúdico y "leadership"	143
CAPÍTULO 16. EL PLANTEAMIENTO CREATIVO.....	147
Niveles en el planteamiento creativo	147
Niños y adultos preguntan por el futuro	149
Calidad de vida	150
La confianza en el potencial creativo del hombre: perspectivas y peligros	150
La responsabilidad del individuo en el destino de la humanidad.....	151
El pensar creativo para el futuro.....	155
CAPÍTULO 17. CREATIVIDAD - EL DENOMINADOR COMÚN DE CIENTÍFICOS Y ARTISTAS	159
La creatividad y el impulso al orden	160
CAPÍTULO 18. CREATIVIDAD - EL ENFOQUE HOLÍSTICO DE LA SOBREDOTACIÓN ..	163
CAPÍTULO 19. COMENTARIO FINAL	169
BIBLIOGRAFÍA	173

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer de todo corazón a José Fereres y a Agustín Mascareñas su importante ayuda en el transcurso de todo el trabajo en Madrid;

a María Antonia Casanova y a
Esteban Sánchez Manzano, su valiosa colaboración;

a "las chicas" que trabajan con esmero, creatividad y devoción con los niños.

Y sobre todo a Gila y Madayo, por su amistad y el amor que han inculcado en mi vida al español, que tanto amo.

A Atara y Max Mazin

Lema

Érase una vez una niña de nueve años. Tocaba el piano, y lo tocaba bien. Tenía amigos, aunque pasaba horas enteras tocando el piano mientras sus amigos se divertían jugando a la gallinita ciega o al escondite. También tenía amigos en el conservatorio. Un día se convocó un concurso para pianistas jóvenes. La madre de la niña estaba enferma y el padre se encontraba de viaje. Sus compañeros y las madres de los otros niños estuvieron muy cariñosos con ella, antes del concurso y durante el mismo. Había gran expectación. Anunciaron el nombre del ganador del tercer premio y a continuación el del segundo premio. Los niños, en grupo, se miraban unos a otros, tensos. Sus madres los acariciaban. Entonces se anunció el primer premio. Nuestra niña se levantó, se dirigió confusa al podio y recibió el premio. Al darse la vuelta, miró al público y buscó una pareja de ojos con la que poder compartir su alegría y sorpresa, pero no encontró ninguna. Los amigos miraban al suelo, las madres, de repente, apretaban los labios. La niña bajó y se dirigió hacia donde estaban sus amigos, pero éstos hacían corrillos entre ellos y no la hicieron caso. Ya no era una de ellos. La niña se entristeció y empezó a odiar el premio que la marginaba. ¿Por qué me han dado el premio?, se preguntaba, ¿para qué lo necesito? La niña se sentía muy sola y así permaneció durante mucho tiempo.

PRESENTACIÓN

La calidad de la educación es un objetivo básico y prioritario en los países desarrollados, una vez conseguida la escolarización de toda la población comprendida en las edades de las etapas obligatorias. Logradas las metas de "cantidad", se centran los propósitos en la "calidad" del sistema que se ofrece al alumnado para su mejor desenvolvimiento personal e incorporación social más adecuada.

Parece elemental que esa calidad educativa abarque a toda la población escolar, aunque, por sus características específicas, no sea mayoritaria. Un sistema que atienda a la diversidad en toda su amplitud es garantía de calidad y equidad educativas, es decir, de que el principio de igualdad de oportunidades sea un hecho real en el ámbito de la educación, como base para la posterior inserción en la sociedad, en las mejores condiciones.

Desde este enfoque, el alumnado con altas capacidades ha constituido un sector al que no se le ha prestado, habitualmente, la atención necesaria durante su escolaridad, quizá por pensar, erróneamente, que no la precisaba a la vista de sus posibilidades iniciales.

No obstante, está ampliamente demostrado que cada persona, que cada alumno o alumna, debe disponer de una respuesta educativa adaptada a sus peculiaridades personales y de contexto social, pues de lo contrario aumenta la probabilidad de su abandono prematuro del sistema o de su rendimiento inadecuado.

La normativa legal que regula los sistemas educativos suele recoger las buenas prácticas que se dan en las escuelas y la realidad que se impone como hecho que debe ser atendido de forma generalizada. De este modo, en España aparece plasmada la necesidad de atención específica del alumnado con altas capacidades en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio), que posteriormente se desa-

rolla en la Resolución de 29 de abril de 1996, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE de 16 de mayo).

La Comunidad de Madrid, a partir de ese momento y a pesar de no disponer de plenas competencias en materia educativa, comienza a implicarse en la atención de su alumnado con alta capacidad, mediante la firma de un Convenio de colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura y las Fundaciones C.E.I.M. y RICH. Se realiza una primera investigación y, a partir de esas detecciones iniciales, se comienza a trabajar con el profesorado y a preparar acciones futuras.

En el mes de julio de 1999, Madrid asume competencias plenas en educación, por lo que se responsabiliza totalmente de las actuaciones en este ámbito: regulación de normas propias en desarrollo de las de carácter estatal, aplicación de las mismas, formación del profesorado, de los especialistas de los equipos de orientación y de los inspectores de educación por los cauces existentes en la Comunidad, flexibilización de la escolaridad de este alumnado, etc. Igualmente, manteniendo el Convenio antes citado (ahora con el Ministerio de Educación y Cultura y con la Fundación C.E.I.M.), se inicia, durante el curso 1999/2000, un programa de enriquecimiento extracurricular para el alumnado evaluado como de alta capacidad y en el curso 2001/2002, unas jornadas educativas para las familias, de manera que éstas reciban también orientaciones sobre cómo colaborar eficaz y adecuadamente en la educación de sus hijos e hijas.

Son ya muchos los alumnos y alumnas atendidos en el programa (algunos cursan ya el Bachillerato y pasan a la Universidad), al igual que aumentan las publicaciones relativas al tema que nos ocupa y que la sensibilidad social se hace cargo de la realidad de estos niños y jóvenes que, por un lado, tienen derecho a una educación de calidad igual que el resto y, por otro, constituyen el futuro de la sociedad en que vivimos si prestan sus capacidades al servicio de todos.

La publicación de la presente obra coincide con el próximo desarrollo normativo de la nueva Ley básica de educación (Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), en la que se recoge con mayor amplitud la necesidad y obligación de que el alumnado con superdotación intelectual sea atendido adecuadamente. En concreto, es el artículo 43 el que formula los principios sobre los que fundamentar su educación y que las diferentes Administraciones educativas del Estado deben aplicar oportunamente.

El texto del mencionado artículo es el siguiente:

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.
2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.
3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.
4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.
5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Por lo tanto, desde el punto de vista legal se refuerza la posibilidad de atender adecuadamente a este alumnado en función de sus capacidades, lo que, lógicamente, redundará en su más fácil y más generalizada aceptación por parte del conjunto de la sociedad.

La Dra. Erika Landau ha participado, desde sus comienzos, en el programa de enriquecimiento extracurricular citado, por lo que es conocedora del mismo desde el principio hasta el momento actual. Por ello, consideramos que sus aportaciones sistematizadas resultarán de especial interés para todos los profesionales y familias que han intervenido en este tipo de actuaciones a lo largo de los últimos años, al igual que para los que no han tenido la oportunidad de tratarla directamente, pues es una educadora de reconocido prestigio a nivel internacional, especialmente en el campo de la atención a la población superdotada desde el Instituto que dirige en Tel Aviv. Agradecemos, como ella bien sabe, esta colaboración directa e insustituible en el



programa y esperamos, por ello, que la difusión de su texto contribuya de modo eficaz a la mejor educación del alumnado con alta capacidad y talento, apoyando al profesorado en sus funciones específicas y a las familias en su responsabilidad ineludible de formar a sus hijos para la vida y la sociedad a la que deben incorporarse con plenas posibilidades de actuación.

Madrid, junio de 2003

María Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa
(Consejería de Educación. Madrid)

INTRODUCCIÓN

La traducción a lengua española del libro *Mut zur Begabung*, escrito en alemán por la Dra. Erika Landau, evidencia el interés que en los últimos años se advierte por la educación del niño superdotado, un tema abandonado en nuestro país durante mucho tiempo, aunque hubo en algún momento conatos de atención a las personas con dotes especiales.

Juan Huarte de San Juan, en su libro titulado: *Examen de ingenios para las ciencias. Donde se muestra la diferencia de habilidades que hay en los hombres, y el género de letras que a cada uno responde en particular* (1575) advertía que "es obra donde el que leyere con atención hallará la manera de su ingenio, y sabrá escoger la ciencia en que más ha de aprovechar; y si por ventura la hubiere ya profesado, entenderá si atinó a la que pedía su habilidad natural", considerando, de esta forma, que cada uno ha de desarrollar sus capacidades, eligiendo los métodos más adecuados para ello.

En el año 1931, se fundó en Madrid el Instituto de Selección Obrera, a través del que se concedieron becas de estudio para los alumnos más destacados y que procedían, en su mayor parte, de clases desfavorecidas de la sociedad. También, en el año 1936, comenzaron en Barcelona las primeras experiencias educativas con niños superdotados.

En la última década se han creado diferentes asociaciones y se han realizado congresos y jornadas sobre superdotación, y existe en la actualidad una normativa legal al respecto. Destacamos por su importancia el Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Fundación CEIM, que está vigente desde el año 1996, con el fin de identificar y educar a los niños superdotados. La publicación de este libro es obra de dichas entidades.

Si tuviera que destacar algunas de las características más sobresalientes del libro, diría que es una obra escrita con sencillez, naturalidad y soltura, asequible para el público en general, y que ha prescindido de aquella terminología que pudiera suponer dificultad para el no especialista; pero al mismo tiempo, es un libro que expone

el tema de la superdotación con todo rigor, ello merced al talento de la autora y a su gran experiencia con los niños superdotados.

La educación ha de procurar el desarrollo integral de toda la personalidad del niño. En el caso del niño superdotado existe una variación en las funciones cognitivas, las cuales se desarrollan a un tiempo diferente de como se desarrollan normalmente. Ello puede producir un desajuste de la personalidad. Terrassier (1988) acuñó el término "*disincronía*", para referirse al desarrollo desigual, que se da en el superdotado, entre las capacidades psicológicas y sociales. De esta forma existe *disincronía intelectual y psicomotora* o una precocidad intelectual; *disincronía del lenguaje y del razonamiento*, siendo mayor el razonamiento; *disincronía intelectual y curricular*, cuando no existe adaptación curricular individual y *disincronía afectivo-intelectual*. Ésta última es abordada de manera especial en el libro y es definida por la autora como "discrepancia" entre la inteligencia del superdotado y sus propias emociones, afirmando que la alta inteligencia no puede manifestarse sin madurez emocional. De ahí, la importancia que tiene la educación para desarrollar un equilibrio emocional apropiado, pues sin él no podrán expresarse las capacidades cognitivas o se expresarán con dificultad.

Una parte muy importante del libro está dedicada a la creatividad y a la forma de educar la creatividad en el niño superdotado. Podemos entender la creatividad como una dimensión flexible y abierta de la inteligencia. Existe, según la Dra. Erica Landau, una bipolaridad entre lógica y fantasía o entre cociente intelectual y creatividad.

El término griego "*phantasia*" puede traducirse de diversas maneras: "aparición", "espectáculo", "representación"... Desde los griegos se ha considerado la fantasía como una actividad de la mente por medio de la cual se producen imágenes. De este modo, el discípulo de Epicuro, Lucrecio Caro, en su obra *De Rerum Natura* escribía: "*No es de un ser vivo, que nace, la imagen del centauro, ya que criaturas así nunca han existido; pero sí, en alguna ocasión, la imagen del caballo con la humana se junta...*".

Desde el año 1950 se ha dado un gran impulso en el estudio de la fantasía creativa. Taylor (1964) escribía: "*En el transcurso de unas seis o siete décadas, antes de 1950, en la literatura científica se podían contar sólo unos cuantos artículos sobre la creación. Sin embargo, desde 1955 crece cada vez más el interés por la creación y se abren múltiples vías para la investigación*". Y Guilford (1967) manifestaba que "*ningún fenómeno psicológico ha sido tanto tiempo ignorado, y junto con eso ha provocado tan inesperadamente el interés hacia sí, como la creación*". Rozet (1982) ha dicho que la creatividad es "*cualquier actividad mental productiva, independientemente de la esfera de su aplicación, de los fines que persiga el sujeto que realiza esta actividad y, por último, el material que se utiliza... Consideramos que el sujeto que fan-*

tasea puede emplear material tanto imaginativo como lógico-verbal y las esferas de aplicación de la fantasía igualmente pueden ser el arte, la ciencia, la técnica y las relaciones humanas". Pues no puede considerarse la creatividad como una función exclusiva para la producción de obras artísticas plásticas o musicales, sino, también para la producción científica y técnica. Como indica la Dra. Erica Landau, Einstein, otros científicos y artistas tenían todos en común una gran imaginación creativa. Encontrar relaciones entre experiencias, ideas o imágenes anteriores, que den productos nuevos, es el papel de la creatividad. El talento creativo es aquel que puede hacer historia en cualquier área del esfuerzo humano y la creatividad es la *posesión humana preponderante*, un asunto de vida o muerte para cualquier sociedad. La potencia creativa podría ser sofocada por actitudes adversas o hábitos inadecuados de conducta. Cada sociedad tiene el deber moral de asegurar que cada individuo desarrolle libremente el potencial creativo (Arnold Toynebee: "El Rol de la Creatividad en la Historia" y "¿Estados Unidos de América está descuidando sus talentos creativos?").

La creatividad es para la Dra. Erica Landau una parte sustancial en la educación de los niños superdotados. Para ello han de darse dos condiciones fundamentales: libertad y seguridad. Dichas condiciones se han de fomentar esencialmente en la familia, educando al niño para que exprese sus deseos y pensamientos, fuera del conformismo, y para que adquiera confianza en sí mismo en relación con los demás. La familia ha de informar a sus hijos para que se formen, al tiempo que han de ser atendidos en sus necesidades.

El libro hace continuas referencias a las ricas experiencias educativas que la autora ha tenido en el Instituto para el Fomento de las Ciencias y la Artes para Niños y Jóvenes con los niños superdotados, y señala el camino más apropiado a seguir para su educación.

En definitiva, éste es un libro muy recomendable para todas las personas interesadas en la superdotación y el talento. La forma en que está escrito hace que su lectura sea un placer.

Esteban Sánchez Manzano
Director del Programa de Enriquecimiento
Extracurricular para Superdotados

PRÓLOGO

Este libro está destinado a los superdotados y a los que los rodean para darles fuerzas, de forma que tengan el valor de llevar a la práctica sus capacidades, y al mismo tiempo, para poder evitar la soledad de nuestra pequeña pianista. Padres y profesores, que en gran medida crean el ambiente en que se mueven los jóvenes superdotados, pueden ver en este libro lo importante que es su participación en el desarrollo de las capacidades de sus hijos y alumnos.

Aunque cito resultados de numerosas investigaciones científicas (de otros y más propias), este libro no es un libro científico. He procurado no esconderme detrás de otros investigadores y presentarme yo misma con mi larga experiencia y con lo que he aprendido en mi trabajo con alumnos superdotados, con sus padres y con sus profesores.

En 1969 se publicó mi primer libro sobre la *Psicología de la Creatividad*. Al aplicar la creatividad en la educación y en la psicoterapia he ido comprobando y consolidando desde entonces el convencimiento de que la creatividad es la posibilidad más importante que hay para preparar para la vida a toda persona, pero, principalmente, a toda persona superdotada.

El mundo que nos rodea cambia con una velocidad acelerada. De estos cambios se ven afectados especialmente los criterios políticos, sociales y económicos. Lo único que parece permanecer estable es el cambio. Esta paradoja resulta difícil de resolver. El individuo está demasiado ocupado en superar los cambios y transformaciones, como para tener claro el camino a seguir y la meta. Se siente dirigido y está expuesto a la influencia de numerosas fuerzas que no entiende.

Una actitud creativa ante la vida nos ayuda a controlar circunstancias cambiantes, en lugar de permitir que nos dominen. La educación de la creatividad proporciona las cualidades y capacidades que necesita la persona para poder enfrentarse a situaciones y cambios inciertos y superarlos conscientemente. Una persona creativa está más dispuesta a asumir estos riesgos porque está en contacto continuo con su entorno y está en disposición de comprometerse con el que participa activamente. No sólo se adapta a situaciones nuevas, sino que se compromete para planificar y transformar su entorno.

La creatividad existe en todas las personas en mayor o en menor medida. Con sus diferentes dimensiones -flexibilidad, espíritu abierto, placer de experimentar, comunicación, humor, juego, tensión- es el lugar común en procesos científicos y artísticos, como en las relaciones humanas en general. La creatividad se puede promover por medio de la educación y con el tiempo se convierte en una manera de ver la vida que por un lado nos hace descubrir aspectos nuevos en lo conocido y familiar y por otro nos capacita para enfrentarnos con lo nuevo y extraño. De esta manera se tendrán experiencias nuevas.

La creatividad es para mí el objetivo de toda educación. La considero el más alto grado de salud emocional, de función intelectual y artística, como también de toda relación interpersonal. Este enfoque incluye también el conocimiento de que no hay una situación en la vida en la que no pudiéramos encontrar diversas posibilidades y de que no hay marcos tan estrechos que no permitan encontrar nuevas alternativas.

Pero en qué medida el individuo intenta llevar a la práctica sus capacidades creativas, depende de su entorno. Nuestra sociedad es conformista. En ella hay unas ideas bastante rígidas sobre *qué* es lo que debiera desarrollarse en un niño y *cuándo* lo tiene que desarrollar. Estos principios se aplican de una manera uniforme, indiferenciada, sin considerar las aptitudes y posibilidades individuales de cada niño. Después de largos años de trabajar con niños, me he convencido de que las capacidades y las necesidades son muy distintas, incluso en niños de la misma edad. Conozco a muchos niños de seis años que intelectualmente poseen la madurez, de niños de ocho o nueve años, pero que emocionalmente son como niños de cuatro años. Debemos aprender a tener en cuenta estos hechos y a enfrentarnos con los problemas psicológicos y sociales que resultan de ello. No es infrecuente que niños superdotados sean obligados, con falta de sensibilidad, a ser como los demás niños. Es cierto que, en principio, no se ha de juzgar la conformidad negativamente -aunque sea el "enemigo mortal" de la creatividad- pero habría que ver el precio que habría de pagarse por la conformidad. Si significa una renuncia a las capacidades y al talento, entonces el precio es, en todo caso, demasiado alto. Ni el individuo ni la sociedad pueden ni deben permitirse el renunciar a las capacidades creativas. Tenemos que provocar y fomentar el talento. El que el talento se impone siempre, no importa en qué condiciones, hace ya mucho tiempo que se ha demostrado que es un prejuicio.

Estos comentarios no significan que considere el talento como problemático. De mi experiencia con más de 35. 000 niños he aprendido que un niño no es un niño difícil por lo que es, sino por lo que no es. No es un "drama" su capacidad, sino que se quedan en "barbecho" todos los aspectos de la personalidad infantil que no han sido estimulados. Es muy frecuente en el niño superdotado la discrepancia en-

tre el desarrollo intelectual y el emocional. Esto da lugar a conflictos. Tengo que advertir del peligro de fomentar sólo el talento específico. Por el contrario, ha de ser tenida en cuenta toda la personalidad: las capacidades emocionales, intelectuales, artísticas y sociales. Si a un alumno superdotado se le protege debidamente, no es problemático.

El talento es relativo. Un alumno cuyos padres no tiene estudios superiores, puede ser tan capaz con su C.I. de 125 como un hijo de padres cultos que en el test de inteligencia alcanza un C.I. de 140. Ambos necesitan la misma ayuda. Para los niños que viven en un medio culturalmente subdesarrollado o destructivo, la ayuda es más importante incluso, para estar en situación de superar influencias negativas. El trabajo con estos niños se describe en varias partes de este libro. Hemos visto muy buenos resultados, tras una intervención creativo-educativa de sólo 18 meses.

Toda educación que desafía a las diferentes capacidades, potencia también a los niños superdotados. Pero la sobredotación ha de ser detectada y apoyada con programas especiales. No considero positivos las escuelas especiales para niños superdotados. El niño superdotado debe conocer la mediocridad en escuelas normales, a las que puede ir todo el mundo. Es el mundo en el que vivirá, para el que quizás encuentre un modo de mejorarlo mediante su creatividad.

Espero que este libro ayude a padres, educadores y profesores a ver al niño en su individualidad, a conocer sus capacidades y a comprender sus necesidades; para concederle la seguridad y la libertad de ser como **puede** ser; para dejar un espacio a su creatividad de forma que mantenga lo lúdico y para aceptar sus agresiones como fuerza constructiva. Sólo entonces puede **atreverse** un niño a poner en práctica su talento y a aceptar la responsabilidad de actuar para sí y para los demás. No educamos para el presente, sino para el futuro. Por eso es especialmente importante en la educación del niño superdotado el fomentar sus capacidades creativas, y con ello, sentar las bases de su vida, que quizás sirvan de cimientos para un mundo mejor.

CAPÍTULO 1

Shira y Yael

Cuando en 1970 inició sus actividades nuestro Instituto, no era demasiado corriente el concepto de "niño superdotado" en el sistema educativo. Al niño se le juzgaba por su conducta, no por las causas de esa conducta; en otras palabras, a todo niño que "estorbaba" se le consideraba "perturbado".

Shira vino a nuestro Instituto cuando tenía ocho años. Su profesora la describía como muy problemática. Estaba convencida de que Shira estaba algo perturbada emocionalmente y, probablemente, también mentalmente. Los resultados de los tests, que confirmaban el alto grado de inteligencia de la niña, la sorprendieron. En clase, Shira era pasiva, contestaba a las preguntas en raras ocasiones, nunca pedía la palabra. En el recreo estaba siempre sola en el patio, no tenía amigos y no participaba en los encuentros con los compañeros de clase. Los trabajos escritos que hacía como deberes eran muy buenos, y la profesora sospechaba que la ayudaban sus padres a hacerlos.

La madre estaba de acuerdo en que Shira era introvertida, pero la describía como muy inteligente, ya que no pedía nunca ayuda en casa para hacer los deberes y podía entretenerse siempre ella sola. En el círculo familiar Shira era igualmente reservada y muy tímida con extraños.

El padre de Shira estaba en el ejército y venía a casa en raras ocasiones. La madre -también era una persona reservada- hablaba siempre del padre ausente con amor y admiración. Shira había sido hija única durante seis años, y nieta única de sus abuelos. Cuando empezó a ir al colegio, nació su hermano. Esto nos puede explicar algo el comportamiento de Shira: prefería quedarse en casa en lugar de ir al colegio, y siempre se esforzaba por ser "la niña buena", para controlar inconscientemente el cariño de los padres, ahora compartido, y asegurarse su amor.

En la primera conversación que tuvimos con Shira, ésta hacía uso de monosílabos con frecuencia. Después de haber tomado parte durante medio año en nuestro curso "El pensar creativo" y de que su profesora me enseñara entusiasmada sus trabajos, invité a Shira y a su padre para hablar con ellos. Era conmovedor ver a la niña pequeña de la mano de su altísimo padre. Ambos parecían liberados y alegres y la conversación empezó con un buen estado de ánimo. Después de que Shira me contara lo feliz que

había sido en el curso, empecé a hacerle preguntas para que pudiera mostrar lo que sabía. Entonces le pregunté que qué era para ella lo contrario de jugar. Su contestación fue: "Ser ingenuo". Me sorprendió esta contestación y le pedí que me la explicara. Entonces dijo: "Tú eres una mujer adulta y te comportas como tal. Pero si eres ingenua y no sabes cómo tienes que comportarte, entonces no puedes ser una mujer adulta". Al preguntarle en voz baja: "¿Qué es más difícil para ti, Shira?", contestó igualmente en voz baja y con la mirada baja: "Yo soy ingenua. No comprendo lo que todos vosotros esperáis de mí, y yo no sé cómo debo ser". Esto fue un grito que expresaba el deseo de ser comprendida y aceptada. También lo había comprendido el padre. Cogió a Shira de la mano y prometió ayudarla a entenderse a sí misma y a los demás.

Shira tuvo que vencer muchos obstáculos. Nosotros se lo pudimos aliviar un poco, invitando a su profesora a uno de los cursos de perfeccionamiento que trataba del "niño superdotado". De las dificultades por ser la única chica en un curso de mecánica de precisión, no la pudimos librar. Por medio de conversaciones y comprensión de sus sentimientos pudimos aliviar su timidez y sus miedos, pero las dificultades las tenía que superar ella sola. Lo hizo con mucho valor, lo que la volvió más abierta, más libre y más segura.

Shira es hoy una científica de gran talento. Ha encontrado el compañero de su vida adecuado e imparte clases a niños superdotados, siendo una profesora entusiasta y que entusiasma.

Aproximadamente al mismo tiempo que Shira vino **Yael**, de siete años y medio de edad. Le acompañaban sus padres. Yael era hija única de un matrimonio que había permanecido sin hijos muchos años. Los padres reconocieron que Yael era el centro de atención, que era la más importante de la casa y que la mimaban mucho.

Yael tenía dificultades en el colegio y discutía continuamente con la profesora. En clase molestaba mucho y con frecuencia la mandaban a Dirección. En resumen, Yael era una niña problemática -según decía la profesora. En cierto modo, también lo era. Como comprendía muy rápidamente las materias de enseñanza, le aburrían las repeticiones. Para despertar la atención a la que estaba acostumbrada, procuraba llamar la atención de cualquier forma. Estaba furiosa especialmente cuando la profesora no la llamaba si pedía la palabra. La profesora le explicó que sabía que Yael tenía a punto la respuesta correcta, pero que se tenía que preocupar de los alumnos en los que esto no era tan seguro. Yael no lo podía comprender y a partir de entonces decía en voz alta su respuesta. Esto hizo que toda la clase se volviese contra ella. No tenía amigos, y se lamentaba mucho por ello.

Yael me habló de las cosas que le interesaban, y que eran sobre todo del campo científico. Cuando le pregunté: "¿Qué es para ti la ciencia?", contestó: "¡Una bola de

nieve, a la que se hace rodar en la nieve para que se haga cada vez más grande!". "¿Y qué pasa cuando se funde la nieve?" Yael: "¡Entonces se transforma en agua y el agua corre y arrastra todo consigo!"

A Yael le gustaban nuestros cursos, pero no podía juntarse con ningún niño, pues su madre se sentaba delante de la puerta durante la clase, escuchaba, a continuación criticaba, e inmediatamente llevaba a Yael a casa. No sirvió de nada el explicarle que de esta forma le quitaba a la niña todas las posibilidades de hablar o de jugar con otros niños. No participó en ningún curso para padres, porque nunca le venía bien la hora. El padre tenía una relación extramatrimonial, pero no quería disolver el matrimonio por su gran amor a Yael.

A los nueve años pasó Yael a una clase de superdotados, aunque yo les había aconsejado a los padres que no la sacaran de su ambiente habitual. La nueva escuela estaba bastante alejado del domicilio de Yael, por lo que también perdió los pocos contactos que tenía con los niños vecinos.

A los doce años aparecieron problemas más serios. Yael contradecía a su madre en todo e ignoraba los deberes escolares. Por una parte era introversa y por otra tenía accesos de ira a la mínima resistencia de los padres. Los padres vinieron a pedir consejo. Era un camino difícil el que teníamos que recorrer juntos. Los padres tuvieron que aprender a reprimir su crítica continua a todo -excepto a Yael. El padre tuvo que comprender que no debía mimar demasiado a Yael ni tampoco verla como un juguete. A la madre le pedimos que se buscara otras ocupaciones y que dejara libre a la chica para que pudiera encontrar alternativas propias en un marco determinado. Por nuestra mediación, mejoraron las relaciones de Yael con sus compañeros de clase, pero, en resumen, siguió siendo una persona testaruda e inmadura.

Yael estudió medicina, con interrupciones por algunas crisis. Después se dedicó a la investigación, porque no se encontraba a gusto en el trato con los pacientes, "no estaba interesada en ello", como ella decía. Yael sólo se compromete superficialmente en las relaciones humanas. Vive sola. No hay ningún compañero que sea para ella lo suficientemente perfecto para compartir la vida con él.

Si comparamos la evolución de Yael con la de Shira, comprobamos nuevamente que el desarrollo del talento está determinado de forma decisiva por las influencias familiares. Shira y Yael eran ambas igualmente capaces, pero lo que hicieron con su capacidad fue muy diferente. Shira recibió ayuda, en el momento preciso, de su padre. Pudo desarrollarse bien y llevar una vida plena. Por el contrario, a Yael se le bloquearon algunos aspectos esenciales de la vida, porque no tuvo ningún apoyo por parte de sus obstinados padres.

CAPÍTULO 2

"La soledad del corredor de fondo"

El niño superdotado se asemeja a un corredor de fondo, que corre más rápido que los demás. Intelectualmente es el primero casi siempre, pero con sus emociones se queda, frecuentemente, solo. Si no lo ayudamos emocionalmente, renunciará a su individualidad y a su talento. Será "como los otros" para estar menos solo o se convertirá en una persona descontenta, marginada en la escuela y en la sociedad.

El talento exige un cuidado atento, hay que regarlo como si fuera una planta. Si dejamos que se pierda el talento, no sólo perjudicamos al individuo, sino que también cooperamos a la disminución de los elementos creativos en todos los ámbitos: en la sociedad, en la ciencia y en la política.

¿En qué se reconoce el talento? ¿Es propio de unos pocos, o lo tiene todo el mundo? ¿Puede inculcarse con la educación, puede fomentarse? ¿Puede desaparecer durante el período de crecimiento? ¿Puede impedirse esa desaparición?

El talento está determinado por predisposición hereditaria, pero su desarrollo depende de la influencia del ambiente. El talento innato sólo, no es suficiente, y las mejores condiciones ambientales no despiertan el talento en todas las personas. Pero si coinciden la capacidad heredada y su promoción, tendremos que estas capacidades se convertirán en "talento creativo".

El ambiente puede actuar sobre el talento desafiándolo o impidiendo su desarrollo. Por eso, el ambiente en que crece una persona es tan importante como la capacidad de adquirir conocimientos y técnicas. De sus influencias depende si el niño con talento adquiere conciencia de sus capacidades y en qué medida las lleva a la práctica.

EL VALOR DE SER UNO MISMO

Parte de nuestra lucha por la existencia consiste en que continuamente tenemos que decidir entre dos tendencias naturales: por un lado quisiéramos quedarnos con lo habitual y conocido, porque nos parece más seguro, y por otro aspiramos a bus-

car lo nuevo y a descubrir lo desconocido. El proceso educativo debería promover la curiosidad y su meta debería ser, en lo posible, el desarrollo libre del niño. Esto quiere decir, aceptar al niño con sus capacidades especialmente relevantes y concederle la libertad de aplicarlas a su manera. Sólo así puede atreverse a lo desconocido y a seguir nuevos caminos.

Todo lo que es nuevo aparece como inseguro e inspira miedo. Por eso hace falta valor para ser distinto de los demás, para estar solo con una nueva pregunta o con una respuesta nueva, con nuevos conocimientos. El corredor de fondo que va en cabeza puede -teóricamente- elegir entre quedarse solo, o disminuir su velocidad, para tener pronto compañía. El talento puede originar conflictos, si el excelente rendimiento del niño lo aísla de sus amigos. Entonces puede preferir adaptarse a los demás. Esto es más frecuente en niñas que en niños. Otro conflicto puede surgir si un niño se ve obligado a decidir, por un lado, entre su capacidad y, con ello, su libertad interna y, por otro, adaptarse y tener una seguridad externa. Si se adapta y asfixia su talento, entonces pierde el acceso a su propio mundo interno, pero tampoco es suficientemente libre para entrar en contacto con el mundo exterior. El talento puesto en práctica es la comunicación consigo mismo y con los otros, es tener el valor de comunicarse consigo mismo y con los demás.

EL ENFOQUE LÚDICO

También es esto un riesgo: el jugar con informaciones, elementos, contradicciones y establecer nuevas relaciones entre ellas, pues un juego también puede tener sus fallos. Pero si no lo tomamos demasiado en serio, el juego nos ayuda a ser flexibles y a ver siempre cosas conocidas desde un nuevo aspecto.

Einstein habló de la importancia de la investigación y experimentación lúdicas, sin las que no habría llegado a formular sus teoremas. Sólo el experimentar con ideas y posibles conclusiones, le animó a presentar cuestiones no habituales y a descubrir leyes completamente nuevas.

Mi experiencia me ha enseñado que muchos problemas de los niños superdotados y de sus padres y profesores proceden de que se toman a sí mismos demasiado en serio. Un fracaso puede entonces tener como consecuencia que los niños no se atrevan con nada nuevo y eviten todo lo que tenga la posibilidad de salir mal. Fracasar es humano y permitido; lo que no debería permitirse es no aprender de los fracasos. El fracaso no encaja con la imagen que tiene el superdotado de sí mismo. Por eso es especialmente importante para estos niños, que se puedan permitir fracasos, pues en su vida presumiblemente se enfrentarán con situaciones en las que en un principio fracasen. En la Ciencia, por ejemplo, tenemos noticias habitualmente

sólo de sus éxitos, pero no se nos informa de los innumerables experimentos fracasados que han precedido a aquellos éxitos; pero son también parte de los éxitos y por eso debemos preparar en este sentido a los superdotados.

EL PLANTEAMIENTO CREATIVO

Esperamos que estos niños superdotados sean líderes, personas dirigentes del futuro, pero con nuestros conocimientos actuales sólo los podemos preparar condicionalmente para seguir este camino, porque estos conocimientos pueden llegar a ser muy pronto irrelevantes. Pero si les enseñamos a preguntar de forma creativa -desde distintos puntos de vista y de forma lúdica- y a buscar respuestas, les hemos proporcionado las mejores condiciones. Esta manera (de enseñar) provoca tanto las capacidades intelectuales como las emocionales del niño.

EL ACCESO EXISTENCIAL EN LA EDUCACIÓN DEL SUPERDOTADO

El talento puede convertirse en un problema. Esto sucede cuando un sector de la personalidad está mucho más desarrollado que otro, cuando, como es frecuente, existe una discrepancia entre el desarrollo intelectual y el emocional.

La atmósfera emocional en la que crece un niño, tiene que darle seguridad y libertad para que pueda atreverse a mostrar sus talentos y a ampliar el círculo de su mundo, a veces estrecho, y a pisar terreno nuevo. Debería animársele a vivir con su individualidad y no inclinarlo a la conformidad. En definitiva, el objetivo de la orientación educativa existencial es ayudar al niño a ser lo que puede ser.

De esta forma, el aprender se convierte en un proceso en el que los niños disfrutan de sus trabajos e investigaciones. A este aprendizaje le precede una enseñanza creativa, que no sólo consiste en la transmisión de hechos. Los hechos pueden que expliquen el pasado, apenas el presente y mucho menos el futuro. Tienen que ir acompañados de cuestiones que exciten la lógica y la imaginación, de forma que los niños tengan el deseo de buscar ellos mismos las respuestas. Las preguntas debieran tener relación con el mundo infantil, ser comprensibles y aludir a las diversas aptitudes, las emocionales, intelectuales, artísticas y sociales. Así se fomenta también el pensar de forma interdisciplinar.

El enseñar y el aprender no deben ser percibidos como lo contrario del juego, sino que deben incluir el juego y sus reglas. De esta forma, el niño tendrá el valor suficiente para aceptar también algún resultado decepcionante cuando experimenta y para empezar de nuevo.

Lo más importante es hacer que el niño tenga conciencia de ser superdotado e impedir al mismo tiempo que se lo tome demasiado en serio. El humor es una de las cualidades que podemos dar a los superdotados para la "carrera de fondo" de su vida y de su profesión.

EL EJEMPLO ALEX

Después de una conferencia de un Catedrático de Universidad sobre el trasplante de cerebro en animales, pedí a los niños que hicieran preguntas sobre el tema. Alex, un niño de nueve años, me susurró al oído que él tenía una pregunta. Le pedí que la hiciera en voz alta. Sin embargo, no se atrevió. Le cogí de la mano y le dije que me iba a quedar con él. Esto le ayudó y entonces preguntó: "Si se hace algún día ese trasplante de cerebro en los hombres, ¿se trasplantarán también sus sueños?" El niño notó que el profesor le dirigía una mirada de comprensión, soltó su mano de la mía y se sentó sonriendo. Alex era en ese momento como el corredor de fondo solitario. Sus pensamientos iban adelantados en relación con los niños de su edad. Pero al preguntar y ser comprendido ya no estaba solo y podía "seguir corriendo". Terminó el Bachillerato a los 16 años, estudió medicina y hoy es un médico que, además de la enfermedad, tiene en cuenta la personalidad del enfermo.

CAPÍTULO 3

Madurez emocional

El punto de partida en mi trabajo con niños superdotados fue, como también para muchos investigadores y educadores, su alta inteligencia. Como psicoterapeuta pude sin embargo conocer muy pronto que el punto esencial en este trabajo no está en la inteligencia, sino en las discrepancias de los distintos aspectos de la personalidad del niño superdotado. Discrepancia entre el desarrollo intelectual y el emocional. Discrepancia entre las diversas capacidades intelectuales, discrepancia entre inteligencia y creatividad.

Cuanto más trabajo con estos niños más convencida estoy de que la inteligencia más alta no puede actualizarse sin madurez emocional, y que sin una actitud creativa no puede crearse nada nuevo. Y que sin un compromiso social -"involvement"- y una pertenencia a esa sociedad, no se puede participar y comunicar lo nuevo al mundo. Esto lo he aprendido tanto en mi trabajo con niños superdotados como también en mi trabajo de psicoterapeuta con adultos superdotados.

Quisiera indicar que, lo que entiendo aquí como "madurez emocional" no tiene nada que ver con la "inteligencia emocional" de Goleman. También, señalando el riesgo de que me tengan por anticuada, no quisiera confundir sencillamente de forma superficial aquello por lo que la psicología ha luchado durante más de un siglo, de ver la inteligencia y las emociones como dos ámbitos aparte de la personalidad.

E. H. Erikson, el conocido psicoanalista, escribe en la introducción de su libro acerca de la identidad (1971) sobre su maestro Paul Federn, que terminó una serie de conferencias con la pregunta: "Ahora, ¿creéis que yo me he entendido a mí mismo?" Erikson ve en esta pregunta el camino hacia la madurez emocional, que le enseñó su maestro para conocerse a sí mismo y de esta manera poderse hacer comprensible a sus alumnos.

Este "yo mismo", o mejor dicho, el "yo" consciente, es para mí el factor global de la madurez emocional: la franqueza, la sensibilidad para detectar problemas, la seguridad, la libertad y el valor de enfrentarse a los problemas y, según las propias capacidades, solucionarlos.

Este yo consciente significa que yo tengo el gobierno, el control, que vivo y siento de forma coherente, que puedo describir lo que veo, pienso, siento. El sentido del yo mismo es que vivo, me siento mejor o peor, aquí y ahora, pues estoy en diálogo conmigo mismo. Y es la validez de una personalidad madura y que funciona, el que yo misma estoy, en mi individualidad, en diálogo con el mundo de mi entorno.

Por eso, la pregunta de Federn no es sólo una frase ingeniosa, sino que indica la capacidad de que el dialogo con el otro solamente es real cuando viene como consecuencia de un diálogo interior. De forma que yo pueda ser entendida por otros si yo me he entendido a mí misma. Al yo mismo se le atribuye la función coordinadora, la integración, la fusión de las experiencias intra- e interpersonales de la personalidad.

Karl Popper (1968) opina que no sólo somos conscientes de nuestra vivacidad, del hecho de que estamos vivos, sino que nos percibimos como nuestro "yo mismo" en nuestro ser en el tiempo y en el espacio, en nuestra identidad integrada. Citando a Hume define este "yo mismo" como la suma de lo vivido: todo lo que ha pasado por nuestro conocimiento, nuestros recuerdos, todas las alegrías y las penas. Es el elemento más importante del conocimiento, porque representa simbólicamente todos los contenidos y al mismo tiempo, también la red, el modelo de sus interrelaciones.

Es como un movimiento circular de la energía psíquica, dirigida por el yo mismo, que conduce los contenidos del conocimiento a los objetivos. Los objetivos por su parte siguen dirigiendo la energía psíquica hacia el yo. Así tenemos una espiral. Este sistema modela el yo, y al mismo tiempo es modelado por el yo. Csikszentmihalyi (1991) llama a este movimiento circular "Flow" -fluir-, que nos hace dedicarnos completamente al momento en el que no hay ni ayer ni mañana, sólo el aquí y ahora del pensar, imaginar, hacer.

Reconozco este *fluir* (Flow) en nuestros niños superdotados cuando les interesa algo. Su concentración es total y nadie les puede distraer. Y si en algún momento salen de esa concentración, continúan inmediatamente pensar y hacer. Estas capacidades que se autorregulan son para mí características importantes de estos niños.

Cuando un niño se encuentra ahí sentado, no está en absoluto solo o aislado aun que así parezca. Es consigo mismo y en el momento, para mí, una totalidad. Pues está completamente con cuerpo y alma, con su entendimiento y su persona. Así llegué a la "Integridad", al enfoque holístico, que describo en un capítulo especial.

Creo que cuando educamos a niños superdotados, debemos tener presente esta "totalidad": el aspecto intelectual, emocional y social de su personalidad en un en-

torno que, como el niño, también tiene sus necesidades y exigencias. Toda experiencia en la vida del niño contribuye a su saber, a su yo mismo y a su interacción social. El proceso constante, continuado del aprendizaje y de las vivencias constituye un yo más completo que la suma de sus partes.

Un proceso continuo -esto suena algo dudoso. ¿Es que no descansaremos nunca? ¿Aprendemos, adquirimos experiencias de forma continuada?. En efecto, ya que el hombre, por su naturaleza, es una criatura que aprende. El bebé aprende, sin que se lo enseñemos, a reír, a llorar, a patear, a andar y a hablar. El impulso de imitar a los adultos y aprender de ellos, viene por sí solo, porque el aprender es un proceso agradable que satisface la curiosidad y las ansias de saber, y el deseo de contacto con el mundo de su entorno.

En uno de nuestros estudios investigamos el efecto de la madurez emocional sobre la creatividad e independientemente de ello, también sobre la inteligencia. Se definió la madurez emocional como la fuerza de las capacidades individuales en el marco de las exigencias sociales. Los resultados muestran que la madurez emocional repercute tanto en la creatividad como en la inteligencia. En el equipo de los más superdotados eran más creativos aquellos que poseían madurez emocional. Esto corroboró mi convencimiento de que la sobredotación no está condicionada sólo por una alta inteligencia, sino que la madurez emocional tiene también una parte importante y que la interacción de ambas cualidades posibilita una conducta creativa y con ello, la actualización de la personalidad entera. (Landau, 1988a).

Nuestro yo mismo tiene un idioma que debiéramos aprender cada uno de nosotros (Salovey, 1990). El nombre de este idioma viene del griego: Lexithymia. Al analfabetismo emocional lo llamamos Alexithymia (a: ausencia; lexio: palabra; Thymos: alma): no tener palabras del alma. Es ésta una enfermedad muy seria, aunque no se muere uno de ella, incluso se puede vivir mucho tiempo. Qué clase de vida sea ésta, es otra cuestión.

Si ayudamos a los niños sólo intelectualmente y no los desafiamos emocionalmente, y los dejamos que se conviertan en analfabetos emocionales, no sólo no podrán establecer un diálogo consigo mismo, sino que tampoco podrán comunicarse con los otros. Si tú no puedes leer a ti mismo, tampoco podrás leer, ni entender, a tu prójimo. No se forma el yo integrador y éste no podrá formar experiencias.

Cuando era más joven, pensé que la palabra más importante en nuestra lengua era el verbo: acción. Según crecía, empecé a considerar al adjetivo como igualmente importante. El adjetivo nos muestra el efecto de nuestro obrar, y son los adjetivos los que describen nuestros humores, nuestras emociones: triste, dichoso, alegre, tenso, furioso, envidioso, etc. Es muy importante enseñar a los niños a percibir sus

emociones, a nombrarlas, a hablar de ellas. Preguntar después de cada conversación, después de cada solución de un problema: ¿Cómo te sientes ahora? ¿Estás contento? ¿Estás tenso? ¿Tienes curiosidad, quieres saber más sobre este asunto? Los niños contestan a estas preguntas porque quieren comunicarse. Los niños enseñan a observar a los hombres. Toda observación enriquece el yo, que a su vez enriquece la observación por experiencias anteriores. Éste es el proceso maduro del aprendizaje.

El "idiot savant" es el ejemplo de la forma negativa de un proceso maduro de aprendizaje. Aunque sea un "savant" y tenga un enorme saber en un cierto sector muy limitado, es, en todos los demás campos, un completo "idiot". Su C. I. oscila entre 40-70. Muchos investigadores tuvieron trato con estos genios únicos, que tocaban una composición de Bartok o de Bach sin cometer falta alguna después de haberla oído una sola vez. Pero junto a este "talento" no desarrollan de forma normal otras capacidades. Se consideraron estas personas como no normales y se les atribuyeron rasgos autistas. En las últimas décadas se empezó a observar y a estudiar a estas personas y se descubrió que no se trataba de procesos de enseñanza. Desde el primer momento actúan con exactitud y precisión en el campo específico de su especialidad. Algunos aprenden lenguas extranjeras en muy poco tiempo, y sin embargo, no entienden las palabras. Hay investigadores que hablan de un pensar mecánico, de memoria sin inteligencia, de Hyperlexia (cuando alguien puede leer en el plano textual, descodificar letras impresas, sin entender el sentido de lo leído) (Winner, 1996).

Karl Goldstein (citado por Sacks, 1995) caracterizó al "idiot savant" como incapaz de entender palabras e ideas simbólicas o metafísicas. Es patológicamente concreto, porque es incapaz de pensar en abstracto o de imaginar algo. Le describió como impaciente, intolerante, sin interés de ninguna clase hacia las personas o hacia la sociedad. Su único interés gira en torno al campo en el que es "savant", y no lo relaciona con ningún otro campo del saber o de la personalidad.

Oliver Sacks escribió un libro muy interesante sobre estos genios específicos (1995). Como el talento de estos "savant" no está en relación con su personalidad, no se puede desarrollar. Habitualmente, su limitado saber alcanza su punto culminante entre los 16 y los 17 años, y después se interrumpe su desarrollo también en este campo.

Al "idiot savant" le falta algo muy global, algo que una su impresionante saber en un campo determinado con el resto de su personalidad. Le falta el "yo mismo" consciente.

He ampliado un poco el concepto del "idiot savant" y, conscientemente, no utilizo la expresión "savant", actualmente "políticamente correcta". Tuvimos algunos de

esos niños en nuestro Instituto. Niños, cuyos padres no habían visto en ellos nada más que al "savant", y a quienes sólo habían exigido el saber intelectual. Niños, que para describir una vivencia, un bello panorama o una emoción, tenían que buscar las palabras en un diccionario. Ha sido y sigue siendo a menudo un arduo trabajo: ampliar el círculo con el niño y con sus padres, en el que puedan ver y experimentar también lo afectivo.

No por medio de la psicoterapia los sacamos de su círculo concreto y teóricamente cerrado, sino provocándolos para que describieran emociones y relacionaran su saber también a nivel personal e interpersonal. Además, debían conocer el pensar de forma interdisciplinar y la experiencia consciente. Son los momentos bonitos de nuestro trabajo, cuando vemos cómo estos niños solucionan mejor los problemas, encontrando palabras para expresar sus emociones y el valor de pronunciarlas; y oír a los padres decir que, lo mismo en casa que en el colegio, se han vuelto más tolerantes y son mejor aceptados.

Madurez emocional es para mí la capacidad de aceptar los retos de la sociedad según mis potenciales, de forma libre y segura, y/o a pesar del miedo. El "yo mismo", creativo e integrador de la personalidad que se actualiza, es el equilibrio armónico entre intelecto y emociones, entre el mundo propio y el del entorno

Es la condición esencial para el desarrollo individual. Cuanto antes establezcamos este equilibrio emocional en el niño superdotado, tanto mejor se desarrollará y menos problemas aparecerán en su desarrollo. Esto posibilitará también a la personalidad adulta y superdotada a poner en práctica sus potenciales y su gran inteligencia de forma creativa.

La madurez emocional se desarrolla a través de toda la vida. Es muy importante que, sobre todo los padres y también los profesores se den cuenta de que los niños necesitan no sólo un reto para su inteligencia, sino también, exactamente igual, para sus emociones.

YUVAL Y TAL

Yuval

Yuval tenía once años cuando su padre lo trajo a nuestro Instituto con un resultado de 155 en el examen Wechsler Revisado. El padre habló muy comprometidamente sobre los problemas de Yuval en la escuela, sobre lo estúpidos que eran los maestros y cuánto tuvo que luchar para que Yuval, cuyo dominio de las matemáticas eran suficientes como para matricularse, sea promovido a grados superiores, lo cual

significaba que actualmente estudiaba en una clase en la cual los demás alumnos eran dos o tres años mayores que él.

Yuval respondía muy escuetamente a las preguntas durante la entrevista; no proporcionaba voluntariamente ninguna información sobre sí mismo; no tenía amigos fuera de su padre. Durante las lecciones en nuestro Instituto no hablaba con los demás niños, salvo cuando otro alumno le preguntaba a la maestra preguntas que no estaban relacionadas directamente con el tema estudiado; entonces, intervenía enérgicamente y decía que la pregunta no era relevante. Él planteaba preguntas muy inteligentes y la maestra disfrutaba de responder y ampliar el problema en cuestión. Hasta que los demás estudiantes se rebelaron y la maestra comprendió que estaba cometiendo un error y decidió terminar con ello. A Yuval no le gustó para nada.

El padre venía cada semana con otra historia: que su esposa no comprendía al niño, que ella misma no era suficientemente inteligente, que el hijo no podía comunicarse con ella. Ella no podía entender por qué el chico insistía en comer un huevo frito solamente si la yema estaba exactamente en el centro.

Le pedí al padre que viniera a participar con su esposa en un grupo para padres, pero él nunca tenía tiempo libre. Insistí en que Yuval participe en otros cursos de humanidades, pero él sólo estaba interesado en matemáticas, en lo cual era realmente brillante. No quería venir a ninguna de las actividades sociales que organizábamos sobre diversos tópicos interdisciplinarios. Se negaba a hablar con nuestros psicólogos.

Dos meses más tarde, traté de comunicarme con la madre, a quien nunca había visto, y así me enteré de que había abandonado el hogar con la hija menor. Cuando le pregunté al padre, éste dijo que ella se había ido porque estaba celosa de Yuval.

El padre pasaba con Yuval cada minuto que tenía libre. Yuval iba a la escuela irregularmente, ya que no estaba interesado. Gracias a su gran inteligencia, pasaba todos los exámenes, incluso en las materias que no le interesaban.

El padre llevó a Yuval a todos los matemáticos en todas las universidades, solicitando que ayudaran al niño a participar en cursos universitarios. A los 13 años lo logró; a los 16 años obtuvo su primer título universitario (B.A.) y a los 18 el segundo título (M.A.). Fue admitido a una universidad muy prestigiosa en el exterior y a los 21 años obtuvo el Doctorado (Ph.D.)

Comenzó a enseñar, pero no le gustaba. No podría relacionarse con sus alumnos. No sabía cómo "dar". Después de enseñar en varias universidades renunció y actualmente se dedica a cierta investigación en un cargo limitado en alguna universi-

dad. Su padre finalmente comprendió la situación, pero ya era demasiado tarde. Yuval vive solo y lleva una vida muy estéril.

Tal

Tal tenía ocho años cuando su madre lo trajo a nuestro Instituto. Los resultados en nuestras pruebas de admisión fueron muy altos. Sus conocimientos de matemáticas, según su madre, estaban avanzados en seis años. Ni Tal ni su madre querían escuchar sobre ningún curso de enriquecimiento fuera de matemáticas. Su madre lo traía cada semana al curso, se sentaba y lo esperaba hasta que salía, de tal manera que el niño no tenía oportunidad de hablar o relacionarse con los demás chicos. Cuando hablaba, lo hacía con superioridad o con inferioridad. Tenía un velo de extrañeza sobre sí mismo, una distancia fría que me preocupaba. Le pedí a la madre que viniera junto con el padre para hablar sobre Tal, pero ella dijo que su esposo, que era investigador, estaba muy ocupado. Un día la madre se enfermó y el abuelo trajo a Tal a la clase. Lo invité a mi oficina y le pedí su opinión sobre su nieto. Me dijo que estaba muy preocupado por el aislamiento del niño, que sólo tenía relaciones con su madre. Cuando le pregunté sobre el padre, me dijo que realmente estaba muy ocupado pero que estaba seguro de que vendría a hablar gustosamente conmigo. Y así fue. Le expliqué la importancia de su imagen como motivo de identificación para su hijo. Le dije que debería hablarle sobre su trabajo, sobre sus sentimientos cuando fracasaba y sobre su alegría cuando tenía éxito en su laboratorio. Le dije que debían pasear juntos en la naturaleza, mostrarle cosas, hablar sobre ellas, ampliar el círculo de conceptos y de sentimientos. También hablamos sobre la necesidad de que Tal estudie en nuestro Instituto en cursos de humanidades, ciencias sociales o artes.

El padre comprendió. Tal aceptó participar en un curso de ajedrez, lo cual se transformó en un interés que podía compartir con su padre. Al poco tiempo superó a su padre y comenzaron a ir juntos a todo tipo de competencias de ajedrez. Tal comenzó a hacer preguntas en los cursos. Insistió en venir solo a los cursos, sin los padres. No salía con los demás chicos, pero al menos escuchaba lo que los demás tenían que decir.

Al principio, la madre estaba muy enojada conmigo. Me ignoraba. Eventualmente comenzó a responder a mis saludos y le pude explicar el peligro que yo había detectado en la extraña distancia de Tal y la importancia de desafiar sus emociones. Con el tiempo pasó a ser menos competitiva con su esposo en lo referente a Tal. Llevó al niño a conciertos y hablaban sobre sus sentimientos y su interpretación de la música. Tal comenzó a estudiar violoncelo y aprendió a tocar muy bien.

Todo ello no fue en detrimento de su interés original en matemáticas. Por el contrario, cada vez se interesaba más porque comenzó a participar en las clases de la escuela, en nuestros cursos, con sus maestros y sus compañeros, de una manera agradable y no competitiva.

* * *

¿Cuál es la diferencia entre los niños, Tal y Yuval? Pienso que es el enriquecimiento de la personalidad, la capacidad de salir del círculo cerrado hacia la espiral que incluye no sólo el intelecto y el conocimiento sino también las emociones y la comunicación con el yo interno que eventualmente se transformó en comunicación con el mundo exterior. Yuval no salió de su círculo cerrado. Tal lo logró. Maduró intelectual y emocionalmente.

CAPÍTULO 4

El enfoque creativo

SOBRE LA NATURALEZA DE LA CREATIVIDAD

La palabra creatividad procede del latín *creo-creare* que significa engendrar, dar a luz, hacer, crear. Ya esta procedencia indica que la creatividad es algo dinámico, es un proceso que se desarrolla y desenvuelve y que ya lleva en sí mismo origen y meta.

Aunque la creatividad es tan vieja como la humanidad misma, se relacionó este fenómeno, sobre todo en los últimos cinco siglos, solamente con las Bellas Artes. Y además se atribuyó sólo al genio, a la persona extraordinaria y así se le rodeó con el nimbo de la mística.

El concepto de la creatividad ha estado relacionado durante demasiado tiempo con las Bellas Artes. Todavía hoy, hay demasiadas personas que creen que para la labor científica se requieren otras capacidades que para la actividad artística. Los menos reconocen que todo individuo puede ser creativo y que la creatividad existe en todas las situaciones de la vida. La opinión de que la creatividad ha sido dada sólo a unos pocos, opinión tras la que se esconde la tendencia a la comodidad, ha reprimido lo creativo en muchas personas.

El verdadero comienzo de la investigación científica de la creatividad, como también del talento, puede fijarse con "Hereditary Genius" (1869) de Galton. Sin embargo no fue Galton quien puso en marcha la investigación de la creatividad. Hasta 1950 no ha habido sino estudios esporádicos en ese campo (Guilford, 1950). El comienzo de la competitividad en las investigaciones sobre la creatividad lo marcó un suceso técnico, concretamente el lanzamiento del primer Sputnik al espacio. La necesidad de científicos creativos llevó al estado y a la industria, sobre todo en América, a financiar y promover investigaciones psicológicas sobre el tema de la creatividad. Este comienzo estuvo bajo el lema: para sobrevivir como nación, tiene el individuo que pensar de forma creativa (Toynbee, 1964).

Con ello surgió la cuestión de cómo poder aislar al individuo creativo, en medio de las masas democráticas, para constatar sus características personales propias. Por

una abstracción y generalización se debería posibilitar el acceso a estas características en otros individuos, para aprender con ello cómo han de abordarse y fomentarse.

Se descubrió lo variada que es la creatividad. Hay tantas formas de creatividad como actividades humanas, tantos aspectos como los que tiene la naturaleza humana (físico, psíquico, intelectual, social, emocional, etc.), se encuentra en todas las edades y en todas las culturas. Las diversas formas y aspectos se diferencian en el grado y en el nivel, la continuidad no se encuentra en el producto de la creatividad, sino en el mismo proceso creativo. Se empezó a analizar el proceso creativo, a compararlo con otros procesos del pensamiento y se encontró que era análogo al razonamiento en la solución de un problema (Guilford, 1957 y 1967). Cada vez había más investigadores que se atrevían a afirmar que todos los procesos creativos se basan en una capacidad común. Esta capacidad consiste, concretamente, en encontrar relaciones entre experiencias no relacionadas anteriormente que se producen como nuevas experiencias, ideas o productos en forma de nuevos esquemas mentales (Parnes, 1964, Guilford, 1967). Y esto se trate de una composición sinfónica, de una poesía lírica, de la invención y construcción de un nuevo avión, de una nueva técnica de ventas, de un nuevo medicamento o de una nueva receta para una sopa. Este potencial creativo se da en todos los individuos y puede aplicarse a todas las situaciones de la vida.

La creatividad es para mí un fenómeno universalmente humano. Picasso y Einstein la poseían ambos. Ambos pensaban en conceptos, que para otros también eran familiares, pero hallaron nuevas relaciones y conexiones entre ellos, que hicieron escuela en las artes y, respectivamente, pasaron a ser teoría científica. En ambos no había surgido la creatividad de la nada, sino que tenía su fundamento en el saber y en la experiencia, y en tener el valor de atreverse con lo nuevo, lo desconocido y lo incierto.

Hoy veo la creatividad como una disposición que posibilita, por un lado, encontrar nuevos aspectos en lo conocido y familiar y, por otro, enfrentarse a lo nuevo y desconocido, y con el saber existente, descubrir una nueva experiencia. La creatividad es para mí el objetivo de toda educación y de toda psicoterapia. En mi jerarquía, representa el más alto grado de la salud emocional, de la función intelectual y artística.

El fenómeno de la creatividad es tratado por la Ciencia de diferentes maneras, según se enfoque desde la personalidad creativa, el producto creativo o el proceso creativo.

LA PERSONALIDAD CREATIVA

De los testimonios que artistas y científicos creativos han dado de sí mismos, resulta la siguiente imagen de la personalidad:

Los individuos creativos prefieren lo complejo y variado. Viven de una forma más diferenciada y completa que una persona con menos creatividad, son más independientes en sus juicios, más seguros de sí mismos, más dominantes y vanidosos y se defienden de la opresión y de la limitación. Son abiertos, juguetones y sensibles, por lo que tienden menos a tener prejuicios. Sus pensamientos están llenos de imaginación, son flexibles y originales, y cuidadosos en la elaboración de sus ideas.

Estas cualidades las tenemos todos nosotros en mayor o menor medida, pero no todos se atreven a activarlas y a analizar las posibilidades existentes. Con frecuencia, estas disposiciones se encuentran escondidas en lo profundo de la personalidad, bajo costumbres y prejuicios y con miedo a fracasar o a no ser aceptado por la sociedad.

La aspiración a adaptarse, a estar de acuerdo con la masa, ahoga la creatividad. Ésta consigue exactamente lo contrario de la adaptación, concretamente, el alejamiento de los usos sociales, es decir, cambios. Una persona de tendencias conformistas puede estar fascinada por algún objetivo interesante, pero evita dirigirse hacia un objetivo semejante, pues pudiera estar relacionado con algunos fracasos. Quiere tener éxito al instante y sin riesgo, sin trabajar, sin probar, sin esforzarse y sin aceptar las inevitables desilusiones para aprender de ellas.

Con el aspecto de la personalidad en la investigación sobre la creatividad está relacionado además también el problema de la motivación. ¿Por qué es creativo el individuo? La contestación a esto es tan variada como las definiciones y criterios. Algunos investigadores hablan de una tendencia innata a la creatividad, otros de necesidades no satisfechas y sublimadas, de necesidad de comunicación con el mundo de nuestro entorno, de ansia intelectual, curiosidad, deseo de lo nuevo, de cambio, de orden. Estos ejemplos son sólo algunas de las numerosas explicaciones que se han dado sobre el tema de la motivación.

Creo que la motivación interna, intrínseca es la fuerza motriz que hay detrás de todo afán creativo: la alegría, la satisfacción y el reto que supone el mismo proceso en la actualización de las capacidades personales. Einstein escribió en una ocasión a Max Planck: "La lucha diaria no procede de un objetivo o de un programa, sino de una necesidad profunda e inmediata". La motivación extrínseca, es decir, el reconocimiento desde afuera, no hay duda de que lleva a ciertos éxitos, pero se agosta fácilmente cuando no va acompañada de motivación intrínseca.

Estudios de investigación con niños y adultos muestran que los resultados en tareas creativas eran peores cuando sólo estaban motivados por una recompensa externa. Si no se prometía ninguna recompensa, se obtenían mejores resultados.

EL PRODUCTO CREATIVO

Este aspecto de la creatividad se define a menudo considerando el rendimiento creativo. Y este rendimiento se juzga según en qué medida se haya conseguido una reestructuración y si el nuevo producto es realmente aplicable.

Guilford (1959) distingue dos clases de productos creativos: los productos concretos, aceptados por la cultura, y los productos "psicológicos", que no sólo son creados por genios, y no son necesariamente concretos, sino que pueden ser ideas expresadas o también sólo pensadas.

Una nueva construcción de ideas o de elementos resulta bien cuando responde a las exigencias de la realidad y amplía el marco de referencia del individuo. Al mismo tiempo, puede tener nuevas repercusiones en el mundo conceptual del individuo y también en el sistema de valores de una cultura.

La novedad como criterio y medida de la creatividad, nos lleva a la cuestión del marco de referencia con el que se relaciona lo nuevo. El marco de referencia es un nivel en la jerarquía, en el que se puede manifestar la creatividad.

Distinguimos entre creatividad individual y social. La creatividad individual se nutre de la experiencia del individuo, la creatividad social dirige la mirada hacia toda una cultura. Un niño, al que le sale bien algo que no había hecho antes, es individualmente muy creativo, pero desde el punto de vista global, no lo es. La creatividad individual es vital para el desarrollo del individuo. Pero también es la condición previa para la creatividad social. Por ser el elemento básico que influye en los procesos sociales, es tan importante desarrollar el talento creativo.

EL PROCESO CREATIVO

Muchos investigadores consideran hoy la creatividad como un "resolver problemas". Pues toda situación en que hay que resolver problemas exige el pensamiento creativo. Éste trabaja con informaciones existentes, utiliza sus experiencias anteriores, las combina formando estructuras nuevas, que en su nueva configuración puedan resolver un problema.

Actualmente se distinguen cuatro fases en el proceso creativo (como también en el proceso de solución de problemas) (Véase Tabla 1):

1. La fase de preparación, con el planteamiento del problema y la recopilación del material.
2. La fase de incubación, en la que el saber existente se confronta con el problema y con el material recopilado y se desarrollan formas de nuevas relaciones.
3. La fase de perspicacia, en la que se halla una solución.
4. La fase de verificación, en la que esta comprensión se prueba y se analiza para ver si es nueva en realidad, si es relevante para resolver el problema, si amplía el marco de referencia individual o cultural y si es aplicable.

Cada una de estas fases somete al individuo a un estado psíquico determinado, que se vive como tensión, frustración, alegría y en la fase final, concentración.

Fase de preparación: Todo estímulo que alcanza al organismo desprevenido y al que el individuo no puede reaccionar inmediatamente, crea un problema. Esto se ve especialmente claro en una clase, en la que participan alumnos con talento y otros con menos talento, y que, respectivamente, contestan con rapidez o con lentitud a los estímulos del profesor. El profesor puede equilibrar estas diferencias, utilizando como estímulo preguntas que despierten la curiosidad de los alumnos y exciten su imaginación. Cada uno tiene entonces ocasión de tratar el tema a su manera. En esta fase, el niño se comunica con el mundo exterior (en la figura del profesor), como también con el mundo interior, en el que busca experiencias almacenadas e informaciones. La conducta del niño es entonces agresiva-activa y revela una fuerte tensión. Si el profesor, en esta fase, ordena que los alumnos estén en silencio, interrumpe el proceso creativo.

Fase de incubación: Esta fase, en la que las nuevas condiciones chocan con las experiencias conocidas y el niño lucha por conseguir una solución, resulta a menudo difícil. El niño parece intranquilo, está irritado y se desanima fácilmente. La comunicación es intrapersonal, esto quiere decir que el niño se entiende consigo mismo, de lo que no siempre es consciente. El profesor debería ahora mostrar comprensión y tratar de tranquilizar y calmar a sus alumnos.

Fase de perspicacia: La perspicacia viene a menudo sin esperarlo y ahí sigue siendo la comunicación intrapersonal, pues el niño aún no tiene noticia de su aceptación y no tiene todavía un marco de referencia para su solución. Habitualmente es éste el momento en la clase en que los superdotados levantan la mano con insistencia y, sin más, a menudo, gritan la solución. Aunque el profesor lo acepte, tiene que distanciarse, pues el conocimiento adquirido no ha sido aún comprobado ni verificado.

Fase de verificación: Para analizar la relevancia de una respuesta, han de confrontarse, en la fase de verificación, la solución y el problema. Esto les produce a los niños, con frecuencia, impaciencia, pues es el momento en el que les gustaría seguir rápido. Es importante que el profesor sea benevolente y que anime a los niños, pero en el tema debe mantenerse firme. Ahora, la comunicación se vuelve interpersonal: las perspicacias subjetivas se formulan objetivamente para que sean comprensibles en el mundo exterior.

Tabla 1
Las cuatro fases del proceso creativo

Fase	Comunicación	Conducta	"Feedback"
Preparación	Intra e interpersonal	Activa, agresiva	Estimulador, retador
Incubación	Intrapersonal	Irritada, frustrada, intranquila	Tranquilo, comprensivo, apaciguador
Perspicacia	Intrapersonal	¡Eureka!	Aceptación, pero con distancia
Verificación	Interpersonal	Nervioso, impaciente	Crítico, que prueba y anima

Se plantea a menudo la cuestión de si enseñar es arte o ciencia. Creo que es las dos cosas. Si en las tres primeras fases hacen algo juntos, el profesor y los alumnos, y forman una nueva experiencia educativa, la cuarta fase es la científica, en la que se piensa de forma crítica, se prueba y se analiza. El concepto "valoración aplazada" se comprende por la división en fases, como también las disposiciones de ánimo, al parecer, paradójicas: por un lado, la completa entrega al problema (en las tres primeras fases) y por otro la valoración crítica (en la cuarta fase). El proceso recuerda a un pintor de retratos que al reproducir una nariz, se concentra completamente en esta nariz, pero que después se aparta del lienzo para probar cómo queda en relación con las otras partes de la cara y de todo el cuadro. Esta postura aparentemente contradictoria, que incluye en sí misma la entrega y la crítica racional, se encuentra también en el principio dionisiaco - apolíneo de Nietzsche.

CONDUCTA CREATIVA

Junto a la cuestión de la personalidad, producto y proceso creativo, quisiera referirme aquí a un cuarto aspecto, que, según mi punto de vista, integra y completa

la división artificial de la creatividad. Concretamente me referiré a la conducta creativa. Conducta creativa no quiere decir, para mí, hacer saltar los límites, sino que es la aventura de palpar cada día los propios límites y de ensancharlos con las más diversas alternativas. Es comparable al comportamiento en el juego, en el que, dentro de las reglas del juego, se siguen caminos individuales, no sólo para ganar, sino en virtud del proceso del juego y de la comunicación.

La conducta creativa nos posibilita el volver a tener siempre de nuevo la experiencia de nosotros mismos y del mundo de nuestro entorno, y a pesar del miedo, de la inseguridad y de la desprotección, establecer relaciones y buscar y probar soluciones.

Para poder ser creativa, la persona necesita un ambiente que le anime. Cuanto más creativa y receptiva sea, más se atreverá a utilizar sus talentos y menos necesitará que le animen. Pero incluso la persona más creativa necesita estímulos.

Las principales condiciones para que pueda desarrollarse la creatividad son la libertad y la seguridad: la persona tiene que notar que es aceptada tal cual es y que es libre para activar sus talentos en todas las situaciones, sin tener que renunciar a la seguridad. Otra condición previa es el estímulo. Es evidente que un ambiente en el que no hay retos ni reacciones, no es adecuado para fomentar la creatividad. Sólo un entorno abierto y respondedor puede hacer que el individuo se comporte de forma creativa. Pero los padres y profesores no deben actuar con imposiciones sino que deben animar y crear posibilidades para que cada niño pueda obrar intelectual y también emocionalmente de acuerdo con sus capacidades.

Entre los muchos factores inhibidores, el que más se cita es la conformidad con el entorno. Sin embargo, por medio de una educación que tenga como objetivo el pensar creativo, se puede reducir la discrepancia entre la capacidad innata de la creatividad y el rendimiento no creativo del individuo, condicionado por el conformismo.

Pensar de modo creativo quiere decir, en primer lugar, aceptar informaciones sin crítica, con "juicio aplazado", y sopesarlas después. Esta forma de pensar se perfecciona por medio del aprendizaje, resultando una actitud aplicable a todos los campos de la vida. Mientras algunos sostienen que esta clase de educación, que aplica la motivación natural de la creatividad, es posible en todas las edades, otros creen que la creatividad no se desarrolla plenamente hasta la edad adulta. Es el resultado de la interacción entre la capacidad innata y las experiencias de la vida. Csikszentmihalyi (1990) cree que se necesitan 10 años para crear algo verdaderamente nuevo en un campo determinado.

La conducta creativa es un proceso de comunicación en el que el individuo se entiende con su entorno (el estímulo externo) y consigo mismo (activación de las propias capacidades como consecuencia del estímulo externo). Es un proceso que se continúa a lo largo de toda nuestra vida.

EL PENSAR CREATIVO

Una de las manifestaciones del enfoque creativo es el pensar creativo. "Pensamos" cuando nos incita a ello un estímulo interno o externo; "pensamos" cuando nos acordamos de algo, cuando hacemos planes, cuando queremos expresar emociones; "pensamos" cuando meditamos, reflexionamos, intentamos resolver un problema, cuando quisiéramos formular lo que hemos pensado. Todo esto es pensar creativo, una actividad bipolar entre la lógica y la fantasía, resultado de una comunicación intrapersonal e interpersonal. Es la reacción, en principio subjetiva, a un estímulo, que se convierte en la formulación objetiva de una percepción. Podemos representarnos este proceso como el equilibrio de una balanza (Fig. 1).

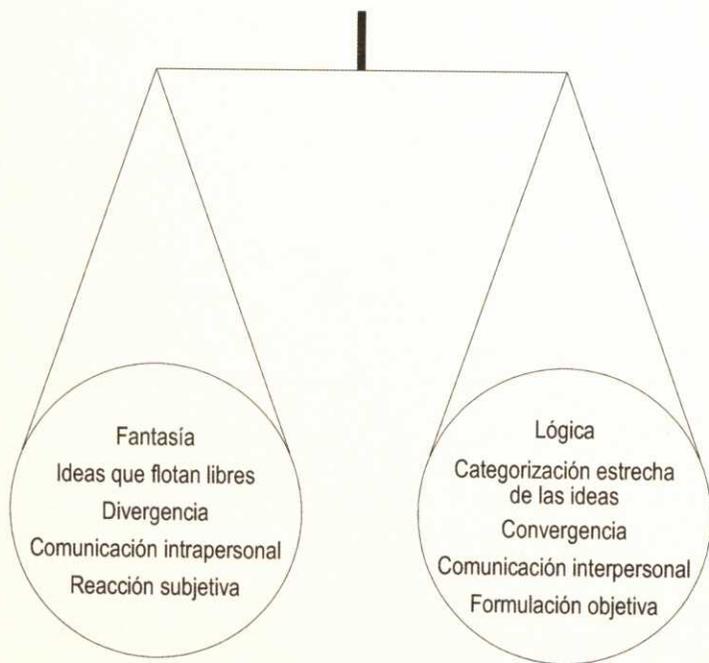


Fig. 1: El pensar creativo

El pensar creativo sostiene los dos polos en equilibrio y une los elementos aparentemente contradictorios.

Cuando observamos a los niños, notamos que, desde la más temprana edad, nos dan las respuestas que esperamos de ellos. Sólo se atreven con lo seguro. Todo lo nuevo, creativo, es inseguro, y un niño que tiene el "status" de "inteligente y listo", se cuidará de ser creativo, para no poner en peligro ese "status". ¿Para qué correr el riesgo de no ser aceptado? Este camino de la mínima resistencia, por el que se va seguro, sin miedo al fracaso o a que se rían de uno, es generalmente indicio de una inseguridad existencial profunda. El mayor peligro de esta actitud consiste en que conduce a un pensar mecánico y conforme, y sólo posibilita soluciones en lo habitual y conocido. Esto produce, sin duda, seguridad, pero también desagrado y aburrimiento. El pensar mecánico es uno de los mayores obstáculos para el pensar creativo y en consecuencia para la posibilidad de descubrir lo nuevo y experimentarlo.

Otro obstáculo puede ser una crítica precipitada. Con frecuencia, asociaciones totalmente desacostumbradas, lejanas, a primera vista irrelevantes, se revelan como las más creativas, al estudiarlas detenidamente. Asociar libremente constituye la "materia prima" del pensar creativo. Una crítica prematura a relaciones de ideas supuestamente absurdas, ahoga el progreso en su origen.

Un ejemplo: "Chanukka" es la fiesta judía de las luces, que se celebra en conmemoración de la victoria religiosa de los macabeos sobre los griegos. Se puso a los niños la tarea de hacer asociaciones, libremente, con "Chanukka". La mayoría contestó: con luz. Las asociaciones con luz: sol, luna, velas del Sabbath, luz de velas. Estas asociaciones son la expresión de ideas corrientes, y pertenecen a una sola categoría, la de la luz. Algunos niños hicieron la asociación: luz, guerra, luto por los soldados caídos, y con ello evidenciaban flexibilidad, pues estos conceptos están relacionados con diversos aspectos: luz, historia, emoción. Un niño contesta con "chimenea". A mi pregunta de qué tiene que ver "Chanukka" con una chimenea, contesta que se refiere a la chimenea de la central eléctrica de Tel Aviv. Las asociaciones eran: Chanukka, luz, electricidad, central, chimenea -había ido lejos, pero era relevante, y muy creativo. La chimenea nos suministraba además la analogía de que la central eléctrica nos proporciona luz como en otro tiempo la lámpara de aceite a los macabeos.

Algunos investigadores de la creatividad son de la opinión de que una asociación es tanto más original cuanto más se aleje del punto de partida -siempre que cumpla el criterio de ser relevante. En este contexto, es muy difícil evaluar la originalidad. Puede calificarse una respuesta como original en un grupo, si es la única de su clase, pero, en relación con el niño, no tener ninguna originalidad. Si, por ejemplo, el padre de Yossi es químico, y Yossi presenta la única asociación química, será original para el grupo, pero no indica la originalidad personal de Yossi.

El poner el acento en la originalidad puede también conducir a un afán de rendimiento no creativo, y entonces es otro obstáculo en el camino del pensar creativo. La motivación de querer ser a toda costa distinto de los demás, nos sale al paso en muchos niños superdotados; este afán, sin embargo, activa sólo una parte de todo el potencial.

El pensar creativo es un producto propio y por eso es tan valioso. No hay ningún método lógico para crear nuevas ideas -o una reconstrucción lógica de un proceso creativo. Pues todo descubrimiento contiene un momento irracional o una intuición creativa (Popper, 1968). El pensar creativo exige el riesgo de afrontar sus emociones y aceptar sus temores. Representa una irrupción, desde un círculo estrecho, en la "espiral" en la que el joven puede verse desde todos los lados y a distintas distancias. Esta liberación es el beneficio existencial del pensar creativo.

CAPÍTULO 5

Creatividad e inteligencia

La investigación de la creatividad ha surgido de las críticas a los procedimientos para medir la inteligencia. Estos procedimientos no tienen en cuenta ciertas características propias de la creatividad.

Una gran inteligencia no condiciona la creatividad. La creatividad, sin embargo, depende de un cierto grado de inteligencia. La creatividad puede ser equiparada a la inteligencia, no como oposición, sino como complemento y ampliación del concepto de inteligencia anterior.

La investigación científica nos enseña, a) que el pensamiento divergente, creativo, conduce a similares resultados científicos como el pensamiento convergente, inteligente, y b) que los profesores evalúan a sus alumnos casi exclusivamente según el pensamiento convergente y el alumno creativo no es de su agrado. Aquí se pone de manifiesto la discrepancia que sigue existiendo entre la investigación de la creatividad y la aplicación de sus resultados. Hemos visto que las diferentes maneras de afrontar las tareas estimulan el pensar creativo, pero para poder llevar a cabo esas iniciativas, los profesores tendrían que estar formados para ese fin o ser ellos mismos creativos.

La inteligencia se define como la capacidad de reunir informaciones y utilizarlas en diferentes situaciones. La creatividad se basa en esa capacidad, pero sin embargo, la amplía, estableciendo nuevas relaciones entre las informaciones.

La inteligencia busca la respuesta en lo aprendido, en la categoría limitada, de la que procede el problema, y utiliza el pensar convergente, que conduce a la respuesta "concreta" (conocida de antemano). La creatividad aspira a conseguir varias respuestas en diversos campos del saber por medio del pensar divergente. Estas soluciones interdisciplinarias tal vez "no estén bien" en el sentido mencionado, pero una respuesta creativa es válida cuando es nueva y es adecuada al problema, y amplía el círculo de la experiencia y del saber.

La inteligencia posibilita la adaptación de lo aprendido a diversas situaciones. La creatividad no se contenta con la adaptación. Aspira a poner en práctica adecuadamente todos los potenciales de la situación existentes. En la ampliación del concepto de inte-

ligencia -desde la adaptación (adjustment) a la puesta en práctica (actualization)- veo una de las aportaciones más importantes de la investigación sobre la creatividad.

Pero desgraciadamente, en la educación formal precisamente se sigue todavía dando más importancia a la inteligencia, a la acumulación de saber en disciplinas fijas y limitadas. A pensar con independencia, a plantear problemas con acierto, a buscar respuestas interdisciplinarias, no se educa actualmente. El riesgo de pensar con ideas no habituales, no se fomenta. La curiosidad, que le ha sido dada a todo individuo, se reprime, se premia el pensar conformista y se bloquea la originalidad.

Lo más triste a mi modo de ver son las consecuencias de esta educación: no se ponen medios a disposición del niño, que le pudieran posibilitar confrontar de forma creativa los problemas del presente y con ello, los del futuro.

COCIENTE INTELECTUAL E INVESTIGACIÓN DE LA CREATIVIDAD

Sorprende constatar lo que se ha investigado para establecer diferencias entre el C.I., la creatividad y el rendimiento.

El C.I., que durante tantos decenios ha sido la única forma de medir el talento, fue refutado por las investigaciones de Gardner, Sternberg y Feldman. Su conclusión era que resultaba muy limitado para abarcar la diversidad de capacidades y de talentos. Pero la creatividad no se equipara con el C.I., sino que viene a continuación del C.I. Se considera como algo específico, distinto, como p.ej. matemáticas o talento social, no como un factor general como la inteligencia.

Hay muchos talentos y capacidades que no evidencian una gran inteligencia. Son cualidades que aportan mucho a la sociedad, como valor, imaginación, inspiración, renovación, que no figuran en el C.I. La creatividad por el contrario es el factor sin el cual una persona, por muy inteligente que sea, no puede hacer una aportación interesante ni novedosa.

Csikszentmihalyi ve la creatividad como resultado de una interacción entre la personalidad, un sistema cultural y un sistema social: en primer lugar, la esfera del crear, del saber con sus reglas y símbolos, en segundo lugar, la personalidad, que aporta lo nuevo a esa especialidad y al campo de los expertos que pueden evaluar y valorar lo nuevo.

Sin el saber en la esfera de nuestros intereses y sin promoción y apoyo de la gente en el campo de nuestro interés, puede, en efecto, la persona con más talento ser creativa, pero no hallará aprobación.

Albert Einstein no habría llegado nunca a formular sus teoremas, si no hubiese dominado completamente la especialidad; incluso la chispa de su genio no habría bastado sin sus conocimientos. Igualmente importantes eran también los conocimientos de los expertos que pudieron reconocer su aportación. Y en esto consistió la tragedia de la soledad de Leonardo, en que vivió adelantado a su tiempo, y no hubo nadie que pudiera valorar sus innovaciones.

Todo campo tiene sus exigencias específicas, que a su vez están condicionadas por una inteligencia específica (Gardner 1983). La mayoría de estas inteligencias específicas (como p.ej., la musical) no existen en el C.I.

La creatividad transforma un campo por lo nuevo que aporta la personalidad. Para ello, la personalidad creativa necesita la cooperación de la sociedad y la aprobación de los agentes culturales de ese campo, ya que, según Csikszentmihalyi la persona más creativa y superdotada no está capacitada para evaluar social y culturalmente su propia creatividad. Opina con razón que tiene que hacerse más para educar a las personas que juzgan. Hay que enseñarles creatividad, no sólo conocimientos.

La creatividad pertenece al ser humano. Está, sencillamente, ahí y es una forma de adaptarse al entorno, o mejor dicho, de reaccionar a este entorno según las propias capacidades. Si consideramos la creatividad de la especie humana en la época prehistórica, casi podríamos suponer que el hombre antiguo ha recibido en sí mismo su propia creatividad como un reto. El hombre se ha fascinado a sí mismo por la creatividad, de ahí el concepto de creatividad, acuñado por Albert (1998) como capacidad primal.

Esta capacidad, que impulsa a crear un nuevo orden, puede traer malas consecuencias si la personalidad no tiene madurez o posee falsos valores. Pueden ser ejemplos de nuestros tiempos Hitler, Mussolini o Stalin, que sin duda establecieron el orden en sus sociedades caóticas. Muy pronto se volvió este orden intolerante, rígido, opresor y xenófobo.

Así se extiende a lo largo de la historia un proceso irónico de la dialéctica del éxito, de la tesis que produce en sí misma la antítesis. Resolver esta dialéctica en sentido positivo es la cualidad especialísima de la personalidad superdotada. Es un "androgenismo psicológico": aceptar al mismo tiempo dos cualidades, emociones o pensamientos extremos y contrarios y equilibrarlos en uno mismo. Por ejemplo, por un lado, ser muy curioso y buscar lo nuevo y lo interesante y, por otro, seguir un tema de forma perseverante y minuciosa, apasionarse por una tarea y, a pesar de ello, evaluarse objetivamente a sí mismo y a la tarea.

Otras contradicciones de este "androgenismo psicológico" podemos ver con mucha frecuencia en nuestros niños creativos superdotados, como ser agresivos y protectores, delicados y rígidos, dominantes y flexibles, masculinos y femeninos, tradicionales e iconoclastas, atrevidos y precavidos, centrífugos y centrípetos, diferenciados e integrados.

Podemos ver este fenómeno especialmente en el pensar de estos niños. Lo llamo el "pensar-Jano", como el dios romano Jano, que tenía dos caras y por eso podía ver hacia delante y hacia atrás. Pueden aportar al mismo tiempo la tesis y la antítesis. Este equilibrio de los contrarios hace que la interacción con el propio yo y el entorno sea más rica, más interesante y en definitiva, también más creativa.

En nuestra existencia, tenemos todos sin duda esta lucha interna entre la tendencia a la seguridad, a quedarnos cómodamente con lo habitual, que muy pronto puede convertirse en monotonía y aburrimiento y la tendencia al gusto por la aventura, por experimentar lo nuevo. Esto no siempre carece de peligro. La seguridad está condicionada por el instinto de conservación y la homeostasis. El deseo de aventuras depende de la curiosidad de descubrir, de disfrutar, asumiendo el riesgo. La primera tendencia no necesita estímulo. La segunda puede marchitarse, si no tiene el estímulo y la aprobación del entorno, si la curiosidad no tiene ningún reto, si las reglas del entorno son tan rígidas, que no es posible ningún descubrimiento ni ningún riesgo. Todo esto puede ahogar la puesta en práctica del potencial creativo.

Un alto C.I. no predice una creatividad posterior. Se ha comprobado repetidas veces que una alta inteligencia es menos significativa que otros factores de la personalidad y de la motivación. Las personas creativas se distinguen más bien por una personalidad extraordinaria que por un C.I. especial (Simonton, 1990, Feldman/Goldsmith, 1996).

CAPÍTULO 6

Dotación y talento

En algunas lenguas, la palabra "dotación" (talento, capacidad) quiere decir don, regalo. En hebreo, la palabra correspondiente significa: favorecido, ser agraciado con algo, tener talento. "Dios me ha concedido la gracia, y no me falta nada", se dice en el libro 1 de Moisés. En el concepto inglés "gifted" hay, como en el alemán "begabt" una idea determinista. Esto ha apartado a muchos de poner en práctica su potencial y de favorecer a otros con sus dones. Con el concepto de talento, también nos referimos a niños, cuyos dones son menos notorios, pero que se desenvuelven perfectamente en un campo determinado y pueden dar algo, a sí mismos y a los demás.

Según Feldman (1979) todo niño tiene su propio talento. El fin de la educación es hacer que se desarrolle ese talento de la manera más diversa posible (de aquí he partido al principio de mi trabajo con niños superdotados). Esto no quiere decir que las mismas oportunidades conduzcan necesariamente a una uniformidad en la educación. No todos los niños quieren aprender lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma.

Un buen sistema educativo tiene que corresponder a las necesidades del niño, fomentar sus potenciales y fortalecer sus puntos débiles. Sé por experiencia que el fomento de las capacidades fortalece al niño y le ayuda a superar sus puntos débiles con sus propias fuerzas (véase ej. Nir).

Sobredotación no significa necesariamente lo mismo que genio. El gran violinista Isaac Stern no se tiene a sí mismo por superdotado, sino más bien como persona con talento. Según su opinión, Beethoven era superdotado, en tanto que él interpreta su obra genial, solamente con talento. Lo expresaría de otra manera: Stern desarrolló su talento para tener capacidad y ello le permitió interpretar con talento al genio Beethoven.

Veo tres niveles distintos: talento, sobredotación y genio. El talento tiene su expresión normalmente en un campo determinado. Sobredotación es, por el contrario, un rasgo fundamental de la personalidad de la persona con talento, que le permite transmitir su talento también a más altos niveles. Las posibilidades de expresión se

amplían, desde el punto de vista cultural y social. Genio, finalmente, es un raro fenómeno con unas posibilidades de expresión todavía más amplias, en que aparecen el talento, la inteligencia, y/ o la sobredotación llevada a la práctica, como algo raro incluso a nivel internacional (Landau, 1984).

Sin el fomento de los talentos no se puede hacer realidad la sobredotación ni la genialidad. Esto vale para la inteligencia en general. Un alto grado de inteligencia no forma parte del fenómeno de la sobredotación. Sólo por medio de un proceso de desarrollo determinado, se logrará que de la inteligencia pasemos a la sobredotación.

SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL: ¿HEREDADA O CONDICIONADA POR EL ENTORNO?

Dos tendencias han determinado desde siempre la investigación de la inteligencia: el planteamiento genotípico, que parte de la transmisión hereditaria de la inteligencia, y el fenotípico, que considera los factores ambientales tan determinantes como los hereditarios.

Francis Galton (1869), representante del primero, empezó en el siglo XIX la búsqueda de un genio por herencia. Estudió las biografías de 100 personalidades famosas, como Darwin, Bach o Newton, para ver cuántos hermanos y descendientes había en sus familias. Por supuesto, sólo eran los parientes varones los que estudió. Comprobó que un 23% de los hermanos y un 36% de los hijos de estas personalidades habían alcanzado igualmente una importancia extraordinaria. De ahí dedujo Galton, que la genialidad era de familia y, por eso, tenía que ser hereditaria. También Terman (1925) hizo la observación de que los parientes más próximos de los niños examinados por él, tenían capacidades intelectuales por encima de los demás. Terman dedujo que la superdotación es algo innato. Las tesis de Galton y de Terman fueron recogidas por Eysenck, Jensen y, en la última década, también por Herrenstein y Murray. Esto llevó al convencimiento de que las personas de clases sociales más acomodadas tienen un cociente intelectual más alto que las de las clases más bajas. Pero no era esto debido a un ambiente más rico en posibilidades, sino al material genético heredado. Así llegaron los representantes de esta tendencia a exponer la tesis de que los blancos tienen, por razones genéticas, un C.I. más alto que los negros.

Pero las teorías de estos planteamientos genotípicos no son sostenibles, si se considera que los miembros de una familia no sólo están condicionados por los mismos genes, sino también por las mismas influencias ambientales.

Ellen Winner tiene en su libro un largo capítulo sobre la investigación genética y de gemelos en los superdotados y llega a la conclusión de que la investigación, hasta ahora, no ha podido separar claramente la influencia de los genes y del entorno.

Incluso cuando se parte de que la inteligencia y la sobredotación son innatas, no se puede llegar a la conclusión de que el entorno no pueda ejercer una influencia sobre el material genético. ¡Innato no quiere decir que no se pueda cambiar nada!

La otra tendencia en la investigación parte de que los factores ambientales no tienen menor influencia en la inteligencia que los genes. Se considera al cociente intelectual fuertemente determinado por el saber académico y por la capacidad de adquirirlo, por el ansia de eficacia, por capacidades verbales y motóricas: todas ellas son capacidades y cualidades que están determinadas por el ambiente cultural.

Piaget (1951) describe la inteligencia como la capacidad de desarrollar conocimientos y de utilizarlos. Así depende, p.ej., la construcción de una casa de las capacidades del trabajador de la construcción y, sobre todo también, del material de que dispone. Cuanto más fuertemente se estimulen las necesidades del individuo, con más fuerza reaccionará también. Una sociedad que ofrece retos adecuados, que premia el esfuerzo y que anima a la interacción con el entorno, influye en la capacidad del niño de adquirir conocimientos y de asimilarlos y con ello, en el desarrollo de su inteligencia.

Anastasi (1976) parte del hecho de que la utilización de los tests de inteligencia ha experimentado grandes cambios. Antes se suponía que el cociente intelectual permanecía sin cambios durante toda la vida, en tanto que actualmente se da por supuesto que la inteligencia es un factor complejo y activo que puede cambiar. La valoración del C. I. se realiza por medio de la comparación, dentro de grupos de la misma edad. En las edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, los pronósticos de los resultados de los tests de inteligencia son más certeros (0, 86) que en los de los 4 a los 12 años (0, 46).

De todo ello tenemos que deducir que los tests de inteligencia no son suficientes como criterio único de la sobredotación, y que el cociente como tal, sobre todo en los niños más pequeños, a la larga no está fijo, sino que cambia. La inteligencia se desarrolla con el correr de los años; una posible explicación de ello es la influencia, cada vez mayor, del entorno en el desarrollo intelectual.

Anastasi descubrió que los cambios en el ambiente, por ejemplo en la estructura de la familia (nacimiento de un hermano, superdotación de un hermano o hermana, divorcio, enfermedad, muerte) repercuten negativamente en el desarrollo de la inteligencia infantil. En estos casos, se puede conseguir frecuentemente un aumento del cociente intelectual por medio de una intervención positiva, por ejemplo con una terapia que establezca la personalidad del niño. También se observa una alta relación entre el consuelo que le puedan dar los padres y profesores y los resultados del tests de inteligencia del niño.

Kirk (1972) ha investigado la trayectoria de 300 personalidades famosas que han destacado en sus respectivos campos. Encontró que la mayoría había recibido estímulos en el campo de sus intereses fuera del sistema escolar. Edison los recibió de su madre, Wernher von Braun, de su tío, John Stuart Mill y Norbert Wiener, de sus padres. Kirk opina que lo mismo Einstein que Edison habrían obtenido, con seguridad, malos resultados en un test de inteligencia, porque ambos eran lentos y no podían expresarse bien.

Jarecky (1965) introduce el concepto de "sobredotación social" y defiende la tesis de que el cociente intelectual sólo abarca la décima parte de todos los rasgos característicos que comprende la superdotación en el campo social. Otros factores son, p.ej., popularidad entre los amigos, madurez emocional y mental, compromiso con los problemas sociales, propuesta y organización de actividades sociales, comprensión de la política social, actitud altruista, disposición a afrontar los problemas, capacidad de expresión verbal, constancia en las relaciones sociales, comprensión y una buena ración de humor!

Getzels y Jackson investigaron la relación entre inteligencia y creatividad y también entre las manifestaciones divergentes de la creatividad y las capacidades intelectuales convergentes. Encontraron lo siguiente: en dos grupos de niños, cuyo cociente intelectual difería en 20 puntos, los resultados académicos de los dos grupos fueron similares. Los niños con el cociente intelectual más bajo resultaron ser muy creativos.

Muchos especialistas afirman que un cociente intelectual de más de 120 no significa nada en niños creativos ni tampoco para el pronóstico de resultados (incluidos los académicos) en adultos. En algunos adultos con sobredotación académica no había indicios anteriores de que tuvieran un talento especial. Por otro lado, hay niños que empiezan teniendo dotes intelectuales, como lo muestran los resultados correspondientes, pero como adultos, no demuestran tener capacidades excelentes.

Hay que distinguir entre niños con una gran inteligencia y niños que ya desde edades tempranas muestran una capacidad especial en un campo determinado. La diferencia consiste en que hay unos cuyo talento promete mucho y otros, cuyos talentos ya se manifiestan ahora. Hay resultados en edades tempranas que son la consecuencia de determinadas capacidades, que en el transcurso del desarrollo del niño pueden variar.

El concentrarse demasiado pronto en determinadas capacidades, puede llevar a una limitación de la capacidad intelectual, fijando al niño en un solo campo (como por ejemplo sucedió con el gran jugador de ajedrez Bobby Fisher). Si la personalidad no madura en su totalidad, no puede desarrollarse la predisposición a tener un

talento especial. Si un niño con talento descubre una determinada relación que los demás no ven, y se atreve a llamar la atención sobre ello, no sólo expresa una capacidad intelectual, sino que demuestra tener el valor de exponer algo nuevo y deja claro su conocimiento de esta capacidad, su motivación y su deseo de seguir ocupándose del tema correspondiente. Así puede, sin embargo, comportarse un niño solamente si su entorno le posibilita adquirir conocimientos y expresar sus ideas.

Si un niño vive en una atmósfera de libertad y de seguridad, puede llevar a la práctica sus potenciales y recibe el valor y la motivación que necesita para afrontar otros retos.

Niños que adquieren de esta forma conciencia de sí mismos, buscan nuevos desafíos, que continuarán desarrollando su personalidad y su inteligencia. Así se adquiere la capacidad de aprender de la propia experiencia.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA

En 1869, Galton -uno de los primeros que señaló la importancia de la creatividad- publicó un libro sobre personas cuyo pensamiento había sido especialmente ingenioso y sacó las primeras conclusiones, pasando desde sus capacidades a un fenómeno que llamó inteligencia. Sin embargo, posteriormente se consideró esta magnífica capacidad únicamente en su dimensión intelectual. Terman limitó aún más el enfoque de esta capacidad en una publicación de 1925 y describió la sobredotación exclusivamente desde la escala del cociente intelectual, y que, por lo tanto, se puede medir por medio de un test de inteligencia. Su tesis central en otros estudios era, entonces, que el cociente intelectual alto en un niño, posibilita un pronóstico sobre su rendimiento en la edad adulta. Posteriormente, Terman y otros definieron la sobredotación como un alto grado de inteligencia, que se encuentra en el 1 al 2% de los niños. La forma de tratar esta sobredotación estuvo de acuerdo con esa definición. Y en consecuencia consistía en la exigencia de capacidades intelectuales y académicas con objeto de adquirir saber y asumirlo.

En los años 50 se inició una discusión sobre los tests de inteligencia. Se criticó que estos tests reflejaban exclusivamente los resultados académicos, y sin embargo descuidaban otros aspectos, como el pensar inductivo, las posibilidades de comprensión verbal, la percepción espacial y las capacidades matemáticas. Los críticos llamaron la atención sobre el hecho de que los tests no incluyen la capacidad de descubrir relaciones entre las diversas informaciones ni tampoco el pensar de forma original. Se han olvidado también de otros talentos que pueden conducir a tener una nueva visión de las cosas y nuevas experiencias no convencionales. Guilford (1950 y 1967) utilizó el término creatividad y vio en ello un fenómeno completamente dis-

tinto de la inteligencia. Trabajaba con un modelo tridimensional de actividades mentales, cuyos factores no pueden medirse por medio de un test de inteligencia.

Passow (1955) definió la sobredotación como la facultad de obtener resultados especiales en cualquier campo en el que uno trabaje -como ciencia, arte, relaciones sociales.

En aquel tiempo se reunieron 51 definiciones del concepto "superdotación" (Newland, 1955). En 1971, el Ministerio de Educación de los EE.UU. asumió la definición de Marland (1972): se consideran superdotados los niños en los que los expertos han observado talentos excelentes y la facultad, tanto real como potencial, de obtener resultados excepcionales. Y esto, concretamente, en uno o en varios de los siguientes campos: capacidades intelectuales generales, competencia académica específica, pensar de forma creativa, cualidades de liderazgo ("leadership"), capacidades artísticas, capacidades psicomotoras.

En 1983, propuso Tannenbaum cinco factores determinantes: capacidades intelectuales generales, capacidad especial, factores no-intelectuales, condiciones ambientales y casualidad.

Basándose en sus estudios sobre adultos superdotados, Renzulli (1986) propuso un "modelo-triada", que relaciona la capacidad por encima del promedio, la concentración en el objeto y la creatividad (Figura 2).



Fig. 2: Modelo triada

Estudios sobre la creatividad, que incluían los rasgos personales característicos de la personalidad creativa, contribuyeron de forma esencial a ampliar la definición de superdotación. Passow (1988) y Tannenbaum (1983) denominan a los superdotados **creadores** (en lugar de consumidores) **de cultura**. Características de la sobredotación son: capacidad de abstracción, enfoques divergentes y la capacidad de resolver problemas de forma creativa. Getzel llama creativos a aquellos que no sólo se interesan por la solución de los problemas, sino también que aceptan el reto como tal.

En una fase de sus estudios sobre el tema, Guilford describe a la personalidad creativa como aquella que da rodeos para encontrar problemas. Según mi experiencia con adultos y con niños, no puedo sino confirmar esta descripción (Landau, 1973 y 1985); por eso he definido el desarrollo emocional e intelectual como la capacidad de plantear la pregunta creativa. Esta pregunta lleva a la persona en cuestión a los límites de sus conocimientos actuales. Entonces tiene que, o seguir pensando para encontrar alternativas dentro de esos límites, o superar los límites actuales (véase el cap. "La concepción creativa").

Sternberg y Davidson defienden en una publicación de 1986 la tesis de que la sobredotación ni la inventamos ni la descubrimos. Toda sociedad define la sobredotación más bien según sus necesidades, por lo que la manera de enfocarla varía según el tiempo y el lugar. Pero es seguro que, con independencia de la manera de enfocarla, se trata de potenciales importantes que no pueden quedar en barbecho ni perderse en una sociedad sin causarles perjuicio. Passow y Tannenbaum (1988) indican que la definición de la sobredotación no sólo lleva a su descubrimiento, sino también a encontrar caminos para fomentarla, cuidarla y animarla.

Si la sobredotación sólo pudiera comprobarse por medio de test de inteligencia, pudiera suceder que hubiera, en cada sociedad, talentos que quedarán sin aprovechar. La determinación de la sobredotación, exclusivamente por medio de esos tests, y los programas orientados para el fomento de los talentos así detectados, puede conducir a una limitación muy problemática. Ese peligro fue descrito por Maslow (1966) en otro contexto como sigue: si uno dispone como herramienta únicamente de un martillo, probablemente pronto todo tendrá el aspecto de un clavo.

Feldman (1986) describe la sobredotación como una combinación casual de factores emocionales, intelectuales y ambientales. Encontrar un equilibrio adecuado entre estos factores, representa a mi modo de ver un reto crucial para todos los que trabajan con niños superdotados.

SUPERDOTACIÓN COMO SISTEMA INTERACTIVO

Creo que la sobredotación es un sistema de influencia correlativa entre el mundo propio de un niño y su entorno. El entorno provoca las capacidades propias del niño (inteligencia, creatividad, talentos) y las fomenta. Por esta interacción se fortalece el yo del niño superdotado y con ello aumenta su valor para afrontar el riesgo, como también la motivación para comprometerse y, con perseverancia, alcanzar algo (Fig. 3).

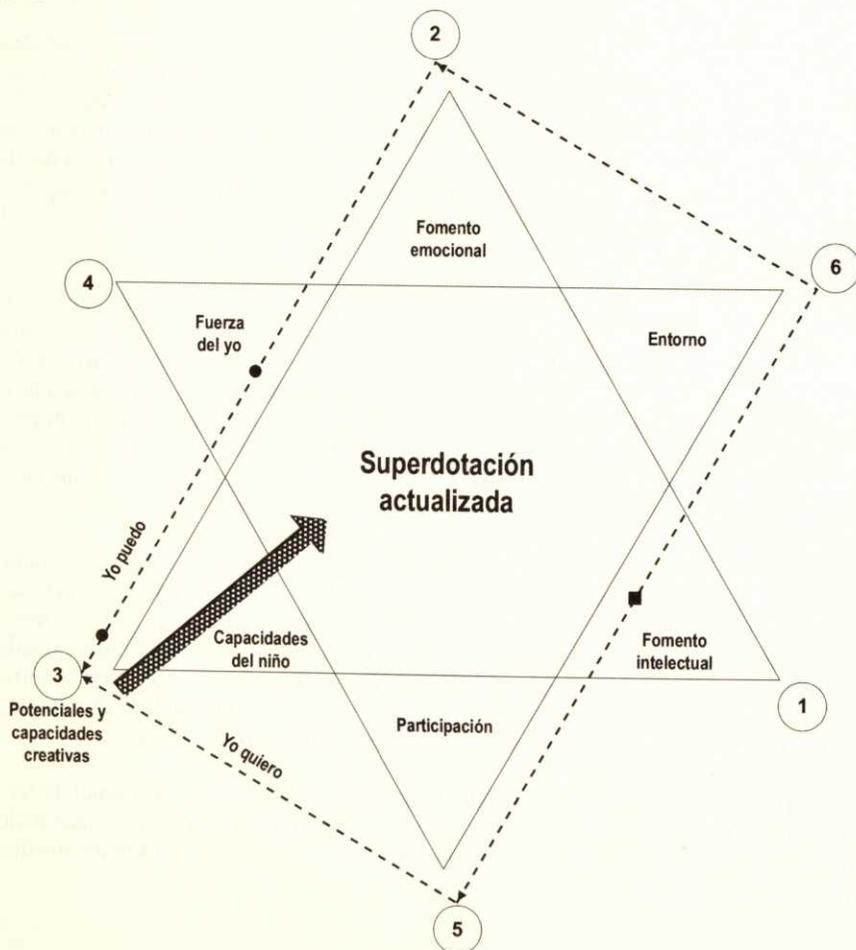


Fig. 3: Sistema interactivo de la sobredotación

El triángulo 1-2-3, representa el mundo propio del niño; el triángulo 4-5-6 el entorno. El apoyo emocional (2) del niño por el entorno (libertad y seguridad) fortalece el yo (4) y de ahí surge el valor para aprovechar las capacidades existentes (3). Mientras la ayuda intelectual (1) se preocupa del sentido y de la información y establece un marco para retos, le viene al niño la motivación (5) del entorno, para que ponga en práctica todo su potencial. De esta forma, y por la influencia recíproca de estos factores, puede prosperar el talento.

Los padres y los profesores pueden ayudar a un niño, proporcionándole un grado de libertad y de seguridad suficiente, de forma que el niño reciba la fuerza emocional de hacerse cargo de que puede ser superdotado (6-4). Pueden desafiar intelectualmente al niño y estimularlo, de forma que quiere ser superdotado (6-5). La estimulación cognitiva por sí sola, lleva, en el transcurso del tiempo, a un desarrollo intelectual, mientras la personalidad del niño, en su totalidad, queda inmadura. La estimulación emocional sin la cognitiva, lleva a una frustración intelectual. En ambos casos, un niño superdotado no podrá poner en práctica sus potenciales. Sólo la interacción entre un entorno, que presenta un desafío tanto intelectual como emocional, y las capacidades del niño, conduce a la actualización de su talento.

CAPÍTULO 7

El niño superdotado

GADI Y LIOR

En realidad, no hay una definición exacta sobre qué es un niño superdotado. Es un niño que, por así decirlo, es algo más que los otros niños. Es más curioso, más inquieto, con mayor espíritu aventurero, más independiente, más animado, puede relacionar objetos entre sí con mayor facilidad, etc. Si su entorno lo acepta tal como es, su talento no se convertirá en un problema.

En clase de Biblia, **Gadi**, un alumno de 8 años, hubo de hablar sobre Moisés como líder. Dijo que, en realidad, Moisés no había sido un buen jefe, pues un buen jefe se dirige a su pueblo, para enterarse de lo que quiere. Pero Moisés hablaba con Dios y hacía lo que Dios le encargaba, sin tener consideración con su pueblo. A ello le indicó la profesora que le había preguntado sobre lo que dice la Biblia de Moisés, y no lo que él pensaba. Gadi volvió a casa pensativo, y se lo contó a sus padres. Éstos alabaron su forma independiente de pensar. Al día siguiente llevó como deberes lo que pone en la Biblia sobre Moisés y no se sintió dolido ni incomprendido. Había comprendido que en el colegio tenía que hacer lo que le pedían, concretamente tenía que dar la respuesta adecuada a la pregunta que se le hacía. Sin embargo, sus propios pensamientos sobre todo ello los podía comentar con sus padres, sus amigos y en nuestros grupos de trabajo.

A **Lior**, de 9 años, le indicaron que escribiera algo sobre la relación entre el rey Saúl y David, según se describe en la Biblia. Lior escribió entre otras cosas, que no entendía al hijo de Saúl, que apreciaba más la amistad con David que la lealtad hacia su propio padre y se unió con David contra Saúl. A Lior le devolvieron el trabajo con la indicación de que el hijo de Saúl no tenía nada que ver con la pregunta original y que por eso le daban peor nota. Al volver a casa, muy afectado, y contárselo a sus padres, éstos le reprendieron: debía tener cuidado de lo que le pedía la profesora, para conseguir mejores notas. Al día siguiente, Lior no quería ir al colegio, pero sus padres le animaron a ello. Con el tiempo desarrolló diversos dolores psicósomáticos que le impidieron ir al colegio. Cuando iba al colegio, molestaba mucho, y tenía una mala relación con su profesora. A sus padres, les ocultaba muchas cosas, y cada vez se volvió más introverso.

En ambos casos, a los niños, con su forma independiente de pensar, no los aceptaban en el colegio. En el caso de Gadi, su forma independiente de pensar no sufrió ningún perjuicio, porque era más maduro emocionalmente y sus padres aceptaron su forma de pensar. Pero Lior, a pesar de sus razones emocionales sobre la lealtad del hijo hacia su padre, no tenía suficiente madurez emocional y no fue apoyado debidamente por sus padres para superar el malentendido con la profesora y sacar de ello conclusiones. El problema de Lior no era su talento, sino su falta de madurez emocional, que en realidad reflejaba la incapacidad de sus padres de apoyar a su hijo, de llegar a él, no sólo intelectualmente sino también emocionalmente.

El mayor problema de los niños superdotados hasta la edad de 10 - 12 años es la discrepancia entre su desarrollo intelectual y emocional. Cuando son considerados como superdotados y hacen preguntas continuamente buscando mayor sabiduría, se les atiende gustosamente; por un lado, porque lo piden; por otro, porque en el fondo es lo más fácil y, en tercer lugar, porque los padres reciben la satisfacción inmediata que trae consigo la captación del conocimiento. La ampliación emocional del saber por medio del conocimiento de los diversos aspectos de la misma cosa es, por el contrario, difícil de proporcionar a un niño y por ello hay muchos padres que se abstienen.

También a los profesores les gusta dejarse llevar por los niños superdotados y les dan la contestación pedida, relacionada con el conocimiento, pues les satisface mucho facilitar nuevos conocimientos y es más fácil que aportar otros diversos aspectos.

Así surge la discrepancia -que algunos investigadores denominan asincronía- entre el desarrollo intelectual y el emocional en los niños superdotados más jóvenes. Cuando son mayores pueden recoger ellos mismos los diversos aspectos en los libros o en conversaciones, pero puede ser entonces demasiado tarde, ya que, o no son conscientes de su actitud infantil o sienten vergüenza por ello.

El que hable aquí de problemas no quiere decir que considere problemático al niño superdotado. Para mí, la sobredotación no es ningún "drama". Creo que los problemas de los niños superdotados no proceden de lo que son, es decir, superdotados, sino de lo que no son: tan desarrollados emocionalmente como intelectualmente, tolerantes, seguros de sí mismos, etc. Podemos equilibrar esta asincronía desafiando y estimulando aspectos emocionales, aplazando un poco el rendimiento máximo, para sincronizar los aspectos de la personalidad. De todos modos no creo que sean posibles rendimientos máximos sin este equilibrio.

LAS CUALIDADES DEL NIÑO SUPERDOTADO

Ellen Winner (1996) aplica el concepto "superdotado" a los niños, cuando se distinguen por tres características atípicas:

1. Muestran una temprana madurez, unas capacidades desarrolladas pronto y están adelantados a su edad. Progresan más rápidamente que los niños normales, porque les resulta fácil el aprender.
2. Consecuentemente, se atienen a su propio "guión". No sólo aprenden más deprisa, sino que lo hacen a su manera. Siguen sus propias ideas y aprenden a su aire. Inventan sus propias reglas y desarrollan métodos propios para resolver problemas. Son poco creativos. Solucionan problemas de una forma nueva para ellos. Todavía no es la típica creatividad, que transforma todo un campo (como Schönberg la música dodecafónica). Para poder llevar a la práctica la típica creatividad, hay que haber trabajado por lo menos 10 años en un campo determinado, opina Winner (Simonton 1990, Gardner, 1993)
3. Característico es también un irrefrenable deseo de aprender, motivado intrínsecamente, un interés obsesivo, una alta capacidad de concentración y el deseo de dominar una cosa. Experimentan el "Flow" (el "fluir" de Csikszentmihalyi), estados vivenciales óptimos, en los que se concentran intensamente y olvidan todo lo que está a su alrededor. Una maravillosa mezcla de interés obsesivo en un campo determinado, unido a la capacidad para aprender.

Ya que, según mi parecer, la creatividad es el más alto grado de la función social, intelectual, emocional y artística, las cualidades del niño superdotado son muy parecidas a las de la personalidad creativa. Como en la creatividad, en relación con la sobredotación, las cualidades de estas personalidades han sido conocidas por la observación y también por las propias descripciones de las personas superdotadas. Además podemos añadir aquí las observaciones procedentes de nuestra experiencia y de nuestras investigaciones con muchos miles de niños superdotados.

Una de las características más claras del niño superdotado es la **capacidad de relacionar cosas y emociones entre sí**. Cuando un niño pequeño ve la marca del coche que tiene su querido tío y pronuncia el nombre del tío (en tanto que no puede pronunciar todavía el nombre de la marca del coche), es señal de que es capaz de relacionar objetos entre sí. Esta capacidad la puede utilizar posteriormente muy bien en el arte, en la ciencia y en las relaciones humanas.

El niño superdotado acomete con **gusto** todo lo que hace. Todo lo emprende y lo prueba. Si esta actitud permanece en el niño, aun cuando aprenda y haga más cosas, puede llevar a cabo el proceso de buscar soluciones a los problemas con un placer semejante. Sin mencionar otros placeres de la vida, que se pueden disfrutar también con más satisfacción.

Con el placer también está relacionado lo **lúdico**, es decir, la capacidad de jugar, de experimentar con ideas, elementos y conocimientos y, de esta manera, encontrar nuevas relaciones y darle otras formas.

El ojo "naiv" (la expresión fue utilizada por Einstein), posibilita al niño observar objetos de manera imparcial y sin prejuicios y reconocerlos como únicos. El niño superdotado es **curioso**, quiere saberlo todo y quisiera probarlo todo, qué, cómo, cuándo suceden las cosas. Ellen Winner denomina esta característica de los superdotados "deseo irrefrenable de saber". Esta curiosidad se convierte en motivación para investigar, crear, experimentar, siendo una fuente inagotable de interés y de enriquecimiento en la vida.

Percepción sensible y franqueza en reconocer problemas, es otra cualidad de los superdotados. Lo contrario sería ir por ahí con anteojeras y no percibir ningún problema. Las personas superdotadas y creativas buscan los problemas. Son sinceras, y por medio de su sensibilidad, pueden **diferenciar**, ven lo común y las diferencias y así también lo humorístico. Estas pequeñas diferencias llevan a nuevos problemas, que procuran solucionar. Prefieren lo complejo a lo sencillo.

El pensar de estos niños es, gracias a **su buena memoria**, más fluido (pueden establecer saber y asociaciones más rápidamente), **más flexible** (pueden ver un problema desde diversos aspectos), **más original** (por el uso no habitual del saber y por la capacidad de hacerse cargo de las consecuencias imprevistas). Tienen la capacidad mental de **combinar** cosas con su saber, de asociar un amplio campo, de **planificar, de elaborar detalles y por redefinición**, crear nuevas estructuras. Son, en general, más organizados e independientes en la manera de pensar (aunque los superdotados son mentalmente muy ordenados y organizados, su habitación puede estar muy desordenada y tienden a olvidar y perder cosas que no les parecen importantes).

Tabla 2
Capacidades del niño superdotado

Capacidades perceptivas	Capacidades mentales	Capacidades emocionales	Conducta
"Ojo naiv"	Asociación, imaginación	Osadía	Lúdica
Franqueza, dominante	Buena memoria	Placer, gozar	
Sensibilidad	Fluidez		Aventurero
Diferenciación	Flexibilidad	Perseverancia	No acepta la autoridad
Ver relaciones	Originalidad	Tolerancia a la ambigüedad	No acepta límites estrechos
Humor	Combinación, complejidad, elaborar, organizado, redefinición, aplazar la evaluación	Independencia, impulso para imponerse	Terquedad

Su **imaginación**, la capacidad de representación, es muy pronunciada. Es una especie de desarrollo posterior del saber adquirido.

De todas formas, todo esto lleva consigo el valor, incluso la **osadía** de ver los problemas y afrontar lo desconocido, lo aventurado. Los niños superdotados, en general, tienen mucho que decir, por eso son **dominantes** en su círculo.

Reaccionan con susceptibilidad a toda limitación y **no aceptan la autoridad**. Esto dificulta mucho la educación de los superdotados. Cuando son todavía muy jóvenes, no pueden fracasar a menudo y no quieren hacer cosas, si no están seguros de que las van a hacer bien. Esto tiene su origen en el hecho de que su madurez emocional no corresponde a la intelectual. En el transcurso del tiempo, esto cambia, y aprenden también a soportar fracasos.

Los niños superdotados, si son también emocionalmente maduros, pueden **aplastar la evaluación**, hasta que han reunido el material necesario y entonces, sopesarlo. Tienen **tolerancia con la ambigüedad**, y pueden soportar situaciones distintas, incluso contradictorias a veces. Tienen **constancia**, es decir, que cuando están ocupados con un problema, seguirán con él hasta encontrar la solución. A todo esto se añade una ración de **terquedad e impulso de imponerse**.

Las cualidades relacionadas en la tabla 2 las encontramos en nuestros superdotados; naturalmente, no todas en cada uno de ellos. En algunos casos tenemos que trabajar para cambiar ciertas formas de comportamiento.

DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO

No hemos encontrado diferencias esenciales entre niñas y niños, aunque nos vienen menos niñas que niños. Éste es un problema que a mí, como mujer, me preocupa mucho. Creo que también aquí depende de los padres lo que quieren obtener de sus hijos. Tienen la tendencia a esperar menos de las chicas que de los chicos. Protegen a la niña más que al niño. A los chicos se les incita a ser independientes en el obrar y en el pensar, a descubrir cosas nuevas, a correr aventuras, en tanto que a las niñas se les procura quitar todo de en medio (Silverman, 1986). Esto empieza ya con el "gateo", los cimientos de la inteligencia espacial.

Hay algunos estudios que quieren demostrar que los chicos son mejores en matemáticas y las chicas en lenguas. Esta diferencia se atribuye en parte a las diferencias específicas de los sexos en la capacidad de imaginación espacial. Estos resultados de Europa y de América son, sin embargo, distintos en los niños asiáticos (China, Corea del Sur, Japón). En primer lugar, el número de niñas superdotadas es

mayor que en Europa y, en segundo lugar, tienen, en matemáticas, el mismo nivel que los chicos. ¿Tiene algo que ver la cultura? ¿Son los padres asiáticos más abiertos para con las niñas dotadas para matemáticas? ¿Le dan más importancia al pensar visual - espacial tanto en chicas como en chicos? ¿Esperan obtener los mismos resultados en las chicas como en los chicos?

En niños de 12 años comprobamos que las niñas son menos curiosas que los niños. Esto puede explicarse por los cambios biológicos de las niñas. Se ocupan de su cuerpo y por eso están menos atentas a lo que las rodea. En esta edad, las niñas son más conformistas que los niños, ya que la pubertad empieza antes y en el conformismo ven una orientación en su inseguridad. En general, las chicas aceptan límites más fácilmente que los chicos. Las chicas consideran la atmósfera de su casa más bien democrática, mientras que a los chicos les parece autoritaria.

Csikszentmihalyi (1993a) comprobó que los chicos dotados para las ciencias mostraban una confianza en las propias capacidades por encima de la media, mientras que las chicas, también dotadas para las ciencias, figuran muy por debajo de la media.

En otros estudios se hizo la observación de que, en los chicos superdotados, el hecho de ser dominante se consideró como capacidad de liderazgo, y por el contrario, en las chicas, se interpretó como dominadoras. Los chicos superdotados eran más queridos que los otros chicos, mientras que las chicas superdotadas lo eran menos que las menos dotadas. Los chicos superdotados fueron caracterizados como divertidos, listos y creativos, mientras que las chicas fueron descritas como caprichosas, prepotentes, egocéntricas y dominantes. Las características de los superdotados, de alto rendimiento e independencia, se combaten mucho más en las chicas que en los chicos (Subotnik, 1993a).

Hemos organizado cursos de autoafirmación para las chicas, para que sean conscientes de sus capacidades y se atrevan también a ponerlas en práctica. También por los profesores se trata a las chicas de forma "selectiva". Los resultados de un estudio muestran que los profesores contestan normalmente cuando un alumno habla en voz alta sin permiso. En cambio, a las chicas se les ordena más bien que se callen. Además se observó lo siguiente: cuando un chico y una chica pedían la palabra al mismo tiempo, para contestar a la pregunta de la profesora, ésta le dio la palabra al chico. Al preguntarle a la profesora el motivo de su proceder, lo justificó con que el chico habría molestado en clase, si no se le hubiera dado la palabra. En cambio la chica, por el contrario, se conformaba.

Muchas veces vemos que hay chicas que no vienen a nuestro Instituto hasta que su hermano menor no ha sido admitido en él. Para el hijo, los padres están motiva-

dos para encontrar un marco que deba fomentar sus potenciales, pero para la hermana mayor no les parece tan importante. Así sucedió también en el caso de Maja, de 10 años, cuyo hermano de 8 años nos fue traído al Instituto. Era un niño verdaderamente superdotado, lleno de vida. Volvió a casa y contó muchas cosas sobre sus descubrimientos y trabajos en nuestros cursos. Sus padres le compraron pequeñas cajas de material para hacer experimentos, libros y otros objetos que le apoyaron en su afán de saber. Maja, que hasta entonces había jugado y hablado mucho con él, se retiró. Su profesora notó que Maja estaba triste y que flojeaba en sus estudios y entonces habló con ella. Maja le dijo que ciertamente no podía aprender mejor, ya que su hermano era "el genio de la casa". La profesora siguió el caso y nos mandó a Maja con una recomendación afectuosa. Y en efecto, encontramos que Maja era superdotada. Como estaba bien desarrollada físicamente y en nuestros tests de personalidad mostraba una madurez suficiente, recomendamos, de acuerdo con su profesora, que pasara a una clase superior. Los padres estaban sorprendidos de que Maja tuviese tanto talento, ya que nunca ocasionó problemas, hacía siempre lo que se le pedía y no estaba nunca insatisfecha. Habían notado que en los últimos tiempos estaba algo retraída, pero pensaron que tenía envidia al hermano superdotado. La habían tratado por ello con mucha consideración, lo que no había hecho sino empeorar la situación de Maja. La madre, que había sido la hermana mayor en su familia, en la que se antepone bastante a su hermano, veía con naturalidad que Maja jugara con su hermano y lo ayudara. Y Maja aceptó el papel que le habían asignado. También tuvimos que trabajar en este caso con los padres, para que no obstaculizaran el desarrollo de Maja con sus remordimientos.

En las chicas superdotadas existe el gran peligro de que desarrollen la sensación de tener que ocultar su capacidad para no tener un conflicto, entre un rendimiento óptimo por una parte y el deseo de pertenencia, proximidad y aceptación en la familia, por otra.

Resulta especialmente difícil para las chicas llamadas "niñas-sandwich", es decir, cuando en la familia se encuentran entre dos hermanos. El chico mayor superdotado es el modelo, la chica tiene que ser tan capaz como él. Esto puede ser muy difícil. Y es todavía más difícil si el hermano menor muestra rasgos de ser superdotado y además es el pequeño y mimado. Entonces se meten las chicas en su mundo interior, y hay que excavar en profundidad para sacar adelante sus potenciales.

Si las niñas son las más jóvenes en la familia, se imponen con más facilidad, incluso cuando el hermano mayor, superdotado, sea dominante, intolerante y arrogante, y le esté diciendo siempre a la hermana lo tonta que es y que no entiende nada. El peligro en estos casos está en que la pequeña utilice todas sus energías en convertirse en el centro de la familia. Ya que con su inteligente y dominante hermano lo tiene difícil, tiene que buscar medios y caminos de comportarse de distinta manera,

lo que trae como consecuencia que no desarrolle sus capacidades intelectuales. Así por ejemplo, la pequeña Noa, que oía cómo su hermano tenía dificultades con sus compañeros de clase y me contó cómo había conseguido amigos con su encanto y con regalos.

Al contrario que Noa, Nira, de 7 años, me contó cómo había hecho amigos: "Cuando era más pequeña, quería que los demás niños me escucharan; yo hablaba mucho, a ellos no les interesaba y por eso no tenía amigos. Con el tiempo, aprendí a aceptar a los demás, a dejarles hablar de sus cosas, y, a veces, les contaba algo de mí. Entonces descubrieron que soy muy maja, y me quisieron como amiga". Nira era hija de una pareja mayor de funcionarios y creció en una familia en la que la mujer y el marido cooperaban ambos por igual y educaron también a su hija en ese sentido.

Si las madres son conscientes de ser mujeres, se sienten iguales en el matrimonio y exigen las mismas cosas a sus hijas y a sus hijos, entonces habrá más chicas superdotadas. La profesión de profesor está desempeñada en su mayor parte por mujeres. Si la profesora, a menudo también madre, considera a la chica como igual, y no le niega a priori capacidades en la ciencia y en la tecnología, tendremos mejores profesoras, mejores científicas y mujeres más felices. Si no es así, entonces las mujeres nos condenamos a nosotras mismas, en un futuro, condicionado tecnológicamente, a ser todavía más incompetentes que las mujeres de principios del siglo XX. Pues la discrepancia en el saber, entre madres e hijos, entre hombre y mujer sería cada vez mayor. Las capacidades están en nosotras igual que en los hombres, en las chicas como en los chicos, y todo el mundo que trabaja con superdotados tiene que estar convencido de que no sólo debiéramos fomentar las capacidades manifiestas, sino que también tenemos que buscar las latentes, que tantas veces han sido reprimidas por la educación y los prejuicios.

Es extremadamente importante afrontar estos problemas, pues el pensar matemático no es sólo importante para la matemática. Hay niños dotados para las matemáticas que superan a los dotados para las lenguas incluso en juegos en los que se combinan palabras y letras. Pueden obtener informaciones más fácilmente y manejar mejor largas cadenas de argumentaciones.

Los trabajos científicos de las mujeres se interpretan como resultado de dedicación, constancia y valores. En los de los hombres, se considera la inteligencia como el factor más importante (Subotnik, 1993b). Científicas con éxito fundamentan la elección de su profesión en ansia de saber, idealismo y la influencia de sus padres en la toma de decisiones. Por el contrario, los hombres citan como motivo de su dedicación a la ciencia, el tener unas posibilidades flexibles en la carrera profesional, independencia y buena remuneración.

Subotnik (1993 b) describe a la "heroína" científica como sacrificada, superadora de obstáculos, valerosa y creativa. Es de la opinión de que habría más científicas, si la enseñanza científica fuese más creativa. Así también Inamorato (1998).

NIÑOS SUPERDOTADOS FUERA DEL COLEGIO

Hemos diseñado en nuestro Instituto un cuestionario para entrevistar a los niños. Las preguntas nos deparan la posibilidad de informarnos sobre el niño, pero al mismo tiempo deben dar ocasión, al niño y a sus padres, de hablar sobre sí mismos, pensar sobre algunas cosas y frecuentemente también, de saber más los unos de los otros, ya que la entrevista tiene lugar con el niño y con sus padres.

La primera parte del cuestionario trata de preguntas sobre las cualidades del superdotado respectivo, y las contesta tanto el niño como sus padres. Esto ya lo he descrito en la relación de las cualidades al comienzo de este capítulo. En la segunda parte preguntamos sobre las relaciones sociales del niño: si tiene amigos, si está contento con ellos (y si no lo está, por qué), si es líder de su grupo. Si esto no es así, ¿por qué? ¿Por qué no hay líder en el grupo, porque no le quieren, o porque él no quiere?

A continuación preguntamos sobre las ocupaciones y aficiones del niño fuera del colegio: leer (qué clase de lectura), amigos, organizaciones juveniles, experimentos, rompecabezas, crucigramas, construcciones, trabajos manuales, colecciones, deportes, música, dibujo, baile, teatro, ver televisión. Con relación a esto último preguntamos también lo que los niños prefieren: leer o ver televisión. Otras preguntas que, al igual que las mencionadas, son contestadas por los niños y también por sus padres, se refieren a la atmósfera en la casa familiar: ¿Quién decide quién, qué, cómo hacer algo? ¿Es el talante democrático, autoritario, permisivo?

Las preguntas siguientes las contesta sólo el niño: si los padres lo aceptan y están satisfechos con él. Si los profesores lo quieren y están satisfechos con él. Si el niño quiere a sus profesores y está contento con ellos. Si los compañeros lo quieren y él quiere a sus compañeros. Si le gusta ir al colegio y qué es lo que le gusta del colegio. Qué asignatura prefiere y qué asignatura odia. Si le parece que le exigen demasiado en clase, si las clases son interesantes o no especialmente interesantes y si se aburre en ellas. También si desea: el colegio al que va, que los profesores tengan un nivel más alto, clases especiales para superdotados o un marco educativo completamente distinto (no ir al colegio). La última pregunta se relaciona con las fuentes de su conocimiento: colegio, padres, leer, televisión, radio, observación, experiencia, lo que oyen, conversaciones y preguntas.

A ello se añaden naturalmente preguntas sobre el desarrollo y el estado de salud del niño, cuándo ha aprendido a leer y a escribir, qué tal se entiende con sus hermanos, y otras preguntas sobre la situación y la atmósfera en general de la casa paterna, etc.

Estas preguntas son contestadas por los padres.

Quando, después de 15 años de trabajo, procesamos todas las respuestas, llegó la gran sorpresa. Contra todos los prejuicios de que los superdotados tienen problemas en el colegio y no se encuentran a gusto, contestó un 90% que se sentían aceptados por los profesores, y un 84%, por sus compañeros. Un 70% dijeron que les gustaba ir al colegio. Entre aquellos a los que no les gustaba ir al colegio, encontramos una gran correlación con declaraciones despectivas de los padres sobre el colegio y el sistema educativo en general.

La atmósfera en la casa paterna fue calificada de autoritaria por los niños de 8 y 9 años, de democrática por los de 11 y 12 años y, de nuevo, como autoritaria, por los de 13 y 14 años. Como ya se ha indicado anteriormente, las chicas, también en esta edad, la percibían como democrática. En ningún grupo de edad se clasificó el ambiente familiar como permisivo.

Por lo que respecta a actividades y hobbies fuera del colegio, la ocupación principal, la de un 36%, era leer, por este orden: ciencia ficción, libros de aventuras, libros científicos, enciclopedias, biografías. Después seguían: amigos, experimentos científicos o bricolaje, construcciones, ajedrez, después televisión y radio y, finalmente, deportes y actividades artísticas (sobre todo, los niños más jóvenes). Como hobbies (que no diferenciaban de otras actividades) citaban los niños de menos de 10 años, hacer colecciones (sobre todo, de sellos). Aproximadamente el 25 % preferían leer a reunirse con sus amigos. Sólo a un 10 % no le gustaba el deporte; esto ocurría con los niños que no se sentían lo suficientemente fuertes y cuyos padres no encontraban tan importante el deporte.

Como fuentes de su saber señalaba la mayoría de los niños de 5 y 6 años, "experiencia", los de 7 y 8 años, la familia. A partir de los 10 años, era leer (36%), la casa paterna (25%), televisión (10 %) y observación, experiencia (6%). Sólo el 23% citaban al colegio como fuente del saber. A la pregunta de si prefieren leer o ver televisión, contestaron 47%, televisión, 39%, leer y 14% no tenían preferencias. Hoy contestan la mitad de los niños superdotados por encima de los 10 años, que su ocupación favorita es Internet.

Es sorprendente que el 10% señalen la televisión como fuente de saber, y el 36% la lectura, y sin embargo, el 47% prefería la televisión a la lectura. Pero cuando ve-

mos el motivo, de qué es lo que prefieren y porqué, se entiende: preferían la televisión porque lo pasaban mejor, en tanto que la lectura la consideraban más instructiva. Al ver la televisión no hay de pensar, mientras que la lectura requiere pensar.

También es interesante en la motivación de su preferencia, el que consideraban la televisión como un tiempo determinado desde fuera, mientras que la lectura significa una mayor libertad en el manejo del tiempo (se puede interrumpir y empezar de nuevo) y ofrece una mayor variedad de temas. Me gustó especialmente el motivo que dio una niña de 13 años que prefería la lectura: en un libro, nos podemos saltar las páginas que no son tan interesantes, y podemos, si es un libro de intriga, leer primero el final. Un chico de la misma edad, que prefería la televisión, dio el siguiente motivo: en la televisión podemos ver y entender películas para adultos, en la lectura resulta esto más difícil.

Hemos comparado los resultados de nuestros conocimientos sobre los superdotados con un grupo de control constituido por niños normales, y encontramos algunas diferencias significativas. Había más superdotados que se describían a sí mismos como ambiciosos, curiosos, constantes y tercos. Y más niños del otro grupo que se describían como "amantes del orden". Como fuente del saber, 68% de los normales señalaba el colegio, y sólo 23% de los superdotados; fuera del colegio, la actividad preferida del grupo de control era la televisión, y para los superdotados, la lectura. La casa paterna era señalada como autoritaria menos veces en el grupo de control.

Desde el punto de vista de las relaciones sociales, no se encontraron, sorprendentemente, diferencias significativas. 90% de nuestros superdotados tenían amigos, 80% se sentían aceptados por ellos y 40% se sentían líderes del grupo. La mayor parte adquirió ese papel por iniciativa, organización y ejemplo personal. De los que no se veían como líderes (60%), la mayoría contestaron que no querían serlo (de ello se volverá a tratar en el capítulo sobre las cualidades de liderazgo y responsabilidad).

Algunos niños superdotados tienen poca confianza en sus capacidades sociales, en parte porque no están interesados en una interacción social, o a veces también debido a alguna mala experiencia. También son menos apreciados e incluso están aislados.

Algunos científicos informan de que las relaciones familiares de los superdotados son muy positivas y que, a pesar de ello, se puede llegar a un distanciamiento social. Ellen Winner afirma que los superdotados con un C.I. por encima de 160, en ningún caso tienen amigos con una capacidad normal, lo cual quiere decir que cuanto más alto es el C.I., tanto más aislado está el niño. Nuestra experiencia es distinta.

Se admite que hay más niños aislados, entre los superdotados, en los últimos años. Puede ser consecuencia de la sociedad, muy metódica, de las largas horas que los niños pasan ante el ordenador, con Internet, y con frecuencia también del ejemplo personal de los padres. Desafiando a las emociones, fomentando la madurez emocional, hemos podido ayudar a muchos niños superdotados a comportarse también socialmente, tratando a los otros niños con espíritu abierto y no con prepotencia.

También es importante el asesorar a padres y a profesores de cómo pueden organizar actividades, p.ej., excursiones escolares o paseos instructivos, para ayudar al niño a conseguir un status social apreciado por todos.

Las dificultades sociales del niño superdotado, genéticas o condicionadas por el entorno, pueden superarse con consejos y apoyo. Esto lo puedo afirmar y justificar después de 30 años de experiencia con casi 35. 000 niños con talento y superdotación.

Nir

Nir vino a nuestro Instituto con 7 años. Tenía un C.I. muy alto. Sus padres eran ambos científicos. Nos contaron que en el colegio tenía grandes dificultades. Corregía a los profesores, frecuentemente con razón, y por ello les caía mal. Las clases le aburrían mucho. De pequeño era un niño maravilloso. Continuamente hacía preguntas, que sus padres, con su amplio saber, también contestaban. Desde la más temprana infancia se interesaba por las matemáticas y por las ciencias. Durante las vacaciones, sus padres lo llevaban a su lugar de trabajo y Nir conocía casi todos los museos de ciencias naturales del mundo. A mi pregunta de si conocía algún museo de arte, de los que hay muchos y buenos en Israel, contestaron los padres que no tenían interés en ello. Los padres se quejaban sobre todo de que Nir no tenía amigos. Al preguntar a los padres si ellos mismos tenían amigos, tuvieron que contestar que no (no tenían tiempo para ello), pero deseaban que Nir tuviera amigos. Procuré explicarles que los niños empiezan imitando a sus padres antes de encontrar su propio camino.

En nuestros cursos Nir era muy dominante y con frecuencia buscaba pelea. Si había una discusión en el grupo, Nir la interrumpía con la observación: "He venido aquí a aprender y no a oír tonterías". Pero si tenía interés en algún tema, podía tener interminables discusiones con el profesor, sin ninguna consideración hacia los demás, que tenían menos interés en ello.

Después de aproximadamente tres semestres de acudir al instituto, pudimos comprobar un ligero cambio en el comportamiento de Nir. Transcurridos algo más de

dos años, me dijeron sus padres que Nir había mejorado mucho en el colegio. Durante estos dos años, habíamos hablado con frecuencia con Nir, y le habíamos indicado que él podía, con su saber, ayudar al profesor en nuestros grupos y en las clases, en lugar de enfrentarse con él. Se sentía mucho mejor con nosotros y en el colegio. A menudo hemos comprobado con niños superdotados, que se encuentran completamente satisfechos en su clase si se juntan con otros niños, también superdotados, una o dos veces por semana. Entre estos niños, ya no son el sabelotodo del grupo, en tanto que en su clase del colegio son el listo de la clase.

Entretanto, Nir había mejorado en sus relaciones con los profesores, pero seguía teniendo problemas con sus compañeros de colegio. Éstos no entenderían lo que él dijese, y, por otra parte, a él no le interesaba lo que pudieran decir ellos. Los despreciaba y se lo dio a entender. También hablamos mucho de estas cosas y empezó a hablar con otros niños en nuestros cursos. A menudo venía antes del comienzo del curso y se quedaba después, para hablar con uno u otro.

Cuando tenía 11 años, vino a verme para pedir dejar de asistir durante un semestre. Quería tener más tiempo para buscar amigos entre sus compañeros de clase. Me dijo que le gustaría tener mi "supervisión" y recibir una o dos veces al mes mi "feedback" a su proyecto. Organizó un club de discusiones -entretanto había aprendido, con nosotros, a discutir- para los compañeros a los que no les interesaran las habituales reuniones de los viernes por la noche, en las que sólo se baila y se besuquea, como decía despectivamente. Encontró a seis a quienes le interesaba el proyecto y se reunían todos los viernes. Nir preparaba los temas para las discusiones. Durante dos meses fue todo muy bien. Al tercer mes vino a verme, furioso y frustrado, porque dos compañeros querían abandonar el club. Le pregunté el motivo por el que querían dejarlo, y contestó indignado que también ellos habían querido presentar los temas a discutir.

A Nir no le parecía esto justo, ya que había sido él, el que había organizado el club y quería elegir los temas. Le pregunté sobre lo que consideraba más importante, que continuara existiendo el club o tener el placer de ser el que lo dispusiera todo. Se dio cuenta de que el club de discusiones no podía existir sin que hubiera otros interesados y en consecuencia, él no podía ser el centro de atención. Hablamos sobre la teoría del juego (se describe más detalladamente en el capítulo sobre el juego): ¿Quiere jugar el juego de la "suma cero" en el que uno gana y el otro pierde, o el juego de no-cero, en el que todos pueden ganar? Podía entender los ejemplos intelectuales, pues en eso estaba fuerte y no se sentía amenazado y procuró trabajarlos emocionalmente en la práctica y aplicarlos. Invitó a sus dos compañeros con su tema al club, y la cosa continuó bien.

Con 12 años empezó a intranquilizarle paulatinamente el hecho de que aún no tenía una amiga. Había una alumna nueva en su clase, que no se fijó en él en absoluto. A él le gustaba mucho y lo que ella tenía que decir "respondía a la realidad". ¿Cómo podía acercarse a ella? Le aconsejé que se enterara de cuáles eran los intereses de la chica, para hablar con ella de esos temas. Se enteró de que tocaba el piano. Como Nir tocaba el violín, le llevó sus notas y habló con ella de las piezas que tocaba y de lo que significaba la música para él. Se sorprendió de que la chica no reaccionara. Cuando quise saber si él también le había preguntado sobre lo que tocaba y sobre lo que pensaba de la música, tuvo que admitir que estaba demasiado excitado como para pensar en ello. Hablamos sobre su forma de ser, de hablar siempre sólo de sí mismo, sin dejar hablar a los demás y sobre el dar y el tomar, que es la base de la amistad. Un año después, Nir había conseguido tener un grupo de amigos, pequeño y agradable, al que también pertenecía la citada chica. Cuando fui invitada a la fiesta de su 13 cumpleaños, conocí a estos amigos y comprobé que disfrutaban de la fiesta como si fuera la suya propia.

El problema de Nir no era su talento o su inteligencia. Esto constituía más bien su fuerza. El problema era su punto débil: la incapacidad de relacionarse emocionalmente con los demás. Su capacidad le ayudó a integrar el saber de sus padres, pero con ello incorporó también su estilo, austero y objetivo. En nuestro curso, pudo ver que ese tipo de relaciones era su punto débil. Su inteligencia le hizo comprender que tenía que cambiar. De ahí surgió también la motivación emocional para cambiar.

Quisiera llamar la atención sobre el hecho de que Nir no hizo ninguna terapia. Tampoco sus padres. Los cursos enriquecedores y provocadores, la atmósfera en la que se sentía aceptado y en la que podía desarrollar sus potenciales, las conversaciones con él, con sus padres y a veces también con sus profesores, le fortalecieron en su yo, en su propio mundo, de forma que pudo ver sus puntos débiles. Y se atrevió a superarlos.

Lo primero que procuro en el trato con niños superdotados intelectualmente es apoyar su lado fuerte, para que ellos mismos puedan combatir y superar sus puntos débiles. Pues los niños superdotados no tienen problemas por su talento y su fuerza, sino por su lado débil. El problema no es lo que son, sino lo que no son.

CAPÍTULO 8

Tendencias en la investigación del talento y de la creatividad

El libro de Ellen Winner sobre la cualidad de superdotado (1996) es una obra extraordinariamente minuciosa, informativa, educativa y también muy interesante. El punto de partida son nueve ideas falsas (mitos) de lo que es ser superdotado. Estas ideas falsas las atribuye Winner a las suposiciones de algunos investigadores, pedagogos y también psicólogos, que nadie ha puesto en duda.

El primer mito: Los niños superdotados intelectualmente tienen una capacidad general que les hace igualmente dotados para todas las materias. Esta capacidad universal, que se mide con tests de inteligencia, no puede ser, sino raras veces, una capacitación que comprenda todo. Hay muchos niños superdotados en un campo intelectual, que en otro campo son normales o que incluso tienen problemas de aprendizaje.

El segundo mito: El talento se relaciona, a diferencia de la cualidad de superdotado, con los campos del arte y del deporte. Niños con calificaciones extraordinarias son etiquetados de "con talento", en tanto que las capacidades intelectuales se reúnen bajo el concepto "sobredotación". Esta diferencia, opina Winner, carece completamente de fundamento, pues las características de la "sobredotación" son las mismas en el campo de las bellas artes, musical, deportivo, matemático y lingüístico: madurez temprana, aprendizaje a su manera e irrefrenables ganas de saber. Seguramente, para la capacidad musical es irrelevante un alto C.I., pero también estos niños, en su campo, están adelantados a su edad, aprenden y son consecuentes en su manera característica de pensar y de obrar. Y tienen una gran motivación intrínseca de dominar su campo.

El tercer mito: Toda "sobredotación" depende de un C.I. extraordinario. Esta suposición, afirma Winner, fue formulada por psicólogos. Pero los tests de inteligencia miden un espectro muy limitado de capacidades humanas, como el saber matemático y el lingüístico. Capacidades en el campo de la música o del arte no tienen que manifestarse en un test de inteligencia. Lo mismo vale para el "idiot savant", que dispone de capacidades extraordinarias en un campo específico, pero que puede quedar detrás de sus compañeros de edad en otros campos o en un test de inteligencia.

Los mitos cuarto y quinto: Predisposición en relación con el entorno. La opinión general de que la cualidad de superdotado es innata, ignora la influencia del entorno en el desarrollo de la capacidad. Diametralmente opuesto es el punto de vista defendido por algunos psicólogos, de que la capacidad está condicionada por un entrenamiento temprano e intensivo, dirigido por padres y profesores. Es decir, es el único resultado de un duro trabajo. Esta suposición a su vez ignora la parte genética, que el entorno encuentra en el niño superdotado. El duro trabajo es consecuencia de la sobredotación, de la motivación intrínseca que empuja a la persona capacitada a practicar, a aprender a dominar un campo.

Mito sexto: Los niños superdotados son el producto de padres ambiciosos, que quieren disfrutar de la fama de sus hijos. Esos padres pueden destruir las capacidades del niño, por la presión que ejercen sobre él. Los padres desempeñan un papel importante en la formación de los niños superdotados. Según algunos estudios, la casa y la familia influyen más que el colegio en el desarrollo del niño superdotado.

Mito séptimo: Los niños superdotados gozan de una muy buena salud emocional. La afirmación de que los superdotados se adaptan mejor y son superiores en su desarrollo moral, emocional y también físico, fue formulada por Terman en 1922. Está en oposición con otros prejuicios, como que los superdotados "no son deportistas", están "aislados", "son presuntuosos" y tienen intereses de lo más curioso. De esta forma, al niño superdotado o se le idealiza socialmente, o se le desprecia y rechaza.

El mito octavo consiste en la suposición de que todos los niños son superdotados. Esto quiere decir que todos los niños tienen una capacidad similar para aprender y pueden presentar ciertos puntos fuertes en determinados campos. Este igualitarismo, defendido por ciertos profesores, discrimina a los superdotados que, en el colegio, soportan tensiones y aburrimiento. Igual que a los más flojos se les adapta el aprendizaje a sus necesidades, debiera también hacerse todo lo posible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los más fuertes.

El noveno y último mito consiste en que los niños superdotados llegan a ser adultos famosos. De los superdotados se espera un alto C.I. y creatividad (aunque la creatividad apenas se promueva), y se supone que llegarán a ser adultos importantes, con muchos éxitos y creativos. Pero muchos niños superdotados, sobre todo los llamados "niños prodigio", se "queman" o abandonan sus campos de interés. También hay muchos que, de adultos, llegan a tener éxito, pero que no aportan nada creativo.

No se puede partir de la base de que una capacidad temprana, todo lo pronunciada que sea, lleve necesariamente a resultados sobresalientes en la edad adulta.

Esto depende de múltiples factores y de su interacción. No hay duda de que la capacidad es muy importante. Pero factores como la casa paterna, rasgos de personalidad, motivación, ocasión y también un poco de suerte, son, sin embargo, igualmente importantes, cuando no más importantes aún.

Estoy de acuerdo con Ellen Winner, de que existen los citados mitos y, como ella, me opongo a esos psicólogos que han dado lugar en su mayor parte a estos mitos y que siguen defendiendo su vigencia. Pero lo que es peor, es que no admiten como real sino aquello que se puede medir. Los puntos débiles que se esconden detrás de estas afirmaciones son estrechez de miras, que se apoya sólo en escalas prefabricadas, y unilateralidad, pues sólo habla, prueba y desarrolla conceptos de inteligencia. Estos prejuicios están en contraposición con lo que la psicología, en realidad, pretende alcanzar: concretamente, ver a la persona en el proceso de su desarrollo, en su totalidad, recibiendo influencias continuamente e influyendo también por su parte.

Winner se centra en su libro en la "sobredotación" extrema (que se presenta quizás una vez entre 10. 000 niños), en dos campos intelectuales (matemáticas y lengua) y dos campos artísticos (música y artes plásticas). En estos campos se observan muchos niños superdotados. Por un lado, porque ejercen gran atracción en los niños, y por otro, porque están dominados por reglas y estructurados firmemente, lo que hace posible detectar las regularidades básicas. Están en oposición con campos especializados, que exigen amplios conocimientos detallados, y otros campos que exigen don de observación, intuición, empatía y cualidades de liderazgo. En estos campos se averigua más raramente la "sobredotación", ya que no hay escalas adecuadas para reconocerla y medirla.

Ellen Winner quisiera demostrar a toda costa que los superdotados son completamente distintos a los demás. Simpatiza mucho con la investigación del cerebro y de los hemisferios cerebrales. Por sus alusiones, tengo la ligera sospecha de que espera el resultado de que la "sobredotación tiene un fuerte componente genético, cerebral, orgánico, por el que se podrá medir esta sobredotación".

Joan Freeman (1998), que publicó un informe muy instructivo sobre la investigación actual internacional, por encargo del gobierno británico, sigue planteando, por el contrario, las mismas preguntas que nosotros nos venimos planteando desde hace más de tres décadas: ¿Quiénes y cómo son los muy superdotados (ella los llama "very able", los especialmente capaces) y cómo puede uno educarlos? Desde definiciones y formas de identificación, pasando por diferencias mentales, sexuales y emocionales a las diversas formas de los programas (aceleración, enriquecimiento, etc.) para la formación de los superdotados, llega a dos propuestas que se cruzan: por medio de la diversificación, deben adecuarse los contenidos del aprendizaje a las

capacidades y necesidades del superdotado. Por medio de la individualización, los mismos superdotados deben recibir una mayor responsabilidad en los contenidos y en la velocidad del aprendizaje.

La responsabilidad de las autoridades y de las organizaciones consistiría en poner a disposición de los superdotados un buen material para el aprendizaje, como también buenos mentores. Pues, como lo ve Freeman, el problema principal de la investigación de la educación de los superdotados, está en la interacción entre los potenciales del niño y las condiciones apropiadas para desarrollarlos.

En 1998 se pidió a algunos destacados investigadores de la creatividad, que expusieran sus declaraciones sobre la "sobredotación" creativa (*Roepert Review*, septiembre, 1998). En primer lugar, fue evidente un cambio de paradigma ("paradigm shift", como lo denominó Feldman, 1992): las investigaciones se desplazaron, desde estudios psicométricos al principio, al análisis de las aportaciones de personas eminentes en la cultura occidental.

Gardner (1993) analiza a siete personalidades, de las cuales, cada una representa a una de sus siete inteligencias: Albert Einstein: inteligencia matemática, Igor Stravinsky: inteligencia musical, Pablo Picasso: inteligencia visual, T. S. Elliot: inteligencia verbal, Martha Graham: inteligencia cinestética, Sigmund Freud: inteligencia intrapersonal y Mahatma Gandhi: inteligencia interpersonal.

Hoy habla Gardner además de la inteligencia naturalista y de la inteligencia existencial. En sus libros sobre la inteligencia habla repetidas veces del éxito creativo, que en realidad ha hecho posible el espíritu de la época pero que también, al mismo tiempo, ha contribuido al espíritu de la época. Él insiste, como Csikszentmihalyi, en la importancia del entorno que apoye y fomente, y que también tiene que aceptar lo nuevo.

Csikszentmihalyi (1996) entrevistó a 90 contemporáneos famosos de todas las especialidades y de todo el mundo: políticos, escritores, historiadores, compositores, filósofos, pintores, arquitectos, científicos de los campos de la biología, medicina, física, química, astronomía, economía, psicología, y sociología, como también a inventores. Entre ellos había 12 premios Nobel. Les hizo preguntas sobre sus prioridades en su carrera profesional y en la vida, sus relaciones humanas, personas influyentes, compañeros, familia, costumbres en el trabajo, ideas, concentración, dinámica y objetivos. Cómo empezaron, cómo se desarrollaron, quién les influía y qué tal siguen ahora.

Simonton (1990), que llama a su método "Historiometría", quiere analizar por retrospcción el proceso evolutivo de adultos importantes, que en su mayoría ya no viven, y trasladar los resultados a nuestros niños superdotados, para mejorar sus posi-

bilidades de desarrollo. Termina el resumen de su trabajo con siete preguntas, que, para todos los que trabajan con niños superdotados, son muy relevantes:

- 1) ¿En qué consiste la relevancia del test de inteligencia, si no abarca ni las diferentes clases de inteligencia ni la tan importante creatividad?
- 2) ¿Qué papel juegan las diferencias individuales de personalidad y cómo se podrían encontrar perfiles distintivos como indicador para la realización de potenciales creativos en el adulto?
- 3) ¿En qué medida podemos hablar del talento innato de los genios?
- 4) ¿Hasta qué punto es importante para el desarrollo de la creatividad, el orden en el nacimiento, es decir, la posición en la constelación familiar? Durante décadas se supuso que los hermanos mayores eran los más dotados intelectualmente, en los últimos años se comprobó que los más jóvenes obtienen mejores resultados, sobre todo en el arte.
- 5) ¿Tienen las experiencias traumáticas infantiles una influencia en el desarrollo de la creatividad en el adulto? Terman (1925) y Bloom (1985) hablan de las familias en buena posición, tranquilas, que apoyan y animan, en las que han crecido personalidades famosas. Otros estudios enseñan que la pérdida temprana del padre o de la madre ejerce una influencia positiva en el desarrollo de la creatividad (Goertzel et al., 1978). ¿Es posible que caminos difíciles, que constituyen un reto, lleven a un alto grado de creatividad?
- 6) ¿Cómo participa la educación escolar en el desarrollo de la creatividad? Muchas de las personas estudiadas describen retrospectivamente su relación con el colegio como mala, como inhibidora de la creatividad. ¿Era el colegio? ¿Eran los métodos de enseñanza?
- 7) ¿Cómo influye la pertenencia a una minoría social que se considera perjudicada, en el desarrollo de la creatividad? Algunos de los encuestados admitieron que en esta situación estuvieron obligados a ser creativos y a buscar nuevos caminos, o que, p.ej., la necesidad de tener que aprender al mismo tiempo dos lenguas había estimulado su creatividad.

POINCARÉ Y EINSTEIN

La postmodernidad ve la "superdotación" como producto social. ¿Explica este planteamiento el fenómeno Einstein/Poincaré? Henri Poincaré, superdotado desde su in-

fancia, fue en 1905 uno de los matemáticos más eminentes. Albert Einstein, 25 años más joven y todavía desconocido, y a quien en el colegio le fue mal, escribió en 1905 sus primeros trabajos científicos, que marcaron nuevos rumbos, y fue famoso por ello.

Poincaré tenía en 1905 una posición bastante más consolidada que Einstein, en el campo común del saber, pero fue Einstein quien halló la teoría de la relatividad. Ambos tuvieron un ambiente familiar parecido, cálido, que les apoyaba, pero ambos fueron personas solitarias. A ambos les gustaba jugar a juegos complicados, y eran parecidos en su tenacidad al pensar. La familia de Poincaré era rica, la de Einstein, pobre.

La carrera profesional de Poincaré se había desarrollado según el plan establecido, sin obstáculos especiales. La carrera de Einstein había sido muy difícil. Los artículos, que le hicieron famoso, los escribió siendo funcionario de la oficina de patentes de Berna. ¿Fueron estas dificultades las que le hicieron ser creativo? ¿O las discusiones continuas con sus profesores?

Estudiando las numerosas biografías sobre Einstein, cree Miller (1998) que la forma visual de pensar de Einstein superaba a la de Poincaré. ¿Puede deducirse de ello, que la pobreza o la lucha por la existencia no son inhibitoras y que la educación en el pensar visual fomenta la formación de la capacidad?

Niños superdotados y genios creativos parecen estar hechos a veces de la misma madera. Y sin embargo, a pesar de ello, con frecuencia son muy diferentes. Y lo triste es que haya tantos niños superdotados que no llegan a ser adultos creativos, con talento. Por otro lado, muchos genios creativos no fueron niños superdotados. Hasta mucho más tarde, en la adolescencia o incluso más tarde todavía no vino el don especial, la chispa del genio y la pasión, el apasionamiento por su especialidad.

En esta discontinuidad del desarrollo ven hoy muchos científicos el problema principal, tanto para la educación de los superdotados como también para la investigación de la sobredotación.

CAPÍTULO 9

La concepción creativa en la educación de los superdotados

El niño superdotado necesita programas educativos que ofrezcan retos y posibilidades de descubrirse a sí mismo y de pensar con independencia, en otras palabras: un entorno que haga posible la realización del potencial intelectual, emocional y social.

Toda experiencia de aprendizaje proporciona el acceso a un mundo más amplio que el del punto de partida. Esta experiencia sólo es posible en un ambiente de seguridad y de libertad. Seguridad quiere decir: un ambiente en el que el niño se atreva a salir del ámbito protector de lo conocido para descubrir lo nuevo y lo desconocido y así captar los estímulos del entorno. Libertad significa que el niño se sienta libre para ser él mismo y para utilizar sus propias capacidades, y que se atreva a reaccionar a los estímulos del entorno de acuerdo con sus potenciales. Estas condiciones favorecerán una actitud abierta hacia el aprendizaje y posibilitarán nuevos conocimientos. También conducirán a una actitud de aprendizaje permanente. De esta forma se fortalece el yo del niño, que se atreverá, con su "yo-mismo" integrado y consciente -sus conocimientos, sus emociones, y sus capacidades- a establecer contacto con el entorno.

Todo aprendizaje tiene dos aspectos, el específico y el general. Mientras que el específico se refiere a un campo estrechamente limitado, concretamente en gran parte a contenidos, el general es aplicable a todos los campos. Lo específico es el **Qué** y lo general es el **Cómo** del aprendizaje y del pensamiento. El aspecto general se desarrolla a lo largo del crecimiento y da lugar a una concepción de las cosas. En la educación de los superdotados deberíamos cuidar de posibilitar una concepción creativa, como lo requiere este aspecto general del aprendizaje. La concepción creativa -base general para todo proceso creativo en la ciencia, en el arte o en otros campos- es el punto de partida esencial de nuestro concepto de la educación.

EL CREDO DE UNA FILOSOFÍA CREATIVA DE LA EDUCACIÓN

Individualidad, en lugar de conformismo: Lo primero que intentamos con cada niño es descubrir sus capacidades y promoverlas. Le posibilitamos que se comporte como **puede** y no como **debe**. Un ejemplo: el alumno de seis años Uri no de-

be ser comparado con sus compañeros de la misma edad, sino que Uri, como es ahora, debe ser comparado con Uri, como era ayer. Sólo así podemos considerar su individualidad y evitar el conformismo. El conformismo es enemigo mortal del desarrollo individual creativo.

De lo conocido a lo desconocido: El punto de partida del aprendizaje tiene que estar en el mundo actual del niño. Esto contribuye a que el niño se sienta seguro, a que vaya avanzando desde lo conocido a lo desconocido. De esta manera fomentamos la participación del niño en el proceso del aprendizaje. Los huecos en los conocimientos pueden llenarse por factores relacionados con el pasado, pero esto no es posible hasta que el niño no se haya comprometido, con su experiencia de la vida, en el proceso educativo. Partiendo de la situación actual del niño, reducimos también la discrepancia entre los conocimientos condicionados por el pasado y el futuro, en el que el niño utilice realmente estos conocimientos.

Placer en el proceso del aprendizaje y no sólo en los resultados: La formulación de los ejercicios es propuesta por el profesor, pero las soluciones se elaboran, se prueban y después se formulan por la interacción creativa de todos los participantes. Por medio de este proceso activo, todo niño puede activar y comprender sus capacidades, sus conocimientos y su imaginación. La satisfacción que produce el resultado dura muy poco. Por el contrario, la posibilidad de recibir satisfacciones en el proceso es una fuente inagotable de placer.

Proponer preguntas y no dar sólo respuestas o enseñar hechos es otro objetivo de nuestro enfoque. Por medio de preguntas despertamos en el niño primero la curiosidad y sus ganas de saber, que quizás estén latentes. La ampliación de los conocimientos tiene lugar entonces por las preguntas de los niños. Éstas no siempre tienen su fundamento en sus conocimientos, sino en su mundo de fantasía. Por eso, la eliminación antes de tiempo de la fantasía en el proceso del aprendizaje impide el aprendizaje creativo y conduce a la mera acumulación de información. El aprendizaje debe ser un proceso que lleve a la formulación de nuevas hipótesis aplicando activamente la imaginación sobre la base de la experiencia y el conocimiento. Los hechos estarán anticuados algún día, incluso en las ciencias exactas, mientras que por medio de la formulación creativa de problemas se prepara el camino para obtener en todo momento informaciones actuales.

Pensamiento interdisciplinar, no sólo ordenado estrictamente según categorías: Es prioritario partir de un planteamiento equilibrado del aprendizaje. Debe evitarse consciente y activamente la especialización temprana, porque partimos de la base de que los alumnos superdotados tienden de todas las maneras a ser especialistas en el amplio campo del conocimiento y de la experiencia. En realidad, apenas

hay, sin embargo, problemas que puedan resolverse con un razonamiento limitado, que clasifica, y disciplinar. Cuantos más elementos incluyamos y relacionemos, tanto más creativa será nuestra manera de pensar. De esta forma podremos abandonar lo conocido y lo familiar y encaminarnos por nuevos derroteros.

Los científicos, los filósofos, los artistas y también los psicólogos estudian e investigan al hombre desde su propio punto de vista. La tarea de los educadores es, sin embargo, establecer las relaciones entre las diversas disciplinas, de tal forma que el alumno se desarrolle y llegue a ser una persona creativa. El alumno debe aprender a tratar a su entorno abiertamente y sin prejuicios, a considerar las diversas posibilidades de entrar en contacto y a recurrir a sus conocimientos en los diversos campos de su experiencia. Esto significa en la práctica que, dado un problema, el alumno establece asociaciones con otras materias para solucionarlo, o que relaciona este nuevo problema con otros que ya solucionó (es decir, experimentó).

Una orientación hacia el futuro y no sólo hacia el pasado posibilita el dar a los conocimientos del niño una dirección hacia un objetivo, con la ayuda de lo que sucede actualmente en el campo de la ciencia y de la sociedad. Está claro que no podemos enseñar el futuro, pero podemos descubrir el presente, ese presente con el que los niños juegan. Podemos planificar y tomar decisiones y de esta forma nos podemos imaginar el futuro. Para ello no tenemos ni que hacer nuevos planes de estudio ni que revolucionar todo el sistema educativo. Sólo tenemos que añadir algunas preguntas a la nueva información adquirida: ¿Cómo continuamos? ¿Adónde nos puede llevar esto? ¿Qué queda todavía sin explicar? ¿Qué os queda a vosotros todavía por investigar en esto, a vosotros, que no sólo sois los alumnos de hoy, sino también los adultos de mañana? Por medio de preguntas semejantes y de las conversaciones que las siguen podemos reducir el abismo que hay entre el pasado y el futuro, hablando del presente. De esta forma, desafiamos a los niños a aprender y a investigar, concediéndoles su parte en la continuidad del pensar y del hacer humanos. Todo esto pudiera cooperar a una educación orientada al futuro. El hecho de que a los niños les interesa lo describo en el capítulo "Los planteamientos creativos".

Aprendizaje por medio del juego: Para esto se requiere tener el ánimo de jugar con los conceptos, las ideas y los materiales e intentar combinarlos de forma nueva y diferente. Antes de ir al colegio, el niño lo ha aprendido todo jugando. Pero cuando llega al colegio, le hacen ver claro que allí se estudia y afuera se juega. Sin embargo, el juego es una parte importante del aprendizaje en los niños, y también en los adultos. Cuando jugamos con niños, establecemos las condiciones para que se desarrolle un adulto que juegue, que experimente, sin tomarse demasiado en serio, que aprende de los fracasos y que intenta empezar de nuevo. Así establecemos las bases de una actitud creativa ante la vida.

Con el juego, el niño aprende que hay reglas que, como ocurre a menudo también en la vida, valen para todos; pero también aprende que, en este marco, que tiene sus límites, existen diversas posibilidades y alternativas. Esta idea se continúa en el capítulo "El modelo lúdico en el entorno del superdotado".

La educación por medio del juego crea un ambiente de aprendizaje activo y dinámico, y por eso es, en sí misma, una técnica docente altamente motivadora. En los niños culturalmente poco desarrollados podemos superar su pasividad característica, posibilitándoles por medio del juego el experimentar sin riesgo situaciones poco habituales. Para los niños superdotados, el aprendizaje por medio del juego representa un reto, ya que pueden actualizar más potenciales que con cualquier otro método de aprendizaje: fantasía, intuición, espontaneidad, humor, sentimientos y, por supuesto, conocimientos.

Pensamiento social y no sólo individual, para fortalecer el sentido de pertenencia social en los niños y que descubran que hay valores más altos que los éxitos individuales. Por ejemplo, cuando en clase de matemáticas abordamos problemas sociales, para resolverlos con ayuda de la ciencia, o cuando provocamos la reflexión social y política, reforzamos la conciencia de responsabilidad social entre los superdotados, que, en general, tienden a ser muy individualistas. Esto, así lo creemos nosotros, es tanto en beneficio del bienestar individual como del bienestar social.

¿CUÁNDO NO SON CREATIVOS LOS SUPERDOTADOS?

El aprendizaje se origina por una interrelación entre el discente y su entorno. Éste puede ejercer una influencia restrictiva o estimuladora del proceso creativo, cuyo objetivo es el desarrollo de una personalidad capaz de aprender. Un niño en período de crecimiento tiene que tener la ocasión de probar también las capacidades que se van desarrollando y de realizar sus potenciales. De esta forma es como el niño adquiere conciencia de sus capacidades. Y gana seguridad en su relación con ellas. También se fortalece la seguridad en sí mismo. Si no se le apoya para que tenga seguridad y confianza en sí mismo, pudiera ocurrir que al niño le asustaran los conocimientos y tuviera miedo de abordar nuevos problemas. En lugar de desarrollar sus capacidades potenciales, lucharía contra ellas en virtud de la conformidad. No hay duda de que la conformidad ofrece una seguridad aparente, pero, sin embargo, es el mayor enemigo de los inventos, de las creaciones o de las transformaciones de cualquier clase, es decir, impide el crecimiento individual y único. En virtud de la seguridad que ofrece la conformidad, se arriesga aquello que garantiza el éxito máximo.

Si la norma del entorno exige ser conformista, es decir, como todos los demás, el niño superdotado reprimirá muy pronto sus capacidades creativas para ser aceptado

por la sociedad. La orientación por sus compañeros de edad (peer orientation) significa no apartarse de la conformidad. El miedo a ser de otra manera que los de su grupo reprime la necesidad de descubrir por sí mismo el entorno. Por eso muchos no quisieran ser superdotados, porque no quieren distinguirse de los demás. Una tarea en la educación de la creatividad es hacer que sean conscientes de sus posibilidades y ayudarles a desarrollarlas. Se debe poner de relieve y apoyar la individualidad del alumno; son precisamente las capacidades por las que se diferencia de los demás, las que necesitan apoyo.

En la presión que ejercen la conformidad y la adaptación está quizás también el motivo que haya menos chicas superdotadas que chicos. Porque las chicas, más que los chicos, aceptan la distribución de papeles relacionados específicamente con el sexo. Esto constituye una parte importante de la expresión del conformismo. Aunque ya no se vea en toda sobredotación algo de locura, sin embargo todavía se sigue equiparando el ser distinto a los demás con "anomalía". Las chicas se dan cuenta muy pronto, antes que los chicos, de que las consecuencias de un comportamiento diferente rara vez son agradables. Por esto gastan su energía en luchar contra las así llamadas "debilidades", en lugar de utilizarla para el desarrollo de su talento. Podemos fortalecer la confianza en sí mismas escuchando sus ideas, contestando a sus preguntas, poniendo en claro su diferencia y animándolas a que la sigan desarrollando. Es muy importante ayudar a las chicas a imponerse por sí mismas (Véase el capítulo "El niño superdotado").

Muchos niños superdotados no alcanzan la actualización de sus potenciales porque consiguen con facilidad lo que se les pide y no ven ningún estímulo que les haga seguir aprendiendo. Esto conduce con frecuencia a que el mejor alumno, cuyas capacidades quedan sin aprovechar porque no han sido suficientemente estimuladas, baje al nivel del alumno medio. En casos extremos puede incluso conducir a que el alumno pierda las ganas hasta de ir al colegio. Por otra parte, puede ocurrir que niños a quienes se les pone un nivel de exigencia demasiado alto, tengan una sensación de impotencia que les haga no preocuparse en absoluto de realizar los trabajos. En ambos casos no se realizan los potenciales, lo que puede tener graves consecuencias para un adolescente: su orientación se dirigirá siempre al producto y no al proceso. Esto conduce a un afán permanente de nuevos logros sin la capacidad de experimentar ya con satisfacción el camino que conduce a esos logros. Sus preguntas no conocerán nada más que un objetivo: ¿Qué gano yo con esto? Son los que en el futuro irán a la caza de prestigio.

La persona educada para conseguir sólo buenos resultados se negará a admitir fallos o a aprender de sus propios errores. Y a veces se aprende más de los errores que de los éxitos. Una persona de éstas no tiene ninguna posibilidad de aceptar fracasos, ya que no considera el proceso como especialmente importante, sino solamente el

producto, que fue un fracaso. Conocemos siempre solamente los éxitos aislados del científico y no sabemos nada de los innumerables experimentos que le han salido mal. Un científico necesita, sin embargo, para su trabajo de investigación mucha humildad y la capacidad de soportar fracasos. Esto tiene que aprenderse en edades tempranas. El valor real de esta educación está en que lo que se hace, se hace con alegría y dedicación.

Al niño de diez años Uri sólo le interesaban las matemáticas y la geografía. De historia y de literatura no quería saber absolutamente nada. Por eso intentamos despertarle el interés por la historia del pueblo por medio de mapas. Por las montañas y los ríos conoció los animales y las plantas y las fronteras naturales y, con ello, las condiciones que hacían fáciles o difíciles las conquistas militares. Mediante las riquezas naturales o la carencia de ellas aprendió a entender los motivos de las conquistas, el desarrollo económico, etc. Para despertar su interés por la literatura, le preguntamos, después de leer una historia, el número de sustantivos, verbos y adjetivos. Un gran número de verbos indicaban acciones, muchos adjetivos señalaban descripciones. Por medio de estos análisis pudo abordar el texto, y entonces pudimos seguir trabajándolo con él.

CONDICIONES PREVIAS PARA EL APOYO DEL PROGRESO CREATIVO DE LOS SUPERDOTADOS

El acceso creativo a la educación pretende una relación viva entre las capacidades humanas flexibles y los retos y las necesidades de un mundo que cambia constantemente. Esto quiere decir que la información y los conocimientos de la cultura actual no debieran adquirirse por medio del aprendizaje memorístico de hechos irrefutables o por la ávida acumulación de conocimientos, sino aprovechando la interacción creativa por medio de la investigación. La comprensión consciente de la individualidad debiera sustituir a una competencia mezquina. Para nosotros, la concepción creativa de la educación significa descubrimiento, liberación y estimulación de los potenciales de la persona que enseña y de la que aprende. El profesor es el animador y el estimulador, que considera al alumno no sólo como persona que aprende sino también como persona que piensa. Y que crea un ambiente en el que el niño superdotado **ha de ser como puede ser, y no como tiene que ser.**

Pero no se trata con esta concepción de la educación de dar al niño una libertad plena e ilimitada, sino de tratarlo de la forma adecuada. Esta diferencia es importante, pues no basta con dejar al niño, sencillamente, plena libertad. Se trata más bien de lo que es capaz de hacer el niño con la libertad que se le concede. Sólo es conveniente la adecuada reacción del entorno, sobre todo del profesor. Muchos psicólogos afirman que se consiguen mejores resultados si se pasan por alto las trave-

suras de los niños difíciles. El éxito se comprueba en la medida en que el niño deja a menudo de hacer travesuras si no se le presta atención. Sin embargo, esto es el resultado evidente de un ambiente de pura permisividad. ¿Porqué deja el niño de comportarse mal? Porque no hay reacción en el entorno. Esto nos hace recordar al pequeño Maxl, que volvió del colegio a casa y le contó a su madre que se había caído y que le había dolido mucho. La madre le preguntó si había llorado. Maxl contestó: "No, pues no había nadie allí". Lo mismo ocurre también en una situación creativa. El niño deja de ser creativo -como deja de comportarse mal- cuando no reacciona el entorno.

Los adversarios de la teoría de la creatividad afirman que en esta concepción de la educación hay problemas no superables, ya que la educación, en general, aspira al orden y a la disciplina, y la creatividad, sin embargo, conduce a lo contrario, a la anarquía. ¿Cómo puede, por un lado, fomentarse la espontaneidad y la iniciativa en los alumnos y, por otro, tenerlos bajo control? Muchas veces se reprime la creatividad por miedo a problemas de disciplina. A esto se añade que hay respuestas inesperadas de los alumnos que desconciertan al profesor y le ponen en apuros, sobre todo cuando él mismo no sabe la respuesta. Con frecuencia, por falta de tiempo, el profesor da la solución de un problema, y con ello le quita al alumno la posibilidad de probar distintos procedimientos y así llegar a una solución. A veces hay profesores que tienen sentimientos de culpa si dejan a los alumnos adivinar soluciones, porque ello roza demasiado con lo lúdico. Incluso en cierto modo tienen que educar a los niños a ser conformistas, porque la sociedad lo exige.

No habrá problemas especiales de disciplina si se elogia el pensar de forma creativa y el aprender por propia iniciativa, si se estimula el que se proceda de distintas formas para solucionar un problema y la manipulación de objetos e ideas, si se enseña a pensar con independencia y no en grupo y a ser tolerante frente a ideas nuevas. Pues la disciplina viene por sí misma si se le concede al alumno un comportamiento creativo, es decir, su individualidad y unicidad. De esta forma se fortalece al niño superdotado en sus capacidades y su espíritu abierto posibilita la captación de un máximo de conocimientos del entorno. Así adquiere la capacidad de postergar las calificaciones, de arriesgarse a fracasos y pierde el miedo a ser encasillado como "tonto" o como "de otra manera" por el entorno.

Si el profesor se toma tiempo para prestar atención, no sólo a las travesuras del niño superdotado, sino también al modo de cómo las lleva a cabo, entonces toma en serio la individualidad del niño. Pues los niños intentan con frecuencia actualizar su talento también haciendo travesuras, a falta de otros retos. Esto sucede muchas veces porque la materia que se estudia no es realmente relevante para la vida actual, y porque el pensamiento abstracto no está en relación alguna con la actuación concreta. Cada vez hay más alumnos y estudiantes que abandonan el camino normal de

formación porque no les parece relevante para su vida y porque el colegio les obliga a desempeñar un papel pasivo. De ahí que prefieran buscar relevancia en otro sitio y posibilidades de ser activos.

Con nuestros alumnos de 12 - 14 años visitamos barrios pobres, para que conozcan los problemas sociales que comportan estas situaciones. Hablan con trabajadores sociales y se informan de los problemas y de los intentos de solucionarlos. La confrontación con esos focos sociales es especialmente importante para los niños superdotados que proceden de esos barrios. Lo más pronto posible deben enfrentarse al reto, no sólo de ver los problemas de su entorno, sino también de aprender la manera de colaborar para su superación.

La discrepancia entre las ciencias de la naturaleza y las que van a remolque, las ciencias sociales y las humanidades, es cada vez mayor. Precisamente la tecnología, que nos hace la vida más fácil, pero que también afecta progresivamente a nuestra libertad personal, podría ser en cierto modo un estado intermedio, si pudiéramos comprender su sentido etimológico original: "tecnólogos" significa dar a la máquina sentido humano. No se trata por lo tanto de una alternativa entre el hombre y la máquina, sino de una relación recíproca.

Las máquinas son muy importantes para los niños superdotados. Por ejemplo, les fascinan los desafíos del ordenador y se olvidan de sí mismos y de su entorno cuando se sientan ante él. Luchar contra ello sería una ingenuidad. Los niños pueden manejar esas máquinas de forma muy creativa, si se les deja la libertad de experimentar con ellas y de probar sus capacidades. También en este caso puede surgir un diálogo entre el niño y su entorno, si se le desafía de forma adecuada. Los participantes en nuestros cursos, por ejemplo, han elaborado dibujos preciosos con el ordenador y han redactado historias llenas de fantasía debido a sus conocimientos sobre los ordenadores.

Los niños superdotados deberían programar ellos mismos, y no recibir todos los programas ya hechos. Además, en los últimos años, ha surgido un reto adicional para un trabajo creativo con el ordenador, con el Internet, que mete el mundo, a los hombres con sus ideas, en la habitación de los niños. Los niños superdotados no sólo buscarán en Internet estímulos para el aprendizaje (o sexuales), sino también compañeros de la misma edad con los que puedan discutir. Pueden presentar problemas y encontrar ayudantes y amigos en la búsqueda de soluciones. De esta manera se amplía la familia de los niños y se enriquece; muchas amistades se han hecho de este modo.

Los cursos de mecánica de precisión y de técnica del automóvil también cuentan entre los preferidos de nuestros superdotados. Con informaciones lúdicas

sobre dinámica aprenden ya los niños de 7 - 8 años, con medios muy simples, la manera de poner cosas en movimiento, tanto en su entorno, como en su propio mundo.

En nuestros cursos de perfeccionamiento intentamos no sólo ayudar a profesores y puericultoras en su materia, sino también introducirlos en los nuevos inventos tecnológicos, y que así entiendan lo suficiente para poder referirse a ellos en clase. De esta forma se reduce la discrepancia entre la realidad y la escuela.

Si los mismos profesores son creativos y amantes de la aventura, apenas hay problemas con niños superdotados. Entonces son aceptados con sus diferencias y no se hace ningún problema de ello. En lugar de luchar contra su sobredotación y creatividad, que aportan al grupo heterogéneo, podrían tener la experiencia de su pertenencia al grupo y, de este modo, elevar el nivel de todo el grupo.

Para terminar, un ejemplo: Los padres del niño de 6 años Ariel le llevaron al colegio con la observación de que sabía leer y escribir y que hacía muy bien las cuentas. En el primer año de colegio, al cabo de un mes, ya no quería permanecer en las clases de determinadas materias. Los padres exigieron a la profesora que tenía que hacer que Ariel progresara de acuerdo con sus conocimientos. La profesora nos pidió consejo sobre qué era lo que tenía que hacer con el niño. Al hablar con ella nos dimos cuenta de que Ariel era emocionalmente muy infantil y que físicamente tampoco estaba bien desarrollado, por lo que le faltaba la madurez emocional y la fuerza física que eran precisas para promocionarle a una clase superior. Los padres habían hablado mucho con el niño y le habían ayudado mucho para que adquiriera conocimientos, y la profesora debería seguir ayudándole. Ésta se dio cuenta de que así se alejaría Ariel de los otros niños todavía más. En la clase había otros dos niños que sabían leer, escribir y hacer cuentas, pero no tan bien como Ariel. Hicimos un plan, según el cual la clase se dividió en grupos de trabajo de 5 - 6 alumnos. Los tres alumnos avanzados recibirían tareas especiales. Mientras que la mayoría de los niños aprendía que $2 + 2 = 4$, los avanzados tenían que intentar buscar todas las composiciones del número 4: $1+1+1+1 = 4$; $5-1 = 4$; $2 \times 2 = 4$; $8:2 = 4$; $3+1 = 4$ etc. Mientras la clase relacionaba palabras con dibujos, el grupo de tres alumnos tenía que describir estas cosas. Durante los últimos 10 - 15 minutos de la clase, los avanzados podían ayudar a la profesora a vigilar a los grupos de los otros niños y, en caso de necesidad, ayudarlos. De esta forma los superdotados podrían conocer los métodos "normales", que ellos mismos no conocen. Es importante que vean esta forma de pensar, por lo menos en los otros niños.

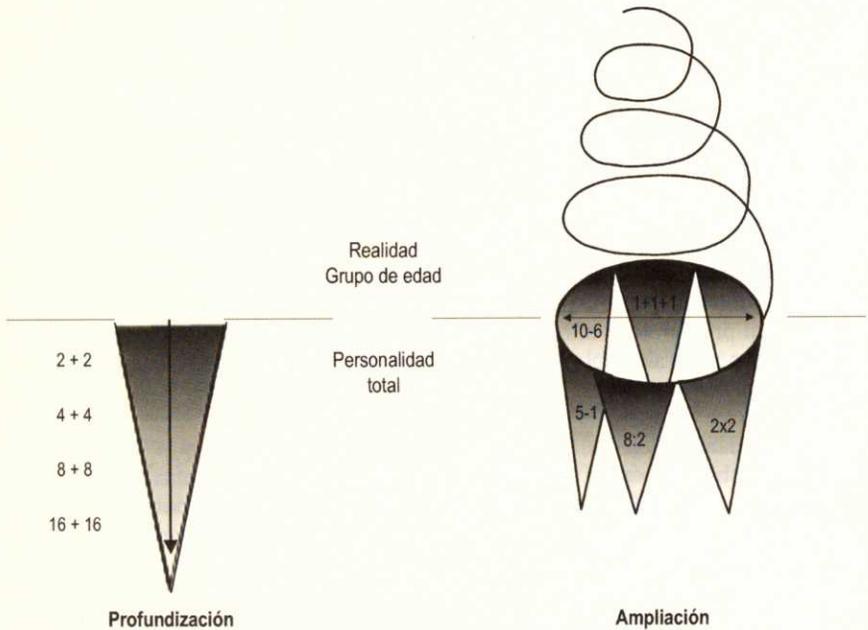


Fig. 4: Profundización y ampliación

A los padres se les hubo de informar de este proyecto. Al mismo tiempo se les tuvo que explicar también la diferencia entre la profundización y la ampliación de los conocimientos (Figura 4), pues no deberíamos "alimentar" siempre a los niños con más conocimientos. Esto amplía sin duda sus conocimientos, pero los aleja de la realidad y de sus compañeros de la misma edad. La ampliación de conocimientos no debe alejar a un niño de su grupo. El ver las cosas desde distintos aspectos -a esto nos referimos aquí con la palabra ampliación- es más importante para los niños que la profundización en un aspecto determinado.

No creo que la sobredotación se convierta en problema en un ambiente que estimule la creatividad -y todo colegio lo puede ser. La concepción creativa de la educación posibilita a todo niño a reaccionar según sus capacidades. Los niños lo quieren así. El aprendizaje creativo es el diálogo entre hechos y fantasía, entre lo real y lo posible, entre lo que es y lo que pudiera ser: un proceso en el que oímos, aprendemos, pensamos, obramos, creamos y transformamos, en el que creamos nuestra vida verdadera y esperamos (en una época en la que no es fácil la esperanza) que nuestras capacidades potenciales nos posibiliten el ser compañeros equivalentes de nuestro "destino", de nuestro futuro.

CAPÍTULO 10

El Instituto de Niños y Jóvenes para el Fomento de la Creatividad y Excelencia (Tel Aviv)

Mi compromiso con el fomento del talento en las personas procede de cuatro diversas direcciones y llevó a la fundación de este Instituto hace 33 años:

Como *ciudadana del mundo* veo en los niños superdotados el potencial creativo para la solución de los problemas de la humanidad, la condición previa para asegurar a las generaciones futuras un entorno en el que puedan vivir y trabajar.

Como *educadora* presto atención a las diferencias individuales, que se ponen de manifiesto sobre todo en los cursos sobre el pensar creativo. Estoy comprobando siempre lo importante que es ayudar a los niños superdotados, para que puedan llegar a ser, como corresponde a sus capacidades.

Como *terapeuta de adultos* encontré en muchos pacientes que el origen de sus problemas emocionales estaba en una capacidad no vivida, que había sido reprimida, la mayoría de las veces, en la infancia.

Como *mujer* encuentro muy desagradable que hasta ahora haya habido tan pocas mujeres entre los inventores, científicos y artistas importantes.

Hasta ahora han participado en las actividades del Instituto más de 35.000 niños de edades comprendidas entre los 5 y los 15 años. Venían de diversas clases sociales. Niños, padres y profesores buscaban aquí asesoramiento sobre cómo podía fomentarse la capacidad y cómo podían superarse los problemas que surgieran. El Instituto es un proyecto conjunto de la Universidad de Tel Aviv, del Departamento de Educación del Municipio de Tel Aviv y está reconocido por el Ministerio de Cultura de Israel.

A nosotros nos interesa no sólo la inteligencia del niño superdotado, sino toda su personalidad, con todo su talento manifiesto y también el oculto. Nos preocupamos especialmente de los desfavorecidos social y culturalmente.

En la práctica común habitual de la educación de los niños superdotados, son conocidos cuatro supuestos:

- Segregación: separación del superdotado en clases o centros especiales.
- Aceleración: mayor rapidez en los estudios, saltando cursos.
- Programas extracurriculares: Enriquecimiento por medio de la oferta de aprendizaje fuera de las organizaciones educativas habituales. Se dividen en aquellas que fomentan un talento específico y aquellas que forman globalmente.
- Un día especial de clase a la semana: En los últimos años se desarrolló una cuarta iniciativa: superdotados de diversos centros son reunidos en otro centro un día a la semana, con objeto de recibir "programas de enriquecimiento", mientras las clases de sus colegios continúan con su actividad normal.

La filosofía de la educación holística (de orientación global) es el modo de trabajo en nuestro Instituto. Somos de la opinión de que el niño superdotado debe permanecer hasta aproximadamente los 12 años en su ambiente habitual, para que se consolide la sensación de pertenencia a su círculo vital. Al mismo tiempo, en nuestro "programa de enriquecimiento" tiene ocasión de desarrollar sus capacidades e intereses con otros superdotados, de forma que pueda conocer su propio nivel de rendimiento y pueda compararlo con el de los otros superdotados. Hemos observado que para los mejores de la clase puede ser una sorpresa desagradable el no destacar en un grupo de trabajo con otros igualmente superdotados, tal como estaban acostumbrados. Después de esta experiencia, al niño superdotado generalmente le gusta volver a su clase. Está contento con sus capacidades, se siente orgulloso de ellas y enriquece la clase con lo que ha aprendido con nosotros. Por el contrario, la separación en clases o centros especiales se acepta la mayoría de las veces como contradictorio: como distinción, sin duda, pero también como aislamiento.

Nuestro programa de enriquecimiento ofrece numerosos seminarios. Algunos ejemplos:

- Ciencias Naturales y Matemáticas: Astronáutica, investigación del universo, astronomía, electrónica, investigación sobre el cáncer, química, ciencias de la informática, matemáticas (14 niveles), biología (11 niveles), pensamiento científico.
- Humanidades y Ciencias Sociales: Arqueología, ciencia de los jeroglíficos, latín, orientalista, geografía, historia, ciencias económicas, psicología (4 niveles), humor, filosofía, judaísmo, pensamiento social, literario y político, periodismo y liderazgo.

- Artes: Retórica, artes plásticas y ciencia, dramática, filmografía, fotografía, pensamiento creativo, escritura creativa, dibujo y escultura, cerámica, "nonsense", juegos de palabras (4 niveles).

Estos grupos de trabajo, aunque reciban el nombre de distintas disciplinas, se basan en un enfoque interdisciplinar, con el objetivo de desarrollar formas de pensar múltiples y creativas (ver "El enfoque existencial en la educación de los superdotados").

Al primer encuentro de los diversos grupos de trabajo, se invita siempre a los padres, para que se enteren de lo que va a oír, a aprender y a jugar su hijo en el grupo elegido. Deben saber lo que nosotros queremos activar y cómo lo hacemos, y esperamos que nuestro trabajo se continúe en casa con conversaciones y juegos.

En las vacaciones de verano, el Instituto organiza un "mes creativo de actividades". Los niños hacen juegos, construyen y discuten. En larguísimas discusiones de horas de duración sobre cuestiones sociales y políticas, aprende a expresar su opinión. En el programa hay visitas a los más diversos institutos de investigación, en los que los niños se familiarizan con los temas científicos y sociales actuales.

A los 13, 14 años ofrecemos a los jóvenes la posibilidad de participar en seminarios, becados, de la industria privada (técnica de ordenadores, electrónica y otros campos tecnológicos de investigación). De esta forma, pueden ya ocuparse del mundo real del trabajo. Algunos con 15 años ya participan en cursos en la universidad y reciben el asesoramiento de mentores.

Además de esto, en los últimos años hemos practicado, con buenos resultados, el saltar cursos. Para esto son condición previa 4 criterios:

- El niño tiene que haber mostrado su capacidad por medio de unos resultados extraordinarios en el pensar y obrar con independencia o bien con un trabajo propio.
- Su desarrollo emocional debe corresponder al intelectual.
- El niño debe estar físicamente bien desarrollado.
- No debiera tener problemas de socialización, sino, por ejemplo, conseguir amigos fácilmente.

Más de 180 niños pudieron terminar de esta forma la enseñanza secundaria dos o tres años antes e inscribirse en la universidad con 16 años. Otros acudieron a programas regulares de la universidad, paralelamente a los estudios de bachillerato y de esta forma consiguieron la graduación en la universidad (B.A.) ya un año después de la "selectividad". En todos estos casos, procuramos reunir a dos o tres superdotados, para que no tuvieran que recorrer solos el camino.

Además organizamos cursos de padres, en los que se trata el tema de la "superdotación" y de posibles problemas en los niños superdotados (véase "Problemas que ven los padres en sus hijos superdotados"), y también cursos de perfeccionamiento para profesores, para fomentar su creatividad y hacerles receptivos para las capacidades de sus alumnos. En los últimos años encontramos que con frecuencia aparece el tema de los abuelos y su influencia en las conversaciones con los niños. Por eso decidimos hacer un grupo de trabajo para abuelos: "Habla la lengua de tus nietos". Era una introducción a las novedades en el desarrollo de la tecnología, de las ciencias de la informática, de los usos de la lengua y también del ritmo de la lengua. Es muy satisfactorio comprobar las ganas de saber de los abuelos y, al mismo tiempo, su alegría de tener una lengua común con sus nietos.

Resumiendo, quisiera repetir que nos ocupamos de la existencia del niño en su totalidad:

- con su propio mundo -su yo mismo, que incluye sus capacidades intelectuales, emocionales y sociales.
- con el mundo que le rodea -aquellos con los que vive el niño, es decir, padres, familia, amigos, profesores.
- con el mundo en el cual vive -que cambia y se ensancha continuamente, que representa un reto al saber y a las emociones y relaciones sociales.

Pretendemos enriquecer "el entorno" del niño superdotado, ofreciendo aproximadamente cien cursos, que posibilitan su interacción con ese entorno. En "su mundo" intentamos influir favorablemente por medio de la colaboración con los padres y por los "Workshops" para profesores, como también por la creación de una atmósfera en el Instituto, en la que los niños se puedan sentir suficientemente libres y seguros para hacer amistades con otros niños de la misma edad. Pero lo que más nos preocupa es el "mundo propio" del niño: queremos ayudar al niño a desarrollar su propia personalidad, a satisfacer su sed de saber y a fortalecer su capacidad de establecer relaciones. Debe familiarizarse con los problemas humanos, sociales y generales, y plantearse el reto de pensar y obrar creativamente.

SUPERDOTADOS DISCRIMINADOS

En las últimas décadas han cambiado algunas cosas en la visión de las capacidades humanas. La prioridad ha pasado, desde el punto de vista genotípico del talento -de la capacidad innata e independiente del entorno social- al punto de vista fenotípico, en el que tiene participación el entorno. Este cambio puede también conocerse en que entre tanto no sólo se toma nota de la existencia del talento, sino que se fomenta sistemáticamente.

Distinguimos entre talento manifiesto (público) y latente (oculto). Muchos niños se mueven muy por debajo del nivel de su capacidad, porque su fondo socio-económico impide la realización de su potencial, mientras los niños de clase privilegiada pueden desarrollar sus capacidades. "Sobredotación" es un concepto relativo, y supone siempre un marco de referencia. No es una norma internacional o regional. Un niño especialmente inteligente, por ejemplo, en un ambiente culturalmente desfavorecido, necesita un reto especial, para que se pueda poder de manifiesto su capacidad. En un ambiente privilegiado, en que estos retos se dan por supuestos, no se consideraría por encima de lo normal una capacidad similar.

En toda sociedad progresista debieran tener siempre prioridad las necesidades de los grupos más desfavorecidos. Bajo el concepto "discriminación cultural" se entiende una coincidencia de diversas condiciones desfavorables: familia numerosa, falta de formación de los padres y bajos ingresos. Ni siquiera los niños más despiertos de estas familias pueden equipararse, en los tests de inteligencia normales, a los de la misma edad de la clase media, ya que su nivel de competencia lingüística es muy bajo. Por este motivo, pocos de ellos van a las clases especiales para superdotados.

En nuestro Instituto, también había niños procedentes de sectores de Tel Aviv culturalmente subdesarrollados. Después de 2 años de asistencia a uno de nuestros seminarios, pudo detectarse en algunos, un aumento de 20 puntos en el C.I. . Nuestro Instituto está en la parte Norte de Tel Aviv. Los habitantes de esta zona son de clase media o media-alta. Al principio, procuramos incluir alumnos de los distritos desfavorecidos del Sur de la ciudad en el programa de nuestro Instituto, pero debido a las dificultades de promoción, no tuvo mucho éxito. Por ello trabajamos desde 1973 en los distritos desfavorecidos de nuestra ciudad.

El porcentaje de niños que hicieron uso de los programas para superdotados, dependió, en definitiva, de las prioridades que tenían los padres. La mayoría de las veces, debido a su origen, estaban poco interesados en que sus hijos tuvieran una formación superior. Por otro lado, su interés también estaba determinado por sus posibilidades financieras y sociales. El éxito de un programa dependió decisivamente de la comprensión de los padres y de nuestro poder de convencimiento de los puntos siguientes:

- Reconocer el significado social y psicológico de la situación.
- Resaltar expresamente las capacidades extraordinarias y desarrollarlas y fomentarlas con nuestra ayuda.
- Tener confianza en las posibilidades y en la continuidad del programa.

Dentro del programa para superdotados desfavorecidos, diseñamos aún otros modelos:

- Los niños vienen una vez por semana, después del colegio, a nuestro Instituto.
- Procuramos que sus profesores participen en este proyecto, para que vean cómo puede transcurrir un programa de enriquecimiento. Después de un año, los profesores mismos realizan en sus distritos programas de enriquecimiento, bajo nuestra dirección. Esto repercute favorablemente en los adultos, que se sienten orgullosos de tener en su barrio privilegios semejantes.
- Admitimos a los superdotados en uno de los cursos del Instituto, después de que hayan seguido un programa de enriquecimiento durante un tiempo en su barrio, ya que la posibilidad de elección de materias es aquí mayor.

Un programa adicional, no una alternativa, son los campamentos de verano para superdotados desfavorecidos, en los que los niños aprenden y trabajan, bien en su barrio o fuera de él. Los resultados fueron muy buenos, por ejemplo, en el embellecimiento de zonas residenciales.

Después de un año de funcionamiento del programa para desfavorecidos culturalmente, investigamos su efecto en el nivel de inteligencia, la creatividad y otros factores. Los resultados fueron alentadores: se demostró en estos niños un aumento de hasta 29 puntos en la inteligencia mensurable. También la orientación de los valores y opiniones había cambiado positivamente.

En nuestra última investigación tuvimos unos resultados especialmente agradables: al comienzo de uno de nuestros proyectos, en el promedio del C.I. había una pequeña y detallada diferencia a favor de los niños. Después de tres semestres de actividad pudimos comprobar en un nuevo test, que en las niñas había un aumento mayor de C. I. que en los niños. Esto reforzó nuestro punto de vista de que las chicas, cuando se les exige, pueden obtener los mismos resultados que los chicos, a veces, incluso mejores. Estos resultados son importantes para nosotros, no sólo para el desarrollo de estas chicas, sino también para sus futuras hijas.

Hemos aprendido en este tiempo, que siempre son necesarias fases intermedias, en las que los niños no aprendan nada nuevo, sino que tomen conciencia de su progreso y de su saber. Les es entonces más fácil probar itinerarios mentales creativos, que incluyen de forma natural también elementos desconocidos y que constituyen un reto para ellos.

Estamos convencidos de que en los niños que no son animados en sus capacidades constructivas, existe el peligro de que pongan su inteligencia al servicio de objetivos destructivos, delictivos, como puede observarse en todo el mundo.

Nuestro mundo necesita las capacidades humanas, pues en ellas se encuentran escondidos los grandes recursos naturales. Desde este punto de vista, el talento de

cada niño superdotado, sea socialmente favorecido o desfavorecido, sano o minusválido, es una riqueza para el futuro, y tiene que ser fomentado y cuidado en la mayor medida posible.

RAN

Su profesora nos trajo a Ran. Nos contó su historia: Ran estaba triste a menudo y faltaba mucho a clase. Al preguntarle la profesora si le pasaba algo, contestó con evasivas. Aunque fue recibida amablemente por la madre, sin embargo no pudo enterarse gran cosa de los motivos: Ran estaba enfermo con frecuencia, le dijo la madre, y contagia entonces a su hermano menor. Además le tenía que cuidar, ya que ambos padres trabajaban. Investigaciones posteriores pusieron de manifiesto que los padres de Ran estaban pasando entonces por un mal momento. Cuando había bronca en casa, mandaban a Ran a la pequeña tienda de su padre. La familia tenía miedo al padre. Éste era muy crítico y reñía mucho. La madre era una persona débil. Tenía un nivel de formación muy bajo, y, con frecuencia, caía en depresiones. Ran tenía entonces que cuidar de ella y del hermano pequeño. Al final, el padre abandonó a la familia. Se hizo delincuente y acabó en la cárcel. La profesora acudió a los servicios sociales, que se hicieron cargo de la madre. Con Ran mantuvo largas conversaciones sobre todas sus preocupaciones. Esto lo liberó. Empezó a tomar más en serio sus obligaciones escolares y pronto recuperó todo lo atrasado.

Éste fue el momento en que Ran vino a nuestro Instituto para tomar parte en uno de los seminarios. Como era emocionalmente mucho más maduro que los de su misma edad, y estaba bien desarrollado físicamente, decidimos, al cabo de un año, pasarlo de la clase quinta a la séptima. Esto significó, sin embargo, que Ran dejó de tener como tutora a su profesora, con la que tenía gran confianza. Pero como se había adaptado bien al Instituto, pensamos que también se iba a encontrar bien en una clase superior. Y así sucedió. Con 18 años hizo la "selectividad" y luego siguió sus estudios en una escuela técnica superior. Fue modelo y apoyo para su hermano pequeño. También éste acudió a nuestros seminarios e hizo el bachillerato a continuación. Es especialmente estimable, el que ambos hermanos se preocupan, con cariño y atención, de su madre, con la que, mentalmente, tienen poco en común. Y fue la sensibilidad y la clarividencia de una profesora, lo que permitió esta evolución favorable.

CAPÍTULO 11

Agresión como energía creativa

En el transcurso de los años, en mi trabajo con niños, y mediante de la investigación de la creatividad como potencial humano, descubrí que la agresión es una característica de la personalidad creativa. En consecuencia me hice la pregunta de qué es lo que pasa en definitiva con la agresión que generalmente se considera como reacción a situaciones frustrantes y encuentra su expresión en la violencia y la destrucción.

El origen etimológico de la palabra agresión es del latín *aggredior/agredí*, que significa "acercarse, poner la mano encima de algo". Ambos significados pueden entenderse de forma contradictoria: nos podemos acercar con amor o con odio, podemos poner la mano encima de algo para hacer caricias o crear algo o para dar golpes y destruir.

En la literatura científica sobre este tema hay, a mi modo de ver, dos enfoques del tema agresión. Ahí está la afirmación, de que el organismo es, por naturaleza, pasivo y de que toda reacción depende, en un momento dado, de la clase de estímulo. Esta teoría es la base de las teorías del aprendizaje en la psicología, y al mismo tiempo parte de la base de que la agresión es una reacción adquirida y aprendida. Desde otro punto de vista, se considera la agresión como una disposición filogenética, innata, que posibilita y condiciona el aprendizaje y toda clase de relaciones. Esta teoría procede de la psicología animal, que Konrad Lorenz en su libro *El así llamado Mal* justifica de forma muy convincente en virtud de sus investigaciones. De la diferencia de estos dos puntos de vista acerca de la agresión -heredada o aprendida, acción o reacción, energía o violencia- procede la polémica en la investigación actual de la agresión.

En el uso actual de la lengua, encontramos expresiones como "atacar un problema", "luchar contra las dificultades", "penetrar en el núcleo de la cuestión", etc. todas ellas descripciones agresivas de actividades positivas.

La agresión no es solamente una reacción, cuya finalidad negativa sea la destrucción o la violencia, sino también el impulso para cualquier clase de actividad y para cualquier éxito. Hablamos aquí de una lucha continua existencial en el interior

de la persona para decidir entre las diversas posibilidades de actuación. Sólo por esta decisión para actuar, desde la libertad interior, podemos evitar un estancamiento de la agresión y la sensación de impotencia -las diversas manifestaciones de la agresión reprimida.

La prevención y la huida de situaciones que producen agresión o miedo, dejan en el individuo una sensación de debilidad, de impotencia y de no poder hacer nada. La represión de la agresión lleva a estados neuróticos, incluso, a veces, paranoides, en los que nos comportamos destructivamente hacia nosotros mismos o hacia los demás. Esta conducta destructiva no es inevitable, como muchos afirman. Situaciones frustrantes y fallos pueden a veces ser el punto de partida de nuevas actuaciones creativas. Para ello, de todas las formas, no nos debemos tomar demasiado en serio a nosotros mismos ni ser demasiado quejicas. La agresión está en nosotros; la podemos aceptar y utilizar como energía y fuerza motriz para superar nuestros fallos.

SOBRE EL DESARROLLO DE LA AGRESIÓN EN EL NIÑO

Nacemos con agresiones. El primer grito es agresivo. La primera vez que agarra un bebé, es agresivo, como cuando lo hace un mono pequeño, que se cuelga al cuello de su madre. La primera comunicación es agresiva: por medio del llanto comunica el bebé su hambre, su malestar, que está mojado o que le duele algo. Al darles de mamar, toda madre nota la pequeña boca agresiva en su pecho.

Con el tiempo, el niño aprende otros medios de comunicación menos agresivos. También aprende a distinguir entre sí mismo y el entorno (la madre). Es la primera de una larga serie de separaciones que debemos llevar a cabo en nuestra vida. Nos separamos del pecho de la madre, de la infancia, del colegio, de los padres, de la despreocupación de vivir solos, cuando nos casamos, de la irresponsabilidad, cuando llega un niño, de los hijos, cuando los tenemos que dejar irse, de la propia imagen de una existencia útil y trabajadora, cuando uno se jubila, de la fuerza y de la salud, cuando envejecemos y de la vida, cuando tenemos que morir. La separación es una parte de nuestra vida. Frecuentemente nos resistimos a abandonar las viejas costumbres, porque no nos sentimos seguros de poder conseguir otras nuevas. Aquí está la importancia de la creatividad: la personalidad creativa puede liberarse; puede atreverse a soportar situaciones indeterminadas y puede buscar nuevos caminos, a pesar del miedo, y adquirir nuevas costumbres.

Los niños se ven impulsados a descubrir cosas nuevas. Tienen también una rica imaginación, que les ayuda, por medio de la identificación con una figura adulta, a defenderse de los miedos que trae consigo todo lo nuevo. La figura adulta con la que se identifica, se convierte en la imagen ideal sobre la que el niño construye su pro-

pia imagen: la madre buena, el padre fuerte, por los que se siente protegido, para verse también a sí mismo como bueno y fuerte. Este proceso se basa en las necesidades del niño, con el fin de satisfacerlas y eliminar conflictos. De esta forma, el padre y la madre se convierten en el modelo del yo idealizado del niño. Cuanto más narcisistas sean las necesidades del niño, tanto más idealizará su yo y tanto más se extrañará y alejará de su yo real y verdadero. Este proceso trae consigo muchos sentimientos de culpa, si no se piensa y se hace todo como corresponde al ideal del niño que él mismo se ha forjado. Esto conduce a agresiones, que, de acuerdo con el ideal, hay que reprimir. El impedir la agresión hace al niño inseguro, y por eso se atiene a normas severas y estrechas. Estas normas propias han sido impuestas en principio por el ambiente (padres), pero se mantienen después por el adulto por su propia voluntad.

La agresión y los sentimientos de culpa llegan a ser especialmente fuertes en la lucha con los hermanos por su propio puesto en la familia que va creciendo, por tener que separarse de la experiencia de ser hijo único o el hijo menor. Se trata de mantener o de ganar el amor de los padres en competencia con los hermanos. Hay que ser bueno, para que los padres le quieran a uno, o hay que ser malo, para que le presten atención. En ambos casos se experimenta agresión, que se expresa entonces o bien contra uno mismo o contra el ambiente. Con frecuencia se origina agresión, para no dejar surgir ninguna sensación de desvalimiento. Siempre es mejor, entonces, acusarse a uno mismo o a otros que ser desvalido e impotente. Somos personas y por eso tenemos que aceptarnos con nuestras agresiones, pues ellas son una parte de nosotros.

AMOR Y ODDIO

Para ser indulgente con uno mismo y con los demás, hay que quererle. Pero ¿aprendemos a querernos a nosotros mismos? "Debes querer a tu prójimo como a ti mismo", se dice en la Biblia. Pero el amor a uno mismo se interpreta a menudo como egoísmo, narcisismo o cosa semejante. Un niño aprende a querer por sus padres, y concretamente según el lema: "Quiero porque me quieren; si me quieren, necesito ese amor, por eso amo yo también". Este amor infantil es dependiente del amor de otro.

El amor adolescente es narcisista e idealizado. Por eso cualquier debilidad se paga con privación de amor o incluso con odio. Todo tiene que ser perfecto. "Necesito lo perfecto para poder amar". En este amor no hay responsabilidad, porque la responsabilidad se delega en el ideal. La persona adolescente, en su inseguridad, no puede hacerse cargo de ninguna responsabilidad; siempre es responsable y culpable el otro.

El amor adulto, maduro, dice: "Me aman, porque yo amo. Te necesito porque te amo". Este amor maduro es menos narcisista y menos idealizado. Podemos amar a pesar de las debilidades y limitaciones del amado. Este amor es voluntario y libre.

Del proceso del crecimiento forma parte el abandono del ideal. "Amor eterno, nunca una mala palabra, nada de odio", son sueños de los que nos tenemos que separar para poder crecer. Pues amor y odio están íntimamente unidos, dicen Freud y Winnicott. "He amado demasiado, como para no odiar también", se dice en Shakespeare. Poder odiar es tan legítimo como el amor. Tenemos que aceptar esta parte de nosotros mismos; luchar contra ella es energía malgastada. He leído en Rilke: "Si me abandonan mis demonios, temo que también mis ángeles se marchen volando". Sólo si aceptamos en nosotros también el odio, podemos elegir el amor.

No sólo elegimos el amor, sino con él también la dependencia del objeto de nuestro amor como dependencia voluntaria. No es un amor infantil, receptivo, sino que es un amor adulto, donante. Pues amor para dar es un impulso que tenemos en nosotros como el hambre y la sed y -como el odio, el llamado "mal" en nosotros. El amor es el impulso hacia la unidad, en tanto que en el odio estamos para nosotros, y, aunque suene paradójico, el odio y la enemistad nos llevan, exactamente igual que el amor, a la individualización, a la sensación de nuestra propia identidad. El crecimiento significa, por lo tanto, aceptarse con la capacidad para amar y para odiar, con lo bueno y lo malo en nosotros. Los padres pueden ayudar a sus hijos, mostrándoles como ejemplo un matrimonio "humano". En el matrimonio hay a menudo momentos de odio, que nos asustan mucho. Huimos de ellos proyectándolos al otro o acusándonos a nosotros mismos y provocando el castigo. Pero también podemos enfrentarnos, aceptar el odio y entonces amar tanto más. ¿Hay algo más bello que una reconciliación exitosa después de una pelea horrorosa, llena de odio? Muchos niños vienen al mundo nueve meses después de una reconciliación semejante, y se compraron muchos abrigos de piel, anillos y collares caros tras una de esas reconciliaciones.

Hay una bonita historia sobre una pareja de la nobleza inglesa que celebra pomposamente su 50 aniversario de boda. Un amigo de la casa pregunta a la Lady si a lo largo de esos 50 años no ha pensado nunca en el divorcio. Después de pensar unos instantes, dice: en el divorcio, nunca, en el asesinato, ¡con frecuencia!

Si los padres no han aprendido a aceptarse con su amor, su odio y sus agresiones, no se lo podrán enseñar a sus hijos ni servirles de ejemplo. Cuando hayamos terminado el difícil proceso de la integración del amor y del odio, del yo mismo bueno y culpable, es decir, cuando aprendemos a separarnos de nuestro ideal de la perfección y nos aceptamos con nuestras agresiones, podemos también ser responsa-

bles. Saint Exupéry explica a su pequeño príncipe que ser hombre quiere decir ser responsable y éste siente la responsabilidad por la rosa, aunque sea melindrosa y no perfecta.

Asumir la responsabilidad trae consigo con frecuencia una sensación de soledad. Ya no se puede uno esconder detrás de nada, depende y es responsable de sí mismo. Aunque nos sea difícil, no debemos ahorrarles esto a nuestros niños. Tenemos que ayudar a conseguirlo sobre todo a nuestros niños superdotados, pues ellos quieren y pueden tomar decisiones muy pronto, pero también tienen que aprender a asumir la responsabilidad de sus acciones. Esta responsabilidad está acompañada a menudo de agresiones, pues de forma inconsciente, el niño tiene que separarse al mismo tiempo de su despreocupada inocencia. Tenemos que ayudarlo a entender esta agresividad y a aceptarla como una fuerza motriz positiva, para entonces disponer de ella en acciones posteriores.

Algo más sobre la amistad, que es tan importante para el desarrollo de la personalidad. La amistad es la primera ampliación de la familia primaria. Los niños buscan en la amistad, en primer lugar, lo perfecto: las mismas preferencias, el mismo gusto, los mismos intereses y metas. Lo vemos a menudo en nuestros superdotados, que no entablan amistad con otros niños que no tengan los mismos intereses. Esto es para nosotros una señal de la discrepancia entre el desarrollo intelectual y el emocional.

Los padres pueden explicar a sus hijos esta tendencia infantil. Para ello, ellos mismos tienen que tener madurez. Y tienen que estar convencidos de que no hay nadie que pueda satisfacer todas mis necesidades. Necesitan tener la capacidad de estimar a las personas, incluso cuando no tengan los mismos intereses ni tampoco sean perfectos.

Es importante la idea de que la amistad es, como cualquier otra relación, ambivalente. Queremos a un amigo y nos alegramos de sus éxitos, pero en el fondo, en nuestro interior, también sentimos envidia, y quisiéramos tener nosotros mismos unos éxitos similares. Esto provoca agresión, pero también esta agresión puede ser utilizada como fuerza y refuerzo para alcanzar metas más altas.

Generalmente se afirma que a un buen amigo sólo se le conoce bien en la adversidad. De esto no estoy muy convencida. Es muy gratificante ayudar a un amigo cuando lo necesita, pues esto nos produce una sensación de autocomplacencia. De la experiencia de muchas personas he aprendido que la amistad verdadera se demuestra en los momentos buenos y exitosos de la vida. Los niños superdotados necesitan, más que los otros niños, amigos con los que poder alegrarse también de sus propios éxitos.

AGRESIÓN Y SUPERDOTACIÓN

El primer control del niño sobre su agresión surge por medio de la identificación con las personas que son para el niño o bien la fuente del amor, o bien la carencia del amor o el castigo. Es concretamente por medio de la interiorización de la conducta y de las normas de la figura con la que se identifica. Con esta disposición interior y el impulso a la acción, entra el niño en un entorno que se ensancha continuamente, y que poco a poco va incluyendo también diversas instituciones (Kindergarten, colegio). La agresión se reprime entonces conforme a papeles y normas impuestos por las expectativas de los adultos y de las instituciones, por reglas, disciplina, normas, tradiciones y costumbres de ese entorno ensanchado. La socialización y la identificación facilitan al niño la orientación que necesita para obrar. La agresión reprimida de este modo queda equilibrada por la sensación de pertenencia a ese entorno. Pero el entorno y sus instituciones son en sí mismos agresivos por sus limitaciones, reglas y objetivos. Bajo diversas señales se legitima aquí a la agresión para ser exigente con el niño, como por ejemplo, disciplina, obediencia, pensamiento conformista y limitado, etc. En el curso del proceso de individualización, se llega entonces a una fase, en la que el niño se siente demasiado cohibido dentro de estos límites impuestos.

Las personas superdotadas en general y, sobre todo, los niños superdotados sienten las limitaciones como muy molestas. Se sienten oprimidos con sus potenciales por cada limitación. En nuestras investigaciones, constatamos que los superdotados ven la casa paterna o el colegio como limitación, mucho antes que el promedio de los demás niños. Todo marco tiene sus límites, y los niños superdotados tienen muchas dificultades con ello. Algunos se imponen, otros renuncian y otros luchan contra las personas que les ponen límites.

En nuestras entrevistas con más de 25.000 niños superdotados pudimos distribuir su conducta en cuatro grupos claramente diferenciados:

- 1) La mayor parte del primer grupo tiene movimientos agresivos: cogen todo, miran todo. Estos niños no paran cuando están sentados, y sus manos se mueven en todas las direcciones. Sus respuestas son provocadoras y retadoras. Estos niños se adaptan bien y son creativos en el colegio y también en nuestros cursos. Tienen amigos, son apreciados y se sienten, en general, a gusto.
- 2) Luego están los niños tranquilos y "bien educados", que siempre dan las 44 respuestas acertadas. Tienen cuidado en todo lo que dicen y hacen. Son los alumnos favoritos para sus profesores, pero nunca están contentos y tienen que hacerlo todo siempre todavía mejor. Tienen los amigos "adecuados", que piensan como ellos. En nuestros cursos, lo primero que hacen es comprobarlo todo, antes de

atreverse a empezar con el trabajo. Tardan bastante tiempo, hasta que cambian de conducta, se vuelven más seguros y pueden hacer uso de la libertad que se les concede. Y entonces intentan hacer cosas de las que no lo saben todo anticipadamente, y se atreven a experimentar y también alguna vez a fracasar.

- 3) El tercer grupo es el más difícil. A estos niños les da todo igual y no se interesan ni por el colegio ni por otras actividades. Son los denominados "underachiever". Tienen pocos amigos. En nuestros cursos se necesita mucho tiempo, paciencia, ánimo, alabanza y aceptación para fortalecer su seguridad y retarles a que trabajen conforme a sus capacidades.
- 4) El cuarto grupo está constituido por niños contrarios a todo, no cooperadores. Luchan contra nosotros, contra sus profesores, sus padres y sus amigos. Por eso tienen dificultades en el colegio y en los parques infantiles. La mayoría de las veces no tienen amigos, porque son muy dominantes y "mandones". Con frecuencia se quedan en casa, porque no quieren ir al colegio. En nuestros cursos reclaman todo el tiempo la atención del profesor, discuten sobre todo y todo lo saben ellos mejor. Con algunos podemos conseguir que realicen sus potenciales provocándoles intelectual y emocionalmente y, sobre todo, por medio de grupos de trabajo con otros superdotados. Con otros tenemos que recurrir a muchas conversaciones con nuestros psicólogos, para que puedan abandonar su conducta destructiva.

Las experiencias y observaciones de muchos años me permiten llegar a la siguiente conclusión: la agresión está detrás de todo comportamiento. Hay una decisión consciente o inconsciente que determina cómo quiero manejar las agresiones. En el primer grupo (la mayoría de los superdotados), la agresión se realiza de forma constructiva, ya que no surgen conflictos que impidan la actualización creativa de los potenciales.

Los niños del segundo grupo reprimen los conflictos por medio de la propia limitación de sus potenciales y se deciden por el perfeccionismo y el conformismo como solución.

En el tercer grupo, se interioriza el conflicto. El miedo es más fuerte que la agresión. Por ello, falta valor para realizar los potenciales, y el resultado es indiferencia y pasividad.

Los niños del cuarto grupo proyectan sus conflictos y la agresión al entorno y actualizan sus potenciales con un comportamiento destructivo.

Vemos aquí, en consecuencia, las diversas manifestaciones de la agresión en la creatividad, el conformismo, el perfeccionismo, la pasividad y la violencia. La agresión oscila como un péndulo de la creatividad a la violencia.

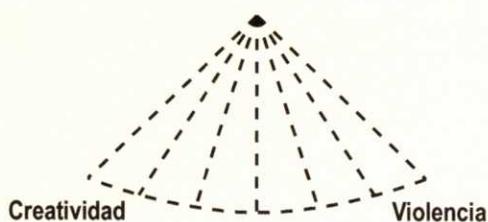


Fig. 5: El péndulo de la agresión

Tabla 3
Los cuatro tipos de comportamiento en los niños superdotados

Comportamiento	Manifestación de la agresividad	Solución de los conflictos	Comportamiento del entorno
Creativo	Motricidad Tensión Actividad	No hay conflicto.	Aceptación Dirección constructiva
Conforme	Cuidado Perfeccionismo	Represión del conflicto	Seguridad, aceptación Alabanza, ánimo
Pasivo	Indiferencia	Introyección	Apoyo, alabanza Ánimo, reto
Violento	Resistencia Arrebatos Hostilidad Protesta	Proyección	Cariño, paciencia, apoyo Comprensión, explicación (en algunos casos hay que recabar ayuda psicológica)

Todos los educadores, tanto los padres como los profesores, deberían tener en cuenta este otro concepto de la agresión, el péndulo que oscila de la creatividad a la violencia.

No podemos educar niños sin aceptar y comprender sus agresiones. Pero primero tenemos que comprender la manifestación de la agresividad en nosotros mismos, antes de educar a otros. Es un problema difícil en la educación del superdotado, el conseguir reducir la forma destructiva de la agresión y utilizarla como fuerza motriz de nuestra naturaleza. Pues la agresión es una energía preciosa para toda clase de actividad, para todo proceso creativo y, además, es decisiva para el desarrollo de la independencia y libertad personales.

El hecho de que la familia humana esté hoy tan amenazada, no es debido a nuestra agresión, sino a la represión de la agresión individual y a la incapacidad de realizar esta agresión de modo creativo.

CAPÍTULO 12

Guy y Yaron

Guy es hijo único de una familia de funcionarios, muy protegido y rodeado de cariño y cuidados. Cuando vino a nuestro instituto, con nueve años, era pálido y recordete. Los resultados de su test de inteligencia fueron muy altos, sin embargo su creatividad no era grande, y los tests de personalidad indicaban miedos, dependencia e introversión. No tenía amigos, pero era un buen alumno.

En la entrevista en presencia de sus padres miraba siempre hacia ellos, antes de contestar a nuestras preguntas. Los padres hablaban muy orgullosos de su estrecha relación familiar: todo se hacía de común acuerdo. El niño siempre estaba presente cuando los padres tenían visita. No jugaba con niños, sobre todo porque no soportaba el deporte -no era bueno en deportes. Prefería leer o solucionar problemas matemáticos.

Cuando le preguntamos que qué quería aprender con nosotros, para él era evidente que sólo le interesaba "matemáticas". Le admitimos en un curso de matemáticas, pero le pedimos que hiciera además otro curso y que fuera de otro campo, como Lógica, Filosofía, observación de la naturaleza, lenguas, escultura, pensamiento social, pensamiento creativo, etc. Con una sonrisa cortés, pero con aire de superioridad, negó con la cabeza: aquello no le interesaba nada. Los padres le dieron la razón en que no estaba interesado en nada de aquello y que de todas formas tenía que aprender en el colegio tantas cosas que no le interesaban, y lo hacía sin ninguna gana, porque lo mismo él que sus padres lo consideraban un deber.

Invité a los padres a un curso para padres. En el primer encuentro siempre les pido a los padres que hablen de los problemas que tienen con sus hijos. Los padres de Guy no tenían problema alguno y tampoco sabían por qué pudiera haberlos; pero encontraron muy interesante el oír los problemas de los demás y se sentían muy bien y muy seguros con su forma de educar.

Los otros padres hablaban sobre la independencia y la autonomía de sus hijos, sobre excursiones a parajes naturales y visitas a exposiciones, en las que los niños cansaban a sus padres con sus muchas preguntas, sobre la lucha diaria de los padres con los deberes de sus hijos, sobre el hecho de que los niños siempre exigían expli-

caciones cuando no se les permitía alguna cosa, etc. Los padres de Guy estaban al principio muy sorprendidos de que los padres de los otros niños, evidentemente, no podían entenderse bien con ellos, pero pronto se dieron cuenta de que habían limitado mucho el entorno de Guy, y por eso no tenían problemas. Dentro de los estrechos límites, en los que no había sino retos intelectuales, era para ellos mucho más fácil mantener también el sentido del deber.

La madre de Guy era más abierta que el padre. Cuando hablé sobre el tema de que un niño necesita estar con su padre, para encontrar su propia identidad, el padre protestó. ¿Por qué no ha de estar también la madre cuando habla con el chico o cuando hace esas excursiones "inútiles"? Estas las hace Guy de todos modos con el colegio, y las odia, porque no tiene nada en común con los demás niños; pues él era así, muy distinto de los demás. Hicieron falta muchos ejemplos y argumentos por mi parte para que el padre consintiera en hacer una excursión solo con su hijo, y hablar con él sobre sus problemas en el trabajo, contarle sus preocupaciones y fracasos, y cómo se las arregla para superarlos; todo esto con la finalidad de que Guy aprendiera de él y se atreviera a enfrentarse a problemas que estuvieran fuera del sistema de referencia estrecho, intelectual, en que sus padres lo tenían. Al padre cada vez le gustaba más estar solo con su hijo. A la madre la desorientó al principio el encontrarse excluida de esta relación padre - hijo, pero podía hablar sobre ello y poco a poco se fue dando cuenta de su importancia.

Después de varias excursiones vino Guy a verme y me pidió poder participar en un curso sobre observación de la naturaleza. Las conversaciones con su padre sobre su trabajo despertaron su interés, algún tiempo después, de participar en un curso sobre el pensamiento creativo (decisión - making). Siguió con su afición a las matemáticas y nuestros cursos le proporcionaron satisfacción y apoyo. Pero el niño temeroso y dependiente que había en él aprendió por medio de los otros cursos a ser más creativo, a tener más espíritu aventurero, a ser más independiente. De esta manera toda su personalidad se hizo más equilibrada y él pudo desarrollarse de forma más completa. También se atrevió a acudir al campo de deportes y descubrió que su debilidad en el fútbol le proporcionaba más amigos que su fortaleza en matemáticas. Además aprendió también que no siempre y en todo tenía que ser el mejor, y que también los otros tenían sus capacidades, aunque en campos distintos al suyo. En conversaciones que tuvimos con él pudimos aclararle que incluso el científico de gran talento tiene que trabajar en equipo y aceptar a sus colaboradores con sus virtudes y sus defectos. La profundización de estos conceptos tuvo lugar en cursos de psicología, de pensamiento político y de "Leadership". Sus conocimientos y destrezas en matemáticas no sufrieron limitación alguna, pero su mundo interior experimentó un ensanchamiento y un enriquecimiento.

Yaron es el hijo mayor de una familia de profesionales universitarios. La madre tenía un nivel profesional más alto que el padre y poseía esa situación también en el círculo familiar. Yaron leía libros a los 3 años y su madre le apoyó mucho en su desarrollo intelectual. A los 4 años hablaba y leía en dos idiomas, a los 5 escribió ya un librito sobre números positivos y negativos.

Los juegos que le enseñó su madre estaban orientados exclusivamente a las ciencias. Incluso de niño pequeño no tuvo nunca un osito de peluche u otro juguete. Cuando fue al colegio, ya en el primer curso hubo discusiones entre la madre y la profesora. Yaron se quedaba con frecuencia en casa y su madre lo justificaba con la observación de que aprendía más en casa viendo la televisión que en el colegio. Socavó totalmente la autoridad de los profesores, como también la del padre. Su solicitud de que pasaran a Yaron a una clase superior fue desestimada, ya que Yaron no tenía suficiente madurez emocional, y tampoco estaba desarrollado físicamente. Los deportes y los juegos eran considerados como pérdida de tiempo. En el colegio, Yaron sólo estudiaba las materias que le interesaban. Además leía mucho sobre esas materias. No tenía amigos y no participaba ni en las excursiones ni en las reuniones de los compañeros de clase. Su madre era su mentora y amiga. El padre no entraba en esta estrecha simbiosis y con el tiempo renunció a intentarlo. Como Yaron era excelente en determinadas asignaturas, en otras, aunque era flojo, hicieron la vista gorda.

A los 13 años vino a nuestro instituto. Superó nuestro test de admisión con muy buenos resultados. A la entrevista vino, por supuesto, sólo la madre. Ésta habló sobre el talento de su hijo y sobre las dificultades que tenía en el colegio, aunque no la preocupaban demasiado, ya que ella, por su parte, también había tenido dificultades similares. Y que, por lo demás, Yaron se parecía mucho a ella.

Cuando preguntamos por el padre se nos contestó que estaba tan ocupado que apenas tenía tiempo para ocuparse del niño. Al contestar la madre a nuestras preguntas, Yaron la corregía en pequeños detalles y parecía muy nervioso. Ya entonces nos pareció una señal de alarma, de que Yaron no era muy feliz en la relación de dependencia de esa simbiosis. Cuando le llamé la atención a la madre sobre ello, contestó que no, que era que Yaron, que había tenido en todo una madurez temprana, había llegado también antes a la adolescencia. Tenía respuesta para todas las objeciones, rechazó nuestra invitación a las reuniones de padres y tampoco quiso acceder a nuestra petición de que trajera al padre a una entrevista.

Yaron participó en cursos de matemáticas y después también en cursos de ciencias naturales. En los grupos era muy dominante. Siempre tenía algo que decir, corregía y criticaba a los profesores, no cedía nunca, ni siquiera cuando se le demostraba que no estaba en lo cierto con sus afirmaciones y retenía a los profesores durante horas después de las clases con ideas y argumentos. Cuando le llamaron la

atención nuestros psicólogos, se sorprendió mucho, ya que él tenía muchas cosas que decir que, además, eran muy importantes para todos. A la pregunta de que entonces por qué no intentaba hablar con amigos de todo ello, contestó que él no tenía amigos ni tampoco los necesitaba, ya que de todas formas no entenderían sus ideas. Cuando vino la madre, por invitación nuestra, a una entrevista, le propuse que llevara a Yaron a someterse a tratamiento psicoterapéutico (en nuestro instituto no hacemos psicoterapia). Entonces nos dijo que seguramente nosotros tampoco entendíamos a Yaron y que no necesitaba ninguna psicoterapia. Invité también al padre a una entrevista, pero no vino.

Quando Yaron cumplió los 15 años, consiguió la madre que le permitieran hacer la prueba de madurez (equivalente a la "selectividad"). La aprobó con muy buenas calificaciones y se matriculó en la Universidad. Ya en el primer año de carrera presentó el proyecto de un trabajo que entusiasmó a todos los profesores de la Facultad. Hizo el trabajo, pero no lo quiso presentar. Siempre tenía que cambiar o completar algo. En casa montaba escenas desagradables, no iba ya con regularidad a los seminarios de la Universidad, se encerraba cada vez con más frecuencia en su cuarto y pasaba días enteros sin hablar una palabra, sobre todo con su madre.

Quando la madre nos pidió consejo, mandamos a Yaron a un psicoterapeuta. Yaron había perdido todo el interés en su trabajo, paulatinamente dejó de ser creativo y no quería ni estudiar ni escribir. Sólo hablaba de su odio y de sus agresiones hacia su madre. Cuando vieron unos vecinos que cogía gatos en la calle, les retorció el pescuezo y les fracturaba la nuca, lo llevaron, con 18 años, al hospital. Bien es verdad que los medicamentos que tuvo que tomar desde entonces le tranquilizaron, pero de talento y de creatividad, al cabo de siete años, ya no pudimos notar nada.

He relatado los ejemplos de Guy y de Yaron para evidenciar lo importante que es el desarrollo de **toda** la personalidad, cuando queramos apoyar a los niños superdotados. Hay muchas características comunes en el desarrollo de Guy y de Yaron. Ambos eran niños queridos, cuidados y protegidos. Destacaban en las mismas materias. Yaron tenía incluso más talento que Guy. Los padres de ambos les apoyaron mucho para que desarrollaran su talento. Pero su distinto desarrollo llevó finalmente a Yaron al hospital, y a Guy, por el contrario, a una cátedra y a un matrimonio feliz.

Los padres de Guy se dieron cuenta a tiempo de que incluso el mayor talento no puede realizarse sin interacción con el entorno. Vieron claro que su hijo, a pesar de su talento, seguía siendo un niño, cuyas necesidades habían de ser satisfechas. Y que tenía que desarrollarse, sin que bastaran los estímulos intelectuales para poderse identificar con el modelo varonil. El padre notó que las conversaciones "de hombre a hombre" con su hijo de 10 - 11 años eran muy interesantes y proporcionaban al niño experiencias que le ayudaron a enfrentarse a su entorno.

En el caso de Yaron no existieron tales conversaciones, ya que su madre, a diferencia de la madre de Guy, no supo ceder para involucrar también al padre en la educación de su hijo. El padre de Yaron era probablemente también demasiado débil o demasiado infantil para luchar por la relación con su hijo. Por eso no tenía Yaron ningún modelo con el que identificarse en su desarrollo emocional. Sus retos eran y quedaron exclusivamente en el plano intelectual.

Otra diferencia en el desarrollo de los dos superdotados está en que a Yaron no le pusieron límites nunca, en tanto que Guy los tenía, por lo menos en el ámbito familiar. La madre de Yaron, a la que sólo le interesaba el desarrollo intelectual, no marcó ningún límite a su hijo en su relación con el entorno. En el ambiente familiar le estaba permitido todo, y más tarde, en el colegio, también.

A mi pregunta sobre los motivos de no tener amigos (con 15 años), la contestación de la madre fue que su hijo era abierto con los chicos de su misma edad, pero que éstos no lo eran con él. Él contaba muchas cosas sobre sí mismo, pero los otros no le querían escuchar. A mi observación de si Yaron también escuchaba a los demás, contestó que Yaron tenía muchas cosas que decir y, los demás, precisamente, no. Así nunca comprendió Yaron que lo que él contaba de sí mismo a los demás tenía sus límites, y que por otra parte él les tenía que dar algo también, escuchándolos. Cuando al fin se le transmitió todo esto durante la terapia, era demasiado tarde.



CAPÍTULO 13

Los padres y sus hijos superdotados

SUPERDOTACIÓN COMO RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES

En nuestras entrevistas preguntamos a los niños si se sienten queridos y aceptados por sus padres. Con mucha frecuencia recibimos la respuesta "no tanto". Los padres, un tanto desconcertados, preguntan entonces al niño si cree en realidad que ellos no le quisieran, a lo que el niño entonces contesta: "Me decís con frecuencia que no hago los deberes, os enfadáis cuando tenéis que venir al colegio porque me he portado mal". Cuando uno se enfada, es que no ama.

Muchos padres regresan a casa, después de estas entrevistas, con nuevas ideas sobre la relación con su hijo. Una de las más importantes es que el niño necesita tener la sensación y seguridad de que es querido y aceptado tal como es. Una segunda idea, no menos importante, es que, aunque sin duda sea necesario compartir los problemas escolares con el niño, hay que dejarle asumir la responsabilidad ya desde edad temprana. Debe ser responsable él mismo de la realización de sus deberes. Si el niño tiene problemas en el colegio, los padres oirán al profesor y compartirán su punto de vista y su disgusto, sin dejarlo mal y, con dolor de corazón, dejarán al niño resolver él solo sus conflictos. Los padres que creen ayudar a su hijo defendiéndolo siempre ante los profesores, para que "el pequeño e indefenso ser" no esté solo frente al "malvado" profesor, no le hacen ningún favor al niño, sino que lo educan a no ser independiente ni responsable.

Con mucha frecuencia, los niños sólo quieren sencillamente compartir sus preocupaciones con sus padres, quieren confiarse a ellos, quieren comprensión y no siempre consejos y protección. La sensación de poder contarles todo a sus padres, sin recibir una reprimenda, le da al niño seguridad y la fuerza de asumir la responsabilidad de lo que hace y de lo que no hace.

Muchos padres creen que la educación del niño pasa al colegio a partir del primer día de clase. Hacen todo lo posible para que el niño aprenda y cumpla con su deber, pero dejan la educación a cargo de los profesores y de las instituciones. La educación comienza, para todos los niños, en casa y debiera continuar también en casa durante la escolarización, sobre todo cuando se trata de niños superdotados.

El mejor sistema educativo se basa en normas generales, y en el mejor de los casos, en las normas de amplios sectores sociales. Pero estas normas no corresponden al niño superdotado, porque debe ser tratado conforme a sus normas individuales o a las de un pequeño grupo. Por eso se equivocan los padres cuando piensan que la responsabilidad de la educación corresponde al profesor cuando empieza el niño a ir al colegio. La individualidad y exclusividad del niño pueden ser estimuladas en casa por los padres de forma más intensiva. Todo lo que encuentra fuera puede ayudar y animar, pero la tarea principal corresponde a los padres.

LÍMITES COMO MARCO DE REFERENCIA

Exactamente igual que cualquier otro niño, también el superdotado necesita el amor y el cuidado de sus padres. En la edad infantil depende totalmente de ellos. Las relaciones interpersonales en casa influyen decisivamente en el desarrollo del carácter. Esto no quiere decir que los padres tengan que ser completamente condescendientes y no poner reparos a las exigencias de su hijo. Un niño, al que no se le han puesto límites ni se le han dado normas, y del que se pide que encuentre él solo sus límites y que no ve sino reacciones indulgentes, se volverá temeroso e inseguro. Todos los niños necesitan un marco que también les proteja de sus propios impulsos destructivos y fortalezca su propio control interno de sí mismos. El marco no debe ser demasiado estrecho, puede ser flexible, pero tiene que ser claro, igual que un juego, que tiene reglas claras, medios y condiciones. En este marco puede haber muchas alternativas y el niño puede decidir.

La base emocional para el desarrollo del niño es el amor de los padres (véase el párrafo "Amor y odio"), que le da seguridad para salir al mundo, que le es desconocido y que le atrae con aventuras mentales y emocionales. Los padres deben crear en casa una atmósfera estimulante, en la que el niño pueda desarrollarse bien y adquirir experiencias según sus necesidades. Los padres le pueden proporcionar alicientes, pero no deberían incitar al niño a actuar. Cuando realiza una actividad, le pueden animar y pueden reaccionar detalladamente ante sus dibujos, ideas e historias. Deberían destacar lo que está bien y no sólo mencionar lo que parece que no está bien. Su reacción debería ser benevolente, pero sin adular al niño y sin tenerlo siempre en el centro del interés.

Los padres necesitan tener su propia vida. Las madres que dejan su trabajo por quedarse con el niño, juegan a menudo en su frustración un papel más problemático que si siguen trabajando y vuelven a casa satisfechas. Protección, amor y comprensión son tan importantes para el niño como el alimento físico, pero el precio no debiera ser la renuncia por parte de los padres, o de uno de ellos, a las propias necesidades. El mayor peligro está en que los deseos a los que han renunciado los padres los proyecten al niño y éste se sienta por ello presionado.

Muchos problemas de los niños superdotados tienen su origen en los problemas de los padres. En su desarrollo natural el niño se identifica con uno de ellos o con los dos. La ambición desmedida de un niño tiene su fundamento en la desmedida ambición del padre y/o de la madre, que juzgan según los éxitos y no como corresponde a las capacidades y actuaciones (véase el párrafo "Agresión como energía creativa"). Hay padres que, en la relación con su hijo, sólo tratan exclusivamente de sus éxitos; ven en sus éxitos una aprobación por los demás que recae en ellos mismos. Ponen al niño en apuros cuando alardean de sus éxitos y así los alejan de los compañeros de su misma edad. Algunos niños superdotados notan que no los quieren por sí mismos, y se sienten dolidos por ello. A veces, esto conduce a fracasos en el colegio. En casos extremos, los padres explotan a su hijo superdotado y le obligan a estar continuamente practicando durante horas para luego presumir ante los demás; pero de esta forma descuidan completamente su desarrollo total. Esto no quiere decir que la ambición y la perseverancia sean malas. Sólo que no se debe exagerar, para que no se convierta en una carga para el niño. Las expectativas de los padres pueden conseguir sacar lo mejor del niño. Pero lo deberían hacer considerando la personalidad, las necesidades, la "individualidad" del niño. El hallar la medida adecuada distingue a los buenos padres.

En uno de nuestros programas de radio sobre educación, sorprendentemente muchos padres rechazaban que sus hijos fuesen "diferentes". Llegué a la conclusión de que hay padres que no entienden a su hijo superdotado, no pueden soportar su superioridad, como por ejemplo aquel padre que se oponía a admitir que su hijo de 8 años era superdotado: "Qué importa que lea el periódico desde la A a la Z. Él ve que yo lo hago y entonces lo lee él también". Otro padre se sentía inferior a su hijo porque no podía contestar a sus preguntas y le consideraba un fanfarrón. Otros padres son indiferentes para con su hijo superdotado. En general, estos padres no reconocen la excepcionalidad del talento de sus hijos, porque tienen el criterio de que lo que fue suficientemente bueno para mí, también es suficientemente bueno para mi hijo. No notan que su hijo puede ser distinto de ellos; sus intereses intelectuales ni se reconocen ni se estimulan. Hay padres que coartan el entusiasmo natural del hijo por aprender; tienen miedo a "atiborrar su mente" o a que se vuelva un fanfarrón.

Con frecuencia, los padres fomentan capacidades intelectuales, artísticas o prácticas manifiestas. Pero no notan que hay necesidades emocionales que deben ser satisfechas, para que la capacidad y el talento puedan realizarse de hecho. Estas necesidades son: tener la sensación de seguridad, pertenencia, respeto y aprecio. Hay talentos en potencia que con frecuencia se convierten en problema o incluso llevan a situaciones de enfermedad, cuando no pueden realizarse.

Los padres comprensivos hacen sentir al niño su cariño y se preocupan de atender a sus necesidades, sin dejarse ablandar. Así protegen al niño, tanto de una liber-

tad sin límites, para hacer siempre lo que quiera, como de un ambiente autoritario, arbitrario y restringido. El niño tiene la libertad de experimentar, de ver lo que pasa, de hacer amistades y de disfrutar de la compañía de los adultos que vienen de visita. Tiene una serie de posibilidades para expresar sus intereses intelectuales normales. Pero no se le impulsa ni se le obliga. Un niño que es presionado por sus padres puede desarrollar una resistencia al aprendizaje. En circunstancias normales, sin embargo, encontrará por sí mismo placer en ello de forma completamente natural.

EL HOGAR CREATIVO Y POTENCIADOR

La ayuda que dan los padres a sus hijos para que superen los problemas de la vida, no son informaciones ni saberes -esto se lo proporcionan en el colegio y en la Universidad. En nuestro mundo que está en constante cambio, el saber que adquieren los niños hoy de nosotros no es, por lo demás, adecuado cuando sean mayores. La ayuda que pueden dar los padres es de naturaleza general, una especie de base para todo lo que los niños harán, sea cual sea la dirección hacia la que se dirijan, es decir, un enfoque básico creativo. Muchos científicos afirman que la comunicación con el entorno comienza por la creatividad y de ahí que nunca sea demasiado pronto para empezar, siendo la educación artística el medio para una educación general creativa. Si un niño desarrolla una sensibilidad hacia los materiales y sus peculiaridades, está abierto a la observación del entorno y relaciona entre sí los objetos percibidos, aprende, con el tiempo, a aplicar estas capacidades también a otros campos.

En ello juegan los padres un papel importante, pues pueden animar al niño a ser creativo ya en los primeros años. Los padres no debieran rodear al niño nunca con demasiado orden, para que no esté obligado a mantener ese orden. Deberían hacer que el niño se fije en objetos, para estimular de esta manera su propia percepción. Y hacer que vea, oiga y toque cosas, para abrirle el acceso al entorno. Los niños reciben las primeras impresiones en gran parte por el sentido del tacto. Toda experiencia del contacto y de la comunicación se realiza primero por la acción de tocar. El sentido del tacto es tan importante porque por un lado señala el límite del yo mismo con el entorno y por otro, lo pone en contacto con él. Dándole a un niño a oler una flor, mostrándole un árbol con todos sus detalles, o dejándole pasar la mano por la piel de un gato, se han dado los primeros pasos en la creatividad. Debe enseñarse a los niños a usar los ojos no sólo para ver, sino también para mirar, los oídos no sólo para oír, sino para escuchar atentamente, las manos, no sólo para coger, sino para tocar y sentir.

Educando a los niños para que desarrollen la creatividad artística, se vuelven en conjunto más creativos. Si se aprende a tener sensibilidad frente a un problema y fle-

xibilidad en el arte, podrá transferirse también a otros campos, porque de esta manera se gana seguridad. Si uno se siente seguro en un campo, se atreve también a abordar otro.

Es por lo tanto, en el fondo, la seguridad psicológica la que posibilita la transmisión de la creatividad de un campo a otro. Por eso, toda educación debería fomentar al principio esta seguridad. Otra condición previa de la educación de la creatividad es la libertad concedida, que se experimenta durante la actividad creativa. Investigaciones sobre personas creativas demuestran que ya de niños se les dio libertad para investigar en su entorno. Los padres reaccionaron con respeto ante las ideas de los niños, tenían confianza en sus decisiones y les hicieron ver claro que ellos esperaban del niño un comportamiento creativo independiente. La libertad concedida, como también la escasa presión sobre el niño en relación con un comportamiento conformista, fueron sin lugar a dudas de gran importancia para su desarrollo.

Otra tarea en la educación creativa es por lo tanto, explicar al niño que para un aprendizaje creativo es necesaria una disposición determinada: el niño tiene que saber que de él se espera que sea creativo. Esto no significa que haya que poner al niño bajo presión y apremiarle para que realice trabajos, sino que se refiere a su acceso general al entorno. Si los padres mismos son creativos y muestran al niño esta actitud creativa con su ejemplo personal, esto no es difícil de transmitir.

Hemos hecho investigaciones sobre las diferencias entre familias que no tienen ningún niño superdotado, las que tienen un niño superdotado y las que tienen dos o más niños superdotados. El nivel socio - económico no tenía ninguna influencia en el desarrollo de los niños. En cambio, el talento de los niños había quedado marcado por los estímulos de la casa paterna, como libros, imágenes, excursiones, viajes. El rendimiento de los padres en sus estudios, sobre todo el de la madre, mostró una alta correlación con la sobredotación de los hijos. Con respecto al trabajo de los padres o al estrés en su trabajo, no había diferencias. Grandes diferencias había sin embargo en lo que los padres hacen con los niños cuando están con ellos y en cómo lo hacen: interacciones como conversaciones, participación del niño en los problemas de los padres, explicaciones sobre procesos intelectuales y planteamiento de cuestiones, utilización de la lengua y formas de expresión (analogías, metáforas), risas conjuntas, lo que quiere decir indicaciones sobre el lado cómico de las cosas. Todo esto tiene una influencia significativa en el desarrollo del talento del niño. Otra diferencia había también en el grado de constancia, franqueza y libertad que los padres se conceden a sí mismos y al niño. Especialmente importante para los niños es finalmente el ejemplo personal de los padres, especialmente el del padre.

PROBLEMAS QUE VEN LOS PADRES EN SUS HIJOS SUPERDOTADOS

En nuestro primer encuentro con nuestros grupos de padres les pedimos que expongan sus problemas. Estos problemas se refieren a los mismos padres y a lo que ellos ven en sus hijos. La mayoría tiene en común problemas con la discrepancia entre el desarrollo intelectual y el emocional, que también repercute en las relaciones sociales de los niños, problemas con el conformismo o el perfeccionismo de los niños o el problema del "underachiever" (menos rendidor, nivel de rendimiento más bajo del corriente).

A muchos padres, ya desde el primer encuentro, se les quita un peso de encima porque ven que hay otros con problemas parecidos a los suyos. Después del último encuentro oímos, a menudo, que antes habían pensado que los problemas eran del niño, mientras que después del curso para padres, reconocen su participación. Formamos los grupos, a ser posible, según la edad de los niños, porque los problemas pueden ser diferentes en cada grupo de edad. Pero cuando los padres tienen dos o tres niños superdotados -de éstos tenemos muchos- tienen también que incluirse otros niveles de edad, lo que a veces resulta muy instructivo.

De los niños de 6 - 9 años oímos con frecuencia que son soñadores, llorones, sensibles, furiosos, vulnerables, temerosos, vergonzosos, inseguros, que necesitaban mucho refuerzo, exigían mucha atención, estaban aburridos con frecuencia, no podían perder, tenían que ser siempre los mejores y sobre todo, tenían que estar siempre en el centro de atención. Todas estas cualidades las vemos como características típicas de la discrepancia en el desarrollo de los diversos aspectos de la personalidad del niño. Los padres a menudo no pueden imaginarse que esas formas de conducta, por otra parte, cambian.

Una madre exponía sus experiencias de esta forma: "Hablo con el niño sobre las cosas más interesantes como si fuera un amigo de mi misma edad, y a continuación se comporta como su hermano de tres años. Yo no soy capaz de cambiar tan rápidamente y me comporto entonces igualmente como un niño". Muchos padres se dejan envolver en discusiones con sus hijos, y ello le conviene al niño, pues así está en el centro del interés. Utiliza su inteligencia para manipular. Esto lo intenta el niño también en el colegio, lo que le crea problemas; si este problema tiene su continuación en casa, consigue el niño, también en su casa, ser el centro de atención. Con ello supera también sus celos hacia sus hermanos menores, y atrae su atención hacia sí mismo. Estas maneras de comportarse dificultan mucho las relaciones con los compañeros de su misma edad y por eso oímos con frecuencia que estos niños no tienen amigos.

Los niños tienen accesos de rabia normalmente porque no pueden perder y siempre tienen que ganar. No pueden entender que haya otros mejores que ellos, ya que

en el colegio son siempre los mejores. El pequeño Noam vino a nuestro curso sobre "Juegos matemáticos". Un día en que fui al curso me encontré a Noam llorando furioso, señaló a su compañero de juegos y dijo: "No me deja ganar". "¿Por qué crees que no te quiere dejar ganar?" "¿A lo mejor juega mejor que tú?" le pregunté. A lo que Noam, completamente convencido, contestó: "Esto no puede ser. Hasta ahora he ganado en todos los juegos".

Con mucha frecuencia a estos niños no les sale bien una cosa porque son más rápidos en el pensamiento que lo que pueden seguir y realizar los movimientos de su cuerpo. A estos niños procuramos integrarlos en nuestros cursos, en los que trabajen mucho con las manos. Pero no es fácil motivarles para ello, pues no quieren más que una cosa: ¡Saber! La mayoría de las veces se quejan enseguida de que el curso les resulta muy aburrido. El aburrimiento no surge forzosamente porque el material educativo no sea suficientemente interesante. Es a menudo la expresión del niño por la falta de atención que experimenta en el Kindergarten, en el colegio y en nuestros cursos, al no ser ya, de repente, el centro de atención como en su casa.

Problemas con los deberes había ya antes, pero con los de 8 - 12 años se acentúan especialmente. Para estos niños, los deberes son pérdida de tiempo; pues en ese tiempo podrían aprender cosas nuevas. En clase, con frecuencia, leen los ejercicios en una hoja en blanco, ante lo que los profesores se sienten impotentes. Discuten largamente por qué el profesor enseña de una manera o de otra, y lo que enseña, pues lo que no es interesante para el niño, según su opinión, no debería enseñarse. Con frecuencia, los superdotados son muy dominantes en clase y tienen siempre que tener razón. Exigen los mismos derechos que los padres, sin asumir también los deberes. No aceptan la autoridad ni ninguna limitación y para con sus hermanos y amigos son muy agresivos, sobre todo, verbalmente.

Muchos padres hablan de los superdotados "underachiever". Estos niños son retraídos, se vuelven reservados, no tienen amigos, no se interesan por nada, están distraídos y olvidadizos. Si por fin hacen algo, lo abandonan inmediatamente si tienen la mínima dificultad. En estos casos tenemos que hacer salir las agresiones interiorizadas, como lo he descrito en el capítulo sobre la agresión. También existe el "underachiever" que reprime conscientemente sus potenciales para no ser distinto de sus amigos. Por lo tanto, si sus amigos tienen malas notas, hará lo posible para no ser mejor que ellos. Lo hace para conseguir la integración social, acaso también para evitar la soledad. Las niñas muestran esta conducta con más frecuencia que los niños, ya que sitúan sus prioridades en las relaciones interpersonales (véase el capítulo "Diferencias en los sexos").

Muchos padres hablan del "aislamiento" del niño -que prefiere estar solo a estar con otros de su misma edad. Normalmente son los superdotados introvertidos, pues

tienen que reflexionar sobre todo. En conversaciones con estos niños oímos que disfrutan cuando están solos, que lo necesitan para pensar sobre cosas que les interesan, para probarlas y para experimentar. A nuestra pregunta de si no sienten la necesidad de hablar con amigos, contestan que tienen amigos de la misma edad en el colegio y que si les apetece, pueden contactar con ellos casi siempre. Que en realidad estaban muy contentos de poder estar solos, y que no entendían a sus padres cuando los mandaban siempre de nuevo a estar con amigos o les imponían el tener amigos.

Con frecuencia oímos de los padres, que hay niños, jóvenes y mayores que amenazan con el suicidio. Se dan cuenta rápidamente de que pueden así atemorizar a sus padres, especialmente a su madre, y entonces los padres se vuelven complacientes. Con frecuencia, a los niños les interesa la muerte y hacen muchas preguntas sobre el tema. Soy partidaria de hablarles clara y abiertamente, en lugar de contarles cuentos o de utilizar eufemismos, como p.ej., que los muertos están en el cielo. Una niña pequeña, cuyos padres sitúan a la querida abuelita muerta en el paraíso celestial, me dijo: "Yo tengo que obedecer ahora siempre y no puedo hacer nada prohibido, porque la abuela lo ve todo desde arriba y se enfada".

Si un niño habla de suicidio, debería uno abordar la cuestión y pedirle que piense hasta el final lo que significa en realidad la muerte, lo irreversible que es, lo que podría perder cuando esté muerto, etc. Hablar de suicidio es para los niños a menudo una "façon de parler", para no hablar de otra cosa. En conversaciones sobre los motivos por los que quieren cometer suicidio, no se debe de ninguna forma y en ningún caso quitarle importancia al sentimiento de un niño.

Hay niños que se lamentan de que están solos, de que no encuentran amigos. Cuando hablamos con ellos, nos damos cuenta entonces que sólo quieren tener "un amigo perfecto", que piense exactamente igual que ellos y que tenga los mismos intereses. Estos niños tampoco encuentran amigos entre los igualmente superdotados, porque todavía no tienen suficiente madurez para escuchar también a los otros, para verlos y comprenderlos.

Con los niños de 10 a 12 años pueden aparecer los mismos problemas que he descrito ya; esto depende con frecuencia de cuándo han sido admitidos los niños en nuestro Instituto. En esta edad hay especiales problemas con el conformismo y el perfeccionismo. Los conformistas sólo quieren estar con sus amigos en el grupo de trabajo. Muchas veces critican los padres la mala influencia de los amigos. Y en estos casos, no es la influencia de los amigos mala necesariamente, sino el impulso del niño a estar de acuerdo con sus amigos. Este conformismo suele ser el motivo por el cual los niños no quieren ser jefes de su grupo. No quieren ser distintos, y de ahí que tampoco quieren asumir la responsabilidad. El perfeccionismo se basa en la

misma inseguridad existencial que el conformismo y la aversión a asumir la responsabilidad. Los perfeccionistas van siempre sólo por el camino conocido y trillado del resultado seguro. Por eso no se atreven a aportar su creatividad. En esta edad se añaden naturalmente todos los problemas de la adolescencia, que pueden ser muy fuertes en algunos superdotados, precisamente porque se pueden expresar tan bien.

Según mi experiencia con grupos de padres, muchos de éstos tienen exactamente las mismas cualidades que les molestan en sus hijos. Tenemos a la madre, amante del orden, que se queja del perfeccionismo de su hijo, al padre inseguro, que respeta todas las normas, sobre su niño conformista, a la madre insegura, sobre la vergüenza e inseguridad de su hija pequeña, al padre muy reservado, que se lamenta de su hijo introvertido y carente de contactos. Hay padres que siempre llegan tarde a nuestros encuentros, que critican la falta de disciplina de sus hijos; un padre, que discutía siempre sobre nuestros precios, antes de pagar, censuraba el cálculo tacaño de su hijo; una abogada, que discutía sobre todo antes de aceptar un consejo nuestro, criticó que su hijo tenía que discutir y filosofar sobre esto y lo otro. Un padre inteligente dijo un vez: "Cuando llego a casa después de un largo día de trabajo, quisiera ser yo mismo niño y no ocuparme de las niñerías de mi hijo".

¿Es esto genético, o está condicionado por el entorno? ¿Es realmente tan importante contestar a esta pregunta? De lo que se trata es de que los padres se den cuenta de su participación en la conducta de su hijo. Lo que no han hecho para sus propios padres o para su pareja, lo hacen quizás para su hijo y cambian su conducta.

Los padres deben saber que son los primeros y más importantes profesores de sus hijos. No enseñan sólo conocimientos, sino también experiencias de la vida. Los padres son los modelos de la vida para sus hijos. El ejemplo personal, que el niño primero imita y después, por identificación, interioriza e integra.

En los últimos siglos -y también hoy todavía en algunas culturas-, los niños aprenden la realidad por medio del juego, que imita la actividad de los adultos (piénsese en los cuadros de von Brueghel). Hasta la segunda mitad del siglo XX no se desarrollan juegos que respondan a las necesidades del niño y que también provoquen capacidades en el niño.

Muchos padres creen que es importante desde el punto de vista educativo, jugar con los niños como niños, ser sólo "amigos" de sus hijos. De esta forma, a los niños les faltan figuras con las que identificarse, que les encarnen valores, que no sean sus amigos, sino sus padres, que viven su propia vida. Como me decía un hombre de 22 años: "Mis padres quieren ser mis amigos. Amigos he tenido muchos, pero padres no he tenido ninguno".

EL DESARROLLO DE ÁMBITOS DE INTERESES

El modelo personal de los padres también es muy importante para el desarrollo de ámbitos de intereses, especiales, en el niño. Este desarrollo específico corresponde aproximadamente a las fases del desarrollo general.

En la **primera fase**, aproximadamente hasta los 7 años, el niño aprende todo por imitación, por juego e interacción con el entorno inmediato. En este tiempo, la conducta de los padres es decisiva para el desarrollo general y para los intereses específicos. Padres que se ocupan del entorno, que leen, juegan, muestran intereses diversos, son el mejor modelo para el niño en su desarrollo. Así el niño, por su parte, reacciona a su entorno, busca relacionarse con él y se atreve a jugar con cosas y a establecer relaciones entre ellas.

Esto sucede si se deja colaborar al niño. Cuando la madre, por ejemplo, repara el radio, puede estar el niño junto a ella y le puede explicar lo que hace en ese momento; en algún caso, puede colaborar con un pequeño martillo o destornillador. Cuando el padre está ocupado redactando un escrito, el niño puede estar a su lado con sus dibujos. Cuando los padres hacen un pastel, puede el niño, ya desde la edad más temprana, hacer su propia masa. Un niño así acostumbrado, estará también dispuesto a hacerse cargo de obligaciones domésticas, cuando ve el modelo y participa activamente en la vida de la familia. Si el padre recoge los platos después de comer, lo hará el niño también ya desde muy temprana edad. La manera de desarrollar el niño sus obligaciones, su compromiso y sus intereses depende completamente del ejemplo personal, del objeto de imitación y del juego interiorizado. Porque se trata también de participar en los intereses, éxitos y fracasos de los padres. Yo personalmente, le doy mucha importancia a una comida en común al día, en la que todos los miembros de la familia pueden decir y comentar sus alegrías, preocupaciones e intereses. Los niños aprenden mucho así.

Investigaciones cualificadas han llegado a la conclusión de que las experiencias tempranas que tienen los niños debidas al interés activo o también pasivo de los padres, les llevó como adultos a destacar mucho en ese campo. Los padres, sin embargo, tienen que tener en cuenta que aunque pueden animar al niño, no le deben agobiar con grandes expectativas. "Estimular, pero no presionar", es la divisa, aun cuando resulte difícil.

Pinturas y papel, p.ej., deberían formar parte de la estimulación, del entorno del niño, y no necesariamente tienen que estar guardados en un sitio especial. El niño reaccionará a este estímulo si no tiene miedo a la reacción de sus padres, en el caso de que se ensucie o de que ensucie la habitación. Un orden demasiado rígido limita al niño, le hace inseguro y más tarde quizás, también obsesivo.

La influencia de los padres en esta fase del desarrollo es decisiva. Esto vale para todos los niños, pero especialmente para los superdotados. Se trata en esto, como se ha dicho ya, de la influencia por modelo personal; por las posibilidades de descubrir cosas en el entorno del niño, de investigar y trabajar activamente en ellas; de que en las conversaciones, se explique el entorno del niño y el de los padres; finalmente, por el cuidado de despertar un interés especial, sin descuidar, sin embargo, otros campos.

La **segunda fase** empieza con 7 - 8 años. En este tiempo se acumula el saber y se adquieren destrezas y métodos de trabajo. Está vigente el lema: "Si una cosa vale para hacer, hay que hacerla bien". Pero tampoco ahora hay que poner muy altas las expectativas. Hay que estimular las capacidades del niño sin esperar al mismo tiempo la perfección. El colegio y los profesores son ahora colegas de los padres en el desarrollo del niño, pero los padres no deben contar con que el colegio satisfaga todos los intereses del niño. Si un niño tiene un interés especial por algo, este interés debe cuidarse también en esta fase del desarrollo como una cosa común de la familia.

Todo centro de enseñanza -incluso los de niños superdotados- pone al niño en un sistema de referencia fijo, de los niños de su misma edad y del saber en general. La individualidad del niño superdotado tiene que seguir siendo desarrollada en casa o en el ámbito extracurricular. No es fácil para los padres encontrar los libros y materiales adecuados para hacer experimentos, o las medidas adecuadas para ayudarlo. Pues debe evitarse una especialización demasiado estrecha. Al niño deben ofrecérsele diversas posibilidades, para que pueda descubrir también para sí mismo otros campos. He visto en muchos pacientes adultos cómo, años después de los estudios, que habían seguido según el ámbito de intereses de la infancia, tuvieron que descubrir la estrechez del mundo de sus experiencias personales. Se habían comprometido demasiado pronto con una especialidad y habían excluido todo lo demás. Esto es frecuente, p.ej., en el campo de las matemáticas. En los niños especialmente dotados para la música, el tiempo dedicado a los ejercicios prácticos puede ser muy gravoso para el niño. Queda poco tiempo para otros intereses y para salir con los amigos. Pero si los padres no se toman a sí mismos y al niño demasiado en serio, y mantienen despierto lo lúdico en sí mismos y en el niño, se puede en estos casos entablar y desarrollar relaciones con el poco tiempo disponible.

Si los niños, en esta edad, van al colegio de mala gana, los padres deben explicarles que el colegio no sólo está ahí para aprender, sino también para estar con sus compañeros de su misma edad, y que esta interacción con niños de la misma edad es tan importante para su vida como el saber, porque la interacción es parte de la vida. Hasta el más destacado científico necesita tener su equipo y el músico más inspirado tiene que poder trabajar con la orquesta. El marco que impone el colegio, es

la ampliación del marco de su casa con sus métodos, medios y leyes, y prepara al niño para otras ampliaciones posteriores en su vida. La integración de otros ambientes en la vida depende de estas experiencias tempranas durante el crecimiento del niño, lo que quiere decir que depende de los padres.

La **tercera fase** es la de la regularidad, la generalización y la de la creación de modelos y conclusiones con vistas también al campo de interés específico. Con aproximadamente 12 años (lo que no quiere decir que para algunos superdotados no llegue mucho antes) empieza el niño a ver los aspectos más generales de las cosas. Ya puede por sí mismo descubrir reglas; puede formarse modelos, según los que poder pensar y obrar. El peligro en esta edad es que los modelos se ordenan en categorías demasiado estrechas y las cosas se perciben desde un punto de vista limitado. Pero esto lo necesitan los niños para superar la inseguridad que surge en la temprana adolescencia. Los padres pueden ayudar escuchando a sus hijos con sus problemas, contándoles sus propios problemas y cómo se las arreglan con ellos. También aquí es muy importante el ejemplo personal de los padres. El niño necesita la alabanza de sus padres por los experimentos en su campo de interés, porque de otra forma apenas recibe la aprobación de lo que hace. En esta fase, el niño, que hasta ahora ha buscado y recibido nuevos alicientes, tiene que mantener cierta rutina, lo que no siempre consigue. Pues es aburrido ir todos los días al colegio, hacer después los deberes y tener poco tiempo para lo que es, en realidad, interesante.

Es muy sensato animar a los niños de 12 - 14 años a realizar actividades deportivas. Pues el deporte posibilita otra clase de comparación con otros niños de la misma edad; entonces les puede quedar claro a los niños superdotados que otros -aunque intelectualmente estén menos dotados- en otros terrenos pueden ser mejores. De todas las formas, con frecuencia es difícil motivar para el deporte a niños superdotados. Porque no les gusta hacer cosas en las que no sean los mejores. Pero si el padre va con el niño o la madre con la niña a practicar judo o a nadar, puede ayudar ese ejemplo personal (no es imprescindible que vayan separados por sexos, pero es necesario posibilitar que se identifiquen con su propio sexo). Tenemos que preparar en esta edad medios y maneras para poder utilizar la agresión como energía en la edad de la adolescencia que sigue a continuación. Un ejemplo son los deportes, excursiones y otras actividades físicas.

Con respecto al ámbito de interés especial, tienen que crearse nuevas posibilidades. Puede ayudar a los niños el participar en un certamen o concurso de televisión sobre su campo de interés o emprender proyectos individuales por diversos motivos. Es importante que el niño aprenda a autoevaluarse y medirse en su campo, para ser consciente de su capacidad. Con frecuencia encuentra también un mentor que le dirija. Muchos adultos superdotados cuentan que teniendo 15 o 16 años fueron animados por un profesor, un tío o una tía o cualquier otra persona con los mismos intereses.

Los padres no pueden continuar siguiendo al niño en su campo, pero tienen que estar ahí para escucharlo, posibilitarle contactos y participar en sus alegrías y decepciones.

La **cuarta fase** es la de las connotaciones, interpretaciones y proyecciones del campo de sus intereses a otros campos del saber y de la vida. En esta fase del chico casi adulto, con 17 - 18 años, los niños superdotados ya dependen de sí mismos. Tienen en sí las posibilidades de desarrollar otros modelos, nuevas relaciones, interpretaciones y proyecciones más profundas. Poder dejar al niño perseguir sus fines en paz y reconocer que ya no es un niño, pero a pesar de ello estar a su lado y aceptar también su superioridad; ésta es la colaboración de los padres en esta fase.

Estas cuatro fases se pueden extender a etapas de la vida más cortas o también más largas. Con nuestros superdotados vemos que el proceso en ellos transcurre más rápido que en otros niños. Podemos por ello comparar la relación del niño con su campo de interés con una relación amorosa. La primera fase es la del enamoramiento, la segunda sirve para ir conociendo al objeto amado, en la fase tercera se reconoce lo que es propio del objeto amado y en la cuarta se relaciona el sentido de este amor con todo el mundo de la experiencia del amante. El niño tiene que haber aprendido de sus padres el amor y también la seguridad para jugar con las cosas que le rodean. Como Norbert Wiener, él también un niño superdotado, decía, Galathea necesita de su Pygmalion. Sin su espíritu y su amor no puede ser llamada a la vida.

CAPÍTULO 14

El modelo lúdico en el entorno del superdotado

A menudo pregunto a los niños, que qué es, según su opinión, lo contrario de "juego". Las más diversas respuestas representan diversas cualidades de su personalidad. Los conformistas contestan: "Trabajo" o "Aprender". Algunos de los niños más creativos dicen: "No hacer nada", "Aburrimiento". Los muy creativos dicen: "Muerte", "Estar solo", "No-estar-en-comunicación con...".

Esto me llevó a combinar juego, creatividad y comunicación. Cuando empecé a ocuparme de este problema, llegué al conocimiento de que los niños, por medio de los juegos, no sólo conocen la realidad, sino que también aprenden a comunicarse con la realidad.

Utilizamos los conceptos "juego" y "jugar", para describir muchas situaciones serias y nada lúdicas. Hablamos de "conciencia de equipo", "fair play", de "andar jugando con algo". Psicólogos explican algunos malentendidos entre las personas, en libros sobre "Juegos de adultos". Hay teólogos que hablan sobre las personas en su relación con la religión y utilizan conceptos de juego.

Esto va desplazando paulatinamente todo nuestro modo de percibir el mundo y a nosotros mismos. Comunicación y vida se consideran cada vez más como un juego. La diferencia entre la posición psicológica, académica y teológica está solamente en quién es al que se le atribuye el establecimiento de las reglas del juego. Todos están de acuerdo en la apreciación de que por medio de los juegos conocemos la realidad. Es un modo de aprender por medio de la acción o por medio de interrelaciones de la personalidad con los elementos del entorno. Es una empresa que apunta tanto a dar forma al entorno externo, como a expresar la vida creativa del individuo.

Lo lúdico vive en toda personalidad y, con una meta o también sin ella, puede desarrollarse conscientemente por medio de acciones. Por el juego aprendemos a tomar decisiones y a desarrollar estrategias para superar situaciones de conflicto. Nos da la posibilidad de aprender a imponernos en las competiciones y de probarlo a diversos niveles. Los juegos representan una especie de introducción a la vida, por el hecho de que familiarizan con la idea de que hay reglas que valen para todos, pero

que pueden ser manejadas de forma diversa. Jugar es experimentar y buscar alternativas. Esto incluye la superación del fracaso y de los cálculos equivocados. Este proceso -un proceso creativo- es como la vida misma. Es para el momento del juego meta y motivo del ser. Jugar es, a nivel individual, de considerable importancia. Cuando un niño juega solo, entonces juega "consigo mismo". Así se lleva a cabo una comunicación intrapersonal, que apenas puede llegar a ser tan consciente por otra vía.

Sólo por medio del juego está la personalidad en condiciones de aumentar la creatividad y utilizar su potencial al máximo. En el proceso del juego, el individuo se descubre a sí mismo y a otros (Winnicott, 1974). El juego es el que, en realidad, hace posible la comunicación.

El niño aprende a andar, a hablar y a conocer de forma lúdica. Cambia sus acciones y pensamientos de acuerdo con lo que aprende por el juego. Por eso son tan creativos los niños. Éste es el motivo por el que nos inclinamos a mirar a nuestra infancia como un tiempo especialmente bello. El descubrimiento de todas esas cosas posibles, maravillosas, aprendiendo y jugando -todo esto se nos aparece a los adultos como un paraíso perdido. Los juegos de los niños pasan por distintas fases: primero la de la repetición e imitación, después sigue una fase experimental (12 - 18 meses), a continuación el juego simbólico (2 - 7 años). El juego es más realista, pero no es entendido todavía como una competición; es individual y referido al yo. Recibe carácter de competición cuando el jugador, en el transcurso del juego, tiene que tomar en consideración las decisiones de su compañero. Los símbolos individuales van siendo más objetivos y lógicos (8 - 11 años) y siguen un patrón de ciertos principios y reglamentaciones, normas de atención y de disciplina colectiva. Este juego es el paso del conocimiento desde el juego imitativo y activo al juego alternativo con otros, y con ello un paso hacia la madurez.

Hemos aprendido por el juego a tener la capacidad de estar en contacto con la vida y con la realidad. ¿Por qué perdemos, en el transcurso de nuestra vida, esta actitud lúdica y nuestra creatividad? Ya en los primeros años escolares aprende el niño la diferencia que hay entre trabajo y juego. Trabajo es un asunto serio, juego es entretenimiento. El trabajo tiene una finalidad, mientras que con el juego uno se divierte. El trabajo está organizado, en tanto que en el juego no hay sistema, etc. Muchos adultos han olvidado al parecer que los niños, en el fondo, han experimentado la realidad por el juego.

Si lo traducimos a conceptos existencialistas, podemos decir que el juego hace posible el mundo propio y que el mundo exterior le da los medios para que el niño esté en comunicación con su entorno. Si el entorno no le da ninguna posibilidad de libertad ni de elección, entonces todo deja de ser un juego.

PARÁMETROS DEL JUEGO

¿Qué significa "jugar"? ¿Qué son los parámetros del juego? En todo juego (ver fig. 6) está el mundo contemporáneo, que nos pone las reglas y las herramientas del juego, y la personalidad de los jugadores. Las reglas del mundo contemporáneo, las herramientas pertinentes y el saber necesario son los factores externos del jugador. Los factores internos son sus capacidades. Pero éstas tienen que ser fortalecidas por el yo del jugador, para que él experimente la sensación de que **puede** jugar, y tienen que estar motivadas, para que también **quiera** jugar.

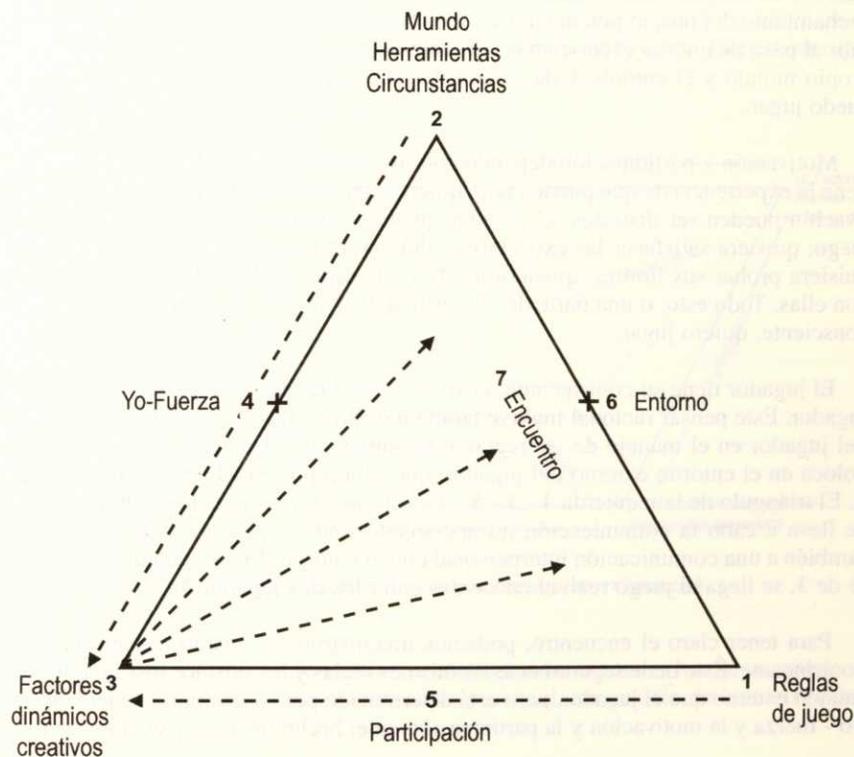


Fig. 6: Parámetro del juego

La "yo-fuerza" se determina en gran parte por el grado de seguridad interna del individuo, lo que, como ya se ha dicho, significa sobre todo dejar que venga a uno lo nuevo y lo desconocido del mundo interior y exterior, hacerse cargo con sus potenciales de estos nuevos incentivos y producir en consecuencia nuevas reacciones. La seguridad es extraordinariamente importante para poder actuar a pesar de los miedos y de las agresiones y para no considerar éstas como represivas, sino como impulsoras de la actualización de los potenciales. Por lo tanto, la "yo - fuerza" podría ser medida según el grado en el que el individuo se atreve a reaccionar al estímulo del entorno con el potencial de su propio mundo. Es la conciencia del propio poder hacer. Cuanto más fuerte sea el yo, tanto más tolerantes seremos frente a lo nuevo y lo desconocido y tanto más podremos comprometernos a intentar el aprovechamiento del propio potencial. La "yo- fuerza" es decisiva para la posibilidad de salir al paso de nuevas experiencias, es decir, de posibilitar la comunicación entre el propio mundo y el entorno y de vivirla de forma creativa con la sensación de: yo puedo jugar.

Motivación y participación dependen por un lado de la "yo - fuerza"; sólo el que tiene la experiencia de que puede jugar, quiere también jugar. Los aspectos de la motivación pueden ser distintos: el jugador quisiera ser aceptado, y ser una parte del juego; quisiera satisfacer las expectativas del entorno; quisiera tener éxito y ganar; quisiera probar sus límites; quisiera mostrar sus capacidades y lo que puede hacer con ellas. Todo esto, o una parte de ello, está detrás de la sensación consciente o inconsciente: quiero jugar.

El jugador tiene su contrincante, cuyo juego se incluye en el pensar racional del jugador. Este pensar racional incluye también destreza y capacidad de planificación del jugador en el manejo de las reglas y herramientas. El pensamiento racional se coloca en el entorno externo del jugador, que está representado por la diagonal 1 - 2. El triángulo de la izquierda 4 - 3 - 5 - 4 es el mundo propio del jugador, en el que se lleva a cabo la comunicación intrapersonal. Sólo cuando esto sucede, se llega también a una comunicación interpersonal con el entorno. En esta diagonal, que parte de 3, se llega al juego real, al encuentro entre los dos jugadores.

Para tener claro el encuentro, podemos imaginarnos el mismo triángulo para el contrincante. Éste tiene seguramente las mismas reglas y los mismos instrumentos del mundo externo que el jugador, pero está determinado por sus propias capacidades, su yo - fuerza y la motivación y la participación en el hecho de acercarse al entorno.

El campo de juego en este modelo es el encuentro entre dos jugadores. Pero puede extrapolarse a todas las otras relaciones humanas. De esta idea podemos derivar muchos factores existenciales, como los conceptos encuentro, empatía, diálogo. Las relaciones mutuas y la transacción entre el mundo interior del yo y del tú pueden di-

señarse en alternativas infinitas. Aquí, en el campo del encuentro, tiene lugar la relación creativa. Si uno de los dos compañeros de juego sobrepasa el límite y penetra en el mundo interior del otro por empuje o afán de posesión, ocurre un choque, o el otro se repliega tanto que no puede ya tener lugar ningún encuentro.

Se trata aquí de la aspiración del individuo a actualizar sus potenciales, de la búsqueda de diversas posibilidades de juego con las mismas reglas, de la necesidad de obrar a pesar de la inseguridad del resultado y de alcanzar objetivos que, en definitiva, son menos relevantes que la misma acción, esto es, el proceso del jugar.

Las reglas e instrumentos sólo constituyen el marco. Dentro de este marco queda mucho espacio. No hay ningún marco tan estrecho que no deje espacio para algunas alternativas. Esto vale tanto para la vida como para el juego. Pues la jerarquía del juego puede ser considerada como microcosmos de la vida.

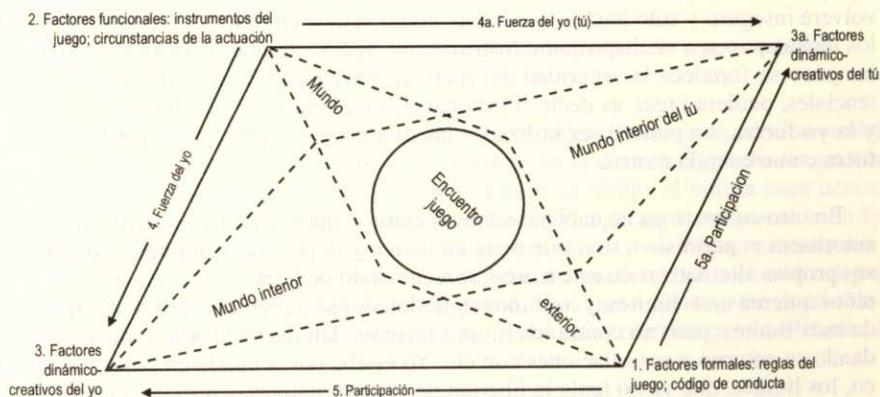


Fig. 7: El modelo lúdico como encuentro existencial

Sus reglas y parámetros forman un modelo para las actitudes humanas ante la vida, un modelo de comunicación intra e interpersonal, un modelo de la interacción.

LA INTERACCIÓN DEL NIÑO SUPERDOTADO CON SU ENTORNO

Las relaciones del niño son también, como toda relación humana, como un juego, que tiene sus reglas y su entorno; es decir, un marco, en el que todo niño se en-

cuentra con su prójimo de acuerdo con sus potenciales. En un mundo en el que se fijan las reglas según el nivel del promedio más bajo, necesitan los niños superdotados un refuerzo especial, para poder realizar también sus potenciales y no convertirse en un problema.

Si las reglas no son claras o no se entienden, o si se modifican diariamente, entonces no hay orientación ni motivación para actuar ni jugar. Aquí entran también los padres y profesores que actúan sin dar explicación alguna, o se toman derechos sin concedérselos al niño, y hacen cosas que prohíben al niño sin dar ninguna explicación. Pero si las reglas son demasiado estrictas y no son flexibles, el niño sólo puede actuar en el círculo estrecho de estas reglas y no puede atreverse a elegir, es decir, a experimentar también otras vías para actuar y jugar. En algunos casos incluso se bloqueará y no volverá a empezar a hacer nada.

Lo mismo vale también para el mundo externo. Si es demasiado conformista y sólo pone a su disposición determinados instrumentos, el niño se sentirá limitado, se volverá inseguro y sólo hará lo necesario, como vemos en muchos superdotados. Si los demás ponen a su disposición instrumentos vagos, de líneas borrosas, entonces tampoco se fortalece la seguridad del niño, de forma que, de acuerdo con sus potenciales, pudiera jugar, es decir, relacionarse con el entorno. Si faltan la seguridad y la yo-fuerza, no pueden ser utilizadas las propias agresiones y las que vienen de fuera como energía motriz.

En otro contexto ya he hablado sobre el entorno adecuado del niño, que no es ni autoritario ni permisivo, sino que pone un marco y deja al niño la libertad de elegir sus propias alternativas en este marco, reaccionando de nuevo a ello. En general, los niños quieren unos límites, y los niños superdotados se defienden contra la estrechez de esos límites, pero no contra los límites mismos. Un paciente adulto decía recordando su entorno y sus relaciones con él: "Yo estaba tan ocupado en buscar el marco, los límites, que ya no tenía la libertad de ver alternativas dentro del marco".

El entorno del niño, también el del niño superdotado, debe poner un marco y el niño debe tener sus límites. Éstos se los ponen los padres y los profesores con reglas, y los demás con instrumentos, medios, conocimientos y una atmósfera general. Si este marco da seguridad, experimenta el niño que **puede** actuar; si le da suficiente libertad de movimientos, **quiere** también actuar. Relacionándolo con niños superdotados, nuestro diagrama adquiere el siguiente aspecto:

glas y el ambiente del colegio. Podía estar de acuerdo con la profesora en lo que ella consideraba como una norma, en tanto que encontró en sus padres el apoyo que le posibilitaba el mostrar sus potenciales. Así podía comprender que en el colegio tenía que actuarse según otras normas que en casa.

Por el contrario, a Lior lo reprendían los padres continuamente, lo que debilitó aún más su seguridad y la sensación "yo puedo". Si no podía, tampoco quería y se retiró a su esquina, sin atreverse a mostrar sus potenciales. Por ello no se llegó a ningún encuentro con el entorno.

Los niños superdotados necesitan, más que los demás niños, seguridad y libertad para mostrar sus potenciales y realizarlos en contacto con el entorno. Hay que ser fuerte para tener el valor de expresar un pensamiento no conformista o para hacer una pregunta insólita, que el otro y también el niño en primer lugar, no la ve clara. Si el niño no pregunta, le queda la duda; si hace la pregunta, puede seguir pensando en ello y trabajando, como he descrito en el caso del pequeño Alex.

El niño libre hace sus preguntas sin inhibiciones, porque quiere comunicarse. Sin embargo, si no encuentra comprensión para sus preguntas y ve que sus preguntas u observaciones son distintas de las de los compañeros de la misma edad, se volverá inseguro y no se atreverá a preguntar más. Los demás deben crear la atmósfera en la que el niño se encuentre seguro para hacer sus preguntas. Si encuentra comprensión, puede soportar el ser distinto.

ELI Y RONEN

Un destello de comprensión en los ojos de los profesores, ha sacado a algún niño superdotado de su esquina solitaria. **Eli** tenía en la primera clase una profesora que le quería mucho y que atendía a sus capacidades. A veces le ponía tareas especiales, que el niño hacía con mucho gusto. En la segunda clase tuvo otra profesora, que insistía en que Eli debía, como los demás, apuntar exacta y detalladamente los problemas de aritmética. Pero Eli lo podía solucionar todo con la cabeza y no veía la necesidad de escribirlo todo. La profesora se obstinó cada vez más en su criterio y Eli por el contrario se volvió inseguro y se escondió en su esquina. Ahí pasó dos años como mal alumno. Los padres, a los que la profesora había dicho que Eli no llegaba a lo que en realidad era capaz, le exigían siempre que hiciese sus deberes, así que en casa tampoco tenía apoyo. En la clase cuarta vino una nueva profesora. Eli se había convertido en el alumno malo de la clase y ya no se hablaba más de su capacidad. La joven profesora hizo una vez un experimento, para lo que necesitaba un aparato cuyo manejo no entendía muy bien. Cuando estaba dándole vueltas al aparato, fue Eli, que tenía curiosidad por el experimento y lo puso todo en orden. La

profesora lo reconoció y se lo agradeció. Durante la prueba, se atrevió Eli entonces a hacer una pregunta, que la profesora quería, en realidad, hacer a los niños para terminar el experimento. Entonces le miró llena de comprensión. Después de dos años, volvió a recibir Eli comprensión y aceptación. Lo cogió con agradecimiento y se atrevió a salir de su esquina y dirigirse a la profesora. Para ella estuvo después siempre dispuesto a apuntar los ejercicios con todo detalle.

Conocemos muchos casos en los que profesores sensibles le dieron al niño la seguridad que les faltaba en casa. Un ejemplo de ello es el niño de 12 años, **Ronen**. Su padre era futbolista y tenía muchos amigos. No tomaba en serio a Ronen y se reía de sus inteligentes respuestas. Luego, en presencia de Ronen, se lo contaba todo a sus amigos. Ronen estaba con frecuencia con su padre y con los amigos de éste y era la diana preferida para gastarle bromas "bienintencionadas". A Ronen le gustaba leer, pero su padre se reía de ello.

La profesora de Ronen notó que el niño se volvía cada vez más inquieto y que estaba tenso. Era pasivo, sin motivación, inseguro en todo lo que hacía, no se atrevía nunca a ser espontáneo ni a jugar. Antes de empezar un trabajo, tenía que estar completamente seguro de que le iba a salir bien.

La profesora participó en uno de nuestros cursos para padres y expuso la historia de Ronen con mucho interés y simpatía. Notó que Ronen se había vuelto muy inseguro por la manera de ser del padre, y ello le llevó a reprimir sus potenciales. Habló con Ronen de la posibilidad de participar en diversos cursos por las tardes. La profesora lo hizo en primer lugar para apartar a Ronen de su padre y de los amigos de éste. Con el tiempo pudo ver que Ronen, a pesar de la disyuntiva de o bien participar en un curso interesante o estar con el padre idolatrado y sus amigos, aprendió mucho en estos cursos para sus clases. Así pudo comprobar que su apreciación de que Ronen era superdotado, era acertada. En nuestros grupos de trabajo era muy activo, original en el pensar, y con el tiempo, abordó con ánimo los problemas. Cuando ganó un premio en un concurso nuestro sobre Astronomía, con mucho saber y encanto, el padre estaba primero orgulloso (ampliación de su ego), pero también recapacitó y estuvo de acuerdo con nosotros en hablar sobre su manera de ser. Siguiendo nuestro consejo, procuró hablar a solas con Ronen, sin la presencia de sus amigos. Empezó a considerar a su hijo no ya como su juguete, sino a tratarlo como persona que piensa por sí misma.

Lo dicho quisiera resumirlo como sigue:

- El niño superdotado necesita un marco y sus límites como cualquier otro niño.
- Los padres no deberían ajustar el marco de casa al del colegio.

- Los profesores pueden establecer el marco del niño superdotado de forma más flexible, entendiendo su propio mundo.
- Debe ponerse un marco, pero debe permitirse y estimularse la libertad de las alternativas.
- No hay ningún marco, por estrecho que sea, dentro del que no se ofrezcan alternativas.
- Cuando un niño aprende, desde la más tierna infancia, que en toda interacción hay reglas y circunstancias, es decir, un marco como en el juego, desarrollará durante el crecimiento la actitud lúdica. Esta actitud le proporciona el conocimiento de que en todo marco puede elegir alternativas y de que también tendrá la responsabilidad de la elección.

CAPÍTULO 15

Liderazgo y responsabilidad

LA INTERACCIÓN ENTRE LAS CAPACIDADES DEL SUPERDOTADO Y LA INFLUENCIA DEL ENTORNO

En la literatura especializada encontramos tres teorías sobre el fenómeno liderazgo. La primera afirma que las cualidades de dirección pertenecen a las características de la personalidad del líder. La segunda teoría se basa en la situación que hace de una persona un líder y la tercera ve "leadership" en la interacción entre la situación dada en una sociedad en un momento determinado y la persona adecuada para líder.

Esta tercera apreciación es la más frecuente: las necesidades del líder de actualizar sus capacidades, de alcanzar cierta categoría social, etc., se satisfacen con el hecho de que la sociedad lo acepta, porque él por su parte les satisface en sus necesidades, por sus actividades y su personalidad.

Las cualidades que se le atribuyen al líder en la literatura especializada (en gran parte se trata de líderes políticos) son empatía y franqueza frente a las necesidades del entorno, comprensión y consideración de los problemas humanos y sociales, madurez y equilibrio emocional, conocimiento de los derechos y deberes individuales y sociales y de la responsabilidad incluida en ellos, comprensión hacia las reglas de una sociedad y la capacidad de tomar decisiones.

Otras cualidades son: dominio, ambición, marcarse un objetivo, resistencia, energía psíquica, capacidad de convencimiento, talento de organización, conciencia de sí mismo y valor.

Max Weber (1963 y 1968), uno de los primeros investigadores sobre este asunto, expuso que las cualidades de un líder no se pueden desarrollar si no es por la interacción con las necesidades del grupo dirigido. Actualmente, en las investigaciones científicas sobre este tema, se parte de la base de que las cualidades del líder son importantes, pero que la función del grupo de seguidores, sus necesidades y objetivos en una situación determinada son igual de decisivos.

En estudios sobre la correlación entre inteligencia y liderazgo podemos encontrar confirmada esta tesis. Es cierto que la correlación es muy alta, pero no es absoluta, sino que depende del grupo. En un grupo, cuyo valor de C.I. estaba en un promedio de 100, el del líder era de 115 - 130. Aquéllos, cuyo C.I. estaba por encima de 130, no tenían el papel de líder en este grupo. Pero eran líderes en grupos cuyo C.I. por término medio era de 130.

La mayor parte de los estudios se refieren a adultos, algunos a adolescentes; sobre niños, apenas los hay. Según mis experiencias, sin embargo, yo parto de la base de que ya en los niños podemos descubrir y desarrollar las cualidades del líder. Los confrontamos con problemas sociales, por los que pueden descubrir y desarrollar sus capacidades potenciales. Esto les ayuda también a eliminar el prejuicio de que se nace como líder. Así lo oímos decir con frecuencia a los niños y a sus padres.

En la primera entrevista con nuestros niños superdotados les preguntamos también si son los líderes de sus amigos. Sus respuestas son, con frecuencia, sorprendentes. Muchos contestan que "no", porque creen que esperamos de ellos que sean igual que los demás. Otros contestan que sus amigos no los aceptan como líder, porque no son lo suficientemente fuertes o deportistas. Muchos otros contestan que no quieren, en absoluto, el papel de líder. A nuestra pregunta de por qué no, recibimos respuestas como las siguientes: ¿Pues por qué he de serlo yo? Son los otros, los que pueden ser los líderes. Ante todo: ¿Por qué asumir responsabilidades?

Estas respuestas me confirman en el convencimiento cada vez mayor de que la crisis de nuestro mundo moderno consiste en que las personas capacitadas son demasiado individualistas y egocéntricas, como para asumir responsabilidades. La racionalización intelectual de su falta de compromiso social es que necesitan su energía para otras prioridades. Pero para ellos es más fácil emocionalmente esconderse detrás de otros. Con frecuencia, tampoco conocen sus capacidades sociales, ya que no las han probado nunca. En su inseguridad creen que lo que se espera de un líder está tan alto, que ellos no podrían corresponder nunca, y por eso tampoco han probado nunca el asumir responsabilidades.

DESARROLLO DEL SENTIDO DE RESPONSABILIDAD

La responsabilidad es algo que desarrollamos, pues no nacemos responsables, exactamente igual que no nacemos líderes. Sólo intentando actualizar nuestros potenciales podemos deducir si lo podemos ser o no. Haciendo pruebas, adquirimos seguridad y nos decidimos entonces, con libertad interior, a ser lo que podemos ser, y a ser también responsables. Para ello necesitamos un entorno favorecedor y tener valor para atrevernos a mostrar nuestros potenciales y capacidades. Pues es posible que

también choquemos con un rechazo. Todo nuevo paso creativo nos aleja de caminos conocidos, trillados y protectores; nos encontramos solos, hasta que la primera mirada comprensiva de otro nos anima o también nos desanima. Por experiencias en la relación con sus cualidades de mando, el niño adquiere seguridad para lo que puede hacer y entonces quiere ser líder y asumir responsabilidades.

Así se desarrolla una interacción entre capacidades y necesidades. Nuestras capacidades actualizadas despiertan en nosotros la disposición de asumir responsabilidad; la responsabilidad nos lleva a una actualización posterior de las capacidades. Cuanto más capacitado esté el niño, más capacidades tienen que ser actualizadas y, por lo tanto, tiene que haber mayor responsabilidad.

Muchos padres creen que tienen que proteger al niño de una responsabilidad demasiado temprana; otros son de la opinión de dejarles, lo más temprano posible, toda la responsabilidad. El grado de responsabilidad debe ser adecuado al ambiente, a las necesidades y a las capacidades del niño. Cuando preguntamos a los niños en la entrevista si son líder en su grupo, contestan los padres en muchos casos que ellos no educan al niño para eso. Pero los niños superdotados son líder por su conducta y su saber, si son abiertos socialmente. Tenemos que explicar a los padres y a los niños que liderazgo no sólo se expresa por una conducta agresiva, sino también como modelo de conducta.

Muchos son de la opinión de que sólo un niño físicamente fuerte puede ser líder. De ello deduzco que muchos padres y niños ven al líder como fuerte, agresivo, que convence, egoísta y ambicioso. A una personalidad dirigente de tal clase, se la ve siempre en primer término ante una masa oscura y carente de poder.

Este prejuicio del líder fuerte viene de la psicología animal, que siempre ve a los líderes en lo masculino. Se parte de la base de que se nace líder, "se hace historia" y se crean nuevas situaciones. El psicoanálisis contribuye a la investigación de liderazgo con las vivencias infantiles tempranas de la socialización. Las teorías del aprendizaje acentúan las influencias externas sobre el individuo que llega a ser líder.

Yo parto de la base, como ya he dicho, de que el liderazgo, como cualquier otro talento, se encuentra en el amplio campo de la interacción entre capacidades individuales y condiciones sociales. Esta interacción entre el mundo propio y el entorno del niño superdotado, le da la posibilidad de llegar a ser consciente de sus capacidades. Esto le proporciona seguridad, de forma que **puede** aceptar los retos del entorno y así querer ser líder responsable.

De acuerdo con nuestro enfoque existencial, intentamos que los niños superdotados aprendan muy pronto el concepto de la libertad existencial. Comparamos al

hombre con una cerilla: cuando la cerilla empieza a arder, se dirige a su fin. Mientras está ardiendo, puede prender fuego a todo, puede destruir bosques por medio del fuego, causar explosiones destructivas, pero también, prender el fuego de la chimenea, que nos calienta, o de la cocina, donde se prepara una buena comida, o de unas velas para una fiesta. El hombre se dirige al fin de su vida desde su nacimiento. Lo que hace en el transcurso de su vida puede ser bueno o malo. La diferencia entre el hombre y la cerilla está en que el hombre puede disponer la manera de organizar su vida, en tanto que la cerilla no se da cuenta en absoluto de lo que puede o quiere.

Sin libertad y sin seguridad, el niño no puede ser consciente de sus capacidades y de lo que quiere. Sin "querer" no hay acción ni actualización de sus potenciales ni ninguna conciencia de lo que puede. Sin esta conciencia del querer y del poder, no hay responsabilidad.

La responsabilidad depende también de los valores del entorno. Sólo existen valores cuando el individuo es consciente de sus potenciales, está comprometido con su entorno y recibe también estos valores de sus padres y profesores. Los valores pueden cambiar en el transcurso del desarrollo de la personalidad. Si el entorno del niño no comunica valores en absoluto, entonces, por un lado, le será muy difícil al niño crear sus propios valores y por otro puede ser fácilmente víctima de cualquier demagogo. En nuestro mundo moderno encontramos con frecuencia padres, y también profesores, que se inhiben de transmitir valores a los niños y esconden su propia falta de voluntad de ser responsables, tras la así llamada "neutralidad". Ésta es una postura falsa, incluso una mentira inconsciente, a sí mismos y al niño. Pues nosotros comunicamos valores con todo lo que hacemos y somos. Si no los expresamos claramente, emitimos mensajes dobles y hacemos inseguros al niño y a nosotros mismos. Los niños captan algo, pero no saben lo que es. Esta desorientación puede hacer, incluso al niño más superdotado, víctima de ambiciosos de poder.

Quisiera relacionar lo que he expuesto hasta ahora sobre liderazgo y responsabilidad con lo que he dicho sobre amor y odio. Si no se le ha enseñado al niño a aceptar sus agresiones, si no se acepta el odio, sino que sólo se le exige amor y dulzura, el niño no sólo no aceptará el odio y las agresiones sino que las proyectará al entorno. De esta forma surge el fundamento de todo lo que ha causado los desastres del pasado siglo. El propio odio fue proyectado sobre otros y las propias agresiones no fueron utilizadas como energía positiva y propulsora, sino que se descargaron en racismo y guerras.

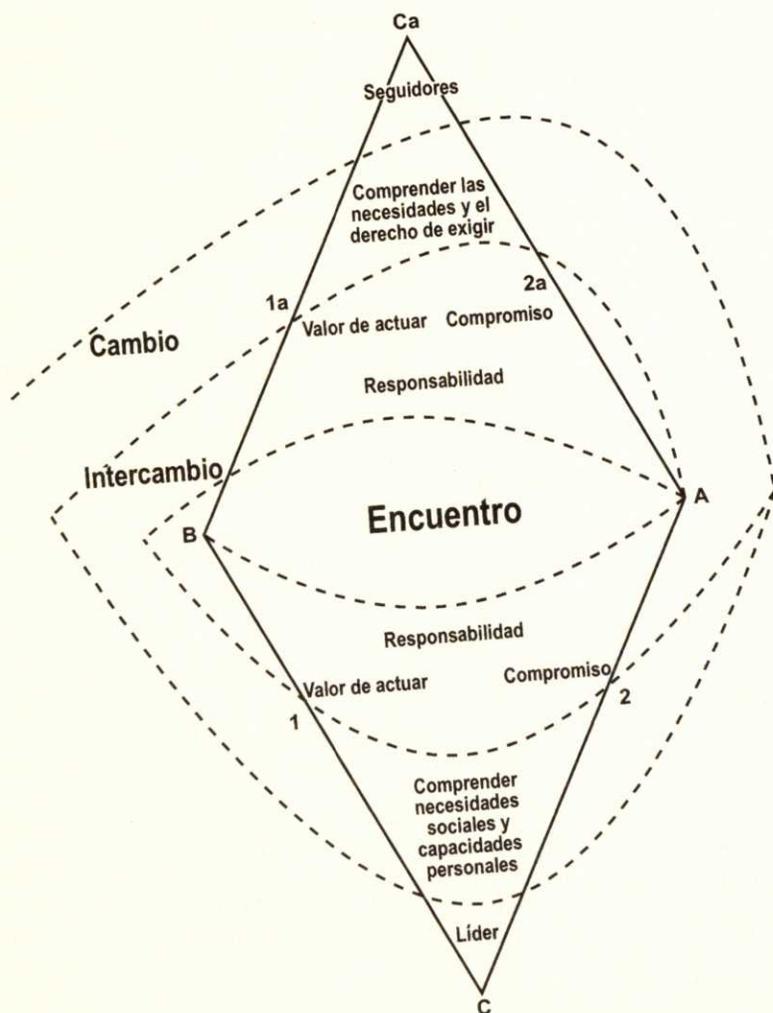
La manera de enfrentarse al entorno la aprenden los niños por imitación, simulación y juego. Cuanto más se exija al niño que se relacione con su familia, tantas más cosas podrá experimentar, y de esta forma, más selectivo será en su imitación. El compromiso se desarrolla por esta interacción de relaciones recíprocas, que son vi-

vidas por el niño como empatía y expectación. Por la empatía con los padres, y después con los profesores, se fortalece al niño en su seguridad y en sus capacidades. Cuando quiera algo, me comprometo a ello y asumo la responsabilidad para lo que hago, para alcanzar lo que quiero. Esta psicodinámica del proceso imitativo, selectivo, empático y comprometido posibilita el desarrollo del liderazgo.

Cuando mostramos a los niños superdotados su propia participación en sus dificultades en las relaciones sociales, como que quieren, en realidad, dominar, sin ser responsables o que sólo se ven a sí mismos y no conceden a su vecino libertad o seguridad (véase el ejemplo Nir) y no pueden compartir nada, oímos con frecuencia que no saben cómo podrían comportarse de otra manera, ya que no tienen presente ningún modelo para imitar. Cuando les mostramos nuestro modelo lúdico, siempre se les ocurre decir que en realidad no conocían las reglas del juego. Esto medió la idea de aplicar el modelo lúdico también al desarrollo de "leadership".

MODELO LÚDICO Y "LEADERSHIP"

El líder se diferencia de sus seguidores (followers) por el hecho de que comprende sus necesidades y les transmite la sensación de seguridad y libertad, de expresar sus necesidades y de exigir cambios. El líder debe desafiar así a sus seguidores, para que se comprometan con los cambios que quiere provocar, con respecto a los valores sociales de esa sociedad. El líder asume más cargas que sus seguidores, pero les concederá la libertad de desempeñar sus papeles y de soportar cargas, y compartirá con ellos también la responsabilidad para transformar los objetivos comunes. Por medio de esta interacción, el líder se acerca a sus seguidores, los cuales necesitan su "leadership". De esta forma, será consciente de sus expectativas, concediéndoles la libertad de expresar sus agresiones y necesidades. Por su seguridad y su osadía les da la sensación de que puede ser su líder, y al mismo tiempo la confianza de que para sus objetivos también ellos mismos pueden hacer algo. Por su compromiso, indica a sus seguidores que quiere cambios y los pone ante retos que ellos aceptan por haberse comprometido. Cuando el líder asume la responsabilidad y se la pasa a sus seguidores aumenta su disposición a hacer algo para los objetivos comunes.



- A - Reglas y necesidades de la sociedad.
- B - Circunstancias, valores y estrategias de la sociedad.
- C - Capacidades del líder y de los seguidores (Ca).
- 1 - Seguridad y libertad en B, que son posibles para el líder (C) y los seguidores (Ca)
- 2 - Desafíos en A a los que se enfrentan el líder y los seguidores (2a).

Fig. 9: El modelo del liderazgo interactivo

El campo de encuentro se amplía en forma de espiral, lleva al intercambio de valores y objetivos y después al cambio, es decir, a alcanzar los objetivos comunes.

De esta forma, el líder se fortalece por medio de sus seguidores, y éstos a su vez son desafiados y fortalecidos siempre de nuevo por el líder. La responsabilidad de uno fomenta la responsabilidad de los otros. El encuentro se convierte en intercambio, el intercambio conduce al cambio. Las reglas y también los medios pueden modificarse con el tiempo según acuerdo. Las circunstancias modificadas pueden enfrentar a nuevos desafíos y exigir una nueva responsabilidad.

Un buen estilo de dirección, con talento, se destaca por una acción social y una transformación que conducen a satisfacer necesidades individuales en el marco de los valores adecuados. Se distingue al líder con talento por su disposición y su capacidad de asumir la responsabilidad. Capacidad actualizada para liderazgo es la autorreflexión permanente; enseñar y recibir enseñanzas, dirigir y, al mismo tiempo, ser dirigido. Nir lo aprendió con esfuerzo. Quería jugar el juego de liderazgo de forma competitiva, como juego de suma cero, y quería ganar a costa del perdedor. El precio de ello es muy alto: soledad, desarraigo y falta de satisfacción. Pero el que gana, haciendo participar a sus seguidores de la responsabilidad y del beneficio -como en el juego de no - suma - cero, en el que sólo pueden ganar todos o perder todos- ya no estará solo e insatisfecho. Porque se trata siempre de la comunicación, de la interacción que aprende el niño en el juego y que lleva consigo a su vida en la edad adulta.

Los juegos en nuestros grupos de trabajo con superdotados, fomentan primero sus capacidades intelectuales y emocionales, para que adquieran conciencia de lo que pueden hacer. En cursos de periodismo leemos con ellos artículos de periódico y aprenden a distinguir entre noticia y comentario para que sean conscientes de su pensar independiente y de su valoración. En los grupos sobre "Pensamiento social" intentamos discutir con ellos sobre problemas de la sociedad. Ellos deben clasificar entonces estos problemas en dos grupos: problemas que podrían modificar y aquellos que no se pueden modificar. Aprendiendo a ver y a reconocer los problemas y confrontándoles con asuntos sociales difíciles, se comprometen y buscan posibles soluciones.

En nuestros cursos de liderazgo, los participantes hacen encuestas en la calle sobre determinados problemas de nuestra sociedad. Preguntan sobre posibles cambios y sobre quién los debería llevar a cabo. Cuando los encuestados contestan con respuestas generales, como p.ej., el gobierno debería hacer esto o lo otro, sigue la pregunta de qué es lo que podría hacer el propio encuestado. Luego se analizan los cuestionarios, se discuten y se evalúan. Si los niños necesitan la ayuda de un experto, se les pone a su disposición.

Otro juego en estos cursos consiste en escribir su propia biografía de cuando tengan sesenta años. Las cuestiones son, no sólo lo que se ha conseguido en la vida, sino también cómo se ha conseguido y con qué se puede empezar ya desde ahora, para que suceda así. El mensaje de estos cursos a los niños es:

- Tú puedes ser líder.
- Toda situación es interesante si estás comprometido.
- Puedes codeterminar tu vida, si asumes la responsabilidad.
- Si quieres, puedes en todo momento y en cualquier sitio hacer algo para tu biografía, para tu futuro y para el futuro de tu entorno.

CAPÍTULO 16

El planteamiento creativo

Esperamos que nuestros niños superdotados sean la élite directiva del futuro. No los podemos preparar para ello con nuestro saber, pues los hechos de hoy no serán ya relevantes en el futuro. Pero si les enseñamos a hacer preguntas creativas y a buscar respuestas, los preparamos para el futuro. Con planteamientos de problemas podemos superar la discrepancia entre las informaciones actuales y los retos del futuro. Por planteamientos de problemas podemos también enseñar a los niños a satisfacer la curiosidad, a pesar del miedo (que trae consigo toda pregunta nueva, ya que puede llevar a lo desconocido y desacostumbrado). Esta forma existencial de educación, no sólo provoca capacidades intelectuales, sino que favorece también el desarrollo emocional de los niños, sobre todo el valor del niño superdotado para probar su talento y sus capacidades.

NIVELES EN EL PLANTEAMIENTO CREATIVO

De mi propia experiencia y de la de otros muchos he aprendido que la pregunta causal de "por qué" y "cuál es la razón", es, en realidad, una forma infantil e irresponsable de abordar las cosas. Esta pregunta es pasiva, determinista, condicionada al pasado y no lo bastante provocadora, como para despertar el interés para hacer otras preguntas.

El primer acceso, el primer nivel, deben ser preguntas descriptivas: quién, qué, cómo, dónde, cuándo. Estas preguntas están relacionadas con el presente y describen la situación actual, el aquí y ahora. De esta forma se da ya una confrontación con la situación existente. El niño aprende así a observar y a describir y consigue la seguridad de entender lo presente. Este tipo de pregunta es especialmente fortalecedora para los superdotados desfavorecidos.

Hasta que no se describa exactamente la situación o el problema, no podemos preguntar sobre el causal "por qué" y así relacionar uno sobre otro a "quién, qué, dónde, cuándo". Este segundo nivel de la pregunta causal requiere conocimientos y relaciones, es decir, saber que facilitan profesores o libros. Estos dos niveles tienen el sentido de enseñar al niño cómo se observa, describe, relaciona y se apropia uno de nuevos conocimientos de forma objetiva (en la medida en que esto sea posible).

Ahora viene la pregunta subjetiva: ¿Qué sé de esto? ¿Qué sensación tengo? ¿Cuándo he visto o experimentado algo semejante? Estas preguntas exigen con frecuencia un compromiso emocional; para ello, ya está ahora el niño dispuesto, después de haber sido fortalecido por los dos niveles anteriores de observación "objetiva". Por medio de asociaciones y de analogías se aproximan también los niños al problema desde diversos aspectos, lo que estimula su flexibilidad y, sobre todo, despierta su compromiso, ya que "invierten" asociaciones, conocimientos y sensaciones. El problema desconocido es ahora conocido. El círculo se amplía en una espiral, un atreverse a salir de lo conocido y familiar.

Cuando hayamos logrado que el niño se atreva a abordar el problema con su intelecto y sus emociones, y se ha atrevido a salir de la espiral en busca de la solución, podemos hacer preguntas imaginativas: ¿Qué sería si...? ¿Qué sucedería si se invierten esto o lo otro, si hubiese diversas alternativas que pudiesen conducir a la solución? Así se sigue avanzando en la espiral. Hace falta todavía más valor y también imaginación para invertir. Pudimos verlo en el pequeño Alex que en su imaginación aplica el trasplante de un cerebro animal al hombre, y porque ningún otro hizo esa pregunta, le tuve que animar a que la hiciera. Las preguntas evaluadoras: "¿Qué está bien, qué es lo mejor entre las alternativas formuladas?", representan otro avance en la espiral. Ahora puede efectuarse la evaluación. Si se hace antes, nos limitaremos en la materia prima de nuestro pensamiento.

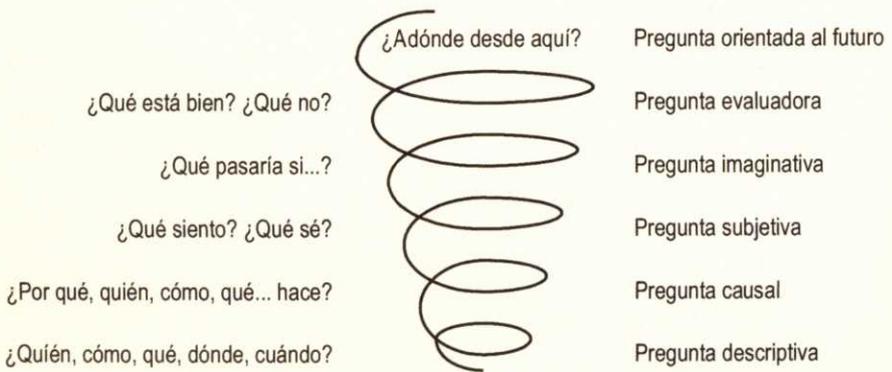


Fig. 10: Niveles en la formulación de preguntas creativas

Se buscan y analizan técnicas nuevas de la relación entre los diversos factores del problema y de las alternativas. Éstas son las preguntas de la cuarta fase del proceso creativo (véase el capítulo: "El proceso creativo").

Conocemos ya sin duda la solución, pero para mantener el interés de los niños, para prepararlos verdaderamente para continuar del presente al futuro, tenemos que acabar con otra pregunta: "¿Qué te interesa además en este problema, te puede servir para algo?" Esta pregunta representa para el niño un reto, despierta su curiosidad y estimula su imaginación, para comprobar sus capacidades y tantear sus límites. Esta pregunta es más importante que todo lo demás, ya que despierta la esperanza en el niño de poder hacer cosas en el futuro y de ser una parte de la continuidad humana.

NIÑOS Y ADULTOS PREGUNTAN POR EL FUTURO

En 1972 comentamos con los niños, en el grupo de trabajo sobre el pensar creativo, sobre si se debería discutir el futuro con los niños. Hicimos preguntas a los niños sobre el futuro, ya que en el fondo no sabíamos nada de lo que los niños piensan sobre su vida futura como adultos. ¿En qué están interesados? ¿Cuáles son sus esperanzas, sus expectativas, sus miedos? ¿Les proporciona su educación seguridad en sí mismos y confianza en sus propias fuerzas para solucionar problemas futuros? ¿Cómo podrán salvar el abismo entre los hechos del pasado, que les enseñamos en el colegio, y la vida real, que llevarán en el futuro?

Otro objetivo de estas preguntas era retar a los niños a que pensarán en el futuro. Con ello queremos fortalecer su seguridad y la confianza en las propias capacidades para tomar parte activa en su futuro. Esto fortalece la motivación para aprender, para adquirir conocimientos y experiencia y para la formación de esas capacidades que necesitarán en años venideros.

Se pidió a los niños que elaboraran un cuestionario que contuviera 20 preguntas sobre el futuro de la humanidad.

¿Qué interesa a los niños sobre el futuro de la humanidad?

El interés de los niños se relaciona con todos los campos de la vida: con las personas, las relaciones entre ellas, entre el hombre y la naturaleza, la posición del individuo en la sociedad, el progreso de la ciencia y de la técnica. Las preguntas se diferenciaron en relación a su actitud: optimismo o pesimismo, la esperanza de acabar con el miedo o el deseo de apartarse de él, fe en las capacidades creativas del hombre o escepticismo a causa del instinto humano de destrucción, responsabilidad frente a la sociedad o desesperación por el camino que ha seguido la humanidad hasta ahora. Después de consultar con los niños, dividimos las preguntas en las siguientes categorías: a) Calidad de vida; b) Confianza en las capacidades del hombre: perspectivas y peligros; c) Responsabilidad del hombre en el destino de la humanidad.

CALIDAD DE VIDA

"La vida seguirá existiendo, no tengo la menor duda. El problema es la calidad de vida. ¿Qué tenemos que hacer para conservar la buena vida?" pregunta una niña de 14 años". ¿Encontraremos medios y procedimientos para un reparto de bienes justo? ¿Encontraremos medios y maneras para un mejor entendimiento intelectual, una lengua común para toda la humanidad que estimule el entendimiento mutuo? ¿Será posible sustituir un cerebro dañado por un ordenador, trasplantar un cerebro que haga mejores a los hombres? ¿Trasmitirá ese cerebro también los sueños? Si el ordenador libra al hombre del duro trabajo, ¿qué hará entonces el hombre con su libertad? ¿Cómo podemos evitar el paro? ¿Usará el hombre su propio cerebro o lo confiará todo al ordenador? ¿Cambiarán los valores morales como consecuencia del progreso técnico? ¿Descubrirá el hombre su subconsciente? ¿Aprenderá a dominar sus instintos más bajos? ¿Seguirá aumentando la esperanza de vida? ¿Qué hará el hombre en edad avanzada? ¿Una vida más larga, será también más feliz? ¿Cómo será la educación? ¿Habrán profesores humanos? ¿Habrán un cerebro electrónico para el aprendizaje memorístico? ¿Qué comeremos? ¿Habrán comestibles inorgánicos? ¿Qué beberemos? ¿Habrán un sucedáneo para el agua? ¿Qué ropa llevaremos? ¿Cómo viajaremos? ¿Cuál será la velocidad máxima de un vehículo? ¿Habrán viajes internacionales en cohetes? ¿Qué aspecto tendrá la vivienda del hombre, su hogar? ¿De dónde vendrá el aire? ¿Cuáles serán los roles del hombre y de la mujer? ¿De qué derechos disfrutarán los niños? ¿Qué papel tendrá la familia? ¿Se ampliará o reducirá la vida familiar? ¿Quién será el cabeza de familia? ¿Qué será del matrimonio? ¿Habrán diferencias demográficas o religiosas? ¿Qué lugar ocuparán la nación, la religión en la futura sociedad? ¿Cambiarán las formas de gobierno? ¿Habrán una civilización distinta de la nuestra? ¿Será mejor o peor? ¿La técnica, la radiación atómica, cambiarán al hombre?

LA CONFIANZA EN EL POTENCIAL CREATIVO DEL HOMBRE: PERSPECTIVAS Y PELIGROS

"En el primer momento pensé que no quiero pensar en ello, en qué pasará. Pero viviré en el futuro, y es mi responsabilidad el pensar qué pasará. ¿Traerá el futuro todo lo que tememos de él o lo que deseamos? Seguramente un poco de las dos cosas", escribió una niña de 13 años. "¿Hay un futuro para la humanidad? ¿No podríamos imaginarnos tantos futuros posibles como personas hay?", preguntaba un niño de 15 años. ¿Se conseguirá engendrar un niño en la retorta, un hombre sintético? ¿Qué aspecto tendrá?

¿Tendrán las mujeres tiempo para otras cosas? ¿Se equipará la mujer al hombre? ¿Sustituirán los ordenadores a los hombres?

¿Dominarán los ordenadores a los hombres? Con ayuda de los ordenadores, ¿podrá el hombre liberarse para hacer otras cosas que nos son desconocidas todavía en el día de hoy? La libertad, ¿causará paro? ¿Cómo lo podremos evitar? ¿Podrá el hombre construir un ordenador que sepa sonreír y pueda ser su amigo? ¿Conducirá el progreso de la ciencia a que el hombre olvide el pensar? ¿Traerá consigo el progreso de la técnica el fin de la humanidad? ¿Se alzarán la naturaleza contra la técnica? ¿Será posible destruir a la humanidad en un momento? ¿Habrá instrumentos, con cuya ayuda se pueda descubrir este peligro, antes de que se prueben nuevos inventos? ¿Cómo se puede evitar la explosión demográfica? ¿Cómo se evitará la contaminación? ¿Se encontrará un sustituto para el petróleo? ¿Qué armas habrá en el año 2000? ¿Habrá una guerra entre instrumentos electrónicos o entre personas? ¿Qué dimensiones tendrá la destrucción por una guerra? ¿Llegaremos a otros planetas? ¿Saldremos de nuestro sistema solar? ¿Cómo nos entenderemos con habitantes de otros planetas? ¿Qué consecuencias traerá para el hombre si consigue penetrar en el universo exterior? ¿Encontraremos otras formas de vida? ¿Desarrollaremos medidas de defensa contra ataques de seres de otros planetas? ¿Qué velocidad alcanzarán aviones y vehículos? ¿Habrá vehículos voladores? ¿Habrá viajes internacionales en cohetes? ¿Podremos poder volar más rápido que la velocidad de la luz? ¿Cambiará nuestro concepto del tiempo debido a los cambios en las velocidades? ¿Se desarrollará una lengua internacional para impedir peleas y malentendidos? ¿Habrá nuevos medicamentos contra las enfermedades y contra la tendencia de los hombres al mal? ¿Se descubrirá el subconsciente? ¿Se encontrará un sistema para evitar la inflación? ¿Habrá vegetación o se encontrará un sucedáneo de ella? ¿Habrá espacio para árboles y naturaleza, si es necesario construir casas para muchos hombres? ¿Se establecerán espacios naturales protegidos, para conservar en el futuro el ambiente natural actual? ¿Se inventarán nuevos sistemas de gobierno? ¿Cómo se puede distribuir el poder de decisión? ¿Cómo se pueden observar las actividades de los hombres sin entrar en su vida privada y sin lesionar la individualidad? ¿Cómo se pueden impedir los errores a largo plazo al tomar decisiones? ¿Cómo se puede evitar un crecimiento del pensar materialista? ¿Cómo se puede tranquilizar a personas airadas? ¿Puede toda persona recibir, por medio de nuevos métodos educativos, un sentido para lo bello, para el humor y para la responsabilidad? ¿Puede dirigir la educación a la persona, sin penetrar en su vida privada? ¿Habrá otra forma de individualidad?

Las expectativas, unidas a las esperanzas, aparecen de forma optimista o pesimista. Vemos la confianza en la capacidad del hombre de descubrir y mejorar, pero también miedo y preocupación debido al poder de destrucción del hombre.

LA RESPONSABILIDAD DEL INDIVIDUO EN EL DESTINO DE LA HUMANIDAD

"¿En qué nos hemos de concentrar: en la destrucción que puede sobrevenir a la humanidad, si se toman decisiones equivocadas, o en la gran posibilidad de que se

tomen las mejores decisiones?" Pregunta una chica de 14 años. "Estoy convencido de que el futuro depende de lo que hagamos hoy. Sólo que no sé cómo se consigue mover a los hombres para que hoy hagan algo para mañana". Reflexión de un chico de 15 años. "¿Aprenderá el hombre a dominar sus instintos agresivos para evitar guerras? ¿Se encontrarán medicamentos contra el mal que ocasionan las guerras? ¿Aprenderemos a pactar compromisos de forma que pueda reinar la paz? ¿Causará paro la técnica avanzada y qué se puede hacer para evitarlo? ¿Encontraremos medios y procedimientos para ocupar a las personas mayores, cuya esperanza de vida se prolonga gracias a la ciencia? Una vida más larga, ¿traerá consigo una mayor felicidad? ¿Nos haremos cargo del poder de destrucción de las armas futuras o seguiremos inventando nuevas armas?"

Las preguntas de los niños nos acusan a nosotros, los adultos. Indican la responsabilidad que tiene el individuo en el destino de toda la humanidad. En el siglo V a.C. era costumbre en Babilonia llevar a los enfermos graves, justo antes de su muerte, a la plaza mayor, para que los pudiera ver todo el mundo. Esto no se hacía para aterrorizar a la población, sino para incitarles a descubrir medios de curación para las enfermedades.

Para seguir a nuestros estudiantes, después de diez años, que tenían 9 - 14 años cuando estudiaban en nuestro programa, enviamos cuestionarios; entre las 68 preguntas que hicimos, estaba también el ruego de poner 5 preguntas sobre lo que les interesaba en el futuro. Sus preguntas también trataban en gran parte sobre calidad de vida, confianza en el potencial del hombre y responsabilidad personal. Pero esta vez, las preguntas eran más cínicas y pesimistas. Los potenciales humanos se presentaban más bien desde el punto de vista negativo: ¿Hasta donde pueden llegar racismo y discriminación, sin destruir a la humanidad? ¿Permanecerá el hombre tan indefenso e ignorante como ahora, en lo que se refiere al sentido de la vida? ¿Cuándo se reconocerá por fin, que tecnología sin humanidad no tiene futuro?

El pesimismo era mucho mayor en lo que se refiere a la responsabilidad personal. ¿Gobernarán el mundo los políticos, también en el futuro, tan hipócritamente, con tanta estrechez de miras y mezquindad? En relación con el problema judío en el mundo, había preguntas como éstas: ¿Cuándo, por fin, dejarán de ser los judíos cabeza de turco, a la que se achacan los problemas internos de los países? ¿Cuándo dejará de ser la religión motivo de disputas nacionales e internacionales?

Las preguntas de los adultos superdotados nos dieron mucho que pensar. ¿Pensaban también los niños en 1985 de forma completamente distinta a los de 1972? Preguntamos por eso a 100 niños superdotados (10 - 15 años) que cuáles eran las preguntas que tenían sobre el futuro. Sus preguntas eran en 1985 más optimistas que las de los adultos, pero más pesimistas que las de los niños de 1972.

Había muchas más preguntas sobre tecnología y ciencia, sobre un más alto nivel de calidad de vida, sobre la violencia, el racismo, la discriminación y la guerra que en 1972 y también expresaban indefensión frente a estos problemas.

Preguntas sobre Ciencia y Tecnología que no se hicieron en 1972:

- ¿Habrá un invento que neutralice la radiación radiactiva? (Esta pregunta se hizo antes de Tschernobyl)
- ¿Habrá alguna posibilidad de alcanzar la velocidad de la luz?
- ¿Habrá ordenadores que generen electricidad?
- ¿Se necesitará menos tiempo para aprender un oficio?
- ¿Habrá una máquina del tiempo? (10 años de edad)
- ¿Habrá un medicamento contra el SIDA, contra la muerte?
- ¿Habrá procedimientos para entender el futuro o para recuperar el pasado?
- ¿Se apagará alguna vez el sol? (11 años de edad)
- Las fábricas del futuro, ¿ya no necesitarán al hombre?
- ¿Valdrá menos el hombre, porque las máquinas asumen su trabajo?
- ¿Se encontrará la droga de la vida? (12 años de edad)
- ¿Habrá cohetes que nos lleven a otros planetas?
- ¿Cuándo habrá un robot que pueda pensar por su cuenta?
- ¿Cuándo podremos planificar el carácter de los recién nacidos?
- ¿Cómo de pequeños serán los microordenadores que podamos inventar?
- ¿Resolverá el ordenador el problema óptico y biológico que nos llevará a una comprensión genética y básica de la vida?

Sobre la sociedad:

- ¿Cuándo reconocerá la sociedad el talento?
- ¿Tendrá que luchar siempre el hombre superdotado contra la envidia del mediocre?
- ¿Qué aspecto tendrá el "honey moon "del futuro? (10)
- ¿Aprenderán a enseñar la tolerancia?
- ¿Durante cuánto tiempo tendrá la humanidad que odiar todavía?
- ¿Estará uno solo en el futuro?
- ¿Se vivirá en el futuro en pequeños grupos? (12)
- ¿Tendrá siempre validez el principio de que el vencedor sobrevive y el perdedor se hunde? (13)
- ¿Habrá alguna vez un tiempo en que los hombres son felices, porque se han realizado a sí mismos? (14).

Los niños reflexionan sobre el futuro. A la vista de las preguntas que hicieron, no se sostiene la opinión, hasta ahora bastante extendida, de que los niños viven en un mundo narcisista y buscan la satisfacción inmediata. Podemos aprender mucho de ellos. Estamos acostumbrados a mirar a los niños por encima del hombro, pero en su franqueza y en la claridad de sus pensamientos nos superan, quizás porque no tienen miedo a aparecer como tontos o como ilógicos. Sus ingenuos pensamientos nos despiertan la nostalgia de un paraíso perdido.

Las preguntas de la primera parte tenían una tendencia pesimista, fatalista y estática.

Después de que se perdió el miedo, las preguntas se hicieron más activas y constructivas. Empezó la búsqueda de alternativas. La pregunta: ¿Será posible destruir la humanidad en un momento?, tiene su contraria en la esperanza de que el hombre invente un instrumento para probar el alcance de un arma. Al problema de la agresión humana, se contraponen la pregunta de si la psicología y la ciencia encontrarán procedimientos para superar el mal en el hombre. El miedo a que los robots puedan echar al hombre fuera de su puesto, se suaviza con el diseño de un robot que sonríe y que es amigo del hombre.

Si se comparaban los cuestionarios de los niños superdotados mostraban que, después de haber formulado y expresado su miedo, empezaban a abordar los problemas activamente y muy esperanzados. Esperamos mantener, con semejantes preguntas, la fantasía que tiene todo niño y, además, desarrollar una "fantasía social". La imaginación juega un papel importante en la vida. De la misma manera que soñar despierto nos prepara para la realidad, la fantasía nos prepara para el futuro.

EL PENSAR CREATIVO PARA EL FUTURO

En nuestro curso sobre el pensar creativo, hemos elaborado ejercicios que han de representar para los niños un reto, para que hagan preguntas sobre su vida de hoy, su responsabilidad social y sus ideas para el futuro.

a) Definiciones

Para fortalecer emocional y mentalmente a los niños, el curso empieza con definiciones difíciles de algunos conceptos, como curiosidad, franqueza, flexibilidad, imaginación, sorpresa y sentido del humor (comp. Landau, 1976 y 1981). De esta manera, se anima a los niños a que consideren las funciones y valores de estas cualidades y también de sus contrarias.

Un ejemplo: como contestación a la pregunta "¿Qué es juego?", podría contestar un niño: "Algo que produce diversión". El concepto contrario de juego podría ser entonces aburrimiento. Un niño de nueve años contestó a esta pregunta con "sueño": cuando estoy despierto, juego. "¿Qué tal en el colegio?", preguntamos. Es un "juego de niños" fue la respuesta. Aquí tenemos a un niño despierto y animado que piensa de forma amplia y con espíritu aventurero. El mismo ánimo pudimos observar en las respuestas a la pregunta: "¿Con qué clase de profesor quisieras aprender?". La mayoría de las veces rechazaron la respuesta que propusimos, como "comprensivo, afable, no muy severo, debe de dar la posibilidad de trabajar solo", y preferían profesores que les propusieran: "nuevas ideas y nuevos retos" y que fueran exigentes.

b) Imaginación

Dijimos a los niños: vamos a intentar imaginarnos cómo será el mundo que habitaremos dentro de treinta años: casas, productos alimenticios, ropa, transporte, comunicación, tiempo libre, vida familiar, etc. Después de que todos los niños hubieran buscado su propia respuesta, elaboramos conjuntamente las posibilidades. Aquí van algunas de sus ideas. Un niño vio una casa del futuro como una unidad autóno-

ma en el aire, pero deseaba un camino que le uniera a la casa de su amigo. Otro niño eligió casas con todos los inventos electrónicos. Otro imaginó que la alimentación estaría constituida únicamente por píldoras, pero que tendrían que estar envueltas en una capa de algún producto que tuviera un buen sabor, una especie de chicle, para mantener los labios en forma y la boca flexible; no se haría mucho uso de la boca, ya que no se hablaría demasiado, pues las relaciones se establecerían o por televisión, o por movimiento corporal o por ondas cerebrales. No harían falta medios de transporte, ya que, si fuera necesario, uno podría desear ir al lugar de destino. El transporte de mercancías tendría lugar por tubos subterráneos. Algunos hablaron sobre el problema del espacio. Como se viviría en bloques de viviendas cerrados, se podrían eliminar también infecciones y bacterias. La comida en forma de píldoras prevendría enfermedades, los hombres vivirían eternamente y dentro de poco tiempo no habría suficiente espacio para todos.

La familia estaría muy unida, ya que todos estarían en casa para trabajar y para aprender; a pesar de ello pudiera ser que uno estuviera aburrido y solitario, ya que cada uno permanecería en otra parte distinta de la casa. La casa sería una especie de alojamiento para todos los parientes, y podría proporcionar una sensación de afinidad. Las necesidades personales de retirarse se respetarían mucho por la limitación del espacio, y el dar y recibir amor cobraría mayor importancia. El trabajo se haría fundamentalmente por medio de ordenadores y robots, solamente se tendrían que programar. No existirían ya una serie de profesiones, como cartero, chófer, panadero, comerciante, zapatero y otras, o se aceptarían como hobbies, tanto por hombres como por mujeres, para poner en práctica sus potenciales creativos. Ya no habría policías, ya que el orden y el control serían mantenidos por el "ojo" o por el código de conducta, aceptado por la extensa familia.

c) Comparaciones

Para la estimulación del pensar interdisciplinar hemos elaborado ejercicios que contienen problemas comparativos, paradójicos o análogos. Un ejemplo: cuando a un niño de 11 años se le indicó que debía comparar un fenómeno de nuestra vida actual con la vida de hace 100 años y después con la vida futura dentro de 10 y 50 años, eligió la contraposición de religión y educación. Hace 100 años, así opinaba, había muchos hombres religiosos y sólo muy pocos tenían formación. Hoy están equilibrados. Dentro de 10 años habrá más hombres formados y menos hombres religiosos y, dentro de 50 años, habrá una religión completamente nueva.

Otra respuesta a esta pregunta: hace 100 años el hombre inventó la máquina, para así liberarse para otras tareas y ampliar sus campos de actuación. Hoy hace la máquina el trabajo del hombre de una forma mejor y más rápida. Dentro de otros 10

años, la máquina pensará para el hombre y en 50 años, le dominará. Otro niño dio la siguiente respuesta: hace 100 años, uno se vistió para mantenerse caliente y para cubrirse; hace 50 años, la ropa era una señal de categoría social; hoy se acentúa la igualdad por llevar vaqueros, la ropa de pobres y ricos. Dentro de otros 10 años, el hombre intentará demostrar su individualidad por el tipo de ropa y, dentro de 50 años, el hombre se vestirá para impresionar o tranquilizar a seres de otro planeta. Éstas son algunas de las respuestas que hemos recibido en el Instituto, en nuestros cursos, productos creativos, originales, de los niños y concretamente en una época en que la ciencia ficción no era todavía popular en Israel.

Cuando pregunté a una niña superdotada de 10 años, de qué forma había adquirido, fundamentalmente, su saber, me contestó: por medio de preguntas. Pregunté a un niño superdotado de 10 años, que dónde ve él lo contrario de una pregunta y su respuesta fue: "Mi profesora. No se cuestiona nunca nada, sino solamente constata hechos". Entonces pedí a una tercera niña de la misma edad, superdotada, una explicación sobre qué es una pregunta y contestó: "Algo que te mantiene en conexión con el mundo".

Queremos reducir el abismo que habrá entre lo que hoy se enseña y lo que se necesitará dentro de 20 años. No podemos dar a los niños ningún conocimiento de los hechos del futuro, pues los hechos cambian y no tenemos control sobre ellos. Pero los podemos dar herramientas con las que poder abordar los problemas del futuro.

Tenemos que ofrecer una educación que se base en la superación de situaciones en la vida y no en el saber abstracto. La juventud está actualmente sobresaturada con hechos. Exige retos y experiencias personales. Tenemos que enseñarle "a ser", y concretamente de la forma siguiente:

- Animando con preguntas a aventuras de pensamiento, no sólo preparamos a la juventud para el futuro, sino que la hacemos tomar cartas en el asunto de los problemas sociales de hoy, y desarrollar su participación y capacidad de crítica
- Con preguntas, animamos a actuar y facilitamos así la realización de deseos en la vida. Unas acciones producen otras acciones. Los jóvenes aprenden a arriesgarse en cosas que hoy parecen todavía nuevas e imposibles, pero que pudieran ser de utilidad en el futuro. Toda experiencia y toda actividad fortalecerán su confianza en sí mismos y su capacidad para superar los problemas.
- Participación, riesgo, confianza en sí mismo y la manera de ser activo: todo esto ayudará a los niños a superar el miedo que se pone de manifiesto en muchas de sus preguntas. No creo que sea tarea nuestra el impedir el miedo, pues en definitiva, es una parte de nuestra existencia. El miedo puede transformarse en moti-

vación para obrar y concedernos la capacidad emocional para enfrentarnos a situaciones ambiguas, no claras e inciertas. El miedo puede ser también un estímulo para cambiar la orientación y buscar soluciones no sólo en el mundo exterior, sino también para penetrar de fuera a adentro y descubrir en nosotros mismos la capacidad de solución. Ésta puede estar oculta a veces en los profundos estratos de la personalidad o puede haberse atrofiado por una falsa educación.

- La animación a la acción y la movilización del potencial interior del hombre, lleva también al desarrollo de una sensación de responsabilidad frente a sí mismo y a la sociedad, a un sentido de la responsabilidad que significa que se puede participar en sus acciones, su destino y su futuro.

Cuando enseñamos a los niños a hacer preguntas, les enseñamos la manera de cómo pueden llegar ellos mismos a tener conocimientos y experiencia. Para terminar, lo voy a aclarar con una vieja historia china. Un mendigo pidió una vez a un pescador que le regalara un pescado, para poder saciar su hambre tremenda. El viejo pescador se negó y en su lugar se ofreció a enseñarle a pescar. Como explicación, aclaró que si le diera un pescado al mendigo, al día siguiente volvería a estar hambriento, pero si le enseñaba a que pescase él mismo, no volvería a estar hambriento nunca.

CAPÍTULO 17

Creatividad: el denominador común de científicos y artistas

"Si la única herramienta que tienes fuese un martillo, sería tentador el tratarlo todo como si fuera un clavo". Con esta palabras se ha referido Abraham Maslow (1966) muy acertadamente al peligro al que están expuestos terapeutas y educadores. Él mismo evitó este peligro, liberándose tanto del behaviorismo, en cuyos principios se había formado, como de la escuela analítica, cuyos métodos adoptó más tarde, para asumir un enfoque holístico en su trabajo. El proceso terapéutico combina muchos aspectos de la vida del paciente y del terapeuta. Yo procuro aprender del sano y del enfermo, del adulto y del niño, del artista y del científico.

Mucha gente es de la opinión de que los artistas están dotados de una antena especial para captar el futuro. A Hieronymus Chirico, Tanguy, Dalí y Picasso les atribuyeron cualidades proféticas. Yo no creo que el artista vea el futuro. Tiene simplemente un espíritu abierto y una sensibilidad que le posibilitan percibir el presente. No profetiza hechos, los describe. Contempla las cosas con cierta ingenuidad, como si las estuviera viendo por primera vez. Está siempre dispuesto a volver a nacer. Se atreve a expresar conceptos de forma peculiar y a decir lo que ha descubierto. Puede entrar en detalles, y ocuparse durante mucho tiempo de alguno en particular, y distanciarse de vez en cuando para ver cómo se integra en el todo. Es capaz de identificarse con el objeto hasta el punto de renunciar a su propio yo, para, retrocediendo y mirando, tomarlo de nuevo y después examinar y mejorar el objeto.

Una cualidad especial que yo veo en el científico es la humildad, que le capacita para concentrarse en un problema minúsculo a pesar de lo extenso que es el campo de la investigación. Tiene una gran tolerancia a la frustración. A pesar de los muchos fracasos de los que nosotros no nos enteraremos nunca, está siempre dispuesto a repetir los experimentos una y otra vez. El científico posee también la capacidad de plantear preguntas referidas al futuro. Es consciente del elemento orientador que está contenido en la formulación de su pregunta. No sólo pregunta: "¿Por qué?", sino también: "¿Cuál es la situación?", "¿Qué sabemos sobre la situación?" (incluido el factor de la causalidad), "¿Qué queremos conseguir?", "¿Cuál es la finalidad de la acción?", "¿Qué tenemos que hacer para conseguir el objetivo deseado?" También se atreve a preguntar: "¿Qué sucederá si...?"

Artistas, científicos y otras personas creativas tienen ciertas cualidades en común: apertura frente al entorno, sensibilidad hacia los problemas y flexibilidad en relación con su solución; espíritu aventurero, que los empuja a lo desconocido; valor para jugar con diversos elementos también en campos de conocimiento aún no explorados y el intento de volver siempre de nuevo a analizar y componer estos elementos tanto por sí mismos como también en diversas combinaciones (Landau, 1990).

Para mí la creatividad es el denominador común de la personalidad del artista y del científico. Picasso y Einstein pensaban en conceptos que eran familiares también para otros artistas y científicos. Sólo que los integraron en sistemas nuevos de relaciones. Así surgió entonces una nueva teoría científica o un nuevo estilo.

Este impulso para crear sus propias combinaciones, para descubrir su propio orden, es para mí la fuerza impulsora, la mayor motivación para la creatividad. Nos creamos nuestro orden por el arte, por la ciencia, por las relaciones sociales, por el diálogo con nosotros mismos y con el entorno. Es nuestro camino para vivir, para convivir, para sobrevivir.

LA CREATIVIDAD Y EL IMPULSO AL ORDEN

Goethe habla en sus máximas sobre el impulso del artista y también del científico de descubrir el orden de las leyes ocultas de la naturaleza. Einstein compara el trabajo del científico de "descubrir la armonía de las estructuras de la naturaleza", con el del artista, de "desvelar la estética oculta".

Pascal afirma que todo científico es también un artista y viceversa. La diferencia está en el enfoque: el artista concibe las relaciones como un todo, mientras que el científico las analiza por separado.

El conocido físico y filósofo David Bohm ve en uno el complemento del otro. Habla de la percepción de la totalidad en los artistas y en los científicos. La compara con la fe en Dios, al que se debe amar con el espíritu, el cuerpo y el alma (Bohm, 1995). Hay algunos métodos para descubrir un orden o para establecerlo:

- El método axiomático (como en la geometría de Euclides) demuestra siempre de nuevo el orden presente a priori. El orden existente sólo se enriquece, no se sigue desarrollando. Éste es el orden de la conformidad.
- Nuevos hechos experimentales no se adecuan al orden existente; más bien partes del orden antiguo se modifican y se cambian.

- El método holístico relaciona el orden con la totalidad de la materia y de la vida como un campo coherente. Este punto de vista holístico es una vida, un enfoque que hace que uno no sólo reflexione sobre las cosas y experimente, sino también que las viva.

No sólo se analizan los hechos, sino que teniendo los conceptos de los procesos se piensa en un todo cuyas partes no se pueden separar. Este todo crea el orden.

Bohm compara el orden holístico con un holograma: las ondas de todo el objeto están también en la parte más pequeña del holograma. Si lo miramos a través de un rayo láser más pequeño, lo vemos más reducido, si lo volvemos a mirar con otro, lo seguiremos viendo más reducido; sin embargo, recibimos siempre todas las informaciones sobre el objeto entero, sea pequeño o grande. Es al mismo tiempo implícito y explícito, que cierra y abre. Es la totalidad que fluye, corre (Bohm, 1995).

El sentido (griego "logos", inglés "meaning") une la conciencia con la materia. Por eso es percibida la materia por la conciencia de una persona de distinta manera que por la de otra, recibe otro significado. Éste abarca lo visto, lo percibido, como también al que lo ve y contiene el sentido. Por la acción siguiente se vuelve explícito, es decir, se abre.

El movimiento del sentido (meaning) es la sensación del fluir, del correr. Corresponde al orden holístico (Csikszentmihalyi, 1996).

Csikszentmihalyi ve la creatividad como el objetivo positivo, en el cual uno encuentra, con motivación y alegría, su propio orden. Cree que la creatividad es importante porque da sentido, porque hace nuestra vida más rica, más intensa y más feliz, porque todo lo que es bueno y bonito en nuestra vida, es el resultado de la creatividad. Porque nos da la sensación de ser parte de una continuidad, de pertenecer a algo que es más grande, más completo, sencillamente, más que nosotros mismos solos.

CAPÍTULO 18

Creatividad: el enfoque holístico de la sobredotación

Hablamos mucho y con frecuencia sobre el talento, sobre la inteligencia, sobre los conocimientos del niño superdotado. Cada uno de estos aspectos se estudia y se sigue desarrollando, sin embargo apenas se tiene en cuenta el factor que une todos estos aspectos. Este punto de vista de considerar los segmentos, de considerar cada elemento por separado, nos quita la posibilidad de ver el "todo", de ser correspondiente uno mismo a ese "todo" y así percibir la realidad en su dinámica de influencias y de efectos contrarios.

Bohm compara esta manera de ver las cosas en segmentos en el ámbito de la educación con el reflejo de uno mismo en un espejo roto. Vemos algo en cada fragmento, pero no vemos toda la imagen. Bohm ve el peligro en el hecho de que uno se sienta satisfecho con una imagen parcial, sin ni siquiera intentar abarcar toda la verdadera imagen.

¿Qué es lo que unirá los segmentos? ¿Qué es lo que hará que la imagen sea un todo? ¿Qué es lo que nos posibilitará comprender el presente, recordar el pasado y planificar el futuro?

Bohm veía el objetivo de su filosofía global, en la comprensión de la realidad en general y de la conciencia en especial, como un todo coherente que nunca está estático o perfecto, sino que es un proceso continuo de movimiento y despliegue. El acto de pensar se toma como estático o como una serie de imágenes estáticas. Pero en la vivencia real del movimiento, sentimos un fluir ininterrumpido, no dividido, en el que las columnas de imágenes del pensar son como indicadores en la realidad de un coche que circula rápido.

De esta forma surge un todo que todo lo abarca, en el que el pensar, en combinación con el sentir y el actuar, con el efecto y su contrario, continúa el proceso del fluir. El efecto y su contrario deben desplegarse para llegar a una armonía cada vez mayor entre la realidad interior y la exterior. Pero esta armonía sólo es posible si existe la conciencia en el hombre de que todo momento es parte de un proceso de desarrollo y despliegue y de que él mismo, a su vez, es una parte de la totalidad de la existencia.

En este sentido, la medicina moderna ve en la "salutogénesis"(del latín "salus": salud y del griego "genese": origen), las fuerzas que estimulan la totalidad en el hombre y en torno a él, para que pueda superar con éxito las cargas de la vida y pueda encontrar con su responsabilidad un equilibrio entre la salud y la enfermedad en sí mismo o en el entorno.

Esta aspiración a la globalidad parece que ya ha ocupado al hombre en tiempos antiguos. Una globalidad que reúne lo mental, social, individual y emocional. Así, Bohm encuentra en la vieja palabra inglesa para el todo -"hale"- la raíz de la palabra "health"-salud. También la palabra "holy"-santo- procede de la misma raíz.

En hebreo, la palabra "schalem"(ser-todo) tiene la misma raíz que "shalom"(paz), y también la pregunta: "¿Cómo te va?" viene de la misma raíz: "¿Ma schlomcha?" (¿Cómo estás de entero? En el hebreo escrito no hay vocales. La raíz común de estas palabras está en las voces sch, l, m)

El pensamiento científico habla la lengua de la "teoría", esto es, del saber sobre las cosas. La raíz griega de la palabra "teoría" (como de la palabra "teatro") significa "mirar, contemplar". Así, según Bohm, la teoría es una "vista", una "mirada" en el mundo. Las teorías debieran entenderse, por lo tanto, primariamente, como métodos para ver el mundo como un todo y no como un "saber absoluto y verdadero" sobre cómo es una cosa determinada.

Bohm acentúa que vivir y saber son un proceso. Es importante profundizar en la comprensión de esto, no sólo en el saber acerca de un segmento determinado por separado.

Un proceso en el que saber y vivir son dos aspectos inseparables del todo, que fluye, que se desarrolla en la personalidad y se despliega en la realidad del mundo exterior.

Bohm cree que los pensadores occidentales analizan partes, fragmentos y segmentos, y por eso no ven el todo. En el análisis de las partes frente a la visión del todo, está la diferencia real entre la física de los siglos pasados y la actual. Todo análisis de fragmentos nos hace invisible el todo. El individuo que se pierde en segmentos, no ve el todo, la sociedad en la que vive, sobre la que influye y por la que a su vez es influido. Toda persona tiene la sociedad en sí como un holograma. Tiene el todo en sí mismo y contribuye siempre al todo.

El trato holístico del niño significa para mí ver todos los aspectos de su personalidad como un todo. Estos diversos aspectos deben armonizarse con fluidez, para que el yo del niño pueda percibir sus fuerzas, apoyar sus debilidades y por este me-

dio poner en práctica sus capacidades. Este yo es el holograma, que contiene todo lo que se ha vivido. Al mismo tiempo influye en toda la vida actual. En los niños superdotados, gracias a su maravillosa memoria, permanece todo esto siempre.

Con este yo, el niño superdotado penetra en un dominio, el campo de sus intereses. El saber que le ofrecemos, no es sólo una colección de hechos. Procuramos proporcionarle, por medio de preguntas y desde ángulos diversos, la capacidad de ver estos hechos, de reflexionar y de experimentar. De esta forma, la personalidad interioriza el saber "vivido". Y por esta comprensión (como Federn preguntó a sus estudiantes, si él mismo se había entendido a sí mismo), puede el adulto hacerse comprensible en el campo de su especialidad. Ha integrado su campo de conocimientos y su entorno en su propio mundo, pero ahora necesita ese entorno, en el sentido de Csikszentmihalyi, para ser reconocido y aceptado. Esto lo procuramos desarrollar ya en los niños, instruyéndolos por un lado para que acepten a los demás, los escuchen y los comprendan y, por otro, enseñándoles el arte del convencimiento.

El niño que viene a nosotros después del test de inteligencia, todavía no es el niño "superdotado". En cierto sector de su personalidad está adelantado con respecto a los otros niños. De lo que se trata es de estimular esta parte, este talento (en nuestro caso: la inteligencia) de tal manera que no sólo se tenga en cuenta la inteligencia, sino también todos los otros aspectos de la personalidad, por ejemplo, los emocionales y los sociales. Contemplando las cosas desde distintos ángulos, por medio de preguntas, despertamos en el niño la creatividad, desarrollamos un enfoque creativo de las cosas que el niño ve y experimenta en su propio y limitado mundo.

El siguiente paso consiste en extender este enfoque intelectual, emocional y social al campo ampliado del mundo en que vive el niño. Así hacemos que se desarrolle una capacidad en la cual se manifiesta no sólo un talento estrechamente definido, sino también los aspectos emocionales correspondientes (como valor, espíritu de aventura, flexibilidad, etc.) y los aspectos sociales (p.ej., la formulación objetiva de pensamientos subjetivos, intercambio de ideas, sentido de pertenencia, etc.).

Con la conciencia de la propia capacidad viene entonces también el impulso, no sólo de actuar sino también, sea lo que sea, de hacerlo bien, mejor, de la mejor manera posible. Éste es el trabajo excelente, la sobredotación actualizada en el amplio entorno.

La excelencia.

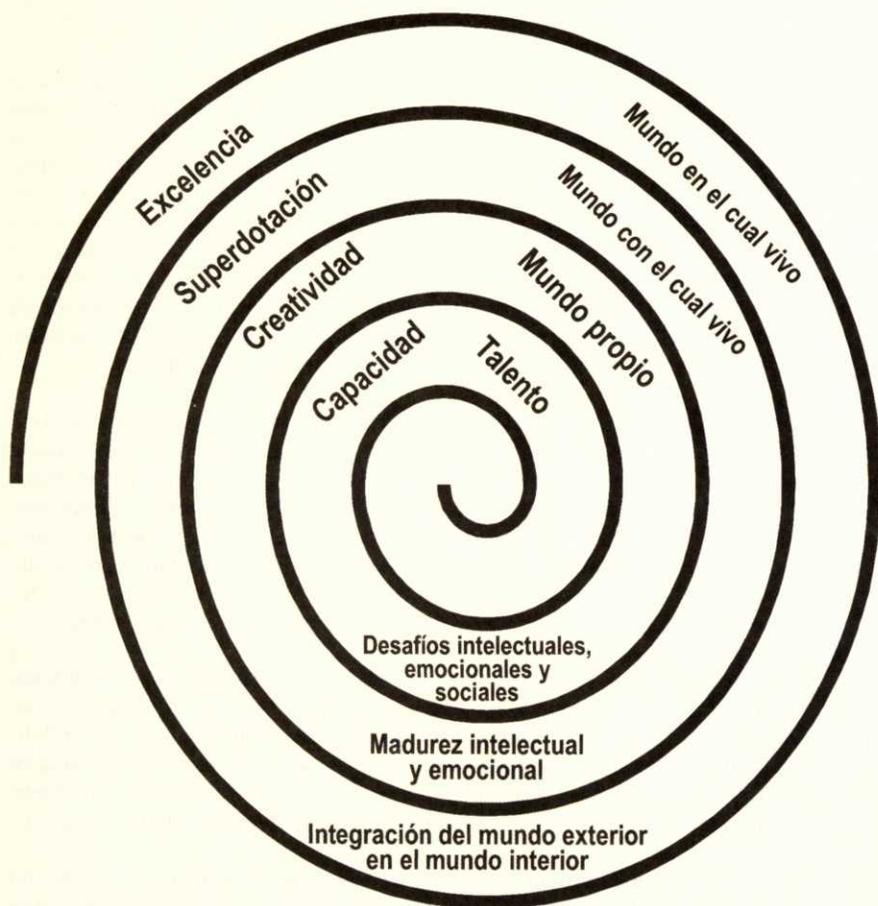


Fig. 11: El enfoque holístico de la superdotación

La excelencia no es el afán infantil de saberlo todo mejor que los demás o de no poder perder, como lo observamos en muchos de nuestros niños más jóvenes superdotados. Es más bien una actividad, que viene de toda la personalidad, en la que el entorno se integra en el mundo propio.

Éste es mi enfoque holístico de la sobredotación. Es un enfoque que completa el talento original, la inteligencia (la clase de inteligencia no es relevante en este contexto) con la creatividad, la madurez emocional y el diálogo interpersonal para formar una personalidad global, integrada, que pueda poner en práctica todas sus capacidades. Se trata de que el yo integre todos los aspectos de la personalidad y el mundo exterior en el proceso creativo del desarrollo.

CAPÍTULO 19

Comentario final

Lo que quisiera dar a los lectores de este libro son sugerencias para que busquen los accesos de cómo pueden preparar a los niños para su futuro de adultos. Me importa ver a la ciencia y al humanismo no como dos campos cerrados en sí mismos, pues las disciplinas, culturas y las dimensiones de espacio y tiempo, en todos los sectores de nuestra vida, se acercan cada vez más. Los niños de hoy en día deben conocer la evolución y posibilidades de las cosas más actuales, para que puedan entender el concepto de la "time - motion" (tiempo - movimiento), que les prepara para los cambios y para nuevas maneras de ver las cosas que traerá el futuro, pero que también están implícitas en el estado actual del conocimiento. Nosotros, que trabajamos con las capacidades de los niños, deberíamos darles también seguridad emocional y la libertad para el conocimiento, para que encuentren el valor de emplearse a fondo como adultos, con toda su persona, en los problemas del futuro. Hay un dicho antiguo del mundo de la navegación que lo expresa así: no podemos decidir la dirección del viento, pero podemos preparar las velas -podemos enseñar a los niños a ser creativos.

Pues creatividad significa riesgo. Todo lo nuevo es incierto, no está de acuerdo con lo habitual. El individuo necesita libertad interna y sentirse protegido en su ambiente, para adentrarse en lo desconocido desde el círculo seguro y familiar. Si en consecuencia no podemos ser creativos, es que nos faltan conocimientos, libertad interna o seguridad en las condiciones externas. La tendencia al conformismo: jóvenes que prometían mucho acaban siendo científicos, artistas o personas mediocres porque no se atreven a ser de otra manera. Pues apenas hay colegios y centros de enseñanza en el mundo que no aspiren al conformismo.

Creatividad significa comunicación: el individuo está en contacto continuo con el mundo exterior e interior. El espíritu abierto con el que percibe su entorno, le posibilita reconocer los problemas. La relación del entorno con su mundo interior provoca asociaciones con lo conocido y lo experimentado, que llevan a una solución. El nuevo conocimiento, al principio solamente subjetivo, se traduce a una forma objetiva que sea inteligible para el mundo exterior. La curiosidad y el ansia de saber producen una apertura frente al mundo exterior. La libertad interior pone a disposición los conocimientos acumulados del mundo interior de nuestra experiencia. La con-

ciencia de ser una parte del entorno favorece la traducción adecuada del nuevo conocimiento. Si no podemos ser creativos, nos falta la libertad y los medios para comunicarnos con nuestro mundo exterior e interior.

El ser creativo significa que también puede haber fracasos: por la confrontación de nuestro mundo de experiencia interior con los problemas del mundo exterior pueden originarse conflictos. Los intentos de solucionar estos conflictos, de superar las contradicciones no siempre pueden tener éxito de forma inmediata. Este fracaso puede producir el fin del proceso creativo, si uno aborda los temas con demasiada seriedad, si uno se considera demasiado importante ("¿Por qué me sucede esto precisamente a mí?"). Por otra parte, un fracaso puede llegar a ser el punto de partida para nuevas preguntas, otros caminos y nuevos conocimientos. ¿Sabemos nosotros algo de los numerosos experimentos fracasados del científico y que han precedido al invento creativo? Creatividad significa poder hacer preguntas. Hacer preguntas abiertas, sin condiciones, orientadas al futuro, integrar las diferencias, reunir el valor creativo para enfrentarse con la vida. Lo contrario de la pregunta creativa es la pregunta egocéntrica, causal y determinista, plena de autocompasión y que detiene el proceso creativo y limita la existencia en lugar de ensancharla.

Creatividad es humor. La capacidad de no tomar demasiado en serio ni el propio fracaso, ni las cosas que uno teme, ni a uno mismo y poderlo contemplar desde diversos lados.

Reaccionar creativamente, a pesar del sufrimiento y del desamparo, significa remodelar las circunstancias que causan ese sufrimiento de manera humorística - agresiva. Sin la flexibilidad de ver las cosas desde diversos ángulos, sin la seguridad interior de retroceder, y como el artista, poder integrar el detalle en la totalidad del cuadro, lo momentáneo en la continuidad de la existencia, no se puede desarrollar la creatividad.

Creatividad es juego. Probar, experimentar, relacionar una cosa con otra, salir al paso de lo nuevo, encontrarlo, quiere decir realizar lo lúdico en uno mismo. No ser creativo es ir sólo por caminos seguros y tomarse a sí mismo, de manera bestial, en serio.

Creatividad es todo esto y algo más. Es una actitud general, una actitud ante la vida, un estilo de vida -también un estilo de sobrevivir. Pues creatividad es también poder vivir con miedo y a pesar del miedo, de la inseguridad, de la desprotección e impotencia, vivir de forma activa y amar, "crear" relaciones a pesar del absurdo, de lo transitorio en el tiempo y en el espacio. Crear relaciones, ser creativo, es mi creatividad. El valor, la osadía del encuentro, el compromiso, esto es mi creatividad, mi rebelión contra el absurdo, contra la muerte.

Creatividad es también tensión, ya que comprende libertad y límites. La tensión entre los dos extremos es lo real, lo que da forma y sentido en la creatividad. En la medida en que creo mi orden, mi forma, mi sentido, llego a ser un individuo. Ésta es mi creatividad, mi individualización. *Creo ergo sum.*

BIBLIOGRAFÍA

1. Albert, Robert (1998): The Ur is Human, *Roeper Review*, 21 (1), 78-80.
2. Anastasi, Anne (1976): *Psychological Testing* (4th ed.), London, MacMillan.
3. Barron, Frank (1969): *The Creative Person and the Creative Process*. New York, Holt, Rinehart & Wilson.
4. Block, N. J., & Dworking, G. (1976): IQ, Heritability & Inequality. In: *IQ Controversy*. Block, N. J. & Dworking, G. (eds.), Pantheon Books, Random House.
5. Bloom, B. S., David A. & Hess, R. (1965): *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
6. Bloom, B. S. (ed.) (1985): *Developing Talent in Young People*. New York, Ballantine Books.
7. Bohm, David (1968): *On Creativity*. U. K. Leonardo, 1.
8. Bohm, David (1995): *Wholeness and the Implicate Order*, Routledge, London.
9. Bohm, David (1998): *On Creativity*, edited by Nichol, Routledge, London.
10. Buber, Martin (1967): *Power and Love in a Believing Humanism*. New York, Simon & Shuster.
11. Csikszentmihalyi, Mihaly (1991): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York.
12. Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Intervention*. Harper Collins Publishers, New York, dt. Übersetzung (1997): *Kreativität*, Klett-Cotta, Stuttgart.
13. Csikszentmihalyi, Mihaly (1998): *Letters from the Field*, *Roeper Review* 21 (1), 80-81.
14. Erikson, E. H. (1971): *Identity, Youth and Crisis*. Faber & Faber Ltd., London.
15. Feldman, D.H. (1979): *The Mysterious Case of Extreme Giftedness*. In H. Passow (ed.): *The Gifted and the Talented: Yearbook for the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press.
16. Feldman, D. H. (1992): *Has there been a Paradigm Shift in the Gifted Education?* In: Colangelo, N. et al. (eds.): *Talent Development*. Trillium Press N. 4, 89-94.
17. Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M, Gardner, M. (1994): *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Praeger, Westport, CT.
18. Feldman, D. H., Benjamin A. C. (1998): *Letters from the Field*. *Roeper Review* 21 (1) 82-84.

19. Feldman, D. H. & Goldsmith, L. T. (1986): *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*. New York, Basic Books.
20. Freeman, Joan (ed.) (1985): *The Psychology of Gifted Children*. U. K., Wiley.
21. Freeman, Joan (1998): *Educating the Very Able*, *Current Int. Researach. Ofsted*, U. K.
22. Gallagher, J. J. (1985): *Teaching the Gifted Child* (3rd ed.), Boston, Allyn & Bacon.
23. Galton, F. (1869): *Hereditary Genius*, London, MacMillan.
24. Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books N. 4, dt. (1991): *Abschied vom I.Q.: Rahmen-Theorie der vielfältigen Intelligenzen*. Klett-Cotta, Stuttgart.
25. Gardner, Howard (1993): *Creating Minds*, Basic Books, N. 4., dt. (1996): *So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken*. Klett-Cotta, Stuttgart.
26. Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962): *Creativity and Intelligence*. New York, Wiley.
27. Getzels, J. W. (1981) *Problem Finding and the Nature and Nurture of Giftedness*. In Kramer, A. H. (ed.): *Gifted Children, Challenging their Potential*. New York, Trillium Press.
28. Goertzel, S., Goertzel M. G., Goertzel T. G. (1978): *Three Hundred Eminent Personalities*, Jossey-Bass, San Francisco.
29. Guilford, J. P. (1950): *Creativity*. *Amer. Psychologist* r.
30. Guilford, J. P. 1959): *Traits of Creativity*. In: Anderson, H. (ed.) *Creativity and its Cultivation*. Harper, New York, 142-161.
31. Guilford, J. P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. New York, Mc-Graw-Hill.
32. Hollingworth, L. (1942): *Children Above 180 IQ*. New York, World Book.
33. Inamorato, Gino (1998): *Creativity in the Development of Scientific Giftedness: Educational Implications*, *Roeper Review* 21 (1), 54-58.
34. Jarecky, R. K. (1965): *Identification of the Socially Gifted*. In Barbe, W. (ed.): *Psychology & Education of the Gifted*. New York, Appleton-Century-Crofts.
35. Kirk, S. A. (1972): *Educating Exceptional Children*. Boston, Houghton Mifflin.
36. Koestler, Arthur (1964): *The Act of Creation*. New York, MacMillan.
37. Landau, Erika (1973): *The Creative Approach to Psychotherapy*. *American Journal Psychotherapy*, 27.
38. Landau, Erika (1976): *Children Ask Questions about the Future*. U. K. Futures, 8, IPC Science & Technology Press.
39. Landau, Erika (1979): *The Young Person's Institute for the Promotion of Art & Science*, Tel Aviv. In Gallagher, J. (ed.): *Gifted Children Reaching their Potential*. Jerusalem, Kollek.
40. Landau, Erika (1981): *The Profile of the Gifted Child*. In Kramer, A. (ed.): *Challenging their Potential. New Perspectives and Alternatives*. New York, Trillium Press.

41. Landau, Erika (1981): *Kreatives Erleben*. München/Basel, Ernst Reinhardt Verlag.
42. Landau, Erika (1985): *Creative Questioning for the Future*. In Freeman, J. (ed.): *The Psychology of Gifted Children*. New York, Wiley.
43. Landau, Erika (1987): *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad*. Editorial Herder, Barcelona.
44. Landau, Erika (1988a): *The Relation between Emotional Maturity, Intelligence and Creativity in Gifted Children*. In: *Gifted Education International* 13, 10-15.
45. Landau, Erika (1988b): *The Self, The Global Factor of Emotional Maturity*, in the special Issue on *Perspectives of the Self of the Gifted*. *Roeper Review* 20.3.
46. Landau, Erika & Weissler K. (1993a): *Parental Environment in Families with Gifted and Non-Gifted Children*. In: *Journal of Psychology* 127.2, U.S.A. 129-142.
47. Landau, Erika & Weissler K. (1993b): *Characteristics of Families with No, One or more than ONE Gifted Child*. In: *Journal of Psychology* 127.2, 143-152.
48. Lorenz, Komrad (1966): *On Aggression*. New York, Harcourt, Brace, Javonovich.
49. Maslow, A. H. (1966): *The Psychology of Science: A Reconnaissance*. New York, Harper & Row.
50. Marland, S. P. (1972): *Education of the Gifted and Talented*. Vol. 1. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, D. C: USGPO.
51. Miller, A. J. (1998): *The Gift of Creativity*, *Roeper Review* 21 (1), U.S.A.
52. Newland, T. E. (1955): *Essential Research Directions on the Gifted*. *Exceptional Children*, 21.
53. Parnes, S. J. (1964): *Research on Developing Creative Behaviour*. In: Taylor, C. (ed.): *Widening Horizons in Creativity*. Wiley, New York.
54. Passow, A. H., Goldberg, M. L., Tannenbaum, A. J., and French, W. (1955): *Planning for Talented Youth*. New York, Teachers College Press.
55. Passow, A. H. (1985): *The Gifted Child as Exceptional*. In Freeman, J. (ed.): *The Psychology of Gifted Children*. New York, Wiley.
56. Passow, A. H., (1988): *Educating Gifted Persons who are Caring and Concerned*. *Roeper Review*, 11 (1).
57. Piaget, Jean (1951): *The Psychology of Intelligence*. London, Routledge.
58. Popper, Karl (1968): *The Self and its Brain*. Praeger, New York.
59. Renzulli, J. S. (1986): *The Three Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity*. In Sternberger, R. J. & Davidson, J.E.: *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press.
60. Roeper, Annemarie (1990): *Educating Children for Life*, Trillium Press, N. 1.
61. Sacks, Oliver (1995): *An Anthropologist on Mars*, Picador, U. K.
62. Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990): *Emotional Intelligence*. In: *Imagination, Cognition and Personality* 9, U.S.A.

63. Silverman, L. K. (1986): What Happens to the Gifted Girl? In: Maker, C. J. (ed.): Critical Issues in Gifted Education 1, Asper, Rockvill, MD.
64. Simonton, D. K. (1998): Psychology, Science and History: An Introduction to Historiometry, Yale University Press, New York CT.
65. Simonton, D. K. (1998): Letters from the Field, Roeper Review 21 (1), 86-87.
66. Sisk, Dorothy (1987): Creative Teaching of the Gifted. New York, Mc-Graw-Hil.
67. Sisk, Dorothy & Roselli, Hilda (1987): Leadership - a special type of giftedness. New York, Trillium Press.
68. Sternberg, R. J. & Davidson, J.E. (1986): Conceptions of Giftedness. New York, Cambridge University Press.
69. Stogdill, R. (1974): Handbook of Leadership. New York, Free Press.
70. Storr, A. (1988): Solitude, Free Press, New York.
71. Subotnik, R. F. (1993a): Talent Developed: Conversations with Masters of the Arts & Sciences. In: Journal for the Education of the Gifted 16 (3).
72. Subotnik, R. F. (1993b): Adult Manifestations of the Adolescent Talent in Science, Roeper Review 15 (3), 164-169.
73. Tannenbaum, A. J. (1983): Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives. New York, MacMillan.
74. Terman, L. M. (ed.) (1925): Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Genetic Studies of Genius, Vol. 1, Stanford University Press.
75. Wallace, Amy (1986): The Prodigy. New York, Dutton.
76. Wallace, Belle (1983): Teaching the Very Able Child. London, Ward Lock Educational.
77. Weber, Max (1963): Basic Concepts in Sociology (2nd ed.). New York, Citadel Press.
78. Weisberg, R. W. (1986): Creativity. Genius and Other Myths. New York, Freeman Press.
79. Wiener, Norbert (1953): Ex-Prodigy: My Childhood and Youth. Cambridge, MA, MIT Press.
80. Winner, Ellen (1996): Gifted Children, Myths and Realities, Basic Books n. 1 (dt. 1998, Hochbegabt, Mythen und Realitäten von außerordentlichen Kindern, Klett-Cotta, Stuttgart).
81. Winnicot, D. W. (1974): Playing and Reality. London, Pelican Books.

