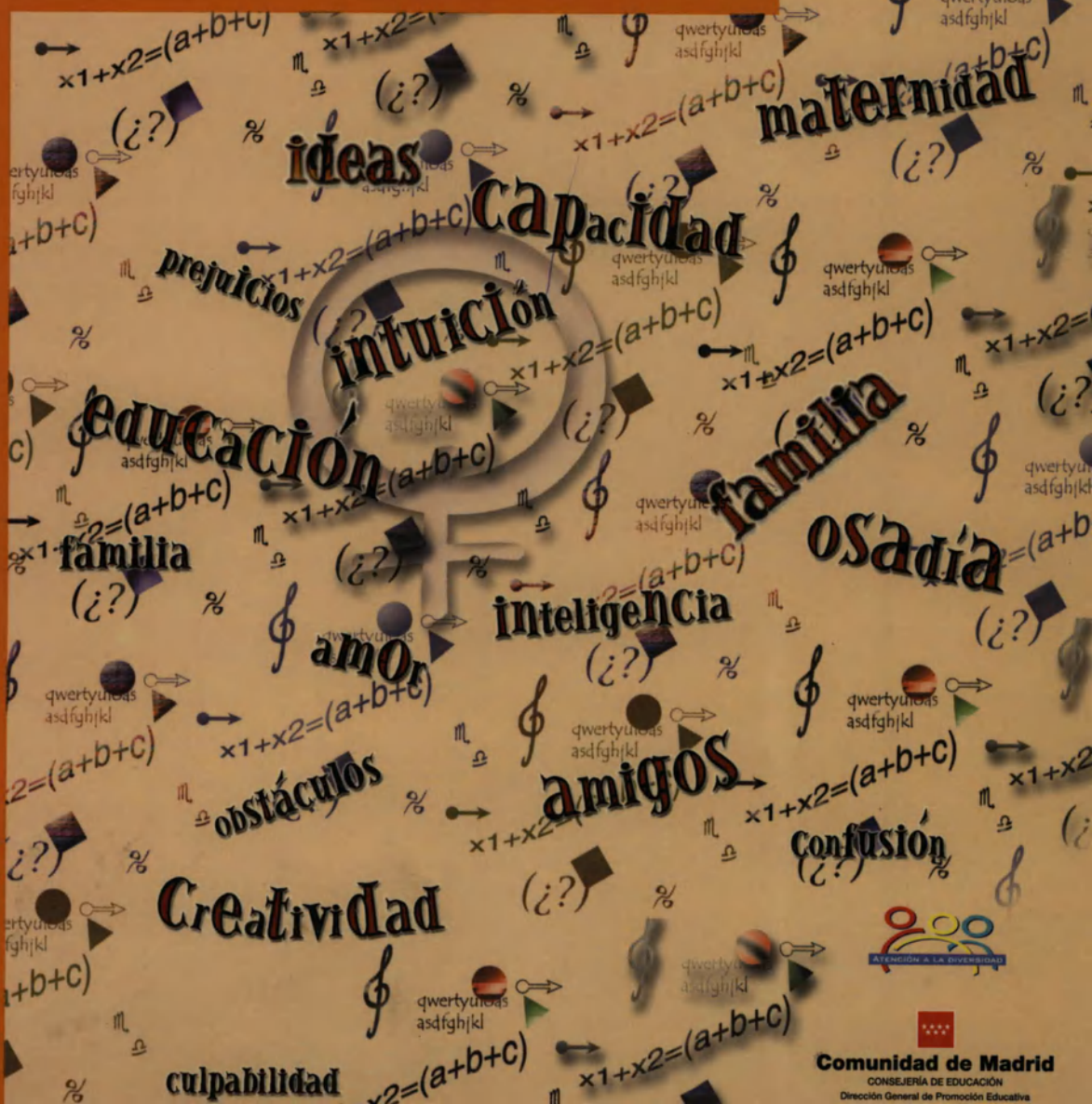
Luz Pérez Sánchez - Pilar Domínguez Rodríguez - Élida Alfaro Gandarillas
Coordinadoras

Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad



Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa

Ref.: 1225

Luz Pérez Sánchez • Pilar Domínguez Rodríguez • Élida Alfaro Gandarillas
Coordinadoras

ACTAS DEL SEMINARIO: SITUACIÓN ACTUAL DE LA MUJER SUPERDOTADA EN LA SOCIEDAD

Dirección General de Promoción Educativa
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

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

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

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

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

Coordinación de publicaciones: M.ª Victoria Reyzábal

Diseño de cubierta: Andrea Tomasov

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 05/2002

ISBN: 84-451-2218-5
Depósito Legal: M-18130-2002

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 7

LA MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL. CONTRIBUCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO
Mª Antonia Casanova Rodríguez 9

LA MUJER Y EL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN
Pilar Domínguez Rodríguez 33

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES. "EL PRINCIPIO DEL PRINCIPIO"
Mª Sagrario Martínez Rubio 65

LOS DOCENTES ANTE LA SUPERDOTACIÓN: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO
Maximiano del Caño Sánchez
Benito Arias Martínez
José María Román Sánchez 73

MUJERES Y SUPERDOTACIÓN: UNA VISIÓN HISTÓRICA
Rosa Isabel Rodríguez 87

FACTORES EXTRÍNSECOS QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO DEFICITARIO DE LAS MUJERES
Rosa Isabel Rodríguez 103

MUJER Y LITERATURA. APUNTES PARA LA CONQUISTA DEL DERECHO A CREAR MUNDOS PROPIOS
Mª Victoria Reyzábal Rodríguez 115

MUJERES, ARTE Y LITERATURA: IMÁGENES DE LO FEMENINO Y FEMINISMO
Rosa García Rayego 141

LA MUJER EN ÁMBITOS COMPETITIVOS: EL ÁMBITO DEPORTIVO
Benilde Vázquez Gómez 159

LA MUJER EN EL DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN
Élida Alfaro Gandarillas 173

TRASTORNOS PSICOFISIOLÓGICOS Y ALTAS CAPACIDADES
Luz F. Pérez Sánchez
Isabel Ancillo Gómez 201

EL SÍNDROME DE LA "ABEJA REINA"
Luz F. Pérez Sánchez 217

EVOLUCIÓN DE LAS MUJERES SUPERDOTADAS A TRAVÉS DEL ITINERARIO ACADÉMICO-PROFESIONAL
Isabel Ancillo Gómez 235

LOS DISCURSOS SOBRE LA CAPACIDAD INTELECTUAL DE LAS MUJERES: UN FRENTE HISTÓRICO DEL FEMINISMO
Antonia Fernández Valencia 243

POR QUÉ LAS MUJERES NO DEBEN MIRAR. MUJERES Y SUPERDOTACIÓN: ASPECTOS VISUALES
Marián López Fernández Cao 263

INFLUENCIAS DEL CONTEXTO SOCIAL EN DETERMINADAS ACTITUDES DE NUESTRAS HIJAS: REPERCUSIONES
Mª Elena Martínez 271

INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA MUJER SUPERDOTADA
Carmen López Escribano 285

PRESENTACIÓN

"Se ha descuidado tanto la educación de las mujeres en todos los pueblos civilizados que es sorprendente el gran número de éstas que se han destacado por su erudición y sus obras".
(Abate Mallet, s.XVIII)

Analizar los problemas específicos que afectan a las mujeres superdotadas en nuestra sociedad constituyó el objetivo del Seminario que, bajo el título: "Situación Actual de las Mujeres Superdotadas en la Sociedad", se celebró durante los días 7, 8, 9 y 10 de mayo de 2001, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Como puede comprobarse, a lo largo de las páginas de la presente publicación que recoge las intervenciones que allí se produjeron, el tema es de una extraordinaria complejidad no sólo por las múltiples perspectivas desde las que puede ser abordada dicha problemática, sino también como consecuencia de la falta de aportaciones relevantes sobre la mayoría de los aspectos relacionados con el tema.

Aunque esta carencia de un corpus específico de investigación suficientemente amplio y sistematizado sobre la cuestión haría ya aconsejable la publicación de las diferentes ponencias presentadas, se entiende que los análisis, reflexiones y nuevas propuestas de estudio que subyacen en cada una de ellas les confiere un valor añadido que acrecienta aún más el interés de su difusión.

Son numerosas las cuestiones que configuran el tema abordado: los diferentes modelos de inteligencia, las dificultades de identificación de las personas superdotadas, en general, y de las mujeres superdotadas en particular, la atención educativa, las diferentes estrategias de atención curricular y, cómo no, la problemática social

asociada a este tipo de realidades (persistencia de los roles tradicionales femeninos en el entramado social, desequilibrio social con respecto a los intereses académicos no tradicionales, acceso igualitario a los recursos, etc.). En consonancia con ellas, los textos aquí recogidos se enfrentan, partiendo de una visión histórica del problema y tomando como referencia los diferentes ejes sobre los que se asienta su realidad social, tanto al análisis de algunos conflictos anejos al desarrollo de las altas capacidades, como al de la participación en los diferentes ámbitos de trabajo: artísticos, académicos o deportivos, con especial hincapié en el estudio de los factores sociales y familiares que influyen en las actitudes, evolución de la personalidad y progresos de la mujer superdotada. Y todo ello acometido con el máximo rigor y de forma conjunta e interrrelacionada.

Por otra parte, conviene señalar que las premisas desde las que el estudio parte para abordar la situación de la mujer y su relación con la superdotación -interdisciplinariedad y planteamiento holístico-, además de contribuir a ofrecer una visión más atinada de la realidad, lo convierten, sin duda, en un eficaz instrumento de apoyo para el análisis de esta problemática.

La publicación no se inscribe entre aquéllas con vocación de definitivas, sino entre las que sugieren y apuntan posibles campos de reflexión. La complejidad del tema y los diversos enfoques desde los que se puede abordar así lo aconsejan. Lo que sí resulta importante destacar, sin embargo, es la firme decisión que subyace en todas las intervenciones de avanzar sobre conceptos y propuestas y de abrir nuevos caminos al estudio y a la investigación sobre la temática estudiada.

Es indudable que la decidida intervención que, desde esta Dirección General, se está llevando a cabo para afrontar cuestiones referidas a la superdotación y a la igualdad de oportunidades se ve reforzada con publicaciones como la presente, mediante las cuales se espera contribuir no sólo a potenciar la sensibilización sobre situaciones todavía injustas, sino a sugerir formas de intervención educativa y social con respecto a las mismas.

María Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa

LA MUJER EN LA SOCIEDAD ACTUAL. CONTRIBUCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Mª Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Ser mujer, un problema histórico

La consideración social de la mujer varía en las distintas culturas y períodos históricos. Por ejemplo, en Babilonia las mujeres gozaban de considerable independencia económica y, durante el máximo esplendor de la Grecia clásica, Platón cuestionó, en *La República,* cualquier marginación en función del sexo[1], actitud que se correspondía con el desempeño de diferentes ocupaciones de prestigio. Por el contrario, en Roma y en Occidente desde la Edad Media o en la mayoría de las grandes culturas orientales las mujeres dependían totalmente de los hombres, tanto en lo económico, como en lo sexual o en lo político.

El siglo XX ha resultado fundamental en la lucha por la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres en los países desarrollados. Los avances son innegables: se ha conseguido el derecho al voto de forma generalizada (Liechtenstein, último país europeo en concederlo, lo hizo en 1984), existen leyes que garantizan los derechos femeninos, la mujer se ha incorporado mayoritariamente al mercado de trabajo... El camino ha sido largo y jalonado de hostilidades e incomprensiones, tanto por parte de los hombres como, en ocasiones, de las propias mujeres. Los primeros se sienten amenazados y confusos respecto a su nuevo papel. Ellas hacen a veces declaraciones como la siguiente: "Yo creo que la liberación de la mujer es la cosa más estúpida. ¿Cómo puede un hombre ser igual a una mujer?".

El resultado de la lucha por la igualdad ante la ley, impulsada por el movimiento

[1] "Luego, si nos encontramos con que la naturaleza del hombre difiere de la de la mujer con relación a ciertas artes y a ciertos oficios, inferimos que tales oficios y artes no deben ser comunes a los dos sexos. Pero si entre ellos no hay otra diferencia que la de que el varón engendra y la mujer pare, no por eso consideraremos como cosa demostrada que la mujer difiere del hombre en el punto que aquí se trata y nos sostendremos en la creencia de que no debe hacerse ninguna distinción respecto a los oficios entre nuestros guerreros y nuestras mujeres".

feminista, es que ésta constituye hoy un logro que se puede calificar de irreversible. El creciente protagonismo de las mujeres en todos los ámbitos de la vida social así como las aportaciones relevantes que hacen a ésta resultan un hecho cada vez más evidente. Las mujeres mismas hemos conseguido impulsar políticas válidas para lograr la igualdad de oportunidades e introducir el debate sobre el papel que desempeñamos en la sociedad. En ese sentido, hemos de reivindicar nuestro papel como elemento dinamizador de los cambios sociales y como activas participantes en la búsqueda de alternativas innovadoras para la convivencia entre las personas de ambos sexos.

No obstante, la equiparación real no se ha conseguido aún. Los argumentos empleados para discriminar a las mujeres son ahora más sutiles, y quizá por ello, más peligrosos. Hoy resultaría difícil justificar las diferencias de oportunidades entre hombres y mujeres en función de la hipotética inferioridad biológica, tal como defendieron en el siglo XIX algunos científicos ilustres de la talla de Freud. El discurso conservador que se utiliza en este comienzo del siglo XXI acude a mecanismos de mayor complejidad. Admite explícitamente la igualdad de derechos entre las personas de distinto sexo, pero destaca interesadamente que ambos son diferentes. Y se apoya en esas peculiaridades como soporte lógico o pretexto para impedir que las mujeres ejerzan plenamente, y hasta las últimas consecuencias, los derechos que les corresponden por ley.

Las incongruencias y marginaciones de las que somos hoy alternativamente testigos y víctimas se deben, tal vez, a que las transformaciones de actitudes no se han producido con la profundidad necesaria. Por ello, las mujeres, en especial las más jóvenes, soportan, junto a las nuevas oportunidades, el efecto de los estereotipos tradicionales (mantenidos, entre otros agentes, por los medios de comunicación y particularmente por la publicidad), aunque de una manera enmascarada (*ABC* del 7.5.01 publica un chiste de martinmorales, que muestra a un preso escribiendo en la pared de su celda: "La maté porque algunos jueces, Tele 5 y mi educación machista me enseñaron que era mía"). Que las mujeres cobren menores salarios, aun realizando los mismos trabajos que los hombres, que sufran en primer lugar los efectos de la crisis económica en forma, por ejemplo, de mayores tasas de paro, o que continúen siendo las víctimas principales de agresiones sexuales a veces hasta "justificadas" por los jueces... , constituyen tan sólo algunas muestras de que ahora la discriminación es más difusa, más sutil, y que el listón de la desigualdad se ha movido, pero sigue estando ahí.

En España, el avance de las mujeres en la conquista de sus derechos básicos ha sido extraordinario en los últimos años. A ello han contribuido de forma decisiva el esfuerzo de amplios colectivos femeninos, junto a las iniciativas y el compromiso de los poderes públicos en favor de la igualdad de oportunidades. El camino recorrido en esta dirección ha sido importante, pero el optimismo no debe impedirnos la denuncia y el análisis de las situaciones discriminatorias que aún persisten.

El primer texto legal con gran envergadura que hace referencia a la situación de la mujer es la Constitución de 1978, que, en su artículo 14, consagra el principio de igualdad y no-discriminación por razón de sexo. Por su parte, el artículo 9.2 insta a los poderes públicos a promover las condiciones y modificar los obstáculos para que la libertad e igualdad de las personas sea real y efectiva. La formulación de estos principios suponía de hecho el punto final de una etapa de marginación total de las mujeres, en la que los valores masculinos hegemónicos no reconocían ni sus aspiraciones ni sus intereses. De hecho, partíamos de una realidad sensiblemente más injusta que la existente en otros países de nuestro entorno. Desde la promulgación de esta norma fundamental, aunque la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres no es todavía una realidad plenamente consolidada, hemos llegado a una situación que nos acerca progresivamente a la del resto de los países occidentales desarrollados.

Siguiendo con las iniciativas institucionales, merece la pena recordar que en octubre de 1983 se crea el Instituto de la Mujer, organismo que inicialmente dependía del Ministerio de Cultura y, posteriormente, pasó a ser parte del organigrama del de Asuntos Sociales (1988). Con su aparición, se reconoce de hecho la existencia de situaciones de desigualdad y adquieren cuerpo real las políticas públicas de igualdad y no-discriminación por razón de sexo. Las funciones iniciales de dicho Instituto se concretaron en la elaboración y puesta en práctica de dos sucesivos *Planes de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*. El *I Plan de Igualdad*, diseñado para el período 1988-1990, incluía 120 medidas relacionadas con los siguientes ámbitos: Igualdad en el Ordenamiento Jurídico, Familia y Protección Social, Educación y Cultura; Empleo y Relaciones Laborales; Salud; Cooperación Internacional y Asociacionismo. Como consecuencia de este Plan, se favoreció la extensión de la cobertura del sistema educativo, el acceso de mayor número de mujeres al mercado de trabajo y cierta progresiva incorporación a los puestos de responsabilidad y decisión en todos los ámbitos, especialmente en el de la política. En 1993, se aprobó el *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres*, cuyas actuaciones se dirigían hacia los siguientes objetivos:

- Aplicar y desarrollar la legislación promotora de la igualdad.
- Favorecer la participación equitativa de las mujeres en la elaboración y transmisión del conocimiento.
- Equilibrar la participación de las mujeres en el mundo laboral.
- Difundir una imagen social de las mujeres ajustada a su realidad actual.
- Promover un reparto equitativo de responsabilidades domésticas.
- Incrementar la participación social y política de las mujeres y propiciar el acceso de éstas a puestos de decisión.
- Mejorar los aspectos socio-sanitarios que afectan más directamente a la mujeres.
- Insertar socialmente a los colectivos de mujeres que sufren procesos de marginación.

El *III Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres,* fue aprobado en 1997, basándose en los compromisos adquiridos en la IV Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre las Mujeres (Pekín, 1995), y concentra sus máximos esfuerzos en las iniciativas destinadas a la inserción laboral.

¿Qué es eso llamado "feminidad"? Del sexo al género

Resulta indiscutible que hombres y mujeres son diferentes anatómica y fisiológicamente. Lo que no parece admisible en absoluto es que los rasgos biológicos limiten y determinen una "condición femenina", con menor capacidad intelectual, características afectivas con connotaciones peyorativas y destinada única, o prioritariamente, a la reproducción de la especie. En relación con esta visión de las cosas, aún sigue vigente la idea de que la mujer debe encargarse de cuidar a los hijos, en función de un supuesto instinto maternal, que sería inherente a la "esencia" femenina. Las consecuencias de tal afirmación, hecha a veces con pretensiones de convertirse en verdad científica, tienen gran trascendencia para el colectivo. En último término, conlleva que la capacidad femenina de tener hijos condiciona toda su vida: su emotividad, sus aspiraciones, su educación, su integración social, su participación laboral...

Durante siglos las mujeres han permanecido relegadas al ámbito doméstico por ser ante todo madres. Ahora tal acontecimiento puede no apartarlas del trabajo, pero sí influir en que lo desempeñen en peores condiciones (provoca, por ejemplo, mayor absentismo) e, incluso, crearles sentimientos desagradables de fracaso o culpabilidad cuando se alejan del esquema tradicional o lo cuestionan. Por eso, resulta importante matizar la relación entre identidad femenina y maternidad, señalando que la maternidad es una cualidad no exclusiva de la mujer y que además no poseen todas las madres. Asumir esta afirmación es liberador no sólo para las mujeres, sino también para un creciente número de padres que quieren participar más activamente en la crianza de los hijos.

También se afirma que hombres y mujeres tienen diferentes características psicológicas. A las segundas se les atribuyen rasgos como la sumisión, la dependencia, la emotividad y excitabilidad, menor agresividad y competitividad, preocupación más acusada por el aspecto físico, menor objetividad... Todos estos rasgos apuntalan la inferioridad o la minusvalía que, indirectamente, atribuye la sociedad al sexo femenino, pues el éxito se caracteriza por un perfil radicalmente opuesto.

Pero semejantes peculiaridades no son innatas, a diferencia de los atributos genitales o sexuales. Por el contrario, se "aprenden" a lo largo de toda la vida, por identificación con roles definidos socialmente para cada uno de los sexos y que son transmitidos y potenciados por distintos agentes: la familia, la escuela, la literatura, la publicidad... El conjunto de tales pautas, cambiantes y modificables en distintas

culturas y a lo largo de la historia, constituyen lo que se denomina "género", femenino o masculino. Semejante categoría, que comenzó a ser utilizada a finales de los años cincuenta por John Money, engloba aquellas características, comportamientos, valores..., considerados socialmente apropiados y deseables para el varón y la mujer. La diferenciación de los conceptos sexo/género ha permitido poner de relieve los condicionantes histórico-culturales de lo que se considera "masculino" o "femenino". No obstante, quizá haya llegado el momento de dar un salto cualitativo y prescindir de la categoría "género" al intentar estudiar las diferencias-confluencias entre hombres y mujeres. Así lo señala acertadamente Marina Subirats: "Considero que el horizonte último al que apunta el feminismo, aunque raramente haya sido formulado en estos términos, es el de la destrucción de los géneros, del género "mujer" y del género "hombre", y la transformación de hombres y mujeres en "individuos" de experiencia diferenciada, diferenciada en tanto que individuos, no en tanto que seres pertenecientes a un género. El cambio que propone el feminismo es el de la igualdad, pero es también el de la libertad, en la medida en que la igualdad de posibilidades nos permite elegir entre diversas opciones de vida sin el temor a la penalización. Así, libertad para elegir, en la medida de lo posible, el cómo vivir la vida y a qué dedicarla. Pero esta libertad no existirá realmente mientras se considere que la vida de los seres humanos debe quedar determinada por el hecho de pertenecer a uno u otro sexo, mientras el sexo implique diferentes posibilidades de acceso al saber, al poder, a los recursos. Es decir, mientras en torno al sexo se construya una identidad de género prescrita como una necesidad y un límite para cada uno de los grupos sexuales".

Ante la ausencia de estudios concluyentes y carentes de sesgo ideológico sobre si existen realmente o no rasgos específicos "masculinos" y "femeninos", parece ecuánime la postura de ciertas autoras que defienden que el ideal de salud mental es andrógino, es decir, la combinación equilibrada dentro de una misma persona de rasgos considerados tradicionalmente "masculinos" y "femeninos", dicotomía que debería tender a la desaparición. Mantener las diferencias entre hombres y mujeres, más allá de lo que procede de la estricta diferencia biológica de sexo, supone perpetuar un sistema de límites a la libertad y a la creatividad individuales, mutilar a los individuos con el fin de obligarlos a renunciar a partes de la experiencia humana para adaptarse forzadamente a unos patrones previamente establecidos, que pueden no coincidir ni con sus aptitudes ni con sus deseos profundos.

La evolución de los sistemas de producción ha condicionado poderosamente la definición del papel femenino. A partir del siglo XVIII, coincidiendo con la revolución industrial y la consiguiente pérdida de protagonismo del trabajo doméstico, se enfatiza la función maternal de la mujer. Es en ese momento, cuando el "ideal maternal" se constituye en centro de la identidad femenina, en un "objetivo vital" por así decirlo. La división de ambos espacios -doméstico y extradoméstico o industrial- se acompañó también de una diferenciación de la expresión emocional y hasta ética de

los sujetos. A la competitividad y el egoísmo característicos del mundo laboral extradoméstico, se contrapuso una moral doméstica en la que prevalecía la generosidad, la entrega y el afán de servicio.

Nuevos tiempos, nuevos modelos de mujer

La adaptación a estas pautas afectivas y conductuales garantizó, durante mucho tiempo, a las mujeres cierto grado de bienestar, de "normalidad", incluso de hegemonía aunque en un ámbito muy circunscrito. Pero los cambios sociales y económicos producidos a lo largo del siglo XX han hecho que los papeles femeninos tradicionales dejen de tener el sentido social del que gozaban anteriormente. Esto ha provocado que muchas mujeres, al ver cuestionado su liderazgo emocional, experimenten un *malestar* psíquico[2], expresado, por ejemplo, en lo que se ha llamado "síndrome del nido vacío" o en la "neurosis del ama de casa".

Las mujeres de los 90 se encuentran inmersas en un proceso de redefinición de la feminidad. En este sentido, parece fundamental que sean ellas mismas las que contribuyan a esa búsqueda y que superen la presión de algunos estereotipos que, por ejemplo a través de imágenes publicitarias, ofrecen como modelo el arquetipo de una mujer físicamente perfecta, eficiente trabajadora fuera del hogar y ama de casa-esposa-madre equilibrada y afectuosa dentro del mismo. Retrato que implica un fuerte nivel de exigencia y que, por ello, suele tener consecuencias negativas para su autoestima y reconocimiento personal.

No obstante, el ajuste entre las nuevas posibilidades de que dispone hoy la mujer y el lastre de esquemas antiguos no se ha producido satisfactoriamente en muchos casos. Tales contradicciones generan, como señalaba arriba, tensiones permanentes en amplios sectores de mujeres, las cuales se encuentran perplejas y, a veces, bloqueadas, por la disparidad existente entre las supuestas cotas de igualdad a las que pueden aspirar y las resistencias reales que encuentran cuando quieren ejercerlas. Esta desagradable disyuntiva afecta particularmente a las jóvenes, tanto a las adolescentes como a las que inician la vida profesional. Ambas carecen de modelos válidos con los que identificarse; el ejemplo de las madres no suele adaptarse a sus necesidades, pero tampoco el que le ofrecen las imágenes publicitarias, las pasarelas de moda, las revistas del corazón, la televisión y el cine. El contraste entre estas propuestas rígidas y la vida real a la que se enfrentan las coloca ante la angustia de no saber quién quieren ser o las induce al esfuerzo desesperado de alcanzar esa per-

[1] Después de consultar con las personas representantes de las asociaciones que están creando FAPEA, Confederación de Asociaciones de Participantes en Educación de Personas Adultas, hemos considerado que lo más adecuado para esta ponencia era presentar una síntesis de los muchos y buenos materiales que las personas participantes en las tertulias están elaborando sobre esta actividad, que crean y recrean cada semana.

fección que les venden los clichés mediáticos. Así, odian su cuerpo y se destrozan buscando un ideal que corre en ocasiones el riesgo de aniquilarlas (a veces literalmente), o se evaden de su entorno recurriendo al alcohol (una parcela en la que sí han logrado igualar a sus compañeros varones), las drogas, la televisión, los teléfonos móviles...

La disparidad entre las posibilidades que admiten los marcos legislativos y la capacidad real de alcanzarlos debido a la persistencia de actitudes sexistas, incluso entre las propias mujeres, afecta igual o incluso más a aquellas que poseen mayores capacidades. Las niñas y jóvenes con altas capacidades integran un grupo con especial riesgo de inadaptación o reproducción de los esquemas androcéntricos. Como señalan diversos autores y autoras, las alumnas con altas capacidades resultan víctimas, como el resto de las mujeres aunque con mayor sufrimiento pues los perciben más intensamente, de los estereotipos machistas. En función de los mismos, su interacción con los docentes parece resultar menor, así como la participación en determinadas elecciones en el aula, por ejemplo, al decidir qué lecturas se realizan. La respuesta que sus preguntas y muestras de creatividad hallan en el entorno escolar y familiar no suele ser el elogio, sino, por el contrario, cierto rechazo y marginación. La consecuencia es que, poco a poco, ocultan sus inquietudes para evitar destacar, en este caso, negativamente. Tal vez ello explique que se detecten menores porcentajes de chicas superdotadas puesto que para los docentes pasan desapercibidas. En concreto, el estudio realizado por Pérez, L. y Domínguez, P., citado en esta ponencia, pone de manifiesto la detección de 91 chicos superdotados contra 39 chicas, en las edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. No puede extrañar, por otro lado, la actitud adoptada por las jóvenes con altas capacidades cuando, incluso mujeres avezadas, confirman la necesidad de pasar desapercibidas para evitar problemas; así, tenemos el testimonio de la empresaria egipcia, de 67 años, que manifiesta: "Tienes que ser inteligente, pero debes tener mucho cuidado para que no lo parezca" (*EL PAIS*, 6 de mayo de 2001).

Además, otros estudiosos sugieren la posibilidad de que las pruebas psicométricas que se aplican y el mismo concepto de superdotación discriminen negativamente (es decir, pasen por alto) los rasgos por los podrían destacar estas alumnas. Por ello, como señalan L. Pérez y P. Domínguez, la atención a este colectivo dentro de los menores con sobredotación ha de ser objeto de diseños especiales, no sólo por motivos estrictamente educativos, sino en función de razones de alcance incluso mayor que se relacionan con la potencial capacidad de transformar la sociedad que estas futuras adultas pueden desarrollar.

Alcanzar la edad adulta implica para casi todas las mujeres de hoy tomar arduas decisiones, elegir entre trabajar o casarse y tener hijos, o, algo cada vez más frecuente, desempeñar el papel de mujer perfecta en todos los ámbitos. Como dato concreto, valga constatar que, en el tercer trimestre del año 2000, 36.600 mujeres soli-

citaron el permiso por maternidad, mientras que sólo lo hicieron 700 hombres. La constatación de que la igualdad que les inculcaron casi como un eslogan no es cierta, que sus oportunidades laborales no son las mismas, ni los sueldos tampoco, así como la dificultad para simultanear el trabajo y el deseo de ser madre acarrea desilusiones importantes que, a veces, cristalizan en depresiones y dramas personales difícilmente afrontables.

La maternidad sigue constituyendo un dilema. La dificultad para compaginarla con el trabajo, especialmente en las empresas de gestión privada, ha retrasado considerablemente la edad a la que se tiene el primer hijo y limitado a 2 hijos (tres en los casos de familias numerosas) la descendencia de muchas mujeres. Las consecuencias demográficas de esta tendencia han convertido el tema en prioridad política y, de hecho, los países con políticas sociales más avanzadas (en concreto los nórdicos) han comenzado a legislar con el objeto de permitir que la mujer pueda ser madre con menos obstáculos. El espíritu de estas tendencias políticas responde a una corriente social e ideológica que se fija como meta que el ser mujer hoy no suponga remedar las aspiraciones de los hombres, sino disfrutar de las propias (entre ellas vivir la maternidad) sin que ello implique renunciar a aspiraciones fundamentales como un trabajo en condiciones de igualdad en lo referido a la cualificación y la retribución del mismo.

Ante la dificultad de compaginar su individualidad con las exigencias de la pareja, cada vez son más las mujeres que deciden afrontar la maternidad -y la vida- en solitario, con lo que esto supone de desgaste personal. Esta circunstancia, unida al número creciente de parejas que se disuelven, han hecho aumentar considerablemente las familias monoparentales, cuya cabeza sigue siendo la mujer, que muchas veces no llega a iniciar otra relación. En conjunto, la situación implica un sobreesfuerzo para la mujer. La carencia de recursos económicos suficientes la impulsa a aceptar cualquier empleo, incluso por debajo de su cualificación; la exigencia de atender a los hijos sin la ayuda de otra persona, supone, además, una responsabilidad normalmente no compartida, que limita las posibilidades de vida social, lo cual redunda en un aislamiento mayor. Por todo ello, la asunción de la maternidad en solitario o la superación de la ruptura relacional y el establecimiento de un sistema familiar monoparental implican un coste altísimo y un elevado riesgo de desintegración psíquica y social. Junto al descenso de su nivel de vida, en parte como consecuencia, y empeorándolo aún más, la mujer experimenta diversas manifestaciones de malestar psicológico. En nuestro país, la persistencia (cada vez menor) de la estructura familiar extensa (abuelos, tíos, hermanos, etc.) ha sido el único factor que actúa como amortiguador de estas dificultades económicas y afectivas, pero puede ser un elemento protector cada vez menos eficaz.

Los estudios existentes indican que las mujeres separadas tienen una edad media que oscila alrededor de los 40 años, y que proceden de las clases media o media-alta.

Su nivel educativo suele ser superior al del conjunto de la población femenina. También participan en el mercado laboral en grado mayor que las casadas. Estas características podrían hacernos pensar que es un colectivo especialmente bien preparado para hacer frente a esta crítica situación en buenas condiciones económicas. Sin embargo, resulta esclarecedor comparar los indicadores de su estatus económico con el de sus ex-compañeros.

No hay que olvidar cómo la dependencia económica veta a la mujer el derecho a concretar la separación cuando la situación de la pareja es crítica o, incluso, existen manifestaciones de violencia doméstica. La precaria situación económica y humana de muchas mujeres, el coste derivado de afrontar las responsabilidades familiares en solitario tras el divorcio y, por qué no, las presiones sociales y culturales que impiden que la mujer decida con libertad si puede hacerse cargo o no de los hijos, constituyen una constelación de factores que, de hecho, cercenan seriamente las posibilidades reales que tienen las mujeres de optar libremente por la separación aun en situaciones extremas.

Las mujeres tienen en nuestra sociedad una esperanza de vida superior a la del sexo masculino. La consecuencia es que suponen los 2/3 del colectivo, cada vez más nutrido, de las personas mayores de 70 años. En general, la situación económica y personal de los ancianos es precaria, pero de forma más acusada en el caso de ellas. Las razones tienen que ver con la posición tradicional de la mujer en la sociedad y, más en concreto, en el mundo del trabajo, lo que hace que, en su vejez, dependan también de la pensión de su marido o dispongan de una propia muy reducida. Varios factores lo propician:

Su escasa participación en el mercado laboral (mucho menor que la de las generaciones más jóvenes) limita el acceso a las pensiones contributivas de la Seguridad Social.

En el caso de las que han trabajado, y por tanto tienen derecho a pensiones, éstas son reducidas puesto que se retiraron muy pronto, tras casarse, obligadas en muchos casos por la legislación vigente en aquellos momentos.

El que su actividad se haya desarrollado principalmente de forma sumergida o en trabajos de características marginales, donde no se cotiza a la Seguridad Social, o el fraude es la norma, también las priva de una pensión que les permita vivir con independencia y dignidad.

En resumen, las mujeres ancianas españolas tienen que hacer frente a una difícil situación socio-económica, ya que, o bien no perciben ninguna pensión, o bien la cuantía de la misma es insuficiente para que vivan con cierta independencia. Ello las aboca a depender de su familia, en el caso de que la tengan o esté dispuesta a

hacerlo, o a vivir en la más absoluta indigencia y soledad, agravada por los déficits culturales.

Unirse para ser más fuertes y vivir mejor

Los seres humanos se constituyen como tales en su relación con los otros, identificándose y buscando referencias en la experiencia de otros semejantes, contemporáneos o no. La afiliación del individuo a determinados grupos de iguales repercute en su configuración como sujeto y en la mejora de sus condiciones de vida. En ese sentido, la mujer ha permanecido con frecuencia aislada de la experiencia de otras mujeres, asimilándose y supeditándose al mundo, intereses y entramado de relaciones sociales del varón. Rompiendo esa tradición, los movimientos de liberación de la mujer pusieron de manifiesto la importancia de asociarse para que sus intereses fueran adecuadamente defendidos. Pero, en general, los movimientos feministas no han sido bien aceptados por una sociedad que es patriarcal en su esencia más íntima. En este sentido, la situación actual es de cierto estancamiento.

Sin embargo, existe otro tipo de agrupaciones de mujeres que ha tenido un impulso importante en los últimos años. Son asociaciones que aglutinan a diversos sectores (que coinciden bien por el estado civil, bien por la edad) y cuyo motor no es tanto una ideología cuanto el deseo de reflexionar y aportar soluciones a problemas concretos y compartidos. En los próximos años, la movilización del mayor número de mujeres es el reto principal al que se enfrenta el movimiento de emancipación de la mujer. El asociacionismo de mujeres (y por qué no, de hombres) debe aunar esfuerzos orientados a lograr la desaparición de barreras entre las personas de diferente sexo. Ésta parece la única vía posible para avanzar eficazmente en la implantación de una igualdad de oportunidades real.

De entre esa diversidad, me detendré brevemente en los grupos de reflexión o de auto-apoyo, una modalidad asociativa que se encuentra en auge, pues constituye una vía que promueve el crecimiento personal y ayuda a afrontar ciertos momentos vitales críticos. En estas agrupaciones, se canaliza el potencial que posee la ayuda mutua. Así, su esencia radica en que las participantes pongan en común sus experiencias y problemáticas personales con el objetivo de avanzar en la resolución de determinados conflictos emocionales compartidos. De forma general, los grupos de reflexión se centran en la discusión y elaboración de temas cotidianos y concretos, a través de lo cual resulta posible que se tome conciencia de su condición femenina, y se entienda que ciertas dificultades que experimentan no son exclusivamente individuales. Ello les permitirá buscar colectivamente vías para comprenderlas y superarlas.

El objetivo final de la tarea realizada en el grupo es la modificación de ciertos estereotipos, lo que implica cuestionar permanentemente las actitudes, creencias y expectativas sociales relacionadas con el hecho de ser mujer. Al cobrar conciencia, a través de la discusión colectiva, de los diferentes mecanismos que sustentan la condición femenina, pueden convertirse en protagonistas de su propia vida, huyendo de la impotencia y del victimismo, tan nocivos para el bienestar psicológico de la mujer. Por ello, los grupos con estas características son espacios muy ricos para reacomodar la existencia y encontrar nuevos objetivos, hecho especialmente importante en momentos críticos del ciclo vital de la mujer, como por ejemplo la menopausia, la independización de los hijos, etc., o cuando surgen factores que favorecen el aislamiento y la marginación social: enfermedades, pérdida de trabajo, segregación por motivos étnicos...

Condicionantes socioeconómicos de la salud femenina

La mejora de las condiciones de vida y los avances en las técnicas y las prestaciones sanitarias han contribuido a lo largo del siglo a mejorar la salud de la población en general. Si comparamos los índices sanitarios de hombres y mujeres, observamos que las mujeres viven más años, es decir, que tienen una mayor esperanza de vida al nacer. Esto ha sido así a lo largo de todo el siglo, pero las diferencias se hacen progresivamente mayores. Así, si en 1900 una mujer española tenía al nacer una esperanza de vida de 35,70 años y un hombre de 33,85 años (1,85 años a favor de la primera), en 1999, los años medios de vida eran 79,99 para ella y 73,97 para él (la diferencia había aumentado a 6,02 años). La tasa de mortalidad (número de muertos por cada 1000 habitantes) es otro índice que permite confirmar que las mujeres viven más años que los hombres, lo cual tiene una consecuencia inmediata: hay más mujeres (2/3) en el colectivo de personas mayores de 70 años, hecho que debe ser tenido muy en cuenta, tanto en las políticas de planificación sanitaria como de asistencia social para la tercera edad. En las mujeres, las principales causas de muerte son las enfermedades del aparato circulatorio y del corazón (accidentes cerebrovasculares, infartos y otros) y, en segundo lugar, los tumores (el de mama en primera instancia, seguido por los tumores de pulmón).

Una de las razones del descenso de la mortalidad femenina a lo largo de la historia es la mejora de la asistencia obstétrica, la cual ha hecho que se reduzcan a cifras mínimas algunas de las principales causas de muerte en la mujer: el embarazo, el parto y el postparto. De cara al futuro, algunas cuestiones son primordiales en relación con la salud reproductivo-sexual de la mujer:

- Potenciación de los medios que permitan una maternidad responsable, principalmente a través de la educación y de la creación y promoción de centros que asesoren a las parejas sobre esta cuestión.

- Adopción de medidas que conduzcan a la disminución de las todavía elevadas cifras de abortos clandestinos, ya que éstos constituyen una de las causas principales de mortalidad materna.
- Potenciación del adecuado tratamiento y prevención de las enfermedades de transmisión sexual, y, dentro de ellas, del SIDA, teniendo en cuenta las repercusiones de tipo social que caracterizan esta enfermedad.
- Promoción de medidas preventivas que permitan controlar los cánceres femeninos, principalmente a través de la incentivación de revisiones ginecológicas periódicas, en particular en las edades medias de la vida.

La incorporación de la mujer a la sociedad, en condiciones de igualdad con el hombre, ha supuesto también un cambio en sus formas de vida. Esto implica el incremento tanto de los hábitos nocivos para la salud (consumo de tabaco y alcohol) como de algunos que son beneficiosos para la promoción de la misma (la actividad física). El resultado es un cambio progresivo de la epidemiología de las enfermedades que afectan a la mujer. Por ejemplo, está aumentando la incidencia del infarto y de los cánceres del tracto respiratorio y digestivo, sin olvidar la repercusión negativa que tales hábitos tienen en la salud reproductiva y en el desarrollo del feto. Estas circunstancias abren un nuevo campo de interés sanitario, como es el de la prevención de estos trastornos a través de campañas informativas y medidas educativas dirigidas específicamente a las mujeres.

Trabajo y emancipación

Hace ya muchos años, John Stuart Mill señalaba acertadamente que la igualdad real entre las personas de diferente sexo "no puede darse si existe dependencia pecuniaria, dependencia que forzosamente ha de existir en la mayoría de los casos, mientras la mujer no sea capaz de ganar su propio sustento del mismo modo que lo hace el hombre". Esta afirmación resulta hoy de plena actualidad. A pesar del consenso social sobre la incuestionabilidad de la igualdad de derechos entre los sexos, y de la existencia de una legislación que establece las bases para que ella pueda tener lugar, las mujeres encuentran frenos para poder disfrutarla de hecho.

La independencia económica es un logro complejo. Implica en primer lugar disponer de ingresos propios y suficientes, procedentes en la mayoría de los casos de la remuneración del trabajo, o de las prestaciones estatales de tipo social. En segundo lugar, exige que el individuo tenga la capacidad de administrarlos autónomamente y con libertad, para decidir cómo utilizarlos. La equiparación real entre las personas de distinto sexo no puede darse si existe dependencia económica, lo cual sucederá siempre que:

- La mujer carezca de ingresos propios o éstos resulten insuficientes para cubrir sus necesidades.
- Sus retribuciones sean consideradas como una aportación secundaria a la economía familiar.
- No pueda disponer de sus ingresos con libertad y aplicando sus propios criterios de gasto o de ahorro.

De acuerdo con esto, la integración de la mujer en el mercado laboral es un hecho fundamental para avanzar en el logro de su emancipación.

Las condiciones del mercado laboral han cambiado mucho para las mujeres españolas en las últimas décadas. Con todo, persisten diferencias importantes respecto a los varones. Los datos de las Encuestas de Población Activa revelan un sustancial incremento de mujeres trabajadoras durante los últimos años, pero están todavía muy por debajo de los hombres y de las cifras de otros países desarrollados. Las variaciones del grado de actividad femenina provienen de la combinación de distintas factores, entre los cuales los más significativos parecen ser los siguientes:

- Los cambios en la actitud de las mujeres hacia el trabajo.
- La necesidad de las mujeres de acceder a una actividad remunerada por la disminución de recursos económicos en el núcleo familiar.

En general, las mujeres interesadas en vincularse al mercado de trabajo presentan en España las siguientes características:

- Son más jóvenes que los hombres. A partir de los 30 años se produce un fuerte descenso en su participación, lo que parece tener relación con que bastantes optan transitoriamente por el cuidado de los hijos. Pero no conviene olvidar que la relación entre matrimonio, número de hijos y grado de actividad resulta compleja y posiblemente recíproca.
- Predominan las solteras sobre las no solteras.
- Tienen un nivel medio de estudios superior al de la población femenina general. Además, a medida que aumenta el grado de formación, disminuye el número de abandonos del mercado laboral por parte de las casadas, sobre todo en las edades medias de la vida.

A pesar de los múltiples pronunciamientos legales en contra de la discriminación laboral, las condiciones en que las mujeres acceden al mercado de trabajo son todavía claramente diferentes a las de los varones. En general, tienen más dificultades que los hombres para encontrar un empleo estable y estas diferencias son más acusadas en los sectores juveniles. Una de las posibles explicaciones de este hecho es que las mujeres presentan una menor flexibilidad ante las demandas del mercado, dado que el grueso del colectivo femenino se dedica mayoritariamente todavía a un

número limitado de profesiones, pertenecientes, sobre todo, al sector servicios (administrativas, personal sanitario, peluqueras, modistas...).

Las condiciones de trabajo también son más precarias, tanto en lo referido al tipo de contrato como a la remuneración salarial. En términos globales, las mujeres reciben por su trabajo una retribución inferior a la de los hombres en casi un 20%, y las diferencias se hacen más acusadas a medida que aumenta la edad. La irregularidad y precariedad del empleo femenino incide muy negativamente sobre las prestaciones sociales a las que las mujeres tienen acceso. El grado de protección del desempleo femenino es muy inferior al de la población masculina. Además, en muchos de los casos, las mujeres que trabajan en empleos irregulares no están dadas de alta en la Seguridad Social, lo cual repercute no sólo en el presente, sino en su calidad de vida tras la jubilación.

Mujer y pobreza

La pobreza supone para la mujer el máximo grado de dependencia y marginación; además, altera todas las esferas de su vida. Provoca, entre otros trastornos, el deterioro de su hábitat, de su salud física, la disminución de la atención a los hijos cuando los tiene, y la calidad de sus relaciones sociales..., todo lo cual desemboca en aislamiento, ansiedad, depresión y pérdida de esperanza en el futuro. Sin embargo, no hay consenso sobre si en los últimos años ha aumentado la incidencia de la pobreza entre las mujeres. Se mantiene un rico debate en torno a las dos posturas siguientes:

- No es que las mujeres sean ahora más pobres, sino que su pobreza, antes invisible, empieza a hacerse cada vez más manifiesta. La llamada "feminización de la pobreza" revelaría la toma de conciencia por parte de las mujeres de la marginación que ésta le supone.
- La pobreza femenina no ha aumentado globalmente, sino que se ha producido un cambio en los grupos afectados, siendo ahora las mujeres jóvenes las que la soportan en mayor medida.

Independientemente de la interpretación de las estadísticas, la denominada "feminización de la pobreza" tiene plena validez, pues tanto en las sociedades desarrolladas como en las subdesarrolladas, existen condiciones que propician la continua degradación del estatus social y económico de las mujeres.

Las mujeres son un colectivo especialmente proclive a sufrir la pobreza. En primer lugar por su histórica dependencia del varón, que las coloca en situación de precariedad de recursos tanto económicos como de otra índole (educativos, sanitarios, psicológicos...). Por otra parte, porque la evolución de su posición social las ha enfrentado a situaciones nuevas, las cuales les exigen un ímprobo y constante

esfuerzo de adaptación. Entre las circunstancias socioeconómicas que propician la pobreza femenina se pueden mencionar las siguientes:

- Las características del mercado de trabajo, tendentes al aumento de la contratación eventual y a tiempo parcial y de actividades económicas "sumergidas", así como al aumento o estancamiento de las tasas de desempleo.
- El aumento del número de parejas divorciadas o separadas, lo que implica, en la mayoría de los casos, que las mujeres asumen en solitario el cuidado de los hijos.
- Los cambios demográficos, consistentes en el crecimiento de la población mayor de 70 años, de la que 2/3 son mujeres.
- Las reestructuraciones de las políticas sociales, que tienden a descargar sobre las mujeres el cuidado de ancianos y minusválidos.
- La llegada masiva de inmigrantes, que provoca discriminaciones raciales y laborales sufridas principalmente por estas mujeres.

La educación, un arma cargada de futuro

La educación es una de las estrategias más importantes, tal vez la principal, para avanzar en la equiparación entre hombres y mujeres. Durante muchos años las mujeres fueron privadas del acceso a la enseñanza. No se consideraba necesario educarlas, pues estaban destinadas a tareas que no requerían formación académica. Como anécdota, ya en el siglo XXI, valga recordar algunos textos de nuestros clásicos.

Fray Luis de León, en *La perfecta casada* (siglo XVI), señala: "La aguja y la rueca son las armas de la mujer, y tan fuertes, que armada con ellas resistirá al enemigo más orgulloso de quien fuere tentada. La labor, la ocupación apaga los ardores de la concupiscencia". "Esté bien ocupada la doncella. Mientras esté ocupada la mujer, doncella o casada, no se acuerda de los gustos y deleites humanos; que éstos llevan los pensamientos tras sí y las anegan en las turbias aguas de la torpeza".

Lope de Vega (ya pasando al siglo XVII), en *La dama boba* (acto I, escena III), pone en boca de Octavio:

"...Si me casara agora (y no te espante
esta opinión, que alguna la autoriza),
de dos extremos: boba o bachillera,
de la boba elección, sin duda, hiciera.
...
Ésta es la discreción de una casada
en amar y servir a su marido;
en vivir recogida y recatada,

honesta en el hablar y en el vestido;
en ser de la familia respetada,
en retirar la vista y el oído,
en enseñar los hijos, cuidadosa;
preciada más de limpia que de hermosa.
¿Para qué quiero yo que, bachillera,
la que es propia mujer concetos diga?
...
Nise, tan sabia, docta y entendida,
apenas halla un hombre que la pida".

Calderón de la Barca, en *No hay burlas con el amor,* pone en boca de D. Diego la siguiente opinión de lo que deben ser los quehaceres de la mujer:

"Sepa una mujer hilar,
coser y echar un remiendo;
que no ha menester saber
gramática ni hacer versos".

Hay que romper una lanza, sin embargo, a favor de las mujeres que durante esos siglos lograron destacar, a pesar de la presión ambiental, absolutamente negativa. Sin ánimo de exhaustividad, queden reflejados los nombres de Beatriz Galindo (1475-1534), Santa Teresa de Jesús (1515-1582), Luisa de Medrano (siglo XVI), María de Zayas y Sotomayor (1590-1661), Madre María Jesús de Ágreda (1602-1665) o Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695).

Volviendo a nuestra época, en función de los diferentes objetivos de la socialización de las personas de ambos sexos, hasta la reforma educativa de 1970 niños y niñas recibían una educación diferenciada, incluso en el espacio en el cual se impartía la misma. La educación primaria de las mujeres se orientaba de acuerdo con su futuro de amas de casa, por lo que su acceso a los estudios medios y, por supuesto, a los universitarios, era excepcional.

Hoy las cosas han cambiado radicalmente, ya que las tasas de escolarización en los niveles obligatorios son similares para niños y niñas. En la Secundaria Postobligatoria sucede lo mismo, aunque la distribución entre Bachillerato y Formación Profesional es desigual: las chicas se inclinan preferentemente por el primero, donde representan más de la mitad y se decantan mayoritariamente por las opciones de letras. Las que optan por Formación Profesional eligen más frecuentemente las ramas administrativa y sanitaria, la especialidad de peluquería y la de hogar, mientras que los chicos prefieren las especialidades de electricidad, automoción o delineación. No obstante, tanto en los estudios primarios como en los medios, los rendimientos son ligeramente superiores en las chicas.

En las Universidades españolas, las proporciones de chicos y chicas también tienden a equipararse o, incluso, a inclinarse a favor de las últimas. Sin embargo, las elecciones profesionales continúan siendo muy diferentes (y estereotipadas). Ellas siguen estudiando mayoritariamente Magisterio, Derecho, Filología, Geografía e Historia, Económicas, Enfermería y Medicina, resultando minoritarias en las carreras técnicas superiores. En las Escuelas Técnicas la situación es aún muy desigual, con clara desventaja para las mujeres. A pesar de ello, el rápido aumento del número de alumnas incluso en estas Escuelas permite suponer que la desigualdad en estos niveles tenderá a desaparecer. En relación con este tema, conviene recordar que las alumnas "trangresoras" de la tónica dominante y que eligen carreras técnicas se ven obligadas, en muchos casos, a hacer frente a algunas presiones que no afectan igual a sus compañeros:

- Sólo las más brillantes acceden a ellas, pues el carácter preferentemente masculino de las mismas ejerce una función de selección.
- Se ven forzadas a desarrollar conductas de supervivencia en un ambiente hasta cierto punto hostil. Por ejemplo, se dedican más intensamente a los estudios con el fin de lograr mejores resultados académicos y reforzar así su elección y permanencia en el medio.
- Han de hacer frente a la competitividad de sus compañeros, "disfrazada" mediante actitudes de desvalorización de su conducta ante el estudio (se las tilda de "empollonas") o de sus resultados académicos.
- La dedicación al estudio puede motivar un descuido de aspectos considerados "femeninos", como el arreglo personal, lo cual refuerza el carácter trangresor de su elección.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la progresiva e imparable incorporación de las mujeres a los estudios medios y superiores constituye un factor emancipador y corrector de desigualdades de primer orden. Así, a medida que aumenta el nivel educativo de las mujeres se detectan ciertos cambios significativos:

- Mayor implicación femenina en el mercado de trabajo y menor dedicación a las labores domésticas.
- Diversificación de las relaciones con otras personas.
- Información más adecuada sobre las relaciones sexuales.
- Mejor formación sanitaria, que se refleja sobre todo en mayor control en su vida reproductiva.
- Modificación de las aficiones y actividades culturales, que tienden a equipararse a las de los varones.
- Posibilidad de una mayor emancipación, al romperse el trayecto clásico de la subordinación paterna a la subordinación marital.

El analfabetismo

A pesar de la positiva evolución del nivel formativo de la población española, conviene recordar la existencia de un porcentaje significativo de analfabetos y analfabetas, fenómeno que sigue afectando de forma más intensa a las mujeres (la diferencia entre el 4% de analfabetas y el 1,81% de analfabetos, plasmada en la EPA del 4º trimestre de 1999, parece suficientemente ilustrativa).

Entre las mujeres con carencias formativas importantes predominan aquéllas con edades superiores a los 55 años, pero también existe un colectivo importante de mujeres jóvenes que carece de formación académica suficiente. Este grupo, aunque menos numeroso, tiene especial significación, puesto que se trata de personas que se hallan condenadas a experimentar grandes limitaciones laborales, sociales, familiares y personales.

Conviene reseñar que más de la mitad de las mujeres con escasa formación o totalmente analfabetas se concentra mayoritariamente en las áreas rurales, aunque también existe un núcleo significativo de mujeres con carencias académicas importantes en las grandes urbes. La incidencia del analfabetismo (tanto femenino como masculino) resulta muy desigual entre las distintas Comunidades Autónomas. Los mayores porcentajes corresponden a Andalucía, Castilla-La Mancha, Extremadura, Ceuta y Melilla. Los menores a Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, País Vasco y La Rioja.

Los motivos por los que las mujeres carecen de formación académica básica son variados: algunas no acudieron nunca al colegio en su niñez, aunque la mayoría asistió por un período más o menos breve, abandonando posteriormente la escuela. También influye la carencia de medios económicos en la familia, la consiguiente necesidad de que las niñas y niños trabajaran desde temprana edad, la incorporación precoz de las niñas al trabajo doméstico, la carencia de centros educativos en el lugar de residencia, la falta de disposición de los padres a escolarizarlas...; éstas son algunas de las circunstancias que limitaron en cierto momento el acceso a la educación de las mujeres españolas. En todos los casos, se trata de mujeres a las que el trabajo doméstico y la atención familiar les ha absorbido el tiempo, de modo que no han tenido la posibilidad de ocuparse de sí mismas y de su formación. Además, a lo largo del proceso de socialización y de construcción de su identidad personal han interiorizado prejuicios y estereotipos sociales que dificultan su pleno desarrollo como personas, lo que se traduce en inseguridad, falta de autoestima y de autonomía, sentimientos de culpa, de desvalorización... Semejantes actitudes dificultan que se decidan a subsanar sus carencias, puesto que junto a las dificultades inherentes a los propios aprendizajes que precisan se unen la falta de motivación y la creencia de que tal esfuerzo no les reporta ningún beneficio. Y sin embargo, las limitaciones provocadas por los déficits formativos son importantes en diferentes aspectos, ya que:

- Limitan la capacidad de relacionarse con la familia, las amistades o la comunidad en general.
- Impiden la integración y la participación social, y la mejora de las condiciones de vida.
- Dificultan la incorporación al mundo laboral.
- Impiden la adecuada educación de los hijos e hijas.
- Propician la discriminación y la marginación social, como consecuencia de todo lo anterior.

El creciente número de población inmigrante existente en nuestro país y, consecuentemente, en las aulas, convierte en aspecto importante la prevención de la doble marginación que amenaza a las alumnas de otras etnias en las cuales el estatus del sexo femenino todavía no ha evolucionado al mismo ritmo que en las occidentales. Los escasos estudios existentes sobre la realidad de las inmigrantes dentro del sistema educativo (realizados principalmente con alumnado magrebí) apuntan que éstas tienden a integrarse mejor en el grupo-clase y en la comunidad educativa, pero que, por el contrario, encuentran mayores dificultades para llevar a cabo con continuidad la enseñanza obligatoria hasta su término (16/18 años), para proseguir los estudios postobligatorios y lograr una inserción laboral gratificante.

La coeducación

La coeducación no implica la simple convivencia, en el mismo centro, de chicos y chicas compartiendo los mismos programas y profesores. Cuando sólo se cumplen esas condiciones, la escuela se convierte en elemento transmisor del modelo cultural existente y de determinados valores -patriarcales y androcéntricos- que se "enseñan" por igual a ambos géneros, por lo que la escuela mixta es un escenario de diferencias anunciadas. No se ofrece, en ese caso, una igualdad de oportunidades real, sino que se impone la homogeneización de alumnos y alumnas bajo un único modelo, el masculino, encarnado en valores y capacidades como la competitividad, la racionalidad, la abstracción, la inteligencia lógico-formal, etc.

Por el contrario, la coeducación tiene en cuenta y respeta la existencia de diferencias entre ambos géneros, pero aspira a lograr el desarrollo pleno de las capacidades de cada uno de los y las estudiantes, huyendo de estereotipos tradicionales que clasifican opciones y valores en "masculinos" o "femeninos" de forma rígida, y buscando finalmente la convivencia entre ambos grupos, basada en la colaboración y no en el enfrentamiento o la dominación de uno por el otro. Plantear la acción pedagógica con esta orientación coeducativa tiene, entre otras, las siguientes exigencias:

- Coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de

hombres y mujeres, de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo.

- Orientación de la educación para el desarrollo completo de la personalidad, sin las barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural y la desigualdad social de la mujer.
- Aceptación de la existencia de los rasgos que determinan "lo masculino" y "lo femenino", tratando de desentrañar los componentes sociales, antropológicos, históricos, etc., de los géneros, para tenerlos en cuenta y no inculcarlos de forma dogmática.
- Cuestionamiento de las formas de conocimiento socialmente dominantes, otorgando el protagonismo, del que han carecido hasta el momento, a ámbitos olvidados o minusvalorados.
- Integración en el ámbito del conocimiento del mundo y la experiencia de las mujeres.
- Toma en consideración tanto del ámbito público como del privado.
- Educación para la crítica -y si es necesaria la insumisión-, la convivencia, el compromiso, la creatividad y la justicia.
- Fomento de la igualdad entre hombres y mujeres en cuanto hace referencia a su dignidad como personas, intentado eliminar situaciones en las que el dominio de un sexo sobre el otro sea una manera de vivir y motivo último de poder, así como evitando el privilegiado estatus social de uno de ellos.
- Respeto a la individualidad y al crecimiento de cada persona, a la vez que se ayuda a conseguir la propia identificación sexual para que cada uno se sienta feliz de su papel.
- Mejora de las relaciones presentes y futuras entre las personas de ambos sexos, intentando profundizar en una relación más equitativa entre ellas. Esto implica, de entrada, tomar conciencia de la necesidad de relativizar las funciones y especialidades que en nuestra sociedad se atribuyen a cada sexo.
- Revisión de los medios humanos, materiales y funcionales del centro, para adaptarlos a la nueva realidad y poder lograr los objetivos propuestos.

La coeducación implica, por lo tanto, una perspectiva con la que se pretende brindar una alternativa global, lo cual puede poner en tela de juicio -en algunos casos- los contenidos, las metodologías y las finalidades actuales de la educación, de ahí que la educación para la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos se incorpore en el actual currículum como eje transversal que afecta a todas las áreas y al conjunto de la vida del centro. Su puesta en práctica exige tener en cuenta el objetivo de la igualdad de oportunidades desde el momento en que se diseña el Proyecto Educativo del Centro y no perderlo de vista al confeccionar el Proyecto Curricular ni, por supuesto, la programación, o al concretar la práctica didáctica cotidiana, en la cual habrá que revisar permanentemente las posibles connotaciones sexistas de contenidos, recursos, etc.

Como sugerencias para la incorporación de contenidos adecuados para el desarrollo de este eje al proyecto educativo del centro, pueden tenerse en cuenta los siguientes principios:

- Facilitar, en todos los ámbitos, el desarrollo de las potencialidades del individuo y la igualdad real de oportunidades educativas de las alumnas y alumnos.
- Asumir como meta educativa la eliminación de cualquier prejuicio sexista que impida o limite la capacidad de los estudiantes para determinar libremente y realizar sus aspiraciones personales y profesionales.
- Adoptar como principio educativo una postura crítica y de denuncia ante los estereotipos y las discriminaciones de carácter sexista.
- Diseñar un currículum integrador que tenga en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de ambos géneros, y que considere las habilidades requeridas tanto en lo público como en lo privado.
- Superar cualquier discriminación en la orientación escolar y profesional de los y las jóvenes.
- Evitar la limitación que implica el uso de un lenguaje determinado o de materiales didácticos sexistas.
- Favorecer el acceso igualitario de alumnas y alumnos a todos los espacios y recursos educativos, escolares y extraescolares.
- Asumir medidas de acción positiva que tiendan a corregir los estereotipos sexistas existentes.
- Incluir la variable género en la planificación y evaluación de los diferentes momentos de la actuación pedagógica.

Como actividades concretas que pueden aportarse para que estos principios se hagan efectivos, lógicamente tras su reflejo secuencial en el conjunto de áreas curriculares de las diferentes etapas educativas, señalo a continuación algunas de las muchas posibles:

- Plantear situaciones conflictivas en las que se ponga de manifiesto el desigual reparto de tareas y las consecuencias negativas que representan para la convivencia familiar. Después se debatirá sobre las posibles alternativas, revisando ventajas e inconvenientes de las nuevas propuestas.
- Elaborar una relación comentada de las tareas necesarias para cuidar una casa y sacar adelante una familia.
- Diseñar cuestionarios sobre el reparto de labores domésticas y modo de emplear el tiempo de cada miembro de la familia. Analizar los datos obtenidos y resaltar las conclusiones que se deberán debatir.
- Cuestionar el uso sexista del lenguaje en situaciones habituales dentro del aula, en los libros y en los medios de comunicación.
- Investigar sobre cómo se percibe a sí mismo, cada alumno y cada alumna, a través de entrevistas, encuestas y coloquios (autoestima).

- Registrar el tipo de juegos que practican chicos y chicas, reflexionando acerca de las diferencias detectadas y sobre las dificultades y el placer de jugar y trabajar juntos.
- Identificar el uso sexista que se hace de la mujer en la publicidad y proponer una campaña superadora de esta manipulación.
- Dramatizar situaciones de la vida cotidiana donde se objetive el malestar y la disfunción generados por la discriminación sexual, y, posteriormente, proponer alternativas superadoras.

En definitiva, se trata de que, desde la educación, se perciba claramente la situación existente, con la mayor objetividad, y que esto sirva para que las etapas formativas por excelencia del alumnado se conviertan en la base de una sociedad en la que todos y todas, efectivamente, disfruten de esa igualdad de oportunidades a la que, teóricamente, tienen pleno derecho.

Conclusiones

En el contexto de los grandes cambios que ha experimentando la sociedad española en los últimos treinta años, las mujeres han dado "pasos de gigante" en el camino hacia la equiparación de sus derechos con los de los hombres. Paradójicamente, las nuevas oportunidades conseguidas han hecho surgir otros problemas y situaciones que exigen que la mujer esté especialmente protegida por los poderes públicos. Además, persisten discriminaciones que sólo la combinación de la formación y de medidas concretas de acción positiva lograrán "limar" progresivamente. He aquí algunas de esas posibles medidas:

- Implantar una educación no sexista, que imparta iguales contenidos para ambos colectivos y evite conscientemente transmitir estereotipos de género, favoreciendo valores que carecen de sexo, como el respeto por el otro, la cooperación o la autonomía personal.
- Fomentar el asociacionismo de las mujeres.
- Evitar la difusión de mensajes discriminatorios en los medios de comunicación.
- Adoptar, desde los poderes públicos, medidas que defiendan la plena incorporación de las mujeres al mercado de trabajo en condiciones no discriminatorias.
- Facilitar la transición de las mujeres desde la escuela a la vida activa.
- Favorecer la formación de la mujer en las nuevas tecnologías.
- Propiciar, desde la infancia, el reparto adecuado de las tareas domésticas.
- Compartir entre ambos miembros de la pareja el cuidado de los hijos e hijas, desmitificando el estereotipo del mismo como una tarea exclusivamente femenina.

- Aumentar el número de escuelas infantiles públicas e intensificar las actividades de formación de las mujeres adultas.
- Asumir, por parte del Estado, el cuidado de ancianos y enfermos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (1999). *La educación para la Igualdad de Oportunidades entre los géneros en Secundaria Obligatoria.* Madrid, Dirección General de la Mujer, Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales.

ALEMANY, C. (1992). *Yo no he jugado nunca con Electro-L. Alumnas de Enseñanza Superior Técnica.* Madrid, Instituto de la Mujer.

CARO GABALDA, I. (2001). *Género y salud mental.* Madrid, Biblioteca Nueva.

COLLET, M., FERRER, R.M. y **PLA, F.** (1994). *Yo, tú: nosotras. Mujeres en busca de una nueva identidad.* Barcelona, Kairós.

ELLIS, J. y WILLINSKY, J. (ed.) (2000). *Niñas, mujeres y superdotación.* Madrid, Narcea.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987). *Elementos para una educación no sexista.* Valencia, Víctor Orenga.

GOULDS, S. (1986). *La discriminación de la mujer.* Barcelona, Molino.

GRUPO METIS (1992). *Carencias y demandas formativas de las mujeres sin Educación Académica Básica.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

HAALAND MATLARY, J. (2000). *El tiempo de las mujeres. Notas para un nuevo feminismo.* Madrid, Rialp.

INSTITUTO DE LA MUJER (2000). *La mujer en cifras.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

LÓPEZ DE LA VIEJA, M.T. (2000). *Feminismo, del pasado al presente.* Salamanca, Universidad de Salamanca.

LUKE, C. (1999): *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana.* Madrid, Morata.

PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (2001). *Superdotación y adolescencia.* Madrid, Consejería de Educación de la C.M.

RIERA, J.M. y VALENCIANO, E. (1992). *Las mujeres de los 90: el largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación.* Madrid, Morata.

REYZÁBAL, M.V. (1999). *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida.* Barcelona, Praxis.

RIVERA, M.M. (2001). *Mujeres en relación: Feminismo 1970-2000.* Madrid, Horas y Horas.

STUART MILL, J. (1973). *La igualdad de los sexos.* Madrid, Guadarrama.

SUBIRATS, M. (1998). *Con diferencia.* Barcelona, Icaria.

LA MUJER Y EL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN

Pilar Domínguez Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

Aunque hay múltiples formas de ser mujer, puede decirse que a casi todas, de una u otra forma, su condición femenina y su inteligencia les ha traído, les trae o les puede traer problemas y si se es mujer y superdotada el riesgo aumenta notablemente.

Esta afirmación no parte de una conceptualización de enfrentamiento entre géneros ni de una perspectiva acusadora o victimista, parte del estudio y conocimiento de ciertos déficit y datos sociales que hay que corregir y para lo que es necesario la coordinación entre profesionales de la educación y las familias. Pretendemos hacer una llamada al optimismo, al respeto a la diversidad de intereses, valores y estilos de vida, una llamada a la necesidad de analizar los valores de ambos géneros que actualmente parecen no satisfacer plenamente ni a mujeres ni a hombres. Intentamos sobre todo documentar explicaciones desde estudios psicológicos que reanimen la confianza de que podemos favorecer un futuro más fácil.

Se ha resaltado e investigado en diversas ocasiones que cuando los niños y las niñas en edades tempranas son seleccionados para programas de educación para talentos o, simplemente, cuando se hacen estudios de intereses en estas edades, participan en la misma proporción. En la adolescencia la proporción de las niñas disminuye y en la vida adulta el número de hombres excede al de mujeres, sean o no superdotadas, en los puestos de liderazgo científico y social.

Estadísticas sociales y estudios científicos, nos indican que en la actualidad las mujeres constituyen en torno a un 45% de la población activa, pero casi un 80% de ellas están empleadas como personal no cualificado. Es más, en profesiones calificadas tradicionalmente como femeninas, como son la docencia, la enfermería, y el trabajo social, aunque la mayoría de los profesionales son mujeres, solo un 15% desempeñan puestos directivos. En España, por ejemplo en el nivel de Educación Primaria, el 69% de los docentes son mujeres y en la universidad el 90% de los catedráticos son varones y el 10% mujeres. ¿Puede alguien pensar que estos datos u otros de otras profesiones no son percibidos por las mujeres, e influyen en sus expectativas, atribuciones y locus de control?

La pobreza, el entorno rural, la pertenencia a un grupo minoritario son algunos de los obstáculos que interfieren el acceso a la escolarización obligatoria y a la edu-

cación formal y no formal. Ser pobre es una de las características que más incide en el acceso a la enseñanza y aproximadamente el 70% de la población mundial de pobres son mujeres, a las que debemos añadir también aquellas que sin ser pobres, carecen de independencia y decisión económica; recordemos por ejemplo que en España hasta 1976, una mujer soltera podía tener una cuenta bancaria, pero si se casaba y quería abrir otra, incluso para cobrar el sueldo que ganaba, necesitaba autorización de su marido.

Mujeres y educación

La discriminación que de manera general, posiciona a las mujeres en una situación de desventaja, adopta peculiaridades especificas dentro del sistema educativo y a lo largo de su vida, limitando sus posibilidades de participación y decisión, realidad que no podemos olvidar aunque alguien piense que son realidades del pasado o crean tener una situación privilegiada. En el mundo, dos tercios de la población analfabeta son mujeres y en España frente al 1,81% de hombres analfabetos, hay un 4,2% de mujeres. En algunos países las escuelas para niñas son cerradas o no pueden acceder a todos los estudios o carreras, esta realidad supone consecuencias. Sternberg (1988), nos dice que no es posible generar ideas creativas, en temas en los que no se tienen conocimientos.

Tradiciones culturales discriminatorias existen en todas las latitudes, aunque con diversos matices, que se ponen de manifiesto según la propia cultura, en momentos significativos como es la entrada en la pubertad, el momento del matrimonio y del embarazo, la asunción de las obligaciones familiares, laborales y del tiempo de ocio.

Incluso muchas personas creen de manera más o menos sutil, que la educación de los hijos varones repercute en beneficio de la propia familia, mientras que los beneficios en la educación de las hijas pasan a la familia de sus futuros maridos o quedan frenadas en ellas mismas, ante una posible dedicación a los futuros hijos. Si alguien puede pensar que esto es algo lejano a nuestro contexto, me permito remitirles a la investigación que realice para el Instituto de la Mujer en 1990 junto a Carmen Elejabeitia, sobre la discriminación en los estudios del tercer ciclo, donde se reflejaba claramente que las familias españolas, dudaban en invertir en estudios de doctorado y masters de alto costo en las hijas, por temor o certeza de que no les rentarían ni a las propias hijas, pues el matrimonio era percibido como una fuerte posibilidad de abandono de una carrera profesional.

Visto en términos puramente económicos les parecía más rentable a corto plazo educar a los hijos varones, por el desigual acceso al mercado laboral y la diferencia salarial, favorable al hombre, que en muchos países es superior al 30 %. Ello explica porque las mujeres necesitan mayor formación y sin duda esfuerzo, para alcanzar el mismo nivel de renta.

Desigual valoración de lo femenino

Sin duda se da una desigual valoración de lo femenino y lo masculino en la sociedad, manifestándose de diferentes modos: la trasmisión de roles en el entorno familiar, el valor de la realización de lo cotidiano (parece que sea solo un valor femenino),la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad, el predominio casi absoluto de la figuras masculinas, desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje y desigual expectativa sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro género.

No sólo voces feministas, informes de diversas organizaciones no gubernamentales como 'Ayuda en Acción' propone una serie de medidas para colaborar en el fortalecimiento de la posición social, económica y política de las mujeres, mediante las cuales se pueda contribuir a erradicar las diferencias de acceso, permanencias y expectativas con respecto a la educación, la desigual valoración de lo masculino y lo femenino y la necesidad de la igualdad de participación de mujeres y hombres en la toma de decisiones y en la distribución del concepto y del tiempo de ocio.

En la vida diaria se espera que las mujeres hagan todos las concesiones, los ajustes, los cambios necesarios en las relaciones cotidianas con dobles raseros y contradicciones. Así por ejemplo las relaciones amorosas se constituyen generalmente en pie de desigualdad, donde las mujeres adoptan a veces una actitud sumisa con tal de conservar la paz.

La soltería para la mujer aun conlleva marginación, puesto que muchas veces se plantea como algo no deseado, como una falta de valía. En algunos entornos las presiones que reciben, las dudas son grandes y coinciden con un sentimiento de miedo. La duda a este respecto le surge a la mujer aunque racionalmente sepa que es arcaico y ridículo.

Por el contrario, muchos hombres solteros defienden que su motivo fundamental para mostrarse ambivalentes, a la hora de comprometerse o compartir su vida con una mujer, es que desean estar libres y ser independientes, y no se plantean la independencia en relación con el puesto de trabajo ni con la carrera o su partido. La visión de la virilidad, va unido en ocasiones a no comprometerse a nada, a no responder ante nadie, ellos tienen derecho a ser dominantes, nadie debe decir a un hombre lo que tiene que hacer, y menos una mujer.

La sociedad presiona a las mujeres para que se casen, pero enseña a los hombres a que para triunfar y llegar lejos hay que conservar la libertad. Si las mujeres desean o escogen relaciones, sentimientos y compromiso se colocan en principio en posición de desventaja psicológica.

Se trata de situaciones, a las que intentan responder las mujeres, luchando contra el peso de la sociedad y al mismo tiempo preguntándose si efectivamente, lo que la sociedad dice que deben querer es lo que de verdad desean y deben escoger. Al fin y al cabo no tiene sentido revelarse por revelarse. Son preguntas complica-

das a las que tienen que enfrentarse más las mujeres que los hombres. Sin duda se ven obligadas a tomar decisiones vitales en momentos y situaciones que no han elegido.

El rol polifacético que la mujer ha de desarrollar en la casa y en la sociedad desdibuja su propia identidad. Se ve obligada a replantearse todos los días que es lo prioritario, ya que esta obligada a multiplicarse para atender varios flancos. A la vez también se critica a las mujeres que solo trabajan en sus casas e incluso se las denomina con términos peyorativos y globales y se les atribuye que están todo el día viendo televisión y cotilleando sobre la vida de otros. Tiene en suma la mujer que priorizar constantemente y, en cada momento, sus actuaciones (aunque ciertamente la vida es una constante búsqueda del equilibrio). Parece a veces que elija la mujer lo que elija, siempre se le acusa de dejar algo sin hacer.

Muchas mujeres tienen asumido por educación que organizar el hogar es sólo de su competencia y responsabilidad y lo viven como prioritario en sus obligaciones. En este sentido, no es lo mismo ser mujer casada que estar sin pareja, ya que la importancia y el tiempo dedicado al trabajo doméstico es mucho menor en las personas que no tienen pareja. Casi el cincuenta por ciento se conforman con " la ayuda" que reciben de su pareja aunque les parezca insuficiente, puesto que exigir mayor colaboración o simplemente, un reparto equitativo es percibido como fuente de conflictos, por lo que no llegan a plantear ni siquiera a nivel hablado, de que el verbo no es "ayudar" sino "repartir" tareas. Aproximadamente un 25% de las que realizan "todas" las tareas piensan que esto debe de ser así.

Según el Consejo Económico y Social (CES), mas de cinco millones de mujeres, el 31%, de la población femenina, se dedica exclusivamente a las tareas del hogar. El 28% que trabaja remuneradamente sufre discriminaciones, con una tasa de desempleo diez puntos por encima de los varones y con sueldos en términos generales un 26% más bajos.

La percepción que en muchos casos se tiene del sueldo de la mujer, es que no es el sueldo fundamental para el sustento básico, y ello aunque no sea cierto. Suele creerse que es el segundo sueldo, o el que permite pagar la hipoteca o tener vacaciones. En el estudio "Compatibilización Familia-Empleo en España", publicado por la Universidad Carlos III se indica que de dieciocho actividades distintas que tienen que ver con el funcionamiento del hogar, no hay ninguna de entre todas ellas que realicen mayoritariamente los hombres. Existen tres, que un numero de parejas realizan de manera conjunta y que se relacionan con los hijos, como levantarse por la noche, acompañarles al colegio y ayudarles hacer los deberes, pero ninguna se corresponde con las tareas básicas que tienen que ver con el funcionamiento de la casa.

En una investigación de próxima publicación, que se esta realizando en la Universidad Complutense de Madrid, en poblaciones universitarias, aparecen datos en los que el 23% de los encuestados consideran que es justificable que la mujer gane menos, un 12% consideran que las mujeres maltratadas "habrán hecho algo" para que sufran violencia, uno de cada cinco varones universitarios creen

que la mujer que parece débil es más atractiva, el 18% opina que para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer sea sumisa.

En otro trabajo reciente, patrocinado por el Instituto de la Mujer, los hombres realizan un 72% de trabajo remunerado y un 25% de tareas sin sueldo, mientras que las mujeres realizan un 75% de tareas por las que no cobran nada y un 28% de trabajo remunerado. A este respecto hay que decir que los hombres jóvenes que han crecido en el momento de la irrupción masiva de mujeres en el mundo laboral como tendencia imparable, se desenvuelven con mas soltura en las tareas domesticas y consideran que es justo "ayudar" a algunas tareas a su pareja, pero aún no se plantean un reparto paritario y cotidiano.

La dependencia psicológica y social desgasta el entusiasmo para perseguir la dicha

Entre las variables de la personalidad feliz, destaca el talante optimista o la tendencia a ver las cosas en su aspecto más favorable. A su vez las personas que tienden a decir 'si', ante las oportunidades que se les presentan experimentan mas alegrías y viven situaciones más gratificantes. Respecto a las oportunidades laborales que se le brindan a las personas, decir 'sí' es más fácil para los varones que para las mujeres, puesto que a estas inmediatamente que les surge, tienen que preguntarse si van a tener tiempo, de donde lo van a sacar, o que otras tareas van a tener que descuidar. Incluso en algunas ocasiones, con el deseo de "ayudar", orientadores y otros profesionales de la educación preguntan a una mujer joven que se plantea si animarse a matricularse en una carrera de nivel alto de dificultad o presentarse a unas oposiciones difíciles o/y largas, si han tenido en cuenta el tiempo que tendrán que invertir, si podrán dedicárselo si se casan o teniendo hijos, con lo que trasmiten que tienen esos inconvenientes de género, y les plantean dos opciones como alternativas a elegir, en vez de estímulos. El mensaje ha sido lanzado, la joven lo recibe y lo asimilará frecuentemente con dudas sobre su libertad de elección, sobre su proyecto de vida y satisfacción personal, sobre su *falsa dicotomía* de género entre sus aspiraciones profesionales o femeninas.

Las investigaciones, en la muestra de Terman, (Sears y Barbee 1997) sobre mujeres superdotadas a la edad de 60 años, revelaron un patrón interesante de satisfacción de la vida relacionada con sus carreras. Las mujeres más felices en el grupo de Terman son las que tenían carrera y estaban solteras. Las menos satisfechas eran las mujeres amas de casa que no tenían carrera. Esto nos indica que las mujeres superdotadas deben comprender el impacto a largo plazo en esa falsa dicotomía y la importancia de encontrar una carrera adecuada si así lo desean.

Las palabras, las reglas de funcionamiento y de poder, aunque aparentemente neutrales, responden a las concepciones dominantes; las personas comprueban en diversos detalles diarios que las mujeres "parecen tener" unas capacidades de segundo grado: las mujeres en el hogar suelen ser consultadas y/o toman decisio-

nes en " lo cotidiano", a los varones se les consulta y toman decisiones sobre "lo importante"; a esto podemos añadir el número total de personajes masculinos y femeninos que aparecen en los medios de comunicación, y cuáles son los criterios por los que aparecen etc.; además la niña a lo largo de su desarrollo crece en entornos y lenguajes aparentemente neutrales pero cargados de discriminaciones, como la variedad y cantidad de adjetivos, la modalidad del significado activo o pasivo de los verbos atribuidos a mujeres y hombres; es decir, crece en un entorno de ocultación de lo femenino y su valor, donde la mujer no tiene la libertad para ser protagonista y libre en su autonomía, donde el nacer mujer marca con obligatoriedad gran parte del camino que va a poder recorrer, por lo que los proyectos de vida se presentan desde edades muy tempranas con sabor agridulce.

No todos los comportamientos que se tienen a lo largo de la vida, están condicionados por los vividos en la niñez. Hay que recordar que los seres humanos tenemos la posibilidad de aumentar nuestra predisposición al optimismo y a sentirnos dichosas, y que nuestra capacidad de educabilidad y plasticidad natural hacen que podamos modificar nuestras actitudes y conductas, aunque ello requiere conocimiento de nosotras mismas. Todas podemos cultivar los rasgos de nuestro carácter que nos ayudan a ser dichosas. Aprender a vivir es una inversión rentable, y el talante feliz es un fin y un medio que nos permite experimentar un estado de animo placentero y un instrumento para extraer a la vida lo mejor que nos ofrece. Recordemos que la depresión nos arrebata la esperanza y el optimismo, precisamente los sentimientos que alimentan la ilusión de vivir. Nunca hay que dejar de trasmitir el optimismo ante la realidad de ser mujer: tenemos múltiples posibilidades y algunas únicas, para quien las desee, como características de nuestro género. Las dificultades u optimismo que planteemos le llegan a la niña y por sus propias características emocionales. Recordamos que las cinco intensidades estudiadas por Dabrowski (1977) son potencialmente innatas en los sobredotados.

En estudios recientes realizados en la Comunidad de Madrid para la detección de niños y niñas con talento, se ha encontrado que la proporción entre sexos arroja los siguientes datos: de entre sujetos de 6 a 12 años, se han detectado un 48% de niñas y un 52% de niños; y de 13 a 17 años, se ha detectado un 27% de niñas y un 73% de niños.

Si a su vez otros muchos estudios y datos estadísticos demuestran que el nivel de inteligencia del hombre y de la mujer son iguales, ¿por qué aparece esa gran diferencia a favor de los varones en los datos que hemos analizado? Son situaciones con consecuencias sociales graves y que suponen perdidas de potencial de realización individual y de capital humano.

Ahora bien, en la explicación y comprensión de estos datos, ¿debemos limitarnos a aceptar las explicaciones sociales y reclamar derechos? Está claro que es una vía, es necesario comprender las causas, pero también debemos buscar e investigar en la psicología aportaciones científicas sobre cómo se desarrolla el pensamiento inteligente y en qué momentos de los procesos de aprendizaje (sensibiliza-

ción, atención, adquisición, personalización, recuperación, *transfer* y evaluación), debemos intervenir y suministrar el feedback adecuado.

Optimismo desde la psicología

Es en la década de los 80 y 90, ante la mayor incidencia de los modelos socioculturales y el cambio de enfoque en la psicología, que presenta modelos en los que se evidencia la modificabilidad y la pluralidad de "inteligencias" (Domínguez 1998a), cuando resurge el interés por el conocimiento del desarrollo socioemocional en las personas de alta capacidad y cuando se incide en que un desarrollo emocional equilibrado y optimista es vital para un buen desarrollo cognitivo, personal y social.

El cognitivismo nos insiste en la interacción con el medio, en la importancia de la codificación en el aprendizaje, lo que nos lleva a preguntarnos ¿cómo codifica la mujer superdotada en su doble realidad?, ¿qué estímulos deben destacársela desde el entorno?, ¿cuándo debemos comenzar a intervenir?, ¿qué variables intervienen en las expectativas de logro?

Es necesario, en este sentido, destacar la importancia de la detección temprana para orientarlas en una percepción positiva en su propio género y de sus habilidades de muy diferentes formas: favoreciendo su autonomía de aprendizaje, (importantísimo para los sujetos de altas habilidades), estimulándola al liderazgo, al pensamiento científico, a la modificación de los roles sociales, apoyándola en sus posibles indefiniciones vocacionales, proporcionándola diversos perfiles profesionales, animándola a defender su reconocimiento profesional, presentándola experiencias de mujeres con éxito profesional que no se ocultan, ni renuncian a su feminidad, resaltandoles desde pequeñas las gratificaciones y la independencia que puede aportar un trabajo, enseñándoles a considerar la importancia del empleo remunerado para la mujer, destacarles desde pequeñas la necesidad de asociarse y de conocer otras niñas y mujeres superdotadas, de elegir y no reproducir un único papel de género, insistiendo, como se les insiste en otros aprendizajes hasta la saciedad, la necesidad humana de ser libres, de diseñar su propia vivencia de género femenino y no de respuesta a un estereotipo social de otras épocas, o de otras mujeres (lícito, si lo eligen para ellas libremente), ayudándolas en suma a asimilar que hay muchas formas de ser mujer o de ser hombre y su responsabilidad personal en la revisión de los modelos actuales de feminidad y de masculinidad, que no parecen adecuados para ningún género (Domínguez 1995).

Una de las teorías, en mi opinión, más optimistas para la educación es la de Vygotsky (1978). Para él, la génesis de las funciones superiores es el resultado de la influencia cultural en el aprendizaje y en el desarrollo. Fue el primero en hablar de la evolución del desarrollo cultural de la persona. Considera las funciones psicológicas superiores como fruto del desarrollo cultural, afirma que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual

los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. La educación apoyada en esta teoría adquiere todo su sentido y la comprensión de la influencia de los roles de género también. La inteligencia es también un producto social no sólo un producto natural del desarrollo, pues toda función cognitiva antes de darse a nivel individual se da a nivel interpersonal o social.

Se aprende bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capacitados, la niña aprenderá conductas de género de su madre y de las mujeres de su entorno, pero no sólo conductas especificas (automatismos que lógicamente puede aprender cualquier persona), las mujeres aprenden algo más profundo, más condicionante, como: qué es típico de ser mujer, cuáles son sus responsabilidades, qué se espera de ellas, cómo se las valorara, qué estrategias utilizar, como, por ejemplo: que es mejor callar e insinuar que negociar o reclamar, que deben decir que están cansadas o con mucho trabajo, para que "amablemente", o por un sueldo, en ciertos niveles económicos, "las ayuden".

Hay que trabajar con las mujeres desde el concepto de mediación educativa, es necesario profundizar en los conceptos básicos en que se apoya la psicología de Vygotsky: Actividad, Mediación (Instrumental y Social) e Interiorización y desde las teorías motivacionales.

La curiosidad, la incertidumbre, las atribuciones causales y las expectativas de logro influyen en la motivación y, por tanto, en la conducta (Weiner 1980, 1994). Las atribuciones causales son las explicaciones que las personas dan sobre el éxito o fracaso en una tarea y las expectativas de éxito, son las estimaciones subjetivas de una persona sobre sus posibilidades de tener éxito en una tarea determinada. Weiner incluye las atribuciones de éxitos o fracasos en cuatro categorías: la propia capacidad, la suerte, el esfuerzo y la dificultad de la tarea. Estas atribuciones determinan los sentimientos de las personas hacia sí mismas y sus expectativas de éxito y afectan también a sus reacciones emocionales y afectivas. Por ejemplo, el orgullo está más relacionado con las atribuciones de capacidad que con las de esfuerzo inusual, ayuda o suerte; la satisfacción y el alivio están asociados con el esfuerzo inusual y la resignación; la sensación de incompetencia, culpabilidad o falta de esfuerzo están asociadas con atribuciones de baja capacidad.

Las atribuciones con las que la niña va creciendo generarán sentimientos de orgullo y/o de culpabilidad que pueden condicionar sus posibilidades de seguridad personal y de éxito en el futuro.

Los profesores y padres que intenten cambiar las atribuciones de los estudiantes deben tener cuidado y ser pacientes. La paciencia es necesaria porque las personas tienden a aferrarse a los conceptos que tienen de sí mismas y a sus propias experiencias y recuerdos de cómo ellas han alcanzado anteriormente el éxito.

Robison y Nobile (1991) describieron a las niñas superdotadas como una de las poblaciones más especiales y vulnerables dentro de los superdotados. Dweck (1986) apuntó una tendencia entre las niñas superdotadas a tener pocas expectativas, a evitar el desafío y a atribuirse futuros fracasos.

También en Feuerstein podemos encontrar una vía optimista, de intervención

en superdotadas. Para él, los sujetos se desarrollan en contacto con dos tipos de experiencia: la directa, que modela al sujeto, pero sólo le sirve para subsistir y la mediada, en la que alguien guía al sujeto, dotándole de sentido, finalidad, organización e interpretación, lo que le da una visión mucho más enriquecida y estructurada de su experiencia (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980). Para estos autores la modificabilidad no se refiere sólo a la adquisición de algunas nuevas habilidades cognitivas básicas, sino a la posibilidad de modificar la estructura de la inteligencia. Esta modificación se entiende como una nueva manera de tratar la información. La Modificabilidad cognitiva se realiza a partir del aprendizaje mediado o lo que es lo mismo, aprendizaje a través de un mediador. Un mediador es un agente externo activo que facilita los aprendizajes poniendo en contacto la estructura conceptual y la estructura cognitiva. Podemos, por tanto, formar y facilitar mediadores que conozcan la importancia de los estereotipos y conflictos que suele haber en la variable género, que es mucho más que una variable fisiológica.

En una sociedad en cambio como es la nuestra, numerosos estereotipos han sido modificados, porque los anteriores se consideraban erróneos o inadecuados. Ha sucedido por ejemplo con el del empresario, el profesor, el juez, el viajero, la persona culta, el triunfador, etc. ¿Por que entonces permanecen los estereotipos sobre lo femenino y lo masculino? ¿Por qué cuando se habla de la mujer en la empresa y puestos de responsabilidad sólo se resaltan aspectos como su posibilidad de ser madres y la baja maternal? No se suele plantear lo que podríamos llamar riqueza de la diversidad de géneros en contribuciones a las diversas profesiones.

Ser mujer es un valor complejo y, en realidad, no deberíamos hablar de mujer en singular sino en plural, ya que ha habido, hay, y habrá muchas formas de serlo. Elegir cada persona su propio estilo de vida está unido a la condición humana. Poder organizar la propia estructura personal, social y profesional, sin condicionantes de la variable género. Es un objetivo aparentemente fácil y sencillamente justo, deberíamos decir básico. Ahora bien, actualmente y sobre todo para las mujeres, y más aún si están en minoría en la población que las rodea (como de hecho ocurre con el grupo que posee altas habilidades), resulta difícil desarrollar un autoconcepto equilibrado. Autores como Torrance (1984), Feldhusen (1986), Renzulli (1986) y Sternberg y Davidson (1986) han ayudado a considerar la creatividad como parte esencial del concepto de superdotación y la creatividad está en gran medida relacionada con el concepto de uno mismo (Dacey 1982).

Hay que tomar conciencia del peligro real que la situación de desigualdad se perpetúe a pesar de los progresos jurídicos y formales. Hay que tomar como objetivo la búsqueda de estrategias nuevas que lleven a eliminar los impedimentos para la igualdad. La escasa incorporación de la mujer a cargos de responsabilidad, así como la insuficiente igualdad de oportunidades, es debida no sólo a la resistencia consciente o inconsciente de algunos varones, sino también de las propias mujeres.

El tiempo por sí mismo, casi nunca resuelve los conflictos

Cuando se realizan informes sobre la mujer, puede ser adecuado revindicar lo que aportaron a la historia de la humanidad, ya que muchas permanecen aún en el olvido. Sin duda se debe destacar y valorar a las mujeres del pasado, pero sobre todo hay que apoyar a la mujer del presente. No podemos olvidarnos por ejemplo de la situación en que viven las mujeres afganas, separadas de la vida social desde los siete años, vestidas de cárcel obligatoriamente, sin posibilidad de elección, sin poder salir a la calle sin ir acompañadas de un responsable masculino, sin poder ir a escuelas infantiles, ni ser atendidas por personal sanitario masculino, o de las mujeres que son mutiladas en países subsaharianos o asesinadas en China, simplemente por haber nacido niñas. No se puede mirar hacia otro lado por no enfrentarnos a tradiciones llamadas 'culturales', que en realidad a veces son puramente mercantilistas (se da más valor a una mujer que ha sufrido ablación o al hijo varón, cuando sólo se puede tener un hijo). Hay que apoyar a estas mujeres doblemente marginadas y a las incapaces de recordar que son libres en sociedades democráticas.

No podemos esperar al paso del tiempo. El valor de la igualdad de oportunidades aparece en la primera mitad del siglo XIX, el derecho al voto para la mujer en España el 1 de octubre de 1931, la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, el diez de diciembre de 1948, y la Declaración de los Derechos del Niño/a, por la ONU en 1959. Todo es historia, pero también es historia la realidad de la no implantación y de la violación de esos derechos.

Hay que apoyar y potenciar a la mujer del futuro, no olvidar la situación de muchas mujeres en la actualidad y pedir a aquellas que, simplificando, podríamos denominar como 'mujeres triunfadoras', porque *además* de poseer capacidades de excelencia, han contado con medios y apoyos familiares y/o sociales, que no refuercen la estrategia existente en el ambiente y de que para triunfar les ha sido muy útil dar rodeos, no destacar, callar, ocultarse, pasar en determinados momentos por 'tontas'. A las mujeres del futuro hay que decirles en las familias, en las aulas y en el trabajo, que se llega por capacidad y por esfuerzo, pero no por negación de la propia valía. No hay necesidad de pagar ese peaje de negación y ocultación añadido, el costo suele ser muy alto a nivel personal y social. Reis (1995) es otro de los autores que destaca que la tensión entre la carrera y la vida personal sigue ocasionando problemas a las chicas superdotadas en todos los estadios del desarrollo.

Tranquilizarnos ante los cambios que efectivamente se han producido aunque sean reales no es suficiente, mirar hacia otro lado no es lícito. No es justo que las generaciones futuras de mujeres tengan que esperar o ocultar su capacidad.

Esperar a que el tiempo arregle o facilite las cosas a las mujeres y, sobre todo, a aquellas que desean incorporarse por sus capacidades a carreras profesionales y puestos de responsabilidad, no ha dado resultados. ¿Cuántas deben aún sacrificar sus aspiraciones y capacidades o disimularlas? Esperar no es el camino, el cami-

no esta en realizar programas de intervención, además de animar, arriesgar, apoyar, concienciar (a docentes, padres, profesores y administraciones).

Empecemos a atender a las niñas superdotadas con sus necesidades y características o, al menos, que en los entornos familiares y educativos encuentren los estímulos y refuerzos que la sociedad normalmente les niega. Existen pruebas de que trabajar en grupos de mujeres puede tener un efecto positivo en las actitudes de las niñas superdotadas hacia ellas mismas, su rendimiento escolar y su capacidad de liderazgo para el futuro. Es especialmente importante actuar antes de la pubertad. Arnold (1993) averiguó que las adolescentes superdotadas que eran expulsadas de las clases del instituto tendían a tener pocas expectativas para sus logros escolares o de carreras.

Arnold, Noble y Subotnik (1996) presentaron un modelo para el desarrollo del talento en mujeres adultas donde encontraban diferencias de género derivadas de la cultura existente. Estas diferencias además se relacionaban con: problemas de autoestima, de marginación y problemas familiares.

Recordamos que *la orientación* hoy es un elemento de ayuda a las personas durante toda su vida en el proceso de toma de decisiones, especialmente en el ámbito educativo y ocupacional.

La mujer necesita más que el hombre el apoyo familiar. No olvidemos que los procesos marginadores (y la marginación es un concepto propiamente sociológico), referidos a determinadas condiciones objetivas, en las que se encuentran determinados grupos, ha afectado claramente a la mujer. Hablamos de grupos marginados ya que las personas lo son por su pertenencia a estos grupos. Los procesos marginadores se manifiestan en los aspectos económicos, culturales y políticos y se filtran a lo largo de los años de desarrollo en la propia percepción de sí misma. Un estudio de Spielhagen (1996), en el que entrevistó a chicas de 9 a 26 años, reveló la necesidad de modelos de roles apropiados para las chicas a medida que éstas maduraban.

Debe cuidarse el núcleo familiar, es en la familia donde principalmente se desarrolla el afecto, se moldean las emociones (formas de adaptación al entorno) y se aprende a valorar las propias capacidades. Es en el núcleo familiar donde debe cubrirse en primer lugar la necesidad de potenciar las habilidades que cada miembro del núcleo familiar tenga. Recordamos lo que Bandura llama la propia eficacia, que se construye a través de la observación, imitación de la familia y del contexto social donde se va construyendo el andamiaje y donde se interrelacionan la autoconfianza interna y externa.

También debe potenciarse la propia eficacia en la escuela, donde más claramente conviven en igualdad ante la dificultad en las tareas ambos géneros y es en esa convivencia donde se construye también la conceptualizacion del otro género en colaboración y no en enfrentamiento. Demonizar al género masculino es injusto, innecesario e inadecuado. El desarrollo de la propia autoestima es necesario en y para los dos géneros.

Al planificar intervenciones, es importante ver el problema de las niñas superdotadas como complejo y considerar el uso de intervenciones múltiples. Entre los

problemas que nos encontramos más frecuentemente son: un reconocimiento tardío del problema, el pensamiento de que las intervenciones deben ser suaves y de que hay que dar tiempo al tiempo. Lo que apoyamos son programas de inmersión múltiple; el enfoque de *demasiado poco, demasiado tarde* aplicado a las superdotadas debe ser sustituido por *cuanto antes, desde perspectivas múltiples.*

Las orientaciones para las familias de hijos superdotados son siempre necesarias, pero aún más las orientaciones familiares para la educación de las niñas superdotadas. Los educadores deben recordar que ellos pueden modificar actitudes familiares a través de los estudiantes. La escuela puede influir en las familias por medio de los valores de igualdad que se deben trasmitir en las aulas y atender el desarrollo emocional de los estudiante. Debe la escuela considerar las emociones (que tienen bases orgánicas, afectivas y sociales) como forma de adaptación al entorno.

Se ha hablado de que las mujeres no se lanzan a competir en puestos de responsabilidad porque los sistemas de valores de las mujeres son diferentes de los de los hombres, que las mujeres han estado más cerca de una ética del cuidado que de la responsabilidad. Otra vez lo cotidiano y la responsabilidad se valora de forma diferente, se lo debemos a Kant al que nos referiremos más adelante. Gilligan (1988) afirma que las mujeres ven los asuntos morales en términos de relaciones interpersonales, de responsabilidades hacia los otros, lo que les lleva a tener dificultades para anteponer sus necesidades sobre las de los demás.

No vamos, por ahora, a apoyar o rebatir a Gilligan, nos preocupa más el conformismo de una posible interpretación: no es que no podamos intelectualmente, es que no queremos porque somos mujeres. Una única respuesta no es correcta, la respuesta debe ser personal, cada una debe aportar la suya, debe decidir lo que quiere. Lo definitorio es que la persona debe ser la que elija, sin miedos, sin estereotipos, sin sentimientos de culpa, sin sacrificar su feminidad.

Las personas asumen la búsqueda de un contexto compatible que les permite ejercer sus habilidades y destrezas, expresar sus aptitudes y valores y diseñar su proyecto de vida adulta. En algunos momentos voces del movimiento feminista como Simone de Beauvoir fueron partidarias de combatir estos problemas por la vía rápida con la masculinización de la mujer. Se defendió una transformación radical: ni familia, ni hijos, ni hogar, ni marido, las mujeres deberían dirigir todos sus esfuerzos a la lucha profesional.

No estamos de acuerdo, sería lamentable que las mujeres nos limitáramos a copiar y reproducir el llamado modelo masculino, sencillamente no es el nuestro y también a muchos hombres les es ajeno e insuficiente.

Hoy la opción que prevalece es quizás la contraria: no masculinizar a las mujeres sino feminizar a la sociedad y esto no es un asunto de mujeres sino de interés común. Esto significa hacer pública la cultura femenina que generalmente ha permanecido oculta y encerrada en la vida privada. El mundo exterior y social generalmente ha sido hasta ahora de los hombres que han atribuido y difundido identidades femeninas parciales, falsas o desagradables para las mujeres.

De una forma u otra, escritos como el de Rousseau: "Una mujer sabia es un castigo para su esposo, para sus hijos, para todo el mundo", desde hace siglos han llegado hasta nuestros días y aun quedan más posos y creencias de los que creemos. El temor de romper moldes o expectativas, se produce porque las mujeres encuentran estos prejuicios profundamente anclado en su vida cotidiana e incluso en el pensamiento de lo que la historia ha llamado grandes pensadores.

Volviendo a Kant que a partir del siglo XVIII condiciona y domina la filosofía de los siglos XIX y XX (para apoyarle o para rebatirle), filósofo obligado en el estudio de la teoría del conocimiento, ponía en duda la capacidad moral de las mujeres, al carácter masculino lo consideraba noble y sublime porque "es viril", las mujeres sólo le parecían memorables por su belleza. En su obra, *Lo bello y lo sublime,* puede leerse sobre las mujeres: "Nada de obligaciones, nada de deberes, nada de necesidades. Las órdenes y las imposiciones les son insoportables. Cuando hacen algo, lo hacen porque les gusta hacerlo y el arte consiste en hacer que les guste lo que es bueno. Difícilmente puede entenderse que el sexo bello es capaz de principios. En su lugar, la Providencia les ha dotado de sentimientos benevolentes y humanos, de un fino sentido de adaptación y de un alma complaciente". Según él, la inteligencia de las mujeres no está hecha para grandes complicaciones, como son los tratados jurídicos o filosóficos, la geometría etc.. Pues bien, hoy bastaría echar un vistazo a los resultados de los exámenes de selectividad, en los que por cierto, Kant es casi todos los años autor obligado, para preguntarse cómo asimilaba estos datos el gran filósofo ilustrado. Lo mismo, en vez de alegrarse de su error, se empeñaba en negarlos.

Recordemos que Teresa de Jesús en *Camino de Perfección,* escribió "los jueces de este mundo, hijos de Adán y por tanto varones, no hay virtud de mujer que no tengan por sospechosa".

La importancia del entorno en la superdotación

El concepto de superdotación y talento se originó en un principio en el marco del concepto de inteligencia. De los modelos explicativos de la superdotación y en las prioridades de su estudio e investigación, los modelos socioculturales son los que más inciden en la importancia de las emociones y los contextos sociales a la hora de definir la superdotación, ya que se considera que además de factores genéticos, biológicos, neurológicos, atributos cognitivos, creativos, motivacionales, etc, los superdotados precisan de un autoconocimiento, autocontrol, entorno, encuentros y apoyos facilitadores especiales para lograr la transformación de su potencial en algo real y productivo.

En ello inciden diversos autores a los que nos referiremos en este apartado. Tannembaum (1986, 1997) repite frecuentemente que el potencial humano no puede florecer en un clima cultural árido; necesita fomento, ánimo e incluso presiones procedentes del entorno. La familia, la educación y la carrera profesional

ofrecen a la persona las oportunidades de formación para contrastar sus capacidades y buscar el éxito en las distintas situaciones.

Favorecer las oportunidades es especialmente importante en los que podríamos llamar grupos de riesgo. Interesa que nos concienciemos de la existencia de otros *grupos de riesgo entre los superdotados,* además del de mujeres, niños de clase sociocultural desfavorecida, inmigrantes, no pertenecientes a la cultura o idioma dominante, niños con bajo rendimiento, niños con handicaps. Clark (1996) utiliza este último término para referirse a niños que tienen características de superdotados y algún tipo de discapacidad. El problema fundamental para identificar a estos alumnos, según Feldhusen y Jarwan (1993), es que los profesores de apoyo, de educación especial y educación compensatoria, trabajan más sobre sus desventajas que sobre sus habilidades, lo que nos lleva una vez más a revindicar mayores investigaciones en y con la teoría de las inteligencias múltiples de Gadner y sus propuestas de intervención partiendo de las inteligencias más desarrolladas.

Gagné (1999) destaca que el ambiente manifiesta su impacto de muchos modos, a nivel macroscópico (demográficos, geográficos, sociológicos, etc.) y microscópico (familia, estatus socioeconómico, etc. Muchas personas ejercen influencia, tanto positiva como negativa, en el proceso de desarrollo cognitivo y afectivo, desde los padres y profesores hasta los hermanos y compañeros. Los programas de educación para superdotados, dentro o fuera del colegio, necesitan valorar también su mundo social, cultural y emocional.

Hay una tradición desde Leta Hollingworth (1886-1939), que fue la primera orientadora de los intelectualmente dotados, que indicó que los niños superdotados tenían necesidades sociales y emocionales, que requerían atención, investigó sobre su mundo interior, sus emociones y sus necesidades afectivas y sociales.

Robinson y Olszwski-Kubilius (1997) destacan la importancia del entorno y cómo muchas adolescentes disminuyen sus aspiraciones porque temen el aislamiento social que, según ellas creen, acompaña a los grandes logros.

Teniendo en cuenta la importancia del entorno, hay que aislar a nivel teórico y técnico los objetivos y la finalidad en los estudios del desarrollo socioemocional de los superdotados, para no contaminar las investigaciones y orientaciones. Podemos encontrar algunas ocasiones en que atender con determinados programas su potencial cognitivo se enfrente a un desarrollo emocional, personal y social equilibrado. Debemos distinguir claramente los objetivos que perseguimos en nuestras intervenciones y comunicar los efectos y costos de dicha intervención a corto, medio y largo plazo.

Es importante que padres y educadores conozcan las características grupales, emocionales y culturales de la mujer dotada intelectualmente para poder prevenir posibles problemas y potenciar su realización personal global. El papel de los padres es más importante que el de la escuela, en el desarrollo emocional, sin que esto suponga restar importancia a la influencia de la escuela no sólo en los niños. Los resultados escolares obtenidos en ella y la imagen del niño que la escuela envía a los padres influye y mucho en el núcleo familiar y en el propio autocon-

cepto. AAUW (1992) y Sadker y Sadker (1994) sugieren que, en gran parte, las niñas puede que todavía se enfrenten a un estereotipo negativo en la escuela y en el entorno familiar y cómo las familiares pueden influir tanto positiva como negativamente en las metas de logros en las mujeres jóvenes.

Son normalmente las mismas circunstancias de la vida las que pueden ocasionar una mala adaptación en casi todos los niños. El ajuste psicológico de este grupo de niñas, como de cualquier otro grupo, va a depender en gran medida del apoyo recibido de los demás, principalmente de padres y educadores y de sus propias habilidades para hacer frente a los problemas; habilidades que aprende y contrasta en su entorno cercano; recordemos que las niñas y las mujeres en general, suelen tener más intensidad emocional, son más sensibles al estrés y que la sobreexcitabilidad emocional es una de las características de la superdotación, (Pérez y Domínguez, 2000 a).

Además hay una serie de aspectos dentro de la personalidad que juegan un papel importante tanto para el equilibrio, como para el funcionamiento cognitivo, por ejemplo, la tolerancia a la ambigüedad. Tolerar la ambigüedad supone no aceptar el primer impulso o la primera solución al problema como adecuada; supone asumir riesgos. Los alumnos superdotados captan las posibilidades del riesgo, pero también los problemas potenciales. Respecto a la relación con otros procesos cognitivos, como la creatividad, en su investigación, (Zinker 1977) encuentra en las niñas características inhibidoras como: reacciones estereotipadas y rígidas, exageración en el respeto a las tradiciones, excesiva conformidad, temor al fracaso y miedo a lo desconocido, evitación de la frustración y autoevaluación baja sobre sus propias capacidades.

Silverman (1986, 1993) ha recomendado el uso de grupos de apoyo para las mujeres superdotadas.

La orientación y el asesoramiento, en grupos donde se relacionen niñas, jóvenes y adultas superdotadas, podría proporcionar un fuerte sentido de la identidad a las más jóvenes y a las adultas la comprensión y asimilación de sus propias dificultades a lo largo de su ciclo vital.

Podrían generarse debates y/o controversias donde se podrán incluir los siguientes temas: la autopercepción y socialización, indagar acerca de lo que más ha contribuido a sus satisfacciones, tratar sobre intereses y deseos múltiples; sobre el sentido de elegir una profesión predominantemente masculina, reflexionar sobre el matrimonio, la maternidad, determinar si es posible y cómo, combinar la carrera profesional y la familia, mantener la fuerza del ego cuando los deseos de una son censurados por la familia o amigos, apoyar los logros, comprender el impacto de mantener su propio proyecto de vida, establecer la identidad profesional, reconocer y valorar su multipotencialidad, desarrollar un fuerte sistema de apoyo por parte de mujeres del entorno o de la historia, luchar contra la dependencia y conformidad, aprender qué es el éxito personal y/o social, aprender técnicas y estrategias de seguridad en una misma, aprender a valorar el propio ciclo de trabajo y juzgar los éxitos propios, según estándares internos y propios.

El concepto de superdotación

La superdotación es un fenómeno con derechos propios y no una mera extensión del funcionamiento intelectual normal.

Ya hemos afirmado en otras publicaciones que definir qué es un superdotado puede parecer inicialmente sencillo: Es aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales, o a las esperadas para su edad y condición, en una o en varias áreas de la conducta humana. Pero ¿qué es lo normal y no normal?, ¿cómo darnos cuenta de esas diferencias?, ¿en qué medida deben existir esas diferencias para requerir tratamiento especializado?, ¿qué tipo de tratamiento o intervención es el más indicado? ¿cuándo se entrecruzan intervenciones afectivas, cognitivas o sociales?, ¿cuáles se priorizan y cuáles se sacrifican?, ¿deben seguirse las mismas pautas para priorizar apoyar e intervenir en todas las edades y géneros?

Son posibles multitud de respuestas que quedan claramente reflejadas en la falta de unanimidad científica en cuanto al concepto, la terminología, la multitud de enfoques y métodos utilizados en las diversas ciencias y por los diversos especialistas (psicólogos, pedagogos, maestros, médicos, padres etc.) y en las demandas familiares. En la multitud de respuestas posibles influyen, además de los conocimientos, una diversidad de filosofías personales, valores y jerarquización de éstos.

Muchos de los problemas que se encuentran los padres, profesores y los propios sujetos de altas habilidades, provienen más de un conocimiento inadecuado o falso de lo que es la superdotación, que de lo que se ignora sobre ella. En otras publicaciones, Pérez, Domínguez (1998, 2000 a,b), hemos hecho referencia a las "tres mentiras y tres mitos sobre la sobredotación" y hemos precisado diversas acepciones del concepto: Superdotado o sobredotado, Alta capacidad, Alta habilidad, Precoces, Prodigios, Talentos, Excepcionales, Brillantes, Genios.

Los superdotados son un grupo heterogéneo y diverso, más incluso que otros grupos de población; no se definen sólo por su alto nivel en cualquiera de los componentes: inteligencia, creatividad, implicación en la tarea, etc., sino por la combinación e interacción entre ellos. Tan sólo considerando su nivel de inteligencia, ésta abarcaría desde un CI de 130 aproximadamente a más de 200. Algunos autores sostienen que la capacidad global notable es de gran valor e infrecuente, pero que gran número de niños y niñas poseen talentos específicos que no se desarrollarán a menos que sean reconocidos, valorados y estimulados.

Presentamos en la Fig. 1. la clasificación en referencias al CI y su incidencia numérica en la población, presentada por Cagné (1998) en el congreso de Zaragoza sobre superdotados.

APROXIMACIÓN A LA LÍNEA DE CORTE EN EL C.I. E INCIDENCIA EN LA POBLACIÓN

LIGERAMENTE DOTADO	1 / 10	120 CI
MODERADAMENTE DOTADO	1 / 100	135 CI
SUPERDOTADO	1 / 1.000	145 CI
EXCEPCIONALMENTE DOTADO	1 / 10.000	155 CI
EXTRAORDINARIAMENTE DOTADO	1 / 100.000	165 CI

Figura 1.

Debe tomarse como orientativa. Recordamos algunos criterios psicométricos: las líneas de corte son + / - cinco puntos, los efectos de sesgo, el efecto techo (es decir, tests que pierden su capacidad de discriminar o distinguir las diferencias entre sujetos a partir de determinado nivel de C.I.), los puntos de corte múltiple (es decir, el establecimiento de un punto de corte para cada una de las medidas empleadas) y la variabilidad entre las distintas puntuaciones obtenidas incluso entre distintas ediciones de un mismo tests (Tourón y otros, 1998).

La superdotación es un estado al que se llega de adulto, nadie nace genio. Se puede nacer con unas capacidades que debidamente desarrolladas se convertirán en habilidades superiores, talento o superdotación. Como después veremos, la superdotación es un constructo en el que inciden diversos factores, bastante poco predecibles en edades tempranas; por ello, cualquier estudio en niños pequeños hablará de probabilidad de lograr la eminencia, pero no de eminencia lograda. La identificación e intervención educativa temprana es importante, pues será en buena medida la que dificulte o apoye el desarrollo de las capacidades superiores.

Modelos Explicativos de la Superdotación

Es generalizada la necesidad de la formalización de modelos que constituyan el marco teórico sobre la estructura de la superdotación y establezcan la bases de los rasgos comunes y específicos que definen e identifican a los sujetos denominados

de altas habilidades o superdotados y en el que se sustenten y desarrollen las investigaciones e intervenciones.

Desde un enfoque cronológico podemos referirnos, en primer lugar, a los **modelos psicométricos** que permitieron objetivar el concepto y hacerlo cuantificable en diferentes entornos, pero evidentemente el tiempo demostró a sus propios creadores la parcialidad y debilidad del modelo para diversas intervenciones y la predicción de todo tipo de conductas.

Los modelos **simples y complejos de aptitudes,** representados en las propuestas de inteligencia factorial de Spearman (1927), Thurstone (1938) y Guilford (1967) conceptualizan la inteligencia como un perfil de aptitudes distintas, en algunos casos relacionadas y en otros independientes (Domínguez, 1998). La aportación de estos modelos dio un nuevo dinamismo a la interpretación de la superdotación, al tiempo que amplió el concepto y la definición. No obstante, planteó algunos nuevos problemas que nunca fueron totalmente resueltos: los puntos "de corte" en cada una de las aptitudes y las posibles interrelaciones. Quizá en el modelo de Thurstone, basado en factores independientes entre sí, este problema fue abordado considerando que la superdotación estaba condicionada por la pertenencia al grupo en percentiles superiores al 75 en uno o varios factores, pero en otros modelos como el de Guilford, o en los jerárquicos de Vernon, o Burt por ejemplo, la situación era mucho más compleja.

El cambio más importante en la conceptualización de la inteligencia humana y, por añadidura en el concepto de superdotación, vino dado por los denominados **modelos cognitivos.** Estos modelos, como ya es sabido, toman sus principios de las aportaciones de la psicología cognitiva y centran sus estudios en los procesos cognitivos a través de los cuales se llega a la realización superior en el caso de la superdotación. De esta forma, quedan definidas de una forma mucho más precisa las características del superdotado y las diferencias con los sujetos de la media. Todo ello mejora la comprensión del funcionamiento intelectual, tanto en el nivel cuantitativo como en el cualitativo y a partir de esta situación, es mucho más factible establecer las necesidades educativas para la mejora cognitiva de los sujetos de alta, media y baja capacidad. Representativos de esta línea son el modelo de Sternberg, que ha sido uno de los más estudiados (Sternberg y Davidson, 1995), y los de Brorkowski y Peck (1986), que destacan la importancia de componentes y estrategias metacognitivas, o el de Jackson y Butterfield (1986), que defiende el estudio de los rendimientos actuales más que las capacidades potenciales.

Modelo de los tres anillos de Renzulli

Es uno de los modelos más conocidos en España y quizá el más claro didácticamente (Renzulli, 1978).

Concibe la superdotación como el resultado de combinar tres variables complejas interdependientes: *Capacidad intelectual* superior a la media, entendida como capacidad general y como aptitudes especificas (en torno al percentil 75 o superior), *motivación o compromiso con la tarea* (entendida como disposición activa, perseverancia, trabajo duro, seguridad en sí mismo, ilusión por la tarea) y *creatividad* (dimensión multidimensional que tiene un contenido más amplio que el pensamiento divergente). Supone originalidad del pensamiento, capacidad para crear nuevas ideas, para ir más allá de lo convencional, apertura a nuevas experiencias, a soluciones distintas a los problemas. La creatividad y los instrumentos empleados en su medida siempre han suscitado gran controversia, el instrumento propuesto por el autor es el Student Product Assessment Form (SPAF), que debería ser usado para guiar a las personas hacia la excelencia, uno de los criterios señalados por Sternberg en su teoría pentagonal.

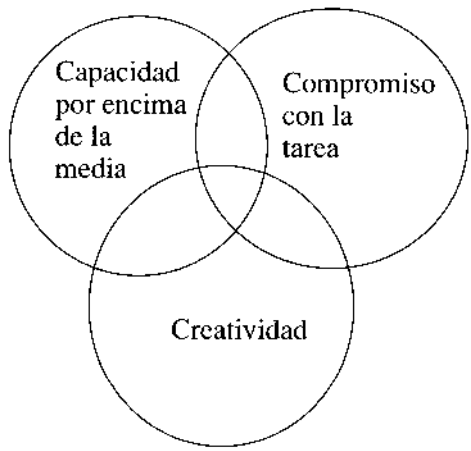


Figura 2. Modelo de los tres anillos de la Teoría de Renzulli para definir la superdotación.

Este modelo ha sido objeto de revisiones por el propio Renzulli y ampliaciones, como la de Mönks, que presentamos en la Fig. 3, y que introduce en él factores contextuales: escuela, iguales y familia, que considera modulan potencian o inhiben el desarrollo de la superdotación (Mönks, Van Boxtel, Roelofs y Sanders 1986). Otros autores, como Csikszentmihalyi y Robinson (1986), o Albert y Runco (1986), inciden en estos mismos supuestos.

También ha sido objeto de críticas. Gagné (1991) resalta que podría marginar en la práctica a los alumnos superdotados con mal rendimiento. Renzulli, en 1994, rechaza esta crítica, alegando la variedad de instrumentos y fuentes utilizadas y las características autocorrectoras del diagnóstico (Renzulli y Reis 1994).

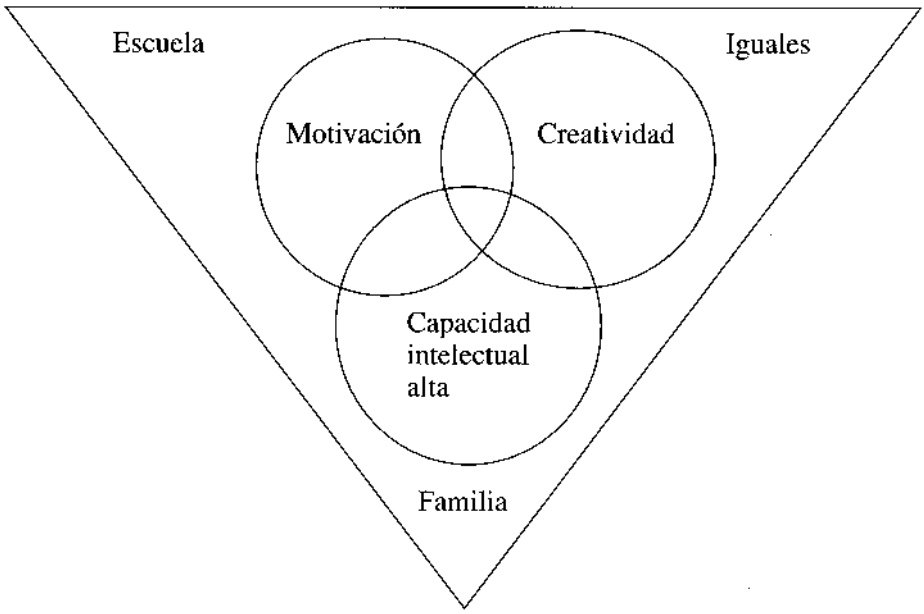


Figura 3. Modelo de Superdotación propuesto por Mönks.

Teoría pentagonal implícita de la superdotación de Sternberg

Tiene por objetivo sistematizar las concepciones de las personas sobre la superdotación. El hecho de considerar la teoría como implícita, hace concebirla como "relativa" (lo que percibimos como superdotación está basado en los valores dominantes en un momento o lugar determinado).

Según Sternberg (1993), para que categoricemos a una persona de superdotada deben concurrir cinco criterios: *excelencia* (en una dimensión o conjunto de dimensiones, en relación con sus iguales), *rareza* (criterio complementario al anterior), se aplica cuando una persona muestra un nivel excelente y raro en relación a sus iguales; lo importante no es sólo la ejecución superior, sino la frecuencia con la que se produce en una población, *productividad* (ha generado desacuerdos, para algunos la puntuación alta en un test "sólo" demuestra que está haciendo algo por sí mismo, pero no indica que pueda hacer algo para otros; sin embargo, la productividad potencial también puede ser considerada como criterio significativo), *demostrabilidad* (la superioridad debe ser demostrada a través de pruebas válidas y de habilidades especiales) y *valor* (la persona debe mostrar rendimiento superior en una dimensión que sea valorada por la sociedad y su tiempo, lo que restringe la superdotación a aquellos atributos valorados socialmente por su relevancia).

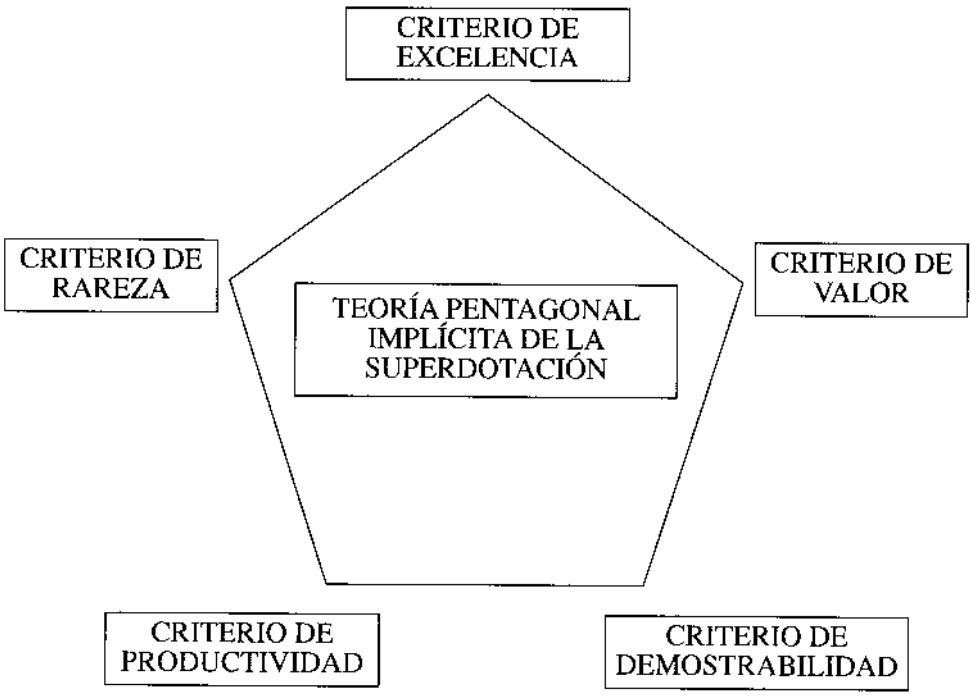


Figura 4. Teoría Pentagonal propuesta por Sternberg

Modelo global de la superdotación

Este modelo de Pérez y Díaz retoma las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como fue el modelo de Renzulli, e insiste en la necesaria interacción entre tres núcleos de factores: a) capacidad, b) creatividad y c) aplicación a la tarea. No obstante, puntualiza algunos aspectos diferenciales, como es el hecho de distinguir, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja y recoger capacidades no intelectuales. También en la aplicación y desarrollo de cada una de estas capacidades reconoce diferencias en los estilos intelectuales y en formas de "autogobierno mental" que, evidentemente, van a hacer funcionar un mismo talento de forma diferente.

Además incorpora en cada uno de estos ámbitos dos tipos de componentes: *a* y *b*. Son los elementos *probables y posibles*. Los primeros son los que el sujeto va a desarrollar probablemente dadas sus capacidades e incluso su contexto ordinario; los segundos dependería de las oportunidades de enseñanza y de lo que podríamos llamar "suerte". Esto enlaza con el siguiente nivel del modelo que es el contextual: la

escuela, la familia y el entorno socioeconómico que son factores determinantes en el desarrollo del talento y de la superdotación.

El último componente del modelo está constituido por los factores de autoconocimiento y autocontrol, ambos son factores de la personalidad y, de hecho, algunos autores incluyen la personalidad como un elemento determinante en la superdotación.

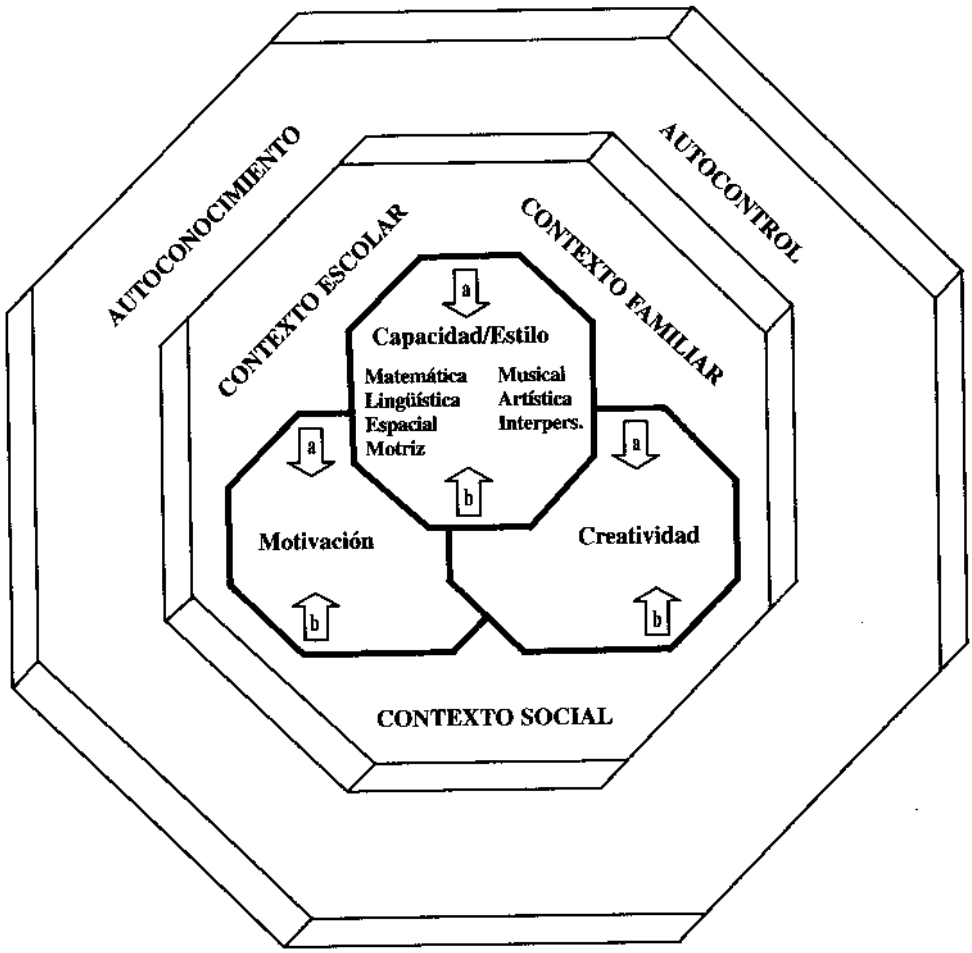


Figura 5. *Modelo Global de los Factores que componen la Superdotación* (L. Pérez y O. Díaz, 1995)

Podríamos resumir las aportaciones de este modelo en las siguientes ideas:

Es un modelo de "coalescencia": combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa. La "inteligencia" como capacidad general (CI) es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la sobredota-

ción. Los elementos "posibles" y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998).

Enfoques Cognitivos en la conceptualización de la inteligencia

Las aportaciones realizadas desde los modelos cognitivos, que entienden la inteligencia como la capacidad de procesamiento de la información, entendida de forma global y compleja. Newell, Rosenbloom y Laird (1989) han sido fundamentales para el cambio de concepción de la inteligencia, la creatividad y las nuevas formas de identificación, en las que se hace necesario seguir investigando.

Una de las más clásicas aportaciones de los enfoques cognitivos ha sido definir la inteligencia como el fruto de la interacción con el medio; a partir de ella, se han derivado dos conceptos de vital importancia: el de la *Inteligencia Práctica* y el de *la Inteligencia Social,* generalmente no evaluada. Para estudiar los procesos mentales que dan lugar a las conductas inteligentes, surgen los Estudios Cognitivos o Componenciales, que entienden la inteligencia como un conjunto de procesos dinámicos que se adquieren gracias a la interacción con un ambiente adecuado, que permiten aprender las estrategias necesarias para mejorar las habilidades cognitivas.

El enfoque cognitivo entiende la inteligencia como pequeñas agrupaciones de componentes, que juntos conformarían una determinada aptitud. Por ejemplo, la combinación de los recursos verbales, lógicos y de gestión de memoria constituirían la aptitud académica. Por tanto, el conjunto de recursos que componen una determinada aptitud condiciona la competencia del sujeto en ese ámbito conductual concreto; por ello se dice que no se está evaluando la inteligencia total del individuo, sino solamente un número limitado de elementos implicados en ese comportamiento.

Aunque las concepciones más recientes sobre la superdotación y la inteligencia hacen uso cada vez más frecuente de modelos superdimensionales, los tests generalmente utilizados en la identificación de los superdotados se refieren a una concepción globalizadora de la inteligencia.

Muchos profesionales opinamos que a pesar de los muchos inconvenientes de una puntuación CI, no se ha descubierto otra medida que se relacione con tantas conductas de trascendencia teórica y practica. Sin embargo, es conveniente recordar que es necesario aplicar también otro tipo de pruebas, ya que, al menos actualmente, ninguno de los instrumentos de evaluación valora adecuadamente los componentes de la superdotación, ni la totalidad de las habilidades de los niños de alta capacidad, ni la diversidad de patrones y niveles de las altas habilidades.

Feldhusen y Jarwan (1993) indican que, a pesar de las criticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia, éstas son de las más útiles.

El fenómeno de la inteligencia o mente es complejo como complejo es el órgano, el cerebro, al que tradicionalmente se le ha considerado que sustenta las actividades inteligentes, y como complejo es el desarrollo de la persona. El concepto inteligencia existe con una u otra denominación en todas las lenguas y culturas y en

todas ellas al igual que en su estudio científico, existen preguntas sin resolver. Ya Spearman se formulaba la siguiente cuestión: ¿Hay una inteligencia, varias o ninguna?

Comprender la naturaleza de la inteligencia humana exige comprender el conocimiento y el comportamiento humano. Norman (1987) nos dice que nuestra inteligencia no funciona aisladamente, sino más bien en conjunción, interactuando con otros. Transmitimos conocimientos a través de la cultura, los logros científicos, la educación, el arte etc. Completamos nuestra inteligencia con la interacción social, mediante el uso y adecuación del y al entorno, modificando nosotros mismos también esa cultura y ese entorno.

Los estudios e investigaciones sobre la inteligencia han sido numerosos a lo largo de todo el siglo XX. Al describir qué es o qué se entiende por inteligencia aparecen distintas explicaciones cuyos planteamientos se pueden reducir a tres: biológico, psicológico y operativo. La importancia y presencia que se concede a la inteligencia, como factor determinante en múltiples niveles de capacidades del ser humano, ha sido y es una de las causas que hace que se siga investigando en ella para comprender su naturaleza, su origen, sus estructuras, sus procesos y su posibilidad de mejora. Los roles que tradicionalmente se han atribuido a las mujeres han determinado en numerosas ocasiones que al ser considerados rutinarios, mecánicos o de inferior categoría, no se buscara en ellos los componentes y procesos intelectuales que también requieren. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que aceptemos ni consideremos adecuada la atribución tradicional de papeles de género, pero conviene reflexionar en que *casi nunca se encuentra lo que no se busca*. Erróneamente se ha pensado que la mayoría de las funciones que las mujeres realizaban no requerían procesos y estrategias superiores e históricamente, hasta hace menos de dos décadas, tampoco se ha evaluado la inteligencia práctica.

Actualmente, dentro de la psicología científica, se han establecido algunos acuerdos entre los expertos sobre qué es la inteligencia. Es verdad que la multiplicidad de enfoques en los estudios sobre la inteligencia ha sido una constante en la ciencia psicológica desde sus comienzos. La falta de consenso se ha debido a múltiples causas de orden teórico, práctico, metodológico (pluralidad de métodos e instrumentos que se han empleado para su medición), influencias culturales y sociológicas, que provocan, consideran y describen el prototipo de persona inteligente de forma diferente.

Nickerson, Perkins y Smith (1987) nos ofrecen seis capacidades, que consideran de gran utilidad para sentar las bases y el consenso que dominan hoy la complejidad de los estudios sobre el tema, aunque no proporcionen respuesta completa a la pregunta sobre ¿qué es la inteligencia?, pero que pueden servir de principio de acuerdo. Consideran que para aceptar que una persona es inteligente tiene que tener al menos: *Capacidad de clasificar* patrones, *Capacidad de modificar adaptativamente* la propia conducta para aprender, *Capacidad de razonamiento deductivo* que permite ir más allá de la información que tiene delante, *Capacidad de razonamiento inductivo* que nos permitirá generalizar, *Capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales, Capacidad de entender los cómo, por qué y las relaciones complejas.*

La inteligencia, más correcto seria decir las inteligencias, surgen y se enriquecen a lo largo de la evolución del hombre, las inteligencias no son fijas sino modificables, afectan a todas las dimensiones de la conducta y no actúan autónomamente sino integradas en la personalidad y cultura propia (Domínguez 1998 a).

Los estudios transculturales han hecho evidente que si no se tienen en cuenta valores y contextos no es posible comprender la inteligencia humana. Son propiedades de los sistemas inteligentes: recibir información del entorno externo e interno, poseer memoria de acciones y experiencias, llamada a largo plazo, memoria permanente y base de conocimientos, acceder a esa base de conocimientos y recuperarlos (lo que se denomina memoria funcional, que complementa a la memoria a largo plazo). Hacer inferencias e interrelaciones entre conceptos y sucesos, requisitos para que el aprendizaje sea posible. Tener planes y controlar su funcionamiento implica no sólo poseer conocimientos y experiencias y acceso eficaz a ellos, sino supone también saber cómo y cuándo utilizarlos. Este conocimiento sobre la forma de utilizar los conocimientos que poseemos y sobre la forma de hallar nuevos conocimientos a partir de los que poseemos recibe el nombre de metaconocimientos o procesos metacognitivos.

La inteligencia junto con otros componentes cognitivos, determina cómo una persona procesa el mundo y cómo responde ante él. Se es más o menos inteligente en función de la habilidad en la utilización de las estrategias o procesos implicados en el procesamiento de la información, que parte de un proceso de codificación. No podemos dudar de que el desarrollo de las habilidades depende de las oportunidades de practicarlas y del *feed back* que se reciba y que el proceso de codificación suele estar condicionado por variables de personalidad.

Es frecuente en las teorías cognitivas dividir los procesos de cognición en dos bloques, *Procesos Metacognitivos* (destrezas ejecutivas utilizadas para controlar el propio pensamiento) y *Procesos Cognitivos* (destrezas no ejecutivas que hacen posible el pensamiento).

Carroll (1976) afirma que, a partir de una serie de procesos, sería posible explicar el funcionamiento de la mente y cómo el organismo es responsable de la producción de respuestas inteligentes y define los siguientes *componentes cognitivos* para describir el procesamiento inteligente: *Control* (proceso que impulsa y determina las operaciones mentales a seguir en el curso de la ejecución de una tarea). *Atención* (proceso que controla el tipo y número de estímulos que han de ser presentados durante la ejecución de la tarea). *Aprehensión* (captación de un estímulo a través de los sentidos). *Integración Perceptiva* (emparejamiento de una percepción con una representación de la memoria previamente formada). *Codificación* (proceso de formación de la representación mental de un estímulo y su integración de acuerdo con sus atributos). *Comparación* (proceso que determina si dos estímulos son iguales o al menos pertenecientes a la misma clase). *Formación de nuevas representaciones* (proceso de elaboración de la nueva representación en la memoria y la asociación de ésta con una representación ya existente). *Transformación* (proceso de adaptación o cambio de una representación mental de acuerdo con algún fundamento preestablecido). *Ejecución de la Respuesta* (proceso que se utiliza para operar sobre alguna represen-

tación mental, de manera que produzca una respuesta). *Componente de Control* (que jerárquicamente organiza y controla el resto de los procesos).

Alguien puede afirmar que ninguno de los metacomponentes y componentes no están influidos por diversas variables y entre ellas la de género. Creemos sinceramente que para diseñar programas de intervención en niñas superdotadas debemos esforzarnos en investigar desde la perspectiva de las teorías cognitivas y tener en cuenta la inteligencia intrapersonal y la interpersonal de Gardner.

Para Gardner (1987), hay muchas maneras de ser inteligente, la inteligencia, lejos de ser una facultad unitaria de la mente, consiste en un conjunto de habilidades mentales que se manifiestan independientemente y no se pueden medir a partir de un único factor. El potencial humano va más allá de los limites del CI. Existen diferentes inteligencias que tienen que ver con la capacidad de resolver problemas en un medio natural y estimulante, la mejor manera de diagnosticarlas es la observación. Todos los seres humanos tienen las nueve inteligencias que funcionan habitualmente juntas de manera compleja y diferente. En cada una de las nueve inteligencias cada persona tiene diversos potenciales y debilidades, lo importante es aprovechar la inteligencia en la que se destaca para compensar en las que se es menos fuerte, normalmente todos desarrollamos las nueve inteligencias en un adecuado nivel de competencia.

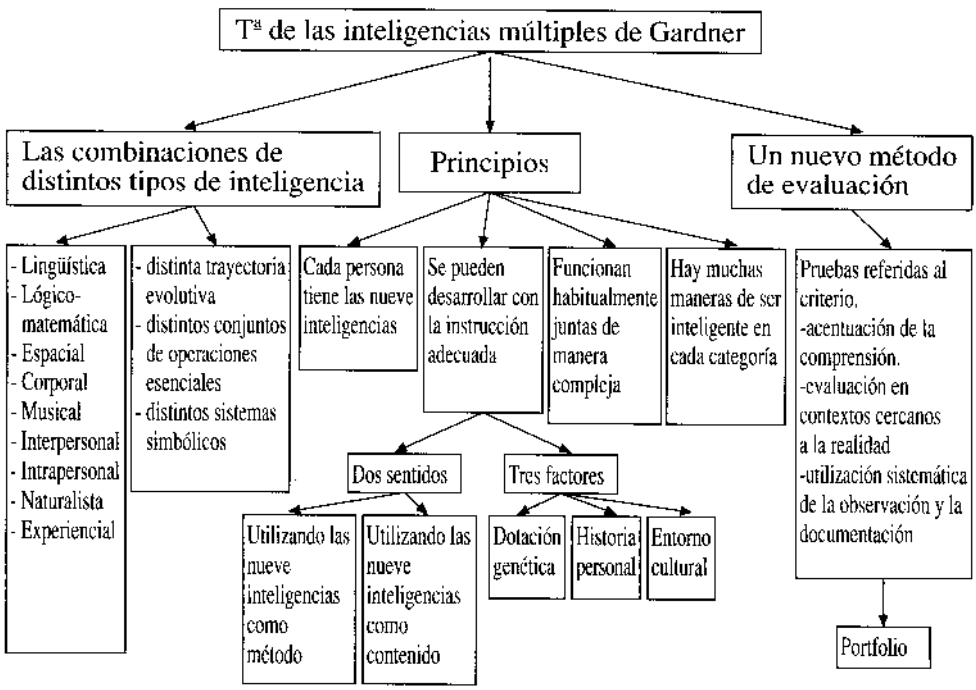


Figura 6.

Gardner habla de inteligencias, no de aptitudes o talentos, porque cada una de las inteligencias que define cumplen los siguientes requisitos: 1. Están localizadas en un lugar especifico del cerebro. 2. Funcionan a distintos niveles, como prueba que existan sabios, niños talentosos y superdotados en una de ellas que, sin embargo, no muestran habilidad superior en ninguna de las otras inteligencias. 3. Cada una de ellas tienen un patrón evolutivo propio. 4. Tienen un correlato filogenético y ontogenético. 5. Son evaluadas psicométricamente por varios tests. 6. Poseen evidencia experiencial. 7. Poseen un conjunto de operaciones esenciales. 8. Poseen sus propios sistemas simbólicos.

Cada una de las nueve inteligencias que Gardner define son independientes, aunque interactúan entre sí y pueden ser desarrolladas a través de ayudas externas e instrucción adecuada y son: Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Espacial, Inteligencia Corporal-Kinestésica, Inteligencia Musical, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Natural e Inteligencia Experiencial. (Figura 6).

Crisis predecibles en las personas de Altas Habilidades

En diversos modelos explicativos de la superdotación, aparece el control emocional como componente. Recordamos que Ellsworth (1991) señaló que las emociones son el resultado del modo en que las personas interpretan o valoran su ambiente y, por tanto, serán tan diversas como diferentes sean las interpretaciones que se hagan del ambiente. Igualmente indicó que merece especial atención la posibilidad de que las emociones influyan en las interpretaciones o valoraciones futuras, dado que las emociones pueden afectar a las interpretaciones de las personas hacia las nuevas situaciones experimentadas.

Si consideramos que conocer es prevenir, es necesario presentar las posibles crisis que suelen darse en los sujetos de altas habilidades y más si tenemos en cuenta características como la disincronía y los diferentes tipos de talentos (creativos, científicos, etc.).

Aunque un alto CI parezca estar relacionado en diversas investigaciones con un mejor ajuste, claramente no les hace invulnerables a los problemas de adaptación. En la investigación de Roedell encontramos un mayor conocimiento de destrezas de actividad social en niños de altas habilidades que se relacionaba con el C I.; sin embargo, estas destrezas cognitivo-sociales no se reflejaban a la hora de actuar (Roedell 1994). El estudio con superdotados de Vespi y Yewchuk, publicado en 1992, afirma que estos sujetos presentan problemas en el terreno social y emocional que afectan claramente a sus relaciones interpersonales. En su muestra vuelve a destacarse que tenían conocimiento insuficiente de las habilidades sociales, un autoconcepto fluctuante y, en la muestra de mujeres, baja autoestima. VanTassel-Baska (1998), tras distintos estudios, apunta la necesidad de intervenciones en el ámbito del desarrollo social con actividades de grupo que desarrollen una actitud positiva hacia la colaboración.

Amy Clements y Deborah Erickson, a finales de los 80, investigaron las experiencias sociales y emocionales cualitativamente diferentes que presentan los estudiantes superdotados y los posibles problemas que se pueden encontrar. Consideraron cinco crisis predecibles en el desarrollo del niño de altas habilidades. Si no atendemos estas posibles crisis, pueden canalizar sus energías en actividades inadecuadas para su desarrollo.

Primera crisis: la inmadurez en el desarrollo. Les impide controlar todos los estímulos que captan. Con los años, podrán asimilar extraordinarias cantidades de imputs sensoriales, pero no en todas las edades están preparados para controlar cuáles son los estímulos irrelevantes y poder concentrarse en los datos precisos. Necesitan madurar la discriminación sensorial, para no reaccionar de forma hiperactiva y distraída.

Segunda crisis: la sitúan entre los 10 y los 12 años. Se refiere a la posibilidad de que la persona de altas habilidades comience a tener bajos logros; ésa es la señal de una nueva crisis. Muestran actitudes negativas antisociales y autoderrotistas, carecen de un sentido de locus de control interno y de fuerza personal, proyectando sus problemas y defectos en otros, en la envidia o manía que se les tiene, en la mala suerte, o en el destino. Otra consecuencia es que pueden empezar a aislarse en exceso. Recordamos que diversos autores consideran que los superdotados de bajos logros difieren de los superdotados de altos logros en el desarrollo de su autoconfianza, persistencia en la tarea, simpatía y cooperación.

Se señalan como posibles causas de bajos rendimientos los problemas de personalidad básicos y sociales que han estado presentes desde una edad muy temprana. Muchos superdotados son muy sensibles a debilidades personales percibidas y a las discrepancias con otras personas sobre sus capacidades. Otra posible causa de bajos rendimientos, sobre todo en las niñas, puede deberse a las presiones sociales a ser conformistas, a comportarse como la media, a no enfrentarse a los compañeros, por lo que los estudiantes muy inteligentes deben a menudo reprimir sus curiosidades y pensamientos creativos. Los "escapes" a estas presiones pueden ser muy diversos: rechazar el currículo, manifestar conductas agresivas, ocultar sus talentos para mezclarse con el grupo promedio o encerrarse en sí mismos y renunciar a disfrutar y convivir con iguales.

Tercera crisis: surge en la adolescencia, sobre todo en las chicas superdotadas que son particularmente vulnerables y son consideradas grupo de riesgo en la adolescencia. A este síndrome se le ha llamado "temor al éxito".

Cuarta crisis: surge en la adolescencia tardía y está relacionada con las elecciones profesionales, por las exigencias de su entorno cercano y sus propias inclinaciones, intereses y capacidades múltiples. En ocasiones, se les requiere que elijan carreras de gran dificultad y prestigio social, pudiendo surgir el conflicto personal, en el caso de que prefieran profesiones de menor relevancia social.

Quinta crisis: ocurre en aquellos superdotados que anteriormente no se habían enfrentado al fracaso. La experiencia de tener resultados medios, e incluso fallar, es incomprensible para ellos. Al tener una autoimagen de perfección por haber podi-

do controlarlo todo, se sienten mal por no destacar y poco dispuestos a buscar experiencias nuevas si el éxito no es seguro.

Creemos que desde ninguna perspectiva parcial, desde ninguna de las ciencias, se puede explicar individualmente la naturaleza multifacetica de la superdotación, ni las dificultades para su desarrollo. Es desde una perspectiva global, multi e interdisciplinar, desde donde puede ser comprendida y potenciada.

Esperamos haber logrado concienciar, un poco más, acerca de la necesidad de facilitar a la niña y joven de altas habilidades, y a la mujer superdotada, estrategias, entornos y estilos adecuados para favorecer y estimular su potencial, su autoconcepto y su desarrollo emocional. Que puedan mirar con optimismo su propio proyecto de vida, en libertad. Que sepan que pensamos que, a nivel personal, las libertades casi nunca son regaladas, se conquistan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, R. S. y RUNCO, M. A. (1986). The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys an their families. En: R. J. Washington, DC: The Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York, Cambridge University Press.

AAUW (1992). *The AAUW report: How schools shortchange girls*. American Association of University Women Educational Foundation.

ARNOLD, K. (1993). Academically talented women in the 1980´s: The Illinois Valedictorian Project. En K. Hulbert y D. Schuster (Eds.), *Women´s lives thorough time: Educated American women of the twentieth century*. San Francisco, Jossey-Bass, 393-414.

ARNOLD, K., NOBLE, K. y SUBOTNIK, R. (Eds.) (1996). *Remarkable women: Perspectives on female talent development*. Cresskill, NJ, Hampton Press.

BROKOWSKI, J. G. y PECK, V. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En: R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nueva York, Cambridge University Press.

CARROLL, J.B. (1976). Psychometric tests as cognitive tasks: A new structure of intellect. En: L. B. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence*. New York, Laurence Erlbaun Ass, Hillsdale.

CLARK, C. (1996). Working with able learners in regular classroom in the United Kingdom. *Gifted Talented International*, Volumen 11.

CSIKSZENTMIHALYI, M. y ROBINSON, R. E. (1986). Cultur, time and the development of talent. En: R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York, Cambridge University Press.

DABROWSKI, K. y PIECHOWSKI, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional of development* (2 vols). Nueva York, Davor Science.

DACEY, J. S. (1982). *Adolescents Today*. Illinois, Scott, Foresman, Glenview.

DAVIS, G. A. y RIMM, S. B. (1994). Education of the gifted and talented. 3th Ed. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1995). Sexo y género. En: **Beltrán Llera, J. y Bueno Álvarez, J.A.** (Eds). *Psicología de la Educación.* Barcelona, Boixareu Marcombo.

– – –. (1998a). Inteligencia. En: Bueno, J.A. y Castanedo, C., *Psicología Evolutiva y de la Educación.* Madrid, CCS.

– – –. (1998b). Actitudes, Opiniones y Necesidades de la Familia ante la Superdotación de sus hijos. En: 1º *Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia.* Mendoza. Argentina, Universidad de Cuyo. 17 al 22 de Agosto.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P., PÉREZ, L. y LÓPEZ, C. (1998). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En *Congreso Internacional para alumnos superdotados y talentosos.* Zaragoza, España. 8-11 de julio.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (1998). Actitudes de la Sociedad y la Familia ante los adolescentes Superdotados. En: *Intervención Psicológica en la adolescencia.* Pamplona, VIII Congreso INFAD.

DWECK, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41* (10), 40-48.

ELLSWORTH, P. C. (1991). Some implications of cognitive appraisal theories of emotion. En: **Strongman, K. T.** *International Review of Studies on Emotion, 1.* Chichester, John Wiley.

FELDHUSEN, J. F. (1986). A conception of giftedness. En: **Sternberg, R. J. y Davidson, J. E.** (eds). *Conceptions of giftedness.* Nueva York, Cambridge University Press.

FELDHUSEN, J. F. y JARWAN, F. A. (1993). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. En: **Heller; K. A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H.** (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talents.* Oxford, Pergamon Press.

FELDHUSEN, J. F., VAN TASSEL-BASKA, J. y SEELEY, K.: *Excellence in educating. The Gifted.* Denver, Colorado, Love pubhishing Company.

FEUERSTEIN, R. [et al.] (1980): *Instrumental enrichment.* Baltimore, University Park Press.

GADNER, H. (1987). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México, Fondo de Cultura Económica.

GAGNÉ, F. (1991). "Toward a differentiated model of giftedness and talent". En: **COLANGELO, N. y DAVIS, G. A.** (eds.): Handbook of gifted education. Boston, Allyn and Bacon.

– – –. (1999). El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales. En: **Sinpán Compañé, A.** *(Coor.), Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos.* Zaragoza, Mira Editores.

GILLIGAN, C. (1988). Prologue: Adolescent development reconsidered. En: **GILLIGAN, C. [et al.]** (Eds.), *Mapping the moral domain: A contribution of women´s thinking to psychological theory and education*. Cambrige, MA, Harvard University Press.

GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York, Mac-Graw-Hill.

JACKSON, N. E. y BUTTERFIELD, E. C. (1986). A conceptions of giftedness. En: **STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E.** (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York, Cambridge University Press.

MÖNKS, F. J. [et al.] (1985). The identification of Gifted Children in secondary Education. En Heller, K. A. y Feldhusen, J. F. (Eds.). *Identifying and Nurturing the Gifted*. Toronto, Hans Huber Publishers.

NEWELL, A., ROSENBLOOM, P. S. y LAIRD, J. E. (1989). Simbolic architectures for cognition. En: Posner, M. I., *Foundations of cognitive science*. Cambridge, England, Bradford Books y MIT Press.

NICKERSON, R.S., PERKINS, D. y SMITH, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Paidós, Barcelona.

NORMAN, D. (1987). *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva*. Barcelona, Paidós.

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

PÉREZ, L. [et al.] (2000). *Educar hijos muy inteligentes*. Madrid, Editorial CCS.

RENZULLI, J. (1978). What make giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa, 60*, 180-184.

RENZULLI, J. S. (1986). The three rings conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En: **STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E.** (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York, Cambridge University Press.

RENZULLI, J. S. y REIS, S. (1992). "El modelo de enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela". En: **BENITO, Y.:** *Desarrollo y educación de los niños superdotados*, Salamanca, Amarú.

ROBINSON, N. y OLZEWSKI-KUBILIUS, P. (1997). "Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras". En: *Pediatrics in Review*, 18.

ROBISON, N. y NOBILE, K. (1991).: Socio-emotional development and adjustment of gifted children. En: M. Wang, M. Reynolds y H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*, 4. London, Pergamon, 57-76.

SADKER, M. y SADKER, D. (1994). *Failing at fairness: How America´s schools cheat girls*. Nueva York, Scribner´s.

SEARS, P. y BARBEE, A. (1997). Career and life satisfactions among Terman´s women. En: **STANLEY, J.C., GEORGE, W.C. y SOLANO, C.H.** (Eds.), *The gifted and the creative: A fifty-years perpective*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 180.

SILVERMAN, L. K. (1986). Patering young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society, 18,* 73-87.

– – –. (1993). A developmental model for counseling the gifted and talented. En: **SILVERMAN, L. K.** (Ed), *Counseling the gifted and talented.* Denver, Love, 51-78.

SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man.* Nueva York, Mac Millan.

STERNBERG, R. (1988). Intellectual styles. En: **STERNBERG, R. J.** (Ed.), *The Triachic mind: A new Theory of human intelligence.* London, Peenguin Books.

– – –. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potencial in the Gifted: A Perspectiv on Alternative "Metaphors of Mind" En: **HELLER, K.A.; MÖNKS, F.J. y PASSOW, A.H.** (Eds). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* Oxford, Pergamon Press.

STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness.* Nueva York, Cambridge University Press.

STERNBERG, R. y DAVIDSON, J. E. (1995). *The nature of insight.* MA, MIT Press.

TANNENBAUM, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En: **STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E.** (Eds). *Conceptions of giftedness.* Nueva York, Cambridge University Press.

– – –. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En: **COLANGELO, N. y DAVIS, A.** (Eds.), *Handbook of gifted Education.* Boston, Allyn and Bacon.

TERMAN, L. M. y ODEN, M. H. (1959). *Genetic studies of genious: The gifted groups at midlife.* Standford, California, Stanford University Press.

THURSTONE, L. L. (1938). *Primary mental abilities.* Chicago, University of Chicago Press.

TORRANCE, E. P. (1984). *Mentor relationships: how they aid creative achievement, endure, change, and die.* Buffalo, Nueva York, Bearly Limited.

TOURÓN, J., PERALTA, F. y REPÁRAZ CH. (1998). *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas.* Pamplona, Eunsa. Ediciones Universitarias de Navarra.

VAN TASSEL-BASKA, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. En: **TASSEL-BASKA, J. VAN** (Eds), *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners.* Colorado, Love Publishing.

VAN TASSEL-BASKA, J., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y KULIEKE, M. (1994). A study of self-concept and social support in advanged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review, 16* (3), 186-191.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambrige, MA, Harvard University Press.

WEINER, B. (1980). *Human motivation.* Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.

– – –. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Rewiew of Educational Research, 64.* 557-573.

ZINKER, J.C. (1977). *Creative process in gestalt therapy.* Nueva York, Brunner/Mazel.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES. "EL PRINCIPIO DEL PRINCIPIO"

Mª Sagrario Martínez Rubio
Profesora de Pedagogía Terapéutica

Mi participación en esta publicación es como madre y como profesional. Tengo una hija adolescente con altas capacidades y me dedico desde hace más de 20 años a la enseñanza de niños discapacitados con necesidades educativas especiales en un Centro Específico.

Es muy difícil deslindar estas dos funciones, por no decir imposible, y habrá momentos en los que no se sabe si habla la madre o habla la profesional, pero en ambos casos está presente mi sentimiento, mi experiencia y mi sensibilización con los alumnos que más lo necesitan.

Identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos con altas capacidades

Normalmente es un tercio de la población superdotada la que manifiesta de manera clara su alta capacidad a través de su rendimiento escolar. Estos alumnos son fácilmente identificables y los únicos que se benefician de alguna atención educativa especial. En el resto de los alumnos no es fácil la identificación porque no se da ese alto rendimiento; de ellos un tercio pasa desapercibido y el otro presenta actitudes disruptivas en las clases.

Las vías fundamentales para la identificación de la superdotación oculta son:
- Observación de los profesores y padres.
- Evaluación y diagnóstico de los Equipos de Orientación.

La primera vía nos permite realizar la detección, mientras que la segunda posibilita la evaluación psicopedagógica.

Para ayudar a los alumnos que presentan actitudes disruptivas hay que:

- Detectar sus capacidades para darles la oportunidad de desarrollarlas.
- Analizar y orientar el desarrollo de las mismas.

Detección y educación

Las observaciones realizadas por los padres adquieren una especial relevancia, si pensamos que el hogar (la familia) es un verdadero centro de enseñanza y de observación. En el entorno familiar las conductas se manifiestan con mayor persistencia que en la escuela.

A veces los padres tienen una opinión de lo que es un superdotado que no se ajusta a la realidad. En algunos casos la única información que sobre ellos tienen proviene de los medios de comunicación que con frecuencia presentan a estos niños como fenómenos circenses.

En el caso de los profesores, las observaciones realizadas serán de gran utilidad porque son ellos los que realizarán las adaptaciones curriculares, refuerzos, tareas de ampliación, etc., aunque deben estar muy atentos a ese tercio de la población escolar con superdotación que pasa desapercibido.

Todos los implicados en estas observaciones deben buscar las mismas características. Por eso, se han desarrollado diversos tipos de instrumentos con el objeto de facilitar el proceso.

Estos instrumentos son los inventarios y cuestionarios. Sirven para investigar la presencia de comportamientos que serían muy difíciles de valorar a través de los tests, tales como los de motivación, persistencia de tareas, entusiasmo, originalidad, etc.

Con las muestras de sus trabajos, la observación y las técnicas de evaluación habituales, se podría precisar cuáles son las áreas donde el alumno demuestra una especial habilidad y así poder hacer adaptaciones curriculares en estas áreas, sin poner en peligro otras que no necesiten de una adaptación curricular.

Partiendo de los datos obtenidos en la evaluación psicopedagógica, han de articularse las medidas necesarias para que las necesidades educativas especiales se vean cubiertas.

Supone incluir en el centro escolar una serie de actividades que puedan ser adaptadas a las necesidades temporales y a la diversidad del alumnado de capacidad superior. Este tipo de programas parte de los siguientes supuestos:

- La situación y necesidades de cada colegio son distintas, no podemos aplicar a todos el mismo modelo.
- La diversidad de capacidades y talentos entre los estudiantes exige respuestas variadas.
- Ningún profesor, por muy especializado que esté, puede "hacer de todo para todos".
- Muchos de los aspectos de las medidas necesarias para los superdotados son también útiles para los otros alumnos, con lo que podemos ampliar la oferta y hacer una educación más integradora y enriquecedora.

Por todo ello, es necesario crear un sistema abierto que permita a los alumnos más capaces aprender según sus ritmos de aprendizaje y sus estilos intelectuales interactivos, basado en una especial mediación profesor/alumno. Es necesario también utilizar una metodología investigadora basada en el trabajo autónomo y el estudio independiente, donde el sujeto pueda planificar sus tareas, sus tiempos y su evaluación.

La estructura y filosofía organizativa de la que se dote al centro debe ser un elemento esencial para la atención a la diversidad, ya que resulta difícil creer que un centro o un aula con una estructura rígida pueda proporcionar una oferta educativa capaz de responder a necesidades educativas de los alumnos superdotados.

El sistema organizativo del centro que pretenda atender a la diversidad, desde el punto de vista educativo, debería tener las siguientes características: ser flexible, abierto y creativo, participativo, funcional, y formativo. Estas características suponen en la práctica crear las condiciones adecuadas para que se pueda desarrollar el enriquecimiento contextual.

Apoyos institucionales que reciben los alumnos con discapacidades

Desde hace muchos años, la legislación ya tiene en cuenta a estos alumnos y les proporciona Centros de Educación Especial con una adecuada estructura funcional y con los recursos materiales y humanos que se indican a continuación.

- Estructura funcional.
  - Etapa infantil.
  - Etapa primaria.
  - Transición a la vida adulta de 16 a 21 años (talleres).

- Equipos de Orientación.

Compuesto por profesionales que elaboran el informe psicopedagógico de los

alumnos y los derivan, bien a Centros de Integración, o a Centros de Educación Especial en función de las discapacidades. Si son muy pequeños, etapa infantil, pasan a centros de atención temprana en régimen de ambulatorio, donde reciben los estímulos adecuados a la etapa de desarrollo previos a la escolarización.

- Centros de Educación Especial.
  Estos centros ofrecen prácticamente todos los apoyos que los alumnos discapacitados necesitan, como son:

  - Baja ratio, el número varía en función de la deficiencia (de 3 a 5 alumnos por aula).
  - Talleres: etapa de transición a la vida adulta (de 16 a 21 años).
  - Fisioterapeuta.
  - Logopeda.
  - Enfermera.
  - Orientador.
  - Trabajador social.
  - Auxiliares para aseo y comedor.

- Apoyos institucionales.
  Entre ellos se encuentran:
  - Las asociaciones de padres y madres de alumnos (APMAS). Son reconocidas y apoyadas por las instituciones estatales y locales. Reciben subvenciones de la C.A.M. (Comunidad Autónoma de Madrid) y del Ayuntamiento de la localidad.
  - Los alumnos reciben del Inserso, C.A.M., ... ayudas económicas individuales, aunque insuficientes (pensiones, becas de comedor y transporte gratuito para todos).
  - Profesorado especializado para todos los niveles educativos, como profesores de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc. (la especialización se adquiere en las Escuelas Universitarias de Magisterio).

Apoyos institucionales que reciben los alumnos con altas capacidades

Los alumnos con altas capacidades pertenecen actualmente al grupo de alumnos con necesidades educativas especiales (NEES).

¿Quiénes son los alumnos con necesidades educativas especiales? Son aquellos chicos y chicas cuya capacidad intelectual está por debajo de la media (deficientes psíquicos), por encima de la media (sobredotación intelectual) o tienen alguna minusvalía física que les impide seguir el currículo ordinario.

Por lo tanto, los chicos y chicas con altas capacidades, tienen necesidades educativas especiales y el M.E.C.D. y las Comunidades Autónomas tienen que darles, sin demora, la respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Apoyos que reciben:
- La legislación empieza ahora a tenerlos en cuenta.
- No tienen apoyos humanos ni materiales, en cada centro se las arreglan como pueden.
- Sólo cuentan con las asociaciones de padres y algún programa de apoyo y seguimiento de la C.A.M. y con algunos otros de iniciativa privada.
- La evaluación psicopedagógica (diagnósticos) corre a cargo de los padres mayoritariamente. Por tratarse de una evaluación privada, el M.E.C.D., no la reconoce oficialmente.
- El Sistema Educativo no dispone de profesorado especializado en superdotación.
- El profesor de aula no puede asumir la responsabilidad de la educación de los niños con altas capacidades por múltiples razones, entre ellas:
  - No le han dado la información ni la formación que se necesita en estos casos.
  - Tiene un elevado numero de alumnos por aula.
  - En el aula suele haber 2 alumnos discapacitados y además tiene que atender a los de altas capacidades que se encuentren escolarizados.

El M.E.C.D. tiene que poner en marcha ya todos los mecanismos necesarios para satisfacer las necesidades demandadas por los alumnos y padres y recuperar el tiempo perdido.

Tanto los Equipos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (IES) como los Equipos de Orientación y Educación Psicopedagógica (EOEPs) están haciendo, en algunos casos, todo lo posible para dar respuesta a los colegios y padres que demandan su intervención, según se contempla en la Ley. Sin embargo, cuentan con pocos medios en el proceso de diagnóstico, motivo por el cual éste se hace muy lento y en muchos casos ya llega tarde.

No es suficiente con legislar. Hay que dar los apoyos humanos, materiales y económicos y todas las ayudas que el alumno de altas capacidades necesita para su desarrollo integral.

Aceleración o flexibilización del período de escolarización. Medida extraordinaria: legislación

La Orden de 24 de abril de 1996 (BOE 3 de mayo de 1996) dice:
"Tiene carácter de norma básica y regula las condiciones y el procedimiento

para flexibilizar con carácter excepcional la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Se determinan los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico".

Resolución del 29 de abril de 1996 (BOE de 16 de mayo de 1996). Determina los procedimientos, trámites y documentación precisos para solicitar la flexibilización, así como el proceso de evaluación temprana de la situación de sobredotación intelectual.

Resolución de 20 de enero de 2000. Determina los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales de sobredotación intelectual (entre el 1 de febrero y el 15 de abril de cada año).

La flexibilización del período de escolarización podrá consistir tanto en la anticipación en un año del comienzo de la escolarización obligatoria, como en la reducción total de la escolarización en un máximo de dos años. En ningún caso podrá efectuarse dicha reducción en el mismo nivel o etapa educativa, ni será posible combinar anticipación y reducción en la escolarización.

El marco legal tiene que existir pero no es aplicable de la misma manera a todos los escolares con altas capacidades. Cada alumno es un caso que hay que estudiar de forma exhaustiva para que la decisión que tomen los profesionales, junto con los padres, sea la más beneficiosa para el niño o niña. No obstante, conviene tener en cuenta la opinión del alumno, si él se va a sentir cómodo con unos compañeros mayores que él, si le aceptan como compañero o si, por el contrario, se siente marginado. En la etapa escolar es tan importante un desarrollo emocional equilibrado como la adquisición de conocimientos.

Conclusiones

Cada vez con mayor frecuencia los padres detectan a edades tempranas que su hijo o hija puede tener altas capacidades y acuden al profesor para que les oriente. Cuando éste es sensible al problema, lo comunica al Equipo Directivo para que, a través del Equipo de Orientación y Educación Psicopedagógica (E.O.E.P.), haga el diagnóstico. En muchos casos pasa a la lista de espera y, con frecuencia, queriendo actuar con cautela para no crear falsas expectativas a los padres, se ignora la sobredotación. Las pruebas de diagnóstico son muy laboriosas y siguen un proceso muy lento. Por este motivo, cuando presentan los resultados a la familia, pueden haber pasado uno o dos cursos sin que el alumno/a haya recibido los apoyos adecuados a sus necesidades.

Hay padres que esperan hasta que les llegue el turno y otros, para acabar con la incertidumbre, optan por acudir a un equipo de diagnóstico privado, con el consiguiente coste económico. Cuando el diagnóstico lo presentan en el colegio, al no ser oficial, no lo tienen en cuenta y suelen aconsejarles que se le realice otro oficial con el fin de homologarlo. Esta sugerencia para muchos padres ya no tiene sentido porque han tenido que superar muchos obstáculos burocráticos y lo que realmente quieren es que su hijo/a comience a recibir la respuesta educativa adecuada a sus necesidades especiales.

Para luchar contra la lentitud administrativa y contra la falta de medios materiales y humanos, los padres tenemos que asociarnos para reivindicar y manifestar públicamente a la sociedad, a las administraciones autonómicas y a las locales, que nuestros hijos tienen necesidades educativas especiales a las que hay que dar una **respuesta rápida,** la equivalente a la que los alumnos discapacitados llevan recibiendo desde hace años y con buenos resultados.

Los padres de los alumnos discapacitados con sus constantes reivindicaciones y luchas han conseguido de la Administración centros específicos dotados con los medios materiales y humanos necesarios para atender a las distintas deficiencias de los escolares. Actualmente estos centros están obteniendo resultados muy satisfactorios y la calidad de enseñanza y de atención se puede comprobar visitándolos.

El Sistema Educativo actual no da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con superdotación. Por este motivo, el asociacionismo es fundamental, imprescindible para concienciar a los poderes públicos de las carencias existentes y urgir a la Administración que desarrolle las leyes necesarias, vele por su cumplimiento y garantice los resultados educativos que los alumnos superdotados necesitan.

Las carencias educativas anteriores se comienzan a suplir con la puesta en marcha de algunas iniciativas públicas y privadas. En Madrid, por ejemplo, se imparte fuera del horario escolar un programa para alumnos con altas capacidades, que lleva a cabo la Comunidad de Madrid a través de la Consejería de Educación. Es un primer paso, pero llega a muy pocos alumnos. Otra iniciativa es la que desarrolla la institución educativa privada SEK con el 'Programa Estrella', que también constituye un primer paso, pero igualmente insuficiente porque a él sólo tienen acceso los pocos alumnos que se lo pueden costear. Iniciativas de este tipo se están comenzando a poner en marcha en las distintas asociaciones de superdotados existentes, como: AEST, AVAS, ASGENTA, etc.

En cuanto al modelo a seguir para la escolarización de estos alumnos, la legislación actual sólo contempla la atención en centros ordinarios, omitiendo la referencia a los centros especializados para alumnos con necesidades educativas por super-

dotación. Creo que sobre los centros especializados para estos alumnos habría que reflexionar y, en principio, no descartarlos.

Por todo lo expresado, creo que lo fundamental está en una buena escuela, sea pública o privada, sin exclusiones. Dotando a los centros de los medios necesarios para que se haga posible una enseñanza adecuada a las necesidades de los alumnos con sobredotación. Estos medios son sobre todo medios humanos, si éstos son buenos, se superan otras dificultades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. (2000). *Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa.* Madrid, Bruño.

BENITO, Yolanda (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados.* Salamanca, Amarú.

DELGADO MAGRO, E. (2000). *La vida según un superdotado.* Barcelona, Colección Nogal.

GARCÍA YAGÜE, J. [et al.] (1986). *El niño bien dotado y sus problemas.* Madrid, CEPE.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1994). *Educación diferenciada del alumno bien dotado.* Madrid, UNED.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.*

LÓPEZ ANDRADA, B. (col.) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades.* Madrid, MEC.

PÉREZ, Luz (dir.), (1993). 10 *Palabras claves en superdotados.* Navarra, Verbo Divino.

PÉREZ, Luz [et al.] (2000). *Educar hijos inteligentes.* Madrid, CCS.

PÉREZ, Luz y DOMÍNGUEZ, Pilar (2000). *Superdotación y Adolescencia.* Madrid, CAM.

PÉREZ, Luz, DOMÍNGUEZ, Pilar y DIAZ, Olga (1998). *La educación de los más capaces. Guía para educadores.* Madrid, MEC.

PRIETO SÁNCHEZ, D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.* Málaga, Aljibe.

Real Decreto 334/1983, de 6 de marzo, sobre Ordenación de la Educación Especial.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, sobre Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

LOS DOCENTES ANTE LA SUPERDOTACIÓN: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Maximiano del Caño Sánchez *-Universidad de Valladolid*
Benito Arias Martínez *- Universidad de Valladolid*
José María Román Sánchez *- Universidad de Valladolid*

La atención educativa a los niños con "necesidades educativas especiales asociadas a superdotación" (MEC, 1995) está siendo retomada como objeto de estudios y actuaciones tanto por parte de los investigadores como por la Administración educativa y por los propios profesores y padres. Se trata de una tarea compleja y difícil debido, básicamente, a que no hay acuerdo sobre lo que implica el concepto de superdotación. De este problema se derivan otros también importantes referidos a cuáles son las características de los superdotados, cómo, quién y cuándo se puede identificarlos y cómo, quién y cuándo se debe intervenir en su atención educativa. En este sentido, el profesor se configura como elemento clave para contribuir a la identificación de niños y niñas superdotados en edad escolar y, desde luego, en la intervención educativa. Estas importantes funciones del profesor están condicionadas por su preparación psicopedagógica en general y, en particular, por sus ideas previas, conocimientos y actitudes hacia este colectivo.

En las páginas siguientes se hace una breve referencia a la situación actual de los conocimientos acerca del concepto, características y modelos explicativos de la superdotación, para luego, y desde la perspectiva de género, analizar los conocimientos y actitudes de los docentes (aspirantes y en ejercicio) acerca de los superdotados.

Este análisis pretende responder a preguntas tales como ¿existen diferencias entre hombres y mujeres aspirantes a la docencia o docentes en ejercicio respecto de los conocimientos que tienen de las características de los superdotados? ¿Y respecto a las actitudes hacia estos niños y niñas? En caso afirmativo ¿en qué dirección van esas diferencias? ¿a qué pueden deberse? ¿qué implicaciones se derivan?, etc.

Superdotación: Concepto, características, modelos, identificación e intervención

El concepto de superdotado sigue siendo confuso y se utilizan con frecuencia numerosas acepciones como similares (talento académico, superdotado, bien dota-

do, prodigio, ...). A este respecto, Mönks (1993) engloba las definiciones de superdotación en cuatro categorías: (a) definiciones orientadas al rasgo; (b) referidas a modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento; (c) las que tienen que ver con modelos orientados al rendimiento como resultado visible de la superdotación y (d) definiciones relacionadas con modelos psico-socio-culturales, que conceden gran importancia al medio ambiente (Domínguez y Pérez, 1999). Estas autoras recuerdan, a su vez, cómo las revisiones recientes de las definiciones permiten clasificarlas en cinco grupos: definiciones ligadas a capacidad intelectual excepcional (criterio psicométrico), definiciones centradas en las actitudes intelectuales múltiples señalando la necesidad de que los sujetos apliquen sus aptitudes específicas a algún tipo de propósito productivo y observable; definiciones que incluyen la creatividad como componente esencial; definiciones relativas a talentos múltiples, que requieren la combinación de medidas variadas que permitan reconocer las aptitudes excepcionales; definiciones prácticas, que implican aplicar la capacidad intelectual general y la aptitud académica específica como criterio de identificación (Richert, Alvino y McDonnel, 1982). Sánchez Manzano (1999), por su parte, alude a definiciones simples, aquellas que tienen en cuenta el criterio de inteligencia general o el criterio de aptitudes específicas, y definiciones complejas que exigen la presencia combinada de niveles altos en dos o más capacidades (Renzulli, 1986; Castelló y Batlle, 1998). A modo de síntesis puede decirse que, en la actualidad, se rechaza la idea de superdotación como rasgo innato, fijo y no dinámico, y existe acuerdo en considerar su carácter multidimensional y sujeto a cambio (Domínguez y Pérez, 1999).

Paralelamente, se han propuesto, sucesivamente, diferentes **modelos explicativos** de la superdotación que conceden más importancia a aspectos de la inteligencia medidos con criterios psicométricos, a los procesos cognitivos a través de los cuales se llega a la realización superior, al rendimiento como criterio identificador, o a los factores socioculturales de la inteligencia. Hoy parece poder apreciarse una notable tendencia a analizar esta problemática desde una perspectiva global y amplia (Pérez y Díaz, 1995) y a la diferenciación entre superdotación y talento (Gagné, 1999; Mönks, 1999).

En cuanto a las **características** que deben concurrir en la superdotación, se constata que tampoco hay acuerdo entre los diferentes investigadores. En el ámbito cognitivo existe cierta coincidencia en señalar (Shore y Kanevsky, 1993) entre los aspectos más relevantes los siguientes: mayor capacidad de autorregulación y metacognición, y para interconectar mejor con los conocimientos previos; el mejor uso de los procesos de *insight;* mayor flexibilidad en el manejo de alternativas; dominio en el área verbal.

Las diferencias entre géneros en el ámbito de las habilidades y del rendimiento escolar están todavía por clarificar pues no existe acuerdo entre autores (Halpern,

1993; Colom, 1998; Freeman, 1998; García Colmenares, 1994), así como tampoco en las posibles hipótesis explicativas, tales como la hipótesis de rol, de concurrencia, de experiencia previa, de expectación (Heller, 1999). Esta problemática no es ajena en absoluto al tema de estudio de las relaciones entre superdotación y género, antes bien, puede estar condicionando una no adecuada atención educativa a las niñas superdotadas.

Se han definido otras características específicas de las personas superdotadas relacionadas con los estilos de autogobierno mental, describiéndolas como más "legislativas" (innovadoras, gustan de trabajar a su aire y planificar por sí mismas), con estilo "global" de trabajo y estilo "judicial" (prefieren tareas donde puedan opinar y emitir juicios) y progresista (apertura de ideas, originalidad y creatividad). Se ha descrito también el uso diferenciado de estrategias de aprendizaje, tales como las encaminadas a la comprensión de la información y contenidos a aprender, la comprobación de lo aprendido verificando sus propias respuestas y el mejor uso de generalizado de estrategias, singularmente las referidas a recuperación de la información (Román, 1994; Prieto y Castejón, 1999).

En el ámbito de personalidad y relaciones afectivas el acuerdo entre autores es menor respecto a definir cuáles son las especiales características de los superdotados, siendo hoy día criterio aceptado considerar la importancia del contexto en el que se realiza su desarrollo como factor de interacción persona-situación. En este sentido, lo importante para nuestro objetivo no es tanto el estudio de las características, en sí mismas, cuanto la manifestación de estas características en interacción con el medio. Y, en particular, con las características estereotipadas asociadas a la variable género. Por ejemplo, el hecho de que, mientras que las conductas típicamente consideradas "masculinas" se corresponden con las de las personas con éxito (agresividad, firmeza, competitividad, liderazgo, independencia, autoconfianza), las conductas estereotipadas como propias de las mujeres (afecto, timidez, compasión, comprensión y calor) podrían asociarse con las de maternidad y las correspondientes a ocupaciones femeninas (Acereda 2000).

Los aspectos referidos a la **identificación** de superdotados tienen especial relevancia con el fin de evitar desaprovechar potencialidades del alumno y atender a cada niño según sus necesidades. Desde esta perspectiva podrían requerir ajustes por parte del alumnado con alguna (o algunas) de las siguientes características: sobredotación intelectual, talentos específicos, precocidad, alta motivación personal, alta estimulación familiar/ambiental, desajuste por currículo de referencia bajo. En último término, la identificación debe tener como objetivo el conocimiento de las características individuales de los alumnos para adaptarnos a cada uno de ellos potenciando al máximo sus posibilidades, de forma que la identificación episódica de individuos aislados no tiene sentido. El procedimiento más aconsejable para la identificación parece ser el método de filtrado o criba *(screening):* se establece una eva-

luación formal (partiendo de un modelo) de todos los alumnos de una misma edad, y se selecciona entre un 5 a un 15% de la población total a partir de un punto de corte determinado; en una segunda fase se somete a un estudio más intensivo la submuestra seleccionada y se obtiene una muestra que oscila entre el 3% y 5% de la población inicial; la ventaja principal es que reduce las probabilidades de no identificación, lo cual es gran interés pues de trata de incluir, no excluir.

En esta tarea adquiere un papel significativo el profesor que, siendo reconocido como elemento esencial en la identificación de superdotados (Ferbeizer, 1998), debe estar suficientemente preparado y conocer la características más relevantes de estos niños. No en vano, dado que numerosos trabajos empíricos han evidenciado que no son buenos identificadores de los mismos (García Yagüe, 1986; Sánchez Manzano, 1999). También aquí la variable género puede mostrarse como elemento diferenciador.

En el ámbito de la **atención** a los niños con características asociadas a la superdotación se consideran como principales actuaciones la aceleración, el enriquecimiento y las agrupaciones en clases especiales. Se aprecia una tendencia a considerar como la mejor y más importante alternativa la referida al enriquecimiento, incluyendo diferentes ámbitos de actuación y con planteamientos de carácter global, con propuestas tales como las sugeridas en el modelo de enriquecimiento cognitivo (Prieto, Hervás, Bermejo, 1998), o el modelo de enriquecimiento (Renzulli, 2000). De cualquier forma, e independientemente de la opción que se tome, siempre será básica la actuación del profesorado. A este respecto, se han estudiado diversas características que deben concurrir en el profesor que debe atender a estos niños (Lindsey, 1990; Acereda y Sastre, 1998). Sin embargo, nuestro punto de vista es que no deberían diferir mucho de las características de todo buen profesor. En cualquier caso, para una más eficaz influencia educativa es esencial la preparación del profesor y un adecuado conocimiento de las características de sus alumnos. Y si en estos alumnos concurren necesidades educativas especiales, como es el caso de los superdotados, la formación específica en este campo es del todo necesaria. Desde esta perspectiva, y en al ámbito aplicado, nos pareció de interés estudiar qué conocimientos tienen los aspirantes a docentes y los docentes en ejercicio de las características de los niños y niñas superdotados, y de sus actitudes hacia este colectivo. Y muy particularmente, de si existían diferencias entre hombres y mujeres en este campo.

Método

Se seleccionó una muestra de 794 sujetos de ambos sexos divididos en cinco grupos de referencia. Los dos primeros estaban formados por alumnos de la Facultad de Educación de Valladolid: (a) estudiantes que cursaban 3º de Magisterio de las diferentes especialidades, y (b) estudiantes de Psicopedagogía. El tercer grupo lo constituían los aspirantes a profesores de Educación Secundaria que asistían al curso de

Capacitación Pedagógica (CAP). Los grupos cuatro y cinco estaban formados por maestros en ejercicio y profesores de Educación Secundaria. La extracción de la muestra se realizó al azar, quedando constituida, en el caso de aspirantes a la docencia, de entre todos los estudiantes matriculados en los referidos cursos, únicamente por los que estaban en el aula en el momento planificado para la recogida de información. La muestra de maestros y profesores de Educación Secundaria se obtuvo principalmente a través de los alumnos que estaban en prácticas, los cuales solicitaban, en nombre del equipo de investigación, su colaboración a los profesores de los respectivos Centros. La distribución de la muestra, por grupos y sexo, aparece en la tabla 1.

Tabla 1: Distribución de la muestra por especialidades en función del sexo

	MUJERES		HOMBRES		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
ESTUDIAN MAGISTERIO	218	81.65	49	18.35	267	33.63
ESTUDIAN PSICOPEDAGOGÍA	52	82.84	11	17.46	63	7.93
ESTUDIAN CAP	93	82.84	67	41.8	160	20.16
MAESTROS DE E. PRIMARIA	70	61.4	44	38.6	114	14.35
PROFESORES DE E. SECUNDARIA	125	65.8	65	34.2	190	23.93
TOTALES	558	70.27	236	29.73	794	100

Instrumento:

Se ha confeccionado un Cuestionario partiendo de otro de referencia ya utilizado con profesores en ejercicio (Acereda y Sastre, 1998). Consta de 41 cuestiones, de las cuales 39 son de respuesta cerrada, en escala tipo Lickert, en el que los estudiantes deben indicar en qué medida están (a) muy de acuerdo (b) de acuerdo (c) poco de acuerdo (d) nada de acuerdo con lo propuesto en los ítems.

El planteamiento teórico que inspiró la confección del mismo incluía los siguientes apartados: (a) aptitudes, 6 ítems; (b) aprendizaje, 5 ítems; (c) vida social y profesional, 5 ítems; (d) Personalidad, 4 ítems; (e) creatividad, 3 ítems; (f) identificación, 4 ítems; (g) intervención, 5 ítems; (h) profesorado, 4 ítems; (i) orientación a familias, 3 ítems.

Se ha comprobado la fiabilidad de este instrumento, obteniéndose una alfa de Cronbach de.75. Para ver la validez del constructo, se ha procedido a la comparación entre el modelo teórico que lo ha inspirado y los resultados en términos de factores. Así, los nueve apartados que se contemplaron inicialmente han dado lugar a

ocho factores, obtenidos por análisis de los extracción de los componentes principales mediante rotación Normalización Varimax con Kaiser. Estos ocho componentes, que explican el 51,8% de la varianza, aparecen en la tabla 2 .

Tabla 2: Componentes principales y varianza explicada

	Autovalores iniciales			Suma saturaciones al cuadrado de rotación		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,726	12,419	12,419	2,492	8,305	8,305
2	2,699	8,997	21,415	2,319	7,730	16,036
3	2,412	8,040	29,455	2,255	7,517	23,553
4	1,771	5,903	35,358	1,943	6,476	30,029
5	1,467	4,891	40,249	1,920	6,399	36,428
6	1,278	4,260	44,509	1,884	6,280	42,708
7	1,156	3,854	48,363	1,422	4,739	47,447
8	1,030	3,433	51,796	1,305	4,349	51,796

Método de extracción: Análisis de Componentes Normalización Varimax con Kaiser.

Con los datos obtenidos se realizaron los correspondientes estudios estadísticos, mediante el SPSS (versión para PC). En primer lugar se comprobó que nada se oponía a admitir la homogeneidad de las varianzas (Levene). Luego se realizaron MANOVA, ANOVA y pruebas poshoc.

Resultados:

Dado el objetivo de este trabajo nos limitaremos a reflejar y posteriormente comentar cuatro resultados del cuestionario relacionados con la variable sexo y que revisten cierto interés. (Otros datos más amplios referidos a los conocimientos y actitudes de los aspirantes a profesores respecto a la superdotación pueden verse: Del Caño, 2000; Del Caño, en prensa).

Los contrastes multivariados reflejan la existencia de diferencias globales entre sexos (traza de Hotelling F=3,42, P<.001 para 8 gl. Hipótesis y 779 g.l. error) en el nivel de acuerdo que manifiestan estar en el conjunto de ítems del cuestionario.

Los análisis de varianza por factores indican que esas diferencias sólo se dan (ver tabla 3) en el factor seis, que hemos denominado "apoyo externo". Este factor incluye ítems que hacen referencia a que los niños y niñas superdotados deben recibir apoyos específicos fuera de sus aulas. Diferencia las respuestas de hombres y mujeres en el sentido de que son aquellos los que manifiestan mayor acuerdo con estas afirmaciones.

Cuando observamos los resultados por grupos (estudiantes de Magisterio, de Psicopedagogía, de CAP, Maestros y Profesores de Educación Secundaria), encontramos diferencias relacionadas con la variable sexo en diez ítems. La pregunta en la que aparecen diferencias entre sexos en mayor número de grupos es la que hace el número 25: "Las superdotadas y superdotados necesitan colegios especiales para ellos", con la que están más de acuerdo los hombres.

Al contrastar los resultados que se obtienen de las respuestas de ambos sexos a los distintos ítems, se obtienen diferencias estadísticamente significativas (tabla 4) en once de los treinta y nueve ítems. La dirección de estas diferencias es distinta según el ítem de que se trate.

No existen diferencias entre hombres y mujeres en una cuestión tan significativa para el estudio de la perspectiva de género como la propuesta en la pregunta 28 "hay más superdotados (varones) que superdotadas (mujeres).

Tabla 3: Diferencias por sexos en los factores

Pruebas de los efectos inter-sujetos							
Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta cuadrado
SEXO	VIDASOC	1,490	1	1,490	,435	,510	,001
	APRENDIZ	,309	1	,309	,118	,731	,000
	CREATIV	4,480	1	4,480	1,536	,216	,002
	INTELIG	2,219	1	2,219	1,298	,255	,002
	ATENCESC	2,067	1	2,067	,927	,336	,001
	APOYOEXT	42,626	1	42,626	17,030	**,000**	,021
	LIDERAZ	9,968E-02	1	9,968E-02	,114	,736	,000
	ADAPESC2	,562	1	,562	,705	,401	,001

Tabla 4 : Diferencias entre sexos por ítems y diferencias entre grupos (prueba t)

	SEXO	**N**	**Media**	**D.T.**	t	gl	Sig (bil)	GRUPOS
	1 (hombre)	257	3,36	0,80				
I01	2(mujer)	531	3,49	0,64	**-2,44**	**786**	**0,02**	**11(0.01)**
	1	257	1,77	0,77				
I02	**2**	531	1,73	0,75	0,72	786	0,47	
	1	257	2,37	0,81				
I03	**2**	531	2,41	0,81	-0,66	786	0,51	7(0.04)
	1	257	2,04	0,79				
I04	**2**	531	1,92	0,73	**2,00**	**786**	**0,05**	
	1	257	2,95	0,93				

I05	2	531	2,86	0,98	1,29	786	0,20	
	1	257	3,23	0,84				
I06	2	531	3,36	0,72	**-2,23**	**786**	**0,03**	
	1	257	3,62	0,56				
I07	2	531	3,57	0,58	1,19	786	0,23	
	1	257	3,50	0,72				
I08	2	531	3,49	0,76	0,22	786	0,83	**11(0.02)**
	1	257	2,82	0,81				
I09	2	531	2,81	0,84	0,18	786	0,86	
	1	257	3,05	0,81				
I10	2	531	2,95	0,80	1,66	786	0,10	**6(0.04)**
	1	257	3,32	0,72				
I11	2	531	3,36	0,70	-0,65	786	0,52	
	1	257	2,65	0,88				
I12	2	531	2,61	0,89	0,59	786	0,56	
	1	257	2,68	0,81				
I13	2	531	2,68	0,86	0,14	786	0,89	
	1	257	2,41	0,83				
I14	2	531	2,33	0,83	1,25	786	0,21	
	1	257	3,07	0,76				
I15	2	531	3,04	0,77	0,56	786	0,58	
	1	257	2,93	0,89				
I16	2	531	3,00	0,85	-1,13	786	0,26	
	1	257	3,35	0,88				
I17	2	531	3,49	0,78	**-2,17**	**786**	**0,03**	**6(0.02)**
	1	257	2,64	0,85				
I18	2	531	2,62	0,87	0,25	786	0,80	
	1	257	2,07	0,83				
I19	2	531	2,02	0,78	0,85	786	0,40	**12(0.04)**
	1	257	3,35	0,70				
I20	2	531	3,36	0,64	-0,11	786	0,91	
	1	257	3,21	0,76				
I21	2	531	3,18	0,84	0,44	786	0,66	
	1	257	1,75	0,70				
I22	2	531	1,81	0,74	-1,07	786	0,28	**5(0.05)**
	1	257	2,55	0,96				
I23	2	531	2,70	0,98	**-2,09**	**786**	**0,04**	**5(0.02)**
	1	257	1,82	0,81				
I24	2	531	1,84	0,87	-0,38	786	0,70	9(0.04)
	1	257	2,60	1,03				
I25	2	531	2,24	1,00	**4,69**	**786**	**0,00**	
	1	257	2,19	0,94				
	1	257	2,19	0,94				

I26	**2**	531	1,97	0,92	**3,05**	**786**	**0,00**	**3(0.02); 7(0.01); 9(0.02)**
	1	257	3,59	0,63				
I27	**2**	531	3,65	0,62	-1,19	786	0,24	
	1	257	1,65	0,77				
I28	**2**	531	1,66	0,80	-0,25	786	0,80	
	1	257	2,92	0,87				
I29	**2**	531	2,79	0,94	1,90	786	0,06	
	1	257	1,40	0,67				
I30	**2**	531	1,30	0,59	**2,18**	**786**	**0,03**	**2(0.03)**
	1	257	2,92	0,87				
I31	**2**	531	2,89	0,86	0,51	786	0,61	
	1	257	1,32	0,57				
I32	**2**	531	1,21	0,46	**2,83**	**786**	**0,01**	
	1	257	1,88	0,74				
I33	**2**	531	1,96	0,72	-1,46	786	0,15	
	1	257	3,37	0,72				
I34	**2**	531	3,63	0,63	**-5,14**	**786**	**0,00**	
	1	257	3,11	0,85				
I35	**2**	531	3,24	0,75	**-2,12**	**786**	**0,03**	
	1	257	1,71	0,79				
I36	**2**	531	1,73	0,75	-0,29	786	0,77	
	1	257	3,32	0,82				
I37	**2**	531	3,36	0,75	-0,66	786	0,51	
	1	257	2,79	0,91				
I38	**2**	531	2,73	0,88	0,85	786	0,40	
	1	257	2,31	0,88				
I39	**2**	531	2,29	0,83	0,33	786	0,74	

Discusión y perspectivas

La introducción de la variable sexo como posible elemento diferenciador en los conocimientos y actitudes de los docentes en ejercicio o de los aspirantes a la docencia fue considerada de interés en base a la propuesta de los modelos explicativos de la superdotación que consideran relevante el factor psicosocial. Se pretendía ver si existían diferencias en el conocimiento que tenían de las características de los superdotados y, sobre todo, si había diferencias en los ítems más directamente relacionados con el ámbito actitudinal.

Los resultados obtenidos indican que se dan menos diferencias significativas en los factores del cuestionario referidos a características, y más en el factor en el que tienen más peso las preguntas referidas a actitudes.

Los varones tienden a mostrar menos acuerdo que las mujeres en ítems referidos al carácter estable de la superdotación (ítem 23: " la superdotación es innata: se nace superdotado y se continúa siéndolo toda la vida") y al importante peso de lo "intelectual" (ítem 1: "para ser superdotado hay que tener un alto cociente intelectual"; ítem 4: "los superdotados poseen gran vocabulario e información superior a su edad sobre temas complejos").

Las mujeres que han respondido a nuestro cuestionario parecen tener una actitud más abierta hacia la atención a los niños y niñas con características asociadas a la superdotación intelectual. Así puede deducirse de las diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de hombres y mujeres a las cinco siguientes cuestiones: (ítem 25) "los superdotados y las superdotadas necesitan colegios especiales para ellos"; (ítem 26) "como profesor, preferiría una clase sin superdotados, no sabría que hacer con ellos"; (ítem 30) "los superdotados/as tienen que ser educados por profesores superdotados"; (ítem 34) "los futuros maestros y profesores deberían recibir formación específica sobre superdotados"; (ítem 35): los superdotados y las superdotadas deben ser informados de que lo son". Las diferencias en estos ítems, de claro contenido actitudinal (aceptación, disposición de ayuda) van siempre en un sentido favorable a los docentes o aspirantes de sexo femenino. En efecto, los hombres dicen estar más de acuerdo con lo planteado en las tres primeras preguntas a que hacemos referencia. En las dos últimas, por el contrario, el mayor acuerdo con el contenido se da en las mujeres. Estas diferencias se observan independientemente del grupo de pertenencia en el ítem 25, y sólo en algunos grupos en las demás preguntas. Donde más diferencias se dan entre hombres y mujeres es en el grupo de profesores en ejercicio (maestros y profesores de Educación Secundaria).

Estos resultados, de confirmarse, permitirían pensar en la conveniencia de discutir y comentar con los aspirantes a profesores aspectos relacionados con los contenidos actitudinales y de procedimiento y no solo conceptuales. Por lo demás, hemos de reconocer que, al no ser el estudio diferencial por sexos el objetivo primero de este estudio, los resultados sólo deben ser tomados como aproximativos y de referencia para nuevos trabajos experimentales.

En efecto, ya en otro lugar (Del Caño, en prensa), hemos tenido ocasión de comentar cómo, en conjunto, los aspirantes a profesores tienen un conocimiento suficiente de las características más habitualmente asociadas a superdotación y que estos resultados contrastaban con los obtenidos en otras ocasiones con los profesores en ejercicio (Acereda y Sastre, 1998). Precisábamos entonces que un cuestionario de respuesta cerrada podría haber distorsionado en parte los resultados, y proponíamos que era necesario continuar con estudios más detallados, con instrumentos de respuesta abierta. Pues bien, esta sugerencia nos parece aún más necesaria en lo que respecta a los resultados obtenidos cuando se toma en consideración la variable sexo. Pero, además, en este caso, habría que diseñar nuevas cuestiones a incluir en la exploración que permitieran obtener resultados más clarificadores.

En este sentido, podría, por ejemplo, ser de interés acudir al estudio detallado del planteamiento que tienen hombres y mujeres docentes en cuestiones relacionadas con la perspectiva de las ideas previas sobre género y su relación con la superdotación, o respecto a la carencia de opciones en las mujeres, o carencia de modelos, a las características estereotipadas masculinas y femeninas, respecto a las habilidades de unos y otras en diferentes materias escolares (en relación con las diferentes hipótesis explicativas que se han propuesto (Heller, 1999), o a evaluar actitudes relacionadas con la integración en el aula de niños y niñas superdotadas, o pautas educativas, intereses específicos, actitudes de profesores y profesoras ante la aceleración, etc. La toma en consideración de estos aspectos podría contribuir de manera significativa a clarificar si realmente hay diferencias en las actitudes de hombres y mujeres ante la problemática de la superdotación intelectual, en general y, en particular, en lo relacionado con la variable género. A su vez, esta información podría servir de referencia para analizar posibles interacciones entre estas actitudes y las cuestiones planteadas como objeto de estudio.

Al mismo tiempo, habría que precisar éstas y otras cuestiones desde una perspectiva bien definida respecto a un modelo determinado de superdotación como, por ejemplo, los modelos diferenciadores entre superdotación y talento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEREDA, A. y SASTRE, S. (1998). *La superdotación.* Madrid, Síntesis.

ACEREDA, A. (2000). *Niños superdotados.* Madrid, Pirámide. Ojos solares.

CASTEJÓN, J.L., PRIETO, M.D.. y ROJO, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En: **PRIETO, M.D.** (coord.) *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.* Archidona, Málaga, Aljibe.

CASTELLÓ, A. y BATLLE, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca, 6,* 26-66.

COLOM, R. (1998). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica.* Madrid, Pirámide.

DEL CAÑO, M. (2000). *Formación del profesorado y atención educativa a los superdotados.* Comunicación Congreso Nacional de Educación: 2000. Burgos, 18, 19 y 20 de octubre de 2000.

– – –. Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: Niños superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 40.*

DOMÍNGUEZ, P. y PÉREZ, L. (1999). Perspectiva educativa de la superdotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36, 93-106.*

FREEMAN, J. (1998). Investigación Internacional sobre los niños superdotados y su educación. En: *Libro de trabajos del primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Mendoza, Argentina, 37-49.*

GAGNÉ, F. (1999). El desarrollo del talento: una compleja coreografía entre múltiples influencias causales. En: **SIPÁN, A.** (coord.). Mira editores, S.A.

GARCÍA COLMENARES, C. (1994). Inteligencia y desarrollo emocional: la problemática de las chicas superdotadas. En: **BENITO, Y.** (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados.* Salamanca, Amarú.

HALPERN, D.F. (1993). *Sex differences in cognitive abilities.* Hilsdalle, N.J., Erlbaum.

HELLER, K.A. (1999). Necesidades individuales y condiciones instructivas en la educación de superdotados. En: **SIPÁN, A.** (coord.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 159-172). Zaragoza, Mira editores, S.A.

LINDSEY, M. (1990). *Training teachers of the gifted and talented.* New York, Teachers College Press.

MEC (1995). Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid, MEC (B.O.E. 02.06.95).

MARTÍNEZ, F., CASTEJÓN, J.L. y GALINDO, A. (1997). Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. En: **PRIETO, M.D.** (coord.) *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.* Archidona, Málaga, Aljibe.

MÖNKS, F.J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En: **ELLER, K., MÖNKS, F. y PASSOW, H.** (Eds.) *Research and development of Giftedness an Talent.* N. York, Pergamon.

– – –. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados: ¿Cómo pueden descubrir sus necesidades padres y educadores? En: **SIPÁN, A.** (coord..) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos (pp. 173-187).* Zaragoza, Mira Editores.

NICHOLSON, J. (1997). *Hombres y mujeres ¿hasta qué punto son diferentes?* Barcelona, Ariel.

PÉREZ, L. y DÍAZ, O. (1995). Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en superdotados. *Revista de altas capacidades Faisca, 1,* 103-108.

PÉREZ, L. (1999). Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual. En: **SIPÁN, A.** (coord..) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 107-137). Zaragoza, Mira Editores.

PRIETO, M.D. y CASTEJÓN, J.L. (1999). Recursos estratégicos en alumnos superdotados. En: **SIPÁN, A.** (coord.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 211-244). Zaragoza, Mira editores, S.A.

RICHERT, E.S., ALVINO, J.J. y MCDONNEL, R.C. (1982). *National Report of Identification: Assesment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth.* New Jersey, A Product of the Educational Information and resource center.

ROMÁN, J.M. (1994). Procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje en superdotados. En: **BENITO, Y.** (coord). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 233-259). Salamanca, Amarú ediciones.

RENZULLI, J. (1978). What makes giftedness. Reexamining a definition. *Phi, Delta Kappa, 60.*

– – –. (2000). Intervenciones educativas para desarrollar el talento en niños. En: **BELTRÁN, J.A.** Intervención psicopedagógica y currículum escolar Madrid, Pirámide.

SÁNCHEZ MANZANO, E. (1999). Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid. Madrid, MEC-Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Fundación Ceim-Fundación Rich.

SHORE, B. y KANEVSKY, L.S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. En: **ELLER, K.A. y PASSOW, A.H.** (Eds). *International Handbook of Research and Developmet of Gifteds and Talent.* N. York, Pergamon.

ANEXO

CUESTIONARIO ACERCA DE LA SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

(Del Caño, 2001)

Edad _____ Sexo _____ Especialidad _____ Curso _____

A continuación aparecen unas frases acerca de la superdotación. Se le pide que señale con una "x" en qué medida está V. de acuerdo con lo expresado en cada una de ellas.

Muy de acuerdo = 4; bastante de acuerdo = 3; poco de acuerdo = 2; nada de acuerdo = 1

1. Para ser superdotado hay que tener un cociente intelectual (C.I.) muy alto	4	3	2	1
2. Los chicos y chicas superdotados siempre sacan muy buenas notas en todo	4	3	2	1
3. Las personas superdotadas tienen una vida social pobre (pocos amigos...)	4	3	2	1
4. Los chicos y chicas superdotados son arrogantes, se creen superiores a sus compañeros	4	3	2	1
5. La creatividad es una característica propia de la superdotación	4	3	2	1
6. Los superdotados poseen gran vocabulario e información superior a la de su edad sobre temas complejos	4	3	2	1
7. Los chicos y chicas superdotados poseen gran capacidad de aprender en poco tiempo	4	3	2	1
8. Se puede ser superdotado y fracasar en la vida	4	3	2	1
9. Los/las superdotados/as tienen más problemas emocionales que sus compañeros	4	3	2	1
10. Los superdotados son muy imaginativos, les gustan nuevas formas de hacer las cosas	4	3	2	1
11. Los superdotados tienen alta capacidad de generalización y pensamiento abstracto	4	3	2	1
12. Los superdotados/as sólo sacan buenas notas en lo que se les da bien o les gusta	4	3	2	1
13. Lo que más necesitan los superdotados es que se les enseñe a relacionarse con los demás	4	3	2	1
14. Los chicos y chicas superdotados son retraídos, tímidos, introvertidos	4	3	2	1
15. Los superdotados muestran abundancia, originalidad y flexibilidad de respuestas a los problemas	4	3	2	1
16. Los superdotados manifiestan continuamente gran curiosidad e interés por tareas intelectuales	4	3	2	1
17. Se puede ser superdotado y fracasar en los estudios	4	3	2	1
18. Los superdotados disimulan su superioridad en la escuela para integrarse mejor en el grupo	4	3	2	1
19. Los chicos/as superdotados están atentos en clase, siguen las normas, son limpios y ordenados en sus cosas	4	3	2	1

20. Los superdotados codifican, seleccionan y combinan la información muy eficazmente	4	3	2	1
21. Si un superdotado/a fracasa en la escuela es porque se aburre y por falta de motivación hacia la tarea	4	3	2	1
22. Los chicos y chicas superdotados son "líderes" en sus grupos	4	3	2	1
23. La superdotación es innata: se nace superdotado y se continúa siéndolo toda la vida	4	3	2	1
24. Existen más sujetos superdotados en la clase socioculturalmente alta que en la baja	4	3	2	1
25. Las superdotadas y los superdotados necesitan colegios especiales para ellos	4	3	2	1
26. Preferiría una clase sin superdotados: no estoy suficientemente preparado para atenderlos	4	3	2	1
27. Las familias deben conocer que sus hijos son superdotados	4	3	2	1
28. Hay más superdotados (varones) que superdotadas (mujeres)	4	3	2	1
29. Si un superdotado/a fracasa en la escuela es que no recibe atención educativa adecuada	4	3	2	1
30. Las superdotadas y los superdotados deben ser educados por profesores/as superdotados	4	3	2	1
31. Las familias de superdotados deberían recibir apoyo especial	4	3	2	1
32. Sólo se puede saber si una persona es superdotada cuando triunfa en la vida	4	3	2	1
33. La escuela de hoy ofrece a los superdotados la ayuda y atención que necesitan	4	3	2	1
34. Todos los futuros maestros y psicopedagogos deberíamos recibir formación específica sobre superdotados	4	3	2	1
35. Los superdotados y superdotadas deben ser informados de que lo son	4	3	2	1
36. La mejor forma de saber si un alumno es superdotado es comprobar su rendimiento escolar	4	3	2	1
37. Los alumnos/as superdotados necesitan adaptaciones curriculares específicas	4	3	2	1
38. Los chicos y chicas superdotados necesitan un profesor/a especialista	4	3	2	1
39. A los chicos y chicas superdotados les conviene "adelantar" uno o más cursos escolares	4	3	2	1

40. Señale con un "x" a qué edad, según su opinión, se **puede identificar** a los superdotados/as

☐ Entre 0- 3 años ☐ Entre 3-12 años ☐ Sólo a partir de 12/13 años ☐ Sólo en la edad adulta

41. **Ordene** las siguientes opciones según la **importancia** (1 la más importante, 4 la menos importante) de las siguientes personas en la **detección** de niños/as **superdotados**

☐ Los Profesores ☐ Los padres ☐ El psicólogo y/o pedagogo ☐ Los compañeros

¿CONOCE ALGÚN SUPERDOTADO (chico, chica, hombre, mujer)? ☐ En caso afirmativo ¿QUÉ LE HACE PENSAR QUE ES SUPERDOTADO? (Puede escribir por detrás de la hoja)

MUJERES Y SUPERDOTACIÓN: UNA VISIÓN HISTÓRICA

Dra. Rosa Isabel Rodríguez Rodríguez
Universitat de les Illes Balears

"Todos los genios que nacen mujeres se pierden
para la dicha del público" (Stendhal)

Una de las primeras cosas que te llama la atención cuando intentas abordar el tema de las mujeres superdotadas, es que no te vienen a la cabeza de manera espontánea demasiados nombres de mujeres que hayan destacado de manera especial por sus realizaciones a lo largo de nuestra Historia, al menos dentro de la Historia que nos han enseñado.

Sólo algunas mujeres, tal vez muchas teniendo en cuenta las circunstancias en las que vivieron, pero muy pocas comparadas con el número de hombres, parecen haber sobresalido en los diversos campos del conocimiento como las artes, la política o las ciencias.

Muy pocas de ellas forman parte de nuestro legado cultural actual y, a pesar de los esfuerzos que en los últimos años se han hecho para tratar de rescatar del olvido a muchas de ellas, siguen siendo las grandes desconocidas de nuestro pasado cultural.

La perspectiva bajo la cual presentamos este trabajo es, por tanto, la de la búsqueda de la excepción, la búsqueda de situaciones y de ejemplos de mujeres ilustres a lo largo de la Historia que puedan llegar a romper la concepción que mayoritariamente tenemos sobre la marginación y el papel pasivo que parece haber acompañado desde siempre a la mujer[1].

[1] La búsqueda de esta excepción es el resultado del trabajo que he venido realizando en los últimos años con la ayuda de los estudiantes de la asignatura "Educación de sujetos superdotados" que actualmente imparto dentro de la licenciatura de Psicopedagogía.

Preguntando a los amigos

Iniciado ya el siglo XXI y dentro de una sociedad occidental presuntamente igualitaria y democrática, esta ausencia femenina podría parecer más un error nuestro que una realidad palpable. Por ese mismo motivo nuestros primeros pasos se encaminaron hacia nuestros amigos y familiares, elegidos de una manera totalmente azarosa, a los cuales les preguntamos: *"¿Qué mujeres que hayan sido famosas a lo largo de la historia conoces?"* (la exclusión del término "superdotada" es intencionada). La mayoría de respuestas no tenían desperdicio. He aquí algunos ejemplos:

"Mmm... Pues no sé, no se me ocurre ninguna. Es que nunca estudiamos mujeres, siempre nos han hablado sólo de hombres" (mujer de 25 años).

"Juana de Arco, Agustina de Aragón...¡Ah! También Santa Teresa de Jesús" (hombre de 65 años).

"¿Mujeres importantes? No se me ocurre. Es que las mujeres no son importantes. ¡Ja, ja, ja!" (hombre de 19 años).

"Juana de Arco, Agustina de Aragón, Isabel la Católica, Margaret Thatcher..." (mujer de 53 años).

"Madame Curie y Rosalía de Castro" (mujer de 54 años).

"Rosalía de Castro, Agatha Christie" (hombre de 42 años).

Preguntando a los estudiantes de la UIB

En vista del poco éxito que esta primera incursión había tenido, el siguiente paso fue concretar las preguntas al ámbito universitario, ¿conocían nuestros estudiantes algo mejor la historia de las mujeres eminentes y superdotadas?

Se eligieron al azar diferentes alumnos de la Universitat de les Illes Balears (UIB) y se cambió ligeramente la pregunta: *"¿Hay alguna mujer que recuerdes que haya hecho alguna aportación significativa a... (la medicina, el derecho, la historia del arte...)?"*. Estos son algunos ejemplos de las respuestas recibidas:

"Sí, hay una mujer de la cual nos hablan de vez en cuando, pero no recuerdo quién es" (estudiante 3º Derecho).

"Que yo recuerde no hay ninguna" (estudiante 2º Derecho).

"María Montessori y dos hermanas, pero ahora no recuerdo su nombre" (estudiante de 2º Magisterio).

"Sí, seguro que hay alguna. Espera que piense... Ahora no se me ocurre... Voy a mirar en la Enciclopedia, en Historia de la Medicina... ¡No hay ninguna!" (practicante de Medicina).

"Sí, sí que hay algunas, pero siempre eran seguidoras de alguien. O sea, no hubo ninguna que creara escuela" (estudiante de los cursos de doctorado en Historia del Arte).

"Florence Nightingale. Fue quien le dio a la Enfermería la categoría de ciencia. Y otras. En Enfermería casi todas son mujeres" (estudiante de 3º de Enfermería).

"¡Huy! Pues no se qué decirte. La verdad es que sólo conozco los apellidos de los autores... supongo que la mayoría son hombres, pero nadie me ha dicho que sea así realmente" (estudiante de 4º Psicología).

La mayoría de los alumnos/as preguntados fueron incapaces de dar una sola respuesta y cuando lo hacían muchas de ellas eran idénticas: Marie Curie en el campo de la ciencia e investigación; Florence Nightingale en el de enfermería; y alguna que otra reina a lo largo de la Historia universal.

Seguíamos sin estar satisfechos, así que pensamos en hacer un trabajo más sistematizado para el que preparamos una encuesta con 26 nombres de hombres y mujeres que hubiesen destacado especialmente en el mundo científico. De estos nombres 20 eran auténticos (10 hombres y 10 mujeres) y el resto eran inventados.

El objetivo principal, demostrar si esta ignorancia general hacia el conocimiento de las mujeres científicas que han destacado en la historia era tan palpable como nos temíamos. La muestra estaba compuesta por 50 estudiantes de Física, Química y Biología de la UIB incluidos 8 profesores y/o licenciados o doctorandos en estas ramas.

RESULTADOS OBTENIDOS **Número total de personas encuestadas 50**		
	HOMBRES (n= 29)	MUJERES (n= 21)
Louis PASTEUR	28	21
Laura BASSI	2	0
*Joseph ADAMS	4	3
Marie CURIE	29	20
Stephen W. HAWKING	27	14
Rita LEVI-MONTALCCINI	2	1
COPÉRNICO	29	21
*Michelle CHATTET	3	0
Severo OCHOA	26	18
Mary MONTAGU	1	1
Johann MENDEL	27	21
DIOTIMA	2	0
*Albert NASH	5	2
Concepción CAMPA	1	1
SÓCRATES	29	21
*Silvia KEZNEY	1	0
Miguel SERVET	26	14
Jocelyn BELL BURNELL	3	3
*William CABBOT	3	2
Mary FAIRFAX SOMERVILLE	3	2
Pierre CURIE	25	18
Marie CUNIZZ	2	1
LAMARCK	22	16
*Hellen MARTIN's	1	2
Johannes KEPLER	27	21
Grace HOPPER	7	9
** Los personajes que tienen un asterisco son inexistentes*		

RESULTADOS OBTENIDOS **Número total de personas encuestadas 50**	HOMBRES (n= 29)	MUJERES (n= 21)
COPÉRNICO	29	21
SÓCRATES	29	21
Marie CURIE	29	20
Louis PASTEUR	28	21
Johann MENDEL	27	21
Johannes KEPLER	27	21
Stephen W. HAWKING	27	14
Severo OCHOA	26	18
Miguel SERVET	26	14
Pierre CURIE	25	18
LAMARCK	22	16
Grace HOPPER	7	9
*Albert NASH	5	2
*Joseph ADAMS	4	3
Jocelyn BELL BURNELL	3	3
*William CABBOT	3	2
Mary FAIRFAX SOMERVILLE	3	2
*Michelle CHATTET	3	0
Rita LEVI-MONTALCCINI	2	1
Marie CUNIZZ	2	1
Laura BASSI	2	0
DIOTIMA	2	0
*Hellen MARTIN's	1	2
Mary MONTAGU	1	1
Concepción CAMPA	1	1
*Silvia KEZNEY	1	0

• *Los personajes que tienen un asterisco son inexistentes*

• *Hemos sombreado el nombre de las mujeres para que sea más fácil situarlas en la tabla*

Desde luego los datos recogidos son bastante desoladores. Las principales conclusiones a las que llegamos fueron:

1. La variable sexo de las personas encuestadas no parecía ser significativa en relación con el conocimiento de mujeres ilustres a través de la Historia.

2. Ambos grupos, hombres y mujeres, conocían mayoritariamente a personajes masculinos destacables y desconocían a los femeninos.

3. El número de mujeres relevantes conocidas (excepto en el caso de Marie Curie) fue similar y en ocasiones incluso inferior al número de respuestas que obtuvieron los hombres inexistentes[2].

Buscando en las enciclopedias

En un último intento de no rendirnos, nuestra siguiente intención fue la de buscar en enciclopedias. Lo hicimos y nos encontramos con sorpresas cuando menos impactantes (dependiendo de la editorial y especialmente del año de publicación), como el hecho de que en alguna de ellas las únicas mujeres que aparecían gráficamente (dibujadas o en foto) fueran reinas. Una revisión más a fondo nos llevó a encontrar que la mayoría de personajes femeninos que aparecían habían destacado en campos muy concretos (educación, literatura...), en música (interpretación vocal, casi nunca composición) y, como no, en el mundo del cine.

En la colección "Historia de las mujeres" (centrada sobre todo en la historia occidental) se buscaron 115 mujeres eminentes dentro del mundo científico a lo largo de la Historia (desde el s.V antes de Cristo hasta nuestros días) y se comparó esta lista con la encontrada en una enciclopedia tan conocida como la Gran Enciclopèdia Catalana, donde sólo aparecían reflejadas 24 de estas mujeres ilustres.

En una obra titulada "Grandes biografías" de editorial Océano (1996), que contiene un total de 162 biografías, sólo 16 son de mujeres. De éstas, 11 son reinas o esposas de reyes, 2 santas, 1 actriz, 1 bailarina... y sólo 1 relacionada con el mundo de las ciencias: Marie Curie.

HISTORIA DE LAS MUJERES SUPERDOTADAS

A lo largo de la historia, a la mujer se le ha asignado, desde que nace, un espacio por excelencia en el que desenvolverse: el hogar, y un centro de atención: la familia. Durante muchos siglos, los únicos estados que socialmente se le reconocían eran tres: hija, esposa y madre. De este modo las mujeres, la mitad de la población, no llegaron nunca a alcanzar una personalidad independiente con un lugar propio en la comunidad social, sino subordinado al que correspondía a su padre, esposo o hijo.

[2] Los hombres mostraron más tendencia a dar como respuesta los nombres de personajes inexistentes que las mujeres de la muestra (aunque algunos apellidos muy frecuentes como Adams, pudieron llevar a confusión).

Se ha fomentado durante siglos que el objetivo prioritario era lograr casarse y que la maternidad era el resultado de ese mismo objetivo. A la mujer se le ha pedido que sea humilde, cariñosa, tierna, abnegada, obediente, sumisa, que convierta la religión en la norma de su pensamiento y que sólo sepa gobernar en la casa, hacer sus labores y criar a los hijos.

Este modelo, refiriéndonos especialmente a la sociedad occidental, se ha mantenido durante siglos gracias a que se apoyaba en dos fuertes pilares: la religión y la ciencia.

La religión, aún hoy con un gran peso en muchas comunidades (recordemos el caso de las mujeres afganas), sirvió para controlar las pasiones femeninas, asegurar la resignación de esta parte de la comunidad y propugnar su sumisión al hombre, con el argumento, en el caso de las religiones cristianas, de que si éste obedece a Dios por haber sido hecho a su imagen y semejanza, la mujer, hecha a imagen del hombre, debe obedecer igualmente a éste.

La ciencia, por su parte, había elevado a categoría de verdad científica el principio de inferioridad natural femenina, de la que deriva una menor capacidad intelectual y mental que justifica el estado de subordinación en que ha vivido y su lejanía de la actividades extradomésticas. Un buen ejemplo de esta concepción la encontramos en la siguiente cita aberrante:

"Si queremos que la mujer cumpla plenamente con su deber de madre no podemos pretender que posea un cerebro masculino. Si las mujeres desarrollaran su capacidad en la misma medida que los hombres, sus órganos sufrirían y las veríamos transformarse en híbridos repugnantes e inútiles" (Augusto Moebius, s. XIX)

Vamos a intentar hacer un pequeño recorrido por la historia y ver qué motivos han podido incidir en semejante diferencia entre hombres y mujeres. De cada época citaremos alguna mujer que a nuestro entender merece ser conocida por sus aportaciones. En ningún caso intentaremos hacer un listado completo, ni siquiera parcial de todas las que merecerían mencionarse, sino tan sólo poner algunos ejemplos que nos ayuden a recordar[3].

1. Época clásica

Durante la época clásica griega no podemos hablar de un único concepto de mujer, pues éste dependía mucho de cada región y de los pensadores del momento. Así la mujer ateniense es totalmente diferente a la espartana.

[3] Como suele decirse: "no están todas las que son, pero son todas las que están".

Mientras que en Atenas la mujer estaba excluida de las funciones directivas de la sociedad y de la cultura y el arte, en Esparta ésta jugaba un papel tan importante como el del hombre. De esta época cabe destacar algunas excepciones interesantes como por ejemplo, la polis de Gortina que tenía una ley por la que la mujer gozaba de independencia económica del cónyuge, además de algunas ventajas en otros aspectos como el divorcio, viudez, hijos ilegítimos, etc. y que hacía de esta ciudad un lugar donde la mujer tenía una alta posición social comparada con el resto del mundo griego. Sin embargo, la invención de la democracia llevó a la progresiva degradación del estatus femenino, pues se tratará de un nuevo sistema patriarcal que entra de lleno en contradicción con el papel relevante de la mujer.

En el Imperio Romano la mujer desempeñaba un papel educativo y administrativo que le proporcionaba una mayor autoridad que a la mujer ateniense. Las niñas romanas de cualquier clase social acudían a la escuela elemental pública antes de casarse. El Estado se preocupaba así de proporcionarles una educación que ayudaba a afianzar la estructura familiar, tan importante en esta sociedad.

A partir del s.I d.C. Roma pasó por un período de auge económico que permitió el acceso de la mujer a numerosos oficios: educadoras, secretarias, artistas, médicos... Además, las mujeres de clases privilegiadas jugaron un papel destacado ya que se encargaron de la gestión de la política cultural y religiosa, mientras que sus maridos se encargaban principalmente de la política militar.

Por supuesto, en esa época las mujeres seguían disfrutando de menos derechos que los hombres. Un ejemplo: si una de ellas enviudaba, un hijo varón, un hermano, etc. debía convertirse en su tutor. Esta ley sólo tenía una excepción en la figura de las vírgenes Vestales.

A pesar de todo, es una época donde la mujer no es considerada intelectualmente inferior, pues a aquellas que destacaron se las apreció, admiró e incluso se las llegó a rodear de mitos que las relacionaban con las divinidades.

De la época clásica podemos destacar entre otras mujeres ilustres a:

Safo de Lesbos: Considerada como la más grande lírica de la Antigüedad.

Aspasia de Mileto: Cortesana griega. Maestra de oratoria y de gran influencia sobre Pericles.

Elefantis: Gran escritora y científica griega.

2. Edad Media

Con la aparición del cristianismo y la caída del Imperio Romano, cambió radicalmente el concepto que se tenía de la mujer. Se marcó a ésta con un fuerte sentimiento de culpa que se asociaba a su naturaleza y se le ofreció como única vía para la rendición la sumisión a la autoridad religiosa, que era masculina.

Los actores de la historia económica, política y social de la vida medieval fueron masculinos. Los hombres estaban dotados de una autonomía jurídica, de una capacidad de expresión pública que se les negaba a las mujeres que, por ejemplo, sólo podían hablar dentro del ámbito familiar.

La mujeres tenían asignadas funciones reproductoras y roles familiares. Para las mujeres se proponían modelos domésticos o religiosos (muchas veces la única posibilidad de llegar al estudio se encontraba precisamente en este tipo de vida).

En una época claramente misógina el cuerpo femenino era entendido como instrumento de perdición, un signo indeleble del pecado original y resultaba amenazante como la belleza engañosa. Las interpretaciones de autores como Aristóteles o Santo Tomás de Aquino proporcionaron a la mentalidad medieval las bases teóricas para aseverar la debilidad de la mujer y su necesario sometimiento al hombre.

Las virtudes femeninas más apreciadas y recomendadas eran el decoro, la castidad, la sobriedad y el recato. Una mujer no podía custodiarse a sí misma, sino que estaba siempre en manos de su padre, de su marido o de su consultor religioso. Sus tareas la relegaban al quehacer doméstico, a la procreación, a la cría de sus hijos y a la guarda de la casa. El ocio se entendía peligroso para las mujeres, así que aquellas con menos necesidad de trabajar, como por ejemplo las que forman parte de la nobleza, eran incitadas a realizar actividades como hilar, tejer, coser...

Santa Teresa de Jesús escribe: "Era muy hábil en el uso de la pluma, de la aguja y oficios caseros". Seguramente, si no hubiese tenido la oportunidad de utilizar "la pluma" hoy no conoceríamos su pensamiento, ni muchos menos que tuvo facilidad para coser.

Las mujeres no entraban en tribunales, no gobernaban, no enseñaban, no predicaban.

La mujer más poderosa de la época era la mujer noble, si bien, más que una persona libre, era un instrumento que servía al señor feudal para agrandar su feudo. La mujer noble no era un sujeto, sino un objeto desprovisto totalmente de poder decisivo en cuanto al curso de su vida: si era la primogénita, su destino era casarse con un noble rico, matrimonio que era pactado por sus padres desde el momento del

nacimiento; si no era la primogénita podía elegir entre casarse (suponiendo que hubiera hombres suficientes y disponibles, ya que en aquella época la población femenina era superior a la masculina) o bien ingresar en un convento. El hecho de no ser la primogénita otorgaba una "relativa libertad" de la mujer para elegir su destino.

En este grupo, el de las religiosas, es donde la mujer con capacidades de superdotación podía tener más potencial de reconocimiento social. Los conventos eran guardianes y promotores de la cultura. Entre sus funciones estaba la de educar a los hijos de los nobles. Por tanto, si una niña con inquietudes intelectuales elevadas conseguía nacer en una familia noble adinerada y no ser la primogénita, podía elegir el camino del convento y acceder así al máximo conocimiento de la época, aunque a costa de sacrificar parte de su vida social, emocional y su posible vocación maternal. Una cosa también destacable es que la calidad de este acceso cultural estaba muy relacionada con el potencial económico del convento: cuanto más ricos fueran, más tiempo podían dedicar las monjas a tareas intelectuales y menos a trabajos que eran realizados por los sirvientes y campesinos.

¿Qué pasaba mientras tanto con la mujer campesina/artesana? Que era la menos afortunada a nivel de posible promoción intelectual. Su destino estaba muy predeterminado: casarse con un hombre de posición similar y, mientras esperaba a que llegase ese momento, ejercer como sirvienta de nobles y religiosos. La mujer campesina debía hacer de todo: ayudar al marido, hacer las tareas de la casa y, si era necesario, emplearse como temporera. En su vida no había lugar para el trabajo intelectual.

En resumen, las posibilidades de realización intelectual de una mujer eran muy pocas y dependían básicamente de la suerte de su nacimiento y de la cantidad de dinero que poseía su familia.

Tal vez de esta época el único elemento positivo era que el trabajo de la mujer era reconocido socialmente. Aunque no en situación de igualdad con el hombre, se le permitía el acceso al mundo del trabajo, incluso en el campo de los gremios artesanales.

Sin embargo, a finales del XIV y durante el XV la crisis económica y política se agudizó y surgieron restricciones laborales importantes con el objeto de impedir que las mujeres siguieran trabajando. Fueron expulsadas de los gremios y se les negó la posibilidad de organizarse. Esta situación iría empeorando en los siglos posteriores.

En esta época, los conventos seguían siendo la mejor elección, si bien ya no eran los centros de la cultura, que ahora eran las universidades y en éstas se denegaba el acceso de la mujer.

Algunas mujeres destacables de esta época fueron:

Juana de Arco, campesina francesa de talento y valentía de la cual puede destacarse la liberación de la ciudad de Orleáns de manos de los ingleses (Guerra de los Cien Años, 1429). Vestida de hombre dirigió el ejército. Capturada por los ingleses murió quemada en una hoguera, pero su imagen fue elevada a la categoría de heroína nacional.

Isabel de Villena, escritora valenciana del siglo XV, máxima figura de la literatura medieval catalana. Educada en la Corte de la Reina María de Castilla, en Valencia, a los 15 años entró en el convento de la Santísima Trinidad. Su obra hubiese pasado desapercibida si no fuera porque Isabel la Católica se interesó por ella.

Christine de Pisan, poetisa francesa de finales del s.XIV, elevó su voz en contra de la denostación de la mujer.

3. Del Renacimiento a la Edad Moderna (s.XVI-XVIII)

Entre los siglos XVI y XVIII hubo un vivo debate entre hombres y mujeres. Se hablaba incluso de "querella de las mujeres" o de la "guerra de los sexos". Se tachaba a la mujer de maliciosa, imperfecta, hecha en exceso, de espíritu demoníaco, mortífera... predominando en las distintas descripciones la referencia a su crueldad y a su sexualidad excesiva.

Durante estos tres siglos habrá conmociones económicas, políticas, culturales y religiosas que cambiarán el estatus de las mujeres y, en consecuencia, trazarán nuevos contornos de su relación con el mundo.

Las mujeres protestantes y católicas recorrerán un camino personal distinto respecto a la cultura y el conocimiento, lo cual dará a unas y otras un lugar distinto en la familia y en la sociedad. Por otra parte, las conmociones económicas, las hambrunas y las guerras arrastrarán a muchas mujeres a modos de resistencia y transgresión que, en mayor o menor medida, les posibilitarán la entrada en la escena pública.

Aunque en continuo cambio, el rol de la mujer seguía en general asociado a la dependencia del hombre. La mujer se había convertido en algo ornamental, idolatrándose la belleza y haciendo que se difuminara la identidad de quienes no la poseían.

En la educación se les acotaba mezquinamente el espacio del saber para evitar que la razón de las mujeres se convirtiera en un terreno de rivalidad imposible de

asumir por los hombres. Fue un tiempo en el que las artes, la filosofía, la ciencia y la medicina discutían agriamente acerca de la mujer. Se cuestionaba su "naturaleza misteriosa" y el resultado fue bastante desigual según la clase social en que se encontraran:

- Aunque no siempre con éxito, las más privilegiadas socialmente encontraron maneras personales (los salones, el movimiento de las Preciosas, el de las mujeres periodistas, etc.) de escapar del encierro de sus roles y privilegiaron lo que les estaba prohibido: el uso del espíritu y de su pensamiento sobre el mundo.
- Las mujeres del pueblo tenían más dificultad en disidir. Para ellas escapar era acceder a la marginalidad, caer en la criminalidad, la prostitución, etc.
- Para la mujer campesina las condiciones de vida no cambiaron excesivamente respecto a la Edad Media. Continuarán encargándose del trabajo doméstico además de trabajar en el campo en los momentos de más trabajo y en según qué regiones se encontraban ligadas a la industria domiciliaria.

Durante todo este tiempo las mujeres no dejaron de trabajar, pero tuvieron que hacerlo buscando alternativas para poder realizar un trabajo fuera del control institucional. Una constante de esta época fueron los conflictos entre las mujeres y los gremios, provocados por la resistencia de éstas a aceptar el papel secundario al que los gremios las quieren reducir.

En muchas ocasiones esta alternativa la encontraban dentro de la red de industria manufacturada en el propio domicilio. Por tanto, en esta época los oficios que más llevaron a cabo las mujeres fueron aquellos que se podían realizar en el propio hogar: bordadoras, costureras, etc. La mujer compaginaba estos trabajos con las tareas de la casa y el cuidado de los niños.

Otras salidas que tenían las mujeres pobres de la ciudad eran:

- Trabajar en comercios (sobre todo en el sector de la alimentación).
- El servicio doméstico (que solían realizar mujeres jóvenes que provenían del campo).
- Cuidar los hijos de las mujeres burguesas.
- Ser comadronas.

Algunas mujeres que destacaron de esta época son:

Olympe de Gouges, autora de la "Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana" (1791), realizada como réplica de la "Declaración de los Derechos del Hombre" que se hizo durante la Revolución Francesa. Según esta autora, si la Revolución Francesa había abolido los privilegios feudales, se debía hacer lo mismo

con los privilegios del sexo masculino (Olympe de Gouges perdió la vida por defender estas ideas).

Mary Wollstonecraff, que escribió "Reivindicación de los Derechos de la Mujer", donde defendía los derechos de la mujer a la educación, al trabajo y a la vida pública. Por este hecho se la considera una de las precursoras del feminismo contemporáneo.

4. Edad Contemporánea (s.XIX)

El s.XIX en Europa viene marcado por la Revolución Industrial que afectará a la demografía, la agricultura y la tecnología, suponiendo el paso de la manufactura a la fábrica moderna.

Durante la primera mitad de siglo con la revolución, la mayoría de mujeres de las clases más bajas eran asalariadas dentro de la industria textil y se encargaban al mismo tiempo de las tareas del hogar. Así, con el perfeccionamiento de las máquinas, surgían las trabajadoras industriales que podían acceder a los mismos lugares de trabajo que los hombres pero no con los mismos derechos (calzados, papel, confección, tejas, ladrillos, relojería, bisutería, etc.).

En esta época hubo una consolidación de la burguesía en la que las mujeres tenían como salida el matrimonio o ser damas de compañía. Las clases obreras que no tenían trabajo en las fábricas servirán a los burgueses (niñeras, criadas, doncellas, cocineras, etc.) mientras en el campo las campesinas seguían ocupándose de las tareas agrícolas en las plantaciones de los ricos o de servirles en sus casas.

El siglo XIX señala el nacimiento del feminismo, palabra emblemática que designa cambios estructurales importantes: trabajo asalariado, autonomía del individuo civil (hombre o mujer), derecho a la instrucción, además de la aparición colectiva de las mujeres en la escena pública.

La primera lucha fue para poder acceder a los estudios superiores y a la universidad ya que los hombres se lo impedían al seguir considerando que el lugar de una mujer seguía siendo su casa. Una vez conseguida la entrada en la universidad, la segunda lucha era para ejercer la profesión. Para ello fue incluso necesario modificar la legislación. Se puede decir que hasta principios del siglo XX no se modificarán todas las barreras legales para el libre acceso a la educación y a las profesiones liberales.

Será en la segunda mitad del siglo XIX cuando surgirán los oficios llamados de "nueva creación" para las mujeres como el de enfermera o dependienta. Cuando se inventó la máquina de escribir la mujer monopolizará el ámbito de las oficinas des-

bancando al hombre que hasta aquel momento consideraba ese trabajo de gran prestigio. Así el sexo femenino se hace un lugar socialmente dándose la mano con el sexo masculino y siendo valorada casi con los mismos derechos.

En este siglo podemos destacar algunas mujeres realmente ilustres:

Emma Paterson destaca por impulsar el movimiento sindicalista femenino y defender los derechos de la mujer reivindicando lo que creía que era justo. Condujo a las mujeres al triunfo.

Mary Anning una de las más famosas geólogas inglesas de su época. Localizó el primer esqueleto completo de ictiosaurio.

Mary Somerville que tuvo una posición y una indiscutible reputación profesional y científica. Fue una firme defensora de la igualdad de derechos para las mujeres y, por tanto, de la educación científica de éstas. Sus trabajos sirvieron para el descubrimiento de Neptuno.

Louise Akermann poeta francesa comenzó a escribir poemas a los 9 años.

Henrietta S. Leavitt astrónoma que llegó a ser responsable del Departamento de Fotometría en el Observatorio de Harvard.

Teresa Claramunt política española y primera mujer revolucionaria del siglo XIX. Fue una de las militantes de mayor relieve en el Movimiento Liberatorio Español y fundadora de un grupo anarquista de trabajadoras de la rama textil.

5. El siglo XX

Al escuchar hoy en día la vida de las grandes mujeres que han pasado a la historia es imposible no asombrarse ante la tragedia y la grandeza de su existencia, espectadoras pero también actrices del enorme cambio que se avecinaba en la relación entre sexos.

Durante mucho tiempo, la Historia ha sido la historia de los hombres. Muchos trabajos de investigación nos han demostrado que las mujeres también gozan de una historia propia y que son agentes históricos de pleno derecho.

Durante el siglo XX, uno de los aspectos sociales más importantes a tener en cuenta ha sido la evolución de la condición femenina, especialmente influida por los movimientos feministas y sociales: defensa de los derechos de la mujer, movimiento a favor del aborto, mayo del 68 francés, etc.

El siglo XX puede conocerse como aquel en que el hombre accede a la modernidad antes que la mujer, pero también como el apogeo de una nueva forma de entender los roles sociales, con grandes avances como: el derecho al voto; el descubrimiento de la píldora anticonceptiva y con ella el redescubrimiento de la sexuali-

dad femenina; la entrada masiva en los estudios superiores y en el mundo laboral; la democracia familiar, etc.

El número de mujeres eminentes durante este siglo se dispara abarcando todos los campos: científico, político, social, cultural, deportivo, etc. Por citar sólo algunos ejemplos podemos recordar a:

Marie Curie, que estudió física y que investigó con su marido Pierre Curie el fenómeno de la radioactividad. Consiguió una cátedra y obtuvo en dos ocasiones el premio Nobel.

Rosalyn Sussman Yalow física nuclear estadounidense a la que le fue concedido el premio Nobel de Medicina por sus investigaciones sobre las hormonas.

Florence Griffith-Joyner atleta estadounidense. Es la primera mujer que ha conseguido cuatro medallas de atletismo en una misma Olimpiada.

CONCLUSIONES

- El papel de la mujer siempre ha venido determinado por las necesidades de la sociedad: más que un sujeto con derechos y necesidades, ha sido un objeto que la sociedad ha utilizado para cubrir sus necesidades.
- La mujer siempre se ha tenido que reinventar a lo largo de la historia, porque no ha existido constancia escrita de sus antepasadas.
- Además de las capacidades, las mujeres que han querido formarse culturalmente han tenido que disponer de dinero. Éste ha sido el único hándicap que hemos compartido con los hombres.
- Las mujeres que a lo largo de la historia han destacado, seguramente poseían algún talento cuando no eran superdotadas, puesto que todos los obstáculos que debían superar para llegar a ser conocidas hacían necesaria, cuando no imprescindible, la existencia de una gran capacidad.
- La mayoría de mujeres que han pasado a la historia debido a sus realizaciones, tuvieron unas características de personalidad que les permitieron perseverar a pesar de grandes dificultades. Entre ellas destacaríamos la tenacidad como una constante.
- La mujer superdotada, ante el posible rechazo social, ha actuado muchas veces según las expectativas sociales de su época y no según las suyas propias, anulando su propia identidad en "beneficio" de la sociedad y para poder sentirse un miembro más integrado.
- A menudo las mujeres han tenido que elegir entre formar una familia, tener hijos..., o bien seguir una carrera profesional. Todavía existe la creencia de que las dos cosas no son compatibles.

- Los historiadores de distintas disciplinas, en demasiadas ocasiones, han minusvalorado (incluso obviado) las aportaciones realizadas por mujeres concretas.

Existen pocos hombres y mujeres que se ajusten a los arquetipos tradicionales de lo masculino y lo femenino. Las deformaciones a las que hay que someter la historia para ajustarla a estos patrones tradicionales son parcialmente responsables del olvido de las mujeres destacables en cualquier ámbito. Lo único cierto es que no sólo los hombres han contribuido al avance de nuestra sociedad... y que aún queda mucho por hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1975). *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid, Editorial Rialp.

– – –. (1988). *La mujer en la historia de España (siglos XVI-XX)*. Madrid, Servicio de publicaciones de la UAM.

CARALT, F. (Ed.) (1989). *Protagonistas de la Historia*. Tomos I y II. Barcelona, Difusora Internacional.

CURIE, E. (1997). *La vida heórica de Marie Curie*. Madrid, Espasa-Calpe.

CIERVA, R. de la (1993). *Mujeres célebres de la historia*. Barcelona, Planeta.

DUBY, G. y PERROT, M. (Dir.) (1992). *Historia de las mujeres*. Tomo I, II y III. Madrid, Taurus.

ELLIS, J. y WILLINSKY, J. (Ed.) (1999). *Niñas. mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid, Narcea.

FÖLSING, U. (1992). *Mujeres Premios Nobel*. Madrid, Alianza Editorial.

GARRIDO, E. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid, Síntesis.

HOLLINGWORTH, L. (1914). Variability as related to sex differences in achievement: A critique. *The American Journal of Sociology*, 19, 510-530.

JUAN, J. de (Ed.) (1994). *Diccionario de mujeres célebres*. Madrid, Espasa-Calpe.

MARTINO, G. de y BRUZZESE, M. (1996). *Las filósofas*. Madrid, Cátedra.

MOIX, A.M. (1996). *Extraviadas ilustres: Diez retratos de mujer*. Barcelona, Comunicación y Publicaciones.

PUIGSERVER, S. (Dir.) (1984). *Colección Grandes Biografías*. Barcelona, Océano.

RODRÍGUEZ, R.I. (2001, en prensa). *Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento*. Enginy.

RODRÍGUEZ, R.I. y ROSSELLÓ, M.R. (1993). Amb regust a naftalina? *Pissarra*, 69, 29-30.

ROTGER, J.M. (Coord.) (1990). *Sociologia de l'Educació*. Barcelona, Eumo.

SOLANA y PAIRÓ, N. (1997). *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid, Talasa.

FACTORES EXTRÍNSECOS QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO DEFICITARIO DE LAS MUJERES

Dra. Rosa Isabel Rodríguez Rodríguez
Universitat de les Illes Balears

"Sólo en este siglo nos hemos dado cuenta que las capacidades de las mujeres son iguales a las de los hombres" (Hollingworth, 1914)

Durante muchos años, la mayoría de las personas relacionadas con la educación de los estudiantes superdotados se centraron en la corriente principal de niños y jóvenes: aquellos que tienen altos niveles de logros, están altamente motivados, provienen de familias que valoran la educación y que pertenecen a grupos étnicos y culturales que comparten los valores de la mayoría de los maestros y administradores de las escuelas. Hablando de forma relativa, estos estudiantes superdotados son fáciles de identificar porque sus puntuaciones en las pruebas estandarizadas son altas, rinden bien en las clases, son bien aceptados por sus pares, sus padres sostienen los programas establecidos para ellos y tienen éxito en esos programas.

Sin embargo, sabemos que es un error considerar a los superdotados como pertenecientes a un solo tipo de personas, *no forman un grupo homogéneo*, sino que entre ellos existen diferencias significativas. Los talentos están distribuidos en muchos campos de la actividad humana y también entre muchos sujetos.

Las poblaciones especiales de superdotados son aquellos alumnos que difieren en alguna forma de esta corriente principal de niños a la que hemos aludido. Por lo general, tienen alguna clase de desventaja o barrera que sortear antes de desarrollar su potencial. A menudo, las *niñas* son incluidas entre las poblaciones especiales a causa de los problemas particulares (estereotipos, rol sexual, etc.) que encaran y que hacen que el trabajo con ellas resulte especialmente importante.

Las mujeres superdotadas

La pertenencia a uno u otro sexo parece admitirse a menudo como uno de los principales factores que determina los niveles de actuación con los sujetos superdotados:

"Pretender que las mujeres y las niñas superdotadas no son diferentes de los hombres y los niños superdotados, es disminuir la estima por las cualidades de ambos sexos" (Fox y Zimmerman, 1988, pág. 266).

Lo que aquí nos planteamos son los motivos que inciden hasta lograr que los niveles de actuación y rendimiento sean significativamente inferiores en las mujeres respecto a los hombres. Por ejemplo, ¿qué implicaciones podemos sacar de las disparidades siguientes?:

- Al reexaminar con el test de Terman a niños de edades entre 11 y 17 años, éstos bajaron una media de tres puntos mientras que las niñas bajaron una media de trece puntos.
- Después de que estudiantes del último curso de educación superior acabaran dos años de Universidad, el 22% de los chicos pensaban que eran más inteligentes que sus compañeros y sólo el 4% de las chicas lo pensaba.
- En el S.A.T. las chicas puntuaron unos 60 puntos por debajo de los chicos. Incluso en la parte verbal (SAT-V) puntuaron 10 puntos por debajo.
- En estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 15 años, un 65% de las niñas superdotadas esconden sus habilidades, mientras que sólo el 15% de los chicos camuflan su competencia.
- Mientras los chicos tienden a reclamar que se merecen sus buenas notas, las chicas lo suelen atribuir con más frecuencia a su buena suerte.
- Estudios en cada nivel, desde Preescolar hasta Bachillerato, muestran que se espera que las chicas sean menos confiadas en sí mismas e independientes que los chicos (Keegan, 1989).

Los estudios ponen de manifiesto que las niñas parecen igualar o superar a los niños durante la Educación Primaria, especialmente en destrezas verbales que implican usualmente una preparación más adelantada para ir al colegio y, a la inversa, hay más niños que niñas con problemas de lectura o discapacidades para el aprendizaje.

En ocasiones, dicha ventaja de las chicas sobre los chicos también se observa durante la etapa de Secundaria, donde su desarrollo madurativo parece ser más rápido; sin embargo, la gran mayoría de ellas, en el momento en que llegan a la adolescencia, coincidiendo con el final de los estudios básicos o el inicio de la universidad, deja de sostener la competición en pie de igualdad con los chicos, al menos en

ciertos campos, desapareciendo, por ejemplo, las ventajas verbales que parecían tener. Su competitividad disminuye todavía más cuando se trata de materias ligadas a las profesiones más tradicionalmente reservadas a los hombres. De hecho, la mayor diferencia cognitiva entre varones y mujeres está en el área de la aptitud matemática, cuando, hacia los doce años, los chicos obtienen mejores resultados que las chicas en los tests de razonamiento matemático[1] y de razonamiento espacial y mecánico. Si a eso añadimos la proporción relativamente escasa de mujeres que han destacado en la historia de la literatura, las ciencias o las artes, ya tenemos razones suficientes para hacernos algunas preguntas.

Los factores culturales reservan para el varón determinadas profesiones y comportamientos y a las mujeres, especialmente a partir de la pubertad, les da mala imagen entre los compañeros el ser calificadas de "empollonas", término que frecuentemente va reñido con la imagen de "feminidad". Las posibilidades de que muchas de las niñas superdotadas que habían logrado sobrevivir a los problemas educativos sucumban en la etapa de la adolescencia es, por tanto, bastante alta.

Factores determinantes en el desarrollo de las mujeres superdotadas

Probablemente los factores que influyen en el desarrollo de las chicas superdotadas pueden clasificarse en dos grandes conjuntos:

1. Los factores de índole personal o *intrínseco,* como por ejemplo las capacidades intelectuales específicas; las aptitudes, rendimientos; las motivación e intereses particulares; el desarrollo creativo, etc.

2. Los factores relacionados con el ambiente y el entorno, es decir, aquellos de tipo más *extrínseco* entre los que se encuentran: la sociedad y los modelos sexuales que transmite; la familia y la relación con los padres; el modelo educativo que reciben en la escuela; la influencia de los amigos y del grupo de edad, etc.

Las teorías explicativas de carácter biologicista que han intentado dejar constancia de las supuestas diferencias con relación a causas de tipo hormonal, genético o de laterización cerebral, han contado con un gran apoyo hasta hace apenas algunos años. Sin embargo, investigaciones recientes han puesto de manifiesto la inconsistencia de la mayoría de los resultados de estos trabajos.

[1] Independientemente de que los hombres sean más capaces en matemáticas de un modo inherente o no, ellos parecen tener un interés mayor en esta materia que las chicas en los niveles de enseñanza media y universitaria (Fox y Zimmerman, 1988).

La investigación sobre las relaciones entre el procesamiento cognitivo de información y el funcionamiento del cerebro con los correlatos hormonales o biológicos, no es lo suficientemente sofisticada para responder a las preguntas sobre la importancia relativa del sexo en cualquier forma específica de sobredotación. Incluso los estudios de investigación que plantean las hipótesis de un factor hereditario unido al sexo para la aptitud matemática o espacial, o una especialización lateral diferenciada del cerebro para hombres y mujeres, son muy poco consistentes.

Ante las dificultades para determinar la parte de la herencia en el desarrollo cognoscitivo general, la casi totalidad de las investigaciones actuales atribuyen las diferencias intersexuales a las diferencias de personalidad y a la influencia cultural y sus repercusiones sobre el desarrollo intelectual.

De este modo, el modelo explicativo más razonable de las diferencias debidas al sexo en actitudes y logros parece ser el referido a los factores extrínsecos entre los que podríamos destacar: las presiones de socialización de los padres, profesores, compañeros, medios de comunicación, etc., que influyen en la opinión de niños y niñas sobre los intereses y conductas que son apropiados a su rol sexual y que influyen, a su vez, en sus expectativas y logros.

Los factores extrínsecos

La visión androcéntrica de la sociedad

La visión androcéntrica del mundo no es la que poseen los hombres, sino la que posee la inmensa mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, educados en esta visión. El androcentrismo supone, desde el punto de vista social, un cúmulo de discriminaciones y de injusticias hacia las mujeres, que frecuentemente las toleran porque también ellas participan de esta visión y de todos sus tópicos.

Si se observa detalladamente el desarrollo de chicas y chicos se puede comprobar como las pautas de crianza son diferentes ya desde los primeros momentos de la vida. A lo largo del desarrollo la familia va a proteger más a las niñas, vigilándolas y limitándolas, mientras que suele ser más permisiva con los chicos. A los tres años la gran mayoría de las criaturas distinguen no sólo el sexo al que pertenecen sino también algunos aspectos sobre el papel cultural asociado al mismo.

Los estereotipos culturales referentes al rol del hombre y de la mujer en la sociedad occidental contribuyen en gran manera a mantener estatutos diferenciados para cada uno de los dos sexos, de manera que ser mujer significa curiosa e implícitamente ser, en el campo intelectual, inferior al cónyuge. Las niñas, igual que los niños, están impregnadas desde la primera infancia por esta mentalidad, hasta el

punto de que a partir de la adolescencia una parte de ellas se autocensura cada vez que realiza o puede realizar actuaciones brillantes. En este mismo sentido, muchos trabajos citan porcentajes preocupantes de alumnos dotados que explotan solamente una parte de su potencial a fin de evitar quedar marginados del círculo de sus compañeros de clase, hasta el extremo de que la escuela, ámbito que produce el conflicto entre el éxito y la camaradería, se convierte en un verdadero castigo (Coriat, 1990). Este fenómeno es particularmente notable en las niñas adolescentes y es conocido con el nombre de *"miedo al éxito"*.

También parece posible que el conflicto entre los rasgos masculinos y femeninos sea resuelto menos fácilmente por las mujeres superdotadas que por los varones, conduciéndolas a niveles más bajos de confianza en sí mismas. De esta manera, quizá es la orientación del rol sexual y no el sexo *per se* lo que afecta a la motivación para el logro, a la autoconfianza, etc. Para Garrison (1989), algunas de las influencias adversas del entorno incluirían aspectos como:

- Expectativas conflictivas sobre su propio papel.
- Ideas estereotipadas sobre su rol sexual.
- Pocas amistades de capacidad similar.
- Falta de modelos femeninos con éxito.
- Falta de oportunidades de dirección y de mando.
- Bajo apoyo familiar para tener éxito en su elección profesional, etc.

García Colmenares (1994) sintetiza en tres dilemas algunos de los principales obstáculos y barreras con los que "chocan" las niñas superdotadas:

1. Talento *versus* feminidad

Las niñas con altas capacidades van a recibir, desde edades tempranas, por parte de la familia y la escuela mensajes negativos en relación con su realización académica. La inteligencia, que era valorada durante la escolaridad primaria, puede considerarse como poco femenina a partir de la secundaria.

" (...) uno de los mitos es que la mujer puede ser, o bien competente o inteligente, o bien maternal, pero no ambas cosas a la vez. Parece como si cuanto más inteligente fuera una mujer, menos humanidad y ternura poseyera..." (Paula J. Caplan "Some Topics & Quotes on Women and Talent").

2. Éxito académico *versus* adaptación social

Las mujeres superdotadas van a plantearse constantemente dilemas a la hora de decidir entre seguir cursos de aceleración o enriquecimiento y la pérdida de las relaciones sociales (amistades, familia) de manera más dramática que sus compañeros.

3. Elección profesional estereotipada *versus* no estereotipada

Las adolescentes superdotadas suelen elegir fundamentalmente Humanidades en lugar de Ciencias o Matemáticas, influidas por los sesgos y estereotipos que consideran las ciencias más propias de varones.

La escuela como reproductora de los estereotipos sexuales

La niña superdotada puede recibir menos atención en la clase porque los profesores tienden a hablar más, preguntar más y generar más relación con los chicos. Por ejemplo, en un estudio de Gallagher y Aschner (1967), se encontró que más chicos superdotados que chicas tomaban parte en discusiones controvertidas en la clase; del mismo modo, los chicos superdotados eran ocho veces más que las chicas superdotadas a la hora de desafiar las ideas de los profesores y de los compañeros. De hecho, algunos profesores alientan y recompensan más la conducta independiente en los chicos que en las chicas.

La planificación educativa de las niñas superdotadas debería empezar, puesto que su desarrollo es con frecuencia más adelantado que el de los chicos, con la admisión temprana en las escuelas infantiles o en Primaria (Fox y Zimmerman, 1988). Más adelante es posible que la situación cambie, lo cual ha hecho que muchos autores apoyen la idea del crecimiento positivo y del mayor desarrollo que ocurre entre la niñas y entre las mujeres en un entorno sólo femenino. Es decir, si una niña muy capacitada tiene la habilidad de ser ignorada en el colegio o encontrarse perdida en la escuela, ¿significa que cada niña superdotada debería ser enviada a un colegio de un sólo sexo? Esto es al menos lo que opinan algunos investigadores como Tidball (1980) quién llegó a la conclusión de que las universidades femeninas altamente selectivas lograban más del doble de mujeres con éxito que las instituciones con coeducación altamente selectivas. Sin embargo, para otros autores como Garrison (1989), esto no es práctico ni tampoco necesario, si los padres y los profesores son conscientes del desequilibrio social que existe y actúan para asegurar que las superdotadas tengan un acceso igualitario a los recursos y sean motivadas para valerse de ellos. De cualquier modo, una solución intermedia podía pasar por hacer esfuerzos para integrar un número suficiente de chicas superdotadas en una misma clase.

Por otra parte, muchas chicas dotadas son sutilmente orientadas hacia carreras femeninas. Hay que tener presente que el apoyo por parte de los profesores y de los orientadores es vital para las niñas superdotadas, para facilitar el desarrollo de su superdotación, de su competencia, independencia y confianza en sí mismas (por ejemplo, las mujeres superdotadas matemáticamente, con frecuencia consideran el estímulo de un profesor como factor principal en su propósito de estudiar Matemáticas). De este manera, aunque la mayoría de los orientadores puedan no

desanimar directamente a las chicas a seguir intereses vocacionales no tradicionales, pueden desanimarlas de manera indirecta, por ejemplo, al poner más énfasis en los posibles conflictos sociales que les supondrían, etc.

Sin estímulo y sin apoyo firme del sistema, es probable que la mayoría de las niñas opten por seguir opciones profesionales tradicionales:

> "¿Cuántas niñas superdotadas se convencen a sí mismas de que no deben mostrar sus capacidades porque temen llegar a ser o "inadaptadas sociales" o "talentos cerebrales académicos", lo cual pondría en riesgo sus relaciones sociales, especialmente con el sexo opuesto?" (Fox y Zimmerman, 1988, pág. 265).

Las clases de aceleración suelen ser poco aceptadas por las chicas puesto que les supone una desvinculación de sus redes sociales. En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar cursos de enriquecimiento más que de aceleración o asignación a clases diferentes. Esos cursos tendrían que tener un número elevado de chicas y, en algunos casos, sería aconsejable que solamente asistieran ellas. Los cursos de aceleración podrían ser utilizados siempre que no rompiesen de forma dramática las redes sociales de las chicas.

La adaptabilidad social de las niñas se percibe como un defecto en cuanto interfiere en su motivación para destacar. Como la mujer intelectualmente superdotada tiene menos modelos de roles femeninos con los que poder identificarse, sus miedos referidos a ser una "pionera" se intensifican.

En cuanto a los programas educativos para superdotados, Fox y Zimmerman (1988) afirman que a la hora de planificarlos y evaluarlos deberíamos hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Es parecido el número de niños y niñas que son identificados como superdotados? Si no es así, ¿por qué?
- ¿Tienen el mismo éxito los niños que las niñas que participan en un programa educativo para superdotados? Si no, ¿por qué?
- ¿Se han hecho esfuerzos para utilizar en el programa un material instructivo y un lenguaje no sexista? Si no, ¿por qué?
- ¿Se estimula en el mismo grado a las niñas que a los niños para participar en actividades que tienen riesgo intelectual? Si no, ¿por qué?
- ¿Son aproximadamente iguales los niveles de aspiración y confianza de los niños y de las niñas? Si ello no ocurre así, ¿por qué?

Se trata en definitiva de actuar en dos frentes, en el primero de ellos intentado identificar a las niñas superdotadas, impidiendo que "desaparezcan" o se "camuflen"; y en el segundo, una vez identificadas las niñas, procurar que consigan una

educación adecuada a sus capacidades y posibilidades educativas. Considerando las alternativas educativas existentes en nuestro país, habría que procurar su participación en clases de enriquecimiento donde a la vez que se desarrollan aspectos de índole cognitiva e intelectual, se trabajen otros de tipo socioemocional que favorezcan su autoestima y les ayuden en la construcción de un autoconcepto positivo, al tiempo que se intenta la superación de los sesgos y estereotipos sexistas, la modificación del estilo atribucional, etc.

Para conseguir todos estos objetivos se necesitará tanto del apoyo y comprensión de las familias, como de unos maestros que estén preparados para trabajar positivamente con ellas, empezando por una formación inicial y permanente donde se contemple la situación y problemática de las niñas y los niños superdotados, del mismo modo que se ha hecho respecto al tema de la integración.

La escuela debe esforzarse por tener un papel neutro con relación a la discriminación de la mujer. Si bien no es, ni mucho menos, la única responsable de la transmisión de modelos segregacionistas, sí que tal vez debería ser la más preparada para hacerles frente.

La institución escolar, a través de diferentes mecanismos como el currículum oculto, la discriminación a través del uso de un lenguaje no coeducado o el aprendizaje a través de libros de texto y materiales didácticos donde hombres y mujeres aparecen ejerciendo los "roles tradicionales de su sexo", no hace sino transmitir y propiciar dichos estereotipos.

La implantación de un sistema educativo mixto y el reconocimiento formal de la igualdad de derechos para todo el mundo, no garantiza el mismo trato para todo el alumnado.

La familia como origen de la diferenciación

El rol sexual se transmite desde la sociedad, familia, escuela... y la magnitud de sus efectos se explica a partir del *Efecto Pigmalión.*

> "El interés temprano en matemáticas es más probable que sea divertido y apoyado por los padres de los niños que por los de las niñas (...) Relataron sus tempranas frustraciones al intentar obtener juegos de construcción o de química como juguetes; (...) sus padres parecían temer que se hicieran daño con un juego de química, aunque no lo tenían en la cocina (...) Si su padre le recompensa únicamente por su belleza y conducta social, más que por su curiosidad y su inteligencia, ella puede tener la impresión de que no será valorada por los hombres si aparenta ser *lista*" (Freeman, 1988, pág. 259-260).

Garrison (1989) da una serie de consejos a las familias con hijas superdotadas:

- Reconocer el derecho de su hija a tener su propia opinión.
- Fomentar el diálogo en la familia.
- Desarrollar la capacidad crítica, la toma de decisiones, evitando la sobreprotección.
- Buscar modelos naturales de comunicación. Necesidad de compartir ideas, aficiones, etc.
- Involucrar a su hija en los planes y decisiones familiares.
- Intentar conocer y comprender sus gustos y aficiones.
- Evitar inmiscuirse en las actividades de su hija. Respeto a su intimidad.

Para Meckstroth (1989), la familia tendría que tener presente los siguientes aspectos:

- Permitir que la hija disfrute de su tiempo: leer, pensar, soñar.
- Animarle a desarrollar una buena relación con alguna mujer que posea una alta percepción de sí misma y de su propio trabajo.
- Ayudarle a trabajar de manera entusiasta con las posibilidades que ella descubra por sí misma.
- Necesidad de que la propia madre desarrolle de manera adecuada sus propias capacidades para la obtención de sus metas y sirva de ejemplo a su hija.

Conclusiones

A pesar de que algunos resultados de las investigaciones sigan insistiendo en que los estilos cognitivos son diferentes para hombres y mujeres, las diferencias de la personalidad y del rendimiento parecen ser más el resultado de unas expectativas específicas ligadas al sexo, que son reforzadas tanto en el seno familiar como en la escuela y en la sociedad en general.

El mecanismo para intentar reducir dichas diferencias tiene por tanto diferentes frentes, unos centrados en el trabajo concreto con las propias alumnas superdotadas, desarrollando su autoestima, etc.; otros dirigidos hacia el ambiente que las rodea en su sentido más amplio (familia, escuela, amistades, sociedad en general), para lograr que se produzca un cambio de valores y actitudes, especialmente dirigiendo los esfuerzos a la reducción de formas estereotipadas de pensar y actuar con relación a los sexos.

En este último aspecto, algunas de las acciones que deberían emprenderse son:

1. Evitar los mensajes contradictorios, ya que, por un lado, se les exige que sean socialmente atractivas y, por otro, que sepan enfrentarse a los retos cotidianos y profesionales.

2. Promover *modelos de comportamiento* adecuados. Las mujeres superdotadas necesitan ser expuestas o estar en contacto con mujeres con éxito que les ayuden a formular expectativas similares a ellas mismas. Las familias de una niña superdotada necesitan tener la mente abierta en cuanto a todas las posibilidades que puedan encontrar ante ella y su hija. Ayudarla y fomentar el que se arriesgue e intente nuevas ideas y habilidades. Los padres y profesores necesitan resistirse al acercamiento tradicional protector del desarrollo de las niñas en general.

3. Ser conscientes de la necesidad de que la gente que interacciona con superdotadas considere la importancia de su base emocional y trabajar con las niñas no sólo para aumentar el entendimiento de sí mismas, sino también para potenciar un rendimiento positivo sobre lo que ellas están llegando a ser.

Como conclusión, Silverman (1989) propone las siguientes recomendaciones para ayudar a las chicas superdotadas:

- Necesidad de identificación temprana antes de que hayan adquirido pautas de conducta que impliquen camuflaje y ocultación.
- Encontrar compañeros/as con alta dotación para relacionarse con ellos/as.
- Colocarlas en programas especiales.
- Impedirles odiar las matemáticas.
- Introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas.
- Involucrar al padre en sus vidas.
- Mantener altas expectativas de ellas, evitando los estereotipos de género.
- Fomentar la independencia.

En definitiva:

"Es necesaria más investigación sobre el modo en que se debe tratar a las mujeres superdotadas, como distintas de los hombres superdotados. Se deben hacer esfuerzos para investigar los efectos de las variables de personalidad y las experiencias de socialización en los diferentes estadios de desarrollo, sobre el rendimiento, las conductas y las expectativas de ambos sexos. Pero es importante insistir en que el hallazgo de diferencias no debería ser interpretado en términos de superior frente a inferior, mejores o peores -sólo como diferentes-. Nuestro objetivo como educadores es facilitar un crecimiento y un desarrollo humanos óptimos, lo cual incluye la ayuda a las niñas superdotadas para que logren unas buenas relaciones sociales y una experiencia educativa estimulante" (Fox y Zimmerman, 1988, pág. 268).

Todo esto se ha de considerar simplemente una necesidad educativa más, ligada a una concepción de la educación como una atención individualizada en todos los aspectos. Este colectivo de niñas y adolescentes superdotadas pide desde hace muchos años una atención de este tipo, que todavía no ha recibido, entre otras causas porque es necesario considerar muchos factores y aspectos muy arraigados socialmente y muy determinantes que, hasta el momento, han beneficiado más a los hombres que a las mujeres:

" (...) Me gusta trabajar como abogado, pero sé que para hacerlo bien se necesita mucho tiempo. No hay manera de hacer todo lo que una quiere hacer. Ah, y una cosa, me pone furiosa que los hombre lo puedan tener todo: matrimonio, familia y carrera, y la forma de conseguirlo sea teniendo una esposa en casa. ¡Tal vez ésta sea la respuesta! ¿No saben dónde puedo encontrar una esposa afectuosa, eficaz y dedicada?..." (Connell, C. y Kinder, M. Bellas, Inteligentes... y Solas).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLARÍN, P. (1992). *Modelos educativos: coeducar o segregar.* Granada, Universidad de Granada.

CLAIR, R. (Ed.) (1996). *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* Madrid, UNESCO.

CORIAT, A.R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico.* Barcelona, Herder.

FOX, L.H. y ZIMMERMAN, W.Z. (1988). Las mujeres superdotadas. En: **FREEMAN, J.** (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.* Madrid, Aula XXI.

FREEMAN, J. (1988). Una pedagogía para los superdotados. En: **FREEMAN, J.** (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.* Madrid, Aula XXI.

GALLAGHER, J.J. y ASCHNER, M. (1967). Productive thinking of gifted children in classroom interaction. *CEC Research Monograph Series B5.* Arlington, Council for Exceptional Children.

GARCÍA COLMENARES, C. (1994). Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las chicas superdotadas. En: **BENITO MATE, Y.** (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados.* Salamanca, Amarú.

– – –. (1997). Género y superdotación: las mujeres superdotadas. En: **MARTÍN BRAVO, C.** (Coord.). *Superdotados. Problemática e intervención.* Valladolid, Universidad de Valladolid.

GARCÍA, C. y BENITO, Y. (1992). Inteligencia y aceptación social: las mujeres superdotadas. En: **BENITO MATE, Y.** (Coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados.* Salamanca, Amarú.

GARRISON, C.N. (1989). The emotional foundation of gifted girls. *Understanding our Gifted,* 2, 10-12.

HOLLINGWORTH, L. (1914). Variability as related to sex differences in achievement: A critique. *The American Journal of Sociology,* 19, 510-530.

KEEGAN, T. (1989). *Playing favorites.* The New York Times, Section 4A, 26.

MAÑERU, A. y RUBIO, E. (1992). *Transversales: Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.* Madrid, MEC.

MARTÍN BRAVO, C. (1997). *Superdotados: problemática e intervención.* Valladolid, Universidad de Valladolid.

MECKSTROTH, E. (1989). Parenting. *Understanding Our Gifted,* 2, 4.

MORENO, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona, Icaria.

RODRÍGUEZ, R.I. (1994). L'educació especial del superdotat. *Enginy,* 6, 24-27.

– – –. (1999). *Bases Psicopedagògiques de l'Educació Especial II (6016). Mòdul 4. Els subjectes amb necessitats educatives especials: la superdotació.* Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.

– – –. (2001, en prensa). *Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento.* Enginy.

RODRÍGUEZ, R.I. y ROSSELLÓ, M.R. (1993). Amb regust a naftalina? *Pissarra,* 69, 29-30.

SAU, V. (1986). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional.* Barcelona, Icaria.

SILVERMAN, L.K. (1989). The legacy of Leta Hollingworth. *Gifted Child Quarterly, 33* (3), 123- 124.

SUBIRATS, M. (1988). *Rosa y azul.* Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura.

TIDBALL, M.E. (1980). Women's colleges and women achievers revisited. *Journal of women in Culture and Society,* 24 (2), 63-68.

URRUZOLA, Mª J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora.* Bilbao, Maite Canal.

MUJER Y LITERATURA. APUNTES PARA LA CONQUISTA DEL DERECHO A CREAR MUNDOS PROPIOS

Mª Victoria Reyzábal Rodríguez
Coordinadora de Área
Dirección General de Promoción Educativa
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Lo femenino se halla presente en el mundo de la creación literaria casi siempre como referente temático, elevado prácticamente a la categoría de tópico imprescindible. No entenderíamos igual la literatura sin figuras como Jimena, Beatriz, Dulcinea, Julieta, Lady Macbeth, Anna Karenina... o prescindiendo de las damas que inspiraron las poesías amorosas provenzales o las composiciones de autores como Garcilaso de la Vega, Bécquer, novelas como las de Stendhal, Balzac, dramas al estilo de los de García Lorca... Desde ese punto de vista, la mujer resulta irrenunciable para comprender gran parte de la producción literaria (y, en general, la cultura) occidental. El "otro sexo" aparece casi siempre como ejemplo de lo misterioso, inalcanzable y perfecto o perverso; en la imaginación y el deseo del escritor, las mujeres adoptan la forma de diosas o diablesas, "inalcanzables, infantiles, perversas, no asequibles a la palabra ni a la razón del varón".

Paradójicamente, siendo asunto recurrente en los textos poéticos, teatrales o novelísticos, tal ubicuidad no ha de entenderse como sinónimo de una posición prestigiosa dentro del escalafón social; más bien al contrario. Si lo pensamos detenidamente, las musas no poseen valor por sí mismas, sino en función del ser al que inspiran, es decir, el hombre que escribe. Como señala Maurice Valency: "Es en el valor superlativo de la dama donde el amante encuentra la máxima garantía de su propia preeminencia. Los encomios del amante, como toda adulación propia, son por ende absolutamente sinceros. La dama es para él la mejor y la más hermosa dama, puesto que es a través de su estimación propia que la mira". Semejante narcisismo ha dejado poco lugar para una participación más activa de la mujer en la expresión literaria. Aunque nuestras antepasadas han escrito bastante y con calidad, el criterio masculino, que es el que ha establecido lo que merece o no pasar al registro histórico (en definitiva eso es el canon literario), ha oscurecido y acallado durante siglos la contribución femenina.

Somera revisión de una llamativa ausencia

En la historia del arte, y en concreto de la literatura, como en la de otras muchas actividades, la presencia de aportaciones femeninas resulta llamativamente escasa si se compara con la de los hombres, aunque se suele insistir en el tópico de que las mujeres son las que más leen. La revisión de los principales manuales de literatura ofrece un descorazonador panorama, tanto en Occidente como en la cultura oriental o en la América precolombina. Son escasos los nombres de mujer consagrados como clásicos por el canon literario -hoy tan debatido y discutido- que constituye la referencia literaria de la cultura occidental (en el caso concreto del canon español, únicamente Santa Teresa -y quizá más por paternalismo que por criterios puramente estéticos- ha logrado ser reconocida unánimemente como valor indiscutible de nuestras letras durante el Siglo de Oro). En otros períodos literarios, como el siglo XIX, esta afirmación podría ser objeto de discusión (ya que no podemos olvidar la reconocida relevancia de figuras como Rosalía de Castro o Emilia Pardo Bazán, aunque ésta, como señala Pozuelo Yvancos, no ha sido entendida en toda su riqueza y complejidad), pero, en cualquier caso, el balance final del recuento resulta claramente menos ventajoso para las escritoras que para sus coetáneos.

Durante siglos la presencia femenina brilla por su ausencia entre los escritores considerados valiosos por la historia "oficial". Así sucede en toda Europa si revisamos el período medieval o incluso el renacentista. Más concretamente, en el ámbito hispánico hay que esperar a los siglos XVI y XVII para encontrar las primeras figuras femeninas cuya escritura haya trascendido. Sólo a partir del siglo XIX parecen detectarse modificaciones en este significativo silencio. Se produce entonces el primer "estallido" de autoras (principalmente novelistas) en la literatura occidental.

El cambio, eso sí, es sumamente modesto si atendemos a la relación proporcional que seguía manteniéndose con los autores varones. Por ejemplo, Elaine Showalter estima en un 20% el porcentaje de escritoras en el panorama literario inglés, desde principios del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX. Es la época en que destacan figuras como Jane Austen, George Sand, las citadas Emilia Pardo Pazán y Rosalía de Castro... Esta modesta, por soterrada, actividad creadora de las mujeres desató un animado debate acerca de lo que se denominó *literatura femenina*, que la mayoría de los críticos e intelectuales masculinos valoró con tintes despreciativos.

Hoy, a las puertas del siglo XXI, son los medios de comunicación los que convierten en titular la supuesta feminización de las letras y proclaman grandilocuentemente, por ejemplo, que "Los libros más vendidos de 1999 tienen firma femenina", o que "la literatura es tal vez el campo donde las mujeres hemos conseguido una mayor igualdad". Más allá del interés puramente sensacionalista de tales afirmaciones, las cifras que ilustran la proporción existente entre la participación femenina y masculina en la actividad literaria no se han modificado mucho respecto al estudio

de Showalter. Laura Freixas constata que: "En narrativa, la suma de los escritores publicados por siete de las principales editoriales (Alfaguara, Anagrama, Destino, Planeta, Plaza y Janés, Seix Barral y Tusquets) es de 129, de los cuales 98 son hombres y 31 mujeres (24%). En poesía, las cuatro editoriales consultadas (Hiperión, Lumen, Tusquets y Visor) publicaron en 1999 obras de 32 poetas de lengua española, de los cuales sólo 7 son mujeres (22%). En ensayo, los cuatro sellos más importantes (Anagrama, Ariel, Crítica, Taurus) editaron en conjunto a 73 autores de lengua española, 11 de ellos mujeres (15%)". Estos datos no respaldan en absoluto el mensaje publicitario de que las mujeres han superado la marginación, y sí el hecho de que continúan siendo minoría a pesar de que su formación y circunstancias vitales resultan cada vez más parecidas a las de sus compañeros varones.

No están todas las que han sido

Como señalaba al principio, llama la atención la escasez de nombres femeninos recogidos en la mayoría de los manuales de Historia de la Literatura occidental y de la hispánica en particular. En el Siglo de Oro y en la época colonial destacaron varias mujeres y, sobre todo, dos de ellas consiguieron que sus obras se consagraran como puntos de referencia: Santa Teresa de Ávila (1515-1582) y Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695). Ambas eran religiosas y seres con gran vitalidad y capacidad de ruptura, incluso activistas, aunque con estilos muy diferentes. La primera desarrolló una notable labor reformista en el ámbito religioso y creó textos de contenido místico, en prosa y en verso. La mexicana Sor Juana aparece como una figura más vinculada a disquisiciones intelectuales y filosóficas, las cuales impregnan sus poesías barrocas, obras de teatro y algún que otro escrito teológico.

Las dos gozaron de inusual reconocimiento en un mundo esencialmente masculino, aunque tuvieron que pagar su precio, quizá más evidente en el caso de Sor Juana. Esta prolífica religiosa, cuya labor intelectual se vio amparada por importantes figuras políticas de la época, debió abandonar radicalmente la actividad literaria y se refugió definitivamente en la vida religiosa varios años antes de su muerte, tras haber escrito su famosa "Carta Atenagórica". No quedan claras las razones de tal abdicación definitiva de las letras, pero algunos estudiosos de su obra elucubran que, posiblemente, entre ellas pesara especialmente la decepción ante el hostil (basta aludir a la presión inquisitorial) y envidioso ambiente que debió soportar una vez perdida la protección de sus principales mecenas, los virreyes de México.

Otras recibieron diferente tratamiento por parte de la sociedad de su tiempo. Resulta sorprendente la relación de poetas, ensayistas o dramaturgas que fueron ignoradas o sutilmente menospreciadas desde el siglo XV. Por ejemplo, escasa proyección en su época y en el registro histórico tuvieron la novelista madrileña María de Zayas y Sotomayor (1590-1661) o la dramaturga Ana Caro, olvidada hoy, aun-

que gozara de notable éxito en el siglo XVII, posiblemente por sus estrechas relaciones con diversos hombres poderosos, en particular el Conde Duque de Olivares. Más llamativo aún resulta el "maltrato histórico" experimentado por Oliva Sabuco, que publicó en 1587 la *Nueva Filosofía de la naturaleza del hombre*. Curiosamente no será ella la que pase a la posteridad como autora de este tratado, sino su padre, Miguel Sabuco, más "creíble" como pensador por su condición de varón.

Muchas escritoras de la Edad Media y el Siglo de Oro estaban en el olvido hasta que han sido rescatadas por diversos estudiosos y estudiosas de la literatura femenina. Ruth El Saffar, Ronald Surtz y Teresa Soufas han llamado la atención sobre dos grupos de autoras poco conocidas de esta época tan fértil que fue el Siglo de Oro, en concreto ciertas monjas que escribieron por indicación de sus confesores, comúnmente porque tenían visiones. Sobre algunas de ellas que produjeron obras de teatro, Soufas ha publicado una antología reciente y un estudio monográfico: *Women's acts: plays by women dramatists of Spain's Golden Age* y *Dramas of distinction : a study of plays by Golden Age women*. A su vez, Julián Olivares y Elizabeth S. Boyce muestran, en la antología *Tras el espejo la musa escribe,* la extraordinaria variedad y riqueza de la expresión lírica de diez poetas del Siglo de Oro (como Leonor de la Cueva, Sor Violante del Cielo, Sor Marcela de San Félix...), ignoradas casi siempre por los manuales literarios "de referencia". En esta línea de reconocimiento y difusión, también hay que destacar la reciente aparición de colecciones dedicadas íntegramente a la publicación de obras pertenecientes a escritoras de diferentes épocas y características, como las de Ediciones Castalia y Lumen. Estas iniciativas editoriales resultan todavía insuficientes en lo que se refiere a ciertas autoras españolas. Así opina al menos José María Pozuelo Yvancos en lo que afecta a Emilia Pardo Bazán: "Curiosamente las diferentes editoriales comerciales que mueven sus catálogos al margen de los sistemas académicos están editando sistemáticamente otras grandes narradoras europeas y americanas como George Eliot, Jane Austen, Isak Dinesen o las hermanas Brönte, y olvidan hacer lo mismo con Emilia Pardo Bazán".

Cabría desear que las sucesoras de las literatas medievales y renacentistas hubieran tenido el camino más fácil, dada la mayor participación del sexo femenino en otros períodos literarios posteriores. La realidad se aleja bastante de tal aspiración. La ignorancia sobre las escritoras y la infravaloración de sus textos devienen dos constantes en la confección de las historias de la literatura. Así se puede constatar cuando se revisa, por ejemplo, el lugar marginal que se concede a las componentes femeninas de la generación del 27. Ha tenido que llegar el siglo XXI para que se reconozca en la Residencia de Estudiantes, mediante una exposición -*Los álbumes de Josefina de la Torre. La última voz del 27*- inaugurada en mayo de 2001, la valía de Josefina de la Torre, la única voz femenina de este grupo que todavía vive. Esta polifacética artista (además de poeta ha sido actriz, cineasta, escritora, compositora musical, pianista, soprano...) fue incluso dada por muerta, debido a su retiro de la vida pública en 1983, hasta que el traductor Carlos Reyes se empeñó en seguir el

rastro de su producción mediante una concienzuda búsqueda iniciada a partir de 1999. Antes de su voluntario ocultamiento, sus textos poéticos -sobre todo *Versos y estampas*- fueron reconocidos por círculos minoritarios (Salinas actuó como su maestro y mentor y Gerardo Diego la incluyó en su *Antología de poesía española* de 1934), aunque, como sucedió con poetas coetáneas suyas, nunca lograron la trascendencia de sus colegas masculinos.

Un trato igualmente discriminatorio se advierte en el juicio que se formula sobre las escritoras contemporáneas en ciertos ensayos, como el estudio de Eugenio G. de Nora acerca de la novela española actual. Como señala Lola Luna, "el espacio dedicado a nueve escritoras es de treinta y seis páginas y media, lo cual supone aproximadamente un diez por ciento de las trescientas cuarenta y siete páginas del estudio crítico. Las escritoras que aparecen en el índice: Mercedes Fórnica, Carmen Laforet, Elena Quiroga y Ana Mª Matute reciben 3, 8, 7 y 9 páginas respectivamente. Además de estas autoras reciben tratamiento "crítico" Dolores Medio, Paulina Crusart, Eulalia Galvarrato, Susana March y Carmen Martín Gaite con 2, 1, 1, 3 y 2 páginas. Del índice de autores se deducen sin embargo cuarenta y seis nombres de novelistas españolas contemporáneas. Resulta interesante reseñar sus comentarios sobre una obra de Fórmica: "una obra inmadura y confusa... ofrece un marcado cariz de folletón sentimental", porque coincide en gran medida con la opinión sobre Ana María Matute. De ésta señala "el aspecto inmaduro y vacilante de su orientación estética... que en mayor o menor medida encontramos en su obra". De sus comentarios se desprende una tendencia a clasificar a las novelistas según un estereotipo que se podría resumir en dos rasgos: la inmadurez y la tendencia romántica". Ante la parcialidad de los críticos masculinos convencionales parece imprescindible "reescribir" la historia literaria desde otra perspectiva.

Una propuesta diferente para contar la Historia

Al bucear en el silenciamiento sufrido por las mujeres que han deseado expresarse artísticamente, el movimiento feminista y los/las intelectuales afines a sus preocupaciones han tomado conciencia de que el "ovillo" de marginación que había que desenmarañar resultaba sumamente complejo. Griselda Pollock, una de las representantes más relevantes de este pensamiento, ha afirmado que "feminismo significa un conjunto de posiciones, no una esencia; una práctica crítica, no un dogma; una respuesta dinámica y autocrítica y una intervención, no una plataforma. Es el precario producto de una paradoja. Hablando aparentemente en nombre de las mujeres, el análisis feminista deconstruye de manera permanente el término mismo en torno al cual se halla políticamente organizado".

Los estudiosos y estudiosas guiados por los postulados feministas se han apoyado en un amplio bagaje de conocimientos (psicoanalíticos, sociológicos, filosófi-

cos...) y han constatado que no sólo las mujeres han sido silenciadas gracias a determinados mecanismos, sino que tales procesos "selectivos" constituyen parte de la dinámica intrínseca del fenómeno artístico. Así, al tratar de entender las posibles discriminaciones ejercidas sobre un colectivo concreto como el de las mujeres, han puesto de manifiesto que en el acto/proceso de creación artística intervienen múltiples factores, entre los cuales los puramente estéticos suponen una minoría, en ocasiones escasamente significativa. Para entender los fenómenos de producción y difusión de la obra artística hay que considerar la decisiva influencia de variables ideológicas, económicas, sociales y políticas.

Los historiadores y la crítica posterior han completado la conjura para borrar la huella de la contribución femenina, recurriendo a diversas y sutiles estrategias: en ocasiones, atribuyendo erróneamente sus obras a varones coetáneos, incluso cuando las pruebas mostraban razonablemente lo contrario; otras veces, manifestando opiniones condescendientes o parcialmente negativas acerca de la calidad de lo que las autoras habían llevado a cabo, enturbiándolo por razones que nada tenían que ver con lo estético.

Para contrapesar esa tarea, resulta interesante la labor de búsqueda y reinterpretación histórica iniciada por diversos/as intelectuales, entre los que voy a destacar a ciertas estudiosas, las cuales han analizado los mecanismos que han cerrado a las de su sexo la puerta de la difusión social, así como la posibilidad de crear disponiendo de las mismas oportunidades que los varones.

Lo que algunas mujeres han aportado a la crítica literaria

Ellen Moers, con *Literary Women*, en 1976, y muy especialmente Elaine Showalter con *A Literature of Their Own* en 1977, emprenden una labor de redescubrimiento: rescatan escritoras olvidadas y trazan la historia de las publicaciones femeninas, sus revistas, sus editoriales, sus obras, algunas de las cuales fueron en su día muy leídas y cayeron luego en el olvido, y otros textos que por el género al que pertenecen (cartas, diarios...) ni siquiera, en muchos casos, habían visto la luz.

En opinión de Showalter, la primera condición para teorizar sobre la literatura escrita por mujeres es conocerla, y para ello no basta analizar a las más destacadas: "Hemos estudiado a las escritoras aisladamente y es por eso por lo que nunca hemos comprendido las relaciones entre ellas". Es necesario, insiste, "establecer la continuidad de la tradición femenina de década en década, más que de Gran Mujer a Gran Mujer". Esta autora, al estudiar la vida y obra de unas doscientas novelistas británicas, desde 1800 hasta nuestros días, establece tres fases, propias según ella de toda subcultura literaria: imitación, protesta y autodescubrimiento. La primera fase ("femenina") abarcaría novelas (publicadas en torno a 1840) escritas con un len-

guaje caracterizado por la delicadeza, el eufemismo, las inhibiciones, los matices; en ellas se abordan con frecuencia temas religiosos y educativos, se ensalza el sacrificio femenino en aras del amor y la familia y la orientación es, en general conservadora y antifeminista. Este hecho, lo atribuye Showalter al deseo de las autoras de hacerse perdonar algo tan poco convencional por su parte como es la voluntad de escribir.

La segunda etapa ("feminista") distinguida por Showalter es aquella que abrió nuevos caminos para las escritoras, al reivindicar éstas su derecho a hablar abiertamente de temas sexuales y al crear un nuevo tipo de heroína, que ya no era sumisa sino que se rebelaba frente a la sociedad machista. Durante el tercer período considerado por la ensayista inglesa ya no se toma como referencia la ideología convencional sobre la feminidad, ni para asumirla ni para refutarla. Showalter lo describe como un período de "auto-descubrimiento".

Sandra Gilbert y Susan Gubar aúnan las aportaciones de Millett y Showalter, estudiando a la vez la literatura escrita por hombres y por mujeres. "Si reunimos y cotejamos las narraciones literarias individuales vemos que constituyen una historia de la lucha de géneros [sexuales]... contada de modo diferente a lo largo del tiempo y formulada también de modo diferente por hombres y por mujeres." Para estas dos autoras, el rasgo fundamental que tienen en común las obras de las escritoras es el empeño en revisar las imágenes femeninas recibidas a través de la cultura patriarcal, imágenes según las cuales, para empezar, las mujeres carecen de creatividad artística. De ahí dos rasgos recurrentes en la literatura escrita por mujeres:

- La búsqueda de precursoras, míticas o reales, para lo cual se retoman figuras arquetípicas procedentes de la tradición pagana o cristiana, de la historia, de la literatura, etc., las cuales se reinterpretan.
- La creación de personajes femeninos opuestos, como dos caras de una misma moneda que, a grandes rasgos, podemos definir como la mujer convencional y la rebelde; en la Inglaterra victoriana, esos dos prototipos son el "ángel del hogar" y la "demente peligrosa".

En la propuesta de Gilbert y Gubar, otro denominador común de mucha literatura femenina radica en que los personajes masculinos son borrosos: figuras secundarias o principales pero poco creíbles, bondadosos y asexuados o exageradamente sexuados, ya sea en versión heroica o en versión malvada. Observan ambas la recurrencia también, a finales del siglo XIX y principios del XX, de protagonistas derrotadas por la intransigencia masculina y de otras que vencen a sus adversarios mediante estrategias indirectas o por azar. Concluyen que la literatura escrita por mujeres, en esa época, oscila entre "sueños de victoria milagrosa" y "pesadillas de violenta derrota".

En definitiva, la línea mayoritaria de la crítica feminista que ejemplifican los estudios citados ha señalado la necesidad, para comprender cabalmente una obra literaria, de analizar el contexto histórico, social y cultural en que aparece, incluyendo en él la condición femenina real y no su idealización y las posibilidades que para escribir tenían las mujeres.

Siguiendo una línea ideológica completamente distinta, Julia Kristeva considera que no hay una identidad sexual fija: existen diferencias, pero no absolutas sino de grado. Kristeva se niega a definir a la mujer o a elaborar teoría alguna de la feminidad, pues desconfía de cualquier concepto de identidad construido a partir de factores exclusivamente biológicos. Prescindiendo de peculiaridades propias, asimila la posición de la mujer a la del poeta, el místico o el revolucionario: todos ellos tienen como denominador común la función de practicar formas de escritura que revelan una posibilidad de transformar el orden simbólico vigente. Pero ese potencial revolucionario no depende del sexo biológico del autor, sino de la posición de sujeto que asuma. Para Kristeva, la feminidad es lo marginado por el orden simbólico, un posicionamiento y, desde esa postura, considera que la mujer -lo femenino- como tal no existe. De ahí que afirme: "No hay nada ni en las publicaciones de mujeres ya sea pasadas o recientes que nos permita afirmar que existe una escritura específicamente femenina". Con todo, contradictoriamente, reconoce ciertos elementos temáticos y estilísticos comunes: la reconceptualización del amor o la falta de interés por la formalización literaria. Pero matiza que no sabe precisar si tales peculiaridades se deben a algo específico de las mujeres o a su marginalidad sociocultural.

Por su parte, Cixous e Irigaray denuncian el "pensamiento binario" en el que se fundamentan tanto la filosofía como la literatura occidentales, y que consiste en una serie de oposiciones (activo-pasivo, cultura-naturaleza, cabeza-corazón, logos-pathos...) basadas en la pareja masculino-femenino. Rechazan tal pensamiento porque supone una jerarquía en la que lo femenino es siempre considerado negativo o inferior, más débil o menos importante, y porque concibe lo femenino no por sí mismo, sino como un reflejo -por contraposición- de lo masculino. El discurso machista sitúa a la mujer fuera de la representación: ella es la ausencia, la negación, el espejo de la masculinidad del varón o como mucho, un varón de segunda categoría, un hombre sin pene.

En oposición a esta peyorativa dualidad, Cixous e Irigaray conciben a la mujer como ser múltiple y polivalente, sobre cuyos rasgos y aspiraciones queda todo por precisar. La escritura femenina, según ellas, se caracteriza por la simultaneidad, la fluidez, la resistencia a cualquier forma, figura, idea o concepto rígidamente preestablecidos. Mientras que lo propio de la masculinidad es la mirada, lo conceptual, la metáfora, el deseo de nombrar y de poseer... de lo femenino es lo gestual, lo táctil, lo metonímico, lo asociativo, el deseo no de propiedad sino de proximidad.

En contraste con la crítica feminista anglosajona de los años sesenta y setenta, que asumía la noción tradicional de autor, Cixous e Irigaray, en la línea del deconstructivismo, no creen que la obra literaria constituya un todo unitario, dotado de cierto significado último que sería el mensaje indiscutible del autor. Apoyando el valor de la recepción asumen que el sentido del mensaje es recreado en cada lectura. Consideran ese sujeto-autor puramente racional, escindido de su parte femenina, al que llamamos el *hombre,* como formando parte de ese pensamiento binario machista que ellas rechazan. El lenguaje femenino sería el que opone, a esos esquemas escindidos, la diferencia múltiple, heterogénea, plurivalente, y, a la vez, integradora.

Apoyándose sobre estos cimientos, se está llevando a cabo una intensa actividad investigadora en la Comunidad de Madrid por parte de determinados grupos de mujeres intelectuales, coordinadas en equipos de estudio que se dedican a indagar sobre diversos aspectos de la condición femenina. De entre ellos, cabe destacar la ya prolongada tarea del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, dependiente de la Universidad Autónoma, y el Instituto de Investigaciones Feministas, surgido en el seno de la Universidad Complutense (esta dinamizadora actividad universitaria se extiende, en mayor o menor grado, a todas las comunidades autónomas). A través de estos colectivos, a los que se une la labor cultural de ciertas asociaciones de mujeres y ciertas instancias de la Administración, se está difundiendo (mediante jornadas, congresos, cursos de verano, publicaciones, tertulias más o menos informales, etc.) el interés del conjunto de la población femenina y de la sociedad en general por otra forma de entender la historia, la literatura, el arte, la economía, la familia, la maternidad... Sin duda, esta actividad constituye una buena vacuna para erradicar estereotipos y prejuicios sexistas, aunque, como señalaré más adelante, aún no ha calado plenamente en el devenir de la vida cotidiana, ni tampoco en el de la escuela, a pesar de la abrumadora mayoría de mujeres en ella (63,2% de mujeres en Ed. Infantil, en Primaria el 76,6% y en ESO/FP el 51,5%).

La maternidad, ¿un obstáculo *insalvable*?

Una de las razones por las que parece que las mujeres no se han dedicado tanto como los hombres a la literatura -ni a muchas otras cosas- ha sido su papel en la vida familiar y la falta de control sobre su fertilidad. No es casualidad que la mayoría de las escritoras del pasado (y de años no tan lejanos) fueran monjas, solteras, separadas o, por lo menos, mujeres sin hijos. Elaine Showalter cuantificó estadísticamente este condicionante para las escritoras inglesas nacidas entre 1800 y 1900 y halló un hecho significativo: únicamente la mitad estaban casadas, a diferencia de lo que sucedía con el resto de la población femenina adulta, en la que este porcentaje ascendía al 85%.

Hasta hace muy poco, el reparto de la creatividad entre los sexos ha seguido una línea divisoria clara y excluyente: las mujeres daban vida a seres humanos, seres de carne, mientras que la creación de obras del espíritu era exclusiva de los hombres. Algunos intelectuales, como Georg Simmel, han interpretado esta diferenciación sugiriendo la hipótesis, nada inocente, de que las mujeres, satisfechas con su actividad maternal, no sentían la necesidad de otras formas de creación. "El hombre quiere mostrarse al mundo con sus hazañas, sus obras y las manifestaciones de su ser. Quizá haya aquí un deseo de justificar éticamente su pretensión a la existencia mientras que para las mujeres la vida es vivida y sentida como un valor que descansa en sí mismo". En parecido sentido se manifiesta George Steiner: "Acaso, de algún modo, en algún nivel primordial para el ser de la mujer, es la capacidad biológica de procreación, de engendrar vida, esencial en ella, tan creativa, tan satisfactoria como para subvertir, convertir en comparativamente menor ese engendramiento de personajes ficticios que es la sustancia del teatro y de gran parte del arte representativo? ¿Estará la experiencia femenina del nacimiento de un hijo -una experiencia inaccesible en su esencia a la percepción masculina- tan emparentada al enigma, a la santidad del ser de la vida misma [...], que casi excluya el impulso a la rivalidad con un "Dios celoso" que me parece tan crucial para lo estético? -se pregunta, y confiesa-: No conozco la respuesta". Parecida orientación mantiene el jesuita José Duhr como principio pedagógico básico: "El hombre ha nacido para la paternidad física o espiritual, para suscitar, crear, mandar; la mujer, por el contrario, está orientada con todo su ser hacia la maternidad física o espiritual; a estimular, ayudar, sostener, alentar". Subvertir este orden "natural" implica graves responsabilidades, según el psiquiatra A. Vallejo Nájera: "La mujer moderna ha traicionado la condición de su sexo y se desvía de la función que le ha encomendado la Naturaleza, siendo principal culpable de la crisis por que atraviesa el matrimonio. Vemos a la mujer moderna entregada a los deportes, al alcohol, al tabaco, a fantasías literarias o artísticas [tan nocivas, por lo visto, como la más terrible droga], al juego de naipes, a la crítica cinematográfica doméstica, a cualesquiera ocupaciones menos la de acunar bebés".

A la vista de las aspiraciones actuales de la mujer, parece inevitable cuestionarse si esa opción por la maternidad, excluyendo otras posibilidades, constituye una elección libre. A principios de siglo, un intelectual de la talla de Miguel de Unamuno parecía tener suficientemente claro que semejante dilema no era tal, sino una consecuencia "natural" de las diferencias biológicas: "A la mujer está encomendada principalmente la perpetuación del linaje humano, su persistencia natural, y al hombre la civilización".

La experiencia indica algo distinto y es que, cuando las mujeres han podido elegir si quieren o no ser madres y si, en vez o además de serlo, desean hacer otras cosas, el número de escritoras ha aumentado sustancialmente. No obstante, la opción vital de dedicarse a la literatura ha sido (y continúa siendo) extremadamente difícil para muchas mujeres que pretenden compaginar vida familiar y creación.

La novelista italiana Natalia Ginzburg (1916- 1991) expresa con suma claridad las tensiones que genera compatibilizar ambas esferas: "luego, me nacieron hijos, y, al principio, cuando eran muy pequeños, no lograba comprender cómo se podía hacer para escribir teniendo hijos. No comprendía cómo podría separarme de ellos para seguir a un personaje dentro de un cuento. Había empezado a despreciar mi oficio. De vez en cuando sentía una desesperada nostalgia de él, me sentía exiliada, pero me esforzaba por despreciarlo y ridiculizarlo para ocuparme sólo de los niños. Creía que era eso lo que debía hacer. [...] Los niños me parecían demasiado importantes para que una se pudiera perder detrás de estúpidas historias, de estúpidos personajes embalsamados. Pero sentía una feroz nostalgia y algunas veces, de noche, casi lloraba recordando lo bonito que era mi oficio".

El peso de los estereotipos

Linda Nochlin hace notar que, para los hombres, la dedicación a la producción artística puede haber exigido cierto sacrificio de la vida familiar, pero no renunciar a la pareja, a la sexualidad o a la virilidad. En cambio, el que una mujer fuera intelectual o artista arrojaba un interrogante sobre su jerarquía de valores y lo acertado del sentido de su existencia. En definitiva, no es sólo la maternidad en sí, sino todos los valores asociados culturalmente a ella (generosidad, disponibilidad, sacrificio de las ambiciones personales...) lo que obstaculiza la profesionalización y la creación. El arquetipo del artista como un ser individualista, egocéntrico resulta aceptable para los hombres pero no en el caso de las mujeres, que han de anteponer la entrega emocional y el cuidado solícito de los demás a costa de cualquier otro proyecto personal o de la fertilidad intelectual. Por ello, las mujeres artistas han sido vistas como seres enfermizos, infelices, figuras trágicas en el mejor de los casos o, en el peor, ridículas: solteronas, mártires, monjas, suicidas...

Convivir con tales esquemas y las contradicciones vitales que ellos generan ha supuesto para muchas mujeres dedicadas a la literatura un intenso sufrimiento psicológico, del que resulta ejemplo prototípico la trágica existencia de Sylvia Plath (1932-1963), cuyo desgarramiento se puede percibir intensamente en cada página de su diario. Plath intenta, una y otra vez, sin conseguirlo encajar su vocación artística con su identidad de mujer, esposa y madre. De acuerdo con sus reflexiones parece vivenciar una total incompatibilidad entre proyecto vital propio y papel de esposa: "¿Llegaré a renunciar y a decir: Vivir y alimentar el insaciable estómago de un hombre y parir hijos ocupa toda mi existencia. ¿No tengo tiempo para escribir? ¿O perseveraré con esta maldita ocupación y practicaré? [...] ¿Sólo puedo amar (si eso significa abnegación, ¿o significa plenitud personal?, ¿o ambas cosas?) renunciando a mi amor propio y a mis ambiciones. ¿Por qué, qué me impide combinar mi ambición y la del otro?". Para ella, mantenerse fiel a su tarea intelectual equivale a egoísmo y ello le plantea un conflicto cuyas únicas soluciones parecen ser la locura o la

muerte: "Orgullo, ambición, ¡qué palabras tan mezquinas y egoístas! [...] El egoísmo lo puedo esconder y rehacerlo con la sierra bíblica de "perderme para encontrarme". Podría, por ejemplo, taparme la nariz, cerrar los ojos y tirarme a ciegas a las aguas de la interioridad de algún varón, sumergiéndome hasta que su meta se convierta en la mía, su vida en la mía y así sucesivamente. [...] O podría consagrarme a una Causa. [...] En cualquier caso, hay dos soluciones posibles para librarse del egoísmo, y en ambos casos se necesita una estoica renuncia a la delgada, tenue, minúscula identidad que amo y protejo con tanto empeño, además de la confianza en que, una vez en la otra orilla, nunca echaré en falta las pequeñas ambiciones de mi engreído yo, contentándome, en cambio, con servir las ambiciones de mi compañero, o de una sociedad, o de una Causa. [...] Iré, con los ojos bien abiertos, a mi martirio [...] Ocultaré mis embarazosos deseos y aspiraciones, me negaré a enfrentarme conmigo misma y me volveré loca o acabaré neurótica? [...] ¡Ah, si yo lo supiera! ¡Si supiera a qué altura he de colocar mis metas, los requisitos de mi vida!". De hecho, su matrimonio con el inglés Ted Hughes constituyó una tormentosa unión que terminó cuando él abandonó a Plath y a sus dos hijos pequeños por otra mujer, dejando a éstos en una difícil situación económica. El trágico suicidio de Plath, la ha convertido en el mito por excelencia de la "escritora maldita", víctima del dilema entre creación y maternidad. También a Alfonsina Storni (1892-1938) se la recuerda principalmente por su suicidio en el mar cuando se hallaba muy enferma. Más allá de este episodio anecdóticamente triste de su biografía, la autora argentina debió superar numerosas vicisitudes por el mero hecho de ser mujer en un mundo dominado por el otro sexo, dificultades que se reflejan en una obra poética plena de pasión y crítica hacia los papeles establecidos para hombres y mujeres.

Sin embargo, Plath no ha sido en absoluto la única en debatirse entre su vocación literaria y sus aspiraciones de formar y conservar una pareja y una familia. Similares zozobras asaltaron a otras, como a la ya citada Natalia Ginzburg (1916-1991), a la poeta y ensayista norteamericana Adrienne Rich (1931) o a la española Zenobia Camprubí, esposa de Juan Ramón Jiménez, que supeditó completamente su carrera literaria a la de su famoso y egocéntrico compañero. Esta supeditación de las aspiraciones intelectuales a las del marido estaba en consonancia con las normas morales de la época: "No haga la mujer gala de sus conocimientos si es que posee una formación intelectual mejor que la del esposo. Al hombre le gusta sentirse siempre superior a la mujer que ha elegido como compañera".

Otras mujeres han resuelto más satisfactoriamente este dilema entre sus funciones domésticas y su trabajo creador, aprovechando, en gran medida, que éste se puede realizar perfectamente sin abandonar el hogar, aunque sea al precio de recibir menos estímulos y reconocimientos externos. Un buen ejemplo de conjunción armónica entre "feminidad tradicional" y creatividad lo encarnan las españolas Carmen Conde y, quizá por distintos caminos, Rosa Chacel. En el caso de esta última, la imposibilidad de su marido, el pintor Timoteo Pérez Rubio, de cubrir las necesida-

des económicas de la familia con su actividad artística, le obligó a cambiar de oficio para mantener a su esposa e hijo. Mientras tanto, Rosa, dedicada a sus labores pero liberada de la presión del trabajo externo, pudo encontrar el tiempo necesario para gestar su importante obra. Los beneficios personales de una situación tan poco progresista son reconocidos por la misma autora en su diario *Alcancía* cuando habla de: "El sacrificio de Timo, su vida íntegramente supeditada a la lucha por el dinero y yo, mientras tanto, haciendo literatura pura...".

Afortunadamente, el estricto reparto de roles prefijados entre los sexos se está desdibujando. Se dan casos de escritores varones que cubren sus requerimientos materiales gracias al salario de su esposa, al igual que se dan otros de mujeres que alcanzan mediante la escritura el reconocimiento social y económico, o el de matrimonios de literatos en los que "cabe" la fama de ambos. Así, la chilena Gabriela Mistral (1889-1957) obtuvo el máximo reconocimiento internacional al serle concedido el único Premio Nobel que ha logrado una mujer de habla hispana (1945). La repercusión comercial y mediática alcanzada por algunas autoras ha tenido para las mujeres en general efectos positivos (aunque en ciertos aspectos superficiales, pues, por ejemplo no se han traducido en la mayor participación en ciertas instituciones como la Real Academia o el Liceo de Barcelona), contribuyendo a modificar la concepción de la escritora, que ha pasado de ser una figura marginal, anómala o desgraciada, a convertirse en un modelo positivo, atractivo y que las futuras adultas pueden concebir como deseable y alcanzable.

El poder liberador de la educación y la vida intelectual

Durante la Edad Media y el Renacimiento, para poder escribir se consideraba imprescindible dominar el latín y el griego, llave de acceso a la literatura clásica y a la alta cultura en general. Se estimaba que los grandes escritores de la Antigüedad habían creado las obras maestras de referencia en cualquiera de los géneros, textos insuperables que los escritores modernos debían aspirar solamente a imitar (para lo cual tenían que poder leerlos, de entrada, en sus idiomas originales). En consecuencia, la única escritura que podían practicar quienes, aun teniendo cierto nivel cultural, no conocían las lenguas clásicas ni las reglas de cada género literario, era una escritura sin pretensiones literarias.

Éste era el caso de la mayoría de mujeres "cultas", las cuales cuando crearon lo hicieron fuera de las fronteras de la literatura clásica. Utilizaron la escritura para fines distintos a los aceptados para la creación literaria propiamente dicha: poner por escrito la propia vida por orden del confesor, mantener correspondencias privadas o reclamar los derechos de las mujeres. A partir del siglo XVII, pero sobre todo del XVIII, empezaron a practicar un género literario nuevo -la novela- no sometido a reglas estrictas y desprovisto del rígido prestigio de otros con mayor tradición.

Hasta el siglo XX, el nivel de estudios de las mujeres era sistemáticamente inferior al de los hombres de la misma clase social. Esa marginación constituía uno de los principales obstáculos para el desarrollo de su creatividad. Así lo hacía notar, ya en el siglo XVII, María de Zayas y Sotomayor en la introducción a sus *Novelas amorosas*: "la verdadera causa de no ser las mujeres doctas no es defecto del caudal, sino falta de la aplicación; porque si en nuestra crianza, como nos ponen el cambray en las almohadillas y los dibujos en el bastidor, nos dieran libros y preceptores, fuéramos tan aptas para los puestos y para las cátedras como los hombres, y quizá más agudas...". Completamente opuesta, y representativa de la corriente mayoritaria, resulta la opinión de Fray Luis de León, que en *La perfecta casada* manifiesta categóricamente que el silencio constituye el paradigma de la mujer virtuosa: "el mejor consejo que les podemos dar a las tales es rogarles que callen, y que, ya que son poco sabias, se esfuercen a ser mucho calladas [...] Mas, como quiera que sea, es justo que se precien de callar todas, así aquéllas a quien les conviene encubrir su poco saber, como aquéllas que pueden sin vergüenza descubrir lo que saben, porque en todas es, no sólo condición agradable, sino virtud debida, el silencio y el hablar poco".

En España, recién en 1857 se reconoció el derecho femenino a la instrucción primaria. Anteriormente, las expectativas para el futuro de una mujer eran muy concretas y ninguna de ellas relacionada con el ámbito intelectual o creativo (para contrastar los tópicos existentes sobre la educación femenina se puede revisar la obra de Luis Otero *He aquí la esclava del señor*). Excluidas de las escuelas y, por supuesto, de las universidades, su educación se limitaba como máximo a la intervención de un preceptor casero que únicamente les transmitía los rudimentos de la lectura y la escritura. La universidad les estuvo vetada hasta 1910 y, aún en tiempos tan recientes como el de la generación del 27, comprobamos que la mayoría de las escritoras vinculadas a ella no tuvo, contrariamente a sus colegas masculinos, educación universitaria. Llama la atención que la incorporación de mujeres a la docencia, importantísima cualitativamente desde el primer tercio del siglo XIX, no se acompañara de la correspondiente mejora de la formación. Cabe subrayar que, aunque la Escuela Normal Central de Maestras se inauguró en Madrid en 1858, los conocimientos impartidos a sus discentes se limitaban a cuestiones vinculadas a las tareas consideradas necesarias para ser una buena esposa y madre. Y es que, la función docente de las mujeres, entonces y quizá todavía hoy se consideraba como la prolongación de los cuidados maternales.

Dadas estas limitaciones formativas, no resulta extraño que, como indica Carmen Simón Palmer, la mayoría de las literatas españolas del siglo XIX fueran hijas o esposas de escritores. Esta circunstancia (o la cercanía a personajes poderosos) fue también un hecho frecuente entre aquellas que pudieron expresarse literariamente durante el Renacimiento e, incluso, la Edad Media. Las únicas humanistas renacentistas (conocidas como *puellae doctae*) pudieron llegar a serlo por la aten-

ción que ciertos maestros prestaron a su educación (en España contamos con el ejemplo de Leonor López de Córdoba, Teresa de Cartagena, Luisa Sigea, Beatriz Galindo, Juana de Contreras, Luisa de Medrano...). La otra opción con la que contaron en esas épocas fue la parcela de relativa autonomía intelectual que, desde principios de la Edad Media, les proporcionaban los conventos. En ellos, a pesar de la estricta supervisión de confesores, obispos, directores espirituales, abadesas... podían acceder al conocimiento, tanto a través de la lectura como mediante las clases impartidas por otras mujeres.

La falta de oportunidades de las que deseaban escribir iba más allá de la carencia de posibilidades para acceder a la educación. Encerradas en el hogar familiar, las escritoras no dispusieron ni de soledad para crear, ni del trato personal con colegas, maestros, discípulos o rivales (en definitiva, de los estímulos) que los hombres hallaban en las tertulias, la Universidad, las Academias o los clubes.

Aún en tiempos tan recientes como la primera mitad del siglo XX en España, las mujeres no accedían a las tertulias literarias como no fuesen en domicilios particulares. Por otro lado, resultaba inimaginable que una mujer se alejara de su familia para instalarse en una residencia estudiantil de otra ciudad, como hicieron muchos escritores en la prestigiosa Residencia de Estudiantes. Las mujeres no tenían donde reunirse en tanto que artistas e intelectuales; eso indujo a algunas españolas a crear sus propios centros de reunión (en 1926, el Lyceum Club, una iniciativa que fue atacada con virulencia por la prensa conservadora y que sobrevivió a la guerra y, años más tarde, el Liceo Femenino, impulsado entre otras por Ernestina de Champourcin y María de Maeztu).

Mujer y escritora, ¿dos identidades excluyentes?

El rupturista Renacimiento, con su exaltación del individualismo y de los valores humanistas, supuso el estancamiento para la participación femenina en la sociedad. Los papeles de cada uno de los sexos quedaron netamente separados. Los ideólogos del Quatrocento florentino (todos ellos varones) entendían que el lugar de la mujer debía mantenerse estrictamente limitado a la esfera privada. En consecuencia, muchas mujeres perdieron protagonismo en los tradicionales gremios y quedaron relegadas a la realización de labores secundarias, más vinculadas a los trabajos relacionados con lo doméstico. Por otra parte, el nivel educativo de las descendientes de familias burguesas se restringió notablemente, lo cual las alejó del acceso a las actividades intelectuales y artísticas.

El siglo XVIII fue, al menos en Francia e Inglaterra, una época propicia a la participación de las mujeres (de algunas al menos) en la cultura. En Francia florecieron los salones, reuniones organizadas desde finales del siglo XVII por ciertas aristó-

cratas. En este ambiente destacaron diversas artistas que reflejaron en sus producciones una cultura caracterizada por la exquisitez y el detallismo. Tales rasgos, considerados *feminizantes*, así como la vinculación de estas mujeres a la nobleza, favorecieron que llovieran las críticas descalificadoras por parte de los revolucionarios y los intelectuales ilustrados, como Jean-Jacques Rousseau. Este pensador expresó reiteradamente su oposición a la intervención de las mujeres en las manifestaciones culturales. En su opinión, "desde la excelsa elevación de su genio, [la mujer] desprecia las obligaciones femeninas y se pone a hacer de hombre [...] ha perdido su estado natural". Semejante postura revela cómo la revolución social y política que convulsionó Francia en estos años no supuso la libertad ni la igualdad para sus ciudadanas. El carácter "antifemenino" de la Revolución no desalentó el espíritu combativo de las coétaneas de estos representantes de la libertad, es decir, de esta mitad de la población que, al fin, luchó para conseguir solamente más autonomía para ellos.

A medida que se suceden estos fenómenos revolucionarios, la imágenes del "hombre artista" y de "la mujer artista" se van separando y diferenciando, y esta última adquiere carácter peyorativo. La caracterización de la feminidad como antítesis de creatividad cultural llega al punto de convertir la noción de mujer artista en una contradicción entre ambos términos. La mujer artista, escritora en particular o intelectual en general, ocupaba un territorio ambiguo: o carecía de identidad sexual o reunía las dos. De ahí el inquietante elogio consistente en caracterizarlas como "viriles": a Víctor Catalá (pseudónimo de Caterina Albert) se le alababa su estilo vigoroso, su prosa viril; el mismo calificativo solía aplicársele a Emilia Pardo Bazán (Clarín decía de ella: "Escribe a lo hombre").

Evidentemente, calificar de *masculina* a la mujer artista constituye la manera más simple y desnaturalizada de reconocer los logros de una mujer determinada, sin por ello cuestionar el axioma según el cual feminidad y creatividad son incompatibles. Algo similar sucede cuando se considera que la artista constituye una excepción y no un sujeto representativo de su sexo. Esta última estrategia de la excentricidad o el exotismo ha sido utilizada intencionadamente en ocasiones por las propias interesadas, como sucede en el caso de Anaïs Nin o la propia George Sand. En resumen, el prejuicio de que las mujeres no pueden producir arte, cuando se ve enfrentado a la evidencia de una obra de arte creada por una mujer, se defiende con varias respuestas:

- No la ha creado una mujer, sino el hombre que hay en ella.
- No la ha creado una mujer: se ha creado sola, siendo la escritora mera "transcriptora" de algo que le ha sido inspirado.
- Lo ha creado ella, pero ella no es una mujer (es un ser *sui generis* que ha hecho dejación de su feminidad).

En la mentalidad del siglo XIX, el desarrollo cultural de la mujer estaba vinculado a la transgresión sexual. Acerca de la mujer artista, Flaubert, en su *Diccionario de tópicos*, manifiesta, "Por fuerza tiene que ser una puta" y, entrado el siglo XX, Katherine Mansfield muestra en varios cuentos a mujeres solas que pretenden ser escritoras o actrices pero son tomadas por prostitutas. El padre Claret, uno de los moralistas españoles de la época con mayor predicamento, pide que se prohíba a las muchachas leer novelas por el efecto pernicioso que ello puede tener sobre su comportamiento.

Para eludir estas actitudes de censura, las escritoras exageraron en sus obras la nota virtuosa, pues de esa manera "lejos de servir de tema para artículos satíricos y crearse antipatías por sus ligerezas y exageraciones, obtendrían el aplauso general, la consideración y el respeto de todo el mundo y el amor de sus familias, que verían en ellas a sus ángeles salvadores. Entonces nadie diría: "la literatura es perjudicial en la mujer", sino: "la literatura es conveniente para hacer de la mujer una hija ejemplar, una esposa modelo y una madre tiernísima". No fueron muchas las que tuvieron el valor de desafiar a la sociedad llevando vidas masculinizadas y, por lo tanto escandalosas, al estilo de George Sand. La mayoría optó por la estrategia contraria: se presentaron como la quintaesencia de la feminidad, tal como se entendía en la época, es decir, seres humildes, ignorantes, inocentes y llenos de buenos sentimientos. En todo caso, la postura dominante de un sector amplio de mujeres fue la de enfrentarse a las dificultades e incertidumbres que suponía conquistar un territorio en el que eran consideradas extrañas. Así, por ejemplo, "en el alén", en el más allá, nacía la visión de Rosalía instándonos desde el extrañamiento a traspasar los límites, tal como evidencia el impresionante poema de *Follas novas* "Estranxeira na súa patria" ("Extranjera en su patria"), donde una mujer ve pasar desde la baranda situada frente a un templo antiguo una interminable procesión de muertos impasibles hacia el infinito (amantes, familiares, amigos, conocidos), mientras la noche se cierra sobre la extranjera en su patria, radicalmente sola en su desarraigo y desposeída de cualquier hogar o arrimo".

Como bien documenta Carmen Simón Palmer, muchas firmaron sus obras con distintos tipos de pseudónimos. El hecho en sí de recurrir a un nombre falso revela ya un síntoma de enorme malestar o desorientación respecto de la propia identidad y estatus. Manifiesta la dificultad, por parte de la autora, de verse a sí misma, cuando escribe y publica, como individuo femenino. Por el contrario, a través de él, subrayan su condición de esposas (al adoptar el nombre del marido), se presentan como hombres (al asumir nombres de varón), borran su realidad concreta e individual ocultándose tras designaciones exóticas o no humanas, presentándose como miembros anónimos de una comunidad o escudándose tras algunas iniciales.

Según Virginia Woolf, el motivo principal de que algunas mujeres adoptasen pseudónimos masculinos era "escapar a la tiranía de lo que se esperaba de su sexo".

El pseudónimo masculino conlleva la expresión de una creencia más arraigada: la idea de que únicamente algunas mujeres excepcionales podían llegar a ser verdaderas artistas y que sólo alcanzarían ese estatus dejando de ser mujeres, convirtiéndose en híbridos, en seres asexuados o en hombres (algo parecido sucede cuando una mujer considera más prestigiosa su situación designándose catedrático, juez, médico, presidente, etc.).

Ante las resistencias, más o menos explícitas, de la sociedad tradicional, la solución que encontraron las mujeres para seguir escribiendo a pesar de todo fue crear una esfera separada: un tipo de escritura con fines prácticos, familiares, de desahogo personal, de polémica (en el caso de los manifiestos en pro de la liberación femenina) o meramente comerciales (relatos fáciles para consumo del gran público, al estilo de Corín Tellado, vendidos para ayudar a la economía doméstica), centrada en temas que sólo las mujeres conocen y que únicamente a ellas interesan. Fue en este momento -en el siglo XIX- cuando se introdujo la idea de "literatura femenina", concepto sobre el que aún hoy se sigue debatiendo, aunque, en mi opinión, haya perdido sentido.

Mirando hacia el futuro: no al gueto de la "literatura femenina"

Que el tema de la propia identidad sea central tanto en la literatura que han escrito las mujeres como en la producida por otros grupos marginales o minoritarios no resulta sorprendente. Se trata de una consecuencia natural de "la alienación respecto a la imagen del *yo* históricamente impuesta". Muy previsiblemente, cuando las escritoras dejen de ser una minoría ridiculizada y a la vez mostrada como fenómeno noticiable, cuando aumente su número y se diversifiquen sus tendencias formales, estilísticas o temáticas, cuando deje de preguntárseles sistemáticamente por su doble condición de mujeres y artistas... el tema de la identidad femenina perderá protagonismo en sus textos. Hoy, vivimos todavía un momento ambiguo en que la figura de creadoras contemporáneas relevantes despierta un tipo especial de admiración de sus compañeros varones, como si de heroínas míticas se tratara. Así se puede observar, por ejemplo, cuando se publican obras como *Los nombres de Antígona,* en la que Benjamín Prado revisa admirativamente la biografía de Anna Ajmátova, Marina Tsvietáieva, McCullers, María Teresa León o Isak Dinesen, destacando como denominador común "su fe en la literatura", como si se tratara de un hecho inusual en cualquier escritor, sea hombre o mujer. Seguramente, cuanto menos "Antígonas" existan para los varones, más habremos avanzado en la equiparación de los sexos dentro del ámbito de la producción literaria.

El principal empeño en el que parece estar centrada buena parte de la literatura escrita hoy por mujeres consiste en rescatar las vivencias femeninas del ámbito de lo prosaico y de lo culturalmente marginado. Ante el proceso de maduración de las mujeres como creadoras, una de las preguntas claves es si nuestro ingreso en el

mundo de la cultura como miembros con todos los derechos supondrá solamente la participación en los bienes culturales ya existentes y que hasta el momento nos han sido negados, o si de este movimiento surgirán nuevas formulaciones literarias y un aumento del contenido cultural real, es decir, el enriquecimiento de la literatura que hasta ahora han dominado los hombres.

La mexicana Beatriz Espejo, coincidiendo en parte con Lucía Etxebarría, señala así las luces y sombras que pueblan el nuevo espacio de libertad y potencial equiparación que se abre ante las escritoras de hoy y mañana: "Al enfrentar el siglo XXI, las escritoras hablan, cuando la ocasión se les presenta, a gritos. Han visto gran cantidad de adelantos científicos y tecnológicos, transformaciones [...] hacia una pretendida sociedad postindustrial y en los criterios éticos tradicionales hacia lo permisivo. La generosidad se transformó en competitividad. La vergüenza mayor es el fracaso. El orden fue sustituido por una especie de caos frenético en que se teme la contaminación ambiental, la falta de agua, la explosión del planeta. Hay pluralidad de técnicas. Abundan los talleres literarios y becas que patrocinan a gran cantidad de muchachas. Se tratan problemas afines, frigidez, divorcio, lesbianismo, aborto, adulterio, relaciones sadomasoquistas, la pérdida de la juventud y los conflictos que traen consigo la autosuficiencia, la soledad de la creación y la individualidad ontológica. Las aparecidas recientemente se fascinan con la cibernética: se definen como ciberpunks. Las mujeres encontraron en las mujeres su público entusiasta, sus estudiosas y promotoras. Y las editoriales, atentas a la demanda y recepción, las consideran para publicarlas. El matrimonio y la maternidad no cubren todas sus posibilidades y aspiraciones. Se esfuerzan por realizarse en varios campos. Las que ocupan puestos políticos o destacan en el panorama mundial son numerosas. Y lo mismo sucede con quienes figuran en suplementos colaborando con reseñas, encuestas, fragmentos de novela, crónicas, poemas, relatos. Son menos las que sacan libros y sin embargo son ya casi incontables [...] Y ahí, en ese punto, ya no hay pretextos de ningún tipo. Hay una apabullante disyuntiva: se tiene o no se tiene talento, se hacen o no se hacen obras importantes, y a partir de ahí debemos juzgar".

En cualquier caso, y contradiciendo las resistencias y temores (envueltos en comentarios descalificadores y peyorativos) de muchos de los hombres que escriben o hacen crítica literaria, parece positivo que las mujeres publiquemos cada vez más y sobre cosas diversas, rebelándonos contra cualquier "coto prohibido". Enriquecedor para la cultura en general, pues, como ha escrito Shulamith Firestone: "Una exploración de la realidad estrictamente femenina es un paso necesario para corregir la parcialidad en una cultura sexualmente sesgada". Y positivo también, y sobre todo, para nosotras mismas, ya que ampliará nuestro ámbito de conocimiento y de goce, así como el de aquellas que vendrán después de nosotras.

La creación de mundos diferentes a los cotidianos a través de la producción (o recepción) literaria enriquece el pensamiento y la vivencia emocional, protegiéndo-

nos del desaliento y vacío que muchas veces nos conducen a la depresión u otras alteraciones emocionales. Desde este punto de vista, aunque no sólo por ello, conviene que la mujer escritora no sea únicamente un fenómeno que resalten los medios de comunicación. Es posible que no necesitemos figuras como Espido Freire o Lucía Etxebarría que, más allá de sus cualidades como escritoras, nos son presentadas por diferentes medios a modo de fenómenos excepcionales, introducidas con titulares y planteamientos que nunca se aplicarían a equivalentes escritores varones.

Quizá hoy la tarea más fascinante no consista en buscar, detectar y promocionar socialmente a las "excepcionalidades literarias", aunque eso también sea importante. Posiblemente, el reto se halle en propiciar que las mujeres encuentren a través de la literatura modos de expresar emociones y vivencias que, de otro modo, se convierten, con más frecuencia de la deseable, en sufrimiento y en actuaciones agresivas hacia ellas mismas, manifestadas, por ejemplo, en intoxicaciones con fármacos. Las niñas y las adolescentes necesitan saber cómo expresar sus júbilos y sus dudas, pero no sólo limitándose a lo que espontáneamente suelen hacer, es decir, los habituales diarios. Hay que facilitarles (a través de la lectura de modelos adecuados y de la práctica) estrategias para que descubran que pueden escribir cualquier tipo de texto, no exclusivamente cartas o dulzonas poesías de amor juvenil, sino, por ejemplo, narraciones de aventuras, poemas filosóficos o de crítica social, ensayos de todo tipo u obras vanguardistas de teatro. Únicamente cuando tengan todas las herramientas expresivas posibles podrán ser ellas las que elijan qué quieren ser y cómo llevarlo a cabo.

En este sentido, las niñas y jóvenes con altas capacidades integran un grupo con especial riesgo de inadaptación o reproducción de los esquemas androcéntricos. No obstante, dependiendo de cómo se atiendan sus necesidades educativas, pueden devenir en potenciales artífices de prometedores cambios sociales, tendentes a avanzar en la equiparación de oportunidades y en la construcción de modelos femeninos dignos de seguir. La predominancia del sexo femenino entre el estamento docente podría constituir un buen punto de partida para lograr referentes de autonomía e, incluso, de éxito en parcelas diferentes a las domésticas. Sin embargo, los todavía escasos estudios sobre este aspecto no son optimistas y sugieren que la denominada "feminización de la docencia" posee causas y consecuencias que no tienen necesariamente repercusiones positivas sobre la disminución del sexismo en la escuela en particular y la sociedad en general. La siguiente reflexión de Sonsoles San Román apunta cómo la predominancia de mujeres en las aulas puede convertirse en un factor que "premie" académicamente la reproducción de esquemas convencionales y sexistas: "Es evidente que las mentalidades se producen en contextos que dirigen sus expectativas profesionales, que alumnas y maestras son receptoras de ese ambiente a favor de su incorporación en los ámbitos relacionados con las tareas tradicionales: sanidad, educación, etc. Las maestras han asumido los límites impuestos por la sociedad a la condición femenina [...] La pregunta es ¿hasta qué punto está obsta-

culizando las bases del camino hacia la igualdad? [...] Las niñas, que crecen imitando modelos femeninos en la escuela, son más listas, o lo que viene a ser lo mismo: los niños que no crecen imitando modelos masculinos son más torpes. Determinados sectores sociales tachan de carente la socialización de la infancia en familias monoparentales, pues he aquí una institución que representa algo muy parecido: la escuela".

Diversos estudios ponen de manifiesto que las alumnas con altas capacidades sufren, al igual que cualquier mujer, discriminaciones en función de estereotipos machistas. La diferencia es que ellas suelen percatarse más de tal marginación. Ante la negativa respuesta familiar y escolar que suscitan sus observaciones y cuestionamientos, estas niñas y jóvenes acaban "camuflándose" y se adaptan para pasar desapercibidas. También parecen interaccionar con los docentes menos que sus compañeros y apenas intervienen en determinadas decisiones que el alumnado adopta en el aula. Esta constelación de factores, así como el posible sesgo de las pruebas psicométricas y del mismo concepto de superdotación, explicarían algunas de las claves por la que el porcentaje de mujeres con altas capacidades resulta casi siempre inferior al de hombres, lo cual implicaría que se están relegando ciertos rasgos por los cuales las mujeres destacarían especialmente, sobre todo los relacionados con sus capacidades lingüísticas y literarias.

Muchas de las propuestas aplicables para la enseñanza de la Literatura a las alumnas con altas capacidades resultarán beneficiosas para el conjunto del alumnado, independientemente de su sexo y de sus peculiaridades cognitivas. Por ello, la primera sugerencia que puedo apuntar hace referencia a una revisión radical del currículo, en el que sigue predominando una visión machista de la historia de la literatura y de las artes en general. En consecuencia, las alumnas continúan percibiendo que los modelos literarios valiosos son exclusivamente masculinos, ya que no reciben formación sobre el corpus de las aportaciones hechas por las mujeres. En este sentido, resulta llamativa la disociación existente entre la actividad universitaria feminista y de otras instituciones y la "impermeabilidad" de los currículos, de Primaria y Secundaria o de las mismas Licenciaturas, a nuevas visiones sobre el devenir histórico de la producción literaria real. Con las salvedades apuntadas anteriormente sobre los efectos conservadores de la feminización del estamento docente, tampoco hay que olvidar el potencial transformador (aunque se haga realidad en muy pequeño grado) de tal fenómeno. Las profesoras de Primaria y, sobre todo, de Secundaria Obligatoria pueden adquirir un papel de primer orden en la redefinición del currículo y en la transformación de metodologías docentes desde perspectivas no sexistas. De acuerdo con lo que señalan la socióloga Graciela Hernández o la pedagoga Concepción Jaramillo el cambio de perspectiva se encuentra más avanzado en educación primaria, quizá porque en ella resulta más sencillo tener en cuenta las necesidades globales de niños y niñas y se es menos "esclavo" de las exigencias de un currículo excesivamente centrado en los contenidos y menos en el desarrollo integral de la persona.

Para llegar a cubrir los intereses de las superdotadas, la metodología también ha de transformarse de forma radical, dirigiéndose a estimular sistemáticamente la actitud crítica y la creatividad que suelen mostrar estas alumnas. El estímulo de ambas capacidades contribuirá a que su especial dotación cognitiva les permita poner en entredicho los fundamentos ideológicos tradicionales que perviven en nuestra sociedad. La potenciación de las iniciativas propias y la responsabilidad en la planificación, realización y evaluación del trabajo les ayudará a afianzar la confianza en sí mismas y a evitar que oculten rasgos que consideran vergonzantes o problemáticas por desviarse de la "norma". Por otro lado, la prioridad concedida a las técnicas grupales incidirá positivamente en la integración en el grupo, tan dificultosa a veces para estas niñas y jóvenes, pues se ven asaltadas por la angustia que implica la exigencia de "ser perfectas en todo" y, por otro lado, no destacar más de lo socialmente deseable. Las siguientes reflexiones de una alumna ponen de manifiesto las repercusiones personales que logra la incorporación de contenidos y metodologías centrados en la aportación de las mujeres a lo largo de la historia: "Estudiar estos asuntos me ha gustado más que estudiar otros, porque me ha hecho sentir, es más, todas nos hemos sentido más seguras, más cercanas a nosotras mismas. Es bueno poder pensar que nuestro valor no nace sólo ahora, sino que lo podemos encontrar también en el pasado. Fue distinto también porque normalmente en la escuela nos enseñan una historia del género humano que es sólo historia de los hombres, de lo que ellos han dicho o hecho".

Como colofón, quisiera unirme a Angeline Martel al destacar que cualquier reflexión organizada acerca de las niñas y mujeres, sobredotadas o no, también sobre su participación en el ámbito de la creación, posee, más allá de la dimensión didáctica, una connotación política y social, ya que "Es una afirmación de cohesión entre las mujeres", una apuesta por acelerar, desde la base de la sociedad, la transformación de las desigualdades históricas que sufre la mitad de la población desde hace milenios. Es hora ya de culminar el largo proceso de autodescubrimiento literario, pues la creatividad femenina:

siempre quiso erigirse torre
dejar el buceo de las contradicciones
e intuir
el único poema de la mujerdiosaverbo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (1999). *La educación para la Igualdad de Oportunidades entre los géneros en Secundaria Obligatoria.* Madrid, Dirección General de la Mujer, Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales.

ARENAL, E. (1983). "The Convent as a Catalyst for Autonomy: Two hispanic nuns of XVIIth century". En: **MILLER, B.:** *Women in Hispanic Literature.* Berkeley, Univesity of California Press.

BALLESTEROS, I. (1994). *Escritura femenina y discurso autobiográfico en la nueva novela española.* Nueva York, Peter Lang, pág. 32.

CAINE, B. y SLUGA, G. (2000). *Protagonismo femenino en cuentos y leyendas de México y Centroamérica.* Madrid, Narcea.

CATELLI, N. (2001). *Testimonios tangibles.* Barcelona, Anagrama.

CHACEL, R. (1982). *Alcancía. Vuelta.* Barcelona, Seix Barral, pág. 339.

CHADWICK, W. (2000). *Mujer, arte y sociedad.* Barcelona, Destino.

CIXOUS, H. e IRIGARAY, L. (1995). *La risa de la medusa.* Barcelona, Anthropos.

DUHR, J. (1954). *El arte de las artes: educar a un niño.* Madrid, Ediciones Studium.

EAGLETON, M. (1986). *Feminist literary theory.* Massachusets, Blackwell, pág. 323.

– – –. *Ibíd.*, pág. 231.

ESPEJO, B. (2000). *La literatura femenina del siglo XIX al XXI.* Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Escritoras. Rosario, Argentina, 9-12 de agosto del 2000.

ETXEBARRÍA, L. (2000). *La nueva Eva.* Barcelona, Destino.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). "La feminización de la docencia: algo más que una anécdota", en *Mujeres y docencia (1900), suplemento monográfico del Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias,* nº 215: 10-14.

FISAC BADELL, T. (1997). *El otro sexo del dragón. Mujeres, literatura y sociedad en China.* Madrid, Narcea.

FREIXAS, L. (2000). *Literatura y mujeres.* Barcelona, Destino, pág. 36.

GILBERT, S. y GUBAR, S. (1987). *No Man's Land.* London: Yale University, Press, pág. XIV.

GINZBURG, N. (1966). *Las pequeñas virtudes.* Madrid, Alianza, págs. 109-110.

HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, T. (1995). *El silencio y la escucha.* Madrid, Cátedra, pág. 140.

HERNÁNDEZ MORALES, G. y JARAMILLO GUIJARRO, C. (2000). "Violencia y diferencia sexual en la escuela", en *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la educación escolar.* Barcelona, Graó.

LUNA, L. (1996). *Leyendo como una mujer la imagen de la Mujer.* Barcelona, Anthropos, pág. 132.

MARTEL, A. (2000). "Intervenciones pedagógicas a favor de niñas y mujeres brillantes". En: **ELLIS, J. y WILLINSKY, J.** (ed.): *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid, Narcea.

MARTINENGO, M. [et al.] (2000). *Libres para ser. Mujeres creadoras de cultura en la Europa medieval*. Madrid: Narcea. Madrid, Siglo XXI, 1993.

MAYER, H. (1999). *Historia maldita de la literatura*. Madrid, Taurus, pág. 33.

NOCHLIN, L. (1993). *Femmes, Art et Pouvoir*. Nîmes, Chambon.

NORA, E. G. (1970). *La novela española contemporánea 1939-1967*. Madrid, Gredos.

OLIVARES, J. y BOYCE, E.S. (1993). *Tras el espejo la musa escribe*. Madrid, Siglo XXI, pág. 3 y 4.

OTERO, L. (2001). *He aquí la esclava del señor*. Barcelona, Ediciones B.

PÉREZ FERRANDO, M.V. (2001). *"La presencia de las mujeres en la Universidad", en Mujeres y docencia (1900), suplemento monográfico del Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, nº 215: 26-29.

PIUSSI, A.M. (1997). "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación", *Encuentros de formación del profesorado*. Baeza, IAM.

PLATH, S. (1996). *Diarios*. Madrid, Alianza, págs. 61-66.

POZUELO YVANCOS, J.M. (2001). "Emilia Pardo Bazán, una escritura palpitante", *ABC cultural*, sábado 12 de mayo de 2001.

– – –. (2001). *Ibíd.*, pág. 13.

POZUELO YVANCOS, J.M. y ARADRA SÁNCHEZ, R.M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid, Cátedra.

PRADO, B. (2001). *Los nombres de Antígona*. Madrid, Aguilar.

REYZÁBAL, M.V. (1980). *"La mujer, ¿segundo sexo?", Nueva estafeta*, nº 20, julio 1980.

– – –. (1988). "La educación de lo femenino", *Anthropos*, 1: 89.

– – –. (1993). "La lengua, eje de formación individual y social", *Bordón*, 45, 1: 59-68.

– – –. (1994). "La literatura, ¿un saber innato o un aprendizaje?" *República de las letras*, nº 42, 1994.

– – –. (1998). *La lírica, técnicas de comprensión y expresión*. Madrid, La Muralla, 2ª ed.

– – –. (1999). *Cosmos*. Málaga, Puente de la Aurora.

– – –. (1999). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla, 2ª ed.

– – –. (2000). "La escritura también tiene su lado femenino", *La Cultura*, nº 318, 2000.

– – –. (2000). "Literatura y feminismo: luces y sombras de las relaciones entre mujeres", *Papel Literario. Diario de Málaga:* domingo 30 de enero de 2000.

REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (1999). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Barcelona, Praxis, 2ª ed.

REYZÁBAL, M.V. y TENORIO, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la*

literatura. Madrid, La Muralla.

RIO, S. y FRANCISETTI, M. (1992): *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. Barcelona, Icaria.

ROSSI, R. (1983). *"Teresa de Jesús: la mujer y la iglesia"*, *Mientras tanto*, 14: 63-79.

RUIZ GARCÍA, M. (1957). *La mujer y su hogar*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

SAN ROMÁN GAGO, S. (2001). "El proceso de feminización docente en España. Siglos XIX y XX", en *Mujeres y docencia (1900), suplemento monográfico del Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, nº 215: 15-19.

SHOWALTER, E. (1978). *A Literature of Their Own*. London, Virago, págs. 39-40.

---. *¿Qué Leer?*, Junio 1999.

---. "¿Tiene sexo la literatura?, *El País, suplemento Babelia*, 6 de marzo de 1999.

---. (1986). *The New Feminist Criticismm (Essays on Women, literature and theory)*. London, Virago, pág. 137.

SIMMEL, G. (1999). *Cultura femenina y otros ensayos*. Barcelona, Alba, pág. 89.

SIMÓN PALMER, C. (1989). "Mil escritoras españolas". En: **LÓPEZ, A. y PASTOR, M.A.:** *Crítica y ficción literaria: mujeres españolas contemporáneas*. Granada, Universidad de Granada.

STEINER, G. (1991). *Presencias reales*. Barcelona, Destino, pág. 252.

UNAMUNO, M. de (1968). *Obras Completas*, Vol. III, Madrid, Escelicer, págs. 479-483.

VALENCY, M.J. (1958). *In Praise of Love*. New York, The MacMillan Company, pág. 26.

VALLEJO NÁJERA, A. (1965). *Antes que te cases*. Madrid, Plus-Ultra.

WOOLF, V. (1992). *A Woman's Essays*. London, Penguin, pág. 12.

ZAVALA, I.M. (1998). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Vol. V. Barcelona, Anthropos, pág. 29.

MUJERES, ARTE Y LITERATURA: IMÁGENES DE LO FEMENINO Y FEMINISMO

Rosa García Rayego
Directora del Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM

En el principio de democratismo de Rousseau es donde la inferioridad moral de las mujeres iniciará su andadura. En *El Emilio* o *De la Educación* (1762), Rousseau muestra su ideal de ciudadano, derivado de la teoría del sujeto, procedente del racionalismo, como postura fundante de la Modernidad. Según Rousseau, las mujeres no podían ser consideradas sujetos, ya que no eran imparciales, ni equitativas y no podían universalizar, por ello, sólo podían ser educadas como complemento del hombre ya que al ser moralmente inferiores no podía reconocérseles dicho estatuto. Su función había de desarrollarse, por tanto, en el espacio doméstico y, desde ahí, debían ser las reproductoras de aquellos que eran iguales, sin serlo ellas mismas. La mujer personificaba, asimismo, el mal, que es la pasión, el instinto, en cuanto a "lo otro" de la razón. Si deseo-naturaleza-instinto no podían extirparse, al menos, podían domeñarse a través de la razón: razón y mesura habían de dominar la pasión y el deseo sin límites "natural" en la mujer (Amorós, 1995). La fidelidad y la castidad de la mujer -relegadas a la esfera de lo privado, en el matrimonio y defendidas a ultranza por Rousseau y sus seguidores- ya habían sido previamente explicitadas en *Moll Flanders* (1722): aquí Daniel Defoe mostró el fatal destino al que conducía el concepto de mujer independiente encarnado en el personaje de Moll Flanders que da título a la novela. También Daniel Defoe en *Robinson Crusoe* (1719) había propuesto una metáfora de las relaciones matrimoniales perfectas ya que el personaje del nativo Viernes -a quien Robinson pone nombre a semejanza de Dios que creó al hombre en Viernes -aparece totalmente feminizado en la novela. Dicha feminización se hace patente en la propia interacción entre él (como metáfora de la mujer fiel) y Robinson (como metáfora del esposo dictador benevolente). El balance de la relación amo-criado puede verse aquí como metáfora del matrimonio y, en palabras de Domínguez Martín, esto debió convencer a Rousseau de que esta novela era "el mejor tratado de educación natural", el primer texto que leería su *Emilio* (Domínguez Martín, 2000, 24-5). La presentación de un mundo en el que la diferencia entre sexos quedaba ya firmemente establecida tiene en la pintura de Jacques-Louis David, *El Juramento de los Horacios* (1785), plena realización. No sólo existen en esta obra:

"claras distinciones entre las figuras varoniles que, erguidas y con los músculos tensos, juran fidelidad ante las espadas desenvainadas, y las figuras femeninas desmayadas y llorosas, sino que la composición entera reforzaba la separación en la obra en esfera masculina y esfera femenina" (Chadwick, 1996 [1990], 171- 72).

Así, las figuras femeninas se hallan en este cuadro comprimidas en un porche, cuyo espacio poco profundo las reduce a un solo arco, mientras las figuras masculinas ocupan el espacio central de la composición (op. cit., 171-172).

El amplio despliegue de imágenes de la familia y el cambio que, en la iconografía de la pintura, sufría la sensual libertina de comienzos del XVIII, transformada, a finales del mismo siglo, en una tierna madre demostraba el calado del mensaje de Rousseau (op. cit., 166-68).

Contra las ideas de Rousseau se alzarán, en el siglo XVIII, las voces de la primera ola del Feminismo; además de la de Olympia de Gouges (1) que, en su *Declaración de Derechos*, reivindica el Feminismo como género discursivo político, desde un democratismo igualitarista, también, la de Mary Wollstonecraft, vindicando el género y afirmando que no es legítima ninguna exclusión en razón del sexo, ya que éste no aparta a las mujeres de lo humano.

La misoginia de Rousseau, aliada con el Naturalismo de Shopenhauer daría lugar a las prácticas de estereotipia que conocemos -ya en el siglo XIX -con el nombre de misoginia romántica. Y es, precisamente en el siglo XIX, cuando los grandes pensadores se ocuparán de la dimorfia sexual y declararán natural la desigualdad entre lo sexos (Valcárcel, 1998). La figura de la mujer doméstica en Rousseau se encarnará literalmente en la Pamela de Richardson, en su *Clarissa*, o en las múltiples tipologías del alma bella, abnegada y melancólica que se detectan en los personajes femeninos de las novelas del XVIII como la Otilia y Carlota en *Las Afinidades Electivas*, de Goethe. El ideal rousseauniano de "lo femenino", madre y esposa virtuosa del sujeto-ciudadano-varón, es decir, *El Angel del Hogar* (Coventry Patmore, 1885), con las virtudes de renuncia, domesticidad y castidad definirían estereotípadamente al sexo femenino en el siglo XIX. La pintura victoriana destaca en este siglo los aspectos moralizantes sobre la vida cotidiana: cuadros sobre la vida hogareña, noviazgos, virtudes cristianas y los peligros de su transgresión conformaban actitudes firmemente asentadas. El encierro de la mujer en el hogar como en un santuario contribuyó a la aparición de representaciones femeninas a modo de madonnas al tiempo que la estabilidad de los hogares victorianos se asentaba en parte en la existencia de la prostitución (Chadwick, 1996 [1990], pp. 180- 88). Así:

"Las imágenes de la prostitución, igual que los sentimientos moralizantes de la pintura de interior, centraron la atención en una de las facetas más complejas y ambivalentes del pensamiento victoriano: la actitud hacia la sexualidad femenina.

Esta cuestión convergerá también con los discursos sobre medicina, vivisección, pornografía e imaginaria animal -las representaciones de animales simbolizan con frecuencia los vicios y virtudes femeninos- y dejarán al descubierto algunos de los modos en que funcionó la representación en la construcción de la sexualidad femenina" (Chadwick, 1996 [1990] p. 189).

En esta época las escritoras británicas y norteamericanas se vieron obligadas a encontrar medios indirectos que, sin cuestionar abiertamente la ideología social de la época, lograran traducir su disconformidad y malestar con la naturaleza sagrada de los papeles de esposa y madre. Así, la escritura oblicua, irónica y subversiva, que era preciso leer entre líneas; los recursos esquizoides de imaginería al principio, y de lenguaje y voz narrativa más tarde; el encarcelamiento de las protagonistas en mansiones ancestrales y su locura psicótica, irían traduciendo con fuerte intensidad dramática el dilema psico-social de la búsqueda de autoidentidad de las mujeres dentro del patriarcado (Christ, 1980). Dentro de esta escritura, cabe encuadrar -siguiendo la orientación crítica, ya clásica, de Gilbert y Gubar (1979)- a escritoras como Mary Shelley en *Frankestein,* Emily Brönte en *Cumbres Borrascosas,* Charlotte Brönte en *Jane Eyre* y la obra de la poeta norteamericana Emily Dickinson; así como, ya en el siglo XX, el *Orlando* de Virginia Woolf y el poemario *Ariel* de Sylvia Plath (2).

Es precisamente a finales del siglo XIX -tras la influencia del movimiento sufragista (Seneca Falls, 1848) y debido a la influencia de psiquiatras, psicólogos y ginecólogos-, cuando la imagen del "ángel victoriano", aquella mujer sumisa, promovida también por los prerrafaelistas, se transformará en la fantasía masculina en la del "ser inválido". A este respecto, cabe citar el relato "El Empapelado Amarillo", 1892, de la escritora norteamericana Charlotte Perkins Gilman. En este texto, autobiográfico, se describe el caso de una crisis nerviosa que sufre la narradora y que, tras los cuidados de su marido, médico, terminará en locura (García Rayego, 1999, 16-17) (3).

El movimiento sufragista sacó a la luz los numerosos problemas a los que se enfrentaban las mujeres desde ámbitos sociales, económicos y psicológicos e hizo que se llevase a cabo un gran esfuerzo para documentar la situación de las mismas, al tiempo que se alzó contra la ciencia, la política y la jurisprudencia, avalistas de la exclusión "natural" de las mujeres. No obstante, y aunque a finales del XIX, las mujeres irían ya rechazando su papel "sagrado", la publicación de *El Despertar* de la novelista norteamericana sureña Kate Chopin en 1899 vino a demostrar hasta qué punto la visión imperante condenaba que este papel "sagrado" se cuestionara de manera explícita. La doble rebelión, física y moral de Edna Pontellier -personaje central de la novela- y su intento de búsqueda de identidad que culminan en el suicidio, muestran el riesgo que conllevaba el despertar social y sexual de las mujeres. Así, dos clásicos de la literatura norteamericana de la época, *El Despertar* y "El Empapelado Amarillo" son aún bastante pesimistas

acerca de la integración de las mujeres de pleno derecho en el universo (Gilbert y Gubar, 1985,968) (4).

Las imágenes del "ángel" y "mujer-loca" cederían paso -a finales del XIX y principios del XX -a otras dos, la de "mujer fatal" y "mujer nueva". La figura de la "mujer fatal" se hereda de la tradición libertina de Sade, de cuya imagen de la mujer profana y prostituta son deudoras tanto la óptica de la misoginia romántica, así como la de la mujer profetizada en el surrealismo francés. Los estereotipos positivos y negativos en torno a la mujer en el movimiento surrealista responden a una idea de la misma como objeto del deseo del hombre y funcionan como símbolos de lo que se halla prohibido para ellas: poder, trabajo y creatividad (Villegas, 2000, 90). Así, dentro del polo positivo aparece la imagen de la mujer-flor, asociada a la naturaleza, estereotipo éste que se dará también en el movimiento expresionista y en las pinturas de Matisse y Derain, en los que la mujer y el paisaje (sol, agua, etc) "actúan como metáforas del paraíso" (L.F. Cao, 2000, 35). La asociación mujer/naturaleza, esencial en el arte del siglo XIX, se da en los cuadros de Gaugin y Klimt, pero en el último caso permanecen "encerradas en la propia naturaleza, como en las vitrinas de los museos de ciencias naturales" (op. cit., 2000, 35). La imagen de la virgen-niña, mujer-fruto de la naturaleza, es decir, objeto de consumo, se halla bien reflejada en la poesía del surrealista Paul Elouard.

Dentro del polo negativo y en el marco del surrealismo el espectro de estereotipos es amplio: la mujer-vidente que tiene poderes fatales, emparentada con la mujer-bruja, dueña de un poder mágico que embruja al hombre; también, la mantis-religiosa, como en las pinturas y dibujos de Max Ernst, Hans Bellmer, René Magritte y Salvador Dalí, figura que aterroriza a los hombres y, finalmente, la mujer fatal representada en los cuadros de Dalí (Villegas, 2000, 90-92).

Las famosas muñecas del pintor y dibujante surrealista Bellmer, reflejo de un universo perturbador, remiten a la muñequización de las mujeres para reflejar temores ancestrales. Ya en el siglo XIX, Freud eligió la muñeca Olympia del cuento de Hoffmann "El hombre de arena" para realizar un estudio de "lo siniestro" (Bernárdez, 2000) (5). La idea de la mujer como creación del hombre nos remite a épocas míticas. Así, Atenea surge de la cabeza de su padre, Zeus; Galatea fue inventada por Pigmalión y a Pandora le insufló vida el hijo de Zeus, Hefesto. Pandora, la primera mujer, "perdición para los hombres", "el bello mal", abrirá, sin permiso, la caja que había recibido de los dioses diseminando por el mundo los males de la Vejez, Fatiga, Enfermedad, Locura, Vicio, etc. ..; males que vienen afligiendo desde entonces al género humano (Dominguez Martín, 2000).

La poderosa imagen de la mujer fatal y su asociación con la esencia misma del "eterno femenino", reforzada por los estudios de Freud sobre psicopatología sexual femenina, encuentran también eco en la adaptación operística que Strauss hace de la

Salomé de Oscar Wilde, "criatura turbulenta, movida por los impulsos sexuales, incontrolable y peligrosa" que se halla representada en numerosos cuadros de la época como "alegoría de la muerte" (Sancho, 1995, 112).

La segunda figura mencionada, la "mujer nueva", se heredó del movimiento sufragista y se caracterizaba como la intelectual liberada, escritora o artista, que solía llevar la destrucción, implícita en su propia ambición. Piénsese, por ejemplo, en el personaje de Gudrun Brangwen en *Mujeres Enamoradas* de D.H. Lawrence, que conducirá a la muerte a uno de los personajes masculinos centrales de la novela. Esta mujer nueva "es una mujer activa que lleva el pelo y la falda más cortos, una mujer que practica el deporte, que conduce coches, que baila el charlestón o el tango y que manifiesta en todo una independencia de criterio inaudita hasta entonces" (Serrano, 2000, 63). Este tipo de mujer se halla inmortalizado en las novelas e historias cortas de Scott Fitzgerald.

Imágenes de mujeres ajadas, cercanas a la prostitución y en total decadencia configuran el estereotipo de la segunda generación de artistas expresionistas y de la figuración realista alemana de los años 30, -Grosz, Dix, Beckman- personificando simbólicamente un sistema capitalista que necesita urgentes cambios sociales (L.F. Cao, 2000, 39). Pérez Gauli en su artículo "El pintor y la modelo, historia de una desigualdad" ha destacado cómo, asimismo, algunos movimientos vanguardistas de principios de siglo -expresionismo, surrealismo- habían utilizado la imagen de niñas adoptando un rol de adultas; es el caso del pintor Degas (2000, 85).

Paralelamente, las imágenes de las mujeres como seres frustrados se extendían a finales del XIX y principios del XX, aplicadas, especialmente, al caso de las escritoras y, sobre todo, al de las poetas, así como al de las mujeres músicas que en la composición fueron ignoradas, ridiculizadas o tachadas de insípidas (6). La composición musical se utilizaba también para representar las imágenes de las mujeres desde la imaginación masculina; "imágenes idealizadas" o "imágenes de maldad", miedos, nostalgias y ansiedades de los hombres se proyectaban en la música a través de asociaciones verbales, destacando el principio masculino -grandes intervalos e instrumentos de percusión y aire- y el principio femenino -melodías líricas, flautas, arpas, música de cámara e instrumentación delicada (Rieger, 1985, 139-40)-. Asimismo, en las artes plásticas, las mujeres eran copistas esforzadas, imitadoras fieles, pero nunca creadoras, genios, innovadoras. Las formas redondas, colores suaves, exceso de adorno, de decoración, de sentimentalismo, debilidad en el trazo, blandura, tamaños reducidos, etc... son, en palabras de Amparo Serrano (2000, 25), las categorías estilísticas atribuidas a las mujeres desde el canon masculino.

Las imágenes de mujeres dominadas por el instinto sexual -como en el caso de Molly Bloom, en *Ulises* de James Joyce -o las figuras de las prostitutas del escritor norteamericano Henry Miller, denominadas "coños"- irían apareciendo en la fanta-

sía masculina de los escritores angloamericanos en la etapa modernista. Cobra también importancia en esta época la figura de la "mujer-fuerte", la "madre-castradora" como en algunos personajes femeninos de las novelas de D.H. Lawrence.

Mientras estas falsas imágenes iban ocupando el espacio de la fantasía de los varones, las mujeres exploraban el mundo profesional, político y económico, así como el mundo del arte. Escritoras modernistas como Virginia Woolf, May Sinclair o Dorothy Richardson rehacían la creatividad de forma que reflejara sus propias experiencias, al tiempo que revisaban las convenciones patriarcales. En *Al Faro,* V. Woolf reflexiona sobre el tiempo y la creación artística por medio de la pintora Lily Briscoe. Con este personaje nos adentramos en los conflictos del proceso creativo y, particularmente, en los problemas de la mujer artista, en la dificultad de conciliar ambas realidades. Ajenas a la teorización que los movimientos vanguardistas tenían sobre ellas, las artistas se volvieron hacia su propia realidad; las surrealistas Leonora Carrington, Frida Kahlo, Maruja Mallo o Remedios Varo y la pintora ultraista Norah Borges, así como las poetas españolas del 27, recurrieron a sus propias vivencias para plasmar sus representaciones artísticas realizando "un arte con mucha fantasía-fluidez y fuerza narrativa" (Villegas.2000, 92) (7).

Las mujeres artistas representaron un papel activo en la transición de la vieja guardia a la vanguardia. Una parte de estos cambios se halla en los tipos de temas que las mujeres creyeron poder abordar con libertad -sobre todo, el desnudo-. Es el caso de las pinturas de Suzanne Valadon, Lotte Lorestein y Alice Neel. Asimismo, los autorretratos de Alice Bailly, Gabriele Münster y Frida Kahlo transmiten las opiniones particulares de estas artistas respecto a lo que debía ser un retrato (Fisher Sterling, 1995, 120-21).

Mientras tanto, y siguiendo a Annete Khun, la narrativa clásica de Hollywood intentaba devolver a la mujer "a su sitio": conseguir la vuelta de la mujer al orden familiar, enamorarse, "atrapar a su hombre", casarse, o aceptar cualquier otro papel femenino "normativo" (1991,48-49). Por otro lado, el cine ofrece asimismo imágenes de mujeres extraordinarias y emancipadas encarnadas por M. Dietrich, K. Hepburn, J . Crawford o B. Davis, cuyo estatus de mujeres excepcionales debilitaba su valor político. Entre ambas imágenes, Molly Haskell observa una tercera: la mujer corriente que se convierte en extraordinaria y que siendo víctima de circunstancias discriminatorias logra afrontar su destino controlando su vida. Es el caso de la novela stendhaliana o el de *Emma Bovary* y el de *Anna Karenina,* versiones que al ser llevadas al cine han singularizado el alma solitaria frente a la identidad colectiva (1999, 24).

El impulso simultáneo de sexualizar y deshumanizar a las mujeres permeabilizó el pensamiento masculino a partir de los años 40 y 50. Sin embargo, en 1949 Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* explicitaría ya "la importancia crucial del tema de

la subjetividad para un discurso feminista, ya que desde la perspectiva filosófica de De Beauvoir las mujeres habían sido condenadas a la inmanencia y no a la trascendencia" (Posada, 2000, 29). Conviene recordar aquí el caso de las expresionistas abstractas durante la década de los 50. El arte de Lee Krasner, Elaine de Kooning y Dorothy Dehner fue considerado menos serio que el de sus maridos, más célebres -Pollock, De Kooning y Smith-:

"La suposición de que no podía tomarse en serio a una mujer había calado de tal manera que incluso una pintora experta como Grace Hartigam decidió darse a conocer como George en los primeros tiempos de su carrera. Los trabajos de estas artistas [así como los de Helen Fankenthaler y Joan Mitchell] llegaron a alcanzar por lo general una estima amplia, aunque mucho más tarde que sus homólogos masculinos" (Fisher Sterling, 1995, 194).

En 1963, *La Mística de la Feminidad* de Betty Friedan (segunda ola del Feminismo), dejó al descubierto las dificultades que, propiciadas por el culto a la domesticidad, se habían venido convirtiendo para las mujeres en "el problema que no tiene nombre". B. Friedan socavó los sentimientos de ese vacío metafísico que se hallaba asociado -en el caso de las mujeres- a los papeles de esposa y consumidora. Las mujeres artistas habitaban una cultura hostil, plagada de imágenes de mujeres erotizadas, cuyas energías se consumían en hacer el amor y preparar el café. La protesta social contra la mística de la feminidad de los años 50 se halla bien reflejada en la única novela de la poeta norteamericana Sylvia Plath *La Campana de Cristal*, 1963. En la novela asistimos a un comentario externo y social que refleja lo que la América de los cincuenta suponía en cuanto a los roles asignados a las mujeres (García Rayego, 1999, 18)(8).

También en el mundo cinematográfico predominaba la construcción cultural de la mujer ideal -joven, con buen tipo, vestida y maquillada cuidadosamente, a la moda, atractiva-. Imágenes legitimadoras delegadas del soporte social de una construcción ideológica que presentaba a las mujeres como objetos (Khun, 1991, 19-20) (9).

El arte pop de los años 60 daría, asimismo, ejemplo de la objetualización de las mujeres y de la muñequización de las mismas, a la que anteriormente aludimos. Dicha muñequización ha seguido viva especialmente a partir de los años 60, época desde la que la tecnología ha venido desempeñando -esencialmente en el cine- un papel decisivo en la creación de seres artificiales. Bien sean muñecas, autómatas o replicantes, el cine, al igual que la literatura y otras artes se ha encargado de reflejar a la mujer como símbolo de temores ancestrales (*El Casanova* de Fellini) o como objeto de deseo inalcanzable, como el ideal femenino que se pliega a los deseos de totalidad amorosa y permite recrear todo tipo de sueños eróticos (*Tamaño Natural* de Berlanga) y, en definitiva, reproduciendo los esquemas clásicos en cuanto a la representación de la feminidad (*Blade Runner* de R. Scott) (Bernárdez, 2000).

Ya en los años setenta, la fantasía masculina fue centrando su atención en el cuerpo femenino, iniciándose entonces la tendencia a reducir a las mujeres a partes del cuerpo: pechos, nalgas, piernas, etc. ... Este fetichismo se observa en novelas como *El pecho* (1971) de Philip Roth, en la que el narrador contempla con terror su transformación en un pecho de mujer y, tiene, quizá, su culminación en lo que Gilbert y Gubar denominan la "teología del coño" de Henry Miller. Transformadas pues en bienes de consumo sexual, en definitiva, reducidas a la categoría de sexo, las mujeres -en palabras de Monique Wittig- se convirtieron en "el sexo", incluso en "el sexo mismo" (Gilbert y Gubar, 1985, 1668).

La gran emergencia teórica del Feminismo en los años setenta, y en su tercera ola, vino a cuestionar el tema de la jerarquía sexual. *Política sexual* de K. Millet, *La Dialéctica del Sexo* de Shulamith Firestone y *Feminismo y Psicoanálisis* de J. Mitchell se conformarían como un importante cuerpo teórico dentro de la perspectiva feminista. Asimismo, el modelo revisionario de mitos y estereotipia sexual propugnado por la poeta y ensayista norteamericana Adrienne Rich en "Cuando las Muertas Despertamos: Escribir como Revisión" (1971) ha venido definiendo parte de la escritura feminista en los años 70 (10). También a mediados de los 70, la crítica feminista de arte en Estados Unidos tenía establecidas varias propuestas: ataque a la discriminación, interrogación de normas y valores establecidos; recuperación de artistas olvidadas; aplicación de valores feministas al arte femenino; crítica revisionista de la imagen de la mujer en el arte y crítica de la hegemonía patriarcal (L.F. Cao, 2000, 41).

Los acercamientos feministas conscientes al cine comienzan a desarrollarse a ambos lados del Atlántico en la década de los 70. En 1972, la revista norteamericana *Women & Film* planteó desde su editorial que las mujeres se hallaban oprimidas por la industria cinematográfica; estereotipadas en imágenes de objetos sexuales, víctimas o vampiros, y discriminadas dentro de la teoría del cine y, por todo ello, propuso esta editorial tres objetivos: transformar en la práctica la manera de hacer cine, poner fin a una ideología opresiva y estereotipada canalizada en las falsas imágenes atribuidas a las mujeres desde la mirada de los hombres y, finalmente, crear una estética feminista crítica (Thornham, 1999, 9-10) (11).

La investigación musical de orientación feminista comenzó su andadura en los años 80 y agrupó su objeto de estudio en cinco puntos: construcciones musicales de género y sexualidad; aspectos de género de la teoría musical tradicional; género y sexualidad en la narrativa musical; música como un discurso de género y, finalmente, estrategias del discurso de las mujeres músicas (Piñero Gil, 1999) (12).

El año 1975, declarado por la ONU Año Internacional de la Mujer, puede verse como punto de inflexión tanto de la teoría como de la práctica feministas y daría paso a dos tendencias globales de la teoría feminista que difieren entre sí: el femi-

nismo de la igualdad y el de la diferencia. Siguiendo a Luisa Posada, el primero tiene sus raíces teóricas en la reivindicación ilustrada de la igualdad, "enfatiza lo que es común a ambos sexos y quiere desvelar las diferencias de género como construcciones de una razón patriarcal" (Posada, 2000, 39). Desenmascarar el interés patriarcal volcado en los moldes genéricos que perpetúan la estereotipia, que no favorece en nada a las mujeres, es uno de los objetivos prioritarios de dicha corriente feminista. El feminismo de la diferencia surge a finales de los 70 en Francia en clave psicológica y psicoanalítica. Su máxima representante, Luce Irigaray retoma el concepto de la diferencia de la filosofía post-estructuralista de Deleuze y del filósofo posmoderno Derrida y vincula esta defensa de lo diferente como lo "no-idéntico" a la investigación feminista. (op. cit. 39) (13).

Utilizando el psicoanálisis de Lacan sobre el orden simbólico, Irigaray analiza la exclusión de las mujeres de dicho orden, en tanto son definidas como "lo otro", "lo diferente, lo no-idéntico".

Junto a estas dos tendencias, se incorpora también al amplio espectro del feminismo el concepto de género que surge a partir de la idea de que lo masculino y lo femenino responden a construcciones culturales, que van más allá del sexo -puramente biológico-. Asimismo, y ya al inicio de los 90, asistimos al debate entre feminismo y posmodernismo en Norteamérica. Judith Butler retoma las ideas de Foucault para hacer del género una categoría que puede ser deconstruida o invertida, mientras Seyla Benhabib no renuncia a un discurso del sujeto en el feminismo, sujeto que quedaría disuelto en las estructuras y categorías del universo teórico de Butler. El feminismo estatal de las noruegas (años 80); el feminismo neoliberal norteamericano -pasando por la realidad del multiculturalismo de Nancy Fraser-; el ecofeminismo -Mary Daly-; el feminismo de la igualdad y el posmoderno feminismo de la diferencia (Posada 2000, 36-47) articularán, todos ellos, de forma compleja las líneas críticas sobre las que se estructuran las teorías feministas del arte y de la literatura.

Desde los años 70, la crítica feminista viene realizando una revisión histórica de la presencia de las mujeres en el mundo del arte (14). Dicha presencia se ha concretado en la esterotipia que ha presentado a la mujer como "objeto" y ha hecho, por tanto, explícita su ausencia como "sujeto". En 1971, Linda Nochlin en su artículo "¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?" ya cuestionaba esta ausencia como sujetos artísticos (15).

A partir de los años 70, ha ido saliendo a la luz el arte hecho por mujeres y la nueva conciencia de las mismas como sujetos de sus propias creaciones artísticas. Los temas que marcan dicho arte giran en torno al cuerpo, al género, a la sexualidad y también en torno a las dimensiones económicas y políticas que configuran el espacio de la mujer en nuestras sociedades (Jiménez, 2000, 16) (16). Amparo

Serrano ha resumido los rasgos que han venido caracterizando la creación artística feminista, aun cuando no sean exclusivos de la misma. Así, un deseo de expresar lo personal; la importancia del fondo sobre la forma; la relación entre arte y experiencia cotidiana; la relación entre arte y naturaleza para subrayar su unión; la búsqueda de lo femenino (esencia y símbolo); el papel de la crítica como elemento activo dentro del propio arte y la revalorización del fragmento, o del detalle aislado, son, según esta crítica de arte, las características que, alejadas de cualquier planteamiento totalizante, pueden identificar el arte contemporáneo realizado por mujeres (2000, 109-110). Muchas de estas obras, siguiendo a Amparo Serrano, podrían englobarse en lo que esta teórica llama las mitologías domésticas -utilización del entorno y de los objetos de uso doméstico como reflejo de una determinada situación (social, psicológica), además de como iconos, símbolos- y, asimismo, en otra temática que gira en torno a los límites del cuerpo, es decir, centrada en una revisión y cuestionamiento de la estereotipia de la mujer como objeto sexual.

En la primera tendencia cabe agrupar obras de las artistas norteamericanas Judy Chicago y Miriam Shapiro, así como las de la suiza Meret Oppenheim y, asimismo, gran parte de la obra escultórica y pictórica de Louise Bourgeois. En la segunda temática -los límites del cuerpo- se agrupan obras relacionadas con la asociación mujer-naturaleza (Georgia O'Keeffe, Judy Chicago, Ouka Lele, Ana Mendieta), así como otras obras artísticas que tratan de la difícil relación de las mujeres con su propio cuerpo -anorexias, operaciones estéticas, embarazos, violencia doméstica, etc.- En esta tendencia cabe situar a Cindy Sherman y a las españolas Carmen Gandía, Begoña Montalbán y Esther Mena, entre otras (Serrano, 2000, 113-134).

La teoría feminista musicológica se ha desarrollado sobre todo en el mundo anglosajón. Siguiendo a Teresa Cascudo (1995, 179-91), la preferencia por una historia de los procesos musicales encuadrados en el ámbito social fue el objetivo y método de las investigaciones publicadas en torno a los años 70, siguiendo la perspectiva del feminismo de la igualdad. Dentro de la estrategia de recuperación de compositoras olvidadas destacan, según Teresa Cascudo, los estudios sobre mujeres compositoras de la Alemania romántica: Clara Schumann y Fanny Hensel, realizados por Nancy Reich (1985, 1990, 1991).

Una segunda perspectiva, la de la diferencia, dio prioridad a la distinción de la naturaleza de la música hecha por mujeres de la hecha por hombres. En el ala crítica de este enfoque destacan los controvertidos trabajos de Susan Mc Clary que, en su estudio *Femenine Endings, Music, Gender & Sexuality* (1991), parte de la idea de que la negación del significado musical es lo que ha bloqueado cualquier intento de crítica feminista. También desde los estudios de género se han llevado a cabo trabajos importantes como los de Maria Citron, *Gender & the Musical Canon* (1991) y *Cecilia Reclaimed Feminist Perspectives on Gender & Music* (1994) edi-

tado por Susan C. Cook y Judy S. Tsov. Dichos trabajos abordan la superación de la dicotomía masculino/femenino promulgada por el feminismo de la diferencia; superación que se ve, asimismo, potenciada por los discursos gays y lesbianos. Igualdad, diferencia y estudios de género se sitúan en el centro del enfoque feminista en torno a los estudios contemporáneos de musicología (Cascudo 1995, 179-188; Piñero Gil, 1999).

El especial énfasis que las compositoras han puesto en la innovación es, según Cecilia Piñero, lo que destaca en la creación musical realizada por mujeres. En algunas compositoras dicho énfasis ha tenido un carácter subversivo, en otras, destaca el interés por los lenguajes eclécticos y una actitud pragmática y, por último, hay un grupo de las mismas que se siguen aferrando a la pequeña forma, ya que las obras de gran formato no tendrían posibilidades de ser interpretadas (Piñero Gil, 1999).

También las teóricas feministas del cine han llevado a cabo la labor de rescate de cineastas. Así, destacan los trabajos de Claire Johnston y Pam Cook que, a mediados de los 70, estudiaron la obra de Dorothy Arzner, una de las escasísimas mujeres que trabajaron como directoras de cine en la época dorada de Hollywood de los años 20 a 40 (Khun, 1991, 103). Desde el estructuralismo y el psicoanálisis de los 70, pasando por la teoría poscolonial y los estudios gays y lesbianos, hasta el posmodernismo de los 90, la teoría feminista cinematográfica se ha venido haciendo eco, igual que las demás artes, del debate teórico feminista y ha ido elaborando sus propias teorías. La escuela británica de crítica cinematográfica feminista representada por Claire Johnston y Laura Mulvey -basada en la semiología, el psicoanálisis, el análisis textual y las teorías de la ideología- se inició en los años 70 y dominaría la teoría feminista en torno al cine a lo largo de los 80. Asimismo, el trabajo de Teresa de Lauretis, *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema,* publicado en 1984, elaboraría, aun con divergencias, la estructura teórica iniciada por Laura Mulvey. El enfoque sociológico se añade a la teoría feminista cinematográfica de la mano de Christine Gledhill, Valerie Walkerdine, Jacky Stacey y Annete Khun en los años 80 y, a finales de los 80, un nuevo enfoque psicoanalítico basado en los trabajos de Laplanche y Pontalis será el punto de partida de las teóricas Carol J. Clover, Barbara Creed y Linda Williams. Por último, el punto de vista de las mujeres negras y lesbianas quedaría integrado en este debate teórico en los estudios de Jane Gaines, Tania Modelsky y algunos de los trabajos de Judith Butler (Thornham 1999, 1-12; 51-57; 111-114; 161-165; 229-233; 287-292).

En lo que respecta al mundo de la literatura (17) es "en la lucha constante por transformar significados heredados [donde] radica la fuerza real y la especificidad de la escritura de mujeres del siglo XX" (Sánchez-Pardo, 1999, 217). La identidad única y visible calificada de falocéntrica por el feminismo posmoderno de la diferencia y su lucha por la deconstrucción de la identidad que al igual que el discurso ha de convertirse en múltiple y fluida, caracteriza la prosa experimental de escrito-

ras como Monique Wittig que, como Luce Irigaray "insiste en que el leguaje es ajeno a las identidades de las mujeres" (Sánchez-Pardo, 1999, 216). Por otro lado, el criterio genérico se ve, en opinión de muchas escritoras, trascendido por otros, como el de la tradición de una lengua o cultura determinadas. Asimismo, y como ha señalado Esther Sánchez-Pardo, hay escritoras que han permanecido excluidas no sólo del canon masculino sino del femenino -Gertrude Stein, H.D., o las coetáneas Susan Howe o Kathleen Fraser, entre otras-. Finalmente, el análisis feminista radical que se desprende de la obra poética de Adrienne Rich, en los años 90, y que se concreta en el reconocimiento de los factores históricos, geográficos, raciales y culturales -feminismo de la "posicionalidad", relacionado con la condición posmoderna actual- requiere que la mujer sea consciente de su situación en un contexto sometido a permanente cambio, y que a la vez asuma la responsabilidad de que sus acciones pueden también alterar dicho contexto (Sánchez Gómez, 1999, 171). Adrienne Rich así lo explicita en el ensayo *Sangre, pan y poesía* (1986):

"A veces creo que he mirado tanto tiempo desde tantos ángulos desconectados -blanca, judía, antisemita, racista, anti-racista, casada una vez, lesbiana, de clase media, ex-matriada del sur, partida de raíz- que nunca los llegaré a reunir. Me habría gustado, en este ensayo, unir los significados del antisemitismo y el racismo como yo lo he experimentado y como creo que se cruzan en el mundo que hay más allá de mi vida. Pero no soy capaz de hacerlo todavía. ... Sé que durante el resto de mi vida, en la próxima mitad de siglo más o menos, todos los aspectos de mi identidad tendrán que estar comprometidos. La chica blanca de clase media a la que se enseñó a pagar el privilegio con obediencia. La judía lesbiana criada para ser una gentil heterosexual. La mujer que oyó nombrar y analizar la opresión por primera vez en la lucha por los Derechos Humanos Negros. La mujer con tres hijos, la feminista que odia la violencia masculina. La mujer que cojea con un bastón, la mujer que ha dejado de menstruar, es también responsable. La poeta que sabe que el lenguaje bello puede mentir, y que el lenguaje del opresor a veces tiene un bello sonido. La mujer que intenta como parte de su resistencia, purificar sus actos". (18).

Ampliar las fronteras del arte para dar cabida a visiones nuevas ha sido y continúa siendo el objetivo de las mujeres artistas ya que -siguiendo a Susan Fisher- ya no necesitamos preguntamos "¿por qué no ha habido grandes mujeres artistas ?". La cuestión para el siguiente milenio será: ¿Cuándo alcanzarán las mujeres la igualdad artística y social plena? (Fisher Sterling, 1995, 251).

NOTAS

(1) Véase el interesante estudio que Oliva Blanco Corujo hace de esta autora. *Olimpia de Gouges* (1748- 1793), 2000, Biblioteca de Mujeres, nº 21. Madrid, Ediciones del Orto.

(2) El volumen *The Madwoman in the Attic,* 1979, de Sandra Gilbert y Susan Gubar, junto con el de Ellen Moers, *Literary Women,* 1976, y el de Elaine Showalter, *A Literature of Their Own,* 1977, son los estudios clave que, a finales de los setenta, constituyen, en palabras de Toril Moi, "La mayoria de edad de la critica feminista anglosajona". Dichos trabajos resaltan que la literatura escrita por mujeres constituye una tradición literaria específicamente femenina que dichas autoras entienden como una "subcultura". Toril Moi, 1988, en *Teoría Literaria Feminista,* Madrid, Cátedra, lleva a cabo un trabajo de revisión de la critica feminista angloamericana (pp. 35-101), así como de la teoria literaria feminista francesa (101-174).

(3) Este ser inválido se corresponde con el modelo de "mujer histérica". Como afirma Asun Bernárdez, "con la formalización de la histeria se reduce a patología todo el comportamiento desviado femenino. [Según la teoria de Freud] la histeria se debe a la incapacidad de las mujeres para sublimar las represiones sexuales en la creación artística o en los trabajos intelectuales". Bernárdez, Asun, en "Espacio Expresivo y Cuerpo extremo...", p. 35 (citado en la bibliografía).

(4) Beatriz Porqueres ha estudiado a las mujeres artistas del siglo XVIII y XIX en *Reconstruir una tradición. Las Artistas en el Mundo Occidental.* Entre las pintoras más destacadas del XVIII, Porqueres se refiere a Elisabeth Vigée-Lebrun y Adélaïde Labille-Guiard (Francia). Asimismo, Rosalba Carriera y Giulia Lama -italianas-, Angelica Kauffinan -suiza- y Anna Dorothea Lisiewska-Therbusch -alemana- son, entre otras, las pintoras reseñadas por esta autora (pp. 114-124). En lo que respecta al XIX destacan las figuras de las impresionistas Berthe Morisot y Mary Cassatt, entre otras (pp. 125-130). Véase, asimismo, CHADWICK, Whithney, 1999 (1990) *Mujer, Arte y Sociedad.* Barcelona, Destino (pp. 139-251).

(5) Véase también a este respecto Bernárdez, Asun, 1999, en "Espacio Expresivo y Cuerpo Extremo..." donde resalta la visión siniestra de lo orgánico que transmiten los artistas como un rasgo esencial en lo que se refiere a las representaciones del cuerpo (p. 37).

(6) Para el caso de las mujeres poetas, véase García Rayego, Rosa "Líneas criticas en torno a la poesía angloamericana escrita por mujeres" (pp. 13-27), en García Rayego, Rosa y Sánchez-Pardo, Esther, 1999. *De Mujeres, Identidades y Poesía.* Madrid, Horas y horas. Este ensayo, que abre el volumen, revisa la poética femenina angloamericana del siglo XX y arranca desde el siglo XIX cuando las mujeres poetas asimiladas a la naturaleza y excluidas de la cultura, debido fundamentalmente al mito de la trascendencia romántica, hubieron de luchar por intentar alcanzar su propia identidad poética. La etapa modernista, los años 50 y 60, así como los años 70 en el panorama de la poesía angloamericana escrita por mujeres se hallan compendiadas en el citado ensayo. Para el caso de las mujeres músicas, véase ADKINS

CHITI, Patricia, 1995. *Las Mujeres en la Música* (pp.205-396). Aquí se recogen las biografías de mujeres músicas (cantantes, compositoras, instrumentistas, etc...) desde la Antigüedad hasta nuestros días. Asimismo, el apéndice de Maria Luisa Ozaita (pp. 399-434) recoge a las compositoras españolas desde el siglo XIX hasta la actualidad.

(7) A este respecto puede consultarse la *Antología de Poetisas del 27*. Edición, introducción y notas de Emilio Miró. Madrid, Castalia. Concha Méndez, Rosa Chacel, Ernestina de Champourcin, Josefina de la Torre y Carmen Conde son las poetas antologadas por Emilio Miró. Beatriz Porqueres en *Reconstruir una Tradición...* subraya "el tratamiento subordinado a uno o varios hombres que reciben las artistas", refiriéndose en particular a varias de las aquí mencionadas (pp. 60-71).

(8) Para la narrativa angloamericana escrita por mujeres resulta especialmente interesante y básico el libro de Pilar Hidalgo *Tiempo de Mujeres* (1995), Madrid, horas y Horas, que analiza dicha narrativa desde finales de los 60 hasta los años 80.

(9) Lourdes Ventura en *La Tiranía de la Belleza...* y en el capítulo "Representaciones de la Delgadez" destaca como en los años 50 y 60 el cuerpo femenino pasaría a simbolizar el ideal estético de la delgadez en las mujeres como valor social. Dicho ideal fue llevando a la anorexia en los años 90 (pp. 58-66). También Asun Bernárdez en "Espacio Expresivo y cuerpo extremo..." reincide en el tema de la anorexia en el apartado "Postmodernidad, mujer y cuerpos anoréxicos" (pp. 40-42).

(10) Consúltese aquí Sánchez Gómez, Soledad, 2000. *Adrienne Rich*. Biblioteca de Mujeres. Madrid, Ediciones del Orto.

(11) En el contexto español contamos con el interesante estudio realizado por Pilar Aguilar, 1998. *Mujer, amor y sexo en el cine español de los 90*, Madrid, Fundamentos.

(12) En España hay que destacar junto a la labor de Cecilia Piñero Gil -historiadora de la Música-, el trabajo de recopilación de Marisa Manchado, 1995. *Música y Mujeres. Género y Poder*, Madrid, Horas y horas.

(13) Para una ampliación del feminismo de la diferencia que encarna Irigaray, véase Toril Moi, 1998. *Teoría literaria Feminista* (pp. 136-58), Madrid, Cátedra. Asimismo, un estudio del feminismo de la diferencia, desde el punto de vista filosófico, lo constituye el libro de Luisa Posada Kubissa, 1998. *Sexo y Esencia. De esencialismos encubiertos y esencialismos heredados: desde un feminismo nominalista*. Madrid, Horas y horas.

(14) Véase, además de los estudios de Amparo Serrano de Haro y Marian L.F. Cao, el libro de Bea Porqueres, 1994. *Reconstruir una Tradición. Las artistas en el mundo occidental*, Madrid, horas y Horas.

(15) Véase Bea Porqueres en *Reconstruir una tradición...* (pp. 48-59) donde alude al concepto de "genio" y a las distintas aproximaciones llevadas a cabo para definir dicha categoría. También recoge en estas páginas el debate en torno a la relación entre genio y género.

(16) Para una ampliación de la perspectiva feminista en el mundo del arte véase Deepwell, Katy, 1998. *Nueva Crítica Feminista del Arte. Estrategias Criticas*, Madrid, Cátedra (Feminismos); POLLOCK, Griselda, 1998. *Vision and Difference. Feminity, Feminism and Histories of Art*. Londres-Nueva York, Routledge; PARKER, Rosika y POLLOCK, Griselda, 1987. *Framing Feminism. Art and the Women's Movement*. 1970-1985. Londres, Pandora.

(17) Para un debate del contexto literario español véase Laura Freixas, 2000. *Literatura y Mujeres. Escritoras, público y crítica en la España Actual*. Barcelona, Destino. Entre otros temas, este interesante ensayo aborda la cuestión de la existencia o no de una tradición literaria femenina. Puede también consultarse Mercedes Monmany, 1998. *Vidas de Mujer*, prólogo de Mercedes Monmany (pp. 7-18), seguido de una antología que comprende 19 relatos de narradoras españolas desde los 70 a los 90 (Madrid, Alianza Editorial). En el ámbito de la poesía resulta imprescindible la antología *Ellas tiene la palabra. Dos décadas de poesía española*, 1997. Noni Benegas y Jesús Munárriz; prólogo de Noni Benegas (pp. 9-88), Madrid, Hiperión.

(18) Rich, Adrienne, 1986. *Blood, Bread & Poetry* (pp. 122-23); citado en Sánchez Gómez, Soledad, 2000. *Adrienne Rich*, Biblioteca de Mujeres, Madrid, Ediciones del Orto (pp. 85-86).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORÓS, C. (1995). *10 Palabras clave sobre mujer*. "Igualdad", Ángeles Jiménez Perona (119-151); "Ilustración" Cristina Molina Petit (189-217). Pamplona, Verbo Divino.

BERNÁRDEZ, A. (1999). "Espacio expresivo y cuerpo extremo: una experiencia del límite". En: **BERNÁRDEZ, A.** (coord.) *Perdidas en el espacio. Formas de ocupar, recorrer y representar los lugares*. Madrid, Huerga y Fierro Editores.

– – –. (2000). "Te quiero muñeca. Una representación de las mujeres inorgánicas en el cine". Séptima edición del seminario *"Género y Comunicación: la metáfora como lugar estratégico"*. Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid (Mayo).

CASCUDO GARCÍA-VILLARACO, T. (1995). "Los trabajos de Penélope musicóloga: musicología y feminismo entre 1974 y 1994". En: **MANCHADO TORRES, M.** *(Compiladora) Música y mujeres. Género y poder* (pp. 119-191), Madrid, Horas y horas.

CHADWICK, W. (1990). *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona, Destino.

CHRIST, C. (1980). *Diving deep and surfacing*. Boston, Beacon Press.

DOMÍNGUEZ MARTÍN, R. (2000). "La mujer concupiscente y el hombre económico racional. Las metáforas de género en la historia del pensamiento económico". Ponencia presentada a la Séptima edición del Seminario *"Género y Comunicación: La metáfora como lugar estratégico"*. Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid (Mayo).

FISHER STERLING, S. (1995). *Mujeres artistas*. National Museum of Women in the Arts. Traducción de José Luis Gil Aristu. Abbeville Press y Ediciones Cátedra.

FREIXAS, L. (2000). *Literatura y mujeres*. Barcelona, Destino.

GARCÍA RAYEGO, R. (1999). "Líneas criticas en torno a la poesía angloamericana escrita por mujeres". En: **GARCÍA RAYEGO R. y SÁNCHEZ-PARDO, E.** *De mujeres, identidades y poesía. Poetas contemporáneas de Estados Unidos y Canadá* (pp. 13- 29); Madrid, Horas y horas.

GILBERT, S. y GUBAR, S. 1979. *The Madwoman in the Attic*. New Haven y Londres, Yale University Press. (eds.), 1985. *The Norton Anthology of Literature by Women*. Nueva York, Norton.

HASKELL, M. (1999). "The Woman's Film". En: **THORNHAM, Sue** (ed.). *Feminist film theory. A reader* (pp. 20-31). Edinbourgh, Edinbourgh, University Press.

JIMÉNEZ, J. (2000). "La afirmación de la diferencia", prólogo a SERRANO DE HARO, Amparo. *Mujeres en el arte.- Espejo y realidad* (pp. 9-19). Barcelona, Plaza y Janes Editores.

KHUN, A. (1991). *Cine de mujeres. Feminismo y cine*. Madrid, Cátedra.

L. F. CAO, Marián (2000). "La creación artística: un difícil sustantivo femenino". En: **L.F. CAO, Marián** (coord.) *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria* (pp. 13-47). Madrid, Narcea.

PÉREZ GAULI. J. C. (2000). "El pintor y la modelo, Historia de una desigualdad". En **L. F. CAO, Marián** (coord.) *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria* (pp. 73-86), Madrid, Narcea.

PIÑERO GIL, C. (1999). I y II Muestra Internacional de Música de Mujeres (1999, 2000). Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid.

PORQUERES, B. (1994). *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*. Madrid, Horas y horas.

POSADA KUBISSA, L. (1998). *Sexo y Esencia. De esencialismos encubiertos y esencialismos heredados: desde un feminismo nominalista*. Madrid, Horas y horas (2000). "Teoría feminista y construcción de la subjetividad". En: **HERNANDO, A.** Madrid, *Instituto de Investigaciones Feministas*.

RIEGER, E. (1985). "Dolce semplice? On the changing role of women in music". En: **ECKER, G.** (Ed). *Feminist Aesthetics (pp.135-150)*. The Women´s Press Limited. *Estética feminista*. Barcelona, Icaria.

SÁNCHEZ GÓMEZ, S. (1999). "La obra poética de Adrienne Rich: de la victimización a la individualización" . En: **GARCÍA RAYEGO, R. y SÁNCHEZ PARDO, E.** *De mujeres identidades y poesía*. Madrid, Horas y horas.

SÁNCHEZ PARDO, E. (1999). "Reflexiones sobre la poética femenina en lengua inglesa del SXX". En: **GARCÍA RAYEGO, R. y SÁNCHEZ PARDO, E.** *De mujeres identidades y poesía*. Madrid, Horas y horas.

SANCHO VELÁZQUEZ, A. (1995)."Disonancia y misoginia. Salomé de Strauss y el mito de la mujer fatal". En: **MANCHADO TORRES, M.** *Música y mujeres.* Madrid, *Horas y horas.*

SERRANO DE HARO, A. (2000). *Mujeres en el arte. Espejo y Realidad.* Barcelona, Plaza Janés.

THORNHAM, S. (1999). *Feminist film theory. A reader.* Edinbourgh, Edinbourgh University Press.

VALCÁRCEL, A. (1988). Ponencia presentada al seminario *"Reivindicar el Feminismo/Teorizar la igualdad"*. Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas. (Marzo).

VENTURA, L. (2000). *La tiranía de la belleza. La mujer ante los modelos estéticos. Modelos de mujer.* Madrid, Plaza Janés.

VILLEGAS MORALES, G. (2000). *Mujeres y surrealismo.* En: **L. F. CAO, Marián** *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria (pp. 87-105).* Madrid, Narcea.

LA MUJER EN ÁMBITOS COMPETITIVOS: EL ÁMBITO DEPORTIVO

Benilde Vázquez Gómez
INEF-Universidad Politécnica de Madrid

Voy a empezar mi trabajo formulando una serie de preguntas sobre la situación de la mujer en el deporte, ámbito competitivo por su propia naturaleza, que den pie al debate posterior.

¿Por qué hablar de deporte en un foro como éste?

Decía José Mª. Cagigal que no se podía conocer la sociedad actual si no se interpretaba el fenómeno deportivo. Han pasado casi veinte años de esta afirmación (1981) y no ha hecho más que reforzarse. En efecto, el deporte entendido como juego y destreza física es tan antiguo como el hombre pero nunca ha tenido las dimensiones ni la intensidad que hoy tiene. El deporte no es ya un hecho aislado o exclusivo de determinadas élites sociales, sino que se ha democratizado como muchos otros bienes sociales y convertido en algo popular; cada vez está más presente en muchas facetas de nuestra vida y confluyen en él intereses de todo tipo tanto individuales como colectivos, tanto de orden político como económico o científico.

Así el deporte no solamente lo podemos practicar sino también contemplar como espectáculo deportivo; es una actividad de experiencia personal pero también es un vasto campo de investigación; no solamente es un juego sino que también es un ámbito laboral cada vez más potente, desde la enseñanza hasta la práctica profesional; a su vez, es un ámbito económico complejo y de expansión permanente desde la fabricación de productos y materiales, distribución y consumo, hasta la prestación de servicios múltiples, por lo tanto muy ligado al mundo empresarial; y es también un ámbito de interés político que los gobiernos utilizan para sus propios fines, desde la educación hasta la representación política.

¿Quién practica deporte?

Según las últimas encuestas realizadas sobre actividades físico-deportivas se desprende que el 47% de los hombres y el 30% de las mujeres de nuestro país prac-

tican algún tipo de deporte. La práctica deportiva está asociada a la edad, a la educación, al estatus socioeconómico y al sexo.

¿Qué entendemos hoy por deporte?

Hablar hoy de deporte es referirnos a un término polisémico que tiene, por lo tanto, distintas significaciones, desde el ejercicio físico practicado informalmente por muchos ciudadanos/as hasta el deporte de competición y alta competición muy institucionalizado.

Sin embargo, todas estas prácticas tienen en común, al menos, tres elementos:

- El ejercicio físico.
- El juego.
- El agonismo.

Cada uno de ellos, en distinta proporción, según el deporte de que se trate. Así, en el deporte recreativo predominan fundamentalmente el ejercicio físico y el juego, pero en el deporte profesional es el concepto de agonismo el que básicamente lo define. En todo caso, el componente agónico es consustamcial al hecho deportivo.

El agonismo significa lucha, concurso, competición. No hay deporte sin lucha, sin competición, ya sea contra uno mismo, contra otros o contra la naturaleza.

Éste es el motivo por el que el tema deportivo se justifica en una mesa como ésta. El deporte es un campo especial de competición humana, pues implica todos los aspectos de la personalidad: físico, psíquico y social. Es cierto que suele identificarse inicialmente más como competición física, pero los altos niveles de competición deportiva exigen no solamente altas capacidades físicas sino también capacidad para elaborar cognitivamente las acciones motrices y gestionar adecuadamente la toma de decisiones, así como el control de las situaciones de estrés que todo ello conlleva, como ha señalado la profesora Élida Alfaro en su ponencia.

¿Cómo están representadas las mujeres en el ámbito deportivo?

En primer lugar, hay que diferenciar dos aspectos:

Las mujeres practicantes.
Las mujeres en la dirección organización y gestión del deporte.

Las mujeres practicantes

La participación de las mujeres en el deporte varía según el tipo de deporte y según las mujeres de que se trate.

Distinguimos dos tipos de deporte: el deporte recreativo y el deporte de competición.

En el deporte recreativo la participación de las mujeres (30%) está ligada a algunas variables como la edad, la educación y el estatus laboral y socioeconómico. El perfil de la mujer que hace deporte en nuestro país es:

- Menores de 30 años.
- Estudiantes.
- Solteras.
- Sin hijos.
- Estatus ocupacional medio y alto.
- Educación media y alta.
- Estatus socioeconómico alto.
- Residente en medio urbano.

En el caso del deporte de competición, la situación actual en nuestro país, medida a través de la participación en los últimos JJ. OO. (Sidney 2000) fue el 28 % de la participación española.

El acceso de las mujeres al deporte fue lento y sólo ha empezado a tener consistencia en las últimas décadas. En España, concretamente en la última y ciertamente de una forma acelerada. La participación de la mujer en el deporte ha ido evolucionando a medida que ha ido cambiando su rol social.

En el mundo griego ya se prohibía la participación de las mujeres en los JJ.OO., incluso como mera espectadora y en la era moderna es conocida la oposición radical de Pierre de Coubertain a la participación femenina. "Las mujeres en el deporte solo tienen una función: coronar al vencedor".

El desarrollo del deporte moderno en el siglo XIX en Inglaterra, coincidiendo con la cultura victoriana de la época, dificultó el acceso de las mujeres, ya que el ideal de feminidad no coincidía con los modelos deportivos. La participación de la mujer en el deporte se ha visto frenada por diversos mitos:

- El deporte masculiniza a las mujeres.
- El deporte es peligroso para su salud.
- Las mujeres no tienen capacidades para el deporte.
- Las mujeres no tienen interés en el deporte.

Estos mitos han caído por la fuerza de los hechos. La llegada de Jean Benoit, el 15 de agosto de 1984, al Colisco Olímpico de los Ángeles, consiguiendo la primera medalla de oro de maratón femenina de la historia simboliza mucho más que la victoria en una prueba; simboliza sobre todo la caída de muchos mitos.

De hecho estos mitos puede que no fueran más que simples coartadas masculinas que encubren otros intereses. Así Blanchard y Chesca (1986), antropólogas americanas, sostienen que el deporte puede interpretarse como un modelo de poder en el ámbito homo-social. El deporte determina las relaciones de poder entre sus competidores; el concepto de jerarquía es la piedra angular del ethos deportivo e históricamente la mujer no era aceptada como competidora dada su inferioridad social y carencia de poder. La división sexual del trabajo convirtió a la mujer en una "especie protegida" y de propiedad del varón.

En la actualidad, a pesar de todos los avances, siguen presentes algunos obstáculos para que las mujeres participen en el deporte. A mi modo de ver éstos son los fundamentales:

- El deporte tiene que ver con el cuerpo.
- El deporte tiene que ver con los espacios públicos.
- El deporte tiene que ver con el sentido lúdico y el tiempo libre.

Y si nos referimos al deporte de competición:

- Superación del conflicto de roles.
- Asimilación de la cultura deportiva masculina.
- Falta de refuerzo social.
- Ausencia de modelos.
- Escasa presencia del deporte femenino en los medios.
- Falta de recursos.
- Poca representación de las mujeres en la dirección deportiva.

Obstáculos que todavía permanecen en el deporte recreativo

El deporte tiene que ver con el cuerpo

Como decíamos antes, en base al rol social que hombres y mujeres desempeñaron en la sociedad, la relación que hombres y mujeres establecen con el cuerpo es muy diferente. Nuestra cultura ha codificado el cuerpo masculino y el cuerpo femenino de forma distinta, añadiendo a las diferencias genéticas la identidad de género y siendo frecuentemente reprimidas las formas de utilizar el cuerpo que no se corresponden con dicha identidad. El cuerpo de las mujeres es un cuerpo para ser

visto (frecuentemente por el varón), de ahí la exigencia estética permanente, o la condena a la belleza, como algunas apuntan. En términos generales, las mujeres no han podido ni pueden disponer de su cuerpo con la misma libertad que los hombres. La función principal de la mujer, la maternidad, exigía un cuidado y protección del cuerpo en función del hijo; la ideología de la virginidad protegía el cuerpo de la mujer como un bien del futuro marido y las leyes contra el aborto tratan de asegurar socialmente la transmisión de la vida. Evidentemente, en el caso del hombre, no se dan estas cuestiones.

Algunas de las prohibiciones para la práctica del deporte en las mujeres tenían bastante que ver con esto. Su tarea reproductora estaba por encima de sus tareas productivas y recreativas.

Actualmente parece que se han roto todos los tabúes relativos al cuerpo de la mujer, y seguramente nuestras hijas perciben el cuerpo de una manera muy diferente a como lo han percibido las generaciones anteriores de mujeres. Sin embargo, para muchos miles de mujeres la relación con su cuerpo está lejos de ser satisfactoria; todavía para muchas el cuerpo es fundamentalmente el objeto de la mirada de los demás y esto no escapa ni al propio deporte. De la vergüenza moral se ha pasado a la vergüenza estética. Véase si no el afán por el "look" que muestran las tenistas de competición o la obsesión por la delgadez que tienen las gimnastas o las adolescentes que tienden a mimetizar los modelos publicitarios y que lleva a algunas a la temible anorexia.

En el cuerpo de la mujer se entrecruzan, en mayor medida que en el hombre, biología, moral y estética. Así, la belleza puede convertirse en una obligación moral y el uso del cuerpo contra naturaleza en pecado o delito (DURAN, A. 1988).

Tiene que ver con los espacios públicos

El acceso de las mujeres a los espacios públicos es reciente, tanto por lo que dicho espacio significaba de referente de las actividades masculinas alejadas del hogar y del espacio íntimo, como por haber asimilado tradicionalmente las actividades del hombre como actividades públicas, en cambio a las mujeres se las definía por su actividad privada y doméstica. En este sentido, es conocida la diferencia de significado entre las expresiones "mujer pública" y "hombre público".

Podemos señalar que la práctica deportiva que mayoritariamente hacen las mujeres es en espacios cerrados, frente a la que realizan los hombres que mayoritariamente es en espacios abiertos. Esta diferencia puede justificarse, en principio, por el tipo de deporte elegido, pero, con una mirada más profunda, bien puede explicarse por la facilidad para moverse por uno u otro tipo de espacio. La división del espacio en público y privado suele conllevar también la diferenciación entre espacios

grandes y abiertos y espacios pequeños y acotados. A este respecto, todavía es frecuente en los patios colegiales cómo los niños se apropian espontáneamente de los espacios grandes y centrales y las niñas utilizan más los espacios marginales y protegidos.

La vinculación de las mujeres a los espacios privados hace que cuando está en espacios públicos, sobre todo los de utilización masculina (política, negocios, deporte, etc.) tenga la impresión de que "juega en terreno contrario". En la historia reciente han sido frecuentes los casos de mujeres deportistas que tuvieron que entrenarse de noche en su deporte para no ser vistas por los hombres. Y como anécdota muy significativa, recientemente en nuestro Parlamento, una diputada era enviada "a su casa a fregar", por un colega que no compartía sus puntos de vista.

Tiene que ver con el tiempo libre

Éste es un factor importante ya que la práctica del deporte a que nos referimos es fundamentalmente deporte de tiempo libre y, según las encuestas, la falta de tiempo es el motivo más aludido para no hacer deporte, tanto en hombres como en mujeres. Sin embargo, la distribución del tiempo también tiene diferencias de género. Son ya muchos los estudios que atestiguan las desigualdades de género en la distribución y utilización del tiempo, en perjuicio de las mujeres. (Izquierdo, M.J. y cols, 1988; Instituto de la Mujer, 1997).

Donde la desigualdad es mayor es en la disponibilidad de tiempo libre. En el caso de las mujeres, sobre todo de las que no trabajan fuera de casa, resulta complejo diferenciar el tiempo de trabajo del tiempo de no trabajo, porque no está sometido a horario y a remuneración, lo que en el hombre está mucho más claro. En cuanto a las que trabajan fuera de casa, el tiempo libre se reduce a causa de la doble jornada, que implica la atención a la casa y familia. Los datos sobre la participación en las tareas domésticas de hombres y mujeres son elocuentes; en 1996 las mujeres dedican más del doble que los hombres a estas tareas: 7 horas 35 minutos y 3 horas 5 minutos respectivamente. (Instituto de la Mujer, 1997).

Por otra parte, es probable que en la elección de las actividades de tiempo libre las mujeres no se decanten por las prácticas deportivas al permanecer el ámbito deportivo todavía como de identidad masculina. Incluso, como señala muy bien Jennifer Hargreaves (1993), dado que el trabajo en el hogar suele ser físicamente agotador, el deporte puede ser la actividad de ocio menos recomendable para algunas mujeres, sobre todo las que tienen niños pequeños. Esto puede explicar también que sea ver la televisión la actividad de ocio más frecuente entre las mujeres. Además hay que señalar que es en el caso de las tareas domésticas y familiares donde, obviamente, a las diferencias de género hay que añadir la de clase social y estatus económico.

Probablemente las diferencias de tiempo libre no sean tantas en algunos sectores sociales, pero el tiempo libre de las mujeres tiene además otras características: no es un tiempo libre autónomo sino compartamentalizado y dependiente de las necesidades del resto de la familia, en el caso de las amas de casa, lo que impide percibirlo como tiempo propio. En este sentido, y como se desprende de algunos estudios realizados con mujeres que hacen deporte, el hecho de hacerlo les ha ayudado a racionalizar su tiempo en general y a seguir una disciplina horaria. (Vázquez, B. y Buñuel, A., 2001). En la misma línea podría interpretarse el hecho de que sean las mujeres de estatus sociolaboral alto las que tienden a practicar más deporte, probablemente porque han aprendido a racionalizar su tiempo y a reservarse un tiempo para sí mismas.

Tiene que ver con el sentido lúdico

Parece obvio que uno de los componentes del deporte es su carácter lúdico.

¿Hasta qué punto hombres y mujeres tienen el mismo sentido lúdico? Mi hipótesis es que los hombres lo tienen en mayor medida como producto de su socialización. En las sociedades industriales, a diferencia de las agrarias, el trabajo de los niños no le es necesario al padre, por lo que disponen de mas tiempo libre; en cambio, el trabajo de las niñas sigue siendo necesario a la madre, por lo que se les limita la disponibilidad de tiempo libre y de juego. Es posible que actualmente, en las sociedades más evolucionadas, esta diferencia esté empezando a cambiar en la medida en que han empezado a cambiar los roles del padre y de la madre dentro y fuera del hogar.

Todo esto, naturalmente, está muy relacionado con el proceso de socialización y la educación recibida por mujeres y hombres. En apoyo de esta hipótesis, en un informe reciente del Instituto de la Mujer se señala que las niñas empiezan a incorporarse a las tareas domésticas a los siete años; y en cambio los niños a partir de los dieciséis.

Obstáculos que surgen en el deporte de alta competición

Los problemas en este ámbito deportivo son varios y de distinto tipo:

Acceso

Aunque en la mayoría de las disciplinas deportivas no se impide el acceso de las mujeres, la baja cultura deportiva de las mismas las sitúa en una posición de inferioridad respecto a los hombres. A su vez, en la detección de talentos deportivos se manifiesta un mayor interés en los masculinos que en los femeninos. Como es sabido, la igualdad de acceso no asegura la igualdad de oportunidades, por lo que, si no se realizan acciones positivas de promoción, la igualdad es difícil de conseguir.

Integración en las estructuras deportivas

Es sabido que a las estructuras deportivas les caracteriza una subcultura típicamente masculina de difícil asimilación para muchas mujeres, que sufren en esas situaciones un verdadero conflicto de roles. Naturalmente este conflicto no aparece ya en mujeres deportistas que han llegado al éxito deportivo, por lo que es lógico que no aparezcan en las investigaciones sobre estos reducidos grupos de deportistas. Sin embargo, nada sabemos de las que han abandonado por dificultades de identidad de género. La permanencia en un espacio de identidad masculina, como es el deporte, exige despojarse de su identidad femenina y es probable que muchas mujeres no estén dispuestas a ello.

No obstante, algunos estudios señalan cómo muchas deportistas con éxito puntúan alto tanto en masculinidad como en feminidad, y las no practicantes sólo en feminidad. (Jackson, S. Y Marsh, H., 1986). Como señala Gloria Balagué (1989), podría tratarse de un grupo de supervivientes. Por otra parte, también se ha podido comprobar cómo algunas deportistas que practican deportes de asignación masculina, como el fútbol, tienen un concepto de feminidad diferente (con rasgos de androginia) a las que practican deportes de asignación femenina, como la gimnasia. (Vázque, B. y Buñuel, A., 2001).

Entrenamiento

¿Hasta qué punto los altos niveles de entrenamiento, pensados para hombres, son útiles y deseables para las mujeres? ¿Hasta qué punto la caída de los viejos mitos sobre la incapacidad de la mujer para hacer deporte significa una adherencia a otros no menos perjudiciales y falsos? Los problemas de las repercusiones en el organismo femenino del deporte de alto rendimiento no cuentan todavía con un bagaje científico suficiente, sobre todo en las repercusiones a medio y largo plazo.

Dopaje

A pesar de todos los controles establecidos, y mientras no se demuestre lo contrario, parece que deporte de alto rendimiento y dopaje son difícilmente separables. Son conocidos los efectos del dopaje en el organismo masculino. ¿Se conocen con rigor los efectos en el organismo femenino y sus consecuencias en la eventual descendencia?

Acoso sexual

Ciertamente este tema está dejando de ser tabú en el deporte como lo ha sido en otros ámbitos. No parece probable que un problema que se detecta en muchos medios sociales esté ausente en el mundo del deporte. Es más, la estructura del deporte de alta competición, puede, según algunos estudios, favorecer este proble-

ma: la convivencia en los establecimientos y concentraciones deportivos, la estructura jerárquica que sitúa a los más débiles en inferioridad de condiciones, la corta edad de muchas deportistas (gimnastas, tenistas, nadadoras, entre otras), los niveles de estrés a que se ven sometidas, (Kary Fasting, 2.000; Vázquez, Benilde y Buñuel, Ana, 2.001).

Falta de refuerzo social

Se manifiesta, entre otros aspectos, en el menor reconocimiento, en la escasez de modelos y en la escasa relación coste-beneficio. La carrera de una mujer deportista no se percibe con la misma estabilidad y garantía de éxito que la de un deportista; digamos que arriesga más aspectos de su vida y no tiene claro el beneficio. Son bastantes las deportistas que ven tambalearse su carrera deportiva por el simple hecho de echarse novio; esto no sucede en el caso de los deportistas. Y no digamos si aparece un embarazo como en el caso reciente de la jugadora de balonmano Medved, que vio rescindido su contrato por este hecho. (Diario ABC, 18-3-2001). Esto demuestra que las mujeres, para disfrutar de las mismas oportunidades que los hombres, tienen que dejar muchas cosas en el camino.

Desigual tratamiento del deporte femenino en los medios de comunicación

Son diversos los estudios que atestiguan esta situación; el deporte femenino es invisible para los medios de comunicación. (Guerrero, A. y cols., 1994; Vázquez, B. 1996; Ibañez y Lacosta, 1999).

Escasa representación de la mujer en los órganos de dirección y gestión del deporte

Si la integración de las mujeres en la estructura deportiva es difícil a nivel de practicantes, el problema aumenta cuando se trata de penetrar en las estructuras directivas y organizativas. Actualmente, de las 63 federaciones existentes en España, sólo en 3 hay mujeres en el cargo de presidente.

Estrategias para promover el deporte en las mujeres

Cambiar la mentalidad de las mujeres:

- A través de la Educación Física. Son bastantes los estudios que detectan el mantenimiento de los estereotipos de género en las clases de Educación Física (Griffin, P. 1984; Scraton, S. 1995). Según un estudio reciente en nuestro país, todavía en las clases de Educación Física existen diferencias en función del género; los alumnos y las alumnas siguen manteniendo estereotipos de género en el comportamiento motriz; las alumnas siguen implicándose menos y tienen

un autoconcepto más bajo que los alumnos respecto a su interés y competencia motriz. También el profesorado sigue manteniendo expectativas sobre el alumnado basadas en el sexo, siempre a favor de los alumnos. (Vázquez, B. y Fernández, E., 2.000).

Ante esta situación, convendría insistir en la enseñanza coeducativa controlando el comportamiento del profesorado, ya que este mismo profesorado opina que si las chicas tuvieran la misma experiencia motriz que los chicos las diferencias serían mínimas. A su vez, sería necesario aumentar la formación del profesorado en coeducación. (Véase Vázquez, B. y Bueno, G, 1990).

- A través de la presentación de modelos positivos sobre todo en los medios de comunicación y, especialmente, en la televisión. El impacto que las figuras deportivas masculinas tienen en los niños y jóvenes debería ser aprovechado igualmente en el caso de las figuras femeninas. Así pues, habría que exigir de los medios públicos igual tratamiento a los eventos deportivos femeninos que a los masculinos. Además podrían ser útiles programas específicos como historias de vidas de deportistas famosas.

Cambiar la mentalidad de las familias, que, como es sabido, suelen apoyar más el deporte de los hijos que el de las hijas desde la infancia, mediante programas apropiados, en los colegios, asociaciones de padres, etc.

Reforzar la mentalidad de los profesores deportivos que todavía tienden a tener diferentes expectativas de éxito según el género. Habría que incluir en la formación de los técnicos deportivos aspectos específicos sobre esta cuestión, aumentando su conocimiento de las posibilidades de las mujeres en el ámbito deportivo.

Cambiar la mentalidad de las instituciones. Es sabido que todavía en los colegios y otras instituciones deportivas existe una oferta más variada para los chicos que para las chicas. Podrían desarrollarse campañas de promoción y animación deportiva para las chicas. A su vez, las federaciones y otros organismos deportivos podrían incentivar estas acciones.

Incorporar a las mujeres a la dirección y a la toma de decisiones en el deporte. En este aspecto la política de los organismos internacionales, como la UE y el CIO, es muy clara. Falta ponerla en práctica.

Las mujeres en la dirección, organización y gestión del deporte

Si el acceso a la práctica deportiva ha sido difícil para las mujeres, su incorporación a las tareas directivas añade nuevos matices de dificultad. En principio, es obvio, que el acceso de las mujeres a la Dirección deportiva cuenta con las mismas

dificultades que en otros ámbitos directivos de la sociedad (empresas, política, administración, etc); en este sentido, el mundo del deporte también se organiza en forma de empresas y organizaciones deportivas.

Sin embargo, a poco que nos asomemos al mundo deportivo, vemos que la representación de las mujeres en la dirección es casi inexistente en los niveles más altos y en los escalones medios y bajos más pobre que en otros sectores.

Hagamos un rápido repaso:

El máximo organo de dirección del deporte, COI, nunca ha sido dirigido por una mujer. ¿Por qué Samaranch no es mujer? Es el título de una comunicación de J. Mª. Cabrera (1997); es cierto, como señala este autor, que en el momento de su elección (1980) no se dieron las circunstancias favorables para la designación de una mujer, pero ¿podrían darse ahora? La presión feminista sobre este tema llevó a J. A. Samaranch a crear en 1994 una vicepresidencia del COI para promover el deporte femenino, que recayó, precisamente, en una mujer, Anita L. de Franzt.

¿Qué sucede en España?

Si nos atenemos a los tres niveles de dirección, política, técnica y académica, la situación es la siguiente:

Dirección política:
- nunca hubo una presidenta del COE
- sólo hay dos mujeres españolas en el COE (la Infanta Pilar una presidenta de federación)
- tenemos una Ministra del Deporte pero nunca una mujer fue Presidenta del Consejo Superior de Deportes.
- de las 63 federaciones deportivas nacionales, sólo 3 están dirigidas por mujeres.

Dirección técnica:
- es muy baja. Es mayor en aquellos deportes en los que participan más mujeres (gimnasia, patinaje artístico, natación sincronizada).

Dirección académica: (Se incluye la dirección de los INEF, de las Facultades de CC de la AF y Deporte y los Departamentos universitarios). Sólo tenemos un caso de dirección de los INEF y Facultades ejercida por una mujer, en el INEF de Madrid.

¿Dónde están las dificultades?

Por supuesto que existen las dificultades ligadas a puestos de alta responsabilidad, que requieren mucha dedicación y que pocas mujeres están en condiciones de cumplir, o las que se derivan de la menor preparación de ellas para estos puestos.

¿Pero hay problemas específicos en la dirección deportiva?

Creemos que sí. De entrada, la propia cultura masculina dominante en las estructuras deportivas dificulta la participación de las mujeres. Como señala Nuria Puig (2001), los modos de hacer de las mujeres no son bien comprendidos ni aceptados por sus colegas masculinos; en principio, lo que hacen y dicen se ve distinto y además no se valora, por lo que hay que hacerse valer, hacerse un espacio en el mundo masculino.

Por otra parte, conciliar los ritmos del mundo privado y familiar con el público es difícil, máxime con las organizaciones deportivas (federaciones, clubes, etc) donde las tareas directivas y de gestión se ejercen frecuentemente en las últimas horas del día, cuando las mujeres tienen que atender necesidades familiares.

En relación con estos problemas se vienen proponiendo medidas concretas en varias organizaciones deportivas de carácter internacional. Veamos, por ejemplo, las conclusiones adoptadas en la reciente Conferencia sobre Mujer y Deporte organizada por el Comité Olímpico Internacional (París, marzo de 2000).

Se acordó proponer como meta el 20 % de mujeres con puestos de responsabilidad en las organizaciones olímpicas, hasta la próxima Conferencia. (Año 2004).

Necesidad de promover la formación de mujeres dirigentes deportivas.

Aumentar la financiación del deporte femenino en los mismos sectores como se hace para el masculino.

Necesidad de hacer estudios para detectar la violencia y los abusos sexuales en el deporte, sobre todo en el de alta competición.

La preparación de profesionales que trasmitan valores relacionados con la paz a través del deporte.

Promover estudios sobre la incidencia del deporte y del ejercicio físico en diversos aspectos de la salud de las mujeres, especialmente en la alta competición.

La conveniencia de incorporar hombres a los movimientos de promoción de las mujeres.

El apoyo de los gobiernos debe ir más allá de la igualdad de acceso, proporcionando las condiciones sociales y educativas propicias para que dicho acceso sea posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALAGUÉ, G. (1989). "Mujer y deporte: aspectos psicológicos". En: AA VV.- *Mujer y deporte*.- Ayuntamiento de Barcelona.

BARBERO, I. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid, La Piqueta.

BLANCHARD, K. y CHESKA,A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona, Bellaterra.

DIEM, L. (1981). "La mujer y el deporte: emancipación y discriminación". En: *Documentos del IX Congreso de IASPEGW*. Buenos Aires.

DURÁN, A. (1988). *De puertas a dentro*.- Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

FASTING, K. (1990). "La coeducación en educación física".- En: *Actas del I Seminario Nacional sobre "Mujer y Deporte"* - Madrid, I.N.E.F.

– – –. (2000). *Females Elite Sports and Sexual Harassment*.- Oslo, N.W.P.

GARCÍA FERRANDO, M. (1997). *Los españoles y el deporte 1980 - 1995*. Madrid, CSD.

GRIFFIN, P. (1984). "Girls: participation patterns in a midlle school team spot unit". En: *Journal of Teaching of Physical Education*, 4,1.

GUERRERO, A. [y cols.] (1994). *II Jornadas Internacionales sobre coeducación*. Generalidad Valenciana.

HEBERT, G. (1910). *Guide practique de l'education physique*. Paris, Plon.

INSTITUTO DE LA MUJER (1997). *La mujer en cifras*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

IZQUIERDO, M. J. [y cols.] (1988). *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

JACKSON, S. y MARSH, H. (1986). "Athletic or antisocial? The female spot experience". *Journal of Spot Psychology*, 8, 198-211.

McPERSON, C. and LOY (1989). *The social significance of sport*. Illinois, Human Kinetics.

OAKLEY, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London, Temple-Smith.

PUIG BARATA, N. (2001). Los itinerarios deportivos de las deportistas españolas. En *Actas del Seminario Mujeres en la alta competición deportiva*. Madrid, INEF.

SANTONI RUGIN,A. (1981). *Historia social de la educación*. Barcelona, Reforma de la Escuela.

SCRATON, S. (1995) *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid, Morata.

SPEARS, B. (1982). "Le mythe".- En: **OGLESBY, C.**- *Le sport et la femme*. Paris, Vigot.

VÁZQUEZ, B. (1986). "Educación física para la mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual". En: AA.VV.. *Mujer y Deporte*. Madrid, Ministerio de Cultura.

VÁZQUEZ, B. [y col.] (1996). *La representación de la mujer deportista en varios diarios españoles*. Seminario Mujer y Deporte, INEF. (No publicado).

VÁZQUEZ, B. y BUENO, G, (1990). *Guía para una educación física no sexista.* Madrid, M.E.C.

VÁZQUEZ, B. y BUÑUEL, A. (1995). "Diez años de deporte femenino en España". En: UNISPORT. *El deporte hacia el siglo XXI.* Málaga, Instituto Andaluz del Deporte.

– – –. (2001). *La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en cuatro países europeos; el caso español.* Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

VÁZQUEZ, B. y BUÑUEL, A. [y col.] (2000). *Educación física y género.* Madrid, Gymnos.

LA MUJER EN EL DEPORTE DE ALTA COMPETICIÓN

Élida Alfaro Gandarillas
INEF - Universidad Politécnica de Madrid

Introducción

La tendencia a separar cuerpo y mente, como si fueran extraños entre sí, ha estado bastante arraigada en los modos de pensar de la cultura occidental y ha tenido mucha influencia en el planteamiento de los sistemas educativos y en los intereses sociales, económicos y políticos de las diferentes esferas de gobierno de los países. Con frecuencia uno de los dos ha sido descuidado, incluso olvidado, como es el caso de la atención priorizada a las conductas intelectuales, asociadas al desarrollo de la mente; con perjuicio de las motoras, relacionadas con lo corporal.

En la actualidad, ya nadie pone en duda que para conseguir el desarrollo pleno del ser humano es necesario tener en cuenta y atender todas sus capacidades: afectivas, motrices, sociales y cognitivas; así como que, en todas ellas, el ser puede desarrollarse y manifestarse. No obstante, cuando profundizamos en el estudio de temas puntuales relativos al desenvolvimiento de la naturaleza humana, nos encontramos, todavía, con enfoques que desestiman alguno de estos ámbitos o que, simplemente, no los consideran.

Hasta no hace mucho tiempo, sobre todo en el ámbito escolar, cuando se hablaba de niños y niñas con altas capacidades, la atención estaba puesta en los que presentaban altos rendimientos intelectuales y se daba por sentado que estos se debían a una inteligencia superior que se manifestaba, fundamental y casi exclusivamente, en los rendimientos académicos o, en todo caso, en aquellas conductas que se sustentan básicamente sobre procesos puramente cognitivos. Incluso, existía la creencia generalizada y nunca demostrada científicamente, que las personas con buenos rendimientos deportivos tenían un bajo desempeño académico, asociando éste a una baja dotación intelectual.

Aunque el concepto de inteligencia actual es cada vez menos restringido, siguen existiendo muchos reparos para incluir a los individuos con altas habilidades motrices en el selecto grupo de los superdotados. Al revisar la literatura especializada

sobre superdotación, nos encontramos con dificultades para encontrar referencias concretas sobre este tipo de habilidades y pensamos que esta situación se mantiene, precisamente, por la tendencia a relacionar la superdotación y el talento con la capacidad intelectual.

Los estudios más recientes sobre desarrollo humano, y los modelos actuales explicativos de las altas capacidades, apuntan hacia la posibilidad que tiene el hombre de manifestar su potencial en varios dominios. GARDNER (1985)[1] propone la existencia de, al menos, siete inteligencias básicas en lo que es conocido como el modelo de las Inteligencias Múltiples: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cenestésica, musical, interpersonal e intrapersonal; señalando que estas inteligencias funcionan juntas en el ser humano y que, consecuentemente, cada persona tiene capacidades en las siete inteligencias.

Unidos a estos reconocimientos científicos, a diario se pueden observar los altos niveles de competencia que presentan algunos individuos en las artes, en las ciencias, en la literatura y en el deporte, ya sea separada o conjuntamente. De una manera mucho más reciente, se está hablando, también, de las habilidades sociales y, en este sentido, PÉREZ, DOMÍNGUEZ Y DÍAZ (1998)[2] señalan: *"Algunas personas parecen poseer niveles extremadamente altos de funcionamiento en todas o en la mayor parte de las inteligencias, como Leonardo Da Vinci. Otros, en cambio, sólo en algunas"*.

Por otra parte, desde hace algunos años, diversos estudios han tratado de averiguar las características del desarrollo y aprendizaje motor de los niños y su incidencia en el desarrollo humano; más concretamente, en el desarrollo de la inteligencia y en los aprendizajes escolares. Resultado de estas investigaciones son las teorías que proponen el empleo de actividades perceptivo-motrices para mejorar el rendimiento intelectual de los escolares (PICQ Y VAYER, 1972; LAPIERRE y AUCOTURIER, 1974; FROSTIG, CRATTY, 1982). Asimismo, en esta misma línea de relaciones, otros estudios se han preocupado de obtener datos referentes al desarrollo y aprendizaje motor de los niños superdotados, con resultados que apuntan en distintas direcciones (TERMAN y ODEN, 1959; TAYLOR y STEMBERG, 1989; EGGEN y KAUCHACK, 1994). Por último, en el ámbito del deporte, se estudia con gran interés el asunto de la iniciación deportiva y la detección precoz de talentos deportivos, así como las repercusiones que en el desarrollo de la conducta motriz eficiente puede tener la especialización temprana y la intervención de profesionales altamente cualificados en las distintas fases de la carrera deportiva. (FLEISHMAN, 1964; SINGER, 1980; PLATONOV, 1988; HOPF, 1997; RUIZ y SÁNCHEZ, 1997).

[1] GARDNER, H. (1985). *Frames of mind. The teory of multiple inteligences*. N. York, Basic Books.
[2] PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P.; DÍAZ, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces*. Salamanca, Mª de Educación y Cultura.

Todos estos enfoques científicos, unidos al interés social, político y económico que despiertan el deporte y la práctica de actividades físicas en las sociedades modernas, ya sea con fines competitivos, recreativos o de salud, así como el enfoque de formación integral presente en todos los objetivos educativos, han generado que, en relación con las personas superdotadas, se hayan empezado a tomar en consideración dos tipos de cuestiones:

- La importancia de atender desde una perspectiva integral el aprendizaje y desarrollo motor de los niños y de las niñas con altas capacidades, ya sean éstas intelectuales, artísticas o deportivas.

- El reconocimiento de que algunos sujetos que poseen altas capacidades manifiestan éstas de manera específica en el ámbito motor y, por ello, pueden obtener altos niveles en el deporte, en la danza y en el mimo.

En el presente trabajo, vamos a centrar nuestra atención en este último grupo y desde la perspectiva del deporte, con especial atención, en este caso, al segmento poblacional femenino.

La primera parte de la exposición tratará de establecer las relaciones existentes entre los conceptos superdotación y deporte, recogiendo, primeramente, los datos científicos más significativos en orden a la identificación de una forma de inteligencia que es aplicada en la realización motora altamente eficiente, para pasar a señalar los factores que inciden en la consecución del éxito deportivo y el modelo de deporte en el que se manifiesta abiertamente dicho éxito.

En la segunda parte, se revisará la problemática asociada a la identificación y desarrollo de altas capacidades motrices en la mujer y su consecuente implicación en el deporte de alta competición/alto nivel, tomando como punto de referencia las diferentes fases en las que se apoya la vida deportiva de una atleta de élite.

Por último, analizaremos la posición que tiene la mujer con relación al hombre en el ranking nacional e internacional de éxitos deportivos, utilizando como parámetro de referencia los Juegos Olímpicos, ya que es el exponente más ampliamente reconocido a nivel social.

Para finalizar, trataremos de enunciar las conclusiones derivadas de la consecución de cada uno de los temas revisados y algunas sugerencias en torno a la mejora de determinadas situaciones que todavía discriminan negativamente a las mujeres, tanto a la hora de desarrollar y manifestar altas capacidades motrices, como para estar en el reducido grupo de población que constituyen los deportistas de alto nivel.

Superdotación y habilidad deportiva

En la literatura específica sobre superdotación podemos encontrar múltiples definiciones y acepciones que nos permiten obtener amplia información sobre este término y su concepto. Desde la primera utilización del término *gifted*, realizada por WHIPLE (1925) en *"The twenty-fourh yeardbook of the National Society for Study of Education"* y traducido al castellano de manera imprecisa por superdotado, varios autores, MARTINSON (1974), TANNENBAUM (1983), PÉREZ, DOMÍNGUEZ y DÍAZ (1998), se han encargado de significar lo equívoco del mismo. Todos destacan la dificultad de dar una única acepción al término y, así, podemos encontrar otros vocablos y conceptos que son identificados para definir a los sujetos especialmente dotados.

La necesidad de unificar criterios sobre el concepto de superdotación hizo que MARLAND, en 1972, definiese como niños superdotados y talentosos a aquellos que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altas realizaciones, incluyendo a las personas que han demostrado alcanzar el éxito y/o poseer un potencial de habilidad en alguna de las siguientes áreas: a) habilidad intelectual generalizada; b) aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, habilidad de liderazgo; e) habilidad en las artes visuales y representativas y f) habilidad psicomotriz[3].

En la obra, ya citada, *El desarrollo de los más capaces*, de PÉREZ, DOMÍNGUEZ Y DÍAZ se resumen con bastante precisión los distintos significados que se dan, hoy en día, al término superdotación y se recogen las acepciones del concepto que hace TANNENBAUM (1983)[4]: precoces, prodigios, genios, talentos, alta capacidad, brillantes, excepcionales y superdotados; las cuales no consideramos oportuno reproducir en su totalidad aquí, dados los límites de este texto. Sin embargo, sí nos gustaría señalar que cualquiera de ellas podría tener aplicación al campo motor-deportivo.

Si nos fijamos en las características generales y en las peculiaridades de la conducta de los sujetos identificados como de altas capacidades, superdotados o talentos en el ámbito intelectual, y las comparamos con las detectadas en deportistas de éxito, podemos observar un alto grado de correlación, tanto en las que se refieren a los procesos cognitivos como en aquellas otras relativas a la personalidad y actitudes comportamentales. Incluso, hoy en día, aunque existen estudios contradictorios

[3] GARCÍA-ALCAÑIZ, E. y VEGA, M.A. (1993). *Superdotación*, en *Diez palabras claves en superdotados*. Navarra, Verbo Divino.

[4] TANNENBAUM, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*. N. York, McMillan.

al respecto, se reconoce una cierta superioridad física de los superdotados cuando son tomados como grupo[5].

Los estudios específicos sobre identificación de talentos en el ámbito del deporte, desde su inicio, reconocen la predisposición que algunos sujetos tienen para la realización motriz y tratan de averiguar qué factores son los que estarían implicados en el logro de altos niveles de destreza deportiva. VERNON, en un trabajo publicado en 1950, señaló la existencia de un factor K (cinestesia) que sustentaba la coordinación psicomotriz y que se manifestaba como velocidad motora, decisión, destreza y habilidad perceptual, el cual estaría en la base de la habilidad física atlética. Por su parte, GUILFORD (1969), propone un conjunto de habilidades motoras que incluiría la disposición para la utilización exacta del espacio, el uso dinámico de la fuerza, el control postural para el equilibrio, la velocidad de movimiento de los miembros y una destreza general para el movimiento corporal.

Otras investigaciones, partiendo del concepto general de superdotación y de la versatilidad que presentan la mayoría de los sujetos superdotados para la realización eficiente en varias áreas, mantienen que esta aptitud se debe a que ellos poseen un alto nivel de inteligencia general (factor "g") que justificaría el origen de la habilidad. Aunque algunos estudios muestran que la inteligencia está altamente correlacionada con los talentos académicos y con las aptitudes para las matemáticas o las ciencias y menos altamente correlacionada con los talentos artísticos y psicomotrices: música, pintura, danza y deporte; se ha demostrado que las personas que se desenvuelven con éxito en cualquier área de talento, poseen un cociente intelectual (C.I.) por encima del nivel medio, superior a 120/130[6].

Algunas biografías de deportistas destacados constatan este hecho y revelan cómo, una vez abandonada la práctica deportiva de alta competición, incluso en condiciones precarias de formación académica, motivadas por su absoluta y temprana dedicación al deporte, se incorporan laboralmente a otros ámbitos profesionales y obtienen un nivel de éxito en ellos por encima de la media. Se evidencia, no obstante, que este nivel de éxito postdeportivo es mayor cuando el ámbito de realización es el del propio deporte o cercano a él, por lo que muchos ex-deportistas se convierten en excelentes entrenadores o gestores deportivos.

Por otro lado, en la literatura especializada en deporte, podemos encontrar numerosos trabajos orientados a identificar los factores que sustentan el éxito depor-

[5] PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. y DÍAZ, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces*. Salamanca, Mº de Educación y Cultura.

[6] KANE, J.E. (1986). *Giftedness in Sport*. En *The growing child in competitive sport*. London, Geof Gleeson.

tivo, en su conjunto y, particularmente, en las diferentes modalidades deportivas. Según se desprende de estas publicaciones, hoy en día, es posible seleccionar el repertorio de características (morfológicas, físico-funcionales, mecánicas, psicológicas y sociales) que se requieren para la práctica de cada una de las modalidades deportivas; pero, se sabe también que, éstas, por sí solas, no conducen al éxito en los niveles más altos de la práctica del deporte. Los deportistas eficientes son aquellos que, además, tienen habilidades para establecer relaciones regulativas inteligentes entre el sistema nervioso central, los sistemas orgánicos que soportan la adaptación a los distintos niveles de esfuerzo (cardiovascular, respiratorio y metabólico) y todo el sistema perceptivo-motor, con el fin de resolver con éxito y con el menor coste posible la multiplicidad de problemas motores que surgen de la práctica deportiva de alto nivel[7].

Probablemente, algunas personas que no practican deporte con un cierto nivel de eficiencia, a la vista de un partido de tenis entre Martina Hingis y Arantxa Sánchez Vicario, puedan pensar que los golpes que intercambian a lo largo del encuentro son respuestas mecánicas a las incitaciones de la oponente. Nada más lejos de la realidad; cada golpe es elegido selectivamente dentro de un repertorio, en parte aprendido y en parte creado, para derribar la preparación del contrario ante la siguiente jugada y, esto es un acto inteligente, no sólo por los muchos estímulos que es necesario codificar e interpretar para leer el problema motor que se plantea y para encontrar y ejecutar la respuesta más eficiente sin perder de vista la preparación para la próxima jugada; sino, también, porque es preciso realizarlo en un pequeñísimo período de tiempo, valorando los propios niveles de fatiga física y mental acumulados (algunos partidos duran 5 ó 6 horas), con distorsiones a nivel psíquico-emocional motivadas por el público, los árbitros, la responsabilidad deportiva e, incluso, política y económica. Todo ello se sucede, una y otra vez, durante el partido y es imprescindible controlarlo.

Desde hace algún tiempo, en el ámbito del entrenamiento deportivo y en los de la Psicología y Pedagogía del Deporte se ha adoptado el concepto de "inteligencia motriz" para referirse a la capacidad que tienen algunos sujetos para realizar todos estos procesos regulativos de manera altamente eficiente. Como ya hemos indicado, en el campo científico del deporte se ha superado el problema de la identificación de los factores intervinientes. En estos momentos, la investigación especializada se centra, principalmente, en desentrañar las complejas relaciones que se establecen entre los distintos factores que intervienen en la ejecución deportiva de alto nivel y en las fases que conducen a ella, para poder, no sólo detectar tempranamente a los sujetos mejor dotados, sino comprender el papel que el entrenamiento y otras inter-

[7] RUIZ, L.M. y SÁNCHEZ, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes.* Madrid, Gymnos.

venciones profesionales juegan en cada uno de los momentos del aprendizaje y de la carrera deportiva.

A pesar de todos estos conocimientos y evidencias, y el auge que el deporte ha alcanzado en las sociedad, muchos autores siguen manifestando que la consideración social y educativa que tienen las personas que poseen altas capacidades motoras y tienen éxito en ellas es menor que las de aquellas que destacan en áreas científicas. A este respecto, GÓMEZ y RODRÍGUEZ (1993), dicen: *El divorcio entre "mental" y "físico" existe. Se considera menos importante, privilegiada o especial, la persona que posee talento psicomotor que aquella que destaca en las áreas científicas. Así es frecuente que en los temas dedicados a las altas habilidades se haga mención de los ganadores de los Premios Nobel, pero no de los de los Juegos Olímpicos. Sin embargo, nadie duda de que se necesitan talentos especiales para practicar, a buen nivel, los diferentes deportes, e igualmente para ejercer las habilidades psicomotrices.*

El deporte de alta competición como exponente de la superdotación psicomotriz

En nuestro contexto sociocultural y en los últimos cincuenta años, la práctica deportiva se ha ido diversificando en función de los fines u objetivos que se persiguen y ha desarrollado modelos diferenciados para responder a las distintas demandas sociales. Así, tenemos: *el deporte rendimiento,* encaminado a lograr altos niveles de ejecución para buscar el éxito en la competición deportiva; *el deporte educativo-formativo,* como medio de desarrollo físico y mental y para la adquisición de hábitos sociales, higiénicos y de estilo de vida, que coincide fundamentalmente con la formación escolar, y el *deporte recreación-ocio-salud,* cuya práctica se relaciona con la ocupación del tiempo libre y el mantenimiento de hábitos saludables a lo largo de toda la vida. Últimamente, se esta consolidando un tipo de actividad física relacionada con la cultura del cuerpo y que tiene como finalidad primordial la mejora estética y la buena forma física fuera del ámbito competitivo.

Es preciso destacar en relación con estas categorías de deporte que las líneas divisorias entre una y otra son difíciles de identificar, sobre todo para los menos informados. De esta manera, decimos que hace deporte el futbolista profesional, el nadador olímpico y, también, cuando un grupo de niños y de niñas se reúnen con sus amigos para jugar con un balón o cuando el abuelo de la familia se acerca al polideportivo más próximo para tratar de mantener su decadente forma física. Es evidente que, entre un tipo y otro de actividad física, existen diferencias cuantitativas y cualitativas muy importantes en función de los objetivos que unos y otros pretenden; por ello, trataremos a continuación de establecer cuáles son las diferencias que separan el modelo deporte de alta competición del resto.

El Diccionario de las Ciencias del Deporte[8] recoge la siguiente definición:

Deporte de alto rendimiento, es el deporte practicado con objeto de alcanzar un rendimiento personal máximo. Según que se tome el rendimiento como un valor absoluto o como un valor relativo, el deporte de alto rendimiento puede tener un significado más o menos amplio. En el sentido más limitado, el deporte de alto rendimiento se convierte en un deporte de élite o de alto nivel que se distingue por un alto grado de compromiso personal (tiempo, disposición personal, capacidad para la acción) que se hace necesario para acercarse lo más posible a las normas absolutas impuestas por el récord y el campeonato o para establecer nuevas normas de este tipo. Campeonatos del mundo, Juegos olímpicos.

La definición anterior se complementa con la que se da, en el mismo texto citado, del término deporte de élite (o deporte de alto nivel):

El deporte de élite o de alta competición, es el deporte de competición practicado al más alto nivel y con objeto de lograr el rendimiento máximo absoluto. Los criterios esenciales que justifican la apelación de deporte de élite son los récords y los éxitos internacionales. El deporte de élite presupone una medición cuantitativa de la actuación.

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

Desde esta perspectiva, es obvio reconocer que los sujetos que presentan altas capacidades psicomotrices y las desarrollan de manera eficiente hacia alguna modalidad deportiva, encuentran en este tipo de deporte el marco adecuado para su demostración y para su valoración.

A este respecto, señalamos el carácter diferencial que tiene la excepcionalidad en el área motora al permitir reconocer mediante resultados muy objetivos: victorias, récords, mediciones cronométricas, etc., los niveles a los que llega esa excepcionalidad.

[8] UNISPORT (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga, Unisport/Junta de Andalucía.

Para concluir esta primera parte de la exposición, dirigida a reconocer como superdotadas a las personas con altas capacidades psicomotrices, a establecer las diferencias entre los distintos modelos de deporte y a considerar cuál de estos modelos es el marco idóneo para el desarrollo de las altas capacidades motrices, nos gustaría señalar:

- Nuestro pleno convencimiento de que existe una forma de superdotación, que se revela mostrando un talento excepcional para la realización de habilidades y destrezas motoras, cuyas características generales son similares a otras formas de superdotación.
- Que los sujetos que poseen altas capacidades en el ámbito motor, cuando son detectados y orientados convenientemente, pueden lograr conductas excepcionales en el deporte, en la danza o en el mimo, y éstas merecen el mismo reconocimiento que las alcanzadas en las áreas llamadas intelectuales.
- La oportunidad que el deporte de alta competición ofrece a los sujetos con altas capacidades motrices, para desarrollar su excepcionalidad, para alcanzar rendimientos eficientes y para que éstos sean reconocidos dentro de un marco de objetividad.

La situación actual de los/as deportistas de "alta competición"

El reconocimiento social de los/as deportistas de élite ha mejorado notablemente; sin embargo, todavía no son incluidos en el reducido grupo de población que forman las personas superdotadas porque sigue imperando el concepto de superdotación ligado al ámbito intelectual. La consecuencia de ello es que las necesidades especiales de formación y desarrollo de estas personas no son atendidas por la Administración conjuntamente con el grupo de referencia, sino que ha sido preciso establecer apoyos específicos desde los propios ámbitos deportivos.

En España, con motivo de la celebración de los Juegos Olímpicos de Barcelona, se pusieron en marcha, por parte del Consejo Superior de Deportes y del Comité Olímpico Español, una serie de acciones, que luego se han ido ampliando, encaminadas a apoyar a los deportistas de alto nivel. Entre ellas, en el ámbito nacional, cabe destacar el Plan ADO para darles ayuda técnica y económica y el Real Decreto de Deportistas de Alto Nivel que recoge normas relacionadas con el acceso al ámbito social, laboral y universitario. Con posterioridad, las diferentes Comunidades Autónomas y las Federaciones deportivas nacionales han generado otras normativas complementarias y han desarrollado acuerdos con las distintas Administraciones para resolver problemas puntuales.

No cabe duda de que la situación actual ha mejorado notablemente en relación con épocas anteriores pero, además de ser todavía insuficientes las medidas que se

han adoptado para favorecer el desarrollo y la implicación en la alta competición de los más dotados motrizmente, las mejoras se han centrado en los deportistas con logros demostrados, es decir, una vez que la persona con altas capacidades motrices ha logrado el éxito en las competiciones nacionales y puede competir a nivel internacional. Quedan por considerar, entre otras, las necesidades de los niños y de las niñas que demuestran unas aptitudes motoras por encima de la media y que deben ser atendidos de forma especial para desarrollar y potenciar éstas específicamente sin desatender su formación general.

Los factores que inciden en el alto rendimiento deportivo son diversos y abarcan a todos los aspectos de la vida del ser humano, de tal manera que las acciones que se realicen para apoyar a los mejor dotados y cualquier análisis que se haga para valorar situaciones concretas, como es el caso de conocer la situación en la que se encuentran las mujeres deportistas de "alto nivel", han de tener en cuenta todos los aspectos.

Reconocemos que no es tarea fácil abordar este asunto, porque no es sólo la existencia de todos los elementos lo que conduce al éxito, sino que la forma en que éstos se combinan y la oportunidad de las acciones que se realizan son, realmente, las que van a determinar el logro de altos objetivos deportivos dentro de un proyecto personal y social de éxito. Por otra parte, conviene precisar, también, que la incidencia que tienen los distintos factores varía según la etapa de desarrollo personal y deportivo en la que se encuentre el deportista: detección-iniciación, desarrollo, incorporación al deporte de alta competición, mantenimiento en el deporte de alta competición, etapa postdeportiva.

A continuación, señalamos los factores más importantes que inciden en el logro de un alto rendimiento deportivo, tanto aquellos que se refieren a las características del propio sujeto como aquellos otros que existiendo en el entorno propician dichos logros, y que sería preciso atender para fomentarlos y ayudar a combinarlos adecuadamente.

Características del deportista:

- Físicas: talla, peso, proporciones corporales, composición corporal y muscular, estructura óseo-articular y somatotipo adecuados al tipo de deporte.
- Biológicas: edad cronológica y edad biológica, estado de salud, capacidad cardiorrespiratoria, velocidad contráctil.
- Psicomotrices: coordinación, equilibrio, control corporal, percepción espacio-tiempo.
- Cognitivas: atención, procesamiento selectivo de la información, memoria, ideación-creatividad, decisión, velocidad de reacción y habilidad para abstraer, conceptualizar y sintetizar.

- Psicológicas: motivación, control emocional, voluntad, disposición para el esfuerzo, resistencia a la frustración, deseos de éxito, competitividad.

Características del entorno:

- Sociales: padres, familia, escuela, medios de comunicación, estatus socioeconómico, escuela, etc.
- Deportivas: características de la modalidad y nivel de desarrollo, equipo profesional, estructura administrativa, comercial y política, investigación científica, becas y otras ayudas, etc.
- Materiales: equipamiento, instalaciones y medios técnológicos.

Problemas de la mujer con altas capacidades motrices en el deporte de "alta competición"

Tras un primer análisis de la consideración que merecen las personas con altas capacidades en el ámbito motor y del marco deportivo en el que éstas pueden desarrollarse óptimamente, pasaremos a revisar los problemas particulares con los que se encuentran las mujeres para acceder y desarrollar su vida deportiva en la alta competición.

Como ya hemos visto, la vida deportiva de una persona integrada en la alta competición atraviesa distintas fases o etapas y, en cada una de ellas, pueden producirse acciones positivas o negativas que van a influir de manera decisiva no sólo en la vida deportiva de la persona sino, también, en la totalidad de su ciclo vital.

En concreto, en el caso de las mujeres con altas capacidades motrices, y teniendo como punto de referencia la situación del grupo masculino de igual capacidad, hemos encontrado los inconvenientes que se describen a continuación.

Etapa de iniciación y detección

La detección de altas capacidades motrices en un sujeto y la iniciación en actividades deportivas suele producirse en la escuela en el 41% de los casos, en un club deportivo en el 55% de los casos y tan sólo un 4% lo hace en otro lugar no especificado. En cuanto a la edad de inicio, el 53% de los deportistas lo hacen antes de los diez años, el 32% entre los diez y los doce años, el 12% entre los trece y los quince años y el 3% a partir de los dieciséis años; todo ello, según datos extraídos de un estudio realizado por el Consejo Superior de Deportes sobre los deportistas españoles participantes en los J.J.O.O. de Barcelona'92.

De los datos anteriormente expuestos, se deduce que el ámbito escolar y el familiar pueden ser determinantes y son responsables de la detección e inicio en el deporte de las personas con altas capacidades motrices. En el caso de las mujeres, existen actitudes hacia ellas en estos ámbitos que dificultan e incluso impiden su incorporación al deporte de alta competición.

En el ámbito escolar:

- En general, las mujeres tienen menores oportunidades de práctica deportiva en la escuela que los hombres.
- Generan menos expectativas en el profesorado, lo que conlleva una menor atención por parte de éste y un menor nivel de exigencia.

En la investigación *Educación Física y género,* dirigida por VÁZQUEZ y col.[9], se pone de manifiesto que las niñas se implican menos en las clases de Educación Física y que su menor capacidad motriz está motivada porque tienen menos experiencias. Reconocen los profesores, asimismo, que, si las chicas tuvieran las mismas experiencias que los chicos, incluso serían mejores que éstos.

En el ámbito familiar:

- Los padres prestan menor atención a las aficiones deportivas de las hijas que a las de los hijos y, por tanto, el apoyo familiar para su práctica es menor.
- En el comportamiento de las niñas se observa cierto mimetismo con los intereses de la madre que, en general, practica menos deporte y tiene menor interés por el tema deportivo.

A nivel personal:

- Las niñas y las mujeres, en general, se implican en el deporte motivadas por la relación con amigas y no son centro de su interés los resultados deportivos como suele ocurrir en los hombres.
- La ausencia de modelos de mujeres deportistas en la sociedad provoca que las jóvenes no se identifiquen con el deporte y no se sientan motivadas hacia su práctica.

En el período de desarrollo e incorporación al deporte de alto rendimiento

El deporte de alta competición requiere mucho tiempo de aprendizaje y de entrenamiento e implica una dedicación total y gran interés por conseguir altos objetivos. En el caso de las mujeres, a los sacrificios que para todo deportista supone esta máxima dedicación se añaden algunas situaciones específicas:

[9] VÁZQUEZ, B.; FERNÁNDEZ, E. y FERRO, S. (2000). *Educación Física y Género.* Madrid, Gymnos.

- Rechazo de la familia y de las amigas que no comparten sus aficiones.
- Incompatibilidad con los estudios y la vida familiar que, aunque también le ocurre al hombre deportista, para la mujer tiene un mayor nivel de importancia.
- Estructuras deportivas que apoyan menos a las deportistas que se inician.
- Ausencia de modelos con los que identificarse.
- Mayoría de entrenadores masculinos en las distintas modalidades deportivas.

En el período de optimización

Cuando una deportista llega a la etapa de máximo rendimiento deportivo, también se encuentra con una situación diferenciada en relación con los deportistas masculinos.

- Las administraciones deportivas (Federaciones, Clubes...) conceden mayor atención y presupuestos al deporte masculino que al femenino.
- Los recursos económicos que les llegan por vía indirecta (TV, patrocinadores, etc...) son menores que los que reciben los hombres en igualdad de nivel deportivo.
- Incompatibilidad con el cumplimiento de los roles sociales adscritos a la mujer, tales como formar una familia, atender a los hijos, etc.
- Coincidencia con la edad de situarse laboralmente.

En la etapa de desentrenamiento

El momento de abandono del deporte de alta competición es uno de los más duros para un deportista porque tiene que incorporarse a una forma de vida totalmente distinta: ubicación en el ámbito laboral y en el social y familiar. Las deportistas de alta competición tienen, en este momento, algunos problemas específicos que nos gustaría señalar:

- El hombre deportista, una vez finalizada la etapa activa, suele incorporarse laboralmente al ámbito del entrenamiento o de la gestión deportiva. La mujer deportista tiene muy pocas oportunidades de tomar esta opción porque el mundo del deporte es predominantemente masculino.
- La incorporación a la vida familiar y social resulta difícil cuando se ha estado desvinculada durante bastantes años de ellas. A una deportista que dedica cuarenta horas a la semana al entrenamiento y, además, debe llevar una vida metódica y, en ocasiones, viajar constantemente le resulta muy difícil mantener relaciones estables con amigos y con la propia familia.
- En algunos casos, aunque cada vez menos por las medidas que se están tomando al respecto, la deportista en activo tiene que abandonar los estudios o la profesión. Esta situación hace que, al abandonar el deporte, no tenga una formación específica en ningún ámbito profesional y deba retomar los estudios o iniciar otras vías de formación.

- El efecto a largo plazo del entrenamiento sobre el organismo femenino todavía no está suficientemente estudiado. Parece que, en condiciones normales, no tiene repercusiones importantes sobre las funciones propias de la mujer, como es el caso de la maternidad, pero podría tenerlas.

Situación actual de la mujer en el deporte de alta competición

Como ya hemos visto, el deporte de alta competición se caracteriza, entre otras cuestiones, porque cuenta con marcos deportivos creados específicamente para la confrontación deportiva al más alto nivel, en los ámbitos nacionales e internacionales.

Los Juegos Olímpicos constituyen, desde la antigüedad, uno de los marcos más idóneos para que el nivel alcanzado por los deportistas y las deportistas, así como las naciones a quienes estos representan, sean reconocidos socialmente en el marco internacional. Es por ello que el análisis de la situación actual de la mujer deportista de alta competición, que haremos a continuación, lo vamos a realizar tomando como punto de referencia su participación en dichos Juegos.

La implicación efectiva de la mujer en el deporte de alta competición es relativamente reciente. En la Grecia clásica, cuna del deporte y de los Juegos Olímpicos, la participación estaba reservada a los hombres y, aunque las mujeres tuvieron unos Juegos propios que se desarrollaban de manera independiente al finalizar los de los hombres y que se denominaron Las Hereas, su implicación en los grandes Juegos era nula. Incluso, a partir de los 32 Juegos, las mujeres casadas no eran admitidas ni siquiera como espectadoras, debido a que los participantes corrían desnudos.

En la época moderna, cuando en 1894 el Barón Pierre de Coubertin reinstauró los Juegos, consideró inoportuna la participación femenina declarando, cuando fue preguntado al respecto: *Impracticable, carente de interés, antiestético e incorrecto. La concepción de los Juegos tiene que responder a la exaltación periódica y solemne del atletismo, la lealtad como medio, el arte como marco y los aplausos femeninos como recompensa.* Sin embargo, y a pesar de estas injustas y discriminatorias palabras, las mujeres han ido introduciéndose lenta y paulatinamente en el olimpismo y, aunque todavía no se ha conseguido la igualdad total ni en el número de atletas ni en el de pruebas deportivas, la participación femenina es hoy en día muy importante y sus éxitos, globalmente, se pueden equiparar a los de los hombres.

Lograr la presencia activa de la mujer en los Juegos Olímpicos modernos no ha sido tarea fácil. Tras una primera aparición en París 1900, tan sólo con dos participantes, y ante la intransigencia de Coubertin para incluirlas en los Juegos, su compatriota Alice Milliat decide crear la Federación Internacional Deportiva Femenina en 1921, al amparo de la cual se organizan unos Juegos Mundiales Femeninos en Goteborg y París, obligando, finalmente, al Comité Olímpico Internacional a clau-

dicar y permitir su participación abierta en las competiciones. De esta manera, la presencia femenina en las competiciones olímpicas se fue convirtiendo en una realidad que ha llevado a las mujeres de la ausencia total, en Atenas 1896, a una participación cercana al cuarenta por ciento, en Sydney 2000.

Con el fin de analizar de manera resumida el proceso de incorporación de las mujeres a la alta competición deportiva, teniendo como punto de referencia los Juegos Olímpicos como ya hemos indicado, a continuación se expone un cuadro que recoge los datos relativos a esta evolución (gráfico 1), las curvas representativas de la progresión seguida por los hombres y por las mujeres en su incorporación a los Juegos Olímpicos modernos (gráfico 2), y los datos relativos a los éxitos alcanzados por unos y otras en la actualidad (gráfico 3).

JUEGOS OLÍMPICOS DE VERANO

AÑO	CIUDADES	PAÍSES	Nº ATLET.	Nº MUJ. TOT	% MUJ.	NºAT. ESP.	Nº MUJ. ESP	%MUJ. ESP
1896	ATENAS	0	280	0	0	0	0	0
1900	PARÍS	5	1.066	19	1,8	6	0	0
1904	SAN LOUIS	1	687	6	0.9	0	0	0
1908	LONDRES	4	2.035	36	1.7	0	0	0
1912	ESTOCOLMO	11	2.547	57	2.2	0	0	0
1920	AMBERES	13	2.669	78	2.9	63	0	0
1924	PARÍS	20	3.092	136	4,4	115	2	1,7
1928	AMSTERDAM	26	3.014	290	9,6	85	0	0
1932	LOS ÁNGELES	18	1.408	127	9,1	5	0	0
1936	BERLÍN	26	4.066	328	8,0	0	0	0
1948	LONDRES	33	4.099	385	9,4	72	0	0
1952	HELSINKI	41	4.925	518	10,5	32	0	0
1956	MELBOURNE	39	3.184	371	11,6	6	0	0
1960	ROMA	45	5.346	610	11,4	144	11	7,6
1964	TOKIO	53	5.140	683	13,3	55	3	5,4
1968	MÉJICO	54	5.333	781	14,6	149	2	1,3
1972	MUNICH	65	7.123	1.058	14,8	127	5	3,9
1976	MONTREAL	66	6.028	1.248	20,7	110	10	9,0
1980	MOSCÚ	54	5.217	1.125	21,5	153	10	6,5
1984	LOS ÁNGELES	84	6.797	1.567	23,0	171	20	11,6
1988	SEÚL	117	8.465	2.186	25,8	217	40	18,4
1992	BARCELONA	136	9.367	2.708	28,9	314	133	42,3
1996	ATLANTA	169	10.744	3.844	35,7	202	96	47,5
2000	SYDNEY	199	10.860	4.069	37,4	220	107	48,6

Fuente: C.O.E.

Gráfico 1

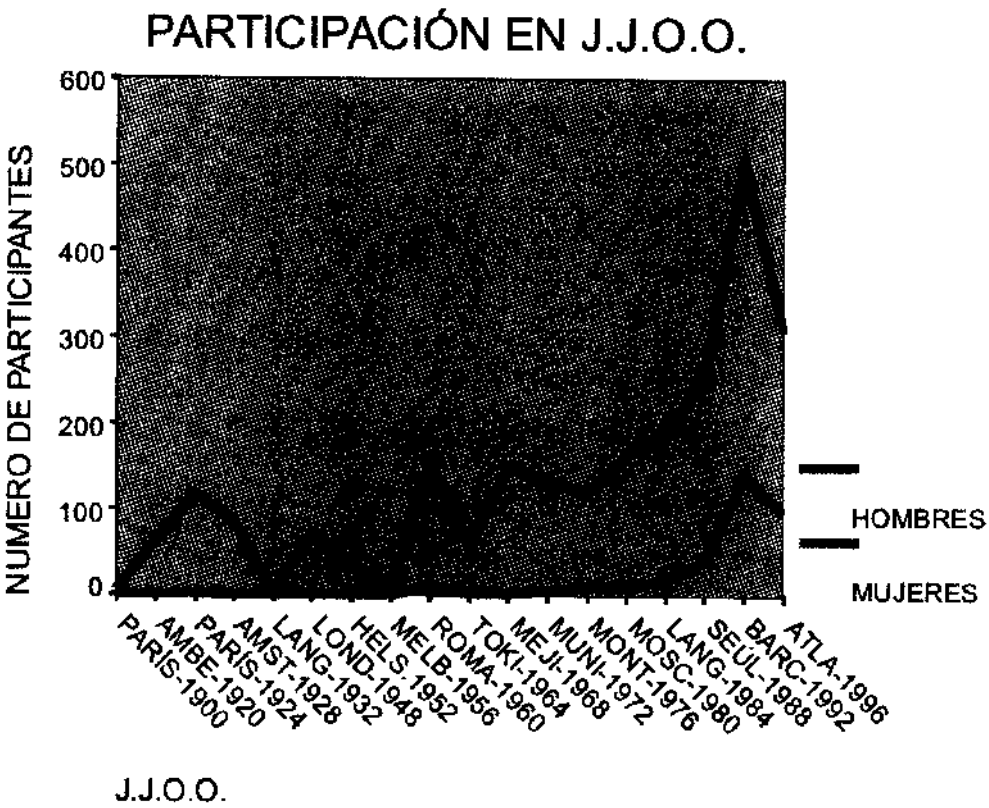


Gráfico 2

ÉXITOS DEPORTIVOS
J.J.O.O. Sydney 2000

	Nº finalistas		% respecto total		Nº medallas		% respecto total	
	H	M	H	M	H	M	H	M
ÁFRICA	62	39	4,5%	4,1%	24	11	4,4%	3%
AMÉRICA	234	178	16,8%	18,8%	104	71	19,2%	19,4%
ASIA	181	171	13%	18%	70	73	12,9%	19,9%
EUROPA	838	494	60,2%	52,1%	307	188	56,7%	51,4%
OCEANÍA	77	67	5,5%	7,1%	36	23	6,7%	6,3%

Fuente: C.S.D.

Gráfico 3

Como se puede observar, tras la primera presencia femenina en los Juegos de París 1900, con 19 mujeres participantes, en dos pruebas: tenis y golf, ha existido un largo período en el que el deporte olímpico femenino se ha desarrollado con progresión pero muy lentamente; podríamos decir que ha estado prácticamente estancado durante muchos años si lo comparamos con la rápida ascensión que ha tenido el masculino. No obstante, la curva de progresión femenina ha sufrido menos altibajos que la de los hombres y nos gustaría destacar algunos avances significativos en esta evolución:

- De Amberes 1920 a Amsterdam 1928, se cuadruplicó la participación femenina, siendo en Amsterdam donde la participación de las mujeres empieza a ser considerada y donde tuvo lugar el verdadero arranque olímpico de las mujeres, con 300 deportistas en las pruebas femeninas, casi un 10% del total, y sobre todo con su participación en el deporte rey, el atletismo.

- Tras el descenso de Los Ángeles 1932, se ha ido produciendo un incremento constante de presencia femenina que, tras una pequeña caída en Melbourne, llega hasta nuestros días. En Sydney 2000 el número total de atletas femeninas es de 4.069, que representan el 37,4 % del total de participantes. En París 1900, las mujeres suponían el 1,8 de la participación total.

- El número de pruebas en las que participan las mujeres ha pasado de dos (París, 1900) a ciento veinte pruebas femeninas y doce mixtas (Sydney, 2000), gracias al establecimiento de medidas correctoras, en aquellas modalidades deportivas que lo requieren, para adaptar las normas a las diferencias antropométricas y fisiológicas de las mujeres. En Sydney 2000, las mujeres han participado en 36 disciplinas y los hombres en 37.

- Actualmente, existen dos deportes que no tienen versión femenina: boxeo (12 pruebas) y lucha (16 pruebas). Además, piragüismo cuenta con ocho pruebas más en versión masculina y ciclismo y tiro olímpico que también tienen tres pruebas más. En cambio, las mujeres tienen la exclusiva en Gimnasia Rítmica, Sóftbol y Natación Sincronizada.

- Los éxitos deportivos de las mujeres están prácticamente equiparados a los de los hombres en la actualidad, incluso, en algunos países, las mujeres superan a los hombres en la consecución de medallas olímpicas (gráfico 3).

En España, como podemos comprobar (gráficos 1 y 4), la participación femenina en los Juegos Olímpicos ha sido nula hasta Roma 1960, a excepción de dos mujeres que intervinieron en París 1924. A partir de los Juegos de 1960 en los que compitieron 11 mujeres, la participación decayó y fue insignificante hasta Los Ángeles 1984 en donde hubo 20 participantes. A partir de este momento, podemos decir que

ha habido una progresión positiva, siendo en Barcelona 1992 donde realmente la deportista española comienza a tener una presencia significativa en los Juegos: desde el punto de vista numérico, con una participación de 133 mujeres que representaron el 42,33% de atletas españoles y, en el aspecto deportivo, al conseguir para España las primeras medallas de oro femeninas (hockey, vela y judo) y un total de 23 medallas olímpicas.

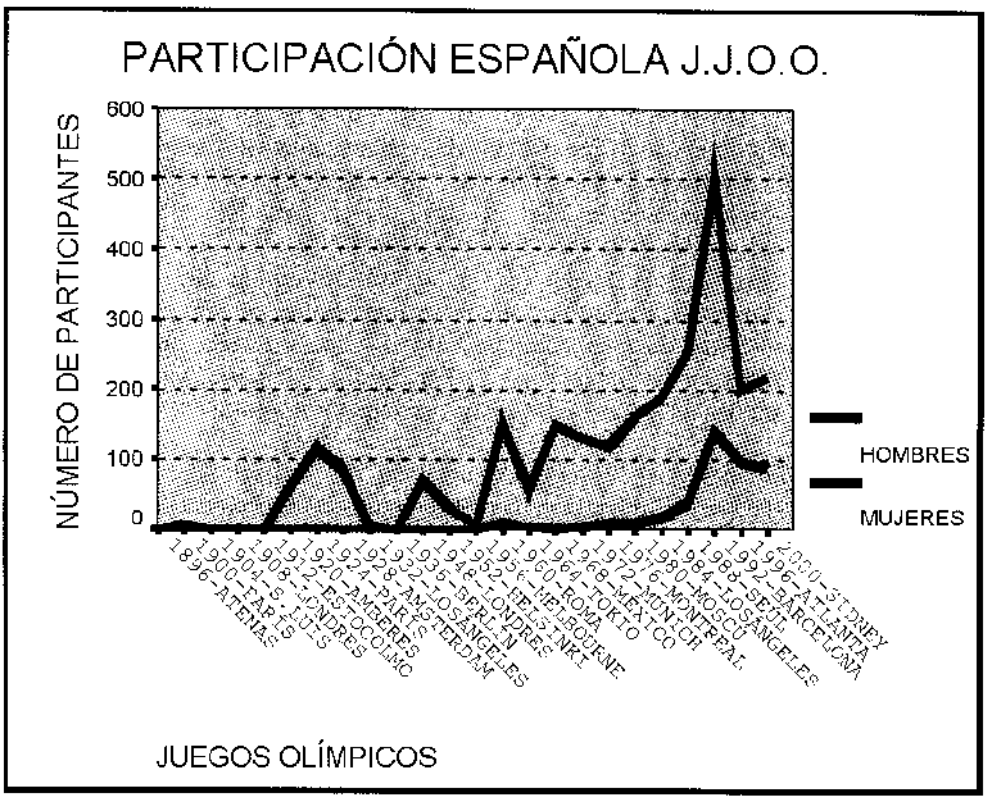


Gráfico 4

En la valoración actual que el Consejo Superior de Deportes de España hace del nivel que ocupan nuestros deportistas en el ranking mundial[10], destaca que el incremento de calidad de la alta competición española en la última década, se puede atribuir fundamentalmente a la participación femenina, que compensa el descenso que se ha producido en cuanto al número de finalistas hombres. Ello pone de relieve que

[10] ÁNGULO, M. y PRIETO, A. *La evolución y situación actual de la mujer en el deporte de alta competición.* Ponencia: Jornadas Mujer y Deporte, INEF-MADRID, 2001.

la participación de la mujer española en el deporte de alta competición, hoy en día, no es sólo cuestión de presencia numérica, sino que su aportación a los resultados deportivos del país es verdaderamente importante.

Mujeres destacadas en los J.J.O.O.

Cuando repasamos la historia de los Juegos Olímpicos modernos y ahondamos en el estudio de las campeonas olímpicas, nos encontramos con biografías verdaderamente interesantes de deportistas que no sólo lograron méritos en el campo del deporte, sino que lucharon por defender la liberalización de la mujer frente a la intransigencia de la sociedad y de los dirigentes olímpicos, en una época en la que la mujer, en general, y el deporte femenino, en particular, tenían muy difícil el acceso a las parcelas sociales y deportivas por ser consideradas patrimonio exclusivo de los hombres.

La presencia de las mujeres en las competiciones deportivas de comienzos del siglo XX es causa de una gran polémica en los ámbitos sociales e intelectuales. La mayoría de los sectores de influencia social, como escritores y políticos, desaprueban la práctica deportiva en la mujer por considerarla inapropiada desde el punto de vista estético, arriesgada para su salud y con efectos desestabilizantes para su función social, centrada, en aquella época, en ser buena ama de casa y madre.

El misógino creador de los Juegos Olímpicos modernos, Pierre de Coubertin, pensaba que el papel de las mujeres se debía limitar a coronar a los campeones y se opuso siempre a esta participación. A pesar de ello, son muchos los nombres femeninos que se han ido inscribiendo en el medallero olímpico a lo largo del siglo XX gracias a la inteligencia y al tesón de mujeres que no escatimaron esfuerzos para llegar a lo más alto del pódium. En la mayoría de los casos, con muy poca ayuda o, para ser más exactos, con muchas oposiciones y dificultades.

La mayoría de los historiadores del Deporte, señalan a la británica Charlotte Cooper como la primera campeona olímpica por su victoria en el torneo individual de tenis en los Juegos de París 1900, batiendo a la francesa Helene Prevost. Sin embargo, algunos expertos, como el sueco Wolf Lyberg, aseguran que la primera mujer ganadora fue Helen de Pourtalés, de Estados Unidos, que formaba parte de la tripulación del barco de su marido, el conde suizo Hermann Alexander de Pourtalés, vencedor en 1900, en la clase 1-2 toneladas, y que, por este motivo, tendría derecho a la medalla colectiva otorgada al resto del equipo, pero que no fue premiada por no existir autorización para la participación femenina en dicha prueba.

En Estocolmo (1928) se introducen las pruebas de natación femeninas, y la australiana Sarah Fanny Durack se convierte en la primera campeona olímpica en estas pruebas. Es, también, en estos Juegos donde se produce la primera participación

femenina en atletismo, siendo la estadounidense Elizabeth Robinson, con tan sólo dieciséis años, la primera campeona olímpica de este deporte.

Mildred Didrickson es considerada la primera estrella del atletismo olímpico. Tenía tan sólo dieciocho años y un aspecto frágil e infantil, por lo que fue llamada "the babe", cuando participó en Los Ángeles (1932) y obtuvo medallas de oro en 80 metros vallas y lanzamiento de jabalina; además, consiguió la medalla de plata en salto de altura. Cuando se retiró del atletismo, después de haber intervenido en más de seiscientas pruebas, sólo había sido batida en dos ocasiones.

Fanny Blankers-Koen es otra de las diosas del atletismo. A la edad de 30 años, casada y con dos hijos, esta holandesa fue capaz de obtener el oro en las pruebas de velocidad de 100 y 200 metros, en relevos 4 x 100 y en 80 metros vallas, en Londres (1948). Sus éxitos fueron el fruto de su constancia y de su inteligencia para compaginar sus tareas de ama de casa con los entrenamientos; ella misma declararía, a este respecto, que no podría haber participado si abandonaba sus obligaciones de madre y esposa pero que tampoco estaba dispuesta a renunciar al deporte, por lo que se veía obligada a entrenar mientras lavaba la vajilla y la ropa para poder compaginar lo mejor posible ambas funciones.

La australiana Dawn Fraser fue la primera mujer que marcó un tiempo por debajo del minuto en la prueba de natación de 100 metros estilo y fue la primera mujer que ganó tres veces el máximo título en esta prueba, ostentando el récord mundial entre 1958 y 1972. Con veintisiete años, obtuvo su tercer título en los Juegos de Tokio (1964), sobreponiéndose a la tragedia sufrida pocos meses antes con la muerte de su madre en un accidente de coche que ella misma conducía, y en el que quedó también lesionada.

En Gimnasia, la adolescente rumana Nadia Comaneci, con tan sólo catorce años, revolucionó este deporte. Fue la primera gimnasta que obtuvo la puntuación de diez en competición internacional, recibiendo en siete ocasiones esta nota durante los Juegos Olímpicos de Montreal (1976). Entre estos Juegos y los de Moscú (1980), consiguió cinco medallas de oro, tres de plata y una de bronce.

En la modalidad de tenis, varias mujeres han destacado de manera notable, inscribiendo sus nombres en los más importantes torneos del mundo. Chris Evert fue considerada la reina del tenis en la década de los 70 a los 80. Martina Navratilova ha sido una de las deportistas más dominantes, con una carrera deportiva que ha durado cerca de dos décadas. Steffi Graf, campeona olímpica en Seúl (1988) y medalla de plata en Barcelona (1992), ha ganado ciento siete títulos profesionales entre los que destacan cuatro Abiertos de Australia, seis Roland Garros, siete Wimbledon, cinco Abiertos de Estados Unidos y cinco Master. Esta tenista, gracias a su fortaleza e inteligencia, ha podido superar no sólo a sus contrincantes en la

pista sino, también, momentos muy amargos de su vida personal en relación con su padre.

La esquiadora Annemarie Möser-Pröll, posee una docena de medallas ganadas en Juegos Olímpicos y Copas del Mundo. Ha ganado seis veces la Copa del Mundo en la modalidad de esquí alpino.

En España, sobre todo en los últimos años, varias mujeres han logrado puestos destacados en deporte. En tenis, la legendaria Lilí Álvarez, cuyas hazañas tenísticas no fueron demasiado importantes en el plano internacional pero que supo encarnar de manera ejemplar las primeras imágenes de la mujer española en el deporte de alta competición; y, las actuales, Arantxa Sánchez Vicario y Conchita Martínez, ambas campeonas olímpicas y de grandes torneos.

Tenemos, también, españolas destacadas en otros deportes como la Gimnasia, modalidad en la que han conseguido importantes títulos, entre ellos las Medalla de Oro en los Juegos de Barcelona (1992) y Atlanta (1996); en deportes de equipo como el Hockey Hierba, con Medalla de Oro en los mismos Juegos de Barcelona; en deportes de Combate, como Judo, con Miriam Blasco y Almudena Muñoz, ambas campeonas en Barcelona (1992) y en Vela, donde la regatista Teresa Zabell cuenta con dos Medallas de Oro, conseguidas en Barcelona (1992) y en Atlanta (1996).

Precisamente, Miriam Blasco y Theresa Zabell tenían previsto estar presentes en este Seminario. Les habíamos solicitado su presencia por considerar que ellas son mujeres deportistas cuyas altas capacidades les han llevado a importantes triunfos olímpicos pero, también, a grandes logros sociales y personales.

Miriam Blasco, flamante campeona en 1992, consiguió para España el máximo galardón olímpico en un deporte que, tradicionalmente, había sido practicado por los hombres y tras superar, con gran esfuerzo mental, la muerte de su entrenador en un accidente de circulación un par de meses antes de los Juegos. Cualquier persona que conozca los estrechos lazos que unen al deportista con su entrenador podrá comprender lo difícil que debió ser esta situación y la gran fortaleza que hubo de tener para soportarla. Hoy en día, Miriam desarrolla su actividad profesional en el ámbito del deporte pero, además, está comprometida socialmente con las mujeres y con su país desde su puesto de Senadora en el Gobierno de España. Por ello, no le ha sido posible estar aquí, sus obligaciones políticas la han llevado al País Vasco, y me ha solicitado que la disculpemos y que les transmita su ánimo para seguir trabajando por eliminar la discriminación que, todavía, sufren muchas mujeres en el mundo.

Theresa Zabell, doble Medalla de Oro olímpica, la segunda conseguida cuando ya tenía una hija, es otra de nuestras mujeres destacadas en deporte. Su trayectoria deportiva esta llena de éxitos, pero su vida profesional, familiar y social también lo

están. Theresa es, actualmente, Eurodiputada, trabaja incansablemente en el deporte desde la esfera política y desde el ámbito personal, y acaba de tener su segundo hijo, motivo por el cual tampoco ha podido estar con nosotros. Sin embargo, me ha hecho llegar sus interesantes ideas en un texto que les voy a leer a continuación, y en el que, tras un breve recorrido por la historia del deporte femenino, expone la necesidad de seguir trabajando desde las administraciones deportivas y desde el Comité Olímpico Internacional para que todos los países del mundo puedan tener representantes femeninas en los Juegos y para que las mujeres accedan en igualdad de condiciones con los hombres a los puestos de dirección deportiva. (El texto íntegro se incluye al final de esta Ponencia).

En estos momentos, existen numerosas deportistas españolas de alta competición que destacan en varios deportes; sin embargo, todavía son muy pocas las que logran obtener las mismas ayudas que sus compañeros para buscar el éxito. En la mayoría de los casos, las mujeres que se dedican al deporte de alta competición deben realizar muchos más esfuerzos para conseguir llegar a este ámbito reducido de la práctica deportiva y, sobre todo, cuando llegan al éxito, el reconocimiento social es menor para ellas que para los hombres.

Por otra parte, la posibilidad que se les ofrece a los deportistas retirados de incorporarse a tareas de administración deportiva o de entrenamiento, en el caso de las mujeres prácticamente no existe. Por poner un ejemplo, sólo una ex-deportista española, Dª Enma García de Villacieros, ocupa el cargo de Presidenta de Federación Deportiva y, en la totalidad de las Federaciones españolas, sólo hay tres mujeres que ocupan el cargo de Presidenta. En el Comité Olímpico Internacional, en el Comité Olímpico Español y en el Consejo Superior de Deportes de España, no existe ni una mujer que ocupe un alto cargo. En las Federaciones Deportivas Internacionales, las mujeres que están en puestos de dirección no llegan al seis por ciento.

Últimamente, el Comité Olímpico Internacional está estableciendo acciones para facilitar la incorporación de las mujeres a los ámbitos de gestión y dirección del deporte, considerando que su presencia en puestos de decisión puede hacer más comprensible las situaciones concretas de las deportistas y los problemas que conlleva el deporte femenino de alta competición. Una postura loable que, si realmente se respeta, podrá lograr, al cabo de algunos años, un cierto equilibrio y una mejora sustancial para el deporte femenino en su totalidad.

En la sesión del C.O.I., celebrada en el año 1994, se determinó alcanzar una cuota del diez por ciento de mujeres en Comités Ejecutivos y Legislativos para el año 2000, y llegar al veinte por ciento en el 2005. No obstante, hasta ahora, estos cupos no se han cumplido.

Conclusiones.

- La superdotación motriz se manifiesta, fundamentalmente, en aquellas actividades que requieren la resolución de problemas motores y se sustenta sobre la base de una inteligencia general que tiene su aplicación máxima en campos como el deporte, la danza, el mimo, etc.

- Las personas con altas capacidades motrices deberían ser consideradas por las administraciones educativas como estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de aplicarles las ayudas necesarias para el máximo desarrollo de dichas capacidades y para la adaptación del ritmo de los estudios a sus verdaderas necesidades.

- Las mujeres con altas capacidades motrices tienen menos oportunidades que los hombres para desarrollar y manifestar éstas. La situación es similar a lo que ocurre con las que tienen superdotación en el ámbito intelectual.

- El deporte de alta competición ofrece uno de los marcos posibles para el desarrollo de las altas capacidades motrices, pero en él las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres para llegar a conseguir el éxito.

- Las administraciones deportivas están adoptando medidas para lograr un cierto equilibrio entre las ayudas económicas y deportivas que se ofrecen a los deportistas y a las deportistas. En general, cuando ya se han obtenido éxitos deportivos, la situación está prácticamente igualada.

- En la detección y desarrollo de las personas con altas capacidades motrices, la mujer tiene menos oportunidades que el hombre que se encuentra en sus mismas condiciones, por lo que sería necesario concienciar a los profesores y a los entrenadores en este sentido para que favoreciesen la práctica de las chicas y para que facilitasen la detección temprana de altas capacidades en las jóvenes practicantes.

- El Comité Olímpico Internacional está determinando normas para beneficiar la incorporación de mujeres a puestos de decisión deportiva. Es imprescindible que se cumplan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁNGULO, M. y PRIETO, A. *La evolución y situación actual de la mujer en el deporte de alta competición.* Ponencia: Jornadas Mujer y Deporte, INEF-MADRID, 2001.

AAPHER Commettee on athletic competition for children of elementary school age. Washington, A.A.H.P.E.R.

AZEMAR, G. (1982). *Ontogenese des comportements moteurs*. En: **AZEMAR, G. y RIPOLL, H.** (1982). *Elements de neurobiologie des comportements moteurs*. Paris, INSEP.

BAKKER, F.C., WHITING, H.T. & BRUG, H. van der. (1993). *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid, Morata y C.S.D.

BAÑUELOS, F. y RUIZ, L.M. (1997), *Rendimiento deportivo*. Madrid, Gymnos.

BOUCHARD, C. y MALINA, R. (1983). Genetics **ACEREDA, A. y SASTRE, S.** of biological fitnnes and motor performance. *Exercise and sport Sciences Review*, vol.11: 306-339.

CRATTY, B. (1972), *Physical expressions of intelligence*. Nueva Jersey, Prentice-Hall.

---. (1979), *Motricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. Valladolid, Miñón.

---. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, Paidós Educación Física.

DE TONI. (1970). *El crecimiento humano*. Alcoy, Marfil.

DIEM, L. (1979), *Deporte desde la infancia*. Valladolid, Miñón.

FLESHMAN, E. (1964). *The structure and measurement of pjysical fitness*. New Jersey, Prentice-Hall.

FREEMAN, J. (1988), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Santillana.

GALLAHUE, D. (1982), *Understanding motor development in children*. New York, John Wiley and sons.

GARCÍA-ALCAÑIZ, E. y VEGA, M.A. (1993). Superdotación, En: *Diez palabras claves en superdotados*. Navarra, Verbo Divino.

GARDNER, H. (1985). *Frames of mind. The teory of multiple inteligences*. N. York, Basic Books.

GENOVARD, C. (1990). *El límite superior*. Madrid, Pirámide.

GESSEL, A. y THOMPSON, D. (1934). *Infant behavior. Its genesis and growth*. New York, McGraw-Hill.

GIBSON, E.J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York, Appleton.

GLEESON, G. [and col.] (1986). *The growing child in competitive sport*. Great Britain, Gleeson.

GUILMAIN, E. y G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*. Barcelona, Médica-Técnica.

HOPF, H. (1997). Problemas generales del talento deportivo. *Educación Física y Deporte*. Rev. vol.19, nº2. 59-74. Antioquía, Univ. de Antioquía.

KANE, J.E. (1986). Giftedness in Sport. En: The growing child in competitive sport. London, Geof Gleeson.

KNAPP, B. (1979), *La habilidad en el deporte*. Valladolid, Miñón.

MALINA, R. y RARICK, G.L. (1973). *Growth, physique and motor performance*. En: **RARICK, G.L.** *Physical Activity: Human growth and Development*. London, Academic Press.

MANDEL, A. (1984). *Le Medecin, l'enfant et le sport*. París, Vigot.

McGRAW, M. (1935). *Growth: A study of Jymmy and Johnny*. New York, Appleton.

PARITZCOVA, J. (1984). *Growth, fitnnes and nutrition in preschool children*. Praga, Univ. Praga Press.

PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. y DÍAZ, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Salamanca, Centro de Publicaciones M.E.C.

PÉREZ, L. (1993). *10 Palabras Clave en Superdotados*. Estella (Navarra).

PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.

PONTIUS, A.A. (1973). Neuro-ethics of walking in newborn. *Perceptual and motor skills, 37. 235-245.*

RARICK, G.L. (1961). *Motor development during infancy and childhood*. Madison, College Printing and Typing.

RUIZ, L.M. (1994), *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid, Gymnos.

– – –. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid, Gymnos.

SEEFELDT, V. (1982). The concept of readiness applied to motor shill adquisition. En: **MAGILL, R. y col.** (comp). *Children in Sport*. Ghampaign, Human Kinetics.

SCHMIDT, R.A. (1982). *Motor control and learning*. A beahavioral emphasis. Champaign, Human Kinetics.

SINGER, R.N. (1972). *The psychomotor domain: Movements Behavior*. Philadelphia, Lea and Febiger.

– – –. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona, Hispano europea.

STERNBERG, R. (1998). Intellectual Styles. En: **STENRBERG, R.** (Ed.) *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. London, Penguin Books.

TANNENBAUM, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*. N. York, McMillan.

TANNER, J.M. (1966). *Educación y crecimiento físico*. Madrid, Siglo XXI.

UNISPORT (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga, Unisport/ Junta de Andalucía.

VÁZQUEZ, B; FERNÁNDEZ, E y FERRO, S. (2000). *Educación Física y Género*. Madrid, Gymnos.

WALLON, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Psique.

WILLIAMS, H. (1983). *Perceptual and motor development*. New Jersey, Prentice Hall.

ZAICHKOWSKY, L. (1980). *Growth and development: The child and the physical activity*. St. Louis, The Mosby Co.

ANEXO.

(Texto de Dª Theresa Zabell Lucas)

De la intolerable y falsa teoría del Barón de Coubertín, a la imprescindible y encomiable labor de Samaranch

En 1912, el Barón Pierre de Coubertín contestó cuando se le preguntó con respecto a la posibilidad de organizar unos Juegos Olímpicos femeninos: "Impracticable, carente de interés, antiestético e incorrecto. La concepción de los Juegos tiene que responder a la exaltación periódica y solemne del atletismo, la lealtad como medio, el arte como marco y los aplausos femeninos como recompensa". En 1996, Juan Antonio Samaranch afirmó que "el movimiento olímpico está dispuesto a que el siglo XXI marque el inicio de una nueva era para la mujer en el mundo del deporte".

Afortunadamente la mujer del siglo XX ha sabido adaptarse, poco a poco, a los tiempos. Consiguió el derecho al voto después de muchos años de lucha, si bien es verdad que todavía existen países en el mundo en los que se le niega, y también ha ganado la "batalla" de la política al demostrar que es capaz de dirigir los destinos de un país. Deportivamente hablando, las mujeres hemos demostrado que nuestra denominación de "sexo débil" es totalmente injusta y falsa. Todavía no se ha atrevido nadie a mezclar hombres y mujeres en una misma clasificación, pero sí se han formado equipos mixtos. ¿Por qué? La respuesta es muy clara: una mujer tiene la misma o más capacidad que el hombre a la hora de desarrollar una función en un equipo.

Los antecedentes históricos son escandalosos: en los primeros Juegos Olímpicos de 1896, la participación femenina estaba vetada. Entre 1900 y 1904, las mujeres sólo podían participar en golf, tenis y tiro con arco. En 1908 los organizadores añaden el patinaje, y en 1912, la natación. A partir de 1921, los representantes de Inglaterra, Francia, EE.UU, Italia y Checoslovaquia fundan la primera Federación Deportiva Femenina Internacional (FSFI). La introducción de ciertas pruebas de atletismo, donde son necesarias cualidades masculinas, provoca una guerra entre el COI y el FSFI. Como consecuencia, las mujeres deciden crear sus propios Juegos Olímpicos. En 1922, celebran en París los Juegos Olímpicos Femeninos, con un éxito clamoroso. El COI critica el uso del término "olímpicos" fuera de su estructura y empieza una batalla con el FSFI que dará por resultado la inclusión, a modo de prueba, en Amsterdam 1928, de cinco pruebas femeninas de atletismo: 100m, 800m, relevos 4x100m, lanzamiento de disco y salto de altura.

Después de la II Guerra Mundial, el FSFI desaparece y, poco a poco, se van incluyendo más disciplinas femeninas en los Juegos Olímpicos, aunque muy lentamente y sólo respecto a las pruebas de atletismo. La participación de las mujeres en el maratón no estaba permitida, ya que había que ***"preservar sus organismos frágiles"****. Aún así, en 1964, la americana Switzer, se disfrazó de hombre para demostrar su capacidad de correr esta prueba. Habrá que esperar a 1984 en Los Ángeles para que la mujer pueda correr el maratón.*

En 1980 aparece el ciclismo, en 1992 el judo y en 1996, el fútbol. En los Juegos de Atlanta, sólo cuatro disciplinas estaban vetadas a las mujeres: la lucha, el boxeo, la halterofilia y el pentatlón. En Sydney dejan de estar vetadas la halterofilia, el pentatlón moderno y el triathlón.

Sin embargo, los últimos Juegos Olímpicos van a simbolizar, a través de sus atletas, tanto hombres como mujeres, la guerra fría. Los países del Este utilizan esta escena olímpica para lanzar su propaganda y las mujeres simbolizan este hecho. En atletismo femenino, la delegación de la República Democrática Alemana alcanza sus mejores éxitos. La delegación rumana, con un 52% de representación femenina, logra el 71% de las medallas en Seúl 1988. El mismo fenómeno se repite en Barcelona 1992 con la delegación china. 52% de los miembros del equipo son mujeres y ganan el 64% de las medallas.

Sin embargo, la participación femenina en los Juegos Olímpicos no está del todo conseguida, aunque evoluciona favorablemente. ***En Atlanta,*** *todas las delegaciones europeas tenían representación femenina. En cambio, las delegaciones de diez países de África (Botswana, Djibouti, Guinea-Bissau, Jamahiriya Arabe Libyenne, Mauritania, Ruanda, Senegal, Somalia, Sudán y Togo), once de Asia (Afganistán, Arabia Saudita, Bahrein, Brunei, Emiratos Árabes, Irak, Kuwait, Omán, Palestina, Qatar y Yemen), tres de América (Aruba, Granada y Haití), y dos de Oceanía (Narau y Papua Nueva-Guinea) no contaban con ninguna atleta femenina. (Sin embargo, las delegaciones del Líbano y de Liechtenstein no contaban con ¡NINGUN HOMBRE!). Las mujeres participaron en 21 deportes y 108 pruebas, de las cuales 11 eran mixtas (35% de todas las pruebas). En estos juegos, por primera vez, la participación femenina representó el 34% del total de los deportistas que participaron en los juegos.*

En Sydney, *todas las delegaciones europeas y de Oceanía contaron con participación femenina. De América sólo la delegación de las Islas Vírgenes no contó con mujer alguna, de África se redujo tan sólo a dos delegaciones, la de Botswana y la de Libia, (frente a las 10 de los juegos pasados) y de Asia, Arabia Saudita,*

Brunei, los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Omán y Qatar carecieron de representación femenina. Las mujeres participaron en 25 deportes y 132 pruebas (44% del total de las pruebas). En relación con Atlanta hubo un incremento del 4% en la participación femenina, que supuso el 38% del total. (De 10.725 participantes, 6.614 fueron hombres y 4.111 mujeres).

Aunque los logros han sido muchos en el siglo pasado, todavía queda un largo recorrido hasta llegar a una igualdad plena. Los mayores obstáculos siguen siendo la religión y la cultura en algunos países. Es una lucha constante contra las tradiciones, que se va ganando muy despacio. La mujer ha demostrado que está muy capacitada tanto para dirigir como para participar en cualquier deporte.

Theresa Zabell Lucas

TRASTORNOS PSICOFISIOLÓGICOS Y ALTAS CAPACIDADES

Luz F. Pérez Sánchez
Isabel Ancillo Gómez
Universidad Complutense de Madrid

El ámbito de las altas capacidades, y, dentro de él, los aspectos emocionales y de salud, en estos sujetos, han sido, desde hace años, sumamente descuidados por los investigadores, según se desprende de la revisión bibliográfica previa a este trabajo.

En algunas investigaciones, concretamente en las de Terman (Freeman, 1985), que realizó un estudio longitudinal con el que mostró la mayor fortaleza física de los sujetos de esta población, y en las de Dabrowski (1977), que habló de una fuerte intensidad emocional que conduciría al desarrollo superior, se menciona el desarrollo emocional diferencial que caracteriza a los individuos de altas capacidades, así como sus posibles consecuencias, aunque, estas últimas, siempre de modo hipotético, pues no se han encontrado datos sobre investigaciones que pudieran avalarlo.

Al contar con una base tan escasa de aportación empírica, decidimos llevar a cabo un pequeño estudio, que, aunque de ningún modo significativo, pudiera orientarnos desde sus resultados y método de trabajo, a este campo de la prevalencia de trastornos psicofisiológicos, en niños y jóvenes de altas capacidades.

La exploración psicopatológica de la afectividad es muy imprecisa, justamente por la complejidad de los sentimientos. En un estado de ánimo cualquiera pueden matizarse numerosas conexiones: con las ideas (factor cognitivo), con otros sentimientos colaterales que contribuyen a acrecentar o disminuir su frecuencia e intensidad (factor tímico), con las percepciones de sí mismo y del ambiente (factor perceptivo), con las respuestas viscerales que emergen (factor visceral)... (Pennebaker, 1995).

De este modo y partiendo del hecho de que los trastornos de ansiedad son los más prevalentes en población infanto-juvenil (Bernstein & Borchardt, 1991) y los que concentran la mayor parte de la demanda asistencial en los servicios de salud

mental (Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000; Bersabé, Bragado y Carrasco, 1999), se plantea esta investigación que, a través del análisis de las opiniones de padres de estos niños y jóvenes, pretende poner de manifiesto los trastornos más frecuentes padecidos por la población de altas capacidades, ya que cabe sean diferentes, dadas sus especiales características de desarrollo (Power & Dalgleish, 1997).

Nuestro trabajo partió de la selección de un grupo de padres con hijos de altas capacidades y otro, que sería el grupo normativo, de padres con hijos no detectados de altas capacidades. Para ello, acudimos a una escuela de padres con hijos superdotados, que se lleva a cabo como complemento a un programa de enriquecimiento dirigido a sujetos de alta capacidad en Madrid, donde se completó el instrumento de evaluación, ofreciendo un total de 22 chicos/as de alta capacidad, con edades comprendidas entre los 7 y 17 años.

También entramos en contacto con el psicólogo de un centro concertado de educación primaria y secundaria, que se ofreció a pasar los cuestionarios durante una serie de charlas que ofrecía a los padres de los diferentes cursos, en el propio colegio, situado en la zona norte de Madrid. A través de él se obtuvieron 115 instrumentos completados, entre los que se seleccionaron al azar, teniendo en cuenta la coincidencia con el número de hombres y mujeres superdotados, 22, y de igual rango de edad.

De este modo, obtuvimos 44 participantes.

El hecho de que, inintencionadamente, en el grupo de superdotados aparezca una menor proporción, muy significativa, de mujeres superdotadas, parece confirmar las propuestas de numerosos autores como Freeman (1985) y Pérez (2000), acerca del "ocultamiento" que se produce en las niñas superdotadas, que parecen poner un especial empeño en pasar desapercibidas y no ser ni detectadas, ni tratadas como superdotadas, en un mayor beneficio de sus relaciones sociales, frente a las actividades puramente académicas.

Por otro lado, al preguntar a los padres de los superdotados, el cociente intelectual de sus hijos, aparece el siguiente gráfico:

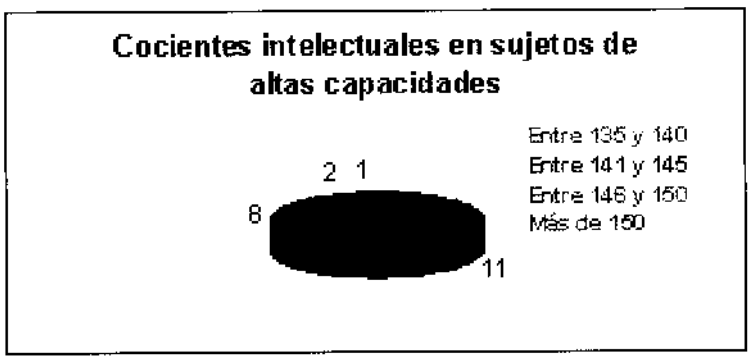


Figura 1. Cocientes intelectuales en sujetos de altas capacidades.

El material utilizado en esta investigación fue un instrumento de evaluación para padres (Ver Anexo) de sujetos superdotados y otro, muy similar, dirigido a padres con hijos no detectados como de altas capacidades.

En ellos, de 11 y 9 cuestiones respectivamente, se incluyeron preguntas abiertas y de opción múltiple, enfocadas a recoger datos sobre aspectos tales como:

- Frecuencia de enfermedades al año.
- Número de hospitalizaciones y causa de las mismas.
- Posibles síntomas psicofisiológicos.
- Frecuencia y causas de consulta psicológica.
- Enfermedades y malestar físico en relación a otros sujetos.
- Aspectos conductuales.

Una vez se contactó y obtuvo permiso de los centros para aplicar el instrumento, continuamos el proceso acudiendo a una de las reuniones de padres y, tras explicarles brevemente su objeto, pedirles que los completaran. A su vez, el psicólogo de uno de los centros, solicitó a los padres, en reuniones colectivas, que lo rellenasen. Tras este paso, comenzó la introducción y análisis de datos, con el fin de obtener los gráficos que permitiesen establecer diferencias entre grupo experimental y normativo, a la vez que descubrir la prevalencia de trastornos psicofisiológicos en sujetos de altas capacidades.

Los resultados de este trabajo han sido los siguientes: en primer lugar, entraremos a analizar con qué frecuencia enferman los niños y jóvenes superdotados, en relación a otros de semejante edad, pero no diagnosticados de altas capacidades.

Para ello, establecimos categorías que agrupan las respuestas en frecuencias: ninguna, de 1 a 5 veces al año, de 6 a 10 veces al año y más veces al año.

Podemos observar los resultados de ambos grupos en la siguiente gráfica:

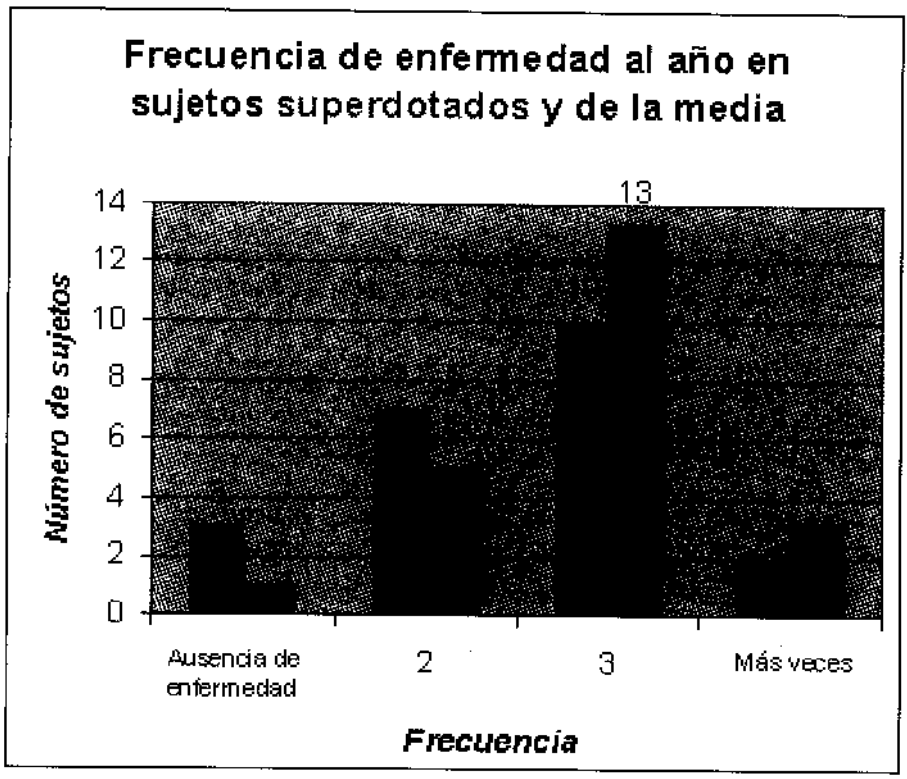


Figura 2. Frecuencia de enfermedad al año en sujetos superdotados y de la media.

Comprobamos cómo aparecen más sujetos de alta capacidad (3) que no parecen sufrir enfermedades a lo largo del año, frente a los sujetos de la media (1). Además, la proporción que sufre enfermedades 6 o más veces es algo superior siempre en el caso de los sujetos de la media, pareciendo los de alta capacidad menos proclives a la enfermedad.

Si estudiamos, a continuación, las gráficas que hacen referencia al hecho de haber tenido que ser ingresado en un hospital, y las causas de dicho ingreso, comparando de nuevo ambas muestras, vemos cómo entre los superdotados se da un 15% menos de hospitalizaciones, que entre los muchachos de capacidades medias.

Este dato sigue la línea de lo expuesto más atrás sobre la frecuencia de enfermedades al año, y parece apuntar hacia las teorías que afirman la mayor salud y fortaleza física de los superdotados.

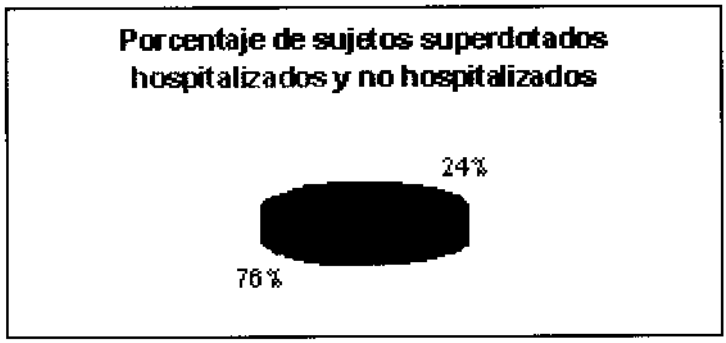


Figura 3. Porcentaje de sujetos superdotados, hospitalizados y no hospitalizados.

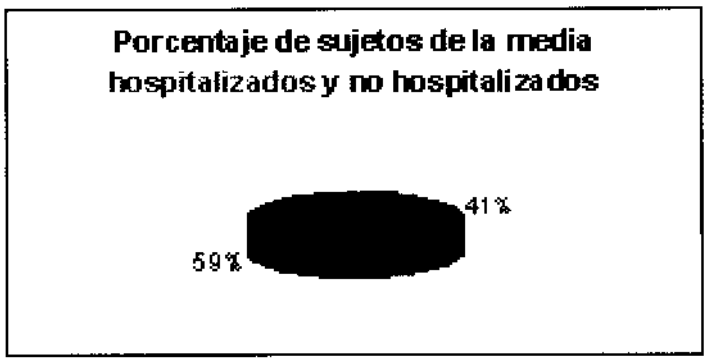


Figura 4. Porcentaje de sujetos de la media, hospitalizados y no hospitalizados.

Las causas de ingreso hospitalario, obtenidas a partir de la pregunta dos del instrumento, se han categorizado en Operaciones, Problemas psicológicos, Infecciones y Otros.

A través del análisis de los datos, observamos que la causa más frecuente de ingreso es el realizar alguna operación, seguida, en el caso de los superdotados, de ciertos problemas psicológicos y otras causas, no apareciendo ningún sujeto que haya tenido necesidad de ser ingresado por contraer infecciones de cualquier tipo.

En el caso de los participantes con capacidades medias, las operaciones van seguidas por otras causas aisladas, que no pudieron ser incluidas en ninguna categoría, y por las infecciones, destacando, por último, los problemas psicológicos, que sólo aparecen en un 2% de los sujetos estudiados.

Comparativamente, podemos concluir que los superdotados parecen no sufrir tantas operaciones, ni infecciones, como los sujetos de la media, aunque sí padecen un 13% más de trastornos psicológicos, y un 10% más de enfermedades que no han podido ser agrupadas y que no aparecieron como significativas en ninguno de los dos grupos.

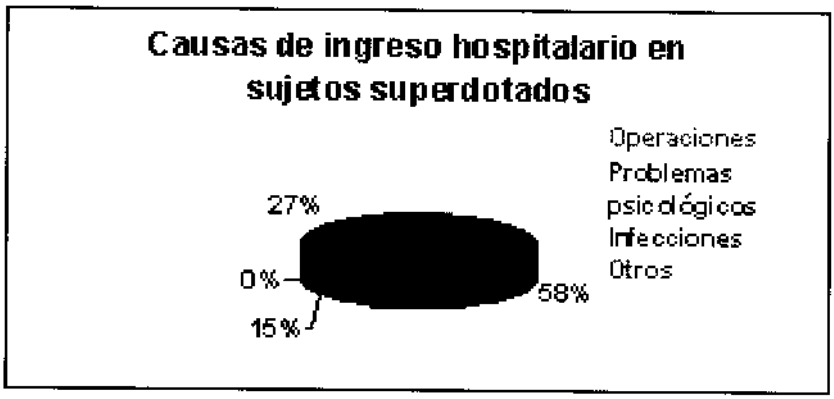
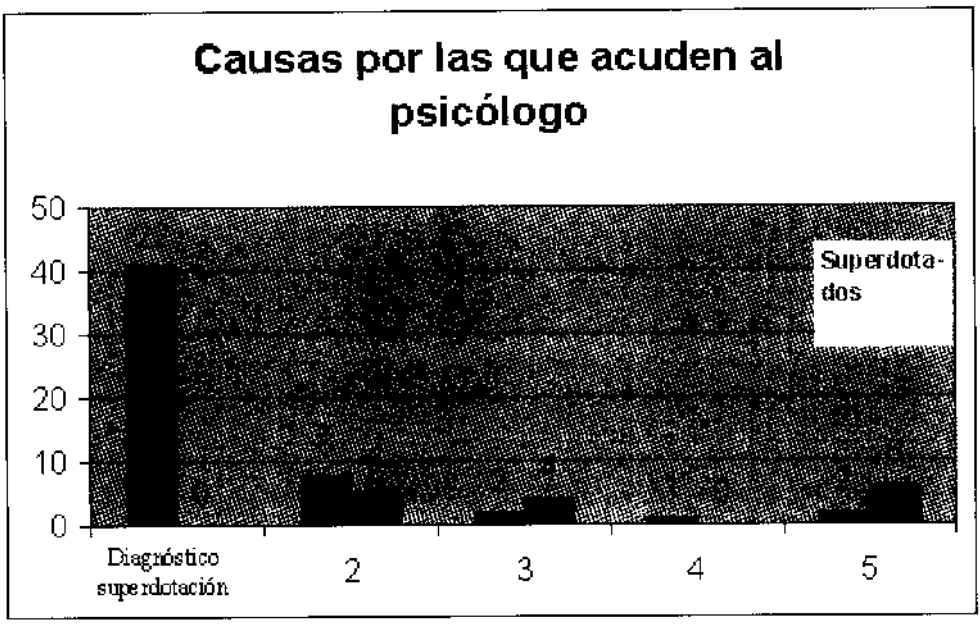


Figura 5. Causas de ingreso hospitalario en sujetos superdotados.

Figura 6. Causas de ingreso hospitalario en sujetos de la media.

A continuación, nos centramos en analizar cuáles son las causas por las que algunos participantes acudieron a consulta psicológica, además de realizar una comparativa de los problemas psicológicos más frecuentes en ambos grupos.



Los niños y jóvenes que no poseen altas capacidades parecen necesitar, en general, más atención psicológica, que los superdotados, en lo que se refiere a miedos e inadaptación. Los superdotados se muestran más adaptados, en contra de la idea que suele tenerse, y, sin embargo, plantean más problemática escolar y conductas extrañas, que los sujetos de la media.

Cabe destacar aquí, que los niños y jóvenes que acudieron al psicólogo por problemas escolares e inadaptación, en ningún caso fueron mujeres de altas capacidades, mientras que sí lo eran las dos que acudieron por "miedos".

De todos estos análisis vamos deduciendo que la presencia de trastornos psicofisiológicos, en principio, también debería ser menor en los superdotados, al ser los que menos enfermedades físicas y psicológicas manifiestan.

Veamos ahora cuáles son las afecciones que podríamos tomar como psicofisiológicas, que aparecen con más frecuencia en ambos grupos:

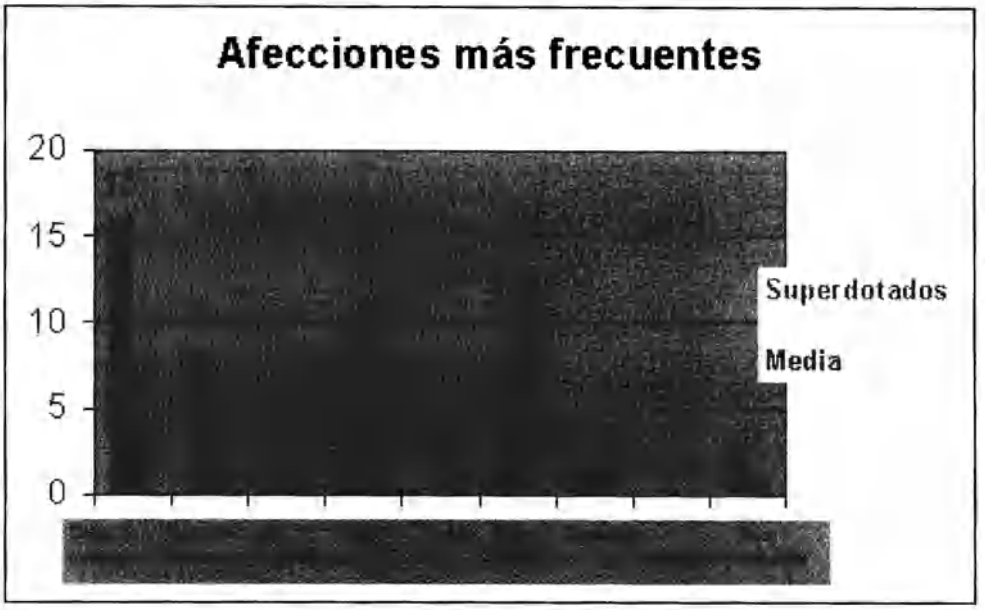


Figura 8. Afecciones más frecuentes.

Parece que los superdotados sufren más dolores de cabeza y de estómago, además de dolores musculares, que los sujetos de la media, que padecen más dificultades respiratorias, trastornos gástricos, sudores fríos y falta de apetito. Quizá pueda deducirse de aquí que los superdotados (no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres) presentan mayor cantidad de trastornos puramente psicofisiológicos, a excepción de los trastornos gástricos. Sin embargo serían necesarias más pruebas para poder confirmarlo, resultando este análisis una mera aproximación.

En lo que se refiere a los propios puntos de vista de los padres de superdotados, en la frecuencia de enfermedades y malestar físico de sus hijos, con relación a los muchachos de capacidad intelectual media, comprobamos que, para el 68%, sus hijos padecen menos enfermedades y para un 78%, sin embargo, presentan malestar físico con más frecuencia.

Resulta llamativo comprobar que ninguno de los padres con hijas de altas capacidades señaló que su hija presentase menos malestar físico en relación a los sujetos de la media. Las superdotadas manifiestan más malestar físico que los sujetos de la media, siempre según la opinión de sus padres.

En general, parece que los superdotados son más fuertes físicamente, pero tienden a padecer más habitualmente pequeñas molestias, que no llegan a ser nada significativas. Podría intuirse aquí, de algún modo, la presencia de ciertos trastornos psicofisiológicos poco acentuados, que llevan al sujeto a quejarse y a sentir malestar, sin llegar a la enfermedad propiamente dicha, que le hiciera acudir a un médico o psicólogo.

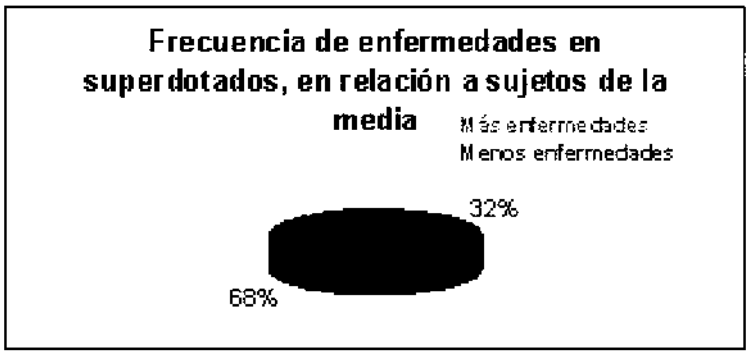


Figura 9. Frecuencia de enfermedades en superdotados, en relación a sujetos de la media.

Figura 10. Frecuencia de malestar físico en superdotados, en relación a sujetos de la media.

Por último, pasaremos a analizar los resultados referentes a aspectos conductuales más acentuados en los superdotados, y que podrían llevarles a padecer ciertos tipos de somatizaciones, como las producidas ante estilos represivos y expresiones de ira: trastornos gástricos, dolores de cabeza...

Analizando el gráfico que representa la conducta más habitual en sujetos superdotados y de la media, a partir de las categorías agresiva, desafiante, inhibida, ninguna de las anteriores (que correspondería a una conducta normal), podemos observar cómo, claramente, los superdotados aparecen como desafiantes y menos agresivos e inhibidos que los sujetos de capacidades medias. Sin embargo, destacan por rasgos de conducta muy marcados, que llevan a los padres a clasificarlos en unas categorías concretas, huyendo de la opción "Ninguna de las anteriores", que sí aparece bastante más señalada en el caso de los sujetos de la media.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, las mujeres muestran un perfil de inhibición, aunque se dan más mujeres desafiantes y con conductas normales entre las superdotadas. En los hombres, destaca un perfil desafiante en los superdotados, frente a una actitud normal en los sujetos de la media.

Dentro del grupo de superdotados, es llamativa una actitud claramente desafiante en los varones, frente a la inhibida, de las mujeres.

De este modo, y si tomamos la conducta inhibida como la que más favorecería la aparición de somatizaciones (Gallagher, 1985), podemos deducir que los superdotados, gracias, además, a su actitud desafiante, tenderían a padecer menos trastornos psicofisiológicos.

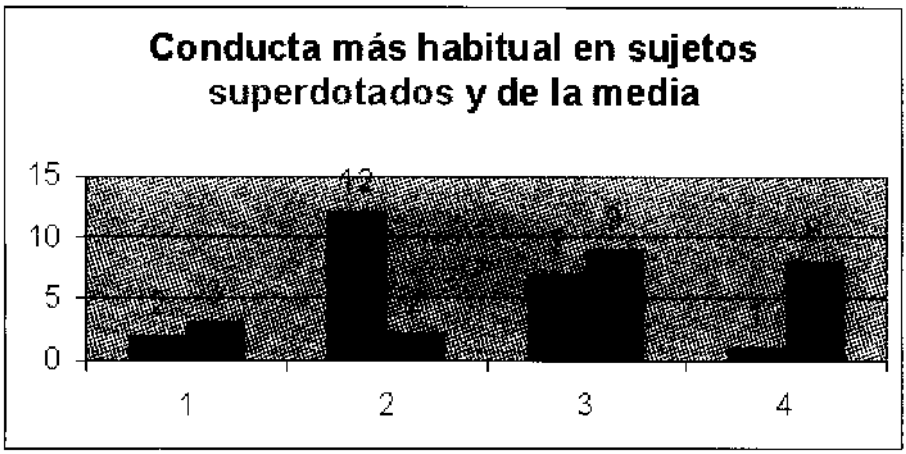


Figura 11. Conducta más habitual en sujetos superdotados y de la media.

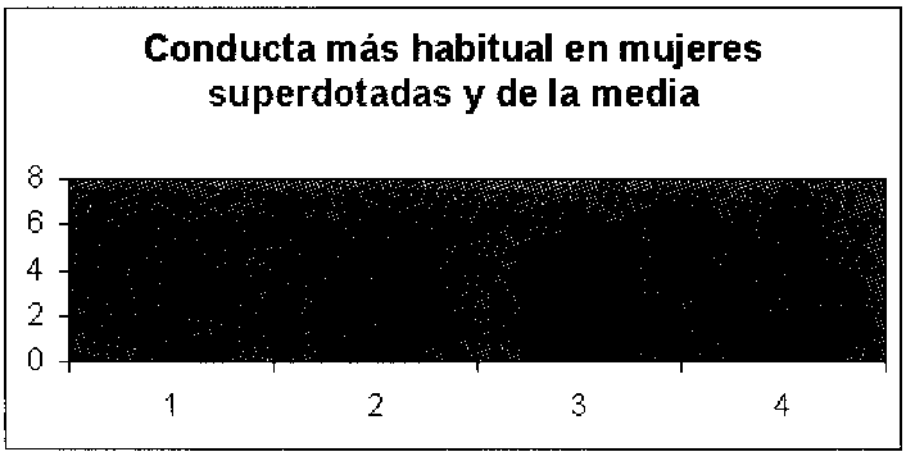


Figura 12. Conducta más habitual en mujeres superdotadas y de la media.

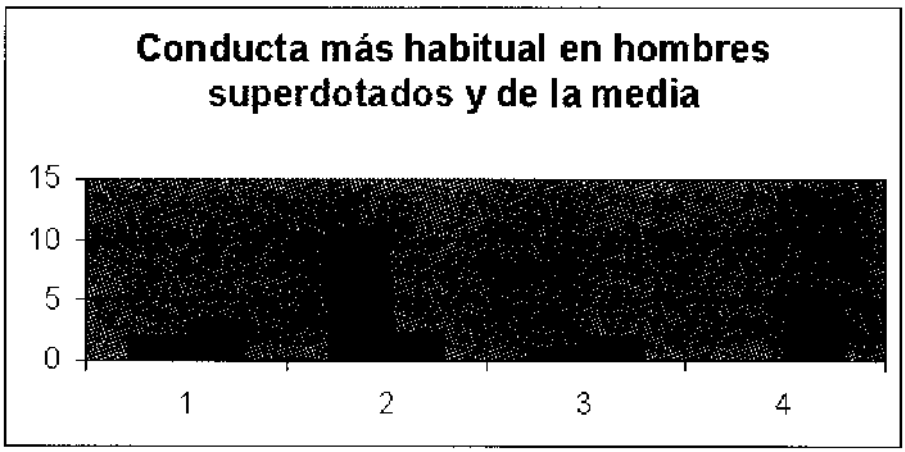


Figura 13. Conducta más habitual en hombres superdotados y de la media.

En cuanto a su actitud hacia el exterior, los superdotados son definidos por sus padres como muy alegres o alegres, frente a la definición de "normal", ofrecida por los padres de los chicos con capacidades medias, al preguntarles cómo definirían la conducta más habitual de su hijo.

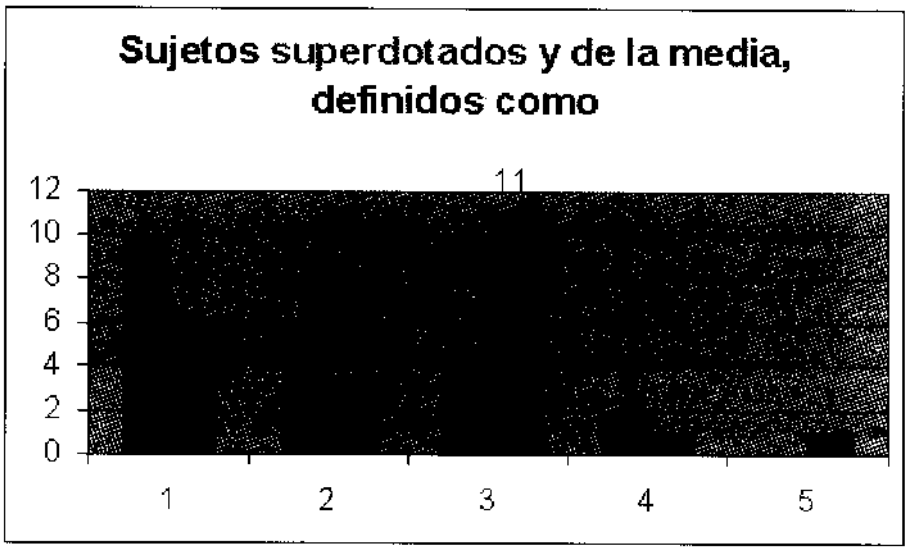


Figura 14. Definición de sujetos superdotados y de la media.

Para terminar con el análisis de los aspectos conductuales, señalar que los superdotados son vistos por sus padres como muy frecuentemente irritables y disconformes, frente a la valoración, más equilibrada, que hacen los padres de los sujetos de la media, respecto a sus hijos, aunque también éstos aparecen con rasgos significativos de irritabilidad y disconformidad, por lo que podríamos deducir muy arriesgadamente, que ésta sea la causa de su conducta desafiante y, por tanto, de la mayor manifestación de sentimientos y menor somatización, sobre todo en el caso de los varones.

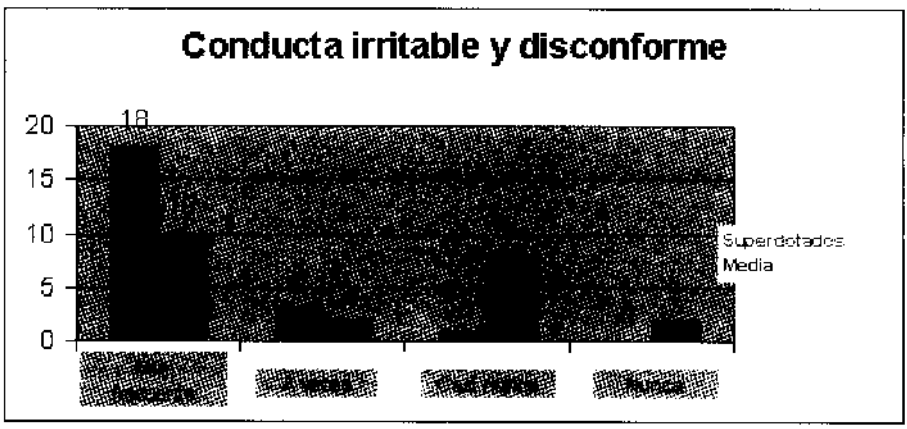


Figura 15. Índice de conducta irritable y disconforme.

Partíamos antes de iniciar este trabajo, de algunos estudios teóricos, como los de Terman, que nos hablaban de superdotados fuertes físicamente, más desarrollados y resistentes a las enfermedades que la media de la población. También leímos a otros como Hollingworth, asegurando que, a mayor cociente intelectual, más problemas de índole psicológica suelen producirse.

Una vez concluida la investigación, podemos aventurarnos a confirmar algunas de estas teorías, en los participantes con los que trabajamos.

No obstante lo limitado del estudio y puesto que esperamos sea el inicio de otro más profundo, sí nos sentimos capaces de afirmar que se han obtenido ciertos datos que, aunque quizá sean fruto de la casualidad, confirman lo dicho por Hollingworth (1931), en lo relativo a los problemas que pueden aparecer en sujetos con cocientes intelectuales superiores a 150: en este caso sólo uno, pero, curiosamente, el único que tuvo que acudir al psicólogo por manifestar "conductas extrañas", y que, además de ser superdotado, ha padecido manifestaciones alucinatorias, según aparece señalado al responder el ítem.

Por otro lado, la mayoría de los superdotados presentaban un CI comprendido entre 135 y 140, lo que favorecería resultados tan positivos, en cuanto a su desarrollo físico y psicológico, y, en principio, de poca relevancia en lo referido a trastornos psicofisiológicos.

Las mujeres superdotadas, al contrario que los varones de altas capacidades, al menos en nuestra muestra, no manifiestan problemas escolares e inadaptación, además de caracterizarse por una actitud inhibida, frente a la desafiante, que prevalece en los varones.

En general, y frente a los sujetos de la media, los superdotados estudiados son más sanos, se hospitalizan menos, están más adaptados, y son más alegres y observan conductas más desafiantes.

Aunque soportan mayores índices de problemas psicológicos (no llamativos en relación a sujetos de capacidades medias) y escolares, además de malestar físico, no creemos que puedan ser índices contradictorios de las teorías que abogan por un desarrollo físico y psicológico más avanzado y equilibrado. No obstante, consideramos, una vez más, que no son datos suficientes como para poder concluir en uno u otro sentido. En cualquier caso sí es un punto de partida para otros estudios con mayor número de participantes y que debería ahondar en la frecuencia de los trastornos prevalentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÁEZ, M., MARTÍNEZ-ARIAS, R. y RODRÍGUEZ-SUTIL, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema, 12, 525-532.*

BERNSTEIN, G.A., & BORCHARDT, C.M. (1991). Anxiety disorders of childhood and adolescence: A critical review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30,* 519-532.

BERSABÉ, R., BRAGADO, C. y CARRASCO, I. (1999). Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes. *Psicothema, 11,* 939-956.

DABROWSKI, K., & PIECHOWSKI, M. (1977). *Theory of levels of emotional development.* NY, Davor, Oceanside.

FREEMAN, J. (1985). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos.* Madrid, Santillana.

GALLAGHER, S.A. (1985). A comparison of the concep of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students. *Roeper Review,* 1.

HOLLINGWORTH, L.S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. En: **MURCHISON, C.,** *Manual de psicología del niño.* Barcelona, Fontanella.

PENNEBAKER, J.W. (1995). *Emotion, disclosure and health.* Washington: American Psychological Association.

PÉREZ, L., [et al.] (2000). *Educar hijos inteligentes.* Madrid, CCS.

POWER, M., & DALGLEISH, T. (1997). *Cognition and emotion: From order to disorder.* Hove Psychology Press.

Anexo

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA PADRES CON HIJOS DE ALTAS CAPACIDADES

Sexo del hijo/a: *Edad:*
Cociente intelectual:

Por favor, responda lo más sinceramente posible a este cuestionario, elaborado para lograr un mayor conocimiento de las características de sus hijos, y poder ofrecerles una mejor atención.

1. Aproximadamente, ¿cuántas veces al año suele enfermar (tener gripe, infecciones, fracturas…) su hijo?
   - ❑ Ninguna
   - ❑ De 1 a 5 veces
   - ❑ De 6 a 10 veces
   - ❑ Más veces

2. ¿Ha tenido que ser ingresado en hospital su hijo alguna vez?

3. ¿Cuál fue la causa/s del ingreso?

4. Su hijo presenta signos de nerviosismo (irritabilidad, temblores, palpitaciones, sudoración, dificultades respiratorias ocasionales…):
   - ❑ Muy frecuentemente
   - ❑ A veces
   - ❑ Casi nunca
   - ❑ Nunca

5. Si ha acudido alguna vez con su hijo al psicólogo, ¿cuáles fueron las causas por las que lo visitaron?

6. Su hijo se muestra disconforme:
   - ❑ Muy frecuentemente
   - ❑ A veces
   - ❑ Casi nunca
   - ❑ Nunca

7. Señale las dos afecciones que su hijo presenta con más frecuencia:
   - ❑ Dolores de cabeza
   - ❑ Dolores de estómago
   - ❑ Dificultad respiratoria
   - ❑ Diarrea
   - ❑ Sudor frío
   - ❑ Falta de apetito
   - ❑ Cansancio excesivo
   - ❑ Mareos
   - ❑ Dolores musculares

8. En relación con la mayoría de otros niños de su misma edad y que no han sido diagnosticados como superdotados, su hijo:
   - ❑ Ha tenido más enfermedades
   - ❑ Ha tenido menos enfermedades

9. En relación con la mayoría de otros niños de la misma edad y que no han sido diagnosticados como superdotados, su hijo:
   - ❑ Presenta malestar físico con más frecuencia
   - ❑ Presenta malestar físico con menos frecuencia

10. La conducta más habitual de su hijo es:
    - ❑ Agresiva
    - ❑ Desafiante
    - ❑ Inhibida
    - ❑ Ninguna de las anteriores

11. Puede definir a su hijo como habitualmente:
    - ❑ Muy alegre
    - ❑ Alegre
    - ❑ Normal
    - ❑ Triste
    - ❑ Muy triste

Nota: *En el cuestionario para padres con hijos no de alta capacidad, se han eliminado los ítems 8 y 9, además de incluirse una cuestión en la que se pregunta si el niño/a ha sido detectado como de alta capacidad y, en tal caso, cuál es su CI.*

EL SÍNDROME DE "LA ABEJA REINA"

Luz F. Pérez Sánchez
Universidad Complutense de Madrid

La palabra síndrome ha estado unida fundamentalmente al diagnóstico médico como "conjunto de síntomas característicos de una enfermedad". En el campo psicológico este término se refiere, como sabemos, a conflictos psicológicos inconscientes: es decir, que la persona que los padece no se da cuenta de forma directa de que existen. Cuando ante un conflicto o una situación de tensión no somos capaces de abordarla y elaborarla de forma adecuada, lo rechazamos por un mecanismo de represión fuera de la consciencia hacia el inconsciente. Este mecanismo de represión o negación, equivale a no querer ver el conflicto, como el avestruz que esconde la cabeza para no ver el peligro, con la particularidad de que los seres humanos hacen esta negación de forma automática e involuntaria. De esta forma, se establece un problema en el que el conflicto originario va creciendo progresivamente a costa de nuevos conflictos similares que van surgiendo a lo largo de la vida, y que el sujeto reprime hacia el inconsciente. Muchas veces los síndromes se descubren a través de manifestaciones físicas o psíquicas, que aparentemente no tienen mucho que ver con el problema original, dolores de cabeza, de estómago, de espalda, desánimo, cansancio injustificado, depresión, incapacidad para concentrarse etc.

Hay síndromes clásicos como el "síndrome de Peter Pan", (popularizado por Dan Kiley en 1984 en su libro "The Peter Pan Syndrome" con el subtítulo de "los hombres que nunca crecieron"), pero en los últimos años y debido, en unas ocasiones, a situaciones particulares como ocurrió con el síndrome de "Estocolmo" (que afecta a personas que han sufrido durante largo tiempo secuestros, y han tenido que convivir con sus secuestradores; la tensión de esta terrible situación les ha hecho aceptar las ideas de sus carceleros como una forma de sentirse más seguros); en muchas otras, las nuevas formas de vida, los nuevos cambios laborales han hecho que se describan nuevas situaciones de problemática psicológica provocadas por estas nuevas situaciones. A principios de la década de los 80, el psicólogo sueco Heinz Leyman elaboró el primer estudio sobre el "mobing o bullyng" (acoso laboral), también se ha estudiado el "síndrome de burn out" (desgaste personal) como un tipo de estrés emocional crónico experimentado en el mundo laboral. En 1998 un estudio publicado en *The Lancet*, escrito por los médicos P.H. Beighton y P.R. Richards hablaba del "síndrome de la clase turista" de repercusiones físicas impor-

tantes y, por citar un último ejemplo, hoy se estudia el "tecnoestrés" una enfermedad provocada por el temor y la resistencia ante las nuevas tecnologías. Los síndromes de la vida moderna se pueden manifestar también en forma de agresividad, o como una intensa fuente de angustia y sufrimiento que imposibilita el amor, las relaciones interpersonales o las relaciones laborales adecuadas.

El rol social clásico femenino como *aurea mediocritas* mantenía a la mujer en cierta medida, alejada de algunos de estos problemas psicológicos, aunque relegada a un papel de "incapacidad" del que claramente se habla en diversos apartados de este libro. Pero el cambio social del rol femenino y su nuevo papel social de igualdad que intenta conseguir, le ha hecho tener que enfrentarse a todos estos problemas psicológicos e incluso a otros que han surgido de forma específica por su condición femenina.

No pretendo describir aquí el largo y tortuoso camino que la mujer ha recorrido hasta alcanzar la pretendida igualdad social y laboral, la mujer ha tenido que enfrentarse consciente o inconscientemente a un mundo adverso, a pesar de que algunas autores han pretendido lo contrario, el caso más conocido fue la obra de la argentina Esther Vilar "El varón domado". Es evidente que estas tesis sobre la vida agradable, relajada y sin problemas que lleva la mujer, podían ser ciertas en un 0,1% de la sociedad, con grandes recursos económicos, el 99% restante ha tenido que enfrentarse a lo largo de la historia a no pocas dificultades. En primer lugar, llevamos cinco siglos de retraso respecto a los varones en nuestra condición de seres humanos. En el año 584 de nuestra era se llegó a debatir si las mujeres eran humanas: 63 clérigos debatieron la cuestión durante largo tiempo antes de votar. Los resultados fueron los siguientes: 32 votaron sí y 31 votaron no. ¡Las mujeres fueron declaradas humanas por un voto! A la vista de estas opiniones, la igualdad con la mujer jamás se podía plantear.

Podíamos hablar de otros muchos hechos e investigaciones, de pretendido rigor científico que han contribuido y contribuyen a mantener ciertas desigualdades. Por ejemplo, las pretendidas diferencias entre la constitución del cerebro femenino y masculino. Aunque no vamos a entrar en el análisis de las características fisiológicas como bases de las diferencias en la capacidad, un buen número de investigadores han estado analizando el cerebro en busca de características que puedan explicar las diferencias intelectuales. En algunos casos el entusiasmo por descubrir estas diferencias ajusta los resultados de la hipótesis planteada. Por ejemplo, el descubrimiento de la aparente variación en la densidad de la separación entre los hemisferios del cerebro asumió que en los hombres las áreas lingüísticas y espacial estaban más directamente conectadas y por esto los hombres demostraban mejores aptitudes para las matemáticas (Campbell y Greenberg, 1993).

Estudios posteriores demostraron que estas diferencias en densidad eran mejores en las mujeres. Este hallazgo ha llevado a algunos investigadores a considerar la posibilidad de una superioridad en el cerebro femenino, pero a otros les ha hecho

reformular sus hipótesis y decidir que la cercanía en los hemisferios de los cerebros femeninos era la causa de la confusión en el pensamiento de las mujeres y lo que explicaba una menor capacidad en la solución de problemas (Casanova, 1998).

Los estudios sobre la situación y la evolución de la mujer superdotada son, a la vista de lo ya contemplado, recientes. La primera conferencia sobre "Mujeres de alto potencial", celebrada en Washington en 1986, se organizó en torno a tres objetivos esenciales:

Crear un fórum en el cual mujeres altamente capacitadas de diferentes grupos de edad, origen, profesión y áreas de interés, pudieran explorar el significado y el impacto de la superdotación en sus vidas.
Estudiar cómo se podría mejorar el desarrollo del talento femenino y qué circunstancias habían influido negativamente, en ese desarrollo, en sus vidas.
Ofrecer a los participantes la ocasión de interaccionar con mujeres brillantes y dar oportunidades para el crecimiento personal y profesional.

Asistieron 142 mujeres, su edad media era 39 años, entre los 15 y los 75 años de edad. La mitad estaban casadas o viviendo en pareja; el 20% no se había casado nunca, y el 20% estaban divorciadas. Unas pocas estaban viudas y más de la mitad eran madres. La mayoría habían obtenido un título universitario (87%) y una mayoría abrumadora (97%) estaban trabajando fuera de casa.

De estas mujeres, un 60% habían sido identificadas como superdotadas, o altamente capacitadas en algún momento de su vida, generalmente entre los 5 y los 15 años (83%). El resto no estaban seguras, pero los comentarios y las percepciones sobre sí mismas fueron altamente reveladores.

Algunos otros datos fueron reveladores acerca de cómo habían llevado estas mujeres sus vidas. La mayoría manifestaron haber sufrido presiones sociales y, al contrario que muchos hombres superdotados, habían tenido que ocultar en algún momento de sus vidas sus capacidades para sobrevivir socialmente y no sólo en los contextos laborales sino en los escolares y familiares.

También confesaron haber tenido que luchar contra las expectativas culturales, y aquellas que habían entrado en campos de trabajo no tradicionales, notaron tanto la falta de modelos como la de apoyo para enfrentarse a los nuevos retos (Noble, 1987).

Los datos de este primer encuentro fueron las bases que permitieron avanzar, en investigaciones y, posteriormente, seminarios que han ido precisando el perfil y las necesidades de la mujer superdotada, así como algunos de los problemas psicológicos que la afectan.

Kerr (2000) nos da una doble imagen de los logros de la mujer dotada del s.XXI y de los peligros que tienen sus nuevos roles. Esta autora reconoce que en las tres últimas décadas ha tenido lugar uno de los más importantes cambios sociales conocidos en cuanto al rol femenino. En los EEUU, ella considera que las mujeres han superado a los hombres en muchos campos, incluso en rendimientos académicos tradicionalmente masculinos como es el de las Matemáticas, destruyendo hipótesis sobre las diferencias biológicas como condicionantes en el rendimiento en estas áreas. Hombres y mujeres se matriculan en el mismo número en cursos especializados. Además, cada día se hacen mas esfuerzos sociales por ayudar a la mujer a desarrollarse plenamente con gran éxito. En torno al 80% de las mejores notas en enseñanza secundaria son obtenidas por chicas, y en el campo del deporte atletas femeninas acaparan la atención internacional.

Pero a pesar del optimismo que puedan aportar estos datos sobre las posibilidades de las mujeres superdotadas, deben ser interpretados con prudencia, porque la vida en las sociedades industrializadas hace que surjan nuevos y diferentes problemas. Cuando las mujeres alcanzan puestos importantes en el mundo científico y económico, tienen que enfrentarse a problemas que han sido tradicionalmente masculinos, por ejemplo al alcoholismo, la violencia o el estrés laboral. Además de estas dificultades, las mujeres de alta capacidad con éxito laboral se ven oprimidas más que nunca por imágenes sociales de la mujer perfecta. Los desórdenes de comida son realmente preocupantes en mujeres con gran capacidad intelectual que tratan de buscar ideales imposibles de belleza física.

Además de los datos hasta aquí expuestos sobre el nuevo rol social femenino en las mujeres de gran dotación intelectual, queremos comentar y rendir tributo a dos mujeres que han sido un claro ejemplo de los esfuerzos y la problemática que supone "ser" y defender la causa de la alta capacidad en la mujer.

La primera mujer es la española Laura Luque. En la legislación de los años 30 (y no hubo otra explícita hasta 1995), concretamente por el RD de 22-3-1934 se reorganiza el Instituto de Psicotecnia. creando el Servicio de Psicología Juvenil y Selección de Dotados. De ahí surge el Instituto de Selección Escolar Obrera, dedicado a potenciar y educar niños con alta capacidad de familias sin recursos. Laura Luque dirigió este Instituto durante 20 años. Estuvo situado en la madrileña calle de Rafael Calvo hasta que en 1954 se cerró. Allí se educaron hombres importantes de la vida española como es el caso del eminente psicólogo Mariano Yela, el cual, sin la ayuda que recibió en este centro, tal como el mismo reconocía, nunca hubiera tenido las posibilidades que llegó a tener. Laura Luque dedicó toda su vida a mejorar la educación y las posibilidades de sus alumnos; no obstante sabemos poco de ella, murió olvidada, en una residencia de ancianos en 1981. Fue una mujer que luchó por la educación y reconocimiento de los superdotados como profesional defendiendo su condición femenina y su doble rol profesional y personal.

Casi contemporánea, la gran exponente de este "síndrome de abeja reina", al que nos vamos a referir, la primera mujer que vivió y luchó como superdotada, y sufrió por su propio perfeccionismo y por su baja autoestima, fue Leta Stetter Hollingworth.

Nació en 1886 en Nebraska, los recuerdos de su madre citan que empezó a hablar a los siete meses y a los 15 años se graduó e ingresó en la Universidad para estudiar Literatura, terminó su diplomatura a las 19 años y se casó en 1908 (22 años) con un profesor ayudante de Cattell. Se instalaron en Nueva York y ella intentó dar clases en la Universidad, pero se lo negaron por ser mujer casada. Desconcertada, intentó adaptarse a vivir sólo realizando tareas domesticas, pero abrumada, al realizar sólo este tipo de tareas, decidió dedicarse a investigar y a escribir desacreditando todas las teorías sobre la inferioridad natural de las mujeres. Escribió ochenta artículos sobre superdotación. Sus libros sobre la naturaleza de los niños superdotados y la forma de educarlos son, casi un siglo después, fuente de enseñanza (Hollingworth, 1926, 1931, 1940, 1942).

El éxito más notable de Leta en la educación de las personas superdotadas fue la planificación de una escuela experimental para estudiar simultáneamente a estudiantes lentos (el grupo "Binet") y a estudiantes rápidos (el grupo "Terman"). Sin apenas materiales, Leta creó un plan de estudios para el grupo Terman, elaborado a partir de los intereses de los estudiantes.

Dedicó buena parte de su vida a demostrar que la mujer podía ser una trabajadora excelente e igual de competitiva que un hombre, sin abandonar su posición femenina y, de otra parte, a destruir la teoría de la variabilidad del *aurea mediocritas*. Los científicos del siglo XIX y principios del 20 creían firmemente que las mujeres tenían una gama de capacidades más restringida que los hombres y por eso había menos en la población retrasada y menos mujeres eminentes.

Leta desmontó pieza a pieza esta teoría haciendo estudios con la administración del test de Binet. En primer lugar, puso en evidencia que, con la carga cultural que tenían muchas pruebas, las mujeres (como ocurrió en el estudio de Terman) difícilmente podían demostrar su capacidad a través de ellas, pues en su mayoría eran casi analfabetas. Aunque en la vida cotidiana o de familia eran perfectamente capaces de resolver problemas o ser creativas en la atención de sus hijos, por factores contextuales, tenían una inteligencia diferente pero no eran deficientes.

En cuanto a la menor incidencia de retrasos, al administrar la prueba de Binet con un muestreo adecuado, se vio cómo se encontraban cantidades semejantes de chicos y de chicas. Lo que ocurría era que los chicos eran detectados antes cuando no cumplían los requisitos sociales que se les pedía (leer o sumar) en edades tempranas, mientras que las niñas no eran detectadas o se las detectaba más tarde, ya que las sociedad no esperaba de ellas que hicieran ninguna de estas actividades.

Se enfrentó a Galton, que en su libro *El Genio Hereditario* defendía el predominio de la eminencia masculina. Leta Hollingworth demostró que la capacidad intelectual es diferente de la eminencia, y que a las mujeres no se les daba la oportunidad de desarrollarla, y por tanto no llegaban a ser eminentes. Luchó con las dificultades, objeciones y desaprobaciones sociales y lo hizo con sus sacrificios y sacando fuerzas de su propia energía y sus recursos. Desafió muchas de las creencias de su tiempo en el sentido de que el único papel apropiado para la mujer era el de la maternidad.

El ejemplo de la vida de estas mujeres nos sirve de ilustración para perfilar en qué consiste y cómo se genera el denominado "síndrome de la abeja reina" (Staines y otros 1974). La abeja reina es la única del panal que trabaja y procrea, esa es la primera similitud que encontraremos en las mujeres que padecen este síndrome, además, la abeja reina tiene unas características diferenciales del resto que la hacen "reina" y casi perfecta.

Para conocer cuales son las manifestaciones de este síndrome y cómo llega a desarrollarse, es necesario tener en cuenta y profundizar en una serie de estudios acerca de las características y evolución de la joven y la mujer superdotada.

Un interesante trabajo de Silverman (1993) apuntó una serie de temas que explican la vital importancia del género en la escuela y en contextos familiares:

-Las niñas superdotadas tienen una mayor capacidad para la adaptación social que los niños superdotados; sin embargo, esto se puede convertir en una barrera para exponer sus capacidades. A la inversa, los chicos superdotados tienen mucha dificultad en ocultar sus capacidades.

-Las niñas superdotadas tienden con la edad a mostrar disminuciones en los índices de capacidad. Silverman planteó como hipótesis que esta situación se debe tanto a la competitividad de los tests como al factor velocidad, aclarando que las chicas no rinden tan bien cuando esas condiciones están presentes.

-Las niñas superdotadas experimentan la mayor dificultad en los estudios en los períodos claves de transición: Educación Infantil-Educación Primaria 3º/4º curso; 1º de Educación Secundaria. El último paso de transición es particularmente problemático porque se espera que las chicas muestren sus habilidades al completo, lo que requiere mayor esfuerzo en un momento en el que empiezan a perder confianza en sus capacidades. Como resultado su autoestima general queda dañada negativamente.

Además de este estudio, veremos ahora una serie de hechos de la vida y la educación, que nos permitirán entender mejor la situación de estrés emocional que pueden llegar a desarrollar algunas mujeres de alta capacidad.

El contexto educativo

Las niñas superdotadas como el resto de las niñas aprenden en un contexto educativo, pero la mayor capacidad de observación y la mayor sensibilidad las hace más permeables que sus compañeras al currículum oculto de la escolarización.

De una parte, y aunque recientemente se ha empezado a tomar conciencia de ello, y se ha hecho mucha publicidad contra el sexismo en los materiales escolares, se sigue dando el hecho de que la autoría de los textos y los personajes seleccionados en Arte, Lengua y Literatura tiene muy poca representación femenina, y hay ausencia de modelos y personajes femeninos que imitar.

De otra, vemos que el proceso interactivo en las aulas favorece a los niños. La selección de tareas y materiales escolares en la programación de las clases se establece según los intereses de los niños. Los mismos profesores confiesan que cuando eligen una actividad o una lectura, piensan en que será apropiado para los chicos, ya que si es algo femenino, lo tacharán de "cursi" y lo tomarán a burla, con lo cual perderán el control de la clase. En cambio, este problema no se plantea en las niñas ya que no protestan y prestan igual atención a una "disertación sobre los sentimientos del color que a una hazaña bélica".

La interacción del profesor con los chicos en la clase también es mayor "es un poco más difícil mantener su atención... piensan" y dirigen más su atención a ellos. Los docentes encuentran normal que un chico exija más, pregunte más y ponga más en duda las cosas. Si esto lo hace un niño lo califican de precoz, si lo hace una niña la juzgan "más impertinente", agresiva o incluso poco femenina.

Un tercer aspecto es la estructura del conocimiento insertada en una corriente masculina. Nuestras escuelas están suscritas al ideal del conocimiento objetivo y abstracto. Generalmente, el profesor se considera el poseedor del conocimiento, que los estudiantes también pueden llegar a poseer por medio del esfuerzo y el trabajo. De esta manera el conocimiento y la mente, como el ámbito del trabajo intelectual, están separados del cuerpo e instaurados en una relación de poder y autoridad entre el estudiante y el profesor. De gran importancia para las niñas y las mujeres es la separación entre el cuerpo y la mente y la esfera pública y la privada. Las niñas y mujeres ven que una gran parte de su experiencia es devaluada porque habitualmente, en algún momento de su vida, llevan a cabo actividades privadas y reproductivo/educativas totalmente desvalorizadas.

Hemos mostrado brevemente algunos aspectos de la marginación de las más dotadas en la escuela para concluir que los programas para niñas y mujeres superdotadas deben incluir elementos que fomenten la toma de conciencia de su situación, y los mismos programas, sea cual sea la modalidad que utilicemos -acelera-

ción, enriquecimiento, agrupamiento, estudio independiente etc.- tienen que incluir intervenciones pedagógicas que ayuden a la emancipación, a la toma de conciencia y al pensamiento independiente.

Los estereotipos sociales y los mensajes contradictorios

Comenzamos ilustrando con un ejemplo cómo cualquier publicación que tomemos está impregnada de estereotipos sociales. Una conocida revista científica americana mostraba en su contraportada un anuncio que representaba a un hombre usando un telescopio de una determinada marca. Junto a él una mujer leía una revista de cine. La leyenda decía. "A él le gustan los planetas a ella las estrellas". Las niñas brillantes están a menudo atrapadas en una contradicción entre talento y feminidad o entre feminidad e inteligencia (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998). Ser mujer decidida, inquisitiva y ávida, puede contrastar con los buenos modales que la sociedad y la familia espera en una hija o en una madre. Esta confusión acerca del comportamiento apropiado y los mensajes contradictorios recibidos de los educadores son elementos debilitadores de la autoestima y determinantes de las conductas de "ocultamiento". Ante el temor de no ser apreciadas, comprendidas y queridas, las adolescentes "deciden" ocultar su capacidad y centrarse en los roles que el grupo les demanda.

Mujer sin futuro

Muchas jóvenes brillantes no son conscientes de las realidades sociales y económicas que pueden esperarles a lo largo de la vida, y se debaten entre la idea de ser esposa y madre o profesional. En muchas ocasiones dan más importancia al primer aspecto que al segundo y, por consiguiente, nunca se paran a planificar, con la misma precisión que lo hacen los varones, el futuro de su carrera profesional o las implicaciones económicas de sus elecciones. Los varones crecen dándose cuenta de que tienen que planificar su carrera profesional para toda su vida y, por consiguiente, hacen mejores elecciones y preparan objetivos más a largo plazo. Las mujeres a menudo no piensan sobre los problemas de un matrimonio, una carrera profesional, una familia etc., hasta el momento en que tienen que optar por una u otra alternativa.

Miedo al éxito

Diferentes estudios (Horner 1972) han demostrado que algunas mujeres creen que, si son demasiado competentes, serán rechazadas por sus compañeras y no serán deseables para el sexo opuesto. Este temor puede llevar a una perdida de confianza en la capacidad propia que tiene efectos devastadores en la adolescencia y que puede tener influencia en el resto de la vida de una mujer.

La ambivalencia social

Con relación a las actitudes sociales estamos en un tiempo de ambivalencia. De una parte, se anima a las chicas superdotadas a internarse y producir en campos de la ciencia, como la Física o las Matemáticas pero a la vez se les ponen numerosas barreras familiares y sociales. El trabajo de Kitano y Perkins (1996) sobre mujeres con proyección internacional es ilustrativo del problema de las mujeres superdotadas respecto a la ambivalencia social hacia su superdotación. Estos autores encontraron que los rendimientos extraordinarios requerían especiales actitudes por parte de las mujeres. En muchos casos, estas mujeres tenían, por parte de sus familias, un apoyo inicial para su educación, pero más tarde lo que la sociedad esperaba de ellas era que se casaran y pospusieran sus metas a las de sus maridos. También en este estudio se recogen datos de mujeres americanas líderes que encontraron dificultades en su educación ya que ésta se alejaba de sus ideales y de su punto de vista.

El perfeccionismo

Un rasgo de personalidad detectado en numerosos estudios en mujeres de alta capacidad intelectual es el "perfeccionismo". Muchas jóvenes brillantes piensan que tienen que ser perfectas en todo lo que hagan. Por ello, invierten una considerable cantidad de energía en ser las mejores alumnas, las mejores deportistas, las más populares, las más delgadas y las más guapas. El perfeccionismo hace que no se fijen objetivos razonables para sí mismas lo que les lleva a generar un sentimiento de autoestima extremadamente bajo y que les puede generar problemas como es el caso de la anorexia, o atribuir su éxito o fracaso a factores distintos a sus propios esfuerzos, con lo que su imagen exterior de persona brillante la atribuyen a la suerte o a factores incidentales (Stockard y Wood, 1984). Esta reacción al éxito no afecta a los hombres de la misma forma, los jóvenes brillantes atribuyen sus logros a sus propios esfuerzos con lo que mejoran sus rendimientos.

Orientaciones inadecuadas

Al margen de la orientación vocacional, a la que después nos referiremos, debemos hablar de las orientaciones que se les proporcionan en general a las adolescentes, para animarlas a seguir cursos avanzados, a presentarse a concursos etc. Si, como dice Gilligan (1982), los sistemas de valores de las mujeres son diferentes y organizan su vida en términos de relaciones interpersonales y de responsabilidad hacia los otros, la denominada "ética del cuidado", puede que les sea difícil, por no decir imposible poner sus propias necesidades por delante de las necesidades de aquellas personas de las que se preocupan. *La voz diferente*, de la que habla Gilligan, debería tenerse en cuenta por cualquiera que haga un trabajo de orientación en mujeres brillantes.

De otra parte, estos factores unidos a otros sociales, especialmente significativos en clases medias o bajas, harán que muchas jóvenes brillantes renuncien a competir para convertirse en científicas, escritoras o artistas, sencillamente porque creerán que eso nunca estará a su alcance.

Falta de modelos femeninos en los campos científicos y técnicos

Distintos trabajos han corroborado (Highman y Navarre, 1984) que las chicas superdotadas no suelen elegir una carrera que no conocen, o con la que no logran identificarse, y Astin y otros (1976) comprobaron que aunque muchas mujeres jóvenes son atraídas hacia una profesión, ellas terminan interesándose en roles de su sexo. Es un hecho social, ya comentado, que existen muchas menos mujeres en puestos de liderazgo que hombres; cualquier publicación cultural lo corrobora, con lo que el problema de los roles y los modelos es claro.

Fox y otros (1982) analizaron en una muestra de jóvenes superdotados algunos de estos aspectos y concluyeron que, aunque las carreras de Derecho y Medicina eran preferidas por las chicas, conocían dos veces más modelos de roles masculinos que femeninos. Las carreras en las que conocían más modelos femeninos que masculinos eran las de intereses sociales o artísticos. Se preguntó a las chicas si la falta de modelos llevaba a menos mujeres a las ciencias que a las letras; el 40% pensó que efectivamente éste era el problema; el 44% creía que era un problema menor, y sólo el 17% no lo percibió como problema.

El afrontamiento de los problemas laborales

El mundo laboral no es sencillo y más para una mujer perfeccionista y competente. El mundo laboral es competitivo y exigente y si no se pone límites, la mujer sacrifica incluso el tiempo libre y los intervalos de descanso, llevándola incluso a la reducción de lazos sociales y familiares.

Cuando las mujeres logran superar todo estos retos y llegan a ser profesionales y madres de familia, abandonando la idea de la "dorada mediocridad", en muchos casos acaban pagando un tributo en forma de síndrome psicológico: **"el síndrome de la abeja reina".** Este problema describe a una mujer que es capaz de tener éxito como un hombre en tareas relacionadas con el trabajo, mientras mantiene simultáneamente su feminidad y tiene éxito como madre y esposa.

El perfeccionismo que en muchas de estas mujeres dotadas intelectualmente se da, como hemos visto, las lleva a querer convertirse en una mujer que es capaz de tener éxito en su trabajo como un hombre, mientras que mantiene simultáneamente

su feminidad y su éxito como madre y esposa. No es suficiente que intenten ser excelentes en su trabajo; su perfeccionismo las lleva a luchar por un cuerpo de modelo de alta costura, una casa que podría estar en la primera página de revistas de decoración, y a tener unos hijos educados y "perfectos". Se agotan a sí mismas intentando hacerlo todo bien, a menudo con una ayuda mínima de sus maridos y, sin embargo, aún se sienten atormentadas por la culpabilidad de no dar suficiente tiempo al cuidado de su familia, de su casa y de su carrera. En estas situaciones suelen aparecer síntomas físicos (dolores de cabeza, de estómago, de espalda, desánimo, cansancio injustificado, depresión, incapacidad para concentrarse etc.) que ocultan la verdadera dimensión del problema.

¿Cómo prevenir y ayudar en estas situaciones? La primera necesidad de intervención estaría relacionada con un reconocimiento tardío del problema, así como la utilización de métodos ligeros. Este modelo *demasiado poco, demasiado tarde* aplicado a las mujeres superdotadas debería ser sustituido, empezando a trabajar con ellas desde edades tempranas. Modificar las percepciones internas de uno mismo es un proceso a largo plazo; por eso, lo mejor es empezar pronto e integrarlo en el proceso educacional en curso dentro de los dominios claves de aprendizaje (Mönks, 1993). Diferentes autores ha sugerido (Silverman, 1986,1993; Pérez, 1995, Pérez y Domínguez, 2000) los siguientes enfoques generales para padres y profesores con relación a la educación de las jóvenes superdotadas y la prevención de problemas psicológicos.

En el entorno familiar:

- Identificarlas como superdotadas en edades tempranas.
- Buscarles compañeras superdotadas para identificarse.
- Que la madre reconozca su superdotación.
- No fomentar el uso del lenguaje sexista o tomarles el pelo en casa por estos motivos.
- Asignar tareas a los hermanos sobre una base no sexista.
- Darles un trato equitativo, no según los estereotipos de rol de sexo tradicionales que ven fuera de casa.
- Seguir los programas de TV. que muestran estereotipos y hablar de ellos.
- Permitir que las hijas disfruten de tiempo para actividades en igualdad con cualquier varón (el tiempo "libre" de las chicas no tiene por qué ser ocupado especialmente en tareas domésticas).
- Ayudarlas y apoyar con entusiasmo cualquier tarea que propongan o descubran.
- Animarlas a que desarrollen relaciones o conozcan modelos de mujeres profesionales con buena percepción de sí mismas y de su trabajo.
- Desarrollar su capacidad crítica y de toma de decisiones.
- Involucrar a las hijas en los planes y decisiones familiares.

- Intentar comprender sus gustos y aficiones y evitar inmiscuirse demasiado en sus actividades evitando la sobreprotección (no es cierto que "...una chica es distinto").

En el entorno escolar:

- Que participen el mismo número de niñas que de niños en actividades de "riesgo intelectual" (concursos, dirección de grupos de trabajo, etc.).
- Que participen en igualdad de condiciones en informaciones sobre estudios técnicos, charlas y entrevistas.
- Que el material de información vocacional no tenga carácter sexista.
- Impedir que adquieran sentimientos de rechazo e inferioridad hacia las Matemáticas y las Ciencias.
- Mantener altas sus expectativas.
- Introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas.
- Fomentar su independencia y su liderazgo.

Otra estrategia positiva para las chicas superdotadas consiste en proporcionar sesiones de asesoramiento en grupos pequeños e individualmente. El asesoramiento en grupos podría proporcionar un fuerte sentido de la identidad de grupo entre las chicas, que supondría una mayor interconexión durante los años adolescentes. Silverman (1986, 1993) ha recomendado el uso de grupos apoyo para las mujeres superdotadas, donde se podrán incluir los siguientes temas de debate:

- Tratar con intereses y deseos múltiples.
- Analizar profesiones predominantemente masculinas.
- Mantener la fuerza del "yo" cuando nuestros deseos son censurados por la familia o amigos.
- Reconocer y valorar la multipotencialidad de la superdotación.
- Luchar contra la dependencia y conformidad, aprender que una puede tener éxito sin riesgo de perder la feminidad.
- Aprender técnicas de seguridad en sí mismo y aprender a valorar el propio ciclo de trabajo.

El empleo de mujeres exitosas como modelos de rol adultos es otra estrategia que merece la pena poner en práctica. Además de los modelos de roles adultos, se puede contratar a estas chicas mayores superdotadas para que trabajen con chicas superdotadas más jóvenes en las configuraciones de modelos y programas. Las chicas del instituto superdotadas pueden ser modelos estupendos para el grupo de niñas superdotadas en la pubertad, sobre todo en temas o problemas de autopercepción y socialización.

Indagar acerca de lo que más ha contribuido a su satisfacción en la vida de las mujeres superdotadas puede ser una herramienta muy útil al explorar estos temas.

Las investigaciones de Sears y Barbee (1997) sobre mujeres superdotadas a la edad de 60 años, revelaron un patrón interesante de satisfacción de la vida relacionada con sus carreras. Las mujeres más felices eran las que tenían carrera y estaban solteras. Las menos satisfechas eran las mujeres amas de casa que no tenían carrera. Esto nos indica que las chicas superdotadas deben comprender el impacto a largo plazo y la importancia de encontrar una carrera adecuada.

Enfatizar la naturaleza y la extensión de la contribución de las mujeres es también importante, particularmente en los temas dominados por los varones. El hecho de que las chicas lean bibliografías de mujeres famosas cuyas vidas reflejen logros iguales para ambos sexos (temas de género, de manera equilibrada) puede resultar beneficioso para que éstas puedan progresar en las clases, pudiendo incrementar la posibilidad de desarrollar una autoimagen positiva.

Pero no podremos hacer cambios efectivos en la autopercepción de las chicas superdotadas y en el desarrollo de su autoestima y confianza si no implicamos a sus familias. Esta necesidad de colaborar con las familias puede concretarse básicamente en dos tipos: necesidad de información y necesidad de estrategias. Los padres necesitan saber cómo son los mensajes sexistas subliminales y cómo éstos pueden afectar a las hijas superdotadas. Los padres también necesitan saber qué tienen que hacer para luchar contra el prejuicio y el estereotipo, especialmente dentro del hogar.

Los datos de nuestras investigaciones (Pérez y Domínguez, 2000), así como los de otras aquí expuestas, demuestran claramente que las mujeres de alta capacidad necesitan intervenciones que mantengan altas sus aspiraciones, y que las ayuden a identificar y superar las barreras para la realización de su potencial.

Aquellas jóvenes que llegan a la universidad con éxito suelen mantener también sus expectativas profesionales y, aunque el cambio en la última década ha sido espectacular en nuestro país, los hombres siguen superando ampliamente a las mujeres en ingenierías y Ciencias Físicas, hay aproximadamente el mismo número de mujeres que hombres en Medicina y Derecho, y es muy superior el número de mujeres en otras ramas como la Educación o la Psicología. Estas jóvenes de hoy comprenden que no tienen que elegir entre carrera profesional y familia, pero no están seguras de cómo hacer planes para ambas. No es sencilla la opción de comprometerse con una profesión que puede requerir continuos desplazamientos y un horario difícil. Esto hace que muchas jóvenes cambien de rama científica o abandonen oportunidades que un hombre no dejaría. También influye el hecho de que no son apoyadas por sus parejas, con lo cual intentan "reorganizar" sus vidas de acuerdo con las demandas de su entorno abandonado sus sueños.

También hay estudios (Bernard, 1991) que demuestran que además de los problemas del rol sexual, la mujer universitaria se encuentra con una situación de dis-

criminación. Se ha comprobado de manera convincente cómo los profesores universitarios interactúan más y tratan de forma diferente a los hombres, preguntándoles más en clase y concediéndoles más puestos de ayudantes. Mientras que a las chicas el trato diferencial les lleva a utilizarlas como auxiliares o mecanógrafas.

Hay datos muy recientes y reveladores respecto a los logros de la mujer en la enseñanza universitaria. Datos de un estudio realizado por el INE en el curso 1998/1999 demuestran que de un total de 79.702 docentes de la universidad pública, 9.200 son catedráticos y sólo 1.367 son mujeres, apenas un 15%, cuando la presencia femenina en las aulas es ya del 51% y sus rendimientos académicos son iguales o superiores a los de los varones. Este estudio apunta a que los obstáculos que impiden a la mujer estar en igualdad de condiciones, a la hora de acceder al último escalón de la carrera docente, no se pueden achacar a factores académicos, ya que las trayectorias profesionales son similares y los perfiles académicos semejantes. La existencia de factores informales que inciden en las decisiones y la menor implicación de la mujer en las esfera de poder, parecen generar un complejo entramado de actitudes que obstaculizan la igualdad profesional en los niveles más altos de la vida científica y académica.

¿Qué pretendemos de la mujer superdotada? La respuesta está en la educación y la sociedad que nos rodea. De una parte, habrá que enseñar a las jóvenes superdotadas a no ser "abejas reinas", en su lugar haríamos mejor en enseñarlas que es imposible ser perfectas en todo lo que hacen y que puede que no sean capaces de hacerlo todo bien, no por falta de capacidad, que eso mermaría su autoestima, sino por falta de tiempo físico, y que si es necesario habrá que hacer elecciones personales y profesionales.

Diversos especialistas han desarrollado programas de apoyo para evitar la ansiedad y los problemas que los nuevos roles femeninos pueden crear en la mujer de alta capacidad intelectual. Kerr y Erb (1991) han experimentado un programa de orientación vocacional y personal. Las chicas que lo han seguido mantienen mejor sus metas, tienen una mejor autoestima y atribución interna y desaparecen tópicos como "Soy tonta en Matemáticas". Pero quizás el mayor problema, con el que estos expertos han debido luchar en la época de la adolescencia, es el enfrentamiento entre los lógicos deseos de amor y aceptación social y alto rendimiento académico. Para muchas adolescentes superdotadas son totalmente incompatibles y, evidentemente, se inclinan por la primera opción.

Hollinger y Fleming's (1992) han llevado a cabo diversos estudios a través del programa CHOICE *(Creating Her Options in Career Education).* En este trabajo han quedado reflejadas una vez más las barreras que aparecen en el rendimiento de las superdotadas. La autoestima de estas chicas, la motivación hacia el rendimiento y hacia el éxito han sido los elementos que se reforzaron en los trabajos de grupo

con los que colaboraban las familias, los iguales y las escuelas. El seguimiento quince años después de las participantes en el programa demostró el mantenimiento de los beneficios del mismo. La mayoría habían conseguido puestos de relevancia profesional y habían combinado también matrimonio y familia con la vida laboral.

El siguiente decálogo ayudaría a prevenir o a mejorar la situación de las mujeres envueltas en este síndrome:

- Afirmarse profesionalmente como mujer.
- No preocuparse por sentirse diferente.
- Decidir si vivir o no en pareja, tener o no tener hijos.
- Determinar cómo combinar la vida laboral y la vida familiar.
- Decidir por adelantado qué rol va a ser prioritario en las situaciones conflictivas.
- Establecer compartimentos distintos entra trabajo y familia.
- Ver los beneficios de la doble jornada.
- Controlar la dedicación.
- Ajustar y planificar la dedicación laboral y la familia para organizar o delegar aquellos apartados que no vamos a poder hacer.
- No intentar llevar la responsabilidad de todo lo que ocurre a nuestro alrededor; (Aun yendo todo bien podemos sentirnos agotadas, y si las cosas salen mal nos sentiremos terriblemente culpables).

Por último, reiteramos la urgente necesidad de hacer asumir a los hombres la completa igualdad en la relación de pareja; esto liberaría a la mujer de muchas responsabilidades y les daría la misma clase de oportunidades que tienen los varones. No podemos eliminar en una década o dos las trabas que la sociedad ha desarrollado durante milenios, pero podemos ayudar a nuestras jóvenes mujeres a tomar conciencia de a qué problemas se enfrentan, si desean luchar por la eminencia, si desean utilizar sus habilidades o talentos, si desean a la vez ser eminentes, esposas y madres. Debemos sacarlas del panal de las "abejas reinas" y enseñarles a volar como pájaros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOULINE, S.G. (1997). Assessment of gifted Children. En: **COLANGELO, N. y DAVIS, A.** (Eds.) *Handbook of gifted Education.* 2ª Edición. Boston, Allyn and Bacon.

ASTIN, H.S. (1974a). Overview of the findings. En: **ASTIN, H., SUNIEWICK, H. y DWECK, S.** Eds. *Women: A Bibliography on their Education and Careers.* Behavioral Publications Incorporated, Nueva York, 1-10.

BERNARD, J.A. (1991). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la universidad.* Zaragoza, Universidad de Zaragoza, ICE.

CAMPBELL y GREENBERG, (1993).

CASANOVA, U. (1993). La construcción social de la variable sexo y Estilos de aprendizaje. Seminario : *"Estilos Instruccionales y de Aprendizaje: profesores y alumnos"*. Murcia, Universidad de Murcia. 10-13 de marzo. Actas.

FOX, L.H., BRODY, L. y ROBIN, D. (1982). *The study of social processes that inhibit or enhance the development of competence and interest in mathematics among highly able young women.* Report to the National Institute of Education on its two year grant, No. NIE-G-79-0113, Intellectually Gifted Child Study Group, Baltimore, The Johns Hopkins University.

GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice.* Cambridge, Harvard University Press.

HIGHAM, S. J. y BUESCHER, T. M. (1987). What young gifted adolescents understand about feeling "different". En: **BUESCHER, T.** (Ed.), *Understanding gifted and talented adolescents: A resource guide for counselors, educators and parents.* Evanston, IL: Northwestern University, Center for Talent Development, 77-91.

HOLLINGER, C.L. y FLEMING, E.S. (1992). A longitudinal examination of life choices of gifted and talented young women. *Gifted Child Quarterly,* 36,207-212.

HOLLINGWORTH, L. (1916). *Gifted Children. Their natur and nurture.* N. York, MacMillan.

– – –. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene,* 15 (1), 3-16.

– – –. (1940). *Prairie Years.* New York, Columbia University Press.

– – –. (1942). *Children above 180 IQ Standord-Binet: Origin and development.* Nueva York, World Book.

HORNER, M.S. (1982). Toward an understanding of achievement related conflicts in woman. *Journal of Social Issues, 28,157-175*

KERR, B.A. (2000). Guiding Gifted Girls and Young Women. En: (Eds.) **HELLER, K. [et al.]** *International Hanbook of Giftedness and Talent.* N. York, Pergamon.

KERR, B.A. y ERB, C. (1991). Career counseling with academemically talented students: effects of value-based intervention. *Journal of Counseling Psychology,* 38, 309-314.

KITANO, M.K. y PERKINS, C.O. (1996). International gifted women: developing a critical resource. *Roeper Review,* 19 (1), 34-40.

MÖNKS, F. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En: **HELLER, K., MÖNKS, F. y PASSOW, H.** (Eds.). *Research and Development of Giftedness and Talent.* Nueva York, Pergamon.

NOBLE, K.D. (1987). *The dilemma of the gifted woman.* Psychology of woman Quarterly, 11, 367-378.

PÉREZ, L. (1993): *10 Palabras Clave en Superdotados.* Estella (Navarra), Verbo Divino.

PÉREZ, L. [et al.] (2000). *Educar hijos muy inteligentes.* Madrid, Editorial CCS.

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

PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. y DÍAZ, O. (1998). *La educación de los más capaces: guía para educadores.* Madrid, MEC.

SEARS, P. y BARBEE, A. (1997). Career and life satisfactions among Terman´s women. En: **STANLEY, J.C., GEORGE, W.C. y SOLANO, C.H.** (Eds.). *The gifted and the creative: A fifty-years perpective.* Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 180.

SILVERMAN, L. K. (1986). Patering young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society,* 18, 73-87.

———. (1993). A developmental model for counseling the gifted and talented. En: **SILVERMAN, L. K.** (Ed.), *Counseling the gifted and talented.* Denver, Love, 51-78.

STAINES, G., TAVRIS, C. y JAYARATNE, C. (1974). The queen bee syndrome. *Psychology Today,* 7,55-60.

STOCKARD, D.J. y WOOD, J.W. (1984). The myth of female underachievement. A reexamination of sex differences in academic underachievement. *American Educatinal Research Journal,* 21,825-838.

EVOLUCIÓN DE LAS MUJERES SUPERDOTADAS A TRAVÉS DEL ITINERARIO ACADÉMICO-PROFESIONAL

Isabel Ancillo Gómez
Lic. en Psicopedagogía

Comenzamos este análisis sobre la evolución y situación actual de las mujeres superdotadas a través de los ámbitos académico y profesional, poniendo el ojo del huracán en el hecho de que todos los enfoques que tratan la educación y desarrollo profesional de las niñas y mujeres superdotadas deberían hacer relevantes el mayor número de factores, que permitiesen comprender cómo actúan las mujeres ante las elecciones que hacen, a lo largo de sus vidas, cuando encuentran barreras para conseguir aquellos objetivos que se habían propuesto.

Deberíamos preguntarnos, en primer lugar, si es apropiado medir el éxito de las mujeres superdotadas a través de lo que algunos expertos han argumentado que son estándares masculinos: salario, prestigio, estatus profesional.

Cabría dudar acerca de estas convenciones en los varones, pero es que, en las mujeres, ni tan siquiera han sido descritos.

Cierto parece que quizá no sea una cuestión tanto de género, como de personalidad bien definida y asentada, pero no es el objeto de esta recensión entrar en consideraciones filosóficas. Demos paso, pues, a aspectos más prácticos.

Cuando seleccionamos a sujetos con altas capacidades para programas de enriquecimiento o, simplemente, al hacer investigaciones sobre intereses en edades tempranas, vemos que tanto chicos como chicas participan en iguales proporciones, pero, en la vida adulta, los hombres exceden al número de mujeres en puestos de liderazgo científico y social. Esto es algo que todos hemos podido constatar y, aún hoy, se nos hace evidente.

Intentemos avanzar pues hacia una comprensión de este hecho, analizando el recorrido académico y profesional que, en algunos senderos, lleva a las mujeres superdotadas hacia bifurcaciones que se pierden por su ¿grandiosidad?

Las niñas con altas capacidades tienen habitualmente resultados superiores a los de los niños superdotados, en toda la Educación Primaria. Sin embargo, esto cambiará al llegar la adolescencia. Desde ese momento, las superdotadas pasan de tener un deseo de alta autoestima y éxito, a otro que se ha llamado de amor y pertenencia. En la infancia, parecen ser recompensadas por su éxito social y, en la adolescencia, además, son premiadas por su conformismo. Mostrar una fuerte ironía, desacuerdo con arrojo adolescente, en definitiva, ser desafiante, no es propio de señoritas.

Nos encontramos ante un hecho que, tristemente, hoy sigue con una fuerte vigencia en la sociedad española y, quizá, mundial.

Volviendo a lo académico, aunque las adolescentes superdotadas suelen mantener unas notas medias, iguales o superiores a las de los varones con altas capacidades, a lo largo de la Educación Secundaria, los cursos dejan de resultarles estimulantes. Según ellas mismas señalan, las relaciones sociales son muy importantes y éste es un descubrimiento que tiene lugar a esa edad, no estando incluido como asignatura escolar.

Las niñas superdotadas experimentan las mayores dificultades académicas en los períodos claves de transición: Educación Infantil - Educación Primaria, 6º Primaria- 1º Secundaria...; este último paso que señalamos resulta especialmente problemático para ellas, ya que se les pide que demuestren todas sus habilidades en un momento en el que empiezan a perder confianza en sus capacidades, por llegar la adolescencia.

Las chicas superdotadas tienen una mayor capacidad para la adaptación social que los chicos, a quienes este aspecto se les plantea muy complicado, eso si llega a plantearseles, en un momento de emocionabilidad racional...; lo que hará que fijen todos sus esfuerzos en desarrollar al máximo esta nueva faceta, que se les revela como un horizonte lleno de posibilidades sin explorar.

Siguiendo los estudios realizados por Jiménez (2001), y como ya hemos dicho, hasta el inicio de la adolescencia las chicas con altas capacidades tienen un rendimiento igual o superior que los chicos de altas capacidades, y sus intereses curriculares apenas se diferencian. Sin embargo, añadido a lo anterior, a partir de esta edad, al aumentar la presión social sobre la adecuación a las funciones típicas del género, es cuando se produce un cambio o retroceso y el momento en que los valores, intereses y motivaciones empiezan a diferenciarse en ambos géneros. Aunque las chicas muy dotadas mantendrán altas aspiraciones profesionales, al desarrollar con más facilidad patrones que les permitan adaptarse a las demandas sociales y seguir adelante con sus intereses, se ha comprobado que las dotadas más moderadamente, declinarán en su nivel de aspiraciones, dando lugar al famoso fenómeno del ocultamiento (Kerr, 1991).

No obstante, en el caso de las más dotadas, al llegar a la universidad habiendo mantenido unos resultados académicos altos, supervivientes de los trajines sociales emitidos (por su deseo de agradar) o recibidos (por las convenciones sociales), comenzará a reafirmarse en las chicas una característica propia de la superdotación, que no habíamos mencionado hasta ahora: el perfeccionismo.

Según Emmett y Miror, una hipersensibilidad a las expectativas de los otros y las tendencias perfeccionistas son aspectos dominantes y, en muchos casos, determinantes, en los sujetos de altas capacidades, especialmente en las mujeres, a la hora de decantarse por estudiar una carrera.

Estas alumnas son más dadas a elegir unos estudios para satisfacer los deseos de otros, renunciando a su propio sistema de intereses, y también suelen elegir un futuro profesional rápido y excesivamente concreto, que puede llegar a estancarlas en la rutina, ahogándolas intelectual y emocionalmente.

Además, la posesión de multipotencialidad les hace muchas veces desarrollar el temor de decepcionar a los demás: sea cual sea la carrera que elijan, siempre habrá un "podrías haber hecho más".

Muy unido a esa sensibilidad ante las expectativas se encuentra el conformismo. Desde una edad temprana, la mayoría de las mujeres con altas capacidades aprenden a conformarse ante las aburridas exposiciones escolares que para ellas no significan ningún reto, a "normalizarse" para ser aceptadas por sus compañeros y profesores, y a tolerar la falta de lógica y previsión de las rígidas normas consensuadas por su familia, grupo, sociedad.

De un conjunto de investigaciones se desprende que, a pesar de su capacidad objetiva, las chicas de altas capacidades tienden a tener menor confianza en sí mismas que los chicos, y minusvaloran sus logros. La baja autoestima –quizá debida a este afán de perfeccionismo que podría dar lugar a que su discrepancia entre la realidad y el ideal fuera muy amplia–, así como la falta de confianza en sí mismas, podría afectarles especialmente en momentos de crisis, tal y como han investigado Jones y Smark (1995) con un grupo de adolescentes del Reino Unido, donde se ha visto la gran desproporción entre chicos y chicas, concretamente, en programas de Matemáticas, especialmente acusada en este período.

Al descender la autoestima y el nivel de aspiraciones de las chicas a estas edades, sus intereses profesionales, ideales de vida, cambian.

La diferencia entre géneros, dentro del ámbito académico, a favor de los varones, sigue en pie actualmente, pero es cierto que va decreciendo ya que las chicas parecen mostrar mayor predisposición hacia todos los aprendizajes, debido quizá a

que van disminuyendo los estereotipos respecto a estudios "femeninos" y "masculinos". Algunas investigaciones (Lubinski, Benbow y Sanders, 1993) recogen, por ejemplo, la superioridad de los grupos masculinos en resultados de tests de capacidad matemática y en la elección de estudios universitarios de tipo científico, pero no en los resultados académicos que obtienen en ellos. Se ha demostrado que las chicas consiguen rendimientos iguales e incluso superiores a los de sus compañeros varones en carreras de tipo científico y tecnológico; lo que sucede es que, con frecuencia, sus intereses son más variados que los de los chicos de altas capacidades, por lo que no dedican tantas energías a centrarse en un campo de conocimiento, acabando por tener una cultura más amplia y dispersa que ellos.

Las diferencias de género han sido desde siempre muy llamativas, de forma que, tanto en el ámbito puramente académico, como en programas extraescolares y olimpiadas matemáticas, han podido observarse mayores logros, por parte de los chicos. También aquí en España, aunque algunos de estos programas pasen prácticamente desapercibidos.

Las consideraciones clásicas acerca de dichas diferencias suelen hacer hincapié en diferencias cognitivas, muchas a nivel global, tales como una mayor velocidad en ciertas funciones del sistema nervioso central, un funcionamiento superior del hemisferio derecho en los chicos, aunque, actualmente, se den otro tipo de explicaciones, referidas a su adquisición al interaccionar con los otros y con ciertos hábitos y valores impuestos por la sociedad que, curiosamente, en cuanto a diferencias de género, suelen ser similares en todas las culturas: no hay ninguna en la que las mujeres sean consideradas más capaces física y psicológicamente que los hombres.

En los tests de capacidad matemática, mecánica y espacial, las chicas prefieren resolver aquellos ítems que requieren reflexión, rindiendo por debajo de sus posibilidades en aquellos que implican velocidad y cierto espíritu competitivo, mientras que los chicos se muestran más intuitivos e impulsivos, resolviendo los problemas con mayor rapidez, lo que favorece su obtención de mayores puntuaciones en las pruebas.

De acuerdo con los análisis llevados a cabo por autores como Wieczerkowski y Prado, cada cultura ofrece unos roles sexuales a los individuos, que acaban convirtiéndose en estereotipos, al ser mantenidos y transmitidos por la familia y la escuela, provocando que las nuevas generaciones asuman una autoimagen que llevará al sujeto a un éxito o fracaso perfectamente predecible si, como suele ocurrir, no se atiende a otros aspectos de aptitud, personalidad...

Dos descubrimientos respecto a la orientación de chicas tienen gran interés aquí: incluso las chicas talentosas en ámbitos "masculinos" muestran un significativo bajo nivel de motivación por la ciencia y la tecnología, al contrario que los propios chi-

cos. Sin embargo, en las chicas, el interés por lo científico-tecnológico se incrementa si consiguen logros importantes en esas áreas, mientras que en los chicos sería indiferente. Wieczerkowski concluye que sería el resultado de los estereotipos respecto al rol sexual: los chicos se consideran talentosos en ciencia y tecnología, con menos logros, mientras que las chicas necesitan convencerse a sí mismas obteniendo altos niveles. Los chicos van a valorar su propia habilidad más favorablemente, teniendo altas expectativas de éxito y eligiendo, por sí mismos, participar en programas de habilidad matemática o similares. Las chicas, por contra, son más modestas en las estimaciones sobre sí mismas, necesitando estímulos de sus padres y profesores para tomar parte en los programas y estimando su probabilidad de éxito menos favorablemente que los chicos.

Siguiendo este tipo de investigaciones, podemos concluir que los problemas para el desarrollo del talento matemático en las chicas se deben a: mayor miedo al fracaso, una autoimagen menos favorable hacia los logros en ámbitos "masculinos", provocada por la propia cultura en que nos desenvolvemos, y menos habilidad para reconocer sus propias fuerzas. Esto significa que las medidas para fomentar el talento matemático en las chicas han de centrarse, en mayor grado que para los chicos, en ir más allá de los aspectos cognitivos del propio logro, centrando la atención en aspectos tales como la transmisión de altas expectativas de éxito, aboliendo la sobreprotección, animándolas a entrar en pequeños campos de trabajo complicados, sin riesgo de fallos, avanzando en la propia metacognición, ofreciendo actividades de interés fuera del colegio (olimpiadas matemáticas, programas de enriquecimiento...) y poniéndolas en contacto con otras chicas interesadas en los distintos campos.

Actualmente, Reis (1999) ha vuelto a poner de manifiesto estos datos, añadiendo, además, que, aunque el número de mujeres que siguen carreras científicas ha aumentado en los últimos quince años, el porcentaje respecto a los hombres sigue siendo llamativamente bajo.

Concretamente en España, en el curso 1986-87, por primera vez en la universidad, la matrícula femenina (50,1 %) fue superior a la masculina (CIDE/Instituto de la Mujer, 1988), manteniéndose el aumento de la presencia femenina desde entonces, aunque la distribución por carreras y campos de interés siga siendo desigual.

En unas investigaciones publicadas recientemente por Jiménez (2001), se ve cómo la superioridad masculina en las pruebas de capacidad se mantiene y se hace más evidente cuanto más extrema es dicha capacidad.

Según datos recogidos por esta autora en la Universidad Politécnica de Madrid, donde tan sólo el 30% de su alumnado actual es femenino, las carreras de Escuelas Técnicas Superiores que más atraen a las chicas son agrónomos (41,8 %), montes

(41,2 %) y arquitectura (44,1 %), mientras que las que menos les interesan son caminos (21,9 %), minas (21,2 %) y telecomunicaciones (23,1 %). En el caso de las Escuelas Técnicas Universitarias, la tendencia es la misma.

Aunque actualmente todas las mujeres conocen el valor de desarrollar una carrera al margen de su familia, es cierto que siguen teniendo problemas a la hora de compaginar ambas. Sin embargo, llevar a cabo una carrera de éxito y sacar adelante una familia suele entrañar un cúmulo de obstáculos, que no todas se sienten capaces de ir superando.

Además, muchas mujeres prefieren seguir en su estilo de no destacar, para evitar rivalidades con los compañeros de trabajo, ya que (al igual que cuando estudiaban en el colegio) piensan que podrían llegar a ser rechazadas por sus compañeras, no contando con su apoyo en ningún momento, y también resultar, demasiado "masculinas" para el sexo opuesto.

El hombre desarrolla su carrera académica planteándose objetivos a largo plazo y pensando en un futuro profesional que abarcará toda su vida, mientras que la mujer siempre rondará alrededor de la idea de mantener una familia y un hogar; por mucha ayuda que su marido se ofrezca a prestar, nunca podrá dedicarse a su profesión con el perfeccionismo que la caracteriza, si, además, ha de cuidar de sus hijos y organizar una casa, aspecto al que acabará dando más importancia.

Incómodas con la opción de comprometerse con una profesión, que puede requerir años de complicados estudios y un posterior horario diario de trabajo complicado, pueden decidir cambiar de campo a fin de evitar la complicación y compromiso físico-psicológico con esa profesión.

Como grupo, el rendimiento profesional de las mujeres superdotadas, a diferencia del de los hombres con altas capacidades, declina a lo largo de la edad adula. En un estudio longitudinal llevado a cabo por Terman y sus colaboradores, desde 1921 hasta nuestros días, se describió que, en la mitad de la vida, el 50% de las mujeres superdotadas eran amas de casa y la mayoría de las que tenían un empleo trabajaban en profesiones tradicionalmente femeninas, realizaban trabajos temporales, a tiempo parcial o con un estatus más bajo dentro de sus profesiones.

En profesiones calificadas como tradicionalmente femeninas: la docencia, enfermería, trabajo social..., aunque la mayoría de los profesionales son mujeres, sólo un 15% de ellas desempeñan puestos directivos (Domínguez y Pérez, 1998).

En cuanto al desarrollo profesional de la mujer superdotada, como señalan Pérez y Domínguez (2000), puede concluirse que existen una serie de factores que van a caracterizarlo, entre ellos destacamos:

- Los estereotipos tradicionales de sexo tienen tanta importancia en la identidad de los alumnos superdotados como en el resto de los educandos.
- Hay más probabilidad de que una persona superdotada tenga un trabajo para toda la vida, que en el caso de las personas de la media.
- El trabajo es central o vital para la identidad de las personas superdotadas ya que involucra un alto ego.
- Los superdotados tienen una fuerte necesidad de ser los mejores en el campo que han elegido.
- También tienen mucho deseo, aparentemente "una necesidad innata", de provocar un impacto en la sociedad.
- Los individuos superdotados, frecuentemente, se sienten animados, en vez de exhaustos, cuando siguen una meta difícil.
- Tienen un gran sentido de la responsabilidad social.

Para terminar, parece que podemos felicitarnos por el hecho de que las mujeres avanzan hacia una mayor igualdad con los hombres, la cual esperamos sepan afrontar sin perder su auténtica naturaleza de mujer, por imitación de modelos masculinos, siendo capaces de alcanzar esa grandiosidad a la que me referí al principio, grandiosidad de centrar el huracán en la familia, en las Matemáticas, en aquello que realmente desean y donde pueden expresar su capacidad como sólo una mujer superdotada sabe hacerlo.

Aunque se mantienen, y aún durarán algún tiempo, las subjetivas barreras de género, en los ámbitos académico y profesional, es cierto que su altitud va disminuyendo, pudiendo confiar en un futuro diferente y mejor, en el que las mujeres de altas capacidades consigan ver favorecida su incesante búsqueda de equilibrio entre salario económico y emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAHAN, C. (1987). *Gender and the gifted: A roadmap for reflecting, questioning, and understanding*. Lethbridge, Alberta.

CIDE/Instituto de la Mujer. (1988). La presencia de las mujeres en el sistema educativo. *Estudios, 18*. MEC, Instituto de la Mujer.

DOMÍNGUEZ, P. y PÉREZ, L. (1998). Actitudes de la sociedad y la familia ante los adolescentes superdotados. En: *Intervención Psicológica en la adolescencia*. Pamplona, VIII Congreso INFAD.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2001). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid, UNED.

JONES, L., & SAMART, T. (1995). Confidence and Mathematics: a gender issue? *Gender and Education, 13*, 99-104.

KERR, B. (1991). Developing talents in girls and young women. En: **COLANGELO, N. & DAVIS, G.,** *Handbook of Gifted Education.* Massachusetts, Allyn and Bacon.

LUBINSKY, D., BENBOW, C., & SANDERS, CH. (1993). Reconceptualizing Gender differences in Achievement among the Gifted. En: **HELLER, K. [et al.]** *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* New York, Pergamon Press.

PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid.* Madrid, Consejería de Educación.

REIS, S. (1999). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly, 39* (3), 162-170.

ZORMAN, M. (1993). Mentoring and Role Modeling Programs for the Gifted. En: **HELLER, K. [et al.]** *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent.* New York, Pergamon Press.

LOS DISCURSOS SOBRE LA CAPACIDAD INTELECTUAL DE LAS MUJERES: UN FRENTE HISTÓRICO DEL FEMINISMO

Antonia Fernández Valencia
Universidad Complutense de Madrid

Históricamente el sexo se ha culturizado asociándolo a capacidades y valores, a aptitudes y actitudes, a funciones sociales. Así se han construido los modelos de género. El discurso dominante ha negado tradicionalmente a las mujeres las capacidades intelectuales, o les ha negado la posibilidad de tenerlas en igualdad con los hombres, con los consiguientes efectos en su educación y en la adjudicación de papeles sociales.

Si aceptamos que la superdotación o alta capacidad no se puede asociar exclusivamente a capacidades innatas, sino a las posibilidades de desarrollarlas a través de la formación y de las perspectivas de aplicación profesional que puedan derivarse (Pérez Sánchez, L. y Domínguez Rodríguez, P., 2000), las mujeres, como veremos, no lo han tenido fácil. ¿Cómo desarrollar unas capacidades que no se reconocen? ¿Cómo desarrollarlas si se ponen límites a la formación o al ejercicio de las mismas?

No queremos, sin embargo, presentar una visión victimista de la situación de las mujeres de alta capacidad en la Historia, aún cuando es claro que, si no tuvieron las opciones de formación de los varones de su mismo grupo, hay que asumir que gran parte de ellas no tuvieron la posibilidad de desarrollarlas.

Nuestro trabajo se ha orientado en otra dirección que nos parece mucho más rica por el valor formativo y ejemplificador que puede tener para la educación de las jóvenes y para la propia orientación de la docencia: por una parte romper el mito de la falta de formación intelectual de las mujeres del pasado, lo que nos conecta con una de las constantes de los discursos históricos femeninos de la igualdad de capacidades de las mujeres respecto a los varones: el apoyo en una genealogía femenina; por otra, que será la que desarrollaremos, la constatación de que, frente al discurso de la inferioridad, dominante hasta los tiempos contemporáneos, ha existido siempre un contradiscurso masculino, y sobre todo femenino, que ha argumentado sólidamente la igualdad de capacidades y ha reclamado, en consecuencia, el fin de

la dominación y el acceso de las mujeres a la formación intelectual y al espacio público que les estaba vetado.

En 1987, Linda Silverman escribía en su artículo *Todo comenzó con Leta Hollingworth:* "Una mujer americana fue la responsable de que las mujeres ganasen la igualdad intelectual a los ojos de la ciencia" (Ellis, J. y Willinsky, J, 38). Sin quitar todo su valor a la aludida, que efectivamente luchó para superar los prejuicios de la ciencia sobre los talentos de las mujeres, -que se estaban revitalizando con los trabajos de Le Bon o Broca entre otros-, e intentó destruir la asociación eminencia-inteligencia que estableciera por ejemplo Galton, hay que afirmar que ni era la primera en luchar contra el discurso dominante en la ciencia, ni estaba sola. Fue una colaboradora destacada en la trayectoria de lucha que llevaban a cabo otras muchas mujeres en muy diversos contextos científicos, culturales y sociales de su tiempo, como había ocurrido al menos desde el siglo XIV. Lo que vamos a presentar son aspectos de esa "lucha" de discursos que permite recuperar la actividad intelectual de muchas mujeres a través de los ejemplos de las palabras de algunas de ellas. Sus propias obras nos hablan de alta capacidad intelectual.

Nos centraremos en tres aspectos: presentar el discurso dominante de la inferioridad en determinadas épocas y alguno de los contradiscursos, especialmente femeninos, que conviven en lucha con él, para defender la igualdad; analizar cómo salva el discurso de la inferioridad la existencia de "eminencias" o de figuras de reconocida capacidad -el discurso de la excepcionalidad- y, por último, presentar algunas notas comunes en la formación de algunas de las mujeres que podemos considerar dentro del grupo de "alta capacidad" por sus obras y trayectorias vitales.

Discurso dominante de la inferioridad y contradiscursos de la igualdad intelectual

El discurso de la inferioridad de las mujeres en la cultura occidental tiene sus raíces en la Biblia y en el pensamiento clásico grecorromano, derivándose de él la necesaria dominación y tutela de los varones sobre las mujeres. La inferioridad se demostraría porque fue a Eva a quien tentó el diablo y no a Adán; la dominación se derivaría del propio designio divino tras la caída en la tentación. El castigo del Creador a la mujer fue el siguiente "Multiplicaré los trabajos de tus preñeces. Con dolor parirás tus hijos y, no obstante, tu deseo te arrastrará hacia tu marido, que te dominará". (Génesis, 3, 16). Hay que recordar que la expulsión del Paraíso se produce precisamente por el acceso al conocimiento que ha supuesto para el género humano la caída en la tentación, conocimiento que le puede llevar a la inmortalidad. Las palabras de Yavé son claras: "¡He ahí al hombre que ha llegado a ser uno de nosotros por el conocimiento del bien y del mal! ¡No vaya ahora a tender su mano y tome del árbol de la vida, y comiendo de él viva para siempre!"(Génesis, 3,22). Este enfoque se utilizará en algunas argumentaciones para demostrar la superioridad de Eva sobre Adán: su curiosidad por conocer y por extender el conocimiento.

El discurso de la inferioridad femenina -falta de resistencia, debilidad ante la tentación, al tiempo que peligro como tentadora del hombre- se irá recuperando históricamente en el mundo occidental cristiano para legitimar la dominación masculina, especialmente a partir del siglo XIII (neoaristotelismo), llegando hasta los tiempos contemporáneos. El punto de partida, además del discurso del Génesis, será, por herencia del mundo clásico -como planteamiento "científico"- la diferencia biológica. El discurso, en contra de lo que pueda suponerse, no pierde fuerza con el tiempo, sino que se va reforzando en los siglos XVI, XVII y XVIII hasta ser asumido, de forma más o menos generalizada, en el pensamiento científico del XIX y aún del XX. La propia psicología diferencial parte de ese presupuesto e intenta demostrarlo apoyándose en diferencias entre hombres y mujeres tales como el tamaño del cerebro o del cráneo.

¿Y cómo se legitima el discurso? El esquema es muy sencillo: la diferencia biológica se asocia a desigualdad en capacidades. La desigualdad se asocia a jerarquía. La jerarquía asocia superioridad al varón e inferioridad a la hembra-mujer. La inferioridad tiene diferentes niveles: física, mental, emocional y moral.

La consideración de la inferioridad emocional y moral generará una importante vía del discurso misógino que asocia a la mujer al peligro, a la tentación, a la lujuria -tanto en obras escritas como iconográficas- con la consiguiente "necesidad" de controlar su sexualidad, su libertad de movimientos, etc, y que, obviamente, también tendrá un contradiscurso desde la creación masculina y femenina en los dos ámbitos. No entraremos en este aspecto de la misoginia que hoy parece ganar interés (Archer; Bosch, Ferrer y Gili. Madrid). Nos centraremos en los discursos de la inferioridad física e intelectual, más cercanos al ámbito de este seminario, que van íntimamente unidos. La consecuencia de ambas "inferioridades" son claras: el establecimiento de límites a las mujeres en, al menos, los siguientes campos:

a) *En su actividad:* Eliminación de actividades que exijan esfuerzo y juicio razonado, lo que las aleja de los centros de toma de decisiones y les resta fiabilidad como testigos.

b) *En su autonomía personal y en la gestión de sus bienes:* control de sus actividades y relaciones personales: la dependencia del padre, marido o tutor (la tutela).

c) *En su formación:* control de los límites de su educación.

d) *En su influencia social:* control de la palabra y limitaciones en la capacidad de "crear doctrina", así como en la participación en los centros de toma de decisiones. "Salvo excepciones antinaturales, el varón es más apto para la dirección que la hembra" si comparten las virtudes, no en igual manera "la del hombre es una fortaleza para mandar, la de la de mujer para servir, y lo mismo las demás virtudes", escribe Aristóteles en *La Política*.

e) Derivado de todo ello: *adjudicación a las mujeres del espacio doméstico, ya desde el mundo clásico, y progresiva marginación del espacio público.*

El mundo romano refuerza el modelo de sociedad patriarcal. El cristianismo lo cristaliza en el ámbito religioso. Las palabras de Pablo de Tarso sobre la no conveniencia de que las mujeres hablen en las asambleas legitimarán la marginación de las mujeres del espacio público eclesiástico, es decir, del ejercicio de la palabra y de los puestos de responsabilidad que conllevaba. Religión y Estado se unen en un objetivo común que se presenta como constante hasta los tiempos contemporáneos.

Pero quizá lo más ilustrativo sea releer partes de esos discursos de las capacidades y pensar en cómo pudieron afectar a la autoestima de las mujeres, a su confianza en sus capacidades y a sus expectativas de futuro, en tanto en cuanto, al ser el discurso dominante, generó unas determinadas posibilidades de acción de las mujeres en la sociedad que, obviamente, limitaron su campo de experiencias, de formación y, en consecuencia, de desarrollo de capacidades. Si partimos de los principios que se asumen hoy como favorecedores o limitadores de la *alta capacidad*, no es difícil pensar en las posibilidades que se dieron a las mujeres en tiempos pasados -y aún se dan en algunos lugares en nuestro tiempo-, reflexiones que nos podrían derivar fácilmente hacia otro aspecto no menos interesante: el de la construcción de la identidad femenina.

Veamos algunos ejemplos de esos discursos en España. En 1494, en la glosa que hace a la obra *Regimiento de Príncipes*, de Egidio Romano, Juan García de Castrojeriz defiende que el consejo de las mujeres no conviene "porque son menguadas en los entendimientos.... ca el consejo, según dice Tulio, es una parte de la sabiduría, y porque las mujeres no han sabiduría complida, por ende no pueden haber consejo complido....ca la malicia de la complexión les embarga el uso de la razón", aunque no cree que el fenómeno sea necesariamente universal (Archer, 154-155). Según R. Archer, la astucia es la única forma de inteligencia que se adjudica a las mujeres en el siglo XV, es decir, los saberes que pueden generar peligro para el varón.

Fray Luis de León en *La Perfecta Casada*, obra que escribió para regalar a su sobrina, señala respecto a la mujer: "Y pues no las doto Dios del ingenio que piden los negocios mayores ni de fuerzas las que son menester para la guerra y el campo, mídanse con lo que son y conténtense con lo que es de suerte, y entiendan en su casa y anden en ella, pues las hizo Dios para ella sola" (AA.VV. 1994, 234) o "así como... la naturaleza no las hizo para el estudio de las ciencias ni para los negocios de dificultades, sino para un solo oficio simple y doméstico, así les limitó el entender y, por consiguiente, les tasó las palabras y las razones" (Vigil, 49).

Más radical se manifiesta el doctor Juan Huarte de San Juan en su obra *Examen de ingenios para las ciencias* (primera edición en Baeza, 1575), que recoge el pensamiento sobre la inferioridad descartando cualquier antecedente que se oponga a su propio pensamiento. Veamos algunas de sus afirmaciones: "Cuando Dios formó a

Adán y Eva, es cierto que primero que los llenase de sabiduría, les organizó el cerebro de tal manera que la pudiesen recibir con suavidad, y fuese cómodo instrumento para con ella poder discurrir y raciocinar... llenándolos Dios a ambos de sabiduría, es conclusión averiguada que le cupo menos a Eva, por la cual razón dicen los teólogos que se atrevió el demonio a engañarla y no osó tentar al varón temiendo su mucha sabiduría. La razón de esto es, como adelante probaremos, que la compostura natural que la mujer tiene en el cerebro no es capaz de mucho ingenio ni de mucha sabiduría" (Huarte, 67).

Huarte recoge la teoría clásica (Galeno, Hipócrates) de las calidades de los humores: nos habla de cuatro calidades en el cuerpo humano: calor, frialdad, humedad y sequedad entre las que "todos los médicos echan fuera la frialdad por inútil para todas las obras del ánima racional".

Esas calidades definen a hombres y mujeres en opuestos desde su nacimiento: "si la simiente es fría y húmida, que se hace hembra y no varón, y siendo caliente y seca se engendrará varón y no hembra. La mujer para ser fecunda, según Aristóteles, ha de ser fría y húmida", idea que Huarte sostiene, aunque admite una graduación en la cantidad que se puede detectar por el ingenio y habilidad de la mujer, por sus costumbres y condición, porque la voz sea delgada o gruesa, porque tenga muchas o pocas carnes, por el color, el vello y la hermosura o fealdad. (Investigaciones actuales parecen confirmar que los genes para los marcadores de inteligencia los transmite el cromosoma X, es decir, la potencia intelectual se transmitiría en la herencia materna (Pérez Sánchez, L. y Domínguez, P., 215).

Respecto al ingenio, que es lo que nos interesa, Huarte señala: .."la frialdad y humidad son las calidades que echan a perder la parte racional.... pensar que la mujer puede ser caliente y seca, ni tener el ingenio y habilidad que sigue a estas dos calidades es muy gran error". Y continúa: "luego la razón de tener la primera mujer no tanto ingenio, le nació de haberla hecho Dios fría y húmida que es el temperamento necesario para ser fecunda y paridera y el que contradice el saber; y si la sacara templada como Adán fuera sapientísima, pero no pudiera parir ni venirle la regla si no fuera por vía sobrenatural". En el siglo XIX, Spencer volverá a mantener que la actividad intelectual es incompatible con la procreación, idea que será recogida en nuestro país para llevarla a la crítica del feminismo naciente: "Si la actividad intelectual disminuye la capacidad de procreación, el feminismo podría conducir a la extinción de la especie humana" (Villaverde Rico, 159).

Huarte, como hicieron otros, deja una salida a la excepcionalidad, es decir, a que alguna mujer rompa la regla general. El siguiente párrafo es un ejemplo de la combinación esencialidad-excepcionalidad: "En esa naturaleza se fundó San Pablo, cuando dijo: 'no quiero que la mujer enseñe, sino que calle y aprenda y esté sujeta a su marido (Epístola a Timoteo). Pero esto se entienda no teniendo la mujer espí-

ritu ni otra gracia más que su disposición natural; pero si alcanza algún don gratuito bien puede enseñar y hablar (ejemplos bíblicos)... Pero quedando la mujer en su disposición natural, todo género de letras y sabiduría es repugnante a su ingenio. Por donde la Iglesia católica con gran razón tiene prohibido que ninguna mujer pueda predicar ni confesar ni enseñar; porque su sexo no admite prudencia ni disciplina" (Huarte, 321). Es importante señalar aquí la marcha atrás que supuso el mundo moderno respecto a la etapa medieval, en la que las mujeres con poder, las abadesas, lucharon por defender su derecho al ejercicio de la palabra o a la administración de los sacramentos, así como por defender su autonomía en la gestión de sus propiedades -monasterios femeninos frente a poder de la rama masculina de la orden- con las consiguientes represalias hasta la total dominación en la Edad Moderna.

Abundando en la idea de la incapacidad femenina, Huarte expone: "Los padres que quisieran gozar de hijos sabios y que tengan habilidad para las letras, han de procurar nazcan varones; porque las hembras, por razón de la frialdad y humidad de su sexo, no pueden alcanzar ingenio profundo. Sólo vemos que hablan con alguna apariencia de habilidad en materias livianas y fáciles, con términos comunes y muy estudiados; pero metidas en letras, no pueden aprender más que un poco latín, y esto por ser obra de la memoria. De la cual rudeza no tienen ellas la culpa; sino que la frialdad y humidad que las hizo hembras, esas mesmas calidades hemos probado atrás que contradicen al ingenio y la habilidad" (Id.,331). La consecuencia es clara: si la limitación es por naturaleza, poco puede hacer la educación. Un sector del humanismo del XVI había asumido la necesidad de la educación para las mujeres (Vives, Erasmo, Guevara...), pero exclusivamente para la mejora en el cumplimiento de las tareas domésticas, para ser buenas madres y esposas, línea que será constante desde entonces y en la que se apoyarán muchas mujeres (y algunos hombres, como Dupanloup en el siglo XIX y el catolicismo liberal) para pedir la ampliación de sus derechos en el campo educativo, mientras otras criticarán este *destino relativo* de la educación de las mujeres y lucharán por una educación para sí mismas, por un *"destino propio"*.

Frente a este discurso dominante encontramos muy tempranamente discursos alternativos, masculinos y femeninos, entre los que vamos a destacar el de Cristine de Pizán (1364-1430) que cautiva por su modernidad y riqueza argumentativa a finales del siglo XIV. En su obra *La ciudad de las damas*, recuperada no hace demasiados años, Cristine, apoyándose en un diálogo con tres Señoras llamadas Razón, Derechura y Justicia, irá desmontando todos los argumentos que apoyaban los diversos niveles de los discursos de la inferioridad femenina hasta el siglo XIV, y creará, con ejemplos de mujeres del pasado, la *Ciudad de las damas*, que debería servir de apoyo para la defensa de la igualdad frente al discurso dominante que condiciona la vida de las mujeres.

Quizá la primera acción revolucionaria de Cristine es la invitación que hace a las mujeres a desconfiar de los discursos masculinos y a confiar en las propias capacidades apoyándose en la experiencia que tienen de sí mismas, anticipando el discurso de la duda metódica de Descartes, de la lucha intelectual contra el prejuicio, en que se apoyarán Poulin de la Barre en sus obras *De la igualdad de los sexos (1673)* y *La educación de las damas para la formación del espíritu en las ciencias y en las costumbres* (que, como Cristine, articula en forma de diálogo entre cuatro personajes), o Condorcet, quien en *Esbozo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* plantea que para el progreso hay que acabar con los prejuicios sobre los sexos y establecer la igualdad entre ellos.

La segunda, en la línea que ya trabajara Hildegarda de Bingen en el siglo XII (AA.VV., 2000, 19-50), es su lucha por recuperar el valor del cuerpo femenino. Si todos los males proceden del cuerpo, de la biología "El más valiente desafío de Cristina de Pizán acaso haya sido promover, elevar y levantar como una verdadera fortificación la imagen del cuerpo femenino, sano y hermoso, como fuente inagotable de confianza. La verdad de la experiencia de su propio cuerpo libera a la mujer y le permite reafirmarse frente a las patrañas seudoteológicas urdidas por los predicadores" (Pizán, Introducción, XLII).

La tercera línea de acción importante, para cambiar la posición social de las mujeres, fue la reivindicación de derechos sociales. Cristina, que tiene *una habitación propia* ("Sentada un día en mi cuarto de estudio, rodeada mi persona de los libros más dispares, según tengo costumbre...", Pizán, 5), que reflexiona, llega a dudar de sus propias percepciones ante la masiva cantidad de discursos misóginos en pensadores de reconocido prestigio. Desde esa posición de humildad intelectual, de dudar de sus propias percepciones ante las palabras reconocidas de los varones, elabora un discurso de voces múltiples que contraargumentan, a través de sus propias dudas, de sus preguntas, los discursos dominantes, abriendo las puertas a la igualdad y la reparación de la imagen de las mujeres. Las damas que visitan a Cristina lo hacen por dos razones: consolarla "en su pena y desasosiego, para hacerle ver con claridad esas cosas que al nublar su pensamiento agitan y perturban su ánimo" y, sobre todo, "expulsar del mundo el error en que habías caído, para que las damas y todas las mujeres de mérito puedan de ahora en adelante tener una ciudadela donde defenderse contra tantos agresores" y continúan: "En su ingenua bondad, siguiendo en ello el precepto divino, las mujeres han aguantado, paciente y cortésmente, todos los insultos, daños y prejuicios, tanto verbales como escritos, dejando en las manos de Dios todos sus derechos. Ha llegado la hora de quitar de las manos del faraón una causa tan justa" (Pizán, 12). Las mujeres, pues, tienen que luchar por dirigir su destino, idea que argumenta con otra revolucionaria afirmación: "el más grande es aquel o aquella que más méritos tiene. La inferioridad o superioridad de la gente no reside en su cuerpo, atendiendo a su sexo, sino en la perfección de sus hábitos y cualidades" (Id., 24), palabras que nos traen a la memoria las de Areusa sobre la nobleza en *La Celestina*.

Si el discurso puede ser para la mayoría, Cristine va más allá para dejar claro y defender la posibilidad y reconocimiento de altas capacidades intelectuales en las mujeres. Cristine pregunta a Razón:

"Os ruego que me aclaréis si Dios, que ha dispensado muchos favores al sexo femenino, ha querido jamás honrarlo concediendo a ciertas mujeres el privilegio de una elevada inteligencia y profundo saber para que su mente acceda a las más altas ciencias. Me importa mucho la respuesta, porque los hombres siempre pretenden que las mujeres tienen muy escasa capacidad intelectual" (Id., 63).

La respuesta no puede ser más clara:

"Hija mía -me contestó- todo lo que te he dicho antes va en contra precisamente de lo que ellos afirman... Te vuelvo a decir, y nadie podrá sostener lo contrario, que si la costumbre fuera mandar a las niñas a la escuela y enseñarles las ciencias con método, como se hace con los niños, aprenderían y entenderían las dificultades y sutilezas de todas las artes y ciencias tan bien como ellos... Y por qué crees tú que las mujeres saben menos?... Es sin duda porque no tienen, como los hombres, la experiencia de tantas cosas distintas, sino que se limitan a los cuidados del hogar, se quedan en casa, mientras que no hay nada tan instructivo para un ser dotado de razón como ejercitarse y experimentar con cosas variadas... La falta de estudio lo explica todo, lo que no excluye que en los hombres como en las mujeres, algunos individuos sean más inteligentes que otros" (Id., 63-64). A las mujeres, continúa, "Dios les ha dado una hermosa inteligencia que pueden aplicar, si quieren, a cualquiera de los campos donde se ejercitan los hombres más ilustres. No son ni más ni menos accesibles para ellas, si quieren estudiar y ganarse la vida con un trabajo honrado" (Id.,65), idea que apunta hacia un cuarto aspecto transgresor en su tiempo: la independencia económica de las mujeres, tal como ella conseguirá viviendo de su producción literaria, una idea a la que aspirarán, con un sentido absolutamente revolucionario en su tiempo, por ejemplo Fanny Raoul en la Francia de 1801 (Fraisse, 66-68) -año en que el babeufista Sylvain Maréchal publica su Proyecto de una ley para que se prohiba aprender a leer a las mujeres, que será contestado cumplidamente por Mme Clement Hèmery y Mme Bacon Dufour (Fraisse, 18-50)-, y Emilia Pardo Bazán en la España de finales del XIX (Pardo Bazán, Introducción, 58-59).

Después de aportar ejemplos de las contribuciones, de las aportaciones de las mujeres a la humanidad y de denunciar la ingratitud de los hombres al no reconocerlas, la visitante de Cristine apunta:

"Ahora puedes comprender cómo Dios, que no hace nada que no sea razonable, ha querido mostrar a los hombres que no tiene en menor estima al sexo femenino que al varonil. Se ha complacido en conceder a las mujeres tantas facultades intelectuales que su inteligencia no sólo es capaz de comprender y asimilar las ciencias sino de inventar algunas nuevas de tal provecho para la humanidad que resultaría difícil encontrar otras más útiles" (Pizán, 80)

El siguiente paso de nuestra autora es fundamental para luchar contra ciertos límites sociales de las mujeres y, sobre todo, contra la tutela: "Ahora que me he convencido por vuestros ejemplos y mi propia experiencia de que las mujeres pueden estudiar las ciencias más difíciles y todas las ramas del saber, quisiera que me dijerais, señora, si la mente femenina es capaz de buen juicio y discernimiento para decidir lo que hay que hacer o dejar de hacer. ¿Es la experiencia la que guía a las mujeres para que aprendan a enjuiciar su conducta presente a la luz del pasado? ¿Los asuntos del presente les enseñan a discernir mejor lo que les reserva el futuro? Estas preguntas, me parece, tienen que ver con la facultad de juzgar de forma razonada". Respuesta de Razón: "Dices verdad, hija. Pero esa capacidad de juicio de la que hablas es un don que Naturaleza otorga lo mismo a hombres que a mujeres, y a algunos más que a otros (...) a lo que me has preguntado, es decir, si la mujer posee naturalmente capacidad de juicio ¡Claro que la tiene! Con lo que te comenté deberías saberlo, pero además, por experiencia, puedes verlo en la forma en que las mujeres en general llevan a cabo las tareas que se les confía..." (Id., 88-89).

Estando esto claro, se extraña Cristine de que ninguna mujer se haya puesto a criticar esos discursos misóginos, y es ahí donde aparecen dos elementos nuevos: el sentido de ser protagonista que asume Cristine al realizar su obra -"Eres tú la que estabas destinada a levantar esta ciudad"- y la asociación de la excelencia a las obras -"porque sus obras ya bastaban para que la gente de mente lúcida y juicio razonable estimara a las mujeres" (Id., 177).

Un último elemento a destacar podría ser su crítica a los límites a la formación de las mujeres. A la tercera visitante, Derechura, le plantea cómo le extraña "que haya hombres que opinen que las mujeres no deben estudiar y que impiden que lo hagan sus hijas, esposas o familiares, alegando que los estudios arruinarán sus costumbres". La visitante responde: "Esto te demuestra que las opiniones de los hombres no se fundamentan todas sobre la razón... afirmar que el conocimiento del bien y de la verdad corrompe a las mujeres es inadmisible" (Id., 149)

Esta confianza en la capacidad propia se va reforzando en las mujeres a través del tiempo. Unos años después Teresa de Cartagena (1425-1480), en su metáfora del árbol, adjudica la corteza al hombre y el meollo a la mujer, implicando a los dos en la obra y rechazando, por tanto, la pasividad femenina. Si el interior es la mujer, la mujer es el verdadero conocimiento, lo que hay más allá de la superficie, como nos indica su biógrafa (Tavera (coord.), 177).

Si Cristine acudía a personas ajenas, a entidades no materiales para justificar sus capacidades, en Sor Juana Inés de la Cruz (s.XVII), por ejemplo, encontramos una rotunda afirmación de sus capacidades y de la validez de sus opiniones cuando rebate al jesuita Antonio de Vieyra o al obispo de Puebla, así como una queja rotunda respecto a los límites que se ponen a la formación intelectual de las mujeres: "En

perseguirme Mundo ¿Qué interesas?/En qué te ofendo, cuando sólo intento/poner belleza en mi pensamiento y no mi entendimiento en la belleza?"; cuando Luis Alfonso dijo a Emilia Pardo Bazán "Pero Señora, ¿cómo se atreve usted a polemizar con un caballero tan importante como don Eduardo Calcaño?", ella respondió: "Y ¿acaso no soy tan importante como él o más?" (Pardo Bazán, 27).

Este sentido de contestación a los discursos misóginos tiene también la obra *Vita Christi*, de la catalana Isabel de Villena (1430-1490), que se editó en 1497 a petición de Isabel la Católica.

En los siglos XV y XVI hay un elevado número de mujeres con formación humanística, las *puellae doctae*, muchas de las cuales dejaron obras escritas de muy diverso tipo; algunas formaron parte de "cortes eruditas" en torno a algunas princesas europeas; otras desarrollaron su labor en los conventos, y sus obras aún esperan ser estudiadas. Las hermanas Sigea y Beatriz Galindo son un buen ejemplo. Todas ellas pertenecieron a familias de alta condición que les abrieron el acceso a la educación a través de preceptores particulares. Rescatarlas puede ser un magnífico ejemplo para las jóvenes.

Las biografías de mujeres que se van publicando (Tavera (coor), Segura Graíño, Martínez y Cao, por ejemplo) nos permiten conocer a mujeres que destacaron en diferentes ramas del saber, pero también en la actividad política como gobernantes o en la actividad médica, científica y artística en estos siglos.

A partir del siglo XVII las teorías sobre la igualdad se presentan cada vez más argumentadas, aunque no consigan imponerse: Poulin de la Barre escribía en *De la igualdad de los sexos:* "Dios une la mente al cuerpo de la mujer del mismo modo que al del hombre, y los une por las mismas leyes. Los sentimientos, las pasiones y las voluntades realizan y mantienen esta unión y como la mente no opera de modo distinto en un sexo que en el otro, es igualmente capaz de las mismas cosas" (Poulin de la Barre, Introducción, 31). Sofía, uno de los personajes de su obra *De la Educación de las Damas...* pregunta: "¿No podríamos decir que el espíritu humano considerado en sí mismo es universal y capaz de toda suerte de conocimientos?". La consecuencia que se deriva es clara: la igualdad de derechos ante la educación, derecho que se presenta como fundamental para desarrollarse como ser humano. En efecto, crece el número de manuales para la educación de las jóvenes y la fundación de centros de educación femenina. Pero lo que puede ser visto como una apertura del horizonte formativo de las mujeres tiene sus problemas: la mayor parte de estos centros orientan la educación hacia la misión de madre y esposa. La crítica a las mujeres ilustradas, a las "preciosas" en la literatura francesa es un buen ejemplo del rechazo de aquellas que quisieron romper los límites impuestos. El derecho a la igualdad de la revolución nunca se pensó para las mujeres, y el liberalismo cristalizará fuertemente la diferencia ampliando las distancias entre las

posibilidades de hombres y mujeres al aumentar las de los hombres a través de la educación.

Ejemplos de hombres a favor o en contra de la educación y de los derechos de las mujeres son fáciles de encontrar (Feijóo, Campomanes, Condorcet, Stuart Mill, F. Giner, C. de Castro... entre los primeros; Rousseau, Shopenhauer, Darwin, Ramón y Cajal, Marañón, León XIII. Ortega... entre los segundos). No entraremos en sus argumentos, sino en los discursos de algunas mujeres que nos van conduciendo por el camino de la construcción de una identidad nueva, alternativa al modelo del discurso dominante, argumentando con sus obras y con sus vidas, como hizo Cristine de Pizán, contra el discurso de la inferioridad.

Una referencia obligada es Mary Wolstonecraft y su obra *Vindicación de los derechos de la mujer.* Mary, conectando con la Sofía de Poulin de la Barre, en oposición al modelo de Sofía propuesto por Rousseau, escribía a finales del XVIII: "el primer objetivo de una ambición laudable es obtener el carácter de un ser humano, sin tener en cuenta la distinción de sexo" (Wolstonecraft, 103). Contra las tesis de Rousseau, tiene muy claro, y así lo defiende, que no hay distinción de capacidades ni funciones, ni, por tanto, razón alguna de subordinación. Su crítica se dirige también a los manuales de educación que se escriben para las mujeres, en los que "se las trata como seres subordinados y no como parte de la especie humana" (Id., 100). Una idea fundamental en el modelo de Mary, es el reforzamiento de la identidad personal, que se asocia a fortaleza, moralidad y autocontrol: "Educad a las mujeres como a los hombres -dice Rousseau- y cuanto más se parezcan a nuestro sexo, menos poder tendrán sobre nosotros... No deseo que tengan poder sobre los hombres, sino sobre ellas mismas" (Id., 193). Presenta la educación de las mujeres como un reto social para evaluar sus capacidades: "Dejemos espacio a sus facultades para que se desarrollen y que sus virtudes se fortalezcan y determinemos entonces dónde se debe colocar todo el sexo en la escala intelectual..."(Id., 150). Lo importante en ella es, como siempre, que la igualdad supone cuestionar la dominación.

Contemporánea de Mary Wolstonecraft es Josefa Amar y Borbón, "una mujer cuya única pasión demostrable y reconocida fue el estudio", en palabras de Mª V. López Cordón. Criada en un ambiente culto, de familia de intelectuales, tiene una excelente formación humanística y conoce el francés, el inglés y el italiano. Nos interesa cómo dedica su actividad intelectual al servicio de la promoción educativa y social de las mujeres en obras como *Memoria sobre la admisión de señoras en la Sociedad E.A.P* (1786) o *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de la aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres.*

Convencida de la igualdad de capacidades y de que ha sido suficientemente mente demostrado por las obras y actuaciones de mujeres del pasado, parte del presupuesto de la igualdad de responsabilidades sociales de las mujeres para abogar por

la educación femenina, no tanto para alterar el orden de funciones sociales cuanto para ampliar las de las mujeres: "las mujeres están sujetas igualmente que los hombres a las obligaciones comunes a todo individuo, cuales son la práctica de la religión y la observancia de las leyes civiles del país en que viven. A más de esto tienen las obligaciones del estado que abrazan y de las circunstancias en que se hallan; es decir, que no hay en este punto diferencia alguna entre ambos sexos y que, por consiguiente, ambos necesitan una instrucción competente para su entero desempeño" (Amar y Borbón, 62-63).

Recomienda que se les enseñe a leer y escribir bien, aconsejando una serie de lecturas que ponen de manifiesto su alta formación humanística e histórica; también recomienda los estudios de aritmética para llevar la economía doméstica o funciones en negocios familiares (idea que se asentaría en la justificación de la formación aritmética de las maestras y las niñas en la escuela primaria en la segunda mitad del XIX en España); para las que tengan más aspiraciones recomienda las lenguas clásicas, las vivas y la geografía (incluye libros de viaje). Por el contrario, rechaza el exceso de lecturas de novelas, romances y comedias.

Para Josefa Amar, la instrucción tiene un doble nivel de bondad: será buena para ellas y será buena para el Estado en tanto en cuanto mejora las virtudes sociales de los indivíduos. La trayectoria de las mujeres respecto al saber avala su exigencia: las mujeres han destacado por su afán de saber (desde Eva), por su voluntad a pesar de los obstáculos sociales a su formación y desarrollo del talento, por las superioridad cuando se las compara con hombres de igual formación, a pesar de que se les ha querido arrebatar hasta "la complacencia de tener un entendimiento ilustrado" (Amar y Borbón, 44) (conectando con las denuncias que hiciera Sor Juana Inés de la Cruz y que hará más tarde Emilia Pardo Bazán).

Desconfiando de la educación de los conventos, apuesta por una educación doméstica en la que la madre debería ser una pieza clave: enseñará saberes y métodos diversos en un ambiente de libertad; si la madre no puede: "una mujer instruida y juiciosa" -lo que le permite reclamar al gobierno una mayor preocupación por la formación de las mujeres- y si no es posible, buenos maestros "que sean juiciosos y de conducta arreglada".

Detrás de ella vendrán Concepción Arenal, Rosalía de Castro -aún tímidamente justificando la "osadía" que comete al publicar sus escritos (prólogo a *La hija del Mar*)- y Emilia Pardo Bazán, entre otras muchas, que desde la escuela, la prensa, o las formaciones profesionales, apoyaron y difundieron sus discursos u otros en la misma línea.

Cuando el discurso dominante ha asumido la educación de la mujer como una necesidad, o un hecho inevitable, en el siglo XIX, lo que se va a criticar es el modelo y, sobre todo, los límites: la lucha será por el acceso de la mujer a todos los gra-

dos de formación oficial y a todos los derechos que tal formación da a los hombres, es decir, a profesiones remuneradas y a reconocimiento público. No hay que olvidar que la lucha no fue solamente con los escritos, sino con otras acciones, revolucionarias en su tiempo, para romper los límites impuestos: acudiendo vestidas de varón a las universidades o a los lugares donde querían encontrar inspiración o modelos para sus pinturas, luchando por entrar en lugares de debate intelectual (Sociedades, Ateneos...), etc.

Y, lo más importante: que las mujeres lucharon por una educación por sí misma (el placer de aprender) y para sí mismas, es decir, por un destino propio y no condicionado a la función de madres o esposas. Concepción Arenal reclamaba ese derecho a una identidad propia: "Es un error grave, y de los más perjudiciales, inculcar a la mujer que su misión es ser esposa o madre; equivale a decirle que por sí no puede ser nada, y aniquilar en ella su yo moral e intelectual... Lo primero que necesita la mujer es afirmar su personalidad, independientemente de su estado" defendía en el Congreso Pedagógico de 1892 (Arenal, 67).

Aún así, Concepción Arenal acepta ciertos límites en la formación e impone límites en el ejercicio de ciertas profesiones, aunque no por capacidades sino por considerarlas contrarias a la "naturaleza" de la mujer (las armas, la política...). Su planteamiento no es ajeno a otras mujeres. G. Fraisse señala, respecto a las mujeres que como Fanny Raoul defienden los derechos femeninos en la Francia napoleónica: "la igualdad de los sexos y la libertad de las mujeres es un asunto político, pero ello no significa necesariamente que las mujeres quieran hacer política;... las mujeres insisten: Quieren el goce del saber y de las artes, quieren el derecho a trabajar y ser socialmente libres, pero desdeñan, como Constance de Salm, el derecho a conquistar el poder político" (Fraisse, 205).

Como hicieran Cristine y Mary, Concepción Arenal también argumenta contra tesis masculinas. En *La mujer del porvenir* (escrito en 1861, publicado en 1868), rebate el discurso de la inferioridad intelectual de Frank Joseph Gall (*Pfysiologie du cerveau*) sobre la conformación externa del cerebro como índice de desarrollo intelectual, que también defenderán Bischoff y tantos otros, denunciando sus contradicciones y jugando con sus argumentos para invertir conclusiones. Su tesis es clara: "La diferencia intelectual sólo empieza donde empieza la educación. Los maestros de primeras letras no encuentran diferencias en las facultades de los niños y las niñas, y, si las hay, es a favor de éstas, más dóciles por lo común y más precoces" (Arenal, 110). El tamaño del cerebro, dice, quizá es menor no porque sea intelectualmente inferior, sino porque no se le ha permitido desarrollarse a través de la actividad intelectual" (Id., 110-11). Arenal criticó, pues, el discurso de la psicología diferencial antes que Leta Hollingwood. Y como tantas otras, su discurso es contra la dominación y a favor de una sociedad mejor: "Todo lo que altera los componentes ha de alterar los compuestos" señala; si la educación mejora la "calidad" de la mujer, mejorará la sociedad.

La referencia a Emilia Pardo Bazán se justifica por su lucha por la entrada de la mujer en los espacios públicos: la mujer no debe disculparse por entrar en ellos -como hiciera Rosalía-, tiene el derecho porque el derecho se funda en el mérito (otra vez Cristine de Pizan). Su queja: "El sexo no priva sólo del provecho, sino de los honores también", escribe a Gertrudis Gómez de Avellaneda sobre la exclusión de entrada de mujeres en la Academia -ambas han sido rechazadas- (Pardo Bazán, Introducción, 31). Como sus antepasadas, reclama un destino propio frente al destino relativo y, por tanto, el acceso a todas las formaciones y a todas las profesiones.

Todas estas mujeres, como tantas otras, rompen con su trayectoria la propia tesis de la inferioridad y demuestran, con su capacidad de análisis y de argumentación teórica, con su capacidad de interpretar realidades y teorías, la existencia de mujeres de alta capacidad intelectual, así como las dificultades que esas mujeres, incluso las que pudieron desarrollarlas por encima de otras mujeres de su tiempo -la diferencia de oportunidades según la clase- encontraron en su desarrollo personal y social. Es clara, además, su contribución a la lucha por la modificación del sistema.

¿No se había reconocido hasta ahora su existencia? Evidentemente, aunque la ciencia las haya olvidado, en su tiempo no pudieron ser obviadas. Si contradecían el discurso dominante ¿cómo justificar esta superioridad intelectual de algunas de ellas?

El discurso de la excepcionalidad

El discurso dominante encontró razones que alejaran la posibilidad de reconocer las capacidades de forma generalizada en todas las mujeres. Esas razones se articulan fundamentalmente en dos: por su ánimo varonil, es decir, por la pérdida de la feminidad (travestismo intelectual) o por concesión divina como privilegio. Veamos algunos ejemplos:

A) *Espíritu viril.*

De Melania la Mayor (2ª mitad s.IV) Paulino de Nola afirmaba que por su ánimo viril no merecía ser llamada mujer (Tavera, 69); en el siglo XII el obispo Yves de Chartres decía de la reina Matilde de Inglaterra: "Dios introdujo la fuerza viril en tu pecho de mujer". Los méritos (gobierno, castidad, saber) se asocian a "haber sacado al hombre" en la mujer, es decir, a una pérdida de la feminidad.

Fray Martín de Córdoba, en su obra *Jardín de nobles doncellas* (fines del XV), dirigida a la princesa Isabel de Castilla, a quien apoya en su aspiración al trono, confía en la posibilidad de imponerse a las limitaciones del ser mujer por parte de las mujeres principales como ella. Su tarea estará en controlar las limitaciones de su sexo y en superar la feminidad: "mucho más la princesa que es más que mujer y en cuerpo mujeril debe traer ánimo varonil" (Archer, 166).

Este ideal de perfección varonil en la mujer sería más asequible a las mujeres que entraban en conventos, lo que, quizá, hacía más permisible y aceptable el que las religiosas destacasen en el plano intelectual. En una reciente obra sobre la historia de la misoginia se plantea que ese ideal se entiende perfectamente a la luz de la observación de San Jerónimo, San Ambrosio y otros, de que las vírgenes, al renunciar al papel sexual que las define como mujeres, dejan de padecer la imperfección con que su sexo nace: "La virginidad tenía el efecto de eliminar la distinción de género de la mujer: 'la mujer, en cuanto quiera servir más a Cristo que al mundo, dejará de ser mujer y se llamará hombre' (San Jerónimo)" (Archer, 53).

Mª Victoria López Cordón escribe de Josefa Amar: "Por la formación recibida, debió tener J. Amar lo que en su tiempo se llamaba una mente varonil, es decir, una inteligencia cultivada, sometida a las reglas de un método, capaz de sintetizar y resumir y de ordenar lógicamente el pensamiento" (Amar y Borbón, 28); en el discurso de alabanza que hace Gumersindo de Azcárate en el homenaje póstumo a Concepción Arenal, dice de ella: "Era un ser varonil física e intelectualmente... en lo segundo porque su cerebro tenía la facultad de penetrar en las cosas, con una observación y un espíritu tan viriles que producen verdadero asombro" (Bosch, Ferrer y Gili, 40). Dª Emilia Pardo Bazán, con gran ironía, dirá de sí misma en carta a Galdós: "Me he propuesto vivir exclusivamente del trabajo literario... y este propósito del todo varonil, reclama en mí fuerza y tranquilidad... De los órdenes de virtudes que se exigen al género humano, elijo el del varón... y en paz" (Pardo Bazán, Introducción, 42).

B) *El privilegio*

La otra vía justificativa de la inteligencia o la capacidad de emprender empresas difíciles, de destacar especialmente, es el privilegio divino:

Eugenio III declara a Hildegarda de Bingen profetisa y la autoriza a escribir todas sus reflexiones y conocimientos "defendiendo que tales palabras no salían de ella, sino que le eran dictadas por orden divina" (Bosch, Ferrer y Gili, 30).

Teresa de Cartagena (1425?-1480?) se defiende ante sus detractores (en su obra *Arboleda de los enfermos* se ha atrevido a destapar su enfermedad y a hablar de sí misma) adjudicando su capacidad de escribir a la gracia divina y respondiendo con ironía al hecho de que los hombres se asombren de las capacidades para escribir de una mujer: Dios puede conceder la gracia a quien quiera, lo que hace que cuestione la capacidad como algo privativo del sexo masculino: La da Dios, no pertenece de forma natural a nadie. El discurso de la concesión divina lo aprovecha en un sentido nuevo.

Fray Luis de León dice de Teresa de Jesús en la carta que dirige a las carmelitas descalzas del monasterio de Madrid el 15 de septiembre de 1587: "Que un milagro

es que una mujer, y sola haya reducido a perfección una orden en mujeres y en hombres... Porque no siendo de las mujeres el enseñar, sino el ser enseñadas, como lo escribe San Pablo, luego se ve que es maravilla nueva una flaca mujer tan animosa que emprendiera esa cosa tan grande, y tan sabia y eficaz que saliese con ella... quiso Dios en este tiempo cuando parece triunfa el demonio en la muchedumbre de los infieles que le siguen... para envilecerle y para hacer burla de él, ponerle delante, no un hombre valiente rodeado de letras, sino una pobre mujer que le desafiase y levantase bandera contra él, y hiciese públicamente gente que le venza y huelle y acocee, y quiso sin duda para demostración de lo mucho que puede... que una mujer alumbrase los entendimientos y ordenase las costumbres de muchos que cada día crecen para reparar estas quiebras." (Teresa de Jesús, 22). Con respecto a sus obras dirá: "...quiso el Espíritu Santo que la madre Teresa fuese un ejemplo rarísimo: porque en la alteza de las cosas que trata, y en la delicadeza y claridad con que las trata, excede a muchos ingenios: y en la forma del decir, y en la pureza y facilidad del estilo (Id., 24), y en la gracia y buena compostura de las palabras, y en una elegancia desafeitada, que deleita en extremo, dudo yo que haya en nuestra lengua escritura que con ellos se iguale. Y así, siempre que los leo me admiro de nuevo; y en muchas partes de ellos me parece que no es ingenio del hombre el que oigo: *y no dudo sino que hablaba el espíritu Santo en ella en muchos lugares, y que le regía la pluma y la mano,* que así lo manifiesta la luz que pone en las cosas oscuras, y el fuego que enciende con sus palabras en el corazón que las lee" (Id., 25).

Algunas notas comunes en mujeres destacadas

Notas comunes a estas mujeres son la afición a la lectura y el deseo de saber. Damos referencias de algunas de ellas que tuvieron reconocimiento en su tiempo: Helvia, la madre de Séneca, que comienza a estudiar filosofía con su hijo y tiene que frenarla, a pesar de sus aprendizajes, por recomendación de su marido (Tavera (coord.), 48-53): de Sempronia, denostada por Salustio (por sus costumbres) en *La Conjuración de Catilina,* el autor no puede olvidar su formación: "había leído bastante literatura griega y latina... Incluso poseía una fuerzas intelectuales que no son de ninguna manera desdeñables: la habilidad de escribir versos, decir chistes, hablar ya sea modesta, tierna o insolentemente; en una palabra, tenía mucho ingenio y encanto" (Fernández Valencia (coord.), 166). La virgen Egeria, autora de un *Viaje a los Santos Lugares* en el siglo IV, se documenta exhaustivamente antes de emprender su viaje desde Hispania a Tierra Santa para recorrer los lugares sagrados narrados en la Biblia (Egeria); Cristine de Pizan comienza su obra *La ciudad de las damas:* "Sentada un día en mi cuarto de estudio, rodeada mi persona de los libros más dispares, según tengo costumbre, ya que el estudio de las artes liberales es un hábito que rige mi vida..." (Pizán,5), y su obra refleja el altísimo elenco de lecturas del mundo clásico y contemporáneo que ha realizado. Teresa de Jesús nos ha dejado recuerdo de sus lecturas desde la infancia. En *Su Vida,* confiesa haber sido una lectora voraz: "leer buenos libros, que era toda mi recreación" (Teresa de Jesús, 48).

Ha leído vidas de santos en la infancia, libros de caballería por emulación de su madre, buenos libros de romance con su tío, las epístolas de San Jerónimo, el *Tercer Abecedario,* obra mística del franciscano Francisco de Osuna, que le influirá fuertemente... antes de los 20 años. Su dependencia de la lectura parece haber sido una constante: "Jamás osaba comenzar oración sin un libro... la sequedad no era lo ordinario, mas era siempre cuando me faltaba un libro, que era luego disbaratada el alma y los pensamientos perdidos..."(Id., 49).

Sor Juana Inés de la Cruz nos relata cómo a los tres años "me encendí yo de manera en el deseo de saber leer, que engañando a mi parecer a la maestra, la dije que mi madre ordenaba me diese lección... Teniendo yo después como seis o siete años, y sabiendo ya leer y escribir... oí decir que había Universidad y Escuelas en que se estudiaban las ciencias en México; y apenas lo oí empecé a matar a mi madre con instantes e importunos ruegos sobre que, mudándome el traje, me enviase a México, en casa de unos deudos que tenía, para estudiar y cursar la Universidad; ella no lo quiso hacer..." (Sor Juana Inés de la Cruz, 8). Aprendió latín con pocas lecciones de forma autodidacta. A los 14 años, por su saber y fama, la marquesa de Mancera, esposa del virrey, la invitó a vivir en su palacio como dama de corte.

Emilia Pardo Bazán escribe: "era yo de esos niños que leen cuanto cae por banda, hasta los cucuruchos de especias y los papeles de rosquillas". Guadalupe Gómez-Ferrer cree poder deducir que ella creía haber aprendido más de los libros que de los profesores (colegio francés privado y laico, de élite) (Pardo Bazán, 11 y 13). Sus libros predilectos: La Biblia, El Quijote y la Iliada; lee también a Plutarco, Cervantes, Quevedo, poesía romántica, obras de historia y ciencia, a Víctor Hugo, -que no parece entusiasmarle *(Nuestra Señora de París)-,* aunque le han prohibido leer a los autores franceses, ... todo eso ya a los 14 años.

Desde luego, en todas ellas hay una sólida base autoformativa, autodidacta, lo que nos remite al pensamiento de Pierre Choderlos de Laclos, el cual consideraba la autoformación como la única vía posible de educación de la mujer, habida cuenta de la consideración que tenía en la sociedad de su tiempo: una esclava. Si la educación, pensaba nuestro autor, sólo se puede realizar en libertad, la educación de las mujeres no es posible: tiene que educarse sola (como hizo Mme de Merteuil en *Les liasons dangereux:* formarse para crearse una máscara y una coraza defensiva para la supervivencia social, íntimamente ligada al autocontrol). Ese autodidactismo había sido, y seguirá siendo durante bastante tiempo, una vía de formación ineludible en las mujeres con afanes de saber. Pero contra ese recurso reaccionará Pardo Bazán: "Apenas pueden los hombres formarse una idea de lo difícil que es para una mujer adquirir cultura autodidacta y llenar los claros de su educación".

Las biografías de mujeres y las obras de literatura también nos reflejan la preocupación de algunos padres -a veces el padre, a veces la madre- por la formación y

educación de las hijas; la pintura de los siglos XV y XVI también parece reflejar esa preocupación al situarnos a la Virgen o las santas en espacios propios con pequeñas bibliotecas, iconografías que van desapareciendo en la segunda mitad del XVI y aún antes (Fernández Valencia (2000), 67-71). Las limitaciones, pues, parecen crecer y reconducirse en la Edad Moderna al hilo de una literatura moral que quiere acotar los campos de lectura y formación de las mujeres y reorientar. La formación, cada vez más, hacia la función doméstica y de atención a las necesidades de la casa y la educación de los hijos en los primeros años de su vida. La imagen de la Santa Ana enseñando a la Virgen o de la Virgen maestra también desaparecerá de la iconografía. No hay que olvidar otra formación importante en las mujeres de clases profesionales (médicos, administración pública, orfebres, comerciantes, pintores...) y de la Corte, en este caso con una función social clara: educarlas para la función internacional, lo que priorizará el aprendizaje de idiomas y del latín, tarea para la que tendrán maestros, pero también maestras como Beatriz Galindo y Luisa Sigea.

No queremos concluir sin una referencia didáctica clara: una vía argumental de la lucha de las mujeres contra el discurso dominante de la inferioridad ha sido siempre la presentación de modelos de comportamiento y capacidad femenina a través de la Historia. Esta vía queda absolutamente rota en el siglo XX hasta la recuperación de la Historia como vía de explicación de la marginación o discriminación de las mujeres en la segunda mitad del siglo. La educación de nuestras jóvenes sigue adoleciendo hoy de la presentación de una genealogía femenina con la que puedan identificarse.

Nuestra propuesta de actuación docente tiene dos vías: por una parte, reforzar la presencia de las mujeres en los diversos campos de actuación social, es decir, reconocer el protagonismo histórico de las mujeres y poner ejemplos concretos a través del trabajo con fuentes documentales de diverso tipo; por otra, estudiar los campos o centros de ausencia de las mujeres, porque la ausencia es símbolo de marginación, de exclusión y es esa ausencia la que justifica y permite explicar la lucha de las mujeres por la igualdad (Fernández Valencia (coord.)). Ambas vías todavía están pendientes de desarrollar en los manuales escolares y en la formación universitaria y, no lo dudamos, serían sólidos puntos de apoyo para dar confianza en las propias capacidades a las jóvenes, y para cambiar la imagen de las mujeres que aún condiciona la orientación profesional de las mismas tanto en el ámbito escolar como en el ámbito familiar. Cambiar los discursos, como han señalado Pilar Domínguez y Luz Pérez Sánchez, puede favorecer actitudes de autoconfianza, de autoestima, de apertura de horizontes de futuro, que ayudarán a las jóvenes de alta capacidad en el desarrollo óptimo de sus capacidades y en la planificación de su futuro como personas y como profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV (1994). *Textos para la historia de las mujeres en España*. Madrid, Cátedra.

– – –. (2000). *Libres para ser. Mujeres creadoras de cultura en la Europa medieval*. Madrid, Narcea.

AMAR Y BORBÓN, J. (1994). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Edición de Mª Victoria López-Cordón. Madrid, Cátedra.

ARCHER, R. (2001). *Misoginia y defensa de las mujeres. Antología de textos medievales*. Madrid, Cátedra.

ARENAL, C. (1974). *La emancipación de la mujer en España*. Edición de Mauro Armiño. Madrid, Júcar.

BARRE, P. de la (1993). *De la educación de las damas para la formación del espíritu en las ciencias y en las costumbres*. Introducción, traducción y notas de Ana Amorós. Madrid, Cátedra.

BOSCH, E., FERRER, V. y GILI, M. (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona, Anthropos.

CASTRO, C. de (191?). *Las mujeres*. Madrid, Biblioteca Nueva.

CHODERLOS DE LACLOS, P. (1991). *De l'education des femmes*. Grenoble, J. Millon.

DUPANLUOP, F. (1995). *La mujer estudiosa*. Traducción, estudio y notas de Marie Paule Sarazin. Cádiz, Universidad de Cádiz.

EGERIA (1994). *El viaje de Egeria*. Edición de Carlos Pascual Gil. Barcelona, Alertes.

ELLIS, J. y WILLINSKY, J (ed.1999). *Niñas, mujeres y superdotación: Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid, Narcea.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2000). "La pintura, fuente para la historia de las mujeres. Siglos XV-XVII" en **L.F. CAO, M.** *Creación artística y mujeres*, Narcea, Madrid, Narcea, 49-72.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (coord., 2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

FRAISSE, G. (1991). *Musa de la razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*. Madrid, Cátedra.

GARRIDO, E. (ed. 1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid, Síntesis.

HUARTE DE SAN JUAN, J. (1977). *Examen de ingenio para las ciencias*. Edición de Esteban de la Torre. Madrid, Editora Nacional.

MADRID, M. (1999). *La misoginia en Grecia*. Madrid, Cátedra.

MANCHADO TORRES (comp., 1998). *Música y mujeres. Género y poder*. Madrid, Horas y horas.

MARTÍNEZ, N. y L.F. CAO, M. (2000). *Pintando el mundo*. Madrid, Horas y horas.

MOSSE, C. (1990). *La mujer en la Grecia clásica*. Madrid, Nerea.

PIZAN, C. de (1995). *La ciudad de las damas*. Edición de Marie-José Lemarchand. Madrid, Siruela.

PARDO BAZÁN, E. (1999). *La mujer española y otros escritos*. Edición de Guadalupe Gómez-Ferrer, Madrid, Cátedra.

PÉREZ SÁNCHEZ, L.F. y DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (2000). *Superdotación y Adolescencia*. Madrid, Comunidad de Madrid.

SEGURA GRAÍÑO, C (1998): *Diccionario de mujeres en la Historia*. Madrid, Espasa.

SOLSONA I PAIR´, N. (1997). Mujeres científicas de todos los tiempos. Madrid, Talasa.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ (1994). *Poesía Lírica. El divino Narciso*. Selección y edición de Jorge Garza Castillo. Barcelona, Edicomunicación, S.A.

TAVERA, S. (coord. 2000). *Mujeres en la Historia de España. Enciclopedia biográfica*. Barcelona, Planeta.

TERESA DE JESÚS (1999). *Su vida*, según la edición de Fray Luis de León. Barcelona, Edicomunicación, S.A.

VIGIL, M. (1986): *La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII*. Madrid, Siglo XXI.

VILLAVERDE RICO, Mª J. (2000): "Visiones de la mujer en la historia: De Platón a Weininger". En: *Arenal*, 7,1, 2000, 149-178.

WOLLSTONECRAFT, M. (1994). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Edición de Isabel Burdiel. Madrid, Cátedra.

POR QUÉ LAS MUJERES NO DEBEN MIRAR. MUJERES Y SUPERDOTACIÓN: ASPECTOS VISUALES

Marián López Fernández Cao
Universidad Complutense de Madrid

Concepto de creador

El artista trabajando

Quiero traer a su memoria visual una imagen cinematográfica que explicita el modo a través del cual nuestro imaginario se nutre de iconos que marcan fuertes distinciones de género: en la película *Historias de Nueva York*, de Martin Scorsese, Nick Nolte encarna a un artista que se enfrenta a la creación compulsiva de grandes lienzos en la amplitud de su loft. El hombre solo, fuerte, independiente, seguro de sus capacidades, trascendiendo la realidad, creándola, batiéndose frente al destino y ganándole: ésa es la imagen de artista que se nos ha trasmitido desde el Renacimiento. El ser que olvida al Otro, y olvidándolo, lo elimina, le arrebata lo que de humano tiene. Junto a esta imagen, una figurilla pequeña, bastante más joven, quebradiza e insegura, duda de sus capacidades y de la confianza del otro en sí misma. El ser que vive en relación con el Otro. He aquí la imagen de la mujer que pretende crear, probablemente más real e interesante para los dos sexos que la primera, pero menos espectacular. Él puede definirse como un genio. Ella, no. Aunque la película es crítica con esta especie de picassos neoyorquinos de los ochenta, que usan a las mujeres, y a la especie humana en general, como seres de quita y pon, rechazando todo atisbo de igualdad, la imagen se nos queda, porque es la imagen que, en palabras de Christy S. Park (1996, 5) forma parte de nuestra herencia cultural. En su artículo "Learning from what women learn in the Studio Class", señala cuántas veces el cine y los medios de comunicación han novelado la biografía de los artistas de esta guisa: Alan Bates, Charlon Heston, Kirk Douglas, José Ferrar, Gérard Dépardieu, Anthony Quinn, Sam Neill, Martin Scorsese, y cuán pocas veces se ha reproducido la vida de una artista señalando su capacidad creadora y no su relación con algún hombre (caso de Frida Kahlo o Camille Claudel) como vía de su éxito profesional. Del mismo modo, señala Park (1996, 7), la imagen de artistas hablando de arte, de maestros hablando con sus discípulos sobre las

características del arte, del intercambio de ideas y conceptos, parece no existir cuando de artistas de género femenino se trata. No hay posible transmisión de conocimiento, ni entre sexos, ni entre mujeres.

En *Geografías de la mirada*, dedicaba un capítulo a reflexionar sobre los estudios de los artistas, los lugares de trabajo y creación (López F. Cao, 2001, 18). Nuestra memoria visual nos traiciona una y otra vez. La presencia del genio, como Nolte en su loft, es la misma que las fotografías de Picasso en su estudio, o Dalí, o cuántos otros. En mis años de estudiante de Bellas Artes, recibí como regalo de mis padres un hermoso libro que trataba sobre ello precisamente, los espacios de creación, *Pintores y escultores. Su mundo,* del fotógrafo Daniel Frasnay (1969). Recuerdo que ese libro me fascinó precisamente por las imágenes de los espacios, de los artistas trabajando. Hoy lo retomo desde el género. De treinta y dos artistas, aparecen tres mujeres: Sonia Delaunay, Mottet y Nevelson. Sigue siendo un libro hermoso, de hermosas fotografías de los artistas, sus manos, su sonrisa, su rostro al trabajar, que reflejan muy bien sus modos, sus rutinas, sus anhelos. Y, esto es lo importante, añade interés a su vida, los eleva por encima de las nuestras. En la mayoría de ellos veo a Nolte en *Historias de Nueva York,* aunque en unos pocos no. En algunos, los menos, veo casas habitadas, lo opuesto socialmente a la idea del estudio. El estudio se ha convertido en la metáfora del lugar creador, en el lugar opuesto a lo doméstico, donde la soledad deja al genio en paz, lo aleja de la cotidianidad, lo lleva del reino del mantenimiento e inmanencia al lugar de la trascendencia, donde se transforma el mundo. Las mujeres han sido constreñidas a la inmanencia del espacio doméstico, donde, dice la Modernidad, nada ocurre, todo es. Nada se transforma ni se trasciende.

La Modernidad ha determinado el corpus de las disciplinas, y en ellas el artista ha sido definido como un libre pensador antidoméstico, antisocial (Garber, 1990, 17), mientras que las mujeres han sido definidas precisamente como todo lo contrario: seres en relación, domésticas y formando parte de un necesario refinamiento cultural.

La definición de genialidad

Estas dos imágenes nos sirven para introducir la idea de que el concepto del genio -equivalente en arte al superdotado- no tiene correspondencia en femenino y así se sigue transmitiendo a través del cine y los medios de comunicación. El texto de Nochlin, "¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?", de 1971, sigue estando de plena actualidad, al desvelar las raíces sociales e ideológicas del término creador. Las artistas en los textos de Historia del Arte siguen estando relegadas a un segundo plano, silenciadas, olvidadas o minimizadas. Después de más de treinta años de trabajo de la crítica feminista y estudios de género, rescatando y reescribiendo biografías adecuadas y alentadoras de artistas de género femenino,

las aulas de arte e imagen siguen apareciendo vacías de referentes femeninos a excepción del rol de modelo, objeto físico sobre el cual actúa la mirada masculina y la recrea.

La idea de genio, de ser superdotado por motivos parece que genéticos, independiente de influencias familiares, sociales, económicas o ambientales sigue sobrevolando las conciencias. Genes, que al parecer de la Historia, sólo se albergan en cuerpos masculinos. Como señalaba María Moliner, genio procede de gignere, de genital masculino. De hecho, si buscamos en el diccionario de la R.A.E. genia no existe como vocablo. Porque como hemos señalado en repetidas ocasiones (L. F. Cao, 2000, 14-17), el genio, como el héroe, es el grado máximo del sujeto moderno, que comenzó a fraguarse a partir del Renacimiento y de cuya constitución excluyó, entre otros, a las mujeres, a las cuales confinó al reino de la vida, la naturaleza, la dependencia, la inmanencia, la infantilidad y las unió indisolublemente al cuerpo que las contenía.

La capacidad intelectual se sigue minimizando en las mujeres. Por ello, no sólo se les niega la capacidad de sobredotación, como hemos visto de modo evidente en el caso del arte, se les niega prácticamente la capacidad de desarrollo intelectual, de trascender su propio presente.

La capacidad intelectual se sitúa en el cerebro, y un aspecto fundamental en la imagen es la mirada. Una figura que nos mira, nos perturba, porque pone de manifiesto su ser, su capacidad de ver y juzgar, nos sitúa como el Otro, y nos obliga a reconocer al sujeto que existe frente a nosotros. De algún modo, nos confronta a nuestra propia mirada. Se sitúa desde el lienzo, el papel, el celuloide o la estructura digital, como un igual que nos responde e interroga a la vez. Al mirar, nombra, y al nombrar, da existencia, crea. La mirada ha sido patrimonio masculino en la historia de la imagen. La mirada del autorretrato de Durero es la mirada intelectual por excelencia, la mirada del ser que se reconoce pensante y por ello sujeto. Esa mirada pensante que encontramos en muchos autorretratos femeninos -estoy pensando en la serie de autorretratos de la interesante artista expresionista Käthe Kollwitz- y que la Historia se ha preocupado tanto de ocultar. La mirada femenina ha sido siempre o evitada, o considerada un peligro. Recordemos sin más a la Esfinge o a la Medusa, cuya visión cegaba. Las mujeres fatales de fin de siglo nos miran, y por ello nos amenazan, acostumbrados como estábamos a ser dueños de la mirada sobre ellas. Las pin-ups de la segunda guerra mundial, o las lolitas publicitarias, miran desde su otredad, desde un cuerpo que minimiza su cabeza, con los ojos semicerrados y los labios carnosos, reconociéndose objeto de la mirada ajena. Muchas veces las mujeres de papel cierran los ojos, aceptan con naturalidad, pues a la naturaleza pertenecen, su pertenencia al Otro, son de hecho el eterno otro con minúsculas, donde el sujeto masculino mira y ejerce el poder de nombrar con la mirada, de hacer existir, pero tambien de borrar -por ello en la imagen, la violencia también les pertenece-, son la encarnación del fantasma masculino del dominio

sobre los demás. Las mujeres de la imagen, pues, no deben mirar, para convertirse en coartada del sujeto occidental, y hacerle creer su poder, su necesariedad frente a la contingencia de los otros.

La imagen encapsulada de la mujer

Hace unos años, un anuncio de tabaco distribuido en España señalaba claramente los roles de género de la creación artística. En la versión masculina, una imagen de plano medio en contrapicado, de composición dinámica nos mira mientras sostiene un largo pincel que cruza el cuadro de abajo arriba. El fondo es un difuminado en el que no se aprecian objetos. Está solo. Otra vez Nick Nolte en *Historias de Nueva York*. En la versión femenina, un plano más cercano en ligerísimo picado nos muestra a una mujer que nos mira con los ojos entreabiertos mientras sostiene una barra de labios, ya utilizada a tenor del *rouge* de sus labios, entre los dedos. La imagen no es dinámica, y a sus espaldas adivinamos un espejo flanqueado de luces, tipo camerino.

De este tándem podemos inferir varias cosas: el elemento dinámico, de trascendencia va asociado a lo masculino. Como señalaba John Berger, en las imágenes de papel, "ellos están, ellas son". La inmanencia, la quietud, la inmovilidad, pertenece al ámbito femenino. Ellos, por otro lado, se sitúan por encima del/a espectadora, mientras que en el caso femenino, a nuestra altura o levemente por debajo. Cuestiones visuales de poder. El está solo, lo cual remarca su independencia e individualismo. Ella, con un espejo detrás, aditamento clásico que acompaña a las mujeres en la Historia del Arte desde que éste existe. Ella se reconoce como objeto de contemplación. Y por último: él pinta, ella se pinta. La creación femenina, dice el anuncio, consiste en la autorrecreación para la mirada masculina, el cuerpo femenino como eterno soporte, que no se eleva por encima de ella misma, ella es en tanto que tiene cuerpo.

La disposición visual es un elemento imprescindible a tener en cuenta cuando analizamos cómo han sido representadas las figuras femeninas a lo largo de la

Historia del Arte y cómo lo ha sido y lo siguen siendo en publicidad[1]. Las mujeres aparecen en gran cantidad de imágenes en posición horizontal, frente a imágenes masculinas homólogas en posición vertical. Las imágenes mitológicas masculinas desnudas son mucho menos abundantes, de lo cual se puede inferir fácilmente la relación mujer/desnudez frente al inusual tándem de hombre/desnudez. No olvidemos que la vestimenta nos une a la cultura, refleja nuestro alejamiento del estado natural y animal. Dentro de las vanguardias del XX -fauvismo, etc.- son comunes las representaciones de mujeres desnudas -integrantes de una naturaleza bucólica inventada por el autor-, frente al hombre vestido -perteneciente a la cultura-. Asimismo, la posición de las figuras femeninas suele ser pasiva frente a la actividad de las figuras masculinas. Todo ello hace que se configure una imagen de la mujer que:

- Pertenece a la naturaleza y queda excluida de la cultura y el progreso.
- Se relaciona con el sexo mientras el hombre aparece neutro, sin sexo, "el sujeto".
- Cercana a la infancia, sin experiencia y sin posibilidades de adquirirla, destinada a repetirse a sí misma una y otra vez, frente a un modelo masculino representante de la edad adulta y la superación.
- Representa el reino de la inmanencia frente a la trascendencia.
- Bien intercambiable o adorno, espectáculo frente a las otras representaciones masculinas.
- La mayoría de las obras parecen ir dirigidas a un supuesto espectador masculino, excluyendo a las mujeres como posibles espectadoras. Las mujeres han de ponerse en el lugar del varón para asumir el rol de espectador.

Estas pautas de comportamiento, adquiridas a través de distintos medios, se reflejan en la imagen desde la más tierna infancia. En una investigación que estamos llevando a cabo en el seno del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la U.C.M. sobre el reflejo de la formación de roles de género en los dibujos infantiles, hemos comprobado cómo las niñas y niños de cinco y seis años reflejan los binomios hombre/actividad, mujer/inactividad, transmitidos fundamentalmente, a través de los cuentos.

En un aconsejable estudio realizado por Pilar Aguilar (1998) se señala que en las películas españolas de la década de los noventa las mujeres aparecen como protagonistas en menos del 10% de las ocasiones. Las vidas de las mujeres, nos dice el cine, no son dignas de protagonizar los relatos. Las mujeres que aparecen tienen como función -frente a la gran variedad de ocupaciones masculinas, hasta sesenta- la de criada, ama de casa, madre y sobre todo prostituta. Su estatus económico es siempre inferior. El núcleo de las películas lo constituyen las relaciones entre hombres, ya sean de odio, enfrentamiento, admiración, complementariedad u otras. Las

[1] Parte de este texto, adaptado, está tomado del capítulo "Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica", que realicé para el libro: Fernández, A. (coord.) (2001) *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

mujeres, o son un espectáculo que aparece de vez en cuando para dar una respiro, o son el último recurso cuando la aventura acaba y los amigos desaparecen.

Las mujeres aprenden en el cine y la publicidad a ser miradas y a mirarse a sí mismas en los ojos del protagonista, pocas veces femenino. A mirarse con una mirada enajenada, como objeto, a ser siempre el otro, nunca digno de protagonizar una vida para ser vista, a sentirse superfluas, quebradizas, poseedoras de una identidad que no reside en ellas, reside en el capricho de un Otro irresponsable.

El invierno pasado, un anuncio de marquesina acompañaba como una pesadilla nuestro pasear y conducir por las calles de Madrid: en un entorno urbano y nocturno, de climatología adversa, desde un plano de cuerpo entero en blanco y negro, una adolescente desnuda nos miraba con los ojos entreabiertos asumiendo su rol pasivo, mientras el texto que acompañaba nos decía, o les decía a los espectadores masculinos de Madrid, "quítame todo, menos mi Breuill..." (y hacía mención a una marca de relojes). Allí estaba ella, sola, desnuda, con una posición forzada y de puntillas, para que se apreciase su cuerpo, mirándonos a un espacio social desde una espacio urbano. Qué aprenden las y los adolescentes de estas imágenes. Que el don de la propiedad es patrimonio masculino. Que a las mujeres se las puede utilizar, quitar, poner, y parece que incluso poner de patitas en la calle desnudas a altas horas de la madrugada, como parece sugerir el anuncio. Que a pesar de eso, la mujer lo considera natural y sólo pide, no dignidad, respeto, igualdad, etc., sino un objeto, su reloj, no se sabe si perteneciente a ella o a ese supuesto él, padre/esposo/amante/dueño al que parece dirigirse. Que lo normal es que el hombre, en cualquier caso, sea suyo o no el reloj, quite, tire, ponga o disponga de todo, incluidas las mujeres. Que estar desnuda es el atuendo natural de las mujeres, incluso en la calle, pues parece no importarle demasiado, esto es, que ella misma valora más otro objeto que a sí misma, igual que los hombres a los que se dirige, se reconoce en su contingencia y comprende su maltrato. Que ella, en definitiva, se acepta como un ser para el Otro, que no es sino un objeto, como decíamos antes, hermoso y quebradizo, finalmente superfluo. Parece que el *target*, el grupo al que va dirigido el anuncio, no son las mujeres reales, sino los hombres reales que regalan el reloj a las mujeres, no sé si reales o no. Esos hombres que desde la elipsis provocada por el anuncio, se caracterizan por su poder adquisitivo, su dominio y su capacidad de poseer. De poseer materias y humanos, en este caso humanas. Hay un juego perverso, como casi siempre, en este tipo de publicidad. Un juego que despierta el instinto depredador en la imaginación masculina y encarna en imagen las fantasías sexuales dándoles carta de normalidad, de paso al acto. Y es más, señala la connivencia de la víctima, esto es, hace pasar la fantasía al acto eliminando las consecuencias posibles no deseadas. El objeto de deseo/manipulación/violencia/etc., no replica, asume la posición del esclavo. Por ello a la mujer de la marquesina no le importa que la echen de casa desnuda, es "natural", pues vive en la mente de su creador. Sólo le importa su Breuill.

Cuando se estrenó la película de Woody Allen, *Deconstruyendo a Harry,* escribí preocupada una crítica al ver el maltrato hacia la posición de las mujeres, que al final reflejaba el miedo de un hombre a estar con un igual, con una persona con la que observarse de frente, durante años. No dudo de la realidad individual de un sujeto, de sus cuitas y miedos a desnudarse cara a cara frente al Otro, pero me indignaron las risas masculinas tras de mí, estableciendo como norma esa actitud jocosa que envilecía las diversas caracterizaciones femeninas. En la película, el protagonista, tras diferentes relaciones fallidas con diversas mujeres -algunas independientes, que aparecen caricaturizadas en la película, otras niñas que al crecer ya no le sirven porque le interrogan- acaba con una prostituta no occidental -algo predecible por su extrema otredad- que es la que se adapta a sus necesidades y encarna sus fantasías sin pedir nada a cambio más que dinero, y frente a la que, según el protagonista, no hace falta justificarse como con el resto de las mujeres. Se la puede utilizar sin el menor empacho, que es lo que en el fondo, dice el protagonista, uno quiere de las mujeres. La película por supuesto no se preocupa lo más mínimo de los sentimientos o necesidades de una prostituta negra, no interesa.

Los medios de comunicación de masas a que estamos habituados marcan pautas de comportamiento y en ellas, la marca de la dominación está presente. La marca de la justificación del dolor, del desprecio por el dolor del que sufre está presente precisamente porque no se le presta atención. El cine y la publicidad al uso consiguen su propósito al despertar en nosotros el egoísmo salvaje de ver focalizada nuestra vida sólo en nuestra propia pulsión. Los relatos se centran en la vida del protagonista, con el que necesitamos identificarnos para lograr placer visual. Nos identificamos en sus miedos, su dolor o su regocijo, y el relato se encarga de desdibujar, hacer borrosa o borrar el dolor y el sentimento ajeno. El sentimiento ajeno que hace superflua la existencia de muchas mujeres y hombres de otras procedencias y estratos económicos desfavorecidos.

Sólo una educación sensible con el otro podrá construir ciudadanas y ciudadanos críticos con los medios de comunicación y podrá dejar desarrollarse a los seres humanos sin presumir su destino por el conocimiento de su sexo, su raza o su procedencia económica. Mientras la sociedad no acepte la mirada de la mujer sobre su rostro, no habrá libertad, ni habrá progreso. Mientras sigamos transmitiendo modelos que justifiquen la utilización, el uso, la desaparición simbólica y real de los seres humanos, ésta continuará.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, P. (1998). *Mujer, amor, sexo en el cine español de los noventa.* Madrid, Fundamentos.

FERNÁNDEZ, A. (coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

FRASNAY, D. (1969). *Pintores y escultores. Su mundo*. Barcelona, Blume.

GARBER, E. (1990). "Implications of Feminist Art Criticism for Art Education". *Studies in Art Education*, 1990, 32(1) 17-26.

LÓPEZ F. CAO, M. (ed.) (2001). *Geografías de la mirada. Mujeres, creación artística y representación*. Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, U.C.M./Al-Mudayna.

LÓPEZ F. CAO, M. (coord.) (2000). *Mujeres y creación artística. Recuperar la memoria*. Madrid, Narcea.

NOCHLIN, L. (1989). *Women, art and power and other essays*. London, Thames and Hudson.

PARK, C. S. (1996). "Learning from what women learn in the Studio class" En: **COLLINGS, G. y SANDELL, R.** (eds.) *Gender issues in Art Education: Content, contexts and strategies*. The National Art Education Association.

INFLUENCIAS DEL CONTEXTO SOCIAL EN DETERMINADAS ACTITUDES DE NUESTRAS HIJAS: REPERCUSIONES

Mª Elena Martínez
Representante de AEST. Asociación Española para Superdotados y Talentosos

Por contexto social se entiende aquí la familia, no sólo los padres y hermanos sino también considerada en sentido amplio, la escuela, es decir, su organización, los profesores y los compañeros, y la sociedad en general, los más próximos, vecinos y amigos, y las personas en el tiempo y en el espacio en que vivimos. Estos tres elementos interactúan e influyen en nuestros hijos en determinados comportamientos observables, a través de los cuales podemos deducir que las niñas o, mejor, las chicas presentan ciertas actitudes que las diferencian de los chicos.

Se intenta seguir un orden, aunque, como en la vida real, en algunos momentos se salta de uno a otro. Salvo que se cite un autor, los datos y frases que aparecen en este artículo proceden de la vida diaria de las familias con hijos, chicas o chicos, superdotados.

No siempre coincide todo en la misma persona o familia, ni ocurre cada día. Muchos de los aspectos que se comentan afectarían también a los chicos superdotados y algunos a las chicas en conjunto o, quizá, a cualquier niño.

Antes de comenzar, se advierte que se usa el plural masculino para referirse a masculino y femenino conjuntamente y el singular masculino también para generalizar.

La Familia

Los padres

La dualidad de profesiones en la pareja ha provocado que hombres y mujeres experimenten, sobre todo en esta época, sentimientos de ambigüedad sobre sus roles como sexo a la hora de compartir sus responsabilidades familiares y económicas y

de desarrollar una actividad en el mundo laboral. Combinar una profesión y una familia todavía presenta más problemas para las mujeres que para los hombres.

En muchas casas el padre y la madre participan activamente en el cuidado, atención y apoyo a sus hijos desde que nacen o incluso antes y así niños y niñas, superdotados o no, desarrollan todas sus capacidades y crecen felices. Se da algún momento de tensión, también nervios, a todas horas hay carreras para llegar con puntualidad, con frecuencia surge algún imprevisto, se dejan pasar oportunidades de promoción profesional.

Pero otras familias no funcionan de esta manera y aquí se comenta qué puede ocurrir en ellas ante las altas capacidades y el papel de las mujeres desde que los padres se dan cuenta de que su hijo posee una capacidad mayor que otros niños.

Por regla general, suele ser la madre, muy intuitiva, quien lo descubre. Al principio, durante algún tiempo, lo considera muy normal, teniendo en cuenta las circunstancias familiares y el contexto en que se han producido esas respuestas, preguntas y comentarios espontáneos. De todas formas, está algo inquieta, no lo sabe con seguridad, pero cree que hay algo más. La reacción del padre ante la información aportada por la madre suele ser de despreocupación ("esta niña..." y se olvidan del asunto) o de reprobación de la supuesta capacidad de fantasía de la mujer.

Mientras tanto, los niños han ido planteando múltiples interrogantes de todo tipo en el momento en que se les ocurrían, que muchas veces coincide con la vuelta a casa de los adultos agotados tras una dura jornada laboral o en medio del programa favorito del padre ("Luego a ... se le olvida, se queda sin saber y luego ... no sabe", es una frase que hemos oído con frecuencia a nuestras hijas de uno o dos años en tono dolorido, cuando se les dice que luego se hablará con ellas).

Ante la respuesta del padre ("No sé qué quieres decir, ..." o "Pregúntaselo a mamá", en el mejor de los casos) los niños insisten, pero antes o después acaban obedeciendo y, poco a poco, recurren sólo a su madre (las niñas, furiosas pero sin llorar), que debe satisfacer esta curiosidad natural, disculpar a su marido y elevar la autoestima del menor, todo a la vez, e intentar involucrar al padre acompañando a su hijo, en la primera ocasión favorable, a replantearle su pregunta, especialmente si los conocimientos de la madre sobre ese tema concreto son muy superficiales. Ésta podría ser la explicación de expresiones tales como "Estos niños están muy enmadrados", "Este niño tiene mucho mimo de su madre" o "Hay que separar a este niño de su madre" en algunas situaciones. En otras, podría deberse a que son muy cariñosos con las personas en las que confían.

Si añadimos que son observadores muy críticos (hacia sí mismos y hacia los demás y, en mayor medida, si es posible todavía, las niñas), con gran sentido de la

justicia y capaces de enfrentarse a cualquier adulto cuyas palabras, ideas o acciones no les parezcan coherentes o justas, que argumentan y responden con energía y que, en las controversias familiares, les gusta llegar hasta el final de cada opción que surja, por muy hipotética o irreal que parezca, que pueden ser desobedientes y resistirse a ser interrumpidos cuando algo les interesa, y que pueden manifestar una conducta muy infantil tras un razonamiento propio de varios años más, se comprende que los adultos de su familia acaben nerviosos y que el padre descargue en la madre la atención de estos niños.

Esta madre sabe ya que, por el momento, no puede contar con su pareja y ella sola, a escondidas en ocasiones, se ocupa de saber qué ocurre con sus hijos, de informarse leyendo, asistiendo a reuniones o a escuelas de padres, y de apoyar a sus hijos. Puede ocurrir también que, por falta de tiempo para todo, descuide sus propias creaciones profesionales para que se desarrollen las capacidades de sus hijos, incluso aunque siempre las haya demostrado en su trabajo.

No es de extrañar que, con el tiempo, el padre experimente un sentimiento de exclusión del núcleo familiar, acompañado de otro de nostalgia o de tristeza por no haber llegado a desempeñar todas sus funciones como padre aun cuando, por no separarse más aún de su familia, haya desaprovechado oportunidades de promoción profesional que, más adelante, cuando los hijos son algo mayores, casi siempre es imposible recuperar.

La desarmonía familiar se agudiza si los hijos superdotados conviven con personas que se plantean las cosas a otro nivel intelectual, que no consideran importante la falta de actividad y de retos cognitivos y creativos o que no se toman en serio sus pensamientos e ideas.

Los hermanos

Es razonable suponer que, si un hijo presenta altas capacidades, los demás estarán prácticamente a su altura y así aparece en algunos estudios, pero en la realidad la situación es algo diferente. Aunque haya más hijos en la familia, a menudo aseguran los padres que sólo uno es superdotado y no aceptan que las capacidades del resto de los hijos puedan haberles pasado desapercibidas por diversas razones. Esto ocurre así especialmente en el caso de las chicas ("Ya se sabe que las niñas son más espabiladas que los niños de pequeñas"), que sienten el rechazo, ocultan sus habilidades e incluso pueden plantear problemas con su comportamiento.

Sean o no todos los hermanos de la misma capacidad, la rivalidad entre ellos es muy frecuente. Se trata de una respuesta natural en niños asertivos. Aunque altera la tranquilidad familiar, en el fondo la mayoría de los hijos disfrutan con la compañía de sus hermanos.

Otros familiares

Si se comunica la situación al resto de la familia, puede suceder que una parte la acepte y colabore en el apoyo a estos niños, y la otra no o que ninguna la asuma, incluso que comenten, delante de los niños, su modo de pensar y de expresarse de forma inoportuna. No es de extrañar, por lo tanto, que los padres con frecuencia se guarden esta información como un secreto.

El entorno familiar influye también en la elección de juguetes, ropa, regalos y amistades directamente o con comentarios inadecuados al respecto. Todos lo notan pronto, especialmente las niñas, muy observadoras e intuitivas, que perciben enseguida qué papel se espera que desempeñen y se esfuerzan en ahogar comportamientos y actitudes no sexistas que empezaban a manifestar.

Más consecuencias

Todo esto es una fuente de conflictos en la pareja, hasta tal punto que el número de divorcios y separaciones en las familias con algún hijo de altas capacidades es un poco más elevado que en las demás (Billhardt, 1999).

Si se observa la influencia directa de los hijos en sus padres, se ve que también ellos intentan "educarlos" a su manera, sobre todo las hijas. En ocasiones el padre reacciona positivamente y se documenta ante el interés de sus hijos por un tema determinado, pero a menudo lo hace cuando considera que son más mayores, que ya han abandonado la infancia, como si antes no se pudiera hablar de forma comprensiva con ellos.

Independientemente de su nivel de estudios o formación cultural y del trabajo que desempeñe, a veces, da la sensación de estar convencido de que la educación e instrucción infantil y primaria corresponde a la mujer y de que él, salvo en juegos algo bruscos o violentos, carece de recursos para atender a niños en estas edades. En familias con dos o más hijos, cuando la chica es la primogénita, aunque todos posean altas capacidades, puede parecer más desconcertado, hecho que podría llevar a la suposición, tal vez errónea, de que, por influjo cultural histórico no eliminado del todo, considera que es impropio en ella plantear tales interrogantes.

Ambas partes acaban disfrutando de esta reacción positiva, los hijos porque han conseguido la atención y enseñanza de su padre y el padre porque se ha dado cuenta de que las preguntas que plantean sus hijos son interesantes y que le entienden como si fueran adultos.

Las hijas, desde edades muy tempranas, reclaman ser tratadas como personas y que los hombres de la familia asuman los mismos trabajos que las mujeres. Para

ello no dudan en enfrentarse incluso con su padre. En este aspecto actúan como camaradas de su madre.

Las chicas, con más energía aún que los chicos, exigen, en especial a su madre, rapidez y claridad mentales para seguir los saltos de su mente, responder a sus interrogantes y comprender sus frases, alto sentido de la justicia, un vocabulario preciso y coherencia en su pensamiento, expresión y comportamiento.

Ellos pueden preguntar "Mamá, ¿tú no lo sabes? ¿Por qué? ¿No lo has estudiado? ¿No puedes mirarlo en algún libro?", con tono algo dolido o triste y con el deseo de comprender y ayudar en la medida de sus posibilidades, y ellas lo hacen como si estuvieran sacudiendo la ignorancia de su madre en ese punto concreto. Parece como si quisieran impedir el conformismo aparente de la madre con su formación.

Ellas dan más saltos en su pensamiento o hablan más rápido de lo habitual en el idioma extranjero que cursen y ríen abiertamente si se les obliga a reconocer que lo hacen adrede, incluso retan a su madre para que siga su pensamiento o su conversación. A veces da la sensación de que creen o intuyen que su madre ha podido hacerlo en otro momento de su vida y quieren que vuelva a ser así, que no renuncie, tal vez porque es el modelo femenino que tienen más cerca y no quieren verse reflejadas en él y, de esta forma, luchan contra lo que parece su futuro. Por esto mismo intentan conseguir la igualdad de derechos en el hogar

Ésta podría ser también la razón por la que, desde pequeñas, algunas desean ser chicos, pero en todo, no sólo en la ropa o en los juguetes. Aunque vean a su padre compartir algunas tareas domésticas, observan que tiene bastante tiempo libre, lo contrario de lo que perciben en su madre. Así se podría explicar también que en algún momento comenten que no tendrán hijos ni se casarán o que, algún año después, cuando ya son mujeres, aunque sepan que su cuerpo funciona bien y tengan en la familia los mismos derechos, obligaciones y libertad que sus hermanos, sigan deseando ser chicos y, al preguntarles por los motivos, no encuentren ninguno visible y, al final, no sepan responder.

La Escuela

En la familia repercute a diario todo lo que sucede en el colegio.

La edad

La enseñanza está ligada a la edad cronológica. Los alumnos están distribuidos en las aulas según la edad y procurando que haya un número más bien equilibrado de chicos y chicas. Como la edad mental de los escolares de alta capacidad está unos años por encima de su edad cronológica, va a existir gran diferencia entre el desa-

rrollo intelectual y los intereses de estos alumnos y los del resto de sus compañeros. La situación va a seguir así al menos en los 4, 6 u 8 cursos que dura la enseñanza básica según los países. Además, cuando inician la enseñanza obligatoria, dominan al menos los contenidos mínimos programados para los dos primeros cursos (se dice en sus informes y se conoce ya hace años (García Yagüe y otros, 1986).

Deseo de aprender

A los niños superdotados les gusta aprender, pero odian el modo que se utiliza para enseñarles. Enseguida se desilusionan, se aburren con la rutina ("Nunca nos enseñan nada nuevo, siempre hacemos lo mismo", niño de 4 años) y, aunque se emplee algún sistema para recompensar su aplicación y constancia o tal vez por intentar emplearlo con todos o casi todos los alumnos a poco que rindan, se les enseña que no se considera importante el esfuerzo en el trabajo escolar ("No merece la pena, la patata frita es para todos", niña de 6 años), con todo lo que implica para cursos futuros.

Actitud crítica

Son muy críticos también con los docentes. Los profesores pocas veces preguntan a los alumnos si no alborotan y si creen que lo saben y que trabajan bien, aunque ellos levanten la mano siempre, con lo cual apenas obtienen recompensas a diferencia del resto de los escolares. Si alguna emplea trucos, como fingir una temporada que no sabe muy bien algo para que le pregunten más y entonces hacerlo regular, lo suficiente para conseguir el cromo, la chica superdotada se da cuenta de la artimaña y considera injustos el comportamiento de su compañera y la actuación del profesor.

Tampoco consideran justo que el profesor emplee gran parte del tiempo en intentar mantener un mínimo de orden en la clase ("Yo podría aprender más, pero los niños se portan mal y la profesora se enfada y les riñe; la profesora no tiene tiempo para enseñar y yo no aprendo nada", niña de 4 años) y que, a causa de la falta de atención de casi toda la clase, se pregunte sólo a los que saben estar en el aula ("No es justo, los niños no atienden y siempre nos preguntan a los mismos; los tres nos hemos puesto de acuerdo y ahora decimos 'no sé' porque no es justo", niña de 6 años) o que se apliquen castigos colectivos.

Rendimiento en sus estudios

Las chicas son poco competitivas. Ellas mismas comentan desde pequeñas que su rendimiento es mayor en los trabajos de clase que recoge el profesor que en los exámenes. Se dan cuenta, además, de que tienen menos fallos en la parte del examen con aspectos más difíciles o menos trabajados que en los fáciles, que suelen ser

los más numerosos ya que, últimamente, se preparan pruebas que puedan superar la mayoría de los alumnos. Por lo tanto, la puntuación que obtienen en los exámenes suele ser más baja que la nota media de los alumnos ("Fulanito y yo nos equivocamos más cuando las preguntas del test son muy fáciles y las hemos hecho muchas veces, pero no nos ocurre eso cuando apenas las hemos trabajado", niña de 8 años). Su situación se degrada psicológicamente desde el primer curso al tercero y con frecuencia pueden llegar a provocar conflictos en el centro. El número de alumnos con comportamientos inadecuados aumenta con los años.

Hay otro motivo que explica lo que suponen estos cursos para las chicas. Se considera que las niñas tienen ya ciclos hormonales en torno a los siete años y con frecuencia la menarquia ocurre hacia los nueve años. Por tanto, no es de extrañar que, incluso en primero o en segundo, tengan manifestaciones de adolescencia y que lo sean realmente enseguida. Por todo ello, si no se ha intervenido antes, tercero sería un momento decisivo para iniciar alguna intervención en las chicas; hacerlo en cursos posteriores sería demasiado tarde.

Elección de materias, profesiones y otras actividades

En cuarto o quinto, cuando se habla sobre su futuro laboral, ellas piensan en profesiones poco usuales que les resultan atractivas, como piloto de fórmula uno, detective, astronauta... Con esto, aparte de la influencia de las películas y novelas de moda, pretenden comentar tal vez cuánto se aburren con lo rutinario, pues, un mes antes, esas mismas alumnas habían deseado carreras algo más convencionales, como Ciencias Biológicas y Medicina, ésta última quizá como un medio para integrar sus talentos y valores sociales y científicos (Fox y Zimmerman, 1988).

Puede parecer que son indecisas a la hora de elegir materias optativas, pero suelen saber lo que quieren, seguir con sus múltiples intereses el mayor tiempo posible. Y en realidad, si sólo se trata de decidir entre dos asignaturas o tres, ¿por qué no se les permite estudiar y examinarse de una o dos más si son capaces de ello?

Las alumnas tienen cierto reparo a ser el único estudiante de la clase que siempre lo hace todo bien y que, en alguna ocasión, ha realizado alguna actividad extra, por las consecuencias que puede tener ante sus iguales (envidia, comentarios, aislamiento, falta de aceptación e incluso rechazo), en particular si las ha experimentado antes (por ejemplo, si en Educación Infantil, por incorporarse al centro en el último trimestre y alcanzar a sus compañeros en un mes, ellos, que se dan cuenta, la recompensan a diario dándole patadas por debajo de la mesa para que no lo perciba la profesora, que pregunta extrañada a la familia por qué es la única niña con cardenales en las piernas; o si, en Primaria, por no envidiar a sus compañeros pero ser envidiada por ellos, el resto de la clase decide que ninguno jugará con ella en los recreos durante una semana).

Algunas alumnas llegan incluso a rechazar de entrada el esfuerzo que pueda suponer prepararse para participar con dos o tres compañeros de la clase en un concurso de Matemáticas o en cualquier otra actividad similar, aunque el profesor las haya designado y las anime.

Lecturas

Suelen leer libros y ver películas para alumnos con algún año más y los entienden. La falta de información de muchos profesores hace que estos discípulos puedan tener más problemas que otros estudiantes en las bibliotecas de los centros de enseñanza ("En la biblioteca no me han permitido sacar *Las minas del rey Salomón* porque dicen que es para chicas mucho mayores que yo", niña de 9 años) e incluso en las aulas, cuando el profesor les pide que lleven a clase el libro que más les guste ("La profesora dice que *El principito* es para chicos mayores, que yo no lo entiendo todavía y que debo leer libros para niños de mi edad", niño de 7 años). Pueden reaccionar chicas y chicos pidiendo en el colegio o llevando libros para personas tres años menores.

¿Sexismo en el aula?

Sus lecturas no siempre son las convencionales para cada sexo. En este caso, suelen ser los propios compañeros los que les recuerdan qué deben leer chicas y chicos ("Fulanita se horroriza de que lea un libro de Salgari sobre Sandokan", niña de 9 años o "No puedo llevar un libro de Sailor Moon, los chicos dicen que eso lo leen las 'nenas", niño de 9 años).

Hay algunos estudios (Martel, 1999) que indican que los profesores tratan a las alumnas de forma diferente que a los alumnos. A éstos se les permitiría interrumpir en cualquier momento para preguntar o expresar opiniones. Ningún profesor utiliza conscientemente materiales sexistas, pero se da la circunstancia de que existen y a veces uno se tropieza con ellos casi sin darse cuenta. Por ejemplo, en un libro de cierta editorial, que se ha utilizado durante varios años para aprender a leer y que trataba de una familia de gatos, en alguna de las primeras páginas se decía claramente y en frases seguidas que el padre tenía una moto para salir a divertirse y que la madre preparaba la comida. De alguna manera, también la escuela contribuye a perpetuar en los niños, desde la más tierna infancia, la diferencia de actividades del hombre y de la mujer.

Llama la atención de cualquier profesor el hecho de que, en las aulas, los alumnos se agrupan preferentemente según el sexo, aunque se les permita sentarse como quieran si trabajan bien, salvo las primeras semanas, cuando aún no tienen fotos y no les conocen los profesores, que suelen atender a varios grupos. Podría deberse a influencia cultural no desarraigada todavía.

En cambio, las chicas de altas capacidades, al menos las que proceden de familias en las que no existe o apenas se da el sexismo, se encuentran sentadas entre los chicos ya desde Infantil y participan con ellos en la vida escolar con toda naturalidad.

Integración en el grupo

Desean trabajar con compañeros de su misma edad mental y esto, unido al placer que experimentan ante el trabajo autónomo e individual, durante períodos más largos que los demás alumnos, lleva a los profesores a la conclusión de que no están integrados en la clase porque no son sociables, hecho que no es exacto.

Esta idea resulta más equivocada todavía si se refiere a las chicas. Todas experimentan un sentimiento de soledad. Ellas no tienen amigas, aunque lo desean y las necesitan, sobre todo para hablar de sus propios sentimientos, emociones... Tienen amistad con los chicos, ya que les atraen más sus actividades y las consideran más interesantes; en cambio, para ellas son infantiles los juegos a los que se dedican las chicas de su edad, pues los abandonaron hace tiempo. Buscan personas similares a ellas, aunque sean de más edad y suelen serlo con mucha frecuencia. Más tarde, si se enamoran de alguien, es muy probable que esa persona tenga entre diez y quince años más que ellas.

Se suele decir que no saben trabajar en grupo, pero no es cierto. En cada aula hay unos 25 ó 30 alumnos, según el nivel de enseñanza, todos diferentes. Para atender a la diversidad, una solución muy empleada por los profesores consiste en utilizar a los alumnos con altas capacidades para ayudar o dirigir el trabajo de los que tengan algunas dificultades. Aceptan encantados, pero enseguida descubren que bastantes compañeros no desean colaborar y siguen charlando mientras esperan que el "nuevo profesor" realice todas las actividades que luego copiarán ellos. Se desilusionan, más aún si, a pesar de que trabajan en equipo, cuando lo integran condiscípulos dispuestos a poner su granito de arena, el profesor no se fija en ellos en estas ocasiones.

Repercusión en la familia

Es bastante probable que, al descubrir en el colegio a compañeros que se quejan de la escasa libertad que tienen en sus casas y que comunican los planes que van a poner en práctica para conquistarla, las muchachas de alta capacidad, que disfrutan de una cuota mayor de libertad asumida progresivamente por toda la familia sin conflictos, pidan normas que restrinjan totalmente la libertad para infringirlas y conquistarla. Así, si alguna compañera comenta en clase que sus padres no le permiten leer libros "porque dan ideas", nuestras hijas pueden pedir que se les prohíba también a ellas la lectura, para tener la posibilidad de leer entre las sábanas con una linterna, a pesar de la incomodidad y de los problemas visuales que esta práctica conlleva.

Estas situaciones acaban repercutiendo también en la familia, que debe contrarrestar las influencias negativas del entorno escolar y social. A los padres les resulta fácil apoyar a sus hijos y comentar con ellos cómo funciona la enseñanza, pero no podrán disculpar al profesor en todos los casos (imposible decir que no habrá leído *El principito* el mismo año del centenario de Saint-Exupéry o *Las minas del rey Salomón*, por ejemplo: los hijos no lo creerían) y no comprenderán algunas formas de actuar del colegio, sobre todo si, en su momento, entregaron los informes en los que se declaraba la alta capacidad de estos alumnos.

Por otra parte, aunque se comenten las convenciones que había en otras épocas sobre las ocupaciones propias de chicas y chicos, ¿cómo explicar o disculpar normas sobre actividades de las chicas que, al parecer, están en vigor en las casas de algunas compañeras de los hijos? La sociedad se ha colado en la familia a través de la escuela y no se puede hacer mucho para cambiarla.

Información de su capacidad al centro escolar

Otro aspecto importante es la incidencia en el Centro educativo de los informes sobre la condición de estos alumnos. Aunque, al menos desde 1990, se encuentran con cierta frecuencia en los medios de comunicación reportajes o noticias sobre la superdotación en general o sobre las actividades que se llevan a cabo para descubrir a estos niños, mejorar su aprendizaje y desarrollar sus elevadas capacidades potenciales, la realidad es bastante diferente, también en la Comunidad de Madrid. Ni se ha identificado oficialmente a todos los niños, ni todos los identificados oficialmente están mejorando su aprendizaje y desarrollando sus capacidades, aunque sus familias lo deseen. Más aún, a muchos de ellos se les ha descubierto porque los padres han acudido a un profesional privado que, lógicamente, cobra por sus servicios.

Tal vez por este pequeño detalle se dice a la familia con toda claridad, sobre todo en algunos centros de enseñanza, que "han comprado un diagnóstico a su gusto", olvidando que, en la vida diaria, también se compra un diagnóstico de cáncer, infarto, viabilidad económica de un proyecto, etc. no siempre a gusto de cada uno. No es difícil suponer que muchas familias van a decidir no comunicar al centro escolar las altas capacidades de sus hijos.

La Sociedad

Superdotados

También repercuten en la familia las consideraciones de los amigos, los vecinos y la gente en general, que, a pesar de haber oído tantas veces ya las características

y necesidades que acompañan a capacidades elevadas, suelen hacer aún comentarios inadecuados sobre la superdotación en general o sobre aspectos concretos de nuestros hijos. No es fácil desarraigar opiniones históricas, pero las personas de capacidad elevada lo perciben a distancia y ello puede contribuir también desde la niñez, sobre todo en las mujeres, a que no se desarrollen estas cualidades y se inhiban.

A veces puede aparecer el recelo y la envidia por no tener hijos de estas características en personas que antes tenían gran amistad con la familia. No es de extrañar, con todo ello, que los padres guarden la noticia de la capacidad de sus hijos como si se tratara del más alto secreto de Estado. Incluso podría darse el caso de que dejaran de relacionarse poco a poco con los amigos de siempre para evitar complicaciones.

Mujeres / Hombres

Otro influjo cultural importante lo representan las opiniones sobre el papel que corresponde a la mujer en la vida o sobre la superioridad del hombre respecto a la mujer.

Dialogando y razonando se puede modificar el juicio de una persona o de varias, pero en este último tema aún hay mucho por hacer. Las personas lo expresan a diario de diversas maneras sutiles, un comentario aparentemente inocuo, un gesto, una sonrisa, falta o exceso de atención o apoyo en un momento dado, la publicidad...

En otros casos se ve claramente. Por ejemplo, cuando a la hora de contratar a alguien para un puesto de trabajo se prefiere a un hombre en igualdad de condiciones por miedo a la posible baja de la mujer por maternidad; cuando un hijo pequeño está enfermo y, al no haber centros de día para cuidarlo en estas situaciones, sólo se ausenta del trabajo la madre porque no está bien considerado que lo haga el padre; cuando acude sólo la madre a entrevistarse con el profesor tutor de algún hijo, porque no está bien visto en el trabajo que falte el padre, etc.

En las noticias y reportajes de los medios de comunicación también aparecen mujeres en puestos de trabajo bien remunerados, de alto nivel, de gran prestigio y responsabilidad, pero, además de que es posible que hayan renunciado a disfrutar de una familia, no son tan frecuentes o aún no se nota demasiado su influencia en la sociedad.

Aunque los hijos perciben esto último también, sin embargo pesa más todo lo anterior y acaban dándose cuenta, en especial las hijas, del valor que se atribuye en la vida al hombre todavía en el siglo XXI y del papel que se espera que desempeñe la mujer.

Todos recibimos cada día información inadecuada sobre las altas capacidades y sobre lo que debe hacer una mujer. No es difícil comprender por qué las mujeres superdotadas, más aún que los varones, ocultan sus habilidades, tienen baja autoestima y desean pasar inadvertidas.

Sugerencias que podrían mejorar la situación actual

La familia y la escuela

El cuidado, atención y apoyo a los hijos y a los alumnos, superdotados o no, es un trabajo de gran responsabilidad y exige tiempo, paciencia, claridad y rapidez mentales, creatividad, facilidad para negociar, capacidad de decisión, sentido común, sensibilidad, respeto, cariño, empatía y buen juicio, entre otras cualidades, pero no goza de gran prestigio, no está bien remunerado económicamente o no lo está en absoluto y el resultado final sólo se ve a largo plazo.

Es curioso que muchas de las cualidades necesarias para desempeñar bien este trabajo coincidan con las que suelen acompañar a las capacidades elevadas.

Aquí son significativas las palabras de Piechowski (1989), que podrían aplicarse a padres y profesores: "Los que logran cosas grandes y los eminentes, en general, tienen un padre o madre, o un mentor que está específicamente encargado de darles atención. Sin duda requiere una dedicación considerable vivir para el niño y no a través del niño. Requiere mucho amor y ser guía, en vez de ser dueño del niño. Así, las generaciones de los que nutren o apoyan al niño son necesarias para aquellos que logran algo. La idea que subyace bajo este punto de vista es sencillamente reconocer la importancia de aquellos que nutren o dan apoyo a los talentos de sus hijos".

Para desarrollar todas sus cualidades, todos los hijos y alumnos necesitan ser tratados como personas, sin actitudes sexistas ni humillantes. Deben cooperar y respetar a su familia y al centro de enseñanza, pero también ser respetados, opinar, elegir, participar... dentro de ellos.

Cuando es necesario modificar una conducta, suele tener más éxito una "riña divertida", no humillante; si el adulto logra desdoblarse en la persona que forma parte del conflicto sin juzgar y en la persona que "vuela" sobre las que intervienen en la diferencia surgida y que, al verla desde arriba, comenta la situación con un toque de humor, casi siempre se produce el cambio espontáneamente y el conflicto se soluciona pronto.

Sugerencias específicas para la familia:

- Reparto equitativo de las funciones de los padres.
- Información y formación de los padres acerca de las necesidades de sus hijas (¿mejor "hijos"?) superdotadas.
- Comprensión y aceptación de su cualidad.
- Consenso coordinado de la pareja ante la educación de sus hijos.
- Respeto y colaboración equitativa de todos los hermanos.
- Respeto de otros miembros de la familia.

Sugerencias específicas para la escuela:

- Información y formación de los profesores sobre las necesidades educativas de estas alumnas (¿mejor "alumnos"?).
- Información de los profesores sobre la legislación vigente en este tema.
- Trato no diferenciado a niños y niñas.
- Integración de los alumnos en grupos mixtos de trabajo.
- Uso de materiales no sexistas.
- Mensajes a la clase con opiniones positivas sobre las alumnas.
- Actividades no sexistas (ejercicios, deberes...).

Para la sociedad:

- Concienciación de los medios de comunicación y, a través de ellos, de la sociedad en general sobre la igualdad real de oportunidades.
- Concienciación de la Administración educativa sobre la igualdad real de oportunidades también para las personas con capacidades elevadas.
- Derecho real en la práctica a la igualdad de oportunidades en la escuela para las personas de alta capacidad.
- Derecho real en la práctica a la igualdad de oportunidades en el mundo laboral.

De esta forma se reduciría la presión que se ejerce sobre las mujeres y los hombres de altas capacidades, en particular, y sobre la especie humana en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Citada en el texto

BILLHARDT, J. (1999). *Das hochbegabte Kind in der heutigen Schule und im Elternhaus.* V. Bochum, Hochbegabtenförderunge.

FOX, L. H. y ZIMMERMAN, W.Z. (1988). "Las mujeres superdotadas". En: **FREEMAN, J.** (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Santillana.

GARCÍA YAGÜE, J. [et al.] (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid, CEPE.

MARTEL, A. (1999). "Intervenciones pedagógicas en favor de niñas y mujeres brillantes". En: **ELLIS, J. y WILLINSKY, J.** (eds.): *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid, Narcea.

PIECHOWSKI, M. (1989). "Developmental potential and the growth of self". En: **VAN TASSEL-BASKA, J. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.** *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self and the school*. New York, Teachers College Press.

b) No citada en el texto

ACEREDA, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid, Pirámide.

ALONSO, J. A. y BENITO, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid, Narcea.

BENITO, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona, Praxis.

– – –. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca, Amarú.

– – –. (1992). *Desarrollo y educación en los niños superdotados*. Salamanca, Amarú.

– – –. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú.

CORIAT, A. R. (1990). *Los niños superdotados: enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona, Herder.

ELLIS, Y. y WILLINSKY, J. (1999). *Niñas, mujeres y sobredotación*. Madrid, Narcea.

FREEMAN, J. (1987). *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Santillana.

MÖNKS, F. J. y YPENBURG, Y. H. (1998). *Unser Kind ist hochbegat: ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. München, E. Reinhardt.

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

PÉREZ, L. F., DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. y DÍAZ FERNÁNDEZ, O. (1988). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Madrid, MEC.

INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LA MUJER SUPERDOTADA

Carmen López Escribano
Universidad Complutense de Madrid

Los estudios realizados sobre mujeres superdotadas muestran que a partir de la adolescencia sus aspiraciones sobre su futuro profesional comienzan a bajar tanto en nivel, como en prestigio, e incluso en salario.

Según los estudios de Terman y Oden (1947) las niñas superdotadas sobrepasaban a los chicos en la escuela elemental y secundaria, obteniendo normalmente mejores calificaciones y distinciones académicas. Sin embargo, existían diferencias en los tests de inteligencia a favor de los chicos, que puntuaban más alto. Cuando a las niñas superdotadas del estudio de Terman se les volvió a pasar el test "Stanford-Binet", seis años después de su identificación, se observó que sus puntuaciones habían bajado.

En aquel momento, estos resultados se achacaron a problemas con el instrumento de medida. Sin embargo, posteriormente, se ha visto que es importante reexaminar qué factores de personalidad o ambientales hacen que las adolescentes no respondan a los tests de inteligencia de una forma más efectiva.

¿Por qué muchas mujeres con un alto cociente intelectual no llegan a realizar sus aspiraciones o la carrera que se habían propuesto? ¿Desempeña la familia un papel importante en el desarrollo del potencial de las niñas con alta capacidad intelectual?

Para intentar responder a las anteriores preguntas es necesario analizar tanto las barreras internas, como las externas que se dan en las mujeres superdotadas para lograr el éxito.

Las barreras internas intentan explicar qué factores psicológicos son los que hacen que la mujer no consiga los mismos logros que los hombres. Estos factores psicológicos quedan bien explicados en el capítulo sobre el "síndrome de la abeja reina" de este libro.

Entre las barreras externas se pueden citar los efectos del sexismo y la discriminación. En el colegio las mujeres aprenden ya los estereotipos de sexo ligados a dife-

rentes carreras. Los profesores responden menos a las preguntas de mujeres que a las de los hombres, creando un ambiente académico "nulo" para la mujer. Dweck y Bush (1976) encontraron que los profesores atribuyen el fracaso de las niñas a la falta de habilidad, sin embargo en los niños es percibido como falta de esfuerzo.

A los chicos que preguntan mucho en clase se les considera que tienen una mente con gran curiosidad por aprender, pero a las chicas se las considera insolentes. Se espera que las chicas sean "señoritas tranquilas" que no molesten demasiado. En el trabajo a pesar de las acciones llevadas a cabo por muchas mujeres la discriminación todavía persiste.

En el hogar, la mujer tiene mayores responsabilidades en la crianza y educación de los hijos, lo que hace a veces imposible la realización de otro trabajo en contextos diferentes. Según el estudio de Goertzel, Goertzel y Goertzel (1978), de los 300 individuos estudiados en su muestra, sólo 81 eran mujeres, cuando se examinaron sus vidas se pudo comprobar que sólo 7 pudieron combinar el matrimonio, los hijos y la carrera.

Durante las últimas dos décadas se han realizado cambios en los roles y expectativas que la sociedad tiene hacia las mujeres. Sin embargo, estos cambios no han llegado tan lejos todavía como se esperaba.

Se sabe que las experiencias tempranas modelan los logros de las niñas y el desarrollo cognitivo, por tanto cabría esperar que tanto padres como profesores desarrollarán en la niña superdotada las habilidades y confianza necesarias para lograr el éxito en diferentes campos profesionales.

Sin embargo, la literatura sugiere que las niñas que son asertivas e independientes son castigadas, mientras que las niñas más pasivas son recompensadas (Wells, 1985), y que muchos padres todavía confían en el género de sus hijos para formarse expectativas y percepciones sobre ellos. Autores como Clark (1985), Reis y Callahan (1989) y Fox (1981) indicaron que estas influencias eran más patentes en las áreas de matemáticas, ciencias, y en las aspiraciones hacia diferentes tipos de carreras. La investigación sugiere que los padres animan más a los niños en estas áreas, mientras que los padres de niñas superdotadas se fijan más en las habilidades y el buen ajuste social.

Eccles y Jacobs (1986) encontraron que los padres percibían a las niñas mejores en Lengua y a los niños mejores en Matemáticas, sin tener en cuenta su nivel real y logros de ellas.

En general la literatura sobre el tema sugiere que los padres se muestran menos afectados por tener una hija excepcional que por tener un hijo. Ello puede ser debi-

do a los estereotipos tradicionales del sexo que influyen en las aspiraciones de los padres, según los cuales las niñas desempeñan mejor los asuntos domésticos y son más dependientes que los chicos, por lo tanto, si no aprenden "no pasa nada" (Cunningham y Davis 1988).

En un estudio realizado por Johnson y Smith (1990) se vio que los padres de niños y niñas superdotados en edad preescolar describían de forma diferente las habilidades e intereses de sus hijos. Con referencia a las actividades de ocio, estos autores indicaron que los padres de las niñas señalaron que éstas preferían las actividades de danza y arte, mientras que los padres de niños indicaron que se dedicaban preferentemente a juegos de construcción y deportes. En cuanto a la habilidad intelectual los padres de niñas indicaban que éstas destacaban en su vocabulario, mientras que los padres de los chicos mencionaban habilidades como curiosidad, abstracción, y resolución de problemas. En cuanto a sus lecturas preferidas, según los padres, los niños leían sobre aventuras y sucesos reales, mientras que las niñas elegían lecturas sobre animales y manualidades.

El estudio realizado en la Comunidad de Madrid sobre "familia y superdotación" dirigido por la Dra. Pérez, también pone en evidencia como los padres con hijos superdotados se sienten más confusos cuando no pueden contestar a las preguntas de sus hijos, y no tanto si se trata de sus hijas. En general, en este estudio los padres con hijos manifiestan más necesidades que los padres con hijas. (López Escribano, 1997).

Claramente, según estos estudios, los padres perciben a sus hijos de acuerdo con ciertos estereotipos de género. Sería importante explicar qué factores contribuyen a estas diferencias. ¿Influyen las percepciones paternas sobre los gustos de las niñas o son realmente éstas las que se decantan por este tipo de actividades? ¿Son los niños más agresivos a la hora de preguntar o son los padres los que piensan que sus preguntas son más importantes de responder que las de las niñas?

Las características que tienen las familias de mujeres que han logrado sobresalir en diferentes campos de estudio podrían arrojar un poco de luz a las preguntas anteriores, al menos para saber qué comportamientos familiares son los más adecuados para facilitar el desarrollo de la mujer superdotada.

No existe demasiada investigación sobre este tema, pero su conocimiento es necesario, para poder orientar a otras familias en las que hay hijas superdotadas. A continuación se presenta una síntesis de una investigación que ha tratado este tema.

Yewchuck y Schlosser (1995) pasaron un cuestionario a 200 mujeres eminentes sobre cómo percibían a sus familias. La conclusión general sobre las percepciones que estas mujeres eminentes tenían de sus familias es que se trataba de padres que

se preocupaban de su educación, orientados al trabajo, que apoyaban sus necesidades, cariñosos y justos. Sus expectativas eran altas, pero no obligaban o controlaban a sus hijas. No obstante, estas mujeres también percibían ciertos defectos en sus padres como el dogmatismo, perfeccionismo, tensión y ansiedad.

Generalmente estas mujeres crecieron creyendo que eran capaces de conseguir grandes logros y fueron apoyadas en sus aspiraciones al elegir su carrera, en igualdad de condiciones que los hombres, que no eran los únicos que gozaban de privilegios y preferencias. Los estereotipos de género que desaniman a muchas mujeres con talento a seguir sus estudios no eran operativos en los hogares de estas mujeres eminentes. Ellas fueron animadas por sus familias a rendir lo máximo posible y a seguir el camino que eligieron.

Los padres de estas mujeres, según ellas les perciben, no controlaban sus vidas, sus deberes, ni su tiempo libre.

Una minoría de estas mujeres indicó que las habilidades de sus padres para educar a sus hijos eran inadecuadas, describiendo abusos, hogares poco estructurados, rechazo hacia los hijos y hacia sus habilidades y falta de atención.

Un hallazgo importante de este estudio es la fuerza de la influencia materna en la vida de estas mujeres eminentes. En general estas madres son descritas por sus hijas, como preocupadas por su educación y con altas expectativas, apoyando activamente sus logros académicos y sus aspiraciones.

Curiosamente, la percepción positiva hacia la figura materna no se da de modo tan generalizado, en la figura paterna que, en muchos casos, es descrita como una persona que abandona física y psicológicamente a la familia, bien por su ausencia, indiferencia o problemas con el alcohol. Los padres son descritos en general como más blandos, menos intercsados y más pasivos que las madres, y también más orientados al trabajo y más dogmáticos. La relación padre-hija es percibida por éstas como más distante e impersonal que la mantenida con su madre. Sin embargo, para 20 de estas mujeres sus padres las apoyaban y estaban orgullosos de sus talentos.

Las descripciones que emergen de los datos de este estudio, referentes a los padres, no intentan ser un conjunto de características universales que se dan por igual en todas las participantes. La mayoría sin embargo apunta a una visión positiva de su familia que se involucra y apoya su educación, mientras que una minoría relata episodios de rechazo y adversidad. Probablemente en este último caso las características de la mujer eminente destacan por tener una fuerte voluntad e impulso para seguir adelante, el sentimiento de ser diferente, brillante, responsable y capaz de altos logros, hace que la mujer destaque a pesar de la adversidad de algunos hogares.

La combinación de las percepciones paternas junto con las de los profesores, y las distintas prácticas de socialización, pueden afectar las aspiraciones y el éxito profesional de las niñas superdotadas.

Los padres ejercen una gran influencia en sus hijas y su contribución al problema de la falta de logro en chicas superdotadas es de gran peso. Incluso aunque sea sin intención, los padres pueden influir de forma negativa en el desarrollo de sus hijas, por ello las características familiares que dificultan el desarrollo del talento femenino deben ser entendidas para poder evitar y prevenir este problema.

El impacto sobre las hijas superdotadas de padres con expectativas estereotipadas según el género actúa de forma negativa en su desarrollo. Por tanto, son necesarias la guía y orientación a las familias para que potencien los talentos y el pleno desarrollo de las habilidades de sus hijas.

A veces estos patrones basados en estereotipos de sexo también perjudican a los chicos superdotados que aspiran a una carrera vista como más "femenina", y pueden ser guiados fuera de ella por unos padres que la consideran como "cosa de mujeres". Hay pocas cosas que puedan ser más frustrantes tanto para chicas como chicos superdotados que ser aconsejados en contra de sus talentos, porque no son consistentes con las expectativas que son "apropiadas" para su sexo.

Kerr (1985) propone una serie de orientaciones para los padres con hijas superdotadas, en diferentes niveles de su desarrollo.

- Edad preescolar:
  - Un principio importante que los padres, con hijas de esta edad, deben recordar es que si no quieren tratar a su hija como una pequeña "flor frágil", no la vistan como tal. Los vestidos de las niñas deben estar diseñados para el juego activo, más que para mirar como juegan otros niños desde la orilla de los paseos.
  - Los juguetes utilizados por las niñas de esta edad deben ser no sexistas, deben tener juguetes que les permitan manipular objetos y la solución activa de problemas.
  - Los colegios a los que acuden las niñas deberían tener educadores y educadoras y las clases deberían ser mixtas.
  - Los colegios deben tener libros y deben permitir a las niñas que tengan tiempo para leerlos.
  - Los padres deben llevar a la niña en edad preescolar a sus respectivos trabajos y le deben explicar qué es lo que hacen allí.
  - No presentar a las niñas de esta edad literatura o programas de televisión sexistas.

- Primaria:
  - Las niñas que son superdotadas en Matemáticas o razonamiento lógico, normalmente disfrutan resolviendo problemas. Un ordenador en casa puede ser muy útil para estas niñas.
  - Las niñas con talentos musicales o artísticos necesitan tener los instrumentos o materiales necesarios, así como clases especiales adecuadas a su habilidad.
  - A las niñas superdotadas les gusta la aventura y la novedad. Los campamentos, las visitas a museos y los viajes son actividades recomendadas.
  - Las niñas superdotadas a esta edad necesitan tener un sitio privado, un sótano o buhardilla, o una pequeña casa para jugar en su habitación.
  - No se debe empujar a las niñas para que se relacionen socialmente. A veces los libros y el propio juego, desde los 6 a los 10 años son más interesantes que otros niños.
  - Si la niña asiste a una clase regular, se deben vigilar los síntomas de aburrimiento, falta de ganas de ir al colegio, pobre participación en clase, el soñar despierta y la tristeza. Estos son signos de que necesita estimulación intelectual, que se le podría ofrecer a través de la instrucción individual o la aceleración. Ante este problema probablemente la niña no proteste o actúe del mismo modo que un niño.
  - Mostrar a la niña mujeres que trabajan y triunfan en diferentes campos, como modelos.
  - Apoyar emocionalmente a la niña y demostrarle amor incluso aunque sea diferente a otras niñas de su edad.
  - Hacer que se sienta única y especial. Ayudarla a sentirse orgullosa de sus talentos. No esconder que tiene talentos especiales.

- Secundaria:
  - A esta edad las adolescentes quieren parecerse a sus compañeras, los padres no deben mostrar asombro por ello.
  - Es importante insistir en la continuación de los cursos de matemáticas y ciencias, si éstos son opcionales, y siempre le habían gustado hasta ahora.
  - Ayudarla a encontrar orientación e información sobre diferentes carreras universitarias. Sus decisiones educativas deben ser independientes de sus relaciones sociales.
  - Si la niña destaca en alguna área en concreto se debería buscar un tutor especial, si es posible que sea una mujer mejor, pero también puede ser un hombre.
  - Ayudarla a evitar el peligro de un matrimonio temprano y el nacimiento de hijos, a través de la educación sexual.
  - Evitar el perfeccionismo en todas las áreas, ayudarla a ver que es normal desarrollarse más en unas áreas que en otras.

Se podría concluir diciendo que las expectativas y apoyo que las familias mani-

fiestan hacia sus hijas va a tener gran repercusión en el desarrollo de sus habilidades. Debido a los que los roles y estereotipos sociales tradicionales de género siguen todavía vigentes en algunos sectores de la sociedad, la formación de las familias con hijas superdotadas se hace necesaria para garantizar el derecho que estas niñas tienen a desarrollarse plenamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLARK, B. (1983). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and school* (2nd. Ed.). Columbus, OH, Charles E. Merrill.

CUNNINGHAM, C. y DAVIS, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid, Siglo XXI.

DWECK, C. y BUSH, E. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology, 12, 147-156.*

ECCLES, J. y JACOBS, J. (1986). Social forces shape maths particiption. *Signs*, 11, 368-380.

FOX, L. (1981). Preparing gifted girls for future leadership roles. *Gifted Child Today* (March/April), 7-11.

GOERTZEL, M.G., GOERTZEL, V. y GOERTZEL, T.G. (1978). *Three Hundred Eminent Personalities*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

JOHNSON, L.J. y SMITH, B. (1990). Parent perceptions of the talents of young gifted boys and girls. *Journal of the Education of the Gifted*, 13-2, 176-188.

KERR, B.A. (1985). Smart girls, gifted women: special guidance concerns. *Roeper Review*, 8 - 1, 30-38.

LÓPEZ ESCRIBANO, C. (1997). *El niño superdotado en la familia.* Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación (UCM) (trabajo de doctorado no publicado).

REIS, S. y CALLAHAN, C. (1989). Gifted females: They've come a long way -or have they? *Journal for the Education of the Gifted*, 12 (2), 99-113.

TERMAN, L.M. y ODEN, M.H. (1947). *Genetic studies of genius (Vol. 4), The gifted child grows up.* Stanford, CA, Stanford University Press.

WELLS, M. (1995). Gifted females. *Gifted Child Today*, (May/June), 43-46.

YEWCHUCK, C. y SCHLOSSER, G.A. (1995). Characteristics of the parents of eminent canadian women. *Roeper Review*, 18- 1, 78-83

OTROS TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA DENTRO DE LA COLECCIÓN *ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD*

Plan Regional de Educación Compensatoria

Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región

Botiquín de Plástica

Superdotación y adolescencia

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I "Enséñame a cuidarme"

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II. "Enséñame a colaborar en casa"

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III "Enséñame a moverme por el mundo"

Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa