

Desarrollar el talento, promover la excelencia: una exigencia para el progreso social y económico

Javier Tourón
Departamento de Educación
Universidad de Navarra
CTY España, Johns Hopkins University
Center for Talented Youth International Charter Member

El desarrollo de la sociedad ha dependido siempre del progreso científico, humanístico y tecnológico, y éste ha venido ordinariamente de la mano de aquéllos que han sido capaces de poner su talento al servicio de tales progresos, por lo que no sería exagerado decir que el talento es el principal capital de cualquier sociedad moderna. Por ello, nos va mucho en el empeño por desarrollar todo nuestro potencial desde las más tempranas edades. Cualquier dimensión de progreso será la consecuencia del despliegue intelectual llevado a sus máximas manifestaciones. Solo unas pocas personas estarán capacitadas para lograr resultados excelentes, y liderar los cambios, pero es importante que estemos ahí para ayudarles a que dichos logros sean posibles. Hemos de proponernos cultivar el talento para que éste crezca y alcance cotas de excelencia. Las reflexiones que siguen, apoyadas en la investigación más solvente en este campo, van en esta dirección

1. Talento: ¿de qué estamos hablando?

El término talento suele aplicarse a la aptitud especializada en determinadas áreas de actividad o en un campo específico, sin que necesariamente aparezca a una edad temprana.

El talento emerge de la capacidad general como una confluencia de disposiciones genéticas, de experiencias escolares y familiares, y de los intereses específicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Feldhusen (1992) propuso un modelo, en el que los factores genéticos son determinantes del nivel potencial y, a su vez, fijan los límites de la amplitud con la que el talento se desarrolla. Los sujetos que probablemente van a desarrollar altos niveles de talento, mostrarán una precocidad temprana.

El término talento debería aplicarse para reflejar las aptitudes que presentan una especialización creciente o las capacidades que se desarrollan como una función de la capacidad general, o inteligencia, y como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela, o en la comunidad.

El hecho de que los talentos estén basados en *aptitudes y catalizadores* que son parcialmente hereditarios, significa que dependen indirectamente de influencias genéticas. La aparente facilidad con que algunas personas con talento desarrollan sus capacidades no nos debe hacer olvidar las horas de trabajo y esfuerzo que fueron necesarias para alcanzar ese nivel.

Los modelos más arraigados en la literatura científica al respecto de este tema, ponen el énfasis en el desarrollo de la capacidad potencial, entendida como un continuo, que se proyecta en uno o más campos de la actividad humana

Así lo señalaba hace ya varios lustros la definición Marland (1972): "Niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por

profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

- 1) capacidad intelectual general,
- 2) aptitud académica específica,
- 3) pensamiento creativo o productivo,
- 4) capacidad de liderazgo,
- 5) artes visuales y manipulativas,
- 6) capacidad psicomotora.

Es presumible que la utilización de estos criterios para la identificación de los sujetos superdotados y con talento incluirá un mínimo del 3-5% de la población escolar" (Marland, 1972).

Igualmente la ley Javits de los EE.UU. los definía así: "Los niños y jóvenes con un talento sobresaliente rinden o muestran el potencial para rendir a alto nivel cuando se comparan con otros de su edad, experiencia o entorno. Estos niños y jóvenes muestran una alta capacidad para rendir en las áreas intelectual, creativa o artísticas, poseen una capacidad de liderazgo inusual o sobresalen en campos académicos específicos. Requieren servicios o actividades no ofrecidas habitualmente por las escuelas. Los talentos sobresalientes están presentes en niños y jóvenes de todos los grupos culturales, de todos los estratos económicos y en todas las áreas de la actividad humana" (Ley Javits)

No debe perderse de vista que "los talentos emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Es imperativo que todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable" (Treffinger y Feldhusen ,1996).

Es crucial entender, entonces, que el talento se basa en unas condiciones personales (parcialmente heredadas) que se proyectarán (en el mejor de los casos) en diversos campos de la actividad humana. Pero es también esencial entender que el talento no se desarrolla de manera espontánea. Por ello, la capacidad debe entenderse como potencial, el talento como rendimiento en mayor o menor grado, de modo que el talento es el resultado de aplicar el esfuerzo personal, la voluntad, al desarrollo de lo que inicialmente no son más que dudosas potencialidades.

Ningún autor como Gagné ha escrito más y con más claridad sobre la distinción entre dotación y talento, hasta el punto de que su modelo diferenciado de dotación y talento es el más reconocido en la literatura profesional en este campo (Cfr. P. e. Gagné, 2002; 2009).

"A pesar de que abundan concepciones diversas y a menudo contradictorias, los especialistas generalmente mencionan una dicotomía específica en casi cualquier discusión sobre el tema de la dotación. Reconocen, implícita o explícitamente, la diferencia entre formas *tempranamente emergentes* de 'dotación', con fuertes raíces biológicas, y formas adultas *completamente desarrolladas* de 'dotación'. Los expertos expresan esta diferencia a través de pares de términos como potencial/actualización, aptitud/desempeño, y promesa/logro.

»El Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) se creó a partir de esa distinción, la que se constituyó en la base de nuevas definiciones distintivas de esos dos términos.

»Así, DOTACIÓN designa la posesión y uso de capacidades *naturales* destacadas, llamadas aptitudes, en al menos un área o *dominio* de capacidad, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad.

»Mientras que TALENTO designa el dominio destacado de capacidades *sistemáticamente desarrolladas*, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un *campo* de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo.

»Estas definiciones revelan que los dos conceptos comparten tres características: (a) ambos se refieren a *capacidades* humanas; (b) ambos son *normativos*, en el sentido de que aluden a individuos que difieren de la norma o promedio; (c) ambos grupos de individuos son 'no-normales' debido a conductas *destacadas*. Estas similitudes ayudan a entender por qué tantos profesionales y personas en general frecuentemente los confunden." (Gagné, 2009).

El proceso educativo se convierte en la clave para transformar las capacidades naturales en capacidades sistemáticamente desarrolladas. Es obvio que este proceso tiene que ser sistemáticamente pautado. Dicho en otros términos, las capacidades o aptitudes en un campo o más no se convertirán en "operativas" (por así decirlo) de manera natural, es el entrenamiento pautado –lo que se materializa en los más diversos programas de intervención- y sistemático el que hará que esas capacidades contribuyan al desarrollo de las competencias en un campo dado.

Por tanto, el nivel de competencia y destreza, de pericia si se quiere, en un campo del saber, será el resultado de la proyección de la capacidad en dicho campo, siendo el rendimiento en el mismo el efecto del desarrollo educativo. De este modo, para ser competente en un campo hacen falta capacidades apropiadas a los requerimientos del mismo, pero también un programa de intervención adecuado y una nada desdeñable dosis de trabajo, esfuerzo y motivación por el logro y la excelencia.

El papel de los programas de intervención será lograr que el potencial se convierta en rendimiento. Que las potencialidades se transformen en competencias¹. Así, es fácil comprender que dista mucho entre una elevada capacidad de razonamiento cuantitativo y el ser un buen matemático o simplemente tener grandes conocimientos (y destrezas) en el campo de las Matemáticas. Es precisa la capacidad, cierto, pero también el trabajo y la ayuda para que ésta se ponga al servicio de logros avanzados en un campo dado.

Esto, como se comprende, tiene consecuencias educativas de primera magnitud, pues de lo señalado anteriormente se deduce de inmediato que todo talento que no se cultive puede perderse, pero para cultivar el talento hay primero que identificarlo. Así pues, identificación e intervención se convierten en dos ejes del desarrollo del talento. No parece necesario insistir en que la educación debe asegurar que el rendimiento de las personas se equipare con su potencial. No se trata de ser el primero de la clase, ni de estar por encima de tal o cual referencia evaluativa. Se trata simplemente de conseguir el óptimo de cada persona.

2. Un sistema educativo orientado a la capacidad: ¿sería posible?

¹ "Competencia" es definida por la OCDE como "la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona" (OCDE, 2005).

En el pasado las escuelas estaban organizadas en función de la competencia de los escolares, no de su edad. La universalización de la educación, indudable logro de la modernidad, ha llevado a organizarla en función de la edad, pasando de un modelo de escuela no graduada a otra graduada en función de este criterio.

Este enfoque organizativo tiene efectos negativos evidentes para el desarrollo de los escolares, particularmente de los que se apartan significativamente de la media de su grupo. En efecto, una escuela que agrupa a los alumnos en función de la edad está asumiendo implícitamente que todos los alumnos de la misma edad tienen las mismas necesidades educativas, y que su progreso y velocidad de aprendizaje no serán muy diferentes.

Todos sabemos que esto no es así. Las diferencias en capacidad entre alumnos de la misma edad pueden ser equivalentes a varios años de escolaridad. No es infrecuente que haya alumnos preparados para estudiar materias que les correspondería estudiar dos, tres o cuatro años más tarde. No es difícil imaginar las consecuencias que esto tiene para los alumnos.

El talento, como indicamos más arriba, no se desarrolla de manera espontánea, solo se manifestará y desplegará al máximo cuando se den las circunstancias favorables para ello tanto en la familia como en la escuela y otros ámbitos. Y si bien es cierto que la escuela tiene un papel preponderante en la formación académica y el desarrollo intelectual de los estudiantes, también lo es que se precisan otros agentes para dar una respuesta eficaz a las complejas necesidades educativas de muchos escolares.

La escuela actual está demasiado centrada en pedagogías expositivas, en la enseñanza grupal, en el alumno medio en definitiva. Esto tiene que cambiar, no cabe duda. Particularmente en la sociedad actual que llamamos del conocimiento.

Pudiera parecer que el hablar de la Sociedad del Conocimiento es algo moderno o nuevo, pero no es así. Hace varios lustros que se viene empleando esta expresión que paulatinamente ha reemplazado a la de sociedad de la información, ciertamente menos importante desde el punto de vista educativo. Y es que la distinción entre ambas expresiones no es baladí. En efecto, la información es externa, mientras que el conocimiento es interno; la información es, en el mejor de los casos, objetiva, mientras que el conocimiento es subjetivo. La información puede carecer de sentido para una persona concreta, el conocimiento no, porque es propio. El conocimiento surge cuando la persona es capaz de atribuir significado a la información. Precisamente una de las tareas de la educación será transformar la información en conocimiento.

Pero la educación en la Sociedad del Conocimiento exige, como ya señalé en otro lugar (Tourón, 2001), diversos cambios de capital importancia para el sistema educativo:

a) En primer lugar es precisa una redefinición del aprendizaje. Aprender ya no es 'saber cosas' sino saber gestionar la información, saber plantearse nuevos problemas y nuevos modos de resolverlos, es aprender a tomar decisiones sobre el propio trabajo. Lo que cuenta ahora es, como señalara la Declaración de Royaumont del Club de Roma, "aprender a no saber", pero paradójicamente, aprender a no saber es una tarea que requiere saber mucho, pero significativamente.

b) Una redefinición de la enseñanza es otra de las exigencias de la sociedad del conocimiento. Como señalamos hace algún tiempo (Cf. Tourón y cols. 1991), la tarea de los profesores en esta sociedad tan cambiante no es precisamente "responder al último producto del cambio sino enseñar a los alumnos a saber acomodarse a él. Ahora lo importante ya no es qué se enseña sino cómo se enseña.

La importancia reside en lo que se aprende, no en lo que se enseña. Lo que interesa no es enseñar sino aprender, transferir el protagonismo de la actividad al alumno, que es quien debe hacer suya la información y transformarla en conocimiento significativo y funcional para él. Ya no se trata de transmitir contenidos, que por otra parte estarán desfasados en poco tiempo, sino de fomentar hábitos intelectuales. Aquí reside una de las claves y el mayor de los retos del sistema educativo en una sociedad en la que los resultados fáciles a corto plazo priman sobre cualquier otra consideración.

c) El tercero de los cambios al que quiero referirme, consecuencia de los dos anteriores, tiene que ver con los nuevos roles que profesor y alumno tienen que asumir. Es perfectamente conocida la resistencia del sistema educativo al cambio. Baste analizar, por ejemplo, los métodos de enseñanza en la Universidad, tan iguales a la *lectio* de las escuelas monacales y catedralicias como antes de haberse inventado la imprenta. Es necesario que el profesor mude su papel de actor al de orientador, de expositor de conocimientos al de asesor, transfiriendo al alumno el protagonismo que, por otra parte sólo él tiene; el alumno es el aprendiz, aunque no es tan seguro que siempre aprenda, como le ocurre al profesor. Lograr una implicación personal a través de la acción es uno de los retos de la educación moderna, que va mucho más allá de la profusión de medios tecnológicos, como a veces puerilmente se piensa. Para saber lo que queremos hacer, tenemos que hacer lo que queremos saber, podríamos decir recordando aquélla máxima, tan actual, del estagirita. El alumno debe pasar de espectador a protagonista, de sujeto *paciente* a sujeto *agente*.

d) La implantación decidida y la integración cabal de las nuevas tecnologías pueden hacer posible esta aparente utopía, pero no porque facilitan el rápido acceso a la información y la hacen asequible; esto siendo mucho, es poco. La importancia de las nuevas tecnologías reside a mi juicio en dos aspectos básicos: la diferente función que adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje profesor y alumno, permitiendo un desarrollo de capacidades diferentes, tanto para unos como para otros y en que el tratamiento de la información ya no es lineal y permite estructuraciones diversas. Por eso la clave ahora es una educación que fomente hábitos intelectuales (sociedad del conocimiento), en lugar de la mera transmisión de conocimientos (sociedad de la información). Lo importante no es lo sabido, sino el saber. "Lo descriptivo cederá la primera posición a lo metodológico. Lo formativo tendrá mayor relevancia que lo informativo. El objetivo focal será una intensa y amplia preparación intelectual: aprender a pensar con rigor, hondura y creatividad" (Llano, A., 1994)". (Tourón, 2001).

El reto que tenemos es de grandes proporciones, pero no imposible. Lo que entiendo que se debe evitar a toda costa es buscar culpables de la situación, más aún caer en la fácil tentación de decir que los profesores o el sistema tienen la responsabilidad de lo que ocurre.

Es mejor gastar las energías en buscar soluciones, sabiendo que el sistema educativo, la escuela, no tiene ni puede dar una respuesta total al desarrollo de la alta capacidad. Probablemente tampoco es su función.

La escuela, sí, tiene que colaborar con más entusiasmo:

a) en el desarrollo de la excelencia de cada escolar;

b) en promover planes educativos altamente individualizados para cada alumno, que permitan una adecuación óptima entre las necesidades y la provisión de servicios;

c) en hacer que las tecnologías estén más presentes, no en el proceso de enseñanza, sino en el de aprendizaje;

d) en adaptar el currículo a las demandas y necesidades de los escolares abandonando la vieja e inútil idea de un mismo currículo para todos y al mismo tiempo, simplemente porque los alumnos tienen necesidades, intereses y velocidades de aprendizaje bien distintas.

Es preciso volver a los orígenes de la individualización, de la escuela no graduada, en la que las capacidades de los alumnos y su afán de aprender orientan el trabajo de los profesores.

Que la escuela está en exceso orientada al alumno medio lo ponen de manifiesto muchos resultados que nos encontramos en los estudios internacionales de evaluación.

Tomemos por un instante los resultados del *Program for International Student Assessment*, popularmente conocido por su acrónimo PISA. Me he fijado en los datos que ofrece en Ministerio de Educación respecto a las Matemáticas en el estudio de 2003, como mero ejemplo de lo que quiero señalar.

Es sabido que PISA, que no es una evaluación curricular dicho sea de paso², divide el rendimiento con arreglo a 6 niveles, siendo el 5 y 6 los que representan las competencias más avanzadas. En el caso de Finlandia vemos que el 24% de sus alumnos se encuentran en estos dos niveles superiores. En España están el 8% (Cfr. INECSE, 2003).

Esto pone de manifiesto una cierta incapacidad de nuestro sistema educativo para “bombear” alumnos hacia los niveles más altos de rendimiento. Que los resultados del rendimiento de los alumnos españoles se agrupen alrededor de la media, con poca dispersión o variabilidad, es una muestra de la equidad de nuestro sistema educativo, se dice.

Pero la equidad habría que entenderla en relación con la igualdad de oportunidades, que exigirá que cada alumno reciba la educación que sus condiciones personales requiere, no que todos los alumnos reciban la misma educación. Y mucho menos entenderla como igualdad de resultados. Esto es otra manifestación de la orientación al alumno medio y al grupo.

La igualdad tiene que darse *ex ante* y no *ex post*, como señalaba hace más de un siglo Stuart Mill. Si nuestra media es pobre y la variabilidad de los datos es pequeña, significa que todos los alumnos tienen pobres resultados. Podría aceptarse como positivo respecto a los alumnos menos capaces, pues el sistema conseguiría que no se quedasen atrás (cosa que tampoco ocurre: 6% en Finlandia frente al 23% en España), pero indica la insuficiencia del sistema respecto a los alumnos capaces de los niveles más altos de rendimiento. No podemos resignarnos a que esto sea así, muchos de nuestros alumnos no son menos capaces que los finlandeses, sin embargo sus resultados son claramente inferiores.

² PISA no es una evaluación curricular en la que se evalúa lo que se les ha enseñado a los alumnos en la escuela. Es una evaluación de los conocimientos y destrezas esperables en un alumno próximo a terminar su escolaridad obligatoria y a punto de incorporarse al mercado laboral o de proseguir estudios no obligatorios. El carácter no curricular de PISA facilita que los resultados entre países sean comparables, con independencia de los distintos modos de organizar las enseñanzas en cada país. (INECSE, 2003).

Pero la escuela necesita ayudas, ya que respuesta educativa y el desarrollo y promoción de la excelencia es suficientemente compleja como para que ésta pueda ser autosuficiente.

Un ejemplo de este tipo de ayudas lo constituye el modelo del Centro para Jóvenes con Talento (CTY), que ha nacido a principios de los años 70 para ayudar en el desarrollo intelectual, académico, social y emocional, personal en definitiva, de los alumnos norteamericanos y que actualmente extiende su modelo educativo por muchos países, entre ellos España. En este esfuerzo que se viene realizando desde hace años en nuestro país, y que ha servido ya a centenares de jóvenes y familias, es "preciso corregir una falsa y muy persistente opinión acerca de nuestras innovaciones. Nosotros nunca buscamos competir con los esfuerzos realizados en la escuela para estimular a los alumnos más capaces (...). Nuestro propósito es suplementar y completar la instrucción ofrecida en la escuela, no suplantarla, criticarla o 'invadirla'" (Stanley, 2005, p. 10).

En suma, será necesaria la cooperación de Centros especializados, instituciones culturales y científicas, Universidades, empresas, agentes sociales y económicos, etc. Pero para que ello sea posible es preciso crear plataformas de encuentro, espacios para el dialogo y la cooperación. Agora Talenta es un ejemplo paradigmático de lo que quiero decir.

3. La excelencia: una meta del sistema educativo

Si preguntásemos, incluso a profesionales de la enseñanza, sobre cuales son las principales metas del sistema educativo, pocas veces nos encontraríamos entre las respuestas que una de ellas es, o debería ser, la promoción de la excelencia.

Sugiero que ésta debe ser una de las metas prioritarias de cualquier actividad educativa, con lo cual estoy diciendo desde ahora mismo que el sistema educativo no está para garantizar ningún tipo de mínimos, estrategia que se emplea en ocasiones para defenderse de posibles críticas cuando los resultados no son los deseados. Un sistema educativo orientado a garantizar los mínimos (concepto relativamente difuso y cambiante), lo único que acaba asegurando es la mediocridad.

El argumento que quiero presentar aquí es simple: si la educación debe lograr el pleno desarrollo de las personas, cuestión que nadie pondría en duda, una meta *necesaria* de cualquier sistema tiene que ser la excelencia. Maticemos la cuestión que es, lo sé, abiertamente polémica.

Garantizar la excelencia es una consecuencia inmediata del respeto a la diversidad y de la consideración de que cada persona tiene no sólo un ritmo, un *tempo*, distinto, sino unas competencias y capacidades diversas, y si consideramos que en el horizonte de la educación está la persona y su pleno desarrollo, ¿con qué argumentos se va a negar la atención al desarrollo de cada escolar hasta donde sea capaz de llegar?, ¿no estaremos todavía pensando en el alumno medio como si existiese en la realidad?

El pragmatismo organizativo al que se ha visto sometida la escuela como señalé anteriormente, han llevado a aceptar, que los alumnos de las mismas edades son iguales educativamente hablando y que, por tanto, tienen las mismas necesidades, lo cual está bastante lejos de la realidad, por no decir que carece de toda base psicopedagógica.

El sistema educativo debe lograr, a través de una educación tan personalizada como sea posible (debería serlo en grado sumo), la promoción del óptimo resultado posible para cada persona. A nuestro juicio, esto garantiza una apuesta seria por la promoción de la excelencia, que será diversa para cada persona, ciertamente, pero

que provocará una transformación tal en las escuelas que impedirá todo igualitarismo, que es a lo que conduce el “garantizar los mínimos”. Es la igualdad *ex post* que señalaba Stuart Mill, que hace estéril toda esperanza de desarrollo social y económico de cualquier sociedad.

Promover la excelencia equivale a facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada alumno llegar tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y con tanta profundidad como su capacidad y competencia le permitan. Esto es entender el principio de igualdad de oportunidades en su correcta acepción. Una escuela –y un sistema educativo en sentido amplio- que no tienda a ser lo más adaptativa posible no podrá garantizar al menos esta tensión hacia la excelencia.

Precisamente por ello, es imperativo conocer la capacidad potencial de todos los escolares, para poder estar en condiciones de estimular su rendimiento de acuerdo con ella. ¿Conocemos realmente la capacidad intelectual del alumnado de nuestras escuelas? ¿sabemos, por ejemplo, quiénes son el 5 ó 10% de los alumnos más capaces de nuestro sistema educativo?

No perdamos de vista que el 5% de los alumnos navarros hoy son más de 4000 alumnos. ¿Sabemos quienes son? ¿Están recibiendo una atención educativa diferenciada, tanto más cuanto mayor sea su capacidad y necesidades? Las cifras de alumnos identificados como de alta capacidad que publica el Consejo escolar de Navarra son bien elocuentes. No llegan al centenar. Aceptemos que algo tendrá que cambiar, y no perdamos de vista que aunque los estudiosos y los planificadores tengan tiempo (o no) para ponerse de acuerdo, los alumnos no lo tienen. Como decía, con la sabiduría que le era característica, el profesor Stanley fundador de CTY en EE.UU., “no olvidemos que ellos nos necesitan ahora. Nosotros los necesitaremos a ellos mañana”.

Hasta que no consigamos poner en marcha procesos de identificación universales y periodicos no pretendamos decir que estamos dispuestos a promover la excelencia.

4. Frenos al desarrollo y promoción de la excelencia

Hay, a mi juicio, diversos frenos a la promoción de la excelencia, entre los que se pueden señalar los siguientes:

a) *La oposición entre igualdad y excelencia, más que la promoción de ambas.* Es común que se apele a la igualdad con el argumento de que es *lo verdaderamente democrático*, expresión que desde el punto de vista educativo tiene poco o nulo significado. Se señala que promover la excelencia es lesivo para la imagen (autoconcepto o autoestima si se quiere) de los que no son capaces de alcanzar un determinado nivel de desarrollo. El argumento, de tomárnoslo en serio, nos llevaría al absurdo de reducir los niveles de instrucción, de exigencia intelectual o de cualquier otro objetivo educativo, hasta que se alcanzase el umbral de los menos competentes, de los menos dotados o de los menos dispuestos a poner el esfuerzo necesario para llegar a igualar, tanto como sea posible, sus resultados con sus potencialidades. De este modo no se sentirían amenazados por otros alumnos mejores que ellos. Lo curioso de este argumento, que pretende ser de gran respeto para los más débiles, es que nunca lleva a sus defensores a preguntarse por el perjuicio cierto que la falta de reto y estímulo intelectual provoca en los que, a pesar de ellos, tienen una capacidad potencial por desarrollar y notablemente superior a la de los alumnos con los que quizá comparten su vida escolar. Orientar la enseñanza al alumno medio, cuestión que nadie reconoce de modo explícito, supone declarar a los alumnos más capaces escolares de segunda categoría.

¿Pero qué decir de la pérdida social que supone el no atender a la promoción y desarrollo de la capacidad intelectual? Algunos razonan diciendo que la persona es más que su intelecto, como si atender al intelecto mutilase en algún modo a la

persona en su totalidad. Lo que tendrían que responder es: ¿cómo se puede atender al desarrollo de la persona en su totalidad sin abordar su educación intelectual? Es preciso, urgente me atrevería a decir, hacer un esfuerzo por superar un cierto maniqueísmo que tiende a oponer conceptos y acciones que no solo no se contraponen sino que se exigen mutuamente.

Es, precisamente, la igualdad el principio necesario para poder atender a la promoción de la excelencia.

b) *El antiintelectualismo*. Se produce en la sociedad un rechazo hacia la actividad intelectual, y hacia aquellos que son vistos como intelectualmente precoces. Hay un cierto desprecio implícito, incluso en algunas escuelas (por paradójico que parezca), hacia la promoción intelectual. Se hacen esfuerzos notables por desarrollar otras dimensiones de la educación, pero no se pone el mismo énfasis en la formación intelectual. En ocasiones los propios profesores se sienten amenazados por el "saber" de sus alumnos lo que les supone un reto constante. Llegan a decir sin ambages que su misión educativa debe centrarse en "ayudar a los que tienen problemas, que los más inteligentes ya tienen bastante suerte con serlo". En general se aplauden ciertas áreas de talento, como el deporte, la música o el arte, mientras que los talentos intelectuales se ven como una amenaza para la autoimagen de los demás. Se ignora que sin una educación de alto nivel intelectual es imposible que los alumnos lleguen a tener adecuadas posibilidades de insertarse en un mundo laboral cada vez más complejo y cambiante. O que las sociedades que no cultivan su talento acaban dependiendo de los demás.

c) *La gradación obligada del currículo*, un mismo programa, desarrollado de modo espiral y a la misma velocidad para todos los alumnos de la misma edad, porque *todos son iguales*. Esta postura no resiste el más mínimo análisis crítico. Ciertamente que hay pautas de desarrollo relativamente comunes para las diversas edades, pero ignorar las disincronías que se dan en estas pautas es simplemente trágico. Sería más honesto reconocer abiertamente que se procurará una misma educación para todos porque por principio no se admite la diversidad. Lo perverso de la situación es que se proclame la diversidad como principio pero se actúe como si esta no se diese en grado alguno, con lo cual las "conciencias pedagógicas" se tranquilizan mientras los problemas reales se quedan sin respuesta.

La falta de reto intelectual para los más competentes cuando se ven sometidos a un "límite de velocidad" impuesto por los más lentos es un anestésico para el desarrollo personal de consecuencias devastadoras para el desarrollo del tejido social de una comunidad que pretenda estar a la cabeza, liderar si es posible y ser protagonista, del cambio al que estamos asistiendo. Como señalé en otro lugar aprovechando una metáfora de la profesora Camila Persson Benbow, *pretender una educación igual, al mismo ritmo, para todos los alumnos es como pretender calzar a todos los niños de la misma edad con zapatos del mismo número*.

d) *La insistencia de los educadores por enseñar a todos los estudiantes desde el mismo currículo y al mismo nivel*. Se plantea aquí el dilema del agrupamiento homogéneo de los estudiantes para la instrucción frente al agrupamiento heterogéneo. Sin embargo, la investigación apoya más el agrupamiento por capacidad y rendimiento que por edad, por dos razones fundamentales: a) proporciona un mayor juego entre las necesidades del estudiante y la instrucción que recibe, y b) los estudiantes que difieren en capacidad responden de manera diferente a las estrategias y a los métodos de enseñanza.

Estas pueden ser, entre otras, las razones que lleven a un trato inadecuado a los alumnos más capaces, que, al igual que el resto de los alumnos tienen la necesidad de una educación que se adecue a sus posibilidades y capacidades, como

ya señalamos reiteradamente. Necesitamos ser conscientes y responsables de las diferencias individuales, y esto, cuando menos, supone desarrollar políticas educativas apoyadas en los hallazgos de la investigación (Benbow y Lubinski, 1997).

Esperar resultados educativos iguales para todos los estudiantes no es posible, porque entre otras cosas contradice los hallazgos de la investigación educativa y genética, que han puesto de manifiesto grandes diferencias individuales en el conjunto de los aprendizajes de los escolares. Además, ese conjunto de aprendizajes varían considerablemente para cada niño en función del área de contenido concreta, así como del grado de capacidad que posean. Un niño con un talento matemático extremo requerirá una programación educativa diferente de aquel que tenga un talento matemático moderado, y, a su vez será, distinta de aquel que tenga un talento verbal sobresaliente.

Respondiendo a esas diferencias individuales, que sin ninguna duda existen, y permitiendo resultados diferentes, no creamos elitismo. Se podría decir que es justo lo contrario. Estos programas únicamente buscan que ciertos alumnos alcancen el nivel al que pueden llegar, ni más ni menos. Al igual que se pretende que un niño con algún tipo de deficiencia pueda alcanzar, mediante una educación adecuada, muchos logros que sin ella no conseguiría. No debemos olvidar que los estudiantes con talento, por el mero hecho de serlo, no son capaces de un desarrollo completamente autónomo; podemos estar seguros de que muchas de sus capacidades no saldrán a la luz sin la ayuda necesaria. No debemos olvidar, en definitiva, en palabras de Benbow y Stanley (1996) que "si queremos que las personas estén bien preparadas cuando la sociedad las necesite, necesitamos estar aquí para ellas, cuando ellas nos necesitan".

En suma, que entendemos que es necesario proporcionar a todos los niños una oportunidad igual para aprender y desarrollar su potencial pleno. Esto es coherente con el verdadero significado de la educación, que supone ser sensible y consecuente con las diferencias individuales. La igualdad debería ser vista como el igual acceso a una *educación apropiada*. Así las cosas, no establecer o eliminar programas válidos para estudiantes que poseen una habilidad sobresaliente, o un talento concreto, en cualquier campo, deberían ser consideradas decisiones tan faltas de acierto, como eliminar programas para individuos con problemas de aprendizaje. Es necesario que la sociedad considere a todas las personas y grupos para dar respuesta a la diversidad, y, por tanto, a la riqueza que ella conlleva.

5. A modo de conclusión: propuestas para Navarra desde la educación

a) La sociedad del conocimiento está íntimamente vinculada con las tecnologías de la información. En este punto es preciso acelerar el paso y abordar el desarrollo de proyectos encaminados a potenciar el e-Learning en nuestra Comunidad. La enseñanza en línea será mucho más importante en el futuro y debemos estar preparados. Proyectos encaminados a potenciar el uso de las nuevas tecnologías, en las aulas y fuera de ellas, son esenciales para acomodar el nivel de la enseñanza y los modos de aprender a la sociedad en la que nuestros jóvenes habrán de insertarse.

b) La promoción activa y decidida del talento de nuestros jóvenes más capaces es de tal importancia que resulta difícil comprender cómo no se ha abordado con mayor entusiasmo desde hace años. Los países más avanzados tienen como una de sus prioridades educativas la ayuda al desarrollo de los más competentes. Ignorar por más tiempo esta realidad, bajo el pretexto del igualitarismo, el elitismo o cualquier otro estereotipo tiene, y tendrá, consecuencias

devastadoras para nuestro tejido social, cuyo mayor activo son estos jóvenes. No se comprende por qué se entiende tan bien la promoción de la música, el folklore o los deportes y sin embargo se ignora sistemáticamente la atención a la diversidad del alumnado con mayor competencia intelectual. Son ellos precisamente los que mayores y más relevantes aportaciones podrán hacer a nuestra sociedad.

c) Es preciso vertebrar el tejido social creando las condiciones que permitan la inversión educativa de los más diversos agentes sociales y económicos. Es necesario hacer planes a largo plazo. Es imprescindible saber imaginarse que será de nosotros dentro de cinco, diez o quince años. Si estamos dispuestos a tomarnos en serio el futuro de nuestra Comunidad, tomémonos con toda seriedad la educación.

d) Hasta que no se entienda que la promoción de óptimos es el deber ser del sistema educativo, y no la igualdad de resultados, será difícil que la atención a los alumnos de alta capacidad progrese al ritmo que debería. Y es que si no empezamos por la escuela, estaremos construyendo en el vacío, tratando de levantar un edificio sin cimientos. No es, por tanto, retórico decir que el futuro de nuestra sociedad se está fraguando en las escuelas de hoy. Pero es necesario tener una cierta visión que alcance más allá de la inmediatez, de la inversión con retorno a corto plazo, de los resultados -siempre inciertos por otra parte- de unas elecciones que se celebran cada cuatro años, de lo que haremos mañana...

e) El sistema educativo es tan importante para el desarrollo social que no puede actuar como un sistema independiente de los demás sistemas y agentes sociales. Entiendo que es necesario buscar puntos de encuentro y espacios de dialogo –como el que aquí está tratando de crearse- en los que estos agentes puedan apoyarse mutuamente. ¿Qué ayudas están prestando los agentes productivos al sistema educativo actual? ¿Qué labor de mecenazgo se está llevando a cabo para promover programas adecuados que ayuden a ir más allá de lo que la escuela puede ofrecer? A menudo, la productividad empresarial tiende a ver en su horizonte tan sólo el beneficio a corto plazo o el retorno inmediato de sus inversiones. Me parece que es preciso cambiar el punto de mira y considerar que la Navarra del mañana se está construyendo en la escuela de hoy. ¿No es ésta una buena razón para no dejar solo al sistema educativo? Si queremos hacer de Navarra una sociedad próspera en la que sus habitantes puedan alcanzar cotas de desarrollo al nivel que les corresponde debemos tomarnos muy en serio la educación.

Referencias

- Benbow, C. P. y Lubinski, D. (1997): Intellectually Talented Children: How Can We Best Meet their Needs. En N. COLANGELO, y G. A DAVIS. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Benbow, C. P. y Stanley, J. C. (1996). Inequity in Equity: How "Equity" Can Lead to Inequity for High-Potential Students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(2), 249-292.
- Feldhusen, J. F. (1992). Talent Identification and Development in Education (TIDE). *Proceedings of The Second Asian Conference on Giftedness: Growing Up Gifted & Talented*, 199-206.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. En Heller, K. A.; Mönks, F. J.; Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education (3rd ed.)*, pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- INECSE (2003). Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España. Madrid: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación.
- Llano, A. (1994). Discurso de apertura del curso académico 1994-95. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Marland, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented. *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, . 7-38.
- Stanley, J. C. (2005). A quiet revolution: finding boys and girls who *reason* exceptionally well intellectually and helping them get the supplemental educational opportunities they need. *High Ability Studies*, 16(1), 5-14.
- Terceiro, J. (1996). Crecimiento del sector público con especial referencia al gasto en educación. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Tourón, J. (2001). Igualdad, eficacia y excelencia. Retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento. Actas del IV Congreso de Economía Navarra. Pamplona: Departamento de economía y Hacienda.
- Tourón, J.; Altarejos, F. y Repáraz, Ch. (1991). "Los roles del profesor y del alumno en la enseñanza universitaria". En VV.AA."La Pedagogía Universitaria: Un repte a l'Ensenyament Superior". Barcelona: Divisió de Ciències de L'Educació. Universidad de Barcelona.
- Treffinger, D. J. Y Feldhusen, J. F. (1996) Talent Recognition and Development: Successor to gifted Education, *Journal for the Education of the Gifted*, 19:2, pp. 181-193.