



**ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO FRAY LUIS DE LEÓN.  
VALLADOLID.**

## **FACTORES ANTROPOLÓGICOS EN LA SUPERDOTACIÓN.**

Valladolid, 26 de septiembre de 2018.

Prof. José de Mirandés.

<b>I.</b>	<b>La primera definición: Marland, 1972.</b>	<b>2</b>
<b>II.</b>	<b>Visión reduccionista en algunas comunidades autónomas.</b>	<b>4</b>
<b>III.</b>	<b>Las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades</b>	<b>8</b>
<b>IV.</b>	<b>Diagnosticando la multidimensionalidad de la Superdotación</b>	<b>10</b>
<b>V.</b>	<b>El proceso de atención educativa a los alumnos de Altas Capacidades. Sus tres fases sucesivas.</b>	<b>12</b>
<b>VI.</b>	<b>Aspectos legales.</b>	<b>15</b>
<b>VII.</b>	<b>Factores antropológicos en la Superdotación.</b>	<b>19</b>

## **I. La primera definición: Marland 1972.**

Inicialmente se podían encontrar distintos modelos explicativos sobre el origen, la identificación y la respuesta educativa a la Superdotación. Estos modelos podían resultar muy diferentes según la perspectiva desde la que se contemplaba y el objeto central de cada estudio: el rendimiento escolar, los aspectos psicométricos, los factores cognitivos, los socioculturales, las capacidades...

Al iniciarse el siglo XX se produjo la creación del primer test de inteligencia por parte de Alfred Binet. Ello nos condujo a una visión monolítica de la inteligencia humana, que a su vez propició un planteamiento psicométrico de la Superdotación.

La aparición de las teorías multifactoriales de la inteligencia supuso considerar los estudios del momento como los de Lewis Terman (1925) limitados por la interpretación monolítica.

Pronto se puso de manifiesto la necesidad de unificar criterios sobre la Superdotación y la necesidad de incluir y desarrollar la visión multifactorialista que apareció con fuerza. Estos esfuerzos cristalizaron en diferentes propuestas; la realizada por la United States Office of Education (USOE), promovida por el gobierno de Estados Unidos y conocida como el Acta de Marland (1972), fue una de las más conocidas y divulgadas mundialmente.

Por su procedencia y amplia difusión aquella definición inicial se conoció como la definición internacional o la definición oficial. Comenzaba así:

***"Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos diferentes a los que de manera habitual proporciona un programa escolar ordinario, para poder contribuir al desarrollo de ellos mismos y, por extensión, al de la sociedad".***

Se observa en este texto, por una parte, la consideración conjunta de Superdotación y talento, en realidad conceptos claramente diferenciados.

Por otra parte, tan siquiera se intenta un abordaje al concepto o conceptos como a tales, sino que se deriva la cuestión a consideraciones o características acerca de cómo serían los niños que hayan sido identificados en estos conceptos por parte profesionales cualificados, sin ni siquiera definir la necesaria cualificación.

A pesar del consenso alcanzado, aquella primera definición fue rápidamente contestada. Joseph Renzulli no tardó en rebatirla, de forma que muy pronto aquella definición de Marland tuvo que ser rectificada.

Renzulli en su teoría introdujo el concepto de "*implicación en la tarea*", que en la actualidad lo definimos como motivación.

Pero, la motivación no es una emoción. Buck señala que "*La emoción es un mecanismo de salida asociado con la motivación que lleva información sobre la motivación. La fuente de información es el potencial motivacional activado por un estímulo desafiante; los de la motivación y la emoción son diferentes aspectos, siendo la motivación el potencial para la conducta inherente en la estructura neuroquímica implicando la emoción y los medios por los que ese potencial se hace realidad o se anuncia cuando es activado por estímulos desafiantes.*

*La relación de la motivación y la emoción, desde esta perspectiva es análoga a la relación de la energía y la materia en física. Si la energía es un potencial que se manifiesta en la materia, la motivación es un potencial que se manifiesta en la emoción".*

Por su parte, Izard señala: "*Las emociones pueden tener funciones motivacionales. El sistema emocional es un sistema motivacional primario. La experiencia emocional sería la motivación para la acción individual. Las emociones energizan los sistemas motivacionales*".

(El desarrollo conceptual se halla en el fundamento de El Nuevo Paradigma. Conferencia en la Universidad de Barcelona 23 de abril de 2001) [http://altascapacidadescse.org/La Teoria Joseph Renzulli.pdf](http://altascapacidadescse.org/La_Teoria_Joseph_Renzulli.pdf) )

La introducción de la motivación y de los factores emocionales en los conceptos Superdotación y Altas Capacidades originó un amplio debate científico por el que se comenzaron a considerar diferentes aspectos en la identificación y el diagnóstico de individuos con sobredotación o talento: la capacidad intelectual general, el pensamiento creativo, la aptitud académica específica, la capacidad en el liderazgo, la capacidad en las artes visuales o representativas y la capacidad psicomotriz.

El modelo de Robert Sternberg, ayudó a entender la complejidad de la configuración cognitiva y creativa de la Superdotación.

En 1983 Gardner publica su obra *Estructuras de la Mente*, donde recoge su teoría de las Inteligencias Múltiples y asume una perspectiva amplia de la inteligencia humana, más allá de aquella visión reduccionista, psicométrica que implicaba la medición de un CI mediante tests psicométricos.

Gardner entiende que la inteligencia no es monolítica. Define lo que inicialmente denomina siete inteligencias (en realidad, como más tarde él mismo, Gardner reconoció se trata de áreas de talento, o capacidades) referidas a la capacidad lingüística, lógico-matemática, artística, corporal-cenestésica, musical, social (inter e intrapersonal). Más tarde, en 1998, postula el octavo talento o capacidad, que denomina talento o capacidad científica.

**Gardner** descubre la inteligencia humana -**como potencial biopsicológico**, producto de la herencia genética y de sus características neuropsicológicas- perspectiva que permite definir y diferenciar conceptos como el Talento y la Superdotación. El rasgo principal del Talento es su especificidad, es la señal del potencial **biopsicológico** que se manifiesta en cualquier especialidad

existente en una cultura. En cambio, el rasgo principal de la Superdotación es su generalidad (implica todas las áreas) (Genovard y Castelló, 1990).

Surgen múltiples teorías: Teorías basadas en el rendimiento. Teorías basadas en los componentes cognitivos. Teorías basadas en los componentes socioculturales, teorías basadas en las capacidades, hasta alcanzar la convergencia de todas ellas que permite la actual perspectiva científica de carácter multidimensional, desde la que han surgido las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades.

## **II. Visión reduccionista en algunas comunidades autónomas.**

En España se produjo el traspaso de competencias en materia educativa a las comunidades autónomas. Algunas de ellas mantienen una visión de la Superdotación y de las Altas Capacidades anclada en el viejo y obsoleto paradigma basado en el rendimiento escolar y en lo psicométrico, como si se trataran de temas únicamente de carácter educativo-escolar, sobre los cuales los funcionarios de la enseñanza toman las decisiones.

Esta visión reduccionista se mantiene de forma muy desigual en las diferentes comunidades autónomas.

Diferentes son las estrategias que han utilizado las comunidades autónomas para evitar que las familias pidan la educación diferente a la ordinaria que necesitan estos alumnos: **La Consejería de Educación de Castilla-La Mancha creó una definición falsa de niño superdotado con el objeto de que ningún alumno la pueda alcanzar**, de esta manera evitan la mayor dedicación y esfuerzo que estos alumnos necesitan, al mismo tiempo burlan la formación específica imprescindible. Todo ello orientado a que los funcionarios de la enseñanza puedan seguir dictando la última palabra en la respuesta educativa necesaria. Es la Orden 15-12- 2003 de la Consejería de Educación, publicada en el Diario Oficial de Castilla-La Mancha de 23 de diciembre de 2003. Esta ley autonómica define falsamente al niño superdotado en los siguientes términos:

***"El alumnado que tenga un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social se considera superdotado intelectualmente".***

El texto de una ley es importante, pero también lo es la interpretación que realice el propio legislador, en este caso la Consejería de Educación del Gobierno de Castilla-La Mancha. El Asesor de Atención a la Diversidad de la Delegación Provincial de Educación de Ciudad Real, don Gregorio Fernández declaraba al diario La Tribuna de Ciudad Real, el 20 de febrero de 2006:

**"Por superdotado intelectualmente la ley entiende todo aquel alumno que presenta un rendimiento excepcional en todas las áreas del currículum, asociado a un desarrollo equilibrado a nivel personal y social. Si no se cumplen estos requisitos no se entenderá superdotado"**

Continúa la información del citado periódico:

**"Gregorio Fernández es tajante en ello: Si un niño saca matrícula de honor en todas las asignaturas excepto en una, sea por ejemplo Educación Física, entonces no se le considera superdotado. Además debe ser un niño con habilidades sociales y seguro de sí mismo".**

En Cataluña, el Departamento de Enseñanza adoptó una posición bien diferente: solicitó la colaboración de la Asociación de Padres y de Niños Superdotados de Cataluña AGRUPANS, para adquirir criterios y transmitirlos a la comunidad educativa mediante la edición de un libro, que se distribuyó repetidamente a todos los centros educativos. Es el libro: *"Alumnado excepcionalmente dotado intelectualmente"*.

El Gobierno de la Generalitat encargó escribirlo al doctor Antoni Castelló de la Universidad Autónoma de Barcelona, de la cátedra de Cándido Genovard, (pionero de la investigación científica en Altas Capacidades en España), y la doctora Merçè Martínez de la Universidad de Barcelona. En este libro se hacen unas precisiones importantes en cuanto a las definiciones. Citando al Catedrático Genovard y al propio doctor Castelló señalan:

**"La Superdotación se ha de conceptualizar como un perfil, más que como un sólo índice, como tradicionalmente se había considerado, en que todos los recursos intelectuales presentan un buen nivel.**

**Aquella consideración tradicional que evaluaba la capacidad intelectual únicamente a partir del cociente intelectual (un cociente intelectual superior a 130), está actualmente obsoleta, ya que las actuales teorías cognitivistas sobre la inteligencia sustituyen este índice por organizaciones más ricas y complejas -de estructuras y funciones- de las capacidades cognoscitivas (Genovard y Castelló)".**

En la definición de talento, citando a Gómez y Rodríguez, señalan:

**"El talento responde en cierto modo al concepto opuesto al de Superdotación".**

Esta afirmación que en principio puede causar sorpresa, los autores la justifican en estos términos:

***"La configuración intelectual en el talento responde a: 'ESPECIFICIDAD y DIFERENCIAS CUANTITATIVAS'. Así, calificaremos de persona con talento aquella que muestra una elevada aptitud por un ámbito o tipo de información (por ejemplo: talento artístico, verbal, matemático). En el resto de ámbitos o de formas de procesamiento, pueden presentarse niveles discretos incluso deficitarios***

***La configuración intelectual del superdotado aporta, por una parte, GENERALIDAD, en el sentido que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea, y, por otra parte implica una DIFERENCIA CUALITATIVA MUY IMPORTANTE, disponer de recursos múltiples que permiten una acción combinada de estos, es decir, estrategias complejas para solucionar problemas complejos, imposibles de solucionar con un único recurso".***

La Consejería de Enseñanza de Cataluña no es de las que incurren en la grave y dañina ilegalidad de imponer a un funcionario "orientador" predeterminado en cada zona, para que sea forzosamente el que realice la evaluación psicopedagógica de los niños, sino que respeta el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico que reconocen las leyes básicas del Estado.

En efecto, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña que creó y distribuyó a todos los centros educativos de la Comunidad, la Guía: "*Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*" (Las altas capacidades: detección y, actuación en el ámbito educativo). En su capítulo 5.2, titulado: "*Procediment per sol·licitar l'avaluació psicopedagògica*", ("procedimiento para solicitar la evaluación psicopedagógica") página 39, señala:

***"s'ha de respectar la decisió de la família".***

***("se ha de respetar la decisión de la familia").***

Y añade:

***".Tanmateix, si la família ja té una avaluació externa, no cal repetir-la".***

***("Pero si la familia tiene una evaluación externa, no es necesario repetirla").***

<http://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Gu%C3%ADa%20generalitat.pdf>

También, la Consejería de Educación del Gobierno Vasco se desmarca de viejos paradigmas obsoletos y reconoce abiertamente la existencia de factores emocionales inherentes a las Altas Capacidades.

El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura "*Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza, Hizkuntza Politika Eta Kultura Saila*", en su libro: "*Orientaciones educativas. Alumnado con Altas Capacidades intelectuales*" (2013, señala:

***"Las Altas Capacidades tienen tanto un componente cognitivo como emocional".***

Y seguidamente dice:

***"Hoy en día, sin embargo, existe unanimidad entre los/as investigadores y teóricos de las Altas Capacidades en considerar el aspecto emocional como parte intrínseca de las Altas Capacidades".***

Observemos que el reconocimiento de la existencia de los componentes emocionales supone el reconocimiento de la existencia de los factores clínicos, no patológicos. El diagnóstico, por tanto, pasa a requerir un equipo multidisciplinar en el que deben intervenir profesionales con competencias clínicas.

El reconocimiento de la existencia de factores clínicos inherentes a las Altas Capacidades, por parte del Ministerio de Educación, se inició en el 2002 en el Primer Encuentro Nacional Sobre la Atención a los Alumnos con Altas Capacidades que tuvo lugar en Madrid 9 y 10 de diciembre de 2002.

**Con este reconocimiento y divulgación científica del Ministerio de Educación, el ámbito competencial del diagnóstico de las Altas Capacidades, supera el ámbito competencial de la escuela, que es estrictamente el de la enseñanza.**

Por otra parte, el tratamiento educativo, como acertadamente señala el Ministerio de Educación, es el que en cada caso se deduce en función de dicho diagnóstico.

[http://altascapacidadescse.org/documentos/3\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_loe/Doc.1\\_Atencion\\_a\\_la\\_Diversidad\\_en\\_la\\_LOE.pdf](http://altascapacidadescse.org/documentos/3_atencion_a_la_diversidad_loe/Doc.1_Atencion_a_la_Diversidad_en_la_LOE.pdf)

A pesar de la claridad conceptual del Ministerio de Educación, la visión reduccionista, monolítica, psicométrica y obsoleta persiste en la actualidad en las Consejerías de Educación de algunas Comunidades Autónomas.

El 2 de octubre de 2014 se celebraba en la Universidad de Málaga un Congreso de Altas Capacidades. La psicóloga del centro Huerta del Rey de Valladolid presentaba un nuevo test que pretendía determinar la superdotado a base de obtener un cociente intelectual igual o superior a 130.

Se encontraba en el acto el Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, Doctor en Ciencias Biológicas, Past-President del European Council for High Ability, Prof. Javier Tourón, que interrumpió a la señora Yolanda Benito, señalando:

***"En la actualidad no es posible encontrar, en la investigación científica internacional, a un solo autor mínimamente relevante que admita el Cociente Intelectual, ni encontrar a nadie que admita ningún punto de corte como medida para determinar quién es o quien no es superdotado.***

***El mayor favor que podemos hacer a los niños, a las familias y a las escuelas es olvidarnos de los puntos de corte y olvidarnos de las clasificaciones de las Administraciones Educativas. Evaluemos las capacidades que cada uno tiene y planifiquemos una intervención educativa acorde a esta capacidad.***

***Todo lo demás es marear la perdiz, porque mientras tanto el talento de los niños no se desarrolla, muchos fracasan y acaban donde todos sabemos".***

[https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/videos/Test\\_cientifico\\_screening.mp4](https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/videos/Test_cientifico_screening.mp4)

### **III. Las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades.**

Con el inicio del siglo XXI diferentes universidades mostraron su interés en introducir la Superdotación, el Talento, en definitiva las Altas Capacidades, en sus planes docentes, bien como cursos on line, cursos presenciales, asignaturas optativas, seminarios o formando parte de asignaturas preexistentes; ello en diferentes carreras o grados como Magisterio, Pedagogía, Psicología. La Universidad de Girona fue pionera.

Se puso de manifiesto como principal dificultad la inexistencia de una definición científica. Había transcurrido un tercio de siglo desde la definición de Marland, por lo que se hacía necesario integrar las diferentes teorías surgidas, y a la vez incorporar la riqueza de la investigación científica que se había producido, y ello desde la nueva perspectiva científica que la investigación en Neurociencias aporta y permite.

Ello supuso un intenso trabajo de consenso científico, de estudio de la complementariedad de fondo que existía entre las diferentes teorías, y de introducción de los avances alcanzados por la investigación científica internacional en Neurociencias. El resultado se conoció como Definiciones



Científicas Universidad de Girona-2005, con la coautoría de 35 prestigiosos científicos de diferentes países.

Estas definiciones fueron posteriormente presentadas al Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, que las estudió, las complementó y finalmente las asumió con la denominación de **"Definiciones Científicas Altas Capacidades"**, con la autoría de 69 científicos de diferentes nacionalidades.

En el 2014, como obra de consenso científico entre diferentes entidades, encabezadas por el Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos del Estado Español se procedió a su desarrollo explicativo, lo que dio lugar a la **Guía Científica de las Altas Capacidades**, que es el único documento sobre el tema que ha alcanzado la calificación de obra de: *"Carácter Científico y Profesional."* <http://altascapacidadescse.org/shop/Guia%20Cient%C3%ADfica%20ICP17.pdf>

En torno a las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades, y al objeto de garantizar su permanente actualización, cara al futuro, las mismas entidades, autoras de la Guía Científica han creado un mecanismo de actualización permanente ante los resultados de las futuras investigaciones científicas. Se trata de un congreso on line y permanente gracias a las nuevas tecnologías: el **Congreso Mundial Inteligencia Humana Altas Capacidades y Educación**, al que pueden participar todos los científicos especializados de los diferentes países del mundo.

<http://congresomundial.altascapacidadescse.org/?id=2>

Veamos ahora la **definición de Superdotación en las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades**. Se inician con un primer párrafo que tan sólo pretende enmarcar conceptualmente el término. Dice así:

***"La Superdotación y las Altas Capacidades desde la perspectiva no reduccionista y científica constituye un proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico, y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial.***

***Su interés principal reside en conocer y desarrollar, en cada persona, las diferencias intelectuales cualitativas, su funcionamiento cognitivo y metacognitivo diferencial, que determina el diferente proceso educativo que necesita en la preceptiva Educación Inclusiva o personalizada".***



La Catedrática Dra. Sylvia Sastre citaba como referencia la: "*Organización Mundial de la Salud. Informe sobre la salud en el mundo. URL: <http://www.who.int/whr/es/index.htm> I. [24.05.2006].*

Estos artículos científicos se encuentran en <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/articulosdrasilvia.html>

Esta referencia de la Dra. Sylvia Sastre a la *Organización Mundial de la Salud*, al *bienestar biopsicosocial* y al *actual concepto de salud*, nos conduce a referenciar la Clasificación Internacional de Componentes de Salud, CIF, que con el Modelo General de Diagnóstico Biopsicosocial fue aprobada por la OMS el 22 de Mayo de 2001, para su empleo a nivel internacional. (Resolución WHA54.21). **Desde entonces la CIF ha pasado a ser una herramienta básica para los diagnósticos de las especificidades clínicas o parcialmente clínicas**, por lo que constituye herramienta fundamental para los centros homologados para el diagnóstico de las capacidades intelectuales de los estudiantes.

La CIF en su Capítulo 2.1: "*Aplicaciones de la CIF*", señala:

**"• Como herramienta clínica - en la valoración de necesidades,"**

**"• Como herramienta educativa - para diseño del currículum".**

Pero, volvamos a las actuales *Definiciones Científicas Altas Capacidades*. El segundo párrafo señala:

**"Estas personas tienen funcionamiento diferencial en la resolución de tareas, funcionamiento ejecutivo y aprendizaje. Piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos.**

**Tienen un cerebro diferente, procesan la información de forma diferente, almacena la información de forma diferente, y lo más importante, recuperan la información de forma diferente".**

La primera de estas dos frases que han recogido las actuales Definiciones Científicas Altas Capacidades, su autoría corresponde a la Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Rioja, Directora del Master en Neuropsicología de las Altas Capacidades Doctora Sylvia Sastre. La segunda frase es especialmente significativa por cuanto a que su autoría pertenece a la Doctora Violeta Miguel Pérez, que por una parte es Doctora por la Universidad Camilo José Cela, Cum Laude, Licenciada en Psicopedagogía especialidad "Experto en sujetos excepcionales", y, por otra parte, la pronunció en su condición de Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su parlamento en

representación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En el Congreso de Superdotación y Altas Capacidades celebrado en Madrid los días 14 y 15 de Octubre del 2016

<http://www.altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-1.mp4>

Y, muy acertadamente añadió:

***"Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte vamos a estar ahí, vamos a estar luchando y trabajando por dar respuesta educativa. Tengo que decir que para mí no hay nada más injusto que dar la misma respuesta educativa a personas diferentes. Tenemos que luchar por ello, porque cuando hacemos un traje a medida los alumnos son mucho más felices y se soluciona todos los problemas".***

<http://www.altascapacidades.es/videos/Violeta%20Miguel%20P%C3%A9rez%20-%20IV-2.mp4>

## **V. El proceso de atención educativa a los alumnos de Altas Capacidades. Sus tres fases sucesivas.**

Para dar a conocer los primeros factores clínicos (no patológicos) que se detectaron en la Superdotación y a las Altas Capacidades, en el 2002 el Ministerio de Educación, organizó el Primer Encuentro Nacional para la Atención Educativa a los Alumnos de Altas Capacidades. El Ministerio de Educación encargó la ponencia: "La Superdotación a Examen", al Jefe de Neurología Pediátrica del Hospital Clínico Universitario San Carlos de Madrid, doctor Jaime Campos Castello. [http://altascapacidadescse.org/Ministerio\\_Educacion.pdf](http://altascapacidadescse.org/Ministerio_Educacion.pdf)

El Doctor Campos Castelló, miembro del Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, estableció el criterio: "Los niños superdotados necesitan un acomodo pedagógico ya que de lo contrario se deterioran cognitivamente".

En desarrollo de este criterio el Doctor **Jaime Campos Castelló estableció el proceso de atención educativa a los alumnos de Altas Capacidades, compuesto de tres fases sucesivas:**

La **Primera Fase**. Consiste en realizar el cambio metodológico orientado a que el niño pueda realizar los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta lo que señala la representante del Ministerio de Educación, Dra. Violeta Miguel Pérez refiriéndose al niño con Altas Capacidades: "**tiene un cerebro diferente, que procesa la información de forma diferente, que almacena y recupera la información de diferente forma**".

La forma diferente en que el estudiante de Alta Capacidad "**piensa, comprende, y conoce**", (como señala la Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación Doctora Sylvia Sastre), y su repercusión metodológica, se descubre mediante el diagnóstico clínico completo o evaluación multidisciplinar. Se pone de manifiesto y se explica claramente en el dictamen

del diagnóstico, que efectúan los centros homologados para el diagnóstico de las capacidades, donde señalan con precisión todos los aspectos de los procesos de aprendizaje que el estudiante necesita, y todo lo que los docentes necesitan conocer, de acuerdo con el cerebro diferente de cada caso.

Los padres llevan al colegio copia del Certificado Médico Oficial y del dictamen del diagnóstico, para que los docentes puedan realizar el cambio metodológico diagnosticado que el niño necesita, es decir los ajustes metodológicos y puedan ofrecerle los apoyos personalizados que preceptúa el Artículo 24.2.c y e de la Convención de Naciones Unidas.

La **Segunda Fase**. Es el descubrimiento que realiza el estudiante de alta capacidad al comprobar que estudiar le produce un intenso placer intelectual.

Esta **Segunda Fase** se constituye por la ilusionada satisfacción que experimenta el estudiante, que es altamente significativa. Con frecuencia estudiar hasta aquel momento había sido siempre un verdadero suplicio. Identificaba el colegio como una tremenda cárcel. Ahora descubre que estudiar le supone un gran placer intelectual. A veces los padres acostumbrados al intenso sufrimiento que desde siempre a su hijo le había supuesto todo lo relativo al aprendizaje, presentan dificultades de comprensión de tan radical cambio.

El éxito de esta **Segunda Fase** es la consecuencia y la más eficaz prueba de que el centro educativo ha realizado correctamente la Primera Fase.

La **Tercera Fase** consiste en establecer los aprendizajes que conviene que realice el estudiante, su extensión y su profundidad y los aprendizajes complementarios. Es posible que el haber tenido que estudiar con unas formas, ritmos, modos y estilos de aprendizaje, tan distintos de los suyos y con frecuencia opuestos a los de su cerebro diferente, le haya producido lagunas en muchos contenidos. Por otra parte, llegados a esta fase, el placer de estudiar que ha descubierto, le permite establecer ilusionadamente los contenidos que a partir de ahora podrá asumir.

En estas *Tres Fases del Aprendizaje de los Estudiantes con Altas Capacidades*, del Doctor Jaime Campos Castello, **lo más importante es respetar este orden sucesivo lógico**. Decimos esto porque una parte de los funcionarios de la enseñanza, que sólo entienden de contenidos curriculares, desean empezar por la tercera fase. El error es evidente, pues una persona cuyo cerebro aprende de otra manera diferente, y que por tanto, los aprendizajes estándar les son dañinos, **lo primero que necesita del sistema educativo es que deje de hacerle daño**. Esta tercera fase debe realizarse planteándole al niño ciertas cuestiones, que en forma de preguntas son las que propone Howard Gardner

<http://altascapacidades.es/portaEducacion/html/videos/Inteligencias%20Múltiples%20e%20Inteligencia%20Personalizada.mp4.mp4>  
y que vienen recogidas en "**EL Modelo de Adaptación Curricular para Alumnos de Altas Capacidades**" y "**El Modelo de Adaptación Curricular para la Educación Inclusiva de todos los Alumnos**",  
[http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n\(AltasCapacidades\).pdf](http://altascapacidadescse.org/ModeloAdaptaci%C3%B3n(AltasCapacidades).pdf)

Con frecuencia funcionarios de la enseñanza de determinadas comunidades autónomas hacen cuanto está en su mano, incluso presionan, para que el centro educativo no reconozca la Alta Capacidad de un niño. El objetivo es intentar que el sistema educativo evite la supuesta mayor dedicación y esfuerzo que requiere la educación diferente a la ordinaria que estos niños necesitan. Estas actitudes carecen de todo fundamento científico y legal.

El Catedrático de Pedagogía aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona Joaquín Gairín señala: ***"Los niños que no son superdotados, en realidad todos ellos son talentosos pues, -en un sentido amplio- cada uno de ellos tiene un talento u otro. Lo fundamental es descubrirlo a tiempo, para poderlo desarrollar y que de este modo pueda ser feliz"***.

La Educación Inclusiva no sólo es un principio general que rige en todas las etapas educativas, reconocido como a tal en la ley orgánica LOE-LOMCE, también, en virtud del Tratado Internacional de Naciones Unidas de 13 de diciembre de 2006 ratificado por España y tras la preceptiva aprobación de las Cortes Generales, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008, y la Observación General o Comentario General Nº4 de Naciones Unidas de 2 de septiembre de 2016 **la Educación Inclusiva es, además, un derecho humano fundamental de todos los estudiantes, y si bien respetar el derecho a un niño superdotado es laborioso, la educación inclusiva a un niño que no es superdotado resulta igual o más laborioso**, como se puede fácilmente deducir de ***"El Modelo de Adaptación Curricular para la Educación Inclusiva de todos los Alumnos"***.  
[http://www.defensorestudiente.org/de/ModeloAdaptacionCurricular\(Todos\).pdf](http://www.defensorestudiente.org/de/ModeloAdaptacionCurricular(Todos).pdf)

Quizás estos funcionarios de la enseñanza deberían entender que el Estado se comprometió en dicho tratado Internacional, en su Artículo 24.1ª: *"Asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles"*. *Ello incluye a todos los estudiantes pues la Educación Inclusiva, por su propia definición, requiere la participación activa de todos*

Del tercer párrafo de las Definiciones Científicas, sólo me referiré a su primera frase que dice:

***"La Superdotación es el fenómeno multidimensional, cognoscitivo, emocional y motivacional, estable y global de la persona humana..."***

Desde la perspectiva de la multidimensionalidad de la inteligencia humana es posible comprender los avances de la investigación científica en neurociencias, que incluye además de los factores cognoscitivos, los emocionales y motivacionales, la existencia de los factores clínicos no patológicos y el bienestar biopsicosocial, como objetivo al que se refería la doctora Sylvia Sastre, que requiere el Diagnóstico Biopsicosocial mediante la CIF aprobada por la Organización Mundial de la Salud.

No es posible desde aquella visión centrada en los factores ligados al rendimiento académico, al cociente intelectual, más tarde, ligada sólo a los factores cognitivos.



## VI. Aspectos legales.

En el año 2002, el President del European Council for High Ability, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, del Departamento de Teoría y Métodos de Investigación Educativa y Psicológica de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, Javier Tourón, en un artículo publicado en la revista Bordón, señalaba:

***"Si la escuela fuera verdaderamente adaptativa (o inclusiva) y respondiera de modo individual a las necesidades de cada uno de los aprendices, la Alta Capacidad no sería un problema educativo".***

Los 16 años transcurridos han dado plenamente la razón a tal aseveración, especialmente si tenemos en cuenta que es en la escuela donde los niños con Superdotación o Altas Capacidades desarrollan y presentan la mayoría de las situaciones de problema, y con frecuencia de gravedad.

A este criterio podemos añadir que si la educación fuera verdaderamente inclusiva o personalizada tampoco las niñas y los niños de otros colectivos presentarían los problemas educativos actuales. Desde esta perspectiva podemos observar nuestros fundamentos jurídicos de la Educación Inclusiva.

Desde que se han efectuado los traspasos de competencias en materia educativa a las comunidades autónomas, se oye con frecuencia desde algunas comunidades: "nosotros tenemos competencias plenas en educación", sin que por lo general se haya comprendido exactamente su significado, produciendo en muchos ciudadanos la sensación de que por encima de las órdenes de la Consejería de Educación no podría haber ley educativa superior

Si acudimos a la Constitución, artículo 148 veremos que efectivamente hay una serie de competencias que son traspasables a las comunidades autónomas. Pero, en el 149 observaremos aquellas competencias en educación que son propias del Estado, exclusivas y no traspasarles a ninguna comunidad, llegando a la conclusión de que se han traspasado a las comunidades autónomas solamente aquellas competencias en educación que son traspasarles.

Es importante observar en el artículo 9.3 que estamos en un Estado de derecho que se fundamenta en principios como el de seguridad jurídica y el principio de **jerarquía legislativa** por el que existe un ordenamiento jurídico superior y un ordenamiento jurídico inferior. El Código Civil señala desde su artículo primero: ***"Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior"***.

Es por tanto fundamental que comencemos a observar nuestras leyes desde esta perspectiva constitucional: su ordenamiento jurídico superior, es decir, la misma Constitución y los Tratados Internacionales ratificados por el Estado

español, y observemos en las normativas inferiores las contradicciones que pueden presentar, respecto de las leyes superiores, así como los derechos claramente restringidos en las normativas inferiores, que se hallan ampliamente reconocidos en el ordenamiento jurídico superior.

Por el artículo 27 de nuestra Carta Magna se reconoce la educación como un derecho fundamental, lo que nos deriva al artículo 10.2, que **indica la interpretación obligatoria que se debe dar a todas las normas inferiores**, señalando:

***"2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España".***

La ley de superior rango que regula la educación inclusiva o personalizada y en definitiva el modelo educativo en todas las comunidades autónomas es la Convención de Naciones Unidas aprobada por la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006, que una vez concedida la autorización por las Cortes Generales del artículo 94.1 de la Constitución fue publicada en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008

<https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Convenci%C3%B3n%20InternacionalI.pdf>

Desde Naciones Unidas se promovió esta Convención Internacional inicialmente pensando en los colectivos de niños y niñas con discapacidades. De ahí su denominación que persiste. Pero muy pronto se observó, por una parte que no es posible elevar el reconocimiento de los derechos de un colectivo de menores sin reconocer al mismo tiempo los mismos derechos a los niños y niñas de los demás colectivos. Ello especialmente si observamos en su Preámbulo esta Convención de enmarca dentro la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, la universalidad, individualidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales...

Por otra parte, se observó que la Educación Inclusiva, vista desde la perspectiva de derecho de un colectivo concreto, por la propia definición de Educación Inclusiva requiere necesariamente la participación activa de todos los estudiantes, pertenecientes a todos los demás colectivos naturales, pues el mismo concepto de Educación Inclusiva parte de la toma en conciencia de la enorme riqueza compartida que supone el conjunto de todas las diferencias naturales que existen entre los niños de un grupo-aula que es fiel reflejo de las diferencias naturales que existen entre los miembros de la sociedad. Ello teniendo en cuenta que todo proceso educativo es un proceso de sociabilización.

En definitiva, esta Convención de Naciones Unidas inicialmente promovida pensando en las personas con discapacidad, ha pasado a ser el gran



instrumento legal superior que garantiza el derecho humano fundamental de todos los estudiantes a la Educación Inclusiva o personalizada.

Así, por su artículo 24.1 el Estado español se comprometió a: *"asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles"*.

El artículo 24.2 reconoce el derecho de los estudiantes a que: *"Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales"* y *"Se faciliten medidas de apoyo personalizadas"*.

El artículo 26 reconoce el derecho de los estudiantes a que se realice la *"evaluación multidisciplinar"* (no confundir con la evaluación unidisciplinar que realizan los funcionarios de los equipos de orientación) y el derecho a que los *"programas educativos se basen en los resultados de la evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de las personas"*.

Por el artículo 4 el Estado se comprometió a revisar todas las leyes inferiores y adaptarlas a esta ley superior.

Transcurridos 10 años de la entrada en vigor de esta ley superior el balance de la actualización legislativa es negativo: se han adaptado todas las leyes sanitarias como la ley 41/2002 que reconoce el derecho de los padres a la libre elección de centro de diagnóstico y de profesionales del diagnóstico, se adaptado la ley 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias que iguala la capacidad de los centros públicos y privados en realizar los diagnósticos y en su artículo 6.2 señala los profesionales con competencias para poder diagnosticar las especificidades clínicas o parcialmente clínicas como son las Altas Capacidades. Se han modificado para su adaptación a la ley superior muchas leyes reguladoras de derechos sociales, pero **la modificación para la preceptiva adaptación de las leyes educativas, tanto las del Estado español como las de las comunidades autónomas sigue pendiente.**

Transcurridos ocho años de la ratificación por España de este Tratado Internacional y al contemplar desde Naciones Unidas que algunos estados, entre ellos España, seguían sin cumplir sus compromisos y mandatos básicos, y no desarrollaban legislación para la aplicación del Tratado Internacional ni modificaban su legislación anterior, acordó publicar una Observación General o Comentario General para facilitar la aplicación de la Convención en el día a día de nuestras escuelas y definir la educación inclusiva. Es la Observación General Número 4 de 2 de septiembre de 2016.

Se trata de un documento de desarrollo del derecho a la educación inclusiva contenido en el artículo 24 y otros artículos concordantes del Tratado Internacional compuesto de cinco capítulos y 74 párrafos enumerados.

<https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

En su Párrafo 10, define la educación inclusiva como "**un derecho humano fundamental de todos los estudiantes**". (Repite constantemente la expresión todos los estudiantes, o expresiones similares como los estudiantes con y sin discapacidad) Párrafo 25: "**Reconoce que cada estudiante aprende de una manera única**" (es decir diferente).

El párrafo 12 titulado: "*Características fundamentales de la educación inclusiva*" señala: "**el foco se sitúa en las capacidades de los estudiantes**", "**el sistema educativo debe proporcionar una respuesta educativa personalizada**", "**la inclusión educativa ofrece currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje**".

El artículo 30 señala: "**Los estados partes han de garantizar que los sistemas sean independientes para vigilar la idoneidad y eficacia de los ajustes**". Por tanto, el sistema de diagnóstico debe ser independiente del sistema de enseñanza que debe de aplicar las respuestas educativas diagnosticadas. El Estado debe vigilar esta independencia para garantizarla.

El párrafo 35 señala: "**Los estados partes deben garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva**".

Recientemente España ha sido denunciada, por incumplimiento de esta ley superior, por parte de una entidad que vela por los derechos de los estudiantes con discapacidad (SOLCOM). Consecuencia de la denuncia desde Naciones Unidas se nombró una Comisión que visitó varias comunidades autónomas (estuvieron en Valladolid y el león), comprobando la veracidad de los hechos y situaciones denunciadas y emitiendo un informe que se constituye de ocho capítulos, y 85 Párrafos enumerados, que al igual que la Observación General Nº 4 de 2 de septiembre de 2016.

**Ambos documentos son de obligado cumplimiento** en virtud de lo que preceptúa nuestra Ley de Tratados Internacionales Ley 25/2014, de 27 de noviembre que en sus artículos, respectivamente: 31 y 35.2 así lo establece.

El doctor Jon Liberman lo explica ampliamente en la entrevista que le realiza la Sociedad Española de Psiquiatría Infantil y Juvenil:

[http://www.infantojuvenil.eu/sepj/archivos/pdfs/Ha\\_llegado\\_la\\_Educaci%C3%B3n\\_Inclusiva\\_para\\_todos.pdf](http://www.infantojuvenil.eu/sepj/archivos/pdfs/Ha_llegado_la_Educaci%C3%B3n_Inclusiva_para_todos.pdf)

(Mayor información en el "*Dictamen Jurídico Del modelo Educativo*", realizado por el consenso de 10 abogados especializados de El Defensor del Estudiante).

<https://altacapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dictamen%20Jur%C3%ADdico%207.pdf>

## VII. Factores antropológicos de la Superdotación.

Desde la actual perspectiva biopsicosocial resultan fundamentales los avances de las Neurociencias, que integra los factores psicológicos iniciales los factores biopsicológicos de Howard Gardner, los aspectos biogenéticos, los factores neuropsicológicos, su carácter clínico no patológico. La Universidad de La Rioja ha creado e imparte un magnífico Master (on line).

En esta perspectiva biopsicosocial (multidimensional) no podemos olvidar los aspectos sociales y antropológicos de la Superdotación más allá de lo pedagógico, porque si hablamos de las niñas y niños superdotados nos estamos refiriendo a los que pertenecen a la cultura occidental de raíz greco-romana-cristiana, de estos inicios del siglo XXI. Prácticamente nada que ver con los niños que resultaban ganadores en aquellas "olimpiadas matemáticas" que se celebraban 300 años a. C. en la China imperial.

No podemos olvidar una fundamental característica general de las personas con Superdotación: Su **sensibilidad espiritual**. Es un hecho científicamente conocido que los niños con Superdotación o Alta Capacidad poseen una especial sensibilidad, específicamente en cuestiones relacionadas con la **trascendencia del ser humano, el problema del bien y del mal, la razón de la propia existencia personal, la razón de la existencia de la humanidad y la existencia de Dios Creador y Padre como primera razón que hace que todo pueda ser razonable**. Tienen estos niños una fuerte sensibilidad hacia los problemas con la justicia, en situaciones tanto personales como colectivas.

Se trata de niños que desde muy corta edad desarrollan una acusada **autoconciencia espiritual y una filosofía sistémica de la vida y de la muerte, una búsqueda precoz de la trascendencia de las personas y de sí mismo, la búsqueda del origen de la razón que permite razonar y que permite que la vida humana sea razonable**.

Esto es así tanto en los niños con Superdotación o Alta Capacidad de familias creyentes como de familias agnósticas o ateas, incluyendo los niños de aquellas familias que han puesto especial interés y vigilancia en que nadie hable a su hijo acerca de ningún tema religioso.

Así lo señalan en sus libros prestigiosos autores, desde Leta Hollingwarth (1942), que se refirió al **temprano interés que en los niños superdotados se despierta por el origen y el sentido de la vida**. Lovecky (1998) en su estudio sobre el diferente desarrollo moral del niño superdotado introduce el concepto de **sensibilidad espiritual**, y señala que esta sensibilidad espiritual de los niños superdotados contiene aspectos cognitivos y aspectos emocionales y conlleva un precoz cuestionamiento que les lleva a reflexionar y a comunicar acerca de las propias experiencias trascendentales.

Otros autores igualmente se refieren a esta característica de los niños con Superdotación: Feldman (1986), Silverman (1990), Gross (1993) Roper (1995) Luz Pérez, Catedrática de Psicología en la Universidad Complutense, Pilar Domínguez (2000), Esteban Sánchez Manzano, Profesor Titular de la

Universidad Complutense (2001) o Amparo Acereda Profesora de Psicología en la Universidad Abad Oliba (2002),

Más recientemente el libro de María Peñas Fernández: "*Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas*", (2008) (Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Comillas), editado por el Ministerio de Educación, Cultura y Asuntos Sociales, por citar algunos de ellos.

Esta especial sensibilidad y precoces preocupaciones inherentes de los niños superdotados, se reflejan claramente en los test que realizan durante el proceso de diagnóstico.

Hemos visto que diferentes científicos como la Dra. Silvia, Sastre Catedrática de Psicología Evolutiva, Directora del Máster Neuropsicología de las Altas Capacidades de la Universidad de La Rioja, señalan que estos niños: "*piensan, comprenden, y conocen de manera diferente cuantitativa, pero, sobre todo cualitativamente respecto a los aprendices típicos*"

Esta es una característica de la manera diferente de conocer, comprender, y pensar de estos estudiantes que conciben el saber, el conocimiento, la ciencia, la verdad en su afanosa y permanente búsqueda, en su globalidad integrada, que no admite fractura ni mutilación. **En consecuencia necesitan una educación integral, que les permita descubrir e interrelacionar las respuestas a sus precoces y profundos interrogantes. Necesitan descubrir la razón de su existencia, la razón de la existencia del universo y de la humanidad, y así poder ayudar a los demás en estos descubrimientos.**

**Estos niños son el fermento de la masa.**

Para expresar con rigor los factores antropológicos en los que en la actualidad se insertan los niños y niñas con Superdotación en nuestra civilización occidental, de fundamento greco-romano-cristiano, en la actual crisis de civilización, es necesario partir de una descripción general del sustrato social.

**Seguramente no hallaríamos un análisis descriptivo más riguroso y claramente entendible como el que realizó el Letrado Don Benigno Blanco, el 9 de mayo de 2012 siendo presidente del Foro de la Familia con motivo de las XIII Jornadas Educativas Diocesanas de Valladolid en la conferencia que pronunció en el acto presidido don Ricardo Blázquez. De aquella magistral disertación deseo transcribir unos párrafos:**

*"En nuestras sociedades plurales, especialmente en nuestro mundo occidental heredero de la cultura greco-romano-cristiana, hay como un muro invisible que divide a todos los seres humanos, -en realidad este muro se ha extendido a todo el planeta- por el que estamos divididos en dos grandes grupos de personas según como tenemos formada la cabeza.*

***A un lado de este muro estamos las personas (me incluyo) que sabemos que en el origen (creador) de todo lo que existe está la razón, y que en consecuencia todo lo que existe es razonable, es comprensible, es inteligible. Y, como nosotros somos racionales podemos conocer con certeza***

todo lo que existe: 'yo soy racional', 'lo existente es razonable', 'yo puedo conocer con certeza cómo es lo existente', "puedo conocerme con certeza a mí mismo'.

'Si todo es razonable porque en el origen está la razón, tenemos la capacidad de saber lo que es esto que llamamos naturaleza humana, porque existe'. 'Yo existo en la naturaleza humana, porque existo en la idea que tuvo la razón creadora sobre lo que es un ser humano cuando lo creo'. Por tanto, yo puedo conocer qué cosas objetivamente son acordes a mi naturaleza y cuáles no'; puedo conocer cuales me hacen bueno y cuales me hacen malo, lo cual presupone que estas cosas existen, no las invento yo'. 'Yo no decido lo que soy, puedo conocer lo que soy y con mi libertad puedo hacer lo que sé que tengo que hacer, de la mejor manera que pueda'.

'Pero, yo no decido lo que es bueno o malo para el ser humano, esto está en la naturaleza humana: en la idea de la razón creadora. Y, la misma consideración la puedo extender a todo lo existente'. (Esta sería una buena óptica para razón a avisar un buen ecologismo, pero no es el tema que nos ocupa).

Y, además los cristianos sabemos que esta razón creadora no es sólo razón, es también amor. Y, todo lo existente no es solo razonable, es también bueno. Y, por tanto: 'yo soy bueno, y los que me rodean son buenos, dignos de ser queridos'.

Quien ve las cosas así tiene criterio, sabe que aunque sea arduo y a veces nos equivocamos y no alcancemos al cien por cien de nuestros objetivos, nos podemos aclarar. Podemos saber de qué va esto de ser humano. Podemos conocer con certeza el bien y el mal para nosotros, y en consecuencia podemos transmitirlo a otros. **Esto es educar.**

Y, además, a los que queremos les queremos transmitir esta convicción sobre el bien y el mal, porque queremos que sean felices. Esta es la razón última del por qué los padres de familia reivindicamos, con todo fundamento, que somos los verdaderos titulares del derecho a educar a nuestros hijos. Las familias son las titulares del derecho a la educación, no porque lo diga la Constitución, - aunque gracias a Dios lo dice-, sino por una razón de amor: 'yo, porque quiero a mis hijos, quiero que sean buenas personas, quiero que sean felices, por tanto me siento en la obligación de transmitirles el patrimonio intelectual y moral sobre en qué consiste el ser humano, porque estoy convencido de que les puede ayudar a ser felices, a ser buenas personas'.

Y, por la misma razón no voy a consentir que nadie suplante esta responsabilidad mía transmitiéndoles otra versión equivocada del ser humano de la que yo estoy convencido que no va a ayudar en nada a mis hijos a ser buenas personas y a ser felices.

Por esto el fundamento de derecho de la libertad de educación es el amor, y por esto es un derecho irrenunciable: un padre o una madre que dijera: 'yo no quiero educar', estaría diciendo 'yo no quiero a mi hijo', y esto sería incompatible con ser padre o madre.

*Y, por eso mismo, porque no llegamos a todo buscamos ayuda: la ayuda de la escuela, de la parroquia de los grupos de convivencia, de lo que sea, para que nos ayuden, no para que nos sustituyan en esta obligación porque amar es transmitir a nuestros hijos lo mejor del patrimonio intelectual y moral sobre el ser humano, que es la esencia de la educación.*

***Al otro lado de este muro invisible están aquellos que no han tenido la suerte de saber que en el origen de todas las cosas está la razón.*** No porque sean más tontos ni más malos que nosotros, sino porque no han tenido la suerte de que nadie se lo cuente. Esta es una vieja sabiduría sobre lo humano que la conocemos aquellos a que nos la han contado.

*Los que no saben que en el origen de todas las cosas está la razón, ven todas las cosas de otra manera, porque para ellos nada es razonable. Si en el origen no está la razón, lo existente no es razonable, es caótico y sin sentido. No existe la naturaleza humana. No hay un criterio sobre el bien del mal. No podemos conocer en qué consiste un ser humano porque no consiste en nada. Están como decía Jean Paul Sartre: 'Estamos condenados a la libertad'. La libertad, entonces, no es la forma ilusionante de comprometernos con lo mejor, sino que es la condena a crearnos nuestra propia conducta, la verdad y la falsedad, el bien y el mal, en una visión prometeica insoportable. Por esto hay tanta depresión hoy en día.*

*Si en el origen de todas las cosas no está la razón, si en el origen del ser humano está la evolución ciega de la bioquímica del carbono, el ser humano no es comprensible, porque en la evolución de la bioquímica del carbono no hay razonabilidad ni hay criterio.*

*Y, las personas que ven las cosas así, aunque no sepan explicarlas viven sin criterio, sin norte con la tentación de la desesperanza. Y, no pueden educar. Tienen altísimas posibilidades de no ser felices porque no se aclaran sobre sí mismas. Y tienen altísimas posibilidades de no poder ayudar a los que quieren, empezando por sus propios hijos, porque no se aclaran sobre lo humano.*

***Quien tiene esta visión sobre la irracionalidad de lo que nos rodea no puede transmitir criterios firmes y seguros, y su inseguridad la transmite a los niños. No pueden educar.***

*Hay muchas personas a nuestro alrededor que no saben que existe el bien y el mal. No digo que no tengan identificado lo bueno y lo malo, sino que no saben que existe el bien y el mal, porque nadie se lo ha dicho. Es más, a muchos chicos de nuestra sociedad se les ha enseñado a desconfiar de cualquiera que les diga que existe el bien y el mal como si fuera un peligroso fundamentalista enemigo de su libertad.*

*Un niño que no sabe que existe el bien y el mal no puede ser bueno. No es que sea malo, es una cosa mucho peor: no puede ser bueno. Está en una fase pre-moral. Si no hace el esfuerzo de identificar una cosa como buena porque cree que no es posible no puede dar el primer paso para convertirse en una criatura moral. Podrá ser catedrático de universidad, no tiene nada que ver. No se trata de habilidades técnicas, sino de la postura autónoma ante lo humano.*

**Estamos viviendo una auténtica crisis de civilización** caracterizada en que una gran parte de nuestros contemporáneos han permitido ser desarraigados de la mejor tradición cultural de occidente. Su forma de ver el mundo ya no hunde sus raíces en la vieja civilización greco-romana-cristiana, por tanto viven sin criterio, desnortados desarraigados, sin fundamento no entienden lo que nos pasa ni lo que les pasa.

**Lo que llamamos cultura occidental es una inmensa apuesta histórica por la razón.** Por poner un nombre y un origen: Sócrates.

Sócrates, enfrentado al pluralismo cultural del mundo mediterráneo, afirmó con certeza y con seguridad que los seres humanos ante el pluralismo de concepciones sobre lo jurídico, lo moral, la ciudadanía, las constituciones, por ser racionales nos podemos aclarar. **Podemos tener criterio sobre las cosas.**

Sócrates, para aclararse ante el pluralismo cultural de la época que le tocó vivir utilizó un método por el que no se encerró en una biblioteca a hacer un esfuerzo él solo leyendo libros, sino que lo que hizo fue salir a las calles de Atenas y hablar: iba a los mercados, al puerto a las plazas, y hablaba con todos los que querían dialogar sobre lo importante, sobre el bien y el mal, sobre la libertad, la felicidad, la justicia, sobre la naturaleza humana.

Y en estas conversaciones Sócrates ayudaba a sus contertulios a aclararse. Muchas veces con ironía cáustica, burlándose de ellos, y así les hacía pensar. El mismo las provocaba e invitaba a los demás a mantener estas conversaciones. Y así iba depurando sus propios argumentos, su forma de ver las cosas.

No era ningún ingenuo; sabía que aclararse es muy difícil de ahí la expresión socrática: 'Sólo sé que no sé nada'. Aclararse cuesta.

Esta actitud socrática, que se halla en el inicio de la cultura occidental nos demuestra dos cosas: **Una**, que podemos aclararnos porque razonando entendemos lo razonable. **Dos**. Que nos podemos aclarar en conjunto, porque la verdad es compartible. Con el diálogo, tú y yo, los dos que hablamos nos acercamos a la verdad. La verdad no es algo incomunicable que cada uno la consigue por su cuenta. La verdad es algo objetivo, algo que **mirando con cariño la realidad de las cosas podemos acceder a ella**, y lo haremos mucho mejor varios, conjuntamente, compartiendo nuestras experiencias, porque la verdad es comunicable y el diálogo tiene sentido cuando se cree que la verdad existe. No es un diálogo como el de estos debates de televisión donde cada uno echa en cara los tópicos del de enfrente y nos vamos para casa. **Un diálogo es mirar conjuntamente la realidad de las cosas**; y tú me aportas tu visión, la experiencia, y entre los dos vamos conociendo **la verdad poliédrica**.

**Esta confianza griega, socrática, en la razón, adquirió una inmensa fuerza cuando el cristianismo la fecundó, porque Sócrates confió en la razón y fundó la civilización occidental. Pero no sabía porque podía fiarse de la razón.** Fue un gran sagaz con su intuición.

**La razón por la que podemos fiarnos de nuestra razón la conocimos (o la conocieron) cuando el cristianismo llega a Grecia.** Entonces pudieron entender por qué podían fiarse de la razón: porque el mundo es razonable. **Porque ha sido creado por alguien muy inteligente que ha hecho una cosa muy inteligible.**

**Por esto la mixtura entre la fe cristiana y la filosofía griega, como explicó en su día el Cardenal Ratzinger, no es para el cristianismo un suceso azaroso de la historia, sino que es sustancial.**

El cristianismo no debe nada a las regiones pre cristianas, salvo a la judía por razones obvias. Pero debe mucho a la filosofía griega, **porque el ser humano es un ser racional, tiene la capacidad de aclararse.**

Hacen falta personas que confíen en la razón humana, en su propia capacidad racional. **Personas que tengan la humildad de confiar en que el mundo es razonable,** que tengan la humildad de maravillarse ante nosotros mismos porque podemos descubrir la verdad de todo lo que existe, **porque estamos hechos de forma racional,** por lo que somos una maravilla, porque con nuestra razón se nos puede hacer patente toda la belleza y la verdad del universo y que no puede asustarnos porque esa es la aventura de vivir. Vamos a conocer la verdad de las cosas, vamos a conocer que lo que existe es bueno y descubriremos el bien”.

<https://www.youtube.com/watch?v=cQcZSUyyI3A>

**En el 2017, Benigno Blanco dio una conferencia en la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima,** en la que desarrolló el tema introduciendo unos matices que enriquecen el texto anteriormente transcrito. Hizo, lo que él mismo definió como: *"una reflexión sobre cómo se ha formado la conciencia jurídica y científica de esto que llamamos el mundo occidental"*.

Desde la actual perspectiva histórica analiza los frutos que han dado los dos fundamentales posicionamientos. Recordemos aquello de que: *"por sus frutos los conoceréis"*.

Situándose en el siglo V a. C., cuando Sócrates hizo este acto de fe en la razón humana, que es el fundamento de la cultura occidental, Benigno Blanco se refirió a los constantes viajes que realizaban los griegos y específicamente los atenienses, y su observación sobre las demás culturas de la época. Señala una consecuencia histórica fundamental de aquellos viajes:

*"Se dio un fenómeno muy significativo: lo que podríamos llamar el primer choque cultural con el pluralismo, que tenemos documentado en la historia. Atenas chocó con la pluralidad ideológica, dicho en términos modernos. **Ante este choque ideológico se produjeron dos formas de reaccionar, que son las mismas que se dan hoy en día en todo nuestro mundo, tanto en Perú como en España, en Europa o en América Latina.***

*Por una parte, hubo aquellos personajes que conocemos en la historia del pensamiento como los sofistas: gente que vino a decir: ante esta pluralidad de dioses, leyes, costumbres..., no hay manera de aclararse y por tanto que cada*



uno intente vivir lo mejor que pueda y punto, porque el ser humano no se puede aclarar, no hay manera de tener criterio.

**Esta postura de los sofistas, del escepticismo intelectual, ha sido históricamente infecunda. De ahí no ha surgido nada.**

En cambio, la otra forma de reaccionar frente a este pluralismo es la que en la historia viene personificada en ese hombre admirable que fue Sócrates.

Sócrates fue un ciudadano ateniense que vino a pensar, ante la pluralidad de dioses, leyes y costumbres: yo porque soy humano tengo la obligación de aclararme. No puedo ser indiferente. ¡Claro que me importa saber que dioses existen y cuáles no! ¡Claro que me importa conocer que leyes posibles de las que veo en los países de nuestro entorno harían de Atenas una sociedad más justa!

Los seres humanos hablando, razonando podemos aclararnos conjuntamente, porque la verdad no es algo subjetivo que cada uno pueda encontrar en su interior, que no se puede comunicar objetivamente a los demás, sino todo lo contrario; es compartible porque hay una verdad objetiva de las cosas. Es algo a lo que llegamos compartiendo experiencias, datos, informaciones, chequeando las propias opiniones, contrastándolas con las de los demás, es decir: es posible generar verdades compartibles chequeándolas con la realidad.

Esta confianza en la razón y en el diálogo es el fundamento de la cultura occidental. Es más, **es la razón del porque la cultura que llamamos occidental es la única civilización humanista que ha conocido la humanidad.** Todas las demás civilizaciones que han habido sobre la tierra han sido civilizaciones que no han confiado en la razón, y al no razonar sobre lo humano no han construido doctrinas humanistas.

**Sólo en occidente hemos descubierto la dignidad de la persona y hemos teorizado sobre los derechos humanos y la radical igualdad entre los hombres y las mujeres, y los derechos de los niños, etc.**

La segunda gran influencia, junto con esta confianza griega en la razón, que contribuye a formar esto que llamamos la cultura occidental, procede de Roma. Los romanos, como ustedes saben -hablo de los romanos de a. C.- fueron probablemente el pueblo más violento que ha conocido la historia de la humanidad. Las legiones romanas han sido la máquina de matar más perfecta, hasta las SS hitlerianas, que ha conocido la humanidad: por donde pasaban las legiones romanas no sobrevivía ni la hierba. Como los romanos fueron muy conscientes de su violencia, también **fueron el pueblo que comenzó a reflexionar en serio, por primera vez, sobre cómo controlar la violencia; y por eso lo que hemos heredado de los romanos es el derecho.**

Supongo que aquí, por lo menos en España, las facultades de derecho seguimos estudiando derecho romano porque está en el fundamento de todas las concepciones jurídicas de occidente.

Los romanos reflexionaron sobre el derecho como **un sistema de reglas para buscar la justicia, erradicando la violencia, para poder poner coto al poder.**

Y, quizás la intuición más fecunda del derecho romano es aquella que va implícita en la definición de justicia que nos dejó escrita el jurisconsulto romano Ulpiano y que conocemos a través de El Digesto de Justiniano.

Ulpiano escribió que justicia es dar a cada uno lo suyo, lo cual implica que **hay un suyo de cada cual, que es de antes de que yo se lo reconozca**; y que además es la vara de medir mi bondad y mi justicia.

Los demás, lo existente, tiene derechos porque es bueno, consiste en algo, y yo soy bueno y justo si trato bien lo bueno preexistente de los demás...

Cuando el cristianismo a partir del Siglo I fecunda la civilización grecorromana, estos conatos de humanismo que había entonces, adquirieron gran fuerza, porque los griegos se fiaron de la razón, pero no sabían porque podían fiarse de la razón. **La razón del por qué nos podemos fiar de la razón nos la enseñó el cristianismo.**

Podemos fiarnos de la razón porque el mundo es razonable, porque ha sido pensado por alguien que es muy inteligente que lo ha hecho, por tanto, todo lo que existe es razonable y como yo soy racional puedo conocer con certeza eso que existe que es razonable.

Puedo conocer en qué consiste todo lo que existe; puedo conocer, por ejemplo, en que consiste un ser humano que es lo que los clásicos llamaban la naturaleza humana, y en consecuencia, puedo conocer con certeza que hay cosas que son siempre buenas, que permiten ser una persona buena. Y que hay cosas objetivamente malas, porque nunca ayudan a ser una buena persona. Y, así se entiende lo que es bueno o malo; no lo que decida yo, ni lo que crea yo.

Esta confianza de la fe griega en la razón, de la intuición romana sobre lo justo y natural, y esa visión del mundo que se deriva de un Dios creador, es lo que ha construido la civilización occidental: una civilización comprometida con la causa de la justicia y del humanismo. Y, por tanto, **es en esta civilización occidental donde se ha hecho ciencia. La única.**

En otras civilizaciones como la China por ejemplo ha habido técnica, pero nunca ciencia, porque **para hacer ciencia hay que creer que el mundo es razonable, que responde a regularidades que son estudiables.** Por tanto, donde no se ha creído que el mundo es razonable, y se ha creído en el eterno retorno, en la reiteración de la historia, como en las civilizaciones orientales, no se ha intentado nunca hacer ciencia.

Por esto nuestra civilización ha tenido una expansión mundial, porque es una civilización que ha aportado calidad humana, conocimiento de la naturaleza, como ninguna otra. También porque la historia humana está transida por la libertad de los hombres, con retrocesos parciales con oscurecimientos de esta claridad de ideas. No es una historia lineal de progreso permanente y continuo sin ningún retroceso."

<https://www.youtube.com/watch?v=AF0ULSkqZFM&t=2070s>

<https://www.youtube.com/watch?v=AF0ULSkqZFM&t=346s>

En este sustrato social de la cultura occidental de fundamento greco-romano-cristiano, actualmente en profunda crisis, se enmarca la especificidad psicosocial del niño superdotado de hoy, **que desde muy corta edad hace un acto de fe en la razón, porque siente una imperiosa necesidad socrática de confiar en su propia razón como medio de descubrir la verdad de la vida, la razón a la existencia y sentido del universo, la presencia de la humanidad en él, su propia verdad, existencia y sentido personal.**

El superdotado, con frecuencia, desde su propia problemática socio afectiva, más o menos acentuada, según cada caso, consecuencia, por una parte, de su propio proceso de desarrollo asíncrono de los circuitos neurogliales en sistomogénesis heterocrónica, con frecuencia potenciado por la imposición de las formas, modos, ritmos y estilos de aprendizaje estándar, diferentes y en gran medida opuestos a los de su cerebro, de saberse y sentirse diferente de los demás, y a pesar de sus dificultades para hallar referencia en los que le rodean, dificultades para poder construir la propia autoestima, y a pesar de no poder hallar comprensión ante su hecho diferencial en sus docentes, lo que le permitiría el desarrollo de sus diferentes y extraordinarias capacidades -y a veces tan siquiera en sus padres-,  **cree en la razón, intuye que el mundo tiene que ser razonable, sin conocer exactamente la razón de tal razonabilidad, y sigue apostando por la razón, confiando en su propia intuición, en su propia razón como ser humano. A veces, incluso desde su propio pozo sin fondo de soledad, de angustia vital y de miedo en el que se halla, continúa activando su voluntad de seguir razonando y profundizando en los razonamientos en su permanente búsqueda de la verdad que parte del ser creador que da sentido a todo lo que existe, a la propia existencia y sentido personal.**

Para terminar, una imagen: la de aquella niña superdotada (hoy ocupa un destacadísimo cargo científico internacional), que a sus 13 14, 15 años, en su habitación, donde todas sus amigas tenían posters de sus ídolos: los cantantes adolescentes del momento, ella tenía un inmenso poster con la imagen del anciano Albert Einstein, esa foto conocida en la que hace un gesto burlón al resto de la humanidad y se reproduce una de sus mejores frases:

**“Quiero conocer el pensamiento de Dios: todo lo demás es pura anécdota”.**

Muchas gracias.