

Talento y educación

ENRIC ROCA

Cataluña tiene un sistema educativo que ni evalúa ni estimula el talento y la excelencia. La estructura de los centros educativos mantiene una organización que todavía se rige por los principios tradicionales del agrupamiento por edades y el horario rígido por materias. El currículum escolar se encuentra huérfano de propuestas interdisciplinares y el esfuerzo no se vincula al interés cognitivo del alumno. A menudo, el profesorado no dispone de la competencia profesional adecuada para atender la inmensa diversidad de su aula y para saber aprovechar todo el potencial de aprendizaje de muchos de sus alumnos. Ante este panorama se impone un cambio de paradigma educativo: hace falta apostar decididamente para que la escuela inclusiva lo sea a la vez de la excelencia, para que la multivariedad de métodos didácticos, incluido un uso efectivo de las TAC*, sustituyan la homogeneidad imperante. El nuevo modelo pedagógico no debe situar como centro el déficit, la dificultad o el problema, sino el potencial talentoso que todos llevan dentro.

* Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.

¿La educación puede hacer que el cerebro sea mejor?
La respuesta es: rotundamente sí.

Blakemore y Frith, 2007

Introducción

Después de que los sistemas educativos de los países occidentales hayan cumplido el objetivo prioritario de asegurar una educación básica y obligatoria para el conjunto de la población, actualmente, una de las principales demandas que la sociedad plantea al sistema educativo es la de la calidad; la de la «calidad para todos», tal y como ya exigieron el 1991 los ministros de Educación de la OCDE.

Nuestro sistema educativo no sabe reconocer el talento, no está preparado para esto. Al no saberlo diagnosticar no lo puede incentivar ni aprovechar.

No hay duda de que el término *calidad* aplicado a la educación tiene innumerables connotaciones y remite a múltiples variables de incidencia diferenciada. Aun así, se está de acuerdo en vincular necesariamente la calidad educativa a unos buenos niveles de los resultados de aprendizaje y formación de sus destinatarios, es decir, del alumnado. Unos niveles que, por una parte, aseguren la adquisición de las competencias curriculares básicas para el máximo número de alumnos de la educación obligatoria y, por otra parte, posibiliten destacar a los excelentes. Y, sobre todo, que permitan a la inmensa mayoría de los estudiantes progresar al máximo en aquellos contenidos de los cuales son o podrían ser talentosos. El sistema educativo, en general, dispone como máximo de un 10 % de alumnado de altas capacidades o con sobredotación, pero, en cambio, puede ayudar a que, de talentosos, emerjan en porcentajes muy elevados. Y este es el gran reto y, a la vez, la gran oportunidad de mejora de que dispone, al menos en Cataluña, nuestro sistema educativo después de haber constatado los resultados de los últimos informes sobre el estado de la educación en Cataluña, donde los porcentajes de excelencia son muy exigüos.

No vamos bien en excelencia y no vamos bien en rendimiento medio alto. (1) Nuestro sistema educativo no sabe reconocer el talento, no está preparado para esto. Al no saberlo diagnosticar no lo puede incentivar ni aprovechar. El resultado es que tenemos un alumnado concentrado en la franja media de la distribución. Y si bien es cierto que tampoco tenemos un índice muy elevado en la franja baja, aun así los índices de fracaso escolar reconocido oficialmente se acercan al 30 % al final de la educación secundaria obligatoria, que representa también el fin de la enseñanza básica para el conjunto de la población. Estas cifras son muy preocupantes y exigen una reacción valiente y decidida para poder invertir esta tendencia entre todos.

La reacción se debe producir en muchos frentes a la vez. Hemos de elevar el umbral de la excelencia del sistema, incrementar, en número y en calidad de resultados, el porcentaje de alumnos que se sitúan en la franja alta de los rendimientos educativos y que -más importante- pueden desarrollar en la escuela, sin pegas, su potencial talentoso, o sea, su talento o talentos.

Hará falta evaluar y acompañar eficazmente a los alumnos de altas capacidades que tengamos en nuestros centros pero, sobre todo, hace falta no desaprovechar el

talento potencial o explícito que muestran la inmensa mayoría de los estudiantes en otra materia escolar o actividad vital.

Hace falta distinguir al alumno talentoso del alumno con sobredotación (CASTELLÓ y MARTÍNEZ, 1999, p. 11-12; ROCA, 2007, p. 38). El primero, a diferencia del segundo, puede ser talentoso en un ámbito muy específico, o en un subconjunto de estos ámbitos, pero en los otros ámbitos -sobre todo los académicos- puede llegar a mostrar rendimientos discretos o, incluso, bastante bajos. Esto no se suele producir con un alumno con altas capacidades cognitivas. Resulta evidente que hará falta evaluar y acompañar eficazmente a los alumnos de altas capacidades que tengamos en nuestros centros pero, sobre todo, hace falta no desaprovechar el talento potencial o explícito que muestran la inmensa mayoría de estudiantes en otra materia escolar o actividad vital (social, cultural, deportiva, artística, emocional, etc.).

En los apartados siguientes repasaremos los diferentes componentes de nuestro sistema educativo y nos preguntaremos si la organización, la gestión y la cultura institucionales y sociales actuales están preparadas para reconocer e incentivar el talento o, bien al contrario, lo ocultan, no la incentivan o, simplemente, no lo perciben.

¿La organización del sistema educativo y de los centros educativos potencia el talento?

La estructura y la organización del sistema educativo, pese a las diferentes reformas emprendidas durante las últimas décadas, continúan siendo herederas de la Revolución Industrial y, por lo tanto, en buena parte, hijas del siglo XIX. Centros educativos con mucho alumnado, sobre todo, en secundaria; criterios de distribución de los estudiantes exclusivamente por razones de edad; currículums basados en las materias tradicionales de siempre; estructura básicamente disciplinaria de las enseñanzas; certificación final que otorga el derecho a un título que sólo desde la legitimidad del mismo sistema tiene validez, etc. En una estructura de estas características en la cual, en el origen, el principal objetivo era asegurar al conjunto de la población una alfabetización básica, que permitiera a la mayoría de la población hacer frente a una sociedad y a un mercado de trabajo donde la competencia lectora, escrita y de cálculo resultaban del todo imprescindibles, afrontar el siglo XXI todavía con esta misma estructura y pedir, además de una alfabetización básica, la consecución de competencias interdisciplinarias, funcionales, de alta y exigente profesionalización, como también competencias de madurez personal y social, es sencillamente esperar que con un seiscientos podamos acabar ganando una carrera de Fórmula 1.

Todos estamos de acuerdo que, para proveer de personas y profesionales debidamente formados para la inserción en una sociedad competitiva, adelantada y que deben tener una buena dosis de valor añadido, nos hace falta un sistema de enseñanza que favorezca el espíritu emprendedor, la innovación, el talento, el compromiso y la excelencia. Este objetivo, ¿lo podrán conseguir nuestras escuelas e institutos sin encararse de manera lo suficiente valiente con los profundos cambios que, en el ámbito organizativo, estructural, curricular y de cultura institucional y profesional, habrían de afrontar para conseguirlo? ¿Qué clima respiran nuestros actuales centros educativos, y sus aulas, que pueda hacer pensar que adelantamos por el camino del esfuerzo, la innovación, la autoexigencia y las ansias de superación?

Para proveer de personas y profesionales debidamente formados para la inserción en una sociedad competitiva, adelantada y que deben tener una buena dosis de

valor añadido, nos hace falta un sistema de enseñanza que favorezca el espíritu emprendedor, la innovación, el talento, el compromiso y la excelencia.

Una mirada atenta a la realidad de nuestras aulas nos muestra, en cambio, una buena parte del alumnado disperso, sin ilusión para el estudio, y menos para el esfuerzo, con actitudes rutinarias y perezosas. Se trata de un tipo de alumnos que, como afirma E. Miró, «les cuesta demasiado escuchar, les cuesta demasiado leer, les cuesta demasiado acabar aquello que empiezan» (MIRÓ, 2008, p. 41). Muy a menudo, el sistema de trabajo que priorizan nuestros centros educativos acaba transmitiendo al alumno que la idea que trabajar es producir fichas, ejercicios, problemas, mil y un trabajos individuales o de grupo, etc., y una vez hechos estos ejercicios, estos problemas o estas fichas «confunden tenerlo hecho con saberlo hacer» (PUJOLÁS, 2008, p. 7). La pregunta es: ¿se va a la escuela a estudiar, aprender y comprender contenidos diversos, o la actividad principal suele ser producir por producir, aquello que decimos hacer actividades? En este sentido, no nos ha de extrañar que cuando se investiga cómo han evolucionado los resultados productivos, en la evaluación típica que tradicionalmente se ha usado para «medir» el CI (test WISC), se constata que en 55 años se ha producido un incremento de dieciocho puntos en la escala total de resultados. En las materias más escolares (vocabulario, aritmética e información) la subida es sólo de un exiguo 3 %, mientras que en las matrices progresivas de Raven es de 28 puntos, y en semejanzas, de 24 (FLYNN, 2008, p. 32-33). La inteligencia social, espacial, adaptativa, es la que ha avanzado espectacularmente. En cambio, los resultados más típicamente vinculados a la escuela se han estancado. ¿Por qué? ¿No será que el sistema educativo no se ha acabado de adaptar a los nuevos cambios culturales, sociales, económicos y de toda índole que han experimentado nuestras sociedades?

La pregunta es: ¿se va a la escuela a estudiar, aprender y comprender contenidos diversos, o la actividad principal suele ser producir por producir, aquello que decimos hacer actividades?

¿Por qué hemos progresado en unos aspectos y en otros no? Aunque pueda parecer paradójico, quizás es porque en unos no hemos tenido más remedio que hacerlo por la presión social, por la necesidad de poner empuje y esfuerzo, perseverancia y voluntad, mientras que en los temas más escolares, la misma institución ha actuado de freno a posibles innovaciones importantes.

Para conseguir la excelencia y para obtener el máximo rendimiento de nuestras aptitudes talentosas hace falta esfuerzo; y para esforzarse son necesarios incentivos constantes y el interés como motor. La escuela actual ¿es capaz de despertar el interés de nuestros estudiantes?. ¿Las materias curriculares tradicionales actúan como verdaderos incentivos del esfuerzo personal y colectivo?. Hace falta no olvidar que «no hay ningún personaje relevante en el mundo del arte, de la cultura, del deporte, etc., que haya logrado el grado de excelencia que tiene en su respectivo ámbito sin una inmensa dosis de tenacidad y de constancia en el trabajo» (MIRÓ, 2008, p. 41). Esta tenacidad ¿la fomenta y la garantiza el sistema educativo?

Los humanos nos esforzamos a partir de nuestras necesidades o de nuestras proyecciones de prioridades. O necesitamos aquello que con esfuerzo creemos que conseguiremos y, entonces, ponemos tenacidad, constancia, paciencia y trabajo, o bien priorizamos objetivos, la consecución de los cuales consideramos relevante para nuestra vida y, en consecuencia, los convertimos también en necesidades vitales. Por esto, en educación, cuando se dice que hace falta recuperar el concepto de esfuerzo se ha de ir con cuidado. El esfuerzo por el esfuerzo no garantizará el menor asomo de resultado relevante ni desvelará ningún talento oculto.

Hemos de analizar con cuidado el fenómeno de muchas de nuestras aulas actuales. ¿Por qué tenemos porcentajes tan altos de chicos en los cuales los contenidos del currículum no les despiertan ningún interés, no

son percibidos como necesarios ni vitales y, entonces, el esfuerzo que hace falta para adquirirlos consideran que no les vale la pena? ¿Cómo podemos invertir esta situación?

La organización de los centros educativos en la educación formal no motiva, precisamente, el surgimiento de este interés y esfuerzo: matemáticas de 9 a 10 h, sociales de 10 a 11 h, lengua catalana de 11.30 a 12.30 h; un profesor para matemáticas, otro para sociales, otro para lengua; profesores que pueden ser los titulares o sustitutos, o los sustitutos de los sustitutos, o el de guardia porque no ha venido el titular, etc.

Las materias, frecuentemente, son impartidas con unos objetivos, unos contenidos, una metodología y unos criterios de evaluación iguales para todos, haciendo abstracción de las grandes diferencias individuales, de los diferentes ritmos de aprendizaje, de las potencialidades y los talentos muy diversos que tenemos en las aulas. En estas circunstancias, a menudo no hay más remedio que obviar los alumnos poco aventajados y aquellos otros de alta capacitación. Por todo esto, nos hace falta una nueva reorientación de la organización del sistema educativo en general y de la organización de los centros en particular.

¿Tenemos preparado el profesorado para reconocer e incentivar el talento?

Hay muy poca preparación específica en los actuales planes de estudio de formación inicial, tanto del profesorado de magisterio como de la educación secundaria, que haga referencia a la potenciación del talento de los alumnos. El concepto de atención a la diversidad se ha ido ganando un lugar en el currículum de la formación del profesorado, sobre todo en la formación continua, a raíz de la constatación de que la escuela asumía el 100 % de la población hasta los dieciséis años.

La diversidad que se muestra en las aulas resulta tan patente y ostentosa que ha hecho falta establecer una formación indispensable con el objetivo de ofrecer algún tipo de respuesta pedagógica a un alumnado tan heterogéneo y diverso. Evidentemente, en un primer momento, aquello que más preocupa a un profesional de la enseñanza son los alumnos que no siguen de ninguna forma, que parece que se hayan olvidado incluso de leer o de sumar. También aquellos otros que, ante las dificultades para seguir la materia o para mantener un mínimo de atención y de interés, presentan conductas disruptivas que llegan a sacar de tino a maestros y profesores experimentados o noveles. Ante esta circunstancia, la carencia o déficit de formación específica de los profesionales se hace muy evidente y, como consecuencia de esto, la demanda de formación para atender a esta diversidad ha sido una constante en estos últimos años. Ante estas urgencias focalizadas primordialmente con los alumnos con más dificultades para aprender, ha quedado postergada la demanda de una formación específica para reconocer, evaluar, acompañar y guiar a los alumnos de altas capacidades e intervenir.

Para la inmensa mayoría de profesores, debido a su formación, les es muy difícil reconocer el talento o talentos de sus alumnos, porque a menudo estos talentosos suelen mostrar una actitud muy discreta en clase. Pasa lo mismo con el alumnado de alta capacidad, con el agravante aquí que la ausencia de reconocimiento puede llevar a alimentar la actitud de camuflaje que el alumno ya quiere tener. Esto hace que a menudo el profesor evalúe al alumno muy por debajo de sus verdaderas aptitudes. El docente suele considerar que el estudiante no sale adelante por limitaciones o deficiencias en su aprendizaje.

Debido a su formación, para la inmensa mayoría de profesores es muy difícil reconocer el talento o talentos de sus alumnos.

Esta evaluación a la baja puede llegar a significar el fracaso escolar del chico o la chica y, entonces, este fracaso no hace nada más que retroalimentar el círculo de los malos resultados, a la vez que afianza la impresión errónea del profesor que se encuentra ante un alumno con una capacidad débil para aprender. Por esto, «los profesores cometen un error cuando equiparan sobredotación y alto rendimiento» (FISCHER, 2008, p. 50). Una cosa es poseer altas capacidades, y también talento, para una materia, y otra cosa bien diferente es conseguir un alto rendimiento académico y escolar. La evaluación de la escuela se suele fijar en el rendimiento de la respuesta del alumno con relación a unos requerimientos basados en estándares. Requerimientos que muy a menudo los alumnos de altas capacidades parece que no logran y que entonces fracasan, pero, de hecho, quizás se blindan con relación a unos contenidos que perciben acontextuales, fuera de su sistema de referencias vital, profesional y académico.

Una cosa es poseer altas capacidades, y también talento, para una materia, y otra cosa bien diferente es conseguir un alto rendimiento académico y escolar.

Si la formación general del profesorado es deficitaria al instituir la competencia para atender la diversidad en general, y la del talento y la excelencia en particular, la formación concreta en competencias para poder ejercer la tutoría todavía resulta, a menudo, más precaria. Un chico o una chica que no es evaluado según sus potencialidades de aprendizaje, sus propias aptitudes, actitudes y motivaciones, si no se le acompaña en un proceso de confianza y de reafirmación de la autoestima, no conseguirá, en la escuela, destacar su talento o talentos o bien emerger el máximo de su potencial intelectual.

Hay alumnos que sufren mucho en las clases, y lo hacen en silencio, porque consideran que sus aptitudes no son «normales» porque no responden a los estándares que se consideran adecuados al curso en concreto, a la edad, al nivel curricular, etc. Entonces, intentan esconder su talento, su potencialidad, y muy a menudo la falta de un tutor dispuesto que sepa evaluar y reconducir estas circunstancias puede provocar un mal irreparable, puede abocar al alumno al fracaso escolar o bien sumergirlo en unas condiciones psicológicas de padecimiento, inseguridad, aislamiento, etc.

A la vez, la ausencia de un tutor conocedor de todas las circunstancias que rodean a aquel estudiante puede impulsar que la misma institución tome decisiones erróneas, como, por ejemplo, que decida una promoción prematura para dar respuesta a sus altas aptitudes para algunas materias curriculares, pero que esto comporta que el estudiante acabe sufriendo en silencio en el seno del nuevo grupo, dado que, quizás, se perciba a sí mismo inferior a sus compañeros en todo lo que no sean las materias curriculares en las cuales destaca (FISCHER, 2008, p. 51). La función de tutoría resulta esencial para garantizar una educación que permita hacer aflorar todas y cada una de las posibilidades cognitivas, físicas y afectivas de nuestros alumnos.

El currículum escolar ¿potencia el talento?

Se supone que el currículum escolar debe ser el instrumento principal en el marco de la educación formal para transmitir los principales bienes culturales de una determinada sociedad. Si ahora conocemos que los contenidos culturales y educativos cambian el cerebro y la mente, que este cerebro es extraordinariamente plástico -y no tan sólo en la niñez, como se creía antes- y que cada vez que aprendemos algo el cerebro se transforma de alguna manera (BLAKEMORE, FRITH, 2007, p. 271), no podemos continuar basando el currículum escolar en una estructura que se ha mantenido casi invariable en los últimos doscientos años. Si un difunto de hace un siglo resucitara quizás sería en la escuela dónde encontraría el auténtico y casi único refugio dónde recordar su propia época.

Un mismo libro no puede servir para el alumno con trastornos de atención, para el quien tiene un retraso de aprendizaje acumulativo, para el talentoso en la materia y, a la vez, para el alumno suprdotado.

El currículum escolar actual no potencia el talento porque no lo tiene en cuenta; no lo estimula, sino que lo evita o lo obvia. El currículum está pensado para obtener respuestas homogéneas a planteamientos la mayoría de las veces cerrados, resueltos, mostrados. No promueve la búsqueda, la experimentación, la innovación y el descubrimiento. Pese a las excepciones de experiencias meritorias, que explotan las grietas del sistema curricular rígido y unitario, la mayoría de propuestas curriculares -y no digamos de los libros de texto que las traducen en propuestas homogéneas- enmarcan los currículums escolares con relación a poblaciones teóricas de tipo estadístico que ratifiquen la provisión económica que, a la vez, haga rentable el producto. No se puede hacer un libro para cada niño, ni menos para cada uno de sus talentos diferenciados. Pero un mismo libro no puede servir para el alumno con trastornos de atención, para el quien tiene un retraso de aprendizaje acumulativo, para el talentoso en la materia y, a la vez, para el alumno superdotado. Ya se ve que esto no es posible. El libro de texto se dirige al estándar que da la normalidad estadística. Naturalmente, en la época de las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) esto puede dejar de ser un problema.

Lo esencial no son los materiales concretos que se utilizan para plasmar un currículum, sino su concepción de fondo, la teoría curricular que lo sustenta. Y es aquí dónde la flexibilidad curricular debería permitir una auténtica individualización de los caminos y los ritmos de aprendizaje de cada alumno atendiendo a sus especificidades y, también, a los diversos talentos que muestra. Se habría de evitar una divergencia con su grupo de iguales o compañeros de referencia para evitar una desmembración de su evolución social y afectiva, pero el ritmo, la profundidad, el estilo, la innovación, la experimentación inherente a su forma de ser, a sus aptitudes y motivaciones, deberán ser muy abiertos, muy autónomos, porque permitieran al estudiante ir construyendo su aprendizaje siguiendo su propio ritmo e intensidad. Esto sí, ayudado y asesorado por el profesor tutor y asegurando espacios y oportunidades para socializar con los compañeros su conocimiento adquirido. Estos compañeros, a su vez, también contribuirían a incrementar el valor del conocimiento con las aportaciones de sus propios talentos diferenciales.

Algunas sugerencias para una política educativa de promoción del talento y la excelencia

Consideraciones en relación a medidas organizativas de los centros inclusivos y de calidad

Necesitamos centros inclusivos para hacer posible que el conjunto de su alumnado pueda ser atendido de acuerdo con sus necesidades y especificidades. Y, ¿qué estructura organizativa debería tener un centro con estas características? Según P. Pujolàs, «un centro que haya optado por ser inclusivo debe distribuir a los escolares siguiendo criterios de heterogeneidad, y debe desarrollar en todas sus aulas una estructura de enseñanza y aprendizaje cooperativo [...] para que todos los alumnos y las alumnas puedan aprender junto a los demás, en las clases comunes» (PUJOLÀS, 2008, p. 6). Por lo tanto, la tendencia cada vez más frecuente en nuestros centros escolares catalanes -sobre todo en los institutos de secundaria- de optar por fórmulas organizativas de tipo homogéneo (muy a menudo contradiciendo explícitamente las disposiciones legales) nos aleja del modelo inclusivo de enseñanza, el cual se define por poder hacer de la escuela un lugar dónde quepa todo el mundo, sean las que sean las características y las potencialidades, y que comporta «un proceso social

que tiene como finalidad que los miembros de un centro escolar aprendan a vivir con las diferencias y, de hecho, aprendan de las diferencias» (AINSCOW, 2002, p. 73). Hace falta tener en cuenta que una cultura inclusiva y una apuesta por la equidad son perfectamente compatibles con la calidad y la excelencia, desde el punto de vista tanto de la escuela (ROCA, 2007, p. 41) como del sistema educativo.(2)

Hace falta tener en cuenta que una cultura inclusiva y una apuesta por la equidad son perfectamente compatibles con la calidad y la excelencia.

Algunos podrían pensar que los grupos heterogéneos pueden favorecer realmente a los alumnos con dificultades de aprendizaje y con retraso o déficit acumulados o adquiridos, pero que no sería lo mismo para aquel tipo de alumnos aventajados, o que muestran un talento especial para una o más materias y, también, para aquellos con altas capacidades para el aprendizaje de las materias escolares. Para todos estos, dirían algunos, los grupos homogéneos estarían más indicados, pues permitirían adelantar sin las limitaciones que comporta tener que esperar que los compañeros menos dotados intelectualmente hayan entendido una explicación, hayan acabado los ejercicios que se han terminado en cinco minutos, y soportar las preguntas inocentes de muchos de los alumnos con dificultades de comprensión, etc. Aun así, la mayoría de especialistas a atender las diferencias individuales de los alumnos aconsejan, incluso, para los alumnos con altas capacidades, que cursen la escolaridad en aulas ordinarias mezclados entre alumnos heterogéneos y que no abandonen el grupo natural de referencia (GENTO, 2007, p. 593). Otra cosa es plantearse que esta inclusión en el aula ordinaria no ha de abarcar forzosamente y en cualquier circunstancia a la totalidad del horario escolar.

La formación del profesorado para ejercer una docencia y una tutoría que acompañen las aptitudes talentosas del alumnado.

El docente que quiera potenciar el desarrollo y la expresión de los talentos de su alumnado no puede tener un rol de simple transmisor de conocimientos, en espera de que cada alumno haga suyo el contenido de manera pasiva. Al contrario, el profesor «más que un mero transmisor del conocimiento [...] crea y diseña entornos y situaciones de aprendizaje. En definitiva, hace nacer en el alumno la necesidad de aprender» (ESTEVE GIBERT, 2008, p. 26-27). Sin esta principal función el docente no justificaría actualmente su profesión.

Una de las demandas más explícitas de los centros educativos que pretenden impulsar proyectos de educación inclusiva es la de disponer de especialistas para cada una de las necesidades educativas que detectan en los estudiantes.

La formación de un docente de estas características implica un nuevo paradigma curricular. Los profesores se deben familiarizar en como funciona el cerebro para comprender las potencialidades de aprendizaje de sus alumnos de cualquier edad, para entender que incluso, a consecuencia del aprendizaje, en el cerebro adulto pueden crecer nuevas neuronas, por ejemplo en el hipocampo, que es una de las zonas que posee una gran significación en los procesos de aprendizaje y de memoria. Es necesario que el futuro profesor se adentre en una nueva «ciencia interdisciplinaria del aprendizaje, que se base en la neurofisiología, la psicología y la educación. Y tomando en consideración que la aprendizaje dura toda la vida» (BLACKEMORE y FRITH, 2007, p. 270).

Una de las demandas más explícitas de los centros educativos que pretenden impulsar proyectos de educación inclusiva es la de disponer de especialistas para cada una de las necesidades educativas que detectan en los estudiantes (GENTO, 2007, p. 591). Esta demanda tan explícita de querer especialistas precisos para cada una de las necesidades implica reconocer la carencia de formación como profesores para poder ofrecer una

respuesta ajustada a la diversidad de sus alumnos. Y dentro de esta diversidad también se encuentra la de los alumnos que muestran un talento especial para las materias escolares o altas capacidades en general. Sencillamente, muy a menudo, no saben que hacer con estos tipos de alumnos. Los docentes manifiestan que no han sido «preparados» para encararse con estas demandas específicas. Entonces, el recurso fácil suele ser pedir un especialista que se encargue.

No se pide la formación concreta para abordar el problema sino la persona de bata blanca que, siendo especialista, lo pueda solucionar. Este es un claro síntoma de un paradigma de formación obsoleto y afuncional. Hace falta cambiar de mentalidad y exigir a buenos profesionales, la preparación inicial y continua necesaria para entender los aspectos diferenciales del alumnado, sus diversas formas de aprender y las dificultades derivadas, pero también, y muy importante, las posibilidades, las potencialidades y las aptitudes implícitas y explícitas de cada alumno. La obligación profesional de un buen profesor es extraer de sus discípulos, de todos y cada uno de ellos, lo mejor que llevan dentro.

Y para hacer esto no hace falta pedir especialistas para todo, sino pedir la formación que, esto sí, junto con el asesoramiento de los especialistas que haga falta, ayude a poder atender en primera mano y personalmente la responsabilidad de acompañar en el proceso de aprendizaje a todos los chicos y chicas que tengan a su cargo.

Criterios para la creación y la gestión de un currículum potenciador de las máximas competencias para el aprendizaje y la innovación

Sabemos que hay una base genética en el rendimiento más alto de algunos alumnos. Aun así, ya desde el origen, esta base genética se interrelaciona con el entorno y crea lo que J. R Flynn denomina «bucles de retroalimentación». Dicho de otra manera, el rendimiento alto tiene un efecto inmediato en la exigencia de un entorno a la vez más estimulador, cosa que hace que el rendimiento aumente más, y así sucesivamente. En este sentido, el destino de estos alumnos que muestran un rendimiento escolar más alto está íntimamente asociado con lo que el mismo Flynn y su colaborador W. T. Dickens han denominado «multiplicadores individuales» (FLYNN, 2008, p. 34), porque el mismo talento del individuo se somete a «multiplicaciones» sucesivas por la exigencia de disponer de entornos cada vez más estimuladores del talento y del rendimiento. Además, según Flynn, también debemos tener en cuenta un multiplicador social que ha actuado decisivamente en las últimas décadas, fruto de una exigencia social más elevada en el rendimiento en el trabajo, en las actividades recreativas, en el manejo de las tecnologías, etc. Como ya hemos comentado anteriormente, los dos efectos combinados han dado como resultado «una espectacular escalada de las habilidades cognitivas en una sola generación» (FLYNN, 2008, p. 34-35).

Si los entornos que son capaces de generar la organización de centros, el currículum y la gestión del aula potencian el alto rendimiento, todos los alumnos verán a la vez multiplicada su exigencia para unos resultados cada vez más altos y más exigentes.

La escuela no puede influir directamente en la base genética de sus alumnos, pero sí, y mucho, en los entornos personales, sociales y de aprendizaje que faciliten los efectos multiplicadores individuales y sociales. Si los entornos que son capaces de generar la organización de centros, el currículum y la gestión del aula potencian el alto rendimiento, todos los alumnos verán a la vez multiplicada su exigencia para unos resultados cada vez más altos y más exigentes, cosa que hará a la vez pedir a la escuela y a sus profesionales -pero también a todo el entorno escolar y a las familias- una adaptación más grande a la exigencia. Esta exigencia debe ser una actitud intrínseca a los centros educativos, que deben poder reflejarla en su entorno y al resto de la comunidad educativa, especialmente a los padres.

El currículum debería promover, ya desde las primeras edades de la educación infantil, un auténtico programa de *entrenamiento* de la atención a todos los niveles. Las secuencias de silencio, escucha, habla, volver al silencio, a la escucha, a la máxima concentración, etc., permitirían a los niños habituarse a la primera condición para un rendimiento adecuado: la atención. Después, se ha de lograr el hábito del esfuerzo continuado, con incentivos y estímulos escalonados, y con un claro objetivo, hito o reto por conseguir, que sea realista pero que se base en el esfuerzo y el trabajo. Los tipos de actividades deberían combinar la tarea individual tutorizada, la individual autónoma y la de grupo, de equipo, por parejas, de tipo cooperativo,(3) de tutorización entre iguales, de mezcla de diferentes edades, etc. Además, se debe dar a cada estudiante la posibilidad de poder ejercer de maestro de otro alumno o grupo de compañeros.

Sin eficaces programas de desaprender para aprender no será posible optimizar los aprendizajes realmente significativos que estén plenamente actualizados.

La metodología de enseñanza y aprendizaje debería combinar varias técnicas:

La del ensayo y error, que da licencia al alumno para equivocarse y «este equivocarse le permite enfrentarse con la frustración, le hace consciente de sus limitaciones y para pensar estrategias para superarse. Sin frustración, sin un mínimo de fracaso no hay posibilidad de adelantar, de madurar» (MIRÓ, 2008, p. 41).

Introducir programas progresivos de desaprender para aprender. Tal y como afirma E. Punset (2005), el desaprendizaje debería comportar un esfuerzo educativo para poder «limpiar» determinadas estructuras cerebrales basadas en conceptos o explicaciones erróneas, pero que todavía se mantienen como base mental a la hora de vincular o asociar nuevos conceptos, teorías, etc., cosa que causa una enorme confusión y derroche de energía por el hecho de estar sustentadas sobre bases falsas o, sencillamente, obsoletas. Desaprender habilidades o conceptos erróneos implica un gran esfuerzo para el individuo. Pero sin eficaces programas de desaprender para aprender no será posible optimizar los aprendizajes realmente significativos que estén plenamente actualizados.

Hacer la apuesta por programas de enriquecimiento dentro del grupo ordinario, o bien en proyectos que exigen un espacio propio durante unas cuantas horas a la semana evitando como norma general los aprendizajes acelerados que obliguen a una escolarización adelantada en cursos.(4)

Hace falta aprovechar la cultura visual imperante en nuestras sociedades para potenciar, ya en los niños pequeños, métodos de resolución de problemas basados en la percepción visual (como por ejemplo el test de Raven). La facilidad de nuestros entornos para incentivar la estimulación perceptivo-visual y espacial debe ser la puerta de entrada a elementos de un simbolismo y una abstracción cada vez más profundos.

No se puede tardar más tiempo en incorporar en el aula, a cada aula y en cada niño, las posibilidades de las TAC. No nos referimos sólo a las pizarras digitales en cada aula -que también-, sino al uso de ordenadores portátiles o pantallas individualizadas para cada alumno, a partir de una cierta edad, con programas tutorizados de las diversas materias curriculares pero basados en enfoques interdisciplinares y que incluyan la posibilidad de ampliación de conocimientos a partir de las aptitudes y los intereses concretos de cada estudiante. Los programas deben posibilitar la realización de trabajos sistematizados en los que haría falta poner en práctica la metodología del descubrimiento, de la resolución de problemas, (5) además de dedicar un tiempo intensivo a la lectura silenciosa, a la comprensión y a la relación de conceptos, etc. Las TAC -o las TIC- amplifican y abren el campo de posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, aunque se debe tener «claro que las TIC por sí solas no mejoran el proceso de aprendizaje, pero todos los buenos alumnos utilizan las TIC de manera sistemática en su proceso de aprendizaje» (ESTEVE GIBERT, 2008, p. 28). Se hace necesario ir avanzando desde un modelo de escuela analógica a otro de digital,(6) en el que lo fundamental no sea la

introducción de las TAC al centro o al aula, sino instituir procesos de enseñanza y aprendizaje que sean compatibles con la presencia de estas TAC en el aula, a todo centro educativo, a los hogares y a las demás instancias e instituciones sociales.

Hacia un nuevo paradigma educativo

Una educación que quiera, por una parte, aprovechar el talento o talentos de todos y cada uno de sus alumnos - que no deje a nadie atrás (equidad)- y, por otra parte, aprovechar el potencial de transferencia de los alumnos de altas capacidades para subir el rendimiento general del grupo clase, debe variar el foco de atención pedagógica y pasar de la atención tradicional hacia las dificultades para aprender al enfoque dirigido sobre las potencialidades para aprender el máximo.

Es un cambio de paradigma lo que proponemos. No se trata de dejar de atender a los alumnos con más necesidades; al contrario, se trata de partir de la base de que las dificultades para aprender las tiene todo el mundo si el hito del aprendizaje es el máximo potencial de rendimiento de cada uno.

Es un cambio de paradigma lo que proponemos. No se trata de dejar de atender los alumnos con más necesidades; al contrario, se trata de partir de la base de que las dificultades para aprender las tiene todo el mundo si el hito del aprendizaje es el máximo potencial de rendimiento de cada uno, partiendo de la interacción de las circunstancias particulares con el medio estimulador e interrelacionador de un aprendizaje exigente, riguroso y de máxima excelencia. La escuela -aunque no en exclusiva- tiene la máxima responsabilidad de facilitar este medio estimulador.

En un paradigma como este, los alumnos con altas capacidades para aprender son un elemento básico del andamio cognitivo del grupo, son punto de referencia. También aquellos que muestran un gran talento por alguna de las habilidades o los conceptos de las materias curriculares. Cómo hemos insinuado más arriba, tanto la sobredotación como el alto rendimiento basado en el talento sólo se producen, según F. Mönks (citado por Fischer), «mediante la interacción óptima entre factores ambientales (familia, escuela y círculo de amistades) y rasgos personales (inteligencia, creatividad y motivación). La competencia social cumple, pues, un papel relevante» (FISCHER, 2008, p. 50). Y la escuela es un elemento clave de influencia social, además de académica.

Catalunya necesita urgentemente elevar su umbral de excelencia educativa.

Hemos mencionado que en la última generación se ha producido una enorme escalada en las habilidades cognitivas que medían el cociente intelectual (CI),(7) según los estudios de James R. Flynn, y como motor de este incremento se encontraría, para este autor, el cambio social producido en las últimas décadas, que habría obligado a todo el mundo a responder «al nuevo entorno mejorando el desarrollo de sus funciones, cosa que haría subir la media [del rendimiento]» (FLYNN, 2008, p. 34- 35). En consecuencia, nos hace falta una escuela permeable y a la vez motor de los nuevos cambios y exigencias sociales, que incorpore plenamente las TAC - casi de manera invisible en la forma pero profundamente transformadora en el proceso didáctico- y una conciencia de que en el espacio aula -su entorno, su gestión- se debe transformar radicalmente (ROCA, 2008), para garantizar los procesos de aprendizaje que puedan dar respuesta a la actual diversidad del alumnado, apostando al mismo tiempo por lograr las máximas cuotas de rendimiento y de calidad (excelencia).

Catalunya necessita urgentemente elevar su umbral de excelencia educativa. Es una exigencia de nuestro tejido productivo y económico, lo es para dignificar una tradición pedagógica que siempre había apostado por la equidad y la calidad al mismo tiempo, y lo es desde un doble compromiso ético: para las personas, porque la educación tiene la obligación de ofrecerles la ayuda y el estímulo necesarios para que todo el mundo pueda lograr las máximas cuotas de rendimiento y de aprendizaje; y para el mismo cuerpo social del país, por patriotismo, por hacer que Cataluña se desarrolle como comunidad y contribuya desde lo mejor de cada uno de sus ciudadanos al progreso general y al avance del conocimiento humano.

ENRIC ROCA

Doctor en Ciencias de la Educación por la UAB. Profesor titular de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la UAB y Vice-Decano de Ordenación Académica y Transferencia del Conocimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Dirige el Grupo de observación e investigación educativa en atención a la diversidad (GOREAD) de la UAB y es Coordinador General de Edu21.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M. (2002). «Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos». *Revista de Educación*, 327, p. 69-82.
- BLAKEMORE, S.-J.; FRITH, U. (2007). «Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación». Barcelona: Ariel.
- CASTELLÓ, A.; MARTÍNEZ, M. (1999). «*Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*». Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya («*Documents d'Educació Especial*», 15).
- CSASE (2007). «*Estudi PISA 2006. Avançament de resultats*». Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya («*Quaderns d'Avaluació*», 9).
- ESTEVE GIBERT, J. M. (2008). «*El repte de l'escola del segle XXI*». *Escola Catalana*, 450, p. 26-28.
- FERRER, F.; FERRER, G.; CASTEL, J. L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Ed. Mediterrània («*Informes Breus*», 3, Educació).
- FISCHER, C. (2008). «Superdotado y creativo, ¿fracasado?». *Mente y Cerebro*, 32, p. 50-53.
- FLYNN, J. R. (2008). «El efecto Flynn». *Mente y Cerebro*, 31, p. 28-35.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N. (2000). «Papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje». *Revista de Educación*, 323, p. 237-262.
- GENTO, S. (2007). «Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad». *Bordón*, 59 (4), p. 581-595.
- MIRÓ, E. (2008). «*La cultura de l'esforç versus la cultura de les facilitats*». *Àmbits de Psicopedagogia*, 23, p. 40-43.
- PRATS, M. A. (2007). «*De l'escola analògica a l'escola digital: noves formes d'ensenyar i aprendre*». A: RIERA, J.; ROCA, E. [coord.]. *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable*. Valls: Cossetània Edicions, p. 57-78.
- PUJOLÀS, P. (2008). «Agrupament heterogeni de l'alumnat i atenció a la diversitat: l'estructura cooperativa de l'activitat a l'aula». *Perspectiva Escolar*, 324, p. 2-14.
- PUNSET, E. (2005). «El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas». Barcelona: Destino.
- ROCA, E. (2007). «*L'escola de la identitat, la diversitat, la inclusió i l'excel·lència*». A: RIERA, J.; ROCA, E. [coord.]. *Reflexions sobre l'educació en una societat coresponsable*. Valls: Cossetània Edicions, p. 31-56.
- ROCA, E. (2008). «Com s'aprèn a gestionar l'aula?». *Butlletí Edu21*, 15, <http://www.edu21.cat/ca/continguts/191>.

Notes

1. A partir del Informe PISA 2006, el mismo Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña expresaba inequívocamente, en una de sus publicaciones, que «en competencia científica y matemática hay un bajo porcentaje de alumnado catalán con resultados buenos y excelentes» (CSASE, 2007, p. 76-77) si lo comparamos con los otras países del informe.
2. «Obtener altos resultados en el rendimiento escolar y garantizar un nivel de equidad elevado son hitos que se pueden conseguir al mismo tiempo en un sistema educativo» (FERRER, FERRER y CASTEL, 2006, p. 30).

3. Según el profesor Pere Pujolàs, «el aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, de quienes tienen más problemas para aprender y también de aquellos que están más capacitados para aprender» (PUJOLÀS, 2008, p. 2).
4. Sólo en casos muy especiales, para alumnos de altas capacidades y después de haber hecho previamente una evaluación psicopedagógica, podría estar recomendado el adelanto de cursos en horario completo. C. Fischer menciona un proyecto de la Universidad de Münster para alumnos de altas capacidades, donde «se libera a los niños de dos horas de la clase ordinaria una vez a la semana, a fin de que seleccionen un tema que les interese» (FISCHER, 2008, p. 52).
5. Más allá de la clásica metodología de resolución de problemas nos referimos, sobre todo, a «una cultura de resolución de problemas en la que cada implicado aprende como utilizar las experiencias y los recursos de los demás para encontrar mejores medios a la hora de esquivar las barreras que dificultan el aprendizaje» (AINSCOW, 2002, p. 81). Las barreras que dificultan el aprendizaje o las que impiden lograr los rendimientos más altos de las potencialidades de aprendizaje de manera individual y, al mismo tiempo del grupo clase que, como colectivo, también aprende.
6. El profesor M. A. Prats ha expuesto una serie de propuestas en este sentido (PRATS, 2007, p. 76-77).
7. En cualquier caso, respecto al CI, lo que parece evidente es que, siguiendo a García-Sánchez, si actualmente «debemos tener en cuenta de alguna manera alguna medida de capacidad o de inteligencia, debemos situarnos más allá de la inteligencia concebida clásicamente [...] para enfocar el problema, de que no hay una inteligencia sino diversas, que no es algo estático, sino modificable y fluido, y que depende de la interacción constante de la persona con el entorno, que no es sólo algo puramente cognitivo sino también emocional, social y cultural» (GARCÍA-SÁNCHEZ, 2000, p. 252).