

La doble inclusión: género y altas capacidades a través de la educación artística

Stella Maldonado Esteras¹

Recibido: 3 de octubre 2022 / Aceptado 30 de marzo 2023

Resumen. Las niñas y jóvenes con alta capacidad suponen un paradigma doble de exclusión: por un lado, presentan unas características cognitivas e intelectuales diferentes a la media y, por otro, son personas que se desarrollan dentro de una estructura social y educativa, aún hoy, muy patriarcal. Esto provoca que sea necesario intervenir para que no sufran exclusión, y sus capacidades y motivaciones no queden arrinconadas, ocultadas, invisibilizadas. Algo que se ha repetido a lo largo de la historia con el género femenino, carente de referentes suficientes como para validar sus posibilidades. Este hecho también ha sucedido en el campo artístico y, por ello, es esencial, primero, detectar tempranamente los perfiles; segundo, cambiar la mentalidad paternalista, social y familiar con respecto a la alta capacidad en niñas; y, finalmente, generar planificaciones con perspectiva feminista, que trabajen por una coeducación y sociedad equitativa que atienda realmente y brinde vías de desarrollo de los talentos. A este respecto, las artes, dentro de las programaciones educativas artísticas, son un magnífico recurso para fomentar el autoconocimiento, el fortalecimiento de las identidades, la expresión multidimensional, la crítica, la reflexión y la creación en libertad. Partiendo de estas premisas, se diseñó y desarrolló el proyecto, con carácter de laboratorio de experimentación práctica, dirigido a niñas y niños con altas capacidades y alta motivación, que aquí se presenta como vehículo para trabajar, desde y con las artes, por una educación inclusiva de otras realidades socioeducativas.

Palabras clave: Educación, inclusión, género, altas capacidades, educación artística.

[en] Dual inclusion: gender and high abilities through arts education

Abstract. Girls and young women with high abilities represent a double paradigm of exclusion: on the one hand, they present cognitive and intellectual characteristics different from the average and, on the other hand, they are people who develop within a social and educational structure that is still very patriarchal. This makes it necessary to intervene so that they do not suffer exclusion, and their abilities and motivations are not cornered, hidden or made invisible. This has been repeated throughout history with the female gender, lacking sufficient references to validate their possibilities.

This fact has also happened in the artistic field and, therefore, it is essential, first, to detect early the profiles; second, to change the paternalistic, social and family mentality with respect to high capacity in girls; and finally, to generate planning with a feminist perspective, working for a coeducation and equitable society that really attends and provides ways to develop talents. In this regard, the arts, within artistic educational programs, are a magnificent resource for promoting self-knowledge, the strengthening of identities, multidimensional expression, criticism, reflection and creation in freedom. Based on these premises, the project was designed and developed as a practical experimentation laboratory, aimed at children with high abilities and high motivation, which is presented here as a vehicle to work, from and with the arts, for an inclusive education of other socio-educational realities.

Key words: Education, inclusion, gender, high abilities, arts education.

Sumario: 1. A modo de introducción. 2. Sociedad y educación inclusiva y equitativa ¿Están las altas capacidades incluidas? 3. Mujer tenías que ser: Leta Anna Stetter, talento femenino enclaustrado. 4. Las artes, recurso motivacional y vital para coeducar. 4.1. Los programas de educación artística Laboratorio de las Artes y [Sin título] dirigidos a alumnado con altas capacidades y motivación 5. A modo de conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Maldonado Esteras, S. (2023). La doble inclusión: género y altas capacidades a través de la educación artística. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, 1-13.

¹ Universidad Isabel I. Ubuntu Cultural
E-mail: stella.maldonado@ui1.es

1. A modo de introducción...

Síndrome de la abeja reina, *burka* social, miedo al éxito, teoría de la eminencia, síndrome de la impostora, dorada mediocridad... son algunos de los conceptos que, a la hora de desarrollar el proceso de documentación, sustentación e investigación de este texto, han ido apareciendo. Todos ellos relacionados con el desenvolvimiento de niñas y adolescentes con altas capacidades no solo a nivel educativo, sino también social.

Aunque la situación, con el tiempo, ha mejorado, como indica Trillo (2012) “las niñas, jóvenes y mujeres de altas capacidades pertenecen a un colectivo que conforma una población con unas características específicas y de alto riesgo” (p. 122) de exclusión por su extrema vulnerabilidad ante la invisibilización y la fuerte carga de estereotipos aún existentes.

En esta línea también se manifiesta Luz Pérez, profesora de Psicología en la Universidad Complutense de Madrid y una de las principales investigadoras del campo: “la mujer superdotada es un grupo de riesgo” puesto que “la sociedad pide que la mujer no tenga un rol competitivo, sino que sea bella y amable” (Altas Capacidades y Talentos, 2016, párrafo 13).

Una afirmación, ciertamente, tremenda de Pérez (2002a) que corrobora una realidad que, aún a día de hoy, sigue pasando al hablar de altas capacidades y género femenino: “ante el temor de no ser apreciadas, comprendidas y queridas, las adolescentes deciden ocultar su capacidad y centrarse en los roles que el grupo les demanda” (Pérez, 2002a, p. 224), lo que vislumbra la cantidad de talento que se está perdiendo. Como bien señala, esto ocurre más llegada la adolescencia, o en el cambio de ciclo educativo (de Primaria a Secundaria) y se prolonga hasta la adultez, generando en la persona cierto temor al éxito y a sentirse rechazada por otras y otros pares.

A lo largo de estas líneas, se ha ido introduciendo la voz de algunas de las niñas, ya adolescentes, y también de uno de los niños, que han formado parte de los proyectos de educación artística desarrollados en los últimos cinco años. Aunque la pretensión es poner en valor la figura femenina con altas capacidades dentro de una educación y una sociedad ética, inclusiva y equitativa, no se podía dar de lado a ningún otro participante por razón de género.

Esta voz atiende a un cuestionario (Figura 1) con el que se ha pretendido conocer su opinión sobre conceptos como educación inclusiva y en equidad, sobre la diversidad y su atención socioeducativa, su sentir acerca de sus capacidades y habilidades a lo largo de su periodo escolar, así como el porqué, su motivación, para participar de manera continua en las actividades artísticas y creativas que se organizaron, de manera extraescolar, en el centro educativo público Benito Pérez Galdós (Móstoles, Madrid) a través de la Asociación ARCA para la Reflexión y Desarrollo de la Creatividad y las Altas Capacidades, así como en el entorno digital, a consecuencia de la situación sociosanitaria producida por la COVID-19. Sus palabras están recogidas y plasmadas manteniendo su anonimato, incluyendo, a continuación de las mismas, las iniciales de su nombre y apellidos.

«Cuando el mundo entero está en silencio, hasta una sola voz se vuelve poderosa». Malala Yousafzai (activista pakistaní por el derecho a la educación. Premio Nobel de la Paz 2014)

[Hola! Espero que te encuentres bien y que el camino que estás andando, tanto en tu etapa educativa como en lo personal sea significativo. ¿Te acuerdas cuando trazamos nuestro propio camino, inspirándonos en la obra de Esther Ferrer, a lo largo de la clase y el pasillo del colegio? Repaso los diarios de sesiones, las imágenes, las obras que guardo vuestras... de estos más de cinco años y creo que, de una u otra manera, el mundo debe de conocerlo. Por eso, sigo leyendo, indagando, investigando y escribiendo sobre educación artística, altas capacidades, creatividad... y otros asuntos. En la actualidad, estoy investigando, para escribir un artículo, sobre educación, inclusión, género, altas capacidades y artes. Y, tomando la frase de Malala, creo que tu voz es importante y poderosa en mi estudio. De ahí, el propósito de este "cuestionario". Son diez preguntas abiertas a las que te pido responder, dando tu opinión sincera. Hay preguntas sencillas, otras algo más complicadas, algunas dobles... cualquier duda que tengas a la hora de su contestación puedes consultarme o, también, visibilizar tu duda ¡no pasa nada! Puedes contestar, si quieres, poniendo la respuesta en otro color (el que quieras) o en otro tipo de letra (la que quieras). Por otra parte, las respuestas que después se utilicen se anonimizarán, es decir, tu nombre no aparecerá, se utilizará alguna fórmula (cambio de nombre o iniciales) para que el nombre real no aparezca. Además, debes de mandarme el cuestionario completado a mi correo electrónico ¡Ahí van!

☞ En una sociedad tan variada como la actual (a todos los niveles) ¿cómo valoras la diversidad?

☞ ¿Crees que la escuela atiende la diversidad de todo el alumnado (discapacidad, alta capacidad, cultura, género, sexo, sexualidad, raza...)? ¿Cómo crees que actúa con grupos diferentes a la "norma"? (no me gusta el concepto normal porque, creo, nadie lo somos).

☞ Esta diversidad, tanto educativa como social, ¿cómo crees que se ve y valora en la sociedad? ¿En el caso de querer, o valorar cambiar o transformar algo ¿qué harías?

☞ ¿Conoces el concepto "educación inclusiva"? ¿Y el de "equidad educativa"? Hablan de que todo el alumnado, sin restricciones, ni limitaciones, ni características "especiales", tenga oportunidades equiparables, de calidad y justas para el pleno desarrollo de su personalidad. Viene marcado por ley ¿crees que se cumple? ¿En qué crees que te afecta?

☞ Con la información, experiencia y opiniones que posees a día de hoy, ¿crees que las chicas pueden experimentar un camino de desarrollo más complicado y/o difícil que los chicos? Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué aspectos? Y si tu respuesta es negativa, ¿por qué?

☞ Ante tus capacidades, por lo general, ¿cómo te has sentido ante ti mismo y ante los demás?

☞ Ante tus potencialidades, ¿has experimentado, en algún momento, miedo, inseguridad, desconfianza, engaño o, incluso, deseo de no tener ciertas capacidades?

☞ ¿Cuál era tu motivación para participar en las sesiones/clases de educación artística?

☞ De las clases de artes, ¿guardas algún aprendizaje no solo sobre las artes? ¿Cuál? (puedes indicar más de uno).

☞ Conocer ejemplos de mujeres artistas, de filósofas, de creadoras, de algunas científicas... ¿qué efecto tiene sobre ti para conocer la historia de la humanidad? ¿Crees que es importante conocer referentes variados?

Muchísimas gracias por tu participación. Seguro que tus respuestas me sirven para construir un texto sincero y realista sobre el tema tratado.

Figura 1. Cuestionario. Elaboración propia.

Este grupo de personas, niñas y niños, siempre han tenido una voz potente, reflexiva, crítica, constructiva; así lo han demostrado, sesión tras sesión, durante cerca de cinco años. Por eso, no se podía obviar ahora que están en un momento clave de su desarrollo: la adolescencia.

“Cuando el mundo entero está en silencio, hasta una sola voz se vuelve poderosa”,
Malala Yousafzai, Activista pakistaní por el derecho a la educación, Premio Nobel de la Paz 2014².

Las diferentes programaciones de educación artística realizadas a lo largo de cinco años han pretendido crear espacios de libertad expresiva y creativa en torno a las artes y sus diferentes manifestaciones. En estas planificaciones, un punto esencial era mostrar formas comunicativas diversas y visibilizar el trabajo que los artistas brindan para que se pueda jugar, interpretar, conocer, reflexionar y ampliar horizontes individuales y colectivos; y en este trabajo de ampliación es realmente importante mostrar los procesos creadores desarrollados por mujeres artistas a las cuales, por diferentes motivos, se les ha invisibilizado, ocultado, minimizado, a lo largo de la historia, y el de aquellas que, en la actualidad, ocupan su energía creativa en generar discursos artísticos. Son referentes y nuestras niñas y niños están carentes de ellos. Es necesario dárselos a conocer.

2. Sociedad y educación inclusiva y equitativa ¿Están las altas capacidades incluidas?

Las sociedades actuales se caracterizan por su diversidad y heterogeneidad, atendiendo a numerosas y diferentes variables y características: culturales, sociales, físicas, políticas, intelectuales, lingüísticas, geográficas, de recursos... y, de ahí puede proceder la riqueza, aunque en algunos momentos pueda significar discriminación y exclusión.

«Que en nuestra sociedad haya tanta variedad y diversidad de personas, razas, gustos, religiones o creencias me parece que es algo necesario para el interés de la vida. No sé si me explico bien; me refiero a que, si todos fuéramos iguales, tuviéramos las mismas creencias, el mismo color de piel o la misma sexualidad no habría tipos de personas nuevas por conocer ya que todos seríamos iguales, y eso haría la vida mucho más monótona y aburrida» M.C.J.

«La diversidad para mí es muy importante y creo que para el resto del mundo también lo debería ser, ya que eso significa que hay diferentes culturas en los sitios de las que podemos aprender; si no hubiera diversidad tendríamos la mente mucho más cerrada y nos ceñiríamos a sólo lo que conocemos y a gente de nuestros mismos orígenes y culturas» A.R.F.

«Me parece que se ha tardado en asimilar estos conceptos y hasta hace no mucho ha seguido existiendo esta desigualdad» M.F.C.

Para evitar esa exclusión, hay que trabajar por la inclusión, valorándola como una forma de vida, de vivir juntos de manera respetuosa, valorando a cada persona en su individualidad y en lo que puede o podría aportar socialmente. Esto ayudaría a construir el sentido de identidad y de pertenecer a un grupo o comunidad. Y la forma de hacerlo, probablemente, sea sentando las bases de una educación inclusiva, cimentada sobre principios como la equidad.

Cuando se habla de equidad, y más concretamente en el ámbito educativo, se debe de entender que todas las personas sin restricciones, ni limitaciones, ni características “especiales”, deben de tener oportunidades equiparables, de calidad y justas para el pleno desarrollo de su personalidad. Y con frecuencia esto se vincula, solo y exclusivamente, a las personas con algún tipo de discapacidad, condición y/o característica disfuncional. Es decir, se hace más hincapié en el déficit, estigmatizando también a los individuos que “no llegan a la media”, lo que produce un poco o nulo aprovechamiento de sus más que posibles potencialidades, ya que en la discapacidad entran también en juego elementos, posiblemente limitantes, como los contextos de desarrollo. Es necesario, por tanto, cambiar la mirada y ahondar en enfoques y modelos de acción como el de las capacidades humanas de Nussbaum que se centra en “aquello que la gente es realmente capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida que corresponde a la dignidad del ser humano” (2017, p. 32).

¿Y esto cómo se concreta en los textos legislativos en el caso de España? Con la nueva ley educativa en la mano no se aprecia demasiada diferencia con las precedentes. El artículo 4, la enseñanza básica, de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), afirma que,

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender (p. 16).

Como se puede observar, está recogido por ley que la escuela, la enseñanza básica, debe de atender, sin exclusión alguna, la diversidad de las necesidades del alumnado, tanto mirando a la dificultad, como a la capacidad sobresaliente. Y, un elemento a resaltar es el de la “motivación para aprender”, característico de las niñas y niños con altas capacidades. ¿Se lleva a la práctica esta inclusividad? ¿Se atienden, de manera real, todas las capacidades o solo en cuanto al déficit?

«Creo que los colegios generalmente sí que tratan con la gente que es “distinta” pero no de la manera adecuada ya que muchas veces acuden a gente inexperta que no sabe nada sobre el tema y eso no ayuda en absoluto a que los alumnos sientan que encajan» A.R.F.

² La frase de Malala Yousafzai ha sido extraída de Favilli y Cavallo (2017, p. 117).

«Yo creo que no atiende con las mismas preferencias a todo tipo de personas. Por ejemplo, en mi instituto hay valores y religión católica, pero no hay ninguna opción para los compañeros musulmanes que quieren estudiar la religión islámica (y son bastantes). Otro ejemplo, cuando a una persona se le da muy bien una materia, tiene que seguir estudiando en el nivel que le corresponde por su edad en vez de por su conocimiento, pero no pasa lo mismo con las personas que, en vez de ir avanzadas, les cuesta más trabajo aprender o estudiar» M.C.J.

En la búsqueda de fuentes documentales en torno a la educación inclusiva, se comprueba que, lamentablemente, a no ser que se incluyan las palabras clave “altas capacidades” son pocos los textos que aborden la inclusividad más allá de la discapacidad; ni siquiera lo afrontan como dificultades de aprendizaje por origen social, diversidad cultural, afectiva sexual, género o hándicaps marcados por el territorio del cual se procede o en el cual se vive. Pero si se quiere añadir el adjetivo “inclusivo”, tanto a la educación como a la sociedad, y se desea atender a los requerimientos legislativos y reguladores, como pueden ser los Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030 impulsados por Naciones Unidas (2016), tal y como recoge Echeita (2017), hay que trabajar para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 18). A pesar de esto, a día de hoy, la escuela y, por extensión, la sociedad, sigue generando procesos socioeducativos desiguales basados en “la normalidad” (pero, ¿qué normalidad?), tendentes a la uniformidad de todas las personas, sin responder a las necesidades individuales, ni colectivas, aunque ahora esté en boga la personalización de los aprendizajes.

En el caso concreto que ocupan estas líneas, es el de las niñas y niños, con altas capacidades y alta motivación hacia el aprendizaje, las fórmulas utilizadas en su atención, dentro de la escuela, suelen ser de tres tipos: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento. Y, a la hora de elegir entre una y otra hay que conocer muy bien al sujeto: sus características, no solo intelectuales sino también, y muy importante, emocionales, necesidades, intereses y deseos (Figura 2), y como en toda evolución del estudio de la inteligencia y la cognición, tener muy en cuenta su entorno de desarrollo próximo, elemento fundamental en el proceso y evolución como ya indicara Vygotski (2006).



Figura 2. Árbol de los deseos. Reinterpretando a Yoko Ono. Elaboración propia.

Una vez que se ha ido dejando de lado una concepción monolítica de la inteligencia, se han ido vislumbrando otras realidades: las personas con altas capacidades. Este grupo de personas no es homogéneo en sus características. Nadie lo es. Y a pesar de que es un grupo muy estudiado, diferentes investigaciones, así como las demandas de asociaciones autonómicas, nacionales e internacionales, se afirma que es un “colectivo” infradetectado. Lo que conduce no solo a la pérdida de talento, pero sobre todo a una atención cotidiana no acorde con sus necesidades y requerimientos, lo que conlleva a niñas y niños frustrados, aburridos y con posible fracaso escolar.

Como se recoge en la página web El mundo del superdotado (2022) y atendiendo al último *Informe Nacional sobre la Educación de los Superdotados*, en España, de 8.286.603 estudiantes escolarizados, solo se ha identificado con altas capacidades a 39.173, es decir, un 0,47% del total. Esto presupone que 126.559 estudiantes superdotados están escolarizados, pero no reciben ningún tipo de apoyo específico. Estos datos son los reportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el curso 2019/2020 (El mundo del superdotado, 2022).

Partiendo de estas estadísticas, es necesario indicar como elemento relacional con las líneas que ocupan que, si de por sí existe infradetección, en el caso de las niñas se convierte en una problemática: si la distribución de la inteligencia es similar en ambos sexos como bien han corroborado diferentes estudios ¿por qué el porcentaje de alumnos con altas capacidades detectados sobre el total es del 0,25% y el de mujeres solo de un 0,14%? Es decir, la proporción de hombres es de 10.362 (65,2%) frente a 5.508 mujeres (34,8%). En correlación con lo indicado en líneas anteriores, Sanz Chacón (2016) expone, en la web El mundo del superdotado, dos razones para que estas diferencias existan:

1. Las niñas se ocultan, disimulan mejor sus altas capacidades, para ser aceptadas por su entorno.
2. Los padres esperan mucho menos de sus hijas que de sus hijos, lo que les lleva a no plantearse que estas puedan ser superdotadas.

Una educación aún demasiado paternalista y con los prejuicios de género aún a flor de piel está impidiendo que parte de la mitad de la población desarrolle y muestre sus potencialidades.

3. Mujer tenías que ser: Leta Anna Stetter, talento femenino enclaustrado

Como era una escritora con talento, intentó escribir cuentos, pero fueron rechazados por los editores. Buscó una beca para estudiar en la Universidad de Columbia, pero sus planes se vieron frustrados. Desconcertada, intentó adaptarse a las tareas domésticas, pasando los días cosiendo, remendando, cocinando, lavando, planchando y limpiando, hasta que la frustración de no poder hacer otra cosa la abrumó. Una mañana del otoño de 1910, se puso a despotricar con Harry (su marido) sobre la injusticia de su situación, se echó a llorar y después decidió hacer algo para cambiarlo, *no solo para sí misma, sino para todas las mujeres*³ que estuvieran presas en su mismo apuro. Fue a la biblioteca de la universidad y se puso a devorar todo lo que cayó en sus manos sobre por qué se les negaba a las mujeres el acceso al trabajo y a las oportunidades educativas. Pertrechada con las teorías y la investigación de su tiempo, comenzó a desacreditar a todas las afirmaciones sobre la inferioridad natural de las mujeres (Silverman, 1999, p. 40; citado en García Colmenares, 2006, p. 3).

Leta Anna Stetter, de apellido de casada Hollingworth, irremediamente como se la conocería, decidió demostrar que todas las teorías de psicólogos como Alfred Binet o Lewis Terman sobre la inteligencia erraban en sus conclusiones, ya que eran excluyentes con respecto a las mujeres. Como indica Pérez (2002a), dedicó su vida a “demostrar que la mujer podía ser una trabajadora excelente e igual de competitiva que un hombre, sin abandonar su posición femenina” (p. 221), trabajando por la destrucción de la patriarcal teoría de la variabilidad del *aurea mediocritas*, por la que las mujeres no podían ser eminentes, y por la idea imperante de que tenían la capacidad intelectual restringida.

Hollingworth sería, por tanto, una de las primeras y grandes exponentes del síndrome de la abeja reina (Pérez, 2002a), es decir, como la abeja dentro del panal, la mujer debe ser perfecta sin quejarse, trabajando y procreando por el bien de toda la comunidad. Este síndrome puede llegar a ser incapacitante al comprobar que no se puede alcanzar la ansiada y reclamada perfección.

El trabajo de Hollingworth pone las bases de una verdadera escuela inclusiva, generando una planificación educativa que atendiera, simultáneamente, a estudiantes con ritmos lentos y ritmos rápidos, basándose en los intereses estudiantiles.

Leta Hollingworth, a través de sus investigaciones y perseverancia, quería demostrar que las niñas y mujeres estaban capacitadas para aprender y aprehender diferentes conceptos abstractos y que, si había diferencias en su rendimiento, con respecto a los hombres, “se debía a diferencias en las oportunidades más que en capacidad o carácter” (Silverman, 1999, p. 38). Más de 100 años después, aún las mujeres deben seguir luchando por demostrar que son capaces y que experimentan, a pesar de los avances, caminos de desarrollo más complicados y difíciles que los hombres:

«Es posible que sí, pero creo que cada vez se acepta más que las chicas tengan ideas muy buenas y se están igualando con los chicos pero claro que sigue habiendo mucha gente que valora más las opiniones de los hombres aunque sean robadas de una mujer». A.R.F.

«Sinceramente sí porque, como muchos otros prejuicios, la desigualdad de género es algo que ha perdurado desde hace demasiado tiempo» M.F.C.

«Yo creo que no, porque hoy en día hay muchísima igualdad escolar entre hombres y mujeres y no se da más importancia a uno que a otro. Una mujer puede tener los mismos estudios y formación que un hombre y no tiene porque sufrir más complicaciones que este por su género» M.C.J.

³ La cursiva procede del texto de García Colmenares, no del texto original de Linda Silverman, una de las biógrafas de Leta Anna Stetter, y se cree que destaca a la perfección el ideario y filosofía de Leta, el impulso que la movía por el bien común de todas las mujeres.

Los trabajos de Silverman (1993) y retomados, como coincidentes, por Pérez (2002b) apuntan a una serie de factores o características compartidas en las niñas con alta capacidad y que involucran educación y contexto familiar:

- Tienen una mayor capacidad de adaptación social; no obstante, esto puede servirles de obstáculo para mostrar sus capacidades. Al contrario que los niños, las niñas sienten cierta vergüenza al exponer de lo que son capaces.
- Suelen, con la edad, presentar disminución en los índices de capacidad. Y es que, además de ser menos competitivas, lo que no se nutre, puede ir menguando.
- Experimentan dificultades en los estudios sobre todo en los periodos clave de transición. Es el caso de los cambios de ciclo o nivel educativo, y lleva aparejado una bajada en los niveles de confianza y autoestima.

Esta pérdida de confianza y autoestima puede llevar a sentir miedo, incluso de sus propias capacidades por el posible rechazo de sus pares, algo que, en una época tan complicada como la adolescencia puede tener un efecto devastador. Toda una encrucijada: por un lado, se (auto)impone(n) un burka social (Pérez, 2002a; 2002b) que las oculta; y por otro, si demuestran su capacidad y son exitosas, no se las valora por ellas mismas y sus logros.

«Yo he sentido que hay veces que veo las cosas de distinta manera que las demás personas y no por eso ser más inteligente que ellos sino que a veces puedo aportar un punto de vista distinto» M.C.J.

«Yo me he sentido bien porque siempre he vivido rodeada de gente maravillosa y que por suerte son como yo, siempre he encajado con ellos» A.R.F.

Como ya se indicó con anterioridad, la detección sigue un ritmo muy lento. En general, afecta tanto a niños como niñas, por eso hay que insistir en la necesidad de que las altas capacidades sean detectadas y atendidas tempranamente, y luchar contra estereotipos sociales, aún imperantes en el ideario de muchas familias: el hombre debe ser quien tenga un desarrollo educativo, profesional y laboral de mayor empuje y, en cambio, la mujer debe conjugar los cánones de feminidad con un posible desarrollo de su talento.

Con el fin de luchar porque no se sigan dando este tipo de problemáticas con respecto a las niñas y jóvenes, en un futuro no lejano mujeres, desde el campo educativo se debe (Trillo, 2012):

- Cooperar en el reconocimiento y asimilación de sus capacidades como esencia propia dentro de una sociedad plural.
- Integrar adecuadamente la educación de género y de capacidad, facilitando una construcción identitaria plena y rica.
- Conformar satisfactoriamente su condición de mujer en paralelo con su desarrollo académico y profesional.

Estos ítems se podrían conseguir con el giro feminista, persiguiendo una educación y una socialización equitativa, mostrando otros estilos de hacer, otras referentes, otros caminos (Figura 3) y ampliando las miradas. Como las que brindan las artes.



Figura 3. Trazo mi camino, inspirándome en Esther Ferrer. Foto-ensayo compuesto por dos fotografías de la autora.

«Claro que es importante porque hay cosas que se aprenden y es necesario saber de dónde viene y a quién se le ocurrió, aparte de para saber el potencial que podemos llegar a tener» A.R.F.

«Para mí es importante conocer algunos puntos de vista pasados en los que se encuentran mujeres, los que no suelen salir en los libros de historia y que son importantes respecto a conocer nuevos aspectos de esta» M.C.J.

«Me parece genial, porque siempre es bueno por ejemplo para las niñas o adolescentes tener un referente con el que poder identificarse» M.F.C.

4. Las artes, recurso motivacional y vital para coeducar

Como afirma Mayayo, en *Historias de mujeres, historias del arte* (2007):

La mujer creadora es simplemente una anomalía incómoda en la trama narrativa de la exclusión. Así, una mujer artista no tiene más que dos alternativas: renunciar a su sexualidad (convirtiéndose en hombre) o seguir siendo mujer y, por lo tanto, abandonar el sueño de ser considerada un genio (p. 67).

De esta forma, Mayayo aborda el concepto de genio y genialidad en la historia del arte. La mujer no podía ser “genial” (debía conservar su condición sexual, antes que su condición de talento) y si lo era, en verdad, se trataba de un hombre. Este paradigma choca con las características que se imprimían al concepto de genio: intuición, emoción, imaginación, espontaneidad... ítems estereotipados que están íntimamente relacionados con lo femenino (Mayayo, 2007) y que solo se podían aplicar al artista, creador varón.

Tal vez sea por este motivo que muchas mujeres creadoras han sido invisibilizadas, ocultadas, a lo largo de la historia del arte. Sus obras eran, y son, consideradas de poca calidad y relevancia y, en otras ocasiones, se atribuían a hombres, figuras paternas o maestros al cargo de su formación artística y estética. De esta forma, la historia del arte ha sido contada desde unos parámetros masculinos, occidentales, blancos. Todo muy homogéneo. En este sentido, es esencial destacar el trabajo artístico de María Gimeno y su performance *Queridas viejas* que, a raíz de la lectura del libro canónico *Historia del arte* (1950) de Ernest Gombrich, cayó en la cuenta de la ausencia femenina en las artes; la propia artista, lo narra así en su portafolio web:

Este texto, recientemente ha llamado mi atención sobre manera, pues aunque parezca increíble cuando lo leí en el año 1991 con 21 años ¡tampoco me di cuenta de que no había ni una sola mujer artista incluida en ese texto! ¿Cómo puede ser? La gente se rasga las vestiduras cuando se lo cuentas y preguntan incrédulos - ¿Pero seguro que está Frida Kahlo? - A lo que tengo que contestar que NO, porque realmente, no está, ni ella ni ninguna otra. Es un monográfico sobre hombres artistas blancos de clase media (María Gimeno, s.f., párrafo 7).

Partiendo de estas exclusiones históricas, se hace necesario trabajar la educación artística desde el feminismo, no solo dando a conocer a esa mitad del mundo, de la humanidad, que también ha contribuido a crearlo, sino porque su esencia busca afectar a las personas desde la crítica, la reflexión, la sensibilidad, la divergencia, la posibilidad, la equidad... Una educación artística que ahonde en la idea defendida por Langer (1966; citado en Sánchez, 2010) de una educación del sentimiento.

Las niñas y niños y, en general la sociedad al completo, están carentes de referentes femeninos. Se les priva de conocer perfiles diversos, de conformar genealogías amplias de hombres y mujeres que han construido la historia, las historias. Porque también se debe de partir de que no hay una historia única e irrefutable, que todas las historias importan, como diría Chimamanda Ngozi Adichie “las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar” (2018, p. 28), luchando por la dignidad y el vencimiento de estereotipos.

En este sentido, generar procesos coeducativos es esencial para, como indica Fàbrega (2008) se pase de la transmisión a una socialización de los géneros

Que elimine los aspectos negativos y las jerarquías de los modelos vigentes, y abra camino al pleno desarrollo de cada criatura en todas las dimensiones de la vida y en las capacidades que necesitará tener para enfrentarse a la sociedad, con base en la confianza y el acompañamiento de educadoras y educadores (citado en Cacheda, 2019, p. 277).

De esta forma, desde un giro feminista de la educación se trabaja en la deconstrucción de los discursos cuidadores y productores, humanizándolos, cambiando los paradigmas socioeducativos.

En esa humanización, las artes tienen mucho que aportar y, como se pregunta López Fernández Cao (2013) en el título de una de sus obras más intimistas y reivindicativa *¿Para qué el arte?*, en nuestro trabajo se plantean algunos interrogantes-hipótesis en esta línea: ¿cómo las artes pueden servir a las personas para desarrollarse integralmente? ¿Pueden las artes capacitar a las personas para hablar de sí mismas, de lo que las ocupa y preocupa? Trabajar desde y con las artes, en el campo de la incertidumbre, de lo abierto, de la pregunta más que de la respuesta, de la duda como proceso enriquecedor, compartido y divertido, ayuda a experimentar y construir aprendizajes vitales son algunas de nuestras premisas:

«Los juegos que hacíamos, la manera de la que aprendíamos sin darnos cuenta y todas las ideas locas que compartíamos juntos» A.R.F.

«No es necesario tener juguetes para poder divertirse, con nuestra imaginación es suficiente. A veces, para pasarlo bien solo hay que sacar el pie fuera de tu zona de confort. La constancia es el cemento de las mejores amistades» M.C.J.

No son muchos los trabajos prácticos, estudios e investigaciones que ahonden en el binomio altas capacidades y artes, y tampoco si se le suma el ítem del género; se hace hincapié, sobre todo, en la capacidad creativa (no hay que olvidar que en los diagnósticos de AACC la creatividad es uno de los criterios de medición). Es el caso del estudio llevado a cabo por Marugán et al. (2012), entre las Universidades de Valladolid y Extremadura, y que las analiza en población escolar de Educación Primaria y Secundaria.

El grueso de las intervenciones con niñas (y niños) con altas capacidades se enfocan hacia los campos científicos y técnicos, buscando nuevas vocaciones más allá del encorsetamiento patriarcal; pero ¿qué pasa con las humanidades y, dentro de ellas, las artes? ¿No servirían para trabajar elementos como el autoconcepto como en el estudio de Infantes et al. (2019)? Es decir, hay artistas creadoras que, a pesar de las trabas en sus carreras, pueden servir de referente para la valoración de las propias capacidades no solo intelectivas, si no también emocionales, corporales, críticas... Y en aspectos como estos es en lo que los diferentes programas de educación artística desarrollados en el tiempo han deseado ocuparse.

4.1. Los programas de educación artística *Laboratorio de las Artes y [Sin título]* dirigidos a alumnado con altas capacidades y motivación

Esther Ferrer, Mona Hautum (Figura 4), Vivian Mayer, Yoko Ono, Ángeles Santos, Dora García (Figura 5), Angélica Dass, Sofonisba Anguissola, Judith Scoth, Martha Rosler... fueron algunas de las creadoras con las que se trabajó con la intención de ampliar el universo visual-artístico-plástico y creativo de las niñas y niños que participaron en los laboratorios de educación artística desarrollados a lo largo de cinco años. Estas artistas junto con, obviamente, ejemplos masculinos, formaron parte de un corpus de trabajo que deseaba brindar posibilidades tanto al conocimiento como en los modos de hacer, ser, relacionarse, comunicar. Expresar, al fin y al cabo.



Figura 4. Compartiendo camino. Inspirándonos en Mona Hautum y su pieza *Roadworks* (1985-1995). Captura de video de la performance realizada por dos participantes del laboratorio. Elaboración propia.



Figura 5. ¿Qué puede ser una obra de arte? Dora García y *100 obras de arte imposible* (2001). Elaboración propia.

El laboratorio como práctica educativa y artística se erigía como un espacio de investigación y práctica, no solo en cuanto a las y los participantes, sino también para la educadora, con perfil investigador. El utilizar las artes, de manera constante, era una herramienta y/o recurso de experimentación, de expresión, de reflexión y crítica, de ensayo-error, dando valor a esta acción cargada de incertidumbre. El laboratorio de las artes, y desde ellas, se construía como un espacio planificado en el cual se entremezclaban tres motivaciones:

- El ser. Se ahondaba en la identidad, el autoconcepto, la autonomía... todo ello partiendo de dinámicas que acercaban al trabajo sensorial y emocional.
- El construir. Este ámbito estaba destinado a la investigación sobre nosotros mismos, con respecto al resto y, también, sobre el espacio, en cuanto a cómo nos relacionamos, así como sobre las múltiples posibilidades que nos brinda el término construir (momentos, espacios, ideas, cosas...).
- El reflexionar. Esta motivación abría la posibilidad de analizar, reflexionar y evaluar cada paso que se da; obviamente, se habla de autoevaluación y se considera el aprendizaje como elemento procesual que sirve para autorregular la actuación, sea discente o docente quien la desarrolle.

Las tres motivaciones señaladas eran el vehículo conductor, acción en transición (por eso se conjugan en infinitivo), durante las sesiones desarrolladas, finalidades en sí mismas, objetivos a alcanzar junto con:

- Acercar el arte para trabajar la percepción, el diálogo y la generación de pensamiento y actividad.
- Narrar a través del arte: construyendo conceptos y momentos que ayuden a interpretar lo que somos, a decir y opinar.
- Investigar con el arte: sobre procesos individuales y colectivos, participativos y sociales.
- Bajo el paraguas del “laboratorio” con una esencia de experimentación, se desarrollaron varios programas, entre ellos, Laboratorio de las Artes y [Sin título], en los que el fomento de la imaginación, la creatividad y la ideación eran sustento del abordaje de disciplinas y áreas de conocimiento como la historia del arte, las bellas artes, la filosofía y otras ciencias humanas.

Esta acción, prolongada en el tiempo, tenía como principales protagonistas a niños y niñas con altas capacidades y alta motivación. Se trataba de grupos reducidos en los que la presencia femenina era potente: aunque de manera bastante equilibrada, la participación constante y repetitiva tenía nombre de mujer.

Tabla 1. Participantes de los talleres de educación artística

	Niños	Niñas	Total
Laboratorios de artes y creatividad (2016-2021)	13	12	25

Trabajar de manera continuada con casi las mismas niñas y niños ha facilitado el ajuste de los programas a sus propias necesidades e intereses y, sobre todo, a vivenciar su crecimiento, no solo físico, sino sobre todo mental. Esta evolución permitía pasar de trabajar el arte desde una perspectiva “más clásica”, a proponer manifestaciones artís-

ticas más disruptivas, así como mostrar un abanico multicolor y multidimensional de creadoras y creadores, con el ánimo de que sirvieran de recurso para ahondar en temas como la identidad, la imagen propia y ajena, la política, la democracia, la justicia, la igualdad, el medio ambiente, el tiempo, los medios de comunicación y sociodigitales, la frustración... Incluso, en los últimos años, se introdujo la filosofía como forma de favorecer la reflexión y problematización del entorno que nos rodea. Porque como indica Ramón (2013),

Uno de los objetivos de la educación artística es generar pensamiento crítico y reflexión a través del conocimiento de la cultura visual y desde los medios creativos que ofrecen la propia cultura visual y el arte. Lejos de dar respuestas objetivas y claras, se trata de autocuestionarse a sí mismo, reelaborando las estructuras del pensamiento propio (p. 13).

El reto y la posibilidad eran los acicates tanto para las participantes como para la educadora que acompañaba sus procesos.

«Al principio, yo (y como todos) pensaba que las clases iban a ser 100% dedicadas a aprender sobre la historia del arte, pintar cuadros y hacer figuras con plastilina o cosas así pero al cabo de un tiempo nos dimos cuenta de que no solo hacíamos eso, sino que también las clases nos hacían pensar y usar mucho nuestra creatividad. Mi motivación al principio es que iban a ir mis amigos pero luego mi motivación pasó a ser lo bien que nos lo pasábamos haciendo cosas distintas en clase»
M.C.J.

La investigación, con las reflexiones que se presentan en el texto, fue surgiendo, no fue intencional y era, eminentemente, exploratoria, indagadora. Al principio, se erigió como un análisis y evaluación de cada sesión, por parte de la educadora, para hacer los ajustes necesarios en la siguiente o para hacer hincapié en alguna problemática surgida. Por ello se optó por herramientas abiertas, que brindaran respuestas cualitativas propias de un entorno vivo que, como afirma Chavarría (2009; citado en Ugalde y Balbestre, 2013) en los que las personas tienen una mayor involucración. Si se toman todos los registros desde los primeros talleres desarrollados, hasta el último, se puede comprobar la evolución de las participantes y del proyecto (Maldonado, 2022):

- Diario de anotaciones, o cuaderno de campo. Sesión a sesión, a posteriori de su celebración, la educadora e investigadora iba anotando aspectos sobre la actividad, los participantes y la propia gestora. La intención era mejorar de cara a futuras sesiones.
- Observación y valoración participante, siendo fundamental la opinión de cada una y cada uno de los participantes, ya que, más allá de estar haciendo actividades extraescolares, la idea era crear una pequeña comunidad de desarrollo creativo y artístico.
- Evaluaciones “por cajones”, es decir, partiendo de la obra de la artista Susana Solano *Mueble de múltiples usos (1997-1998)*, depositada en el Museo Municipal de Arte Contemporáneo de Madrid, se hacía, al final de cada curso, un análisis de lo positivo y lo negativo con lo que se había experimentado. Como se constata en la figura 6 algunas de las participantes realizan un análisis personalista de la involucración con el arte.



Figura 6. Evaluación final. Elaboración propia.

- Asamblea, pre y post-taller, un recurso fundamental para tomar el pulso a los miembros del grupo, ofreciendo tiempo para compartir ideas, impresiones, quereres y malestares, dentro de un clima de afecto y respeto.
- Portafolio, una herramienta de auto-investigación y aprendizaje personal en la cual, las y los participantes vertían sus inquietudes y evidencias tras cada sesión, además de compartir y retar al resto con alguna actividad creativa.

Como se puede comprobar, “los laboratorios” no solo perseguían el sentido artístico-creativo, sino que, sobre todo, trataban de configurar un espacio físico y psíquico amable, de confianza, en el que los lazos se afianzaran permitiendo crear sin miedo al qué dirán o pensarán, libre de prejuicios, abierto a la sorpresa. La timidez de los primeros momentos, las eternas preguntas de ‘¿cómo lo hago?’ o ‘no sé hacerlo’, dejaron paso, prontamente, a la audacia, el inconformismo, el experimento, la espontaneidad, la valentía...

El establecimiento de estas premisas para trabajar atiende a una filosofía que intenta poner a la persona en el foco, ofreciéndole formas y modos para su desarrollo humano, respetando sus tiempos, espacios y características, más allá de etiquetas. Pero, es cierto que el cruce de caminos conformado por las altas capacidades, las artes, la educación artística y la perspectiva de género (Figura 7), generan significatividad y satisfacción a cada paso.

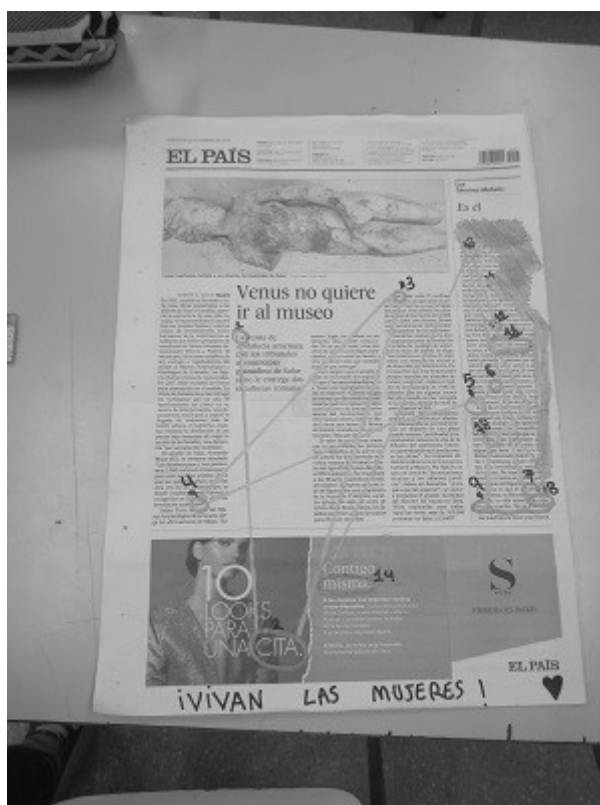


Figura 7. Creando nuestro propio relato. Elaboración propia.

Los programas llevados a cabo con niñas y niños con altas capacidades y alta motivación han evidenciado que, más allá de enfocarse en una disciplina como las artes, estas se erigen como recursos que ayudan a descubrir caminos llenos de posibilidades, a ganar en autoconfianza, en valorar el talento y la capacidad, así como a asumir fácilmente y sin temor, riesgos y errores, a encontrar diversas motivaciones en los procesos de aprendizaje que construyen el desarrollo humano y vital.

5. A modo de conclusión...

Desde hace un tiempo, se viene fomentando las vocaciones científicas de las niñas, se quieren desarrollar sus capacidades y actitudes en campos tradicionalmente ocupados por el género masculino: matemáticas, ingenierías, físicas, etc. De esta forma, el rol femenino ligado al cuidado que, casi siempre, se le ha conferido a las ciencias sociales y humanidades, dejaba de ser el primero y fundamental en su elección y dedicación.

Pero antes de fomentar estas vocaciones, se hace necesario labrar la tierra para que las niñas y jóvenes, en un futuro mujeres, sean reconocidas por sus talentos, capacidades y motivaciones. Para ello hay que construir una educación y sociedad inclusiva para con todas las realidades, tanto por debajo como por encima de “la normalidad”, y no dar únicamente pasos hacia la uniformidad, porque se está demostrando que solo conduce a la ocultación, la frustración, la negación y el fracaso de las personas.

Esta sociedad y educación inclusiva, equitativa, debe de brindar las mejores condiciones para “ser”, sin mayor coste por ser niña, joven o mujer, ni que devenga en una lucha constante contra la adversidad (Jiménez, 2002), porque como recoge Nussbaum en palabras de la abogada y activista india Ela Bhatt, “las mujeres no solo quieren el trozo de pastel, sino que quieren elegir también su sabor y saber hacerlo ellas mismas” (2017, p. 10), porque tienen la capacidad.

Y, como profesionales de la educación, es fundamental replantearse, revisarse, reflexionar sobre los paradigmas educativos y sociales, lamentablemente, aún vigentes, y (re)enfocarlos con mirada feminista, transformando y valorando el fin último de este quehacer: ayudar, acompañar y enriquecer el desarrollo humano de las niñas y niños, jóvenes y adultos.

Sin desmerecer las disciplinas del campo científico, tan necesitadas de figuras femeninas, las áreas de humanidades y ciencias sociales necesitan también de un reconocimiento y una valoración por la contribución que realizan a la sociedad, pues se las ha infravalorado a lo largo de demasiado tiempo.

Artistas, filósofas, maestras, investigadoras, escritoras, historiadoras... humanistas todas ellas, deben formar parte, no solo del currículum educativo, sino de los idearios sociales que persigan la equidad.

En este tránsito, las artes juegan un papel esencial, como se ha intentado exponer en el relato de este proyecto que mezcla acción con indagación, vinculando la problematización intelectual al trabajo educativo, demostrando que, a través de la educación artística, se ayuda a explorar formas más críticas, significativas y expresivas de ser, conocerse y comunicarse, brindando a las niñas, y también a los niños, recursos para imaginarse, narrarse y alzar su voz, vislumbrando su carisma y sus capacidades.

6. Referencias bibliográficas

- Adichie, Ch. N. (2018). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.
- Altas Capacidades y Talentos. (3 de julio de 2016). *Mujeres de altas capacidades*. <https://www.altascapacidadesy talentos.com/las-mujeres-superdotadas/>
- Amar, J. (2000). La función social de la educación. *Investigación y desarrollo*, (11), 74-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26801104>
- Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos, *Cuadernos Del Claeh*, 38(110), 273-300. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.12>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.46.2017.17-24>
- Favilli, E. y Cavallo, F. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*. Editorial Destino.
- García Colmenares, C. (2006). Leta Hollingworth, una voz herética en psicología. *Athenea Digital*, (9), 285-294. <https://atheneadigital.net/article/view/n9-garcia-2/267-pdf-es>
- Jiménez, C. (2002). Educación, alta capacidad y género: El necesario compromiso entre los hombres y mujeres más capaces. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (40), 469-84. <https://vlex.es/vid/necesario-compromiso-hombres-capaces-181888>
- Infantes, Á., Palomares, A., García, R. y Cebrián, A. (2019). Autoconcepto y género en alumnado con altas capacidades: revisión de estudios. En M^a C. Pérez, J.J. Gázquez, M^a del M. Molero, M^a del M. Simón, A.B. Barragán, A. Martos y M. Sisto (comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar [Vol. III]*, (pp. 143-150). ASUNIVEP.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340 (2020).
- López Fernández Cao, M^a. (2013). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Editorial Fundamentos.
- Maldonado, S. (2022). Explorando nuestras ideas: educación artística para el desarrollo humano y social con niñas y niños con altas capacidades. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 179-193.
- María Gimeno. (s.f.). *Queridas viejas Project*. <https://www.mariagimeno.com/QUERIDAS-VIEJAS-PROJECT>
- Marugán, M., Carbonero, M.Á., Torres, M^a H. y León del Barco, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1081-1098.
- Mayayo, P. (2007). *Historias de mujeres, historias del arte*. Ensayos Arte Cátedra.
- Nussbaum, M. (2017). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.
- Pérez, L. (2002a). El síndrome de la abeja reina. En L. Pérez, P. Domínguez y É. Álfaro (eds.), *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*, (pp. 217-233). Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Dirección General de Promoción Educativa.
- Pérez, L. (2002b). Mujeres superdotadas y sociedad: del “burka” al síndrome de la abeja reina. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, (9), 35-55.
- Ramón, R. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. *Arte y movimiento*, (8), 9-20.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para la enseñanza creativa. *Aula*, (16), 23-32.
- Sanz Chacón, C. (s.f.). *Informe Nacional sobre la educación de los superdotados 2022*. <https://bit.ly/3wNUndO>
- Sanz Chacón, C. (2016). *Niñas superdotadas*. <https://www.elmundodelsuperdotado.com/ninas-superdotadas/>
- Silverman, L. (1999). Todo empezó con Leta Hollingworth: historia de la superdotación en mujeres. En J. Ellis y J. Willinsky, J. *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pp. 37-50). Narcea.
- Tijada, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 75-88. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>

- Trillo, C. (2012). *Alta capacidad y género. Factores diferenciales cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/handle/10396/7975>
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

