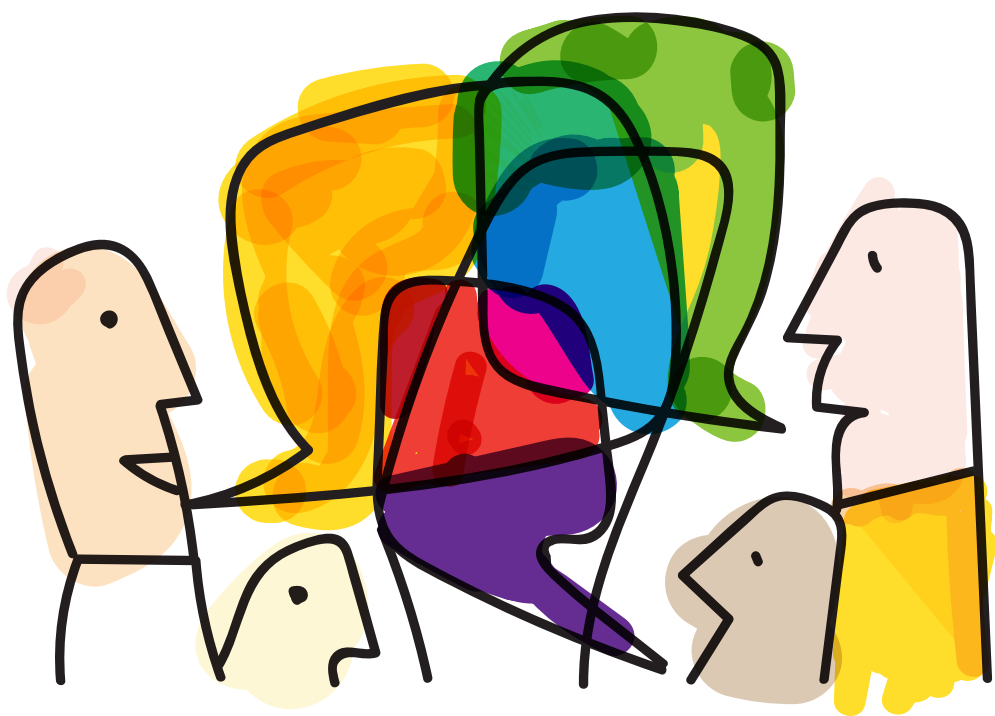


Escuela Democrática: currículo y estudiantes talentosos



Compiladores:
Astelio Silvera Sarmiento©

Autores:
Cecilia Correa De Molina©
Maribel Molina Correa©



SELLO EDITORIAL
CORUNIAMERICANA



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
AMERICANA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Escuela Democrática: currículo y estudiantes talentosos

Compiladores:

Astelio Silvera Sarmiento©

Autores:

Cecilia Correa De Molina©

Maribel Molina Correa©



SELLO EDITORIAL
CORUNIAMERICANA



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
AMERICANA®
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



PRESIDENTE

JAIME ENRIQUE MUÑOZ

RECTORA NACIONAL

ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

VICERRECTORA ACADÉMICA

MARIBEL MOLINA CORREA

VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES

ASTELIO SILVERA SARMIENTO

ASESOR DE PUBLICACIONES

CARLOS F. MIRANDA MEDINA

COMITÉ CIENTÍFICO

PhD. LUIS FERNANDO GARCES GIRALDO

PhD. JESUS ENRIQUE ARCHILA GUIO

PhD. JANETH SAKER GARCÍA

PARES EVALUADORES

PhD. ADRIANA ARBOLEDA LÓPEZ

Posdoctora en Educación con Enfoque en Complejidad e Investigación
Transdisciplinar de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla - Colombia

PhD. OMAR HUERTAS DÍAZ

Doctorado en Derecho, Universidad Nacional de Colombia

Doctor en Ciencias de la Educación

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Educational and Social Transformation Research Group – TES
Law and Science

Escuela Democrática: currículo y estudiantes talentosos

Compiladores:

Astelio Silvera Sarmiento©

Autores:

Cecilia Correa De Molina©

Maribel Molina Correa©



SELLO EDITORIAL
CORUNIAMERICANA



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
AMERICANA®
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Correa de Molina, Cecilia.

Escuela democrática: currículo y estudiantes talentosos / Cecilia Correa de Molina, Maribel Molina Correa; compilación Astelio de Jesús Silvera Sarmiento -- Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2017.

203 p.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-56192-8-9

1. Competencias en educación 2. Estudiantes talentosos 3. Proceso educativo -- Desarrollo del talento I. Correa de Molina, Cecilia II. Molina Correa, Maribel III. Silvera Sarmiento, Astelio de Jesús, comp. IV. Tit.

371.956 C824 2017 cd 21 ed.

Corporación Universitaria Americana-Sistema de Bibliotecas

Corporación Universitaria Americana©
Sello Editorial Coruniamericana©
ISBN: 978-958-56192-8-9

ESCUELA DEMOCRÁTICA: CURRÍCULO Y ESTUDIANTES TALENTOSOS

Compiladores:
©Astelio Silvera Sarmiento

Autores:
©Cecilia Correa De Molina
©Maribel Molina Correa

Prólogo:
©Carlos Álvarez de Zayas

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otra, sin la previa autorización por escrito de Sello Editorial Coruniamericana y del autor. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva del autor y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Sello Editorial Coruniamericana
Cra. 53 No. 64-142
selloeditorialcoruniamericana@coruniamericana.edu.co

Diagramación
Beatriz Meza Gallego

Diseño de Portada
José Luis Gómez

Barranquilla - Colombia
1a edición, mayo 2017

Printed and made in Colombia

DEDICATORIA

La sinergia entre la investigación y yo, es muy fuerte, llegando a consolidar la historia de ambos en una realidad educativa que cada vez crece como una bola de nieve. En este momento, puedo señalar que como fruto de ello, se traduce en esta obra que se presenta ante la comunidad académica esperando que su legado teórico e investigativo, se constituya en referente para nuevas oportunidades de dilucidar el conocimiento en el tema del talento.

Por eso, dedico esta obra a Dios, quien ha sido mi compañero y amado Padre que ha sabido guiar exitosamente mis ideas y mis pasos por el trasegar de la historia de la realidad educativa de mi terruño. A mis Hijos, Esposo y Madre, quienes en el día a día me inspiran para continuar en la lucha de contribución al conocimiento y cualificación de mi quehacer profesional y a mis hermanos y padre (q.e.p.d.), quienes desde su silencio sepulcral, me recuerdan todos los días, lo importante que es luchar y vivir la vida y dejar huella para contar la historia.

Al Instituto San Pedro Claver de Barranquilla, estudiantes, profesores y padres de familias que de manera amorosa se dispusieron a participar de esta investigación y que en esta obra quedan sus huellas desde sus voces.

A todos y todas que de alguna u otra manera, me han animado a continuar el camino de la investigación y la sistematización.

Maribel Molina Correa

DEDICATORIA

Dedico esta obra a todos los estudiantes de los diferentes niveles grados y modalidades que por razones ajenas a su voluntad no hayan promovido sus talentos por desconocimiento de los otros, vean en ella, la oportunidad de promoverlos con sus pares. A las escuelas de América Latina con sus estudiantes, maestros y padres de familias, por ser ellos los artífices fundamentales para promover otro tipo de formación y de educación centrada en el desarrollo humano integral. De manera especial al Instituto San Pedro Claver por convertirse en el laboratorio natural en la promoción de una nueva educación centrada en el reconocimiento y desarrollo de los estudiantes a través de una didáctica participativa y democrática.

Cecilia Correa De Molina

Contenido

Prólogo.....	9
Preludio. De qué hablamos, qué, cómo y para qué enseñamos cuando se trata de estudiantes talentosos.....	13
Introito	19
1. Currículo y Práctica Pedagógica	23
2. El Talento desde la Perspectiva de los Desarrollos Logrados a través de la Historia.....	38
3. Talento y Contexto Escolar Inclusivo	56
4. La Investigación Acción Participación como Vía Metodológica para la Atención y Promoción del Talento.....	73
5. Prácticas Pedagógicas en Relación con el Proceso Formativo del Talentoso	96
6. Articulaciones, Convergencia y Divergencia en los Imaginarios de los Actores Educativos en el Proceso Formativo del Talentoso	110
7. Campos de Acción en el Conocimiento para el Desarrollo del Talento	127
8. Subjetividad, un Componente en la Atención del Talentoso.....	154
9. Currículo Pertinente para el Desarrollo del Talento en Contexto de Inclusión.....	166
10. Hacia una Nueva Contextualización de la Escuela	175
A Manera de Epílogo: Pinceladas del Cierre Parcial de la Obra	191
Referencias Bibliográficas.....	197

PRÓLOGO

El talento es una **propiedad** de la personalidad del sujeto que expresa en qué medida puede resolver los problemas que se le presentan en su diario trasegar.

El talento, como todo lo que existe en la realidad, es portador de por lo menos seis dimensiones articuladas sistémicamente: material-espiritual, objetiva-subjetiva e individual-social, las cuales están presentes en todo ser humano; aunque en ocasiones se encuentran en las partes más íntimas de su subjetividad. El maestro requiere desde su práctica pedagógica con los estudiantes y padres de familia, para dilucidar la existencia y desarrollo de las mismas.

El profesor capaz es aquel que las encuentra y las desarrolla potenciando las cualidades de la subjetividad desde lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal y espiritual. Ese talento es general, porque todos lo tienen, pero su manifestación es particular, consecuente con sus predisposiciones multidimensionales.

Tanto lo cognitivo: conceptos, leyes, teorías; como lo procedimental: habilidades, capacidades, competencias; tienen dimensiones que trascienden lo inmediato, lo fenomenológico; y se contextualizan en la esfera espiritual, desde allí se evidencia que todos los niños son talentosos y el maestro en asocio con los padres, debe trabajar pedagógicamente por identificarlas.

El **talento** es una abstracción generalizadora, que en el plano subjetivo no necesariamente intenta incidir sobre realidad concreta, *ni lo pretende*, aunque desde el plano histórico social, podría lograr niveles de objetividad para superar la inmediatez de

algunas prácticas educativas recargadas de instrumentalización y homogenización.. El talento supera la relación materia-espíritu y en él, el sujeto se proyecta a partir de sus clarividencias e intuiciones que forman parte de sus revelaciones no sustentadas todavía por la razón o la ciencia.

El talento se expresa en todo el andar del ser, de las ciencias, el arte, el deporte y en la esfera de la espiritualidad. Desde esta perspectiva, el maestro sensible juega un papel muy importante en la develación y desarrollo del mismo, tal como se propone desde esta obra producto de la investigación

El problema está presente en la realidad y en su comprensión y manejo deben participar los diferentes actores que tienen injerencia en la vida de los niños y jóvenes; el método se orienta en precisar qué problemas se van a seleccionar para desarrollar los contenidos de formación en los diferentes niveles educativos, en una relación sistémica y dialógica que le da presencia y trascendencia al talento.

El currículo es nacional, general y abstracto, y se estructura a partir de las ciencias u otras ramas del saber; los problemas son regionales, particulares y concretos; de ahí su contradicción; pero la síntesis se concretiza en la minimización de la contradicción, la conjugación e implementación a partir de la dialéctica del currículo y el método, sin que en ello exista un primero o un segundo, la linealidad no es el sentido buscado de esta relación, si se tiene en cuenta como señala Pascal, el todo está en las partes y viceversa, pero ambas a su vez, requieren cohabitar para darle sentido a la dialéctica del sujeto quien es artífice del desarrollo social.

El problema está en la realidad y en la mente de cada persona; el método problemático también; cerrar las aulas como ahora se habla en algunas naciones europeas, ni mandar a los escolares a trabajar al campo; es hacer productivo en contraposición con lo reproductivo, cualquier contenido de cualquier materia, a lo mejor usando los celulares o cualquier otro instrumento de la revolución informática (sabemos que hay escuelas que lo prohíben, desgraciadamente).

No es fácil, incluso entenderlo, pero la vida es así: todos son talentosos, todos tienen que cursar todas las materias del currículo; el talento del maestro es encontrar el camino en ese mar complejo y encrespado de la formación. Es encontrar el talento en todos, pero no en todo; siguiendo el camino que nos mostraron las distinguidas investigadoras.

Carlos Álvarez de Zayas

PRELUDIO

De qué hablamos, qué, cómo y para qué enseñamos cuando se trata de estudiantes talentosos

Individuo, actor y sujeto deben definirse en relación los unos con los otros. El sujeto es el llamamiento a la transformación del sí mismo en actor. La subjetivación es el discernimiento del sujeto en individuo y, por consiguiente, la transformación parcial del individuo en sujeto. Así el sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor: el sujeto es voluntad, resistencia y lucha y no hay movimiento social posible al margen de la voluntad de liberación del sujeto. La identidad del sujeto solo puede construirse mediante tres fuerzas: el deseo personal de conservar la unidad de la personalidad, desgarrada entre el mundo instrumental y el mundo comunitario. La lucha colectiva e individual contra los poderes que transforman la cultura en comunidad y el trabajo en mercancía. Al final por el reconocimiento interpersonal del Otro como un verdadero Otro, como Sujeto. (Touraine, 2006)

Toda comunidad existe como una red de procesos, actos, encuentros, emociones técnicas... que configuran un sistema de relaciones de convivencia que penetra en todos los aspectos del vivir de los niños y niñas que crecen en ella en el curso de transformarse en adultos en todas las dimensiones de su hacer y emocionar. Es por esto que la educación como proceso de transformación en la convivencia, ocurre en todas las dimensiones relacionales del vivir, tanto de los espacios privados de la familia o de la escuela, como los espacios públicos de la calle, la televisión, el cine, el teatro o la radio que, como redes de conversaciones definen cotidianamente lo deseable y lo no deseable, lo legítimo y lo

ilegítimo, lo hermoso y lo feo, lo honesto y lo deshonesto, lo aceptable y lo no aceptable... en el convivir de la comunidad a que niños y niñas se incorporan. (Maturana, 2002)

Esta obra se deriva de la actividad investigativa que desarrolla el Grupo de Investigación Religación Educativa Compleja, RELEDUC, forma parte de la Colección Educación, Complejidad y Transdisciplinariedad y ha sido escrita en diversos momentos y desde propósitos diferentes, sin embargo, todos ellos coinciden en un tema central que para las investigadoras es de vital importancia, en especial por el papel que juega en los tiempos actuales la educación y para el caso que nos convoca el interés por develar ¿qué sucede en las escuelas con los estudiantes talentosos?

La investigación se desarrolló en diferentes momentos, uno de los cuales consistió en la amplia revisión bibliográfica y documental, buscando con ello, organizar el entramado conceptual, epistemológico y metodológico de la misma, a fin de lograr la necesaria consistencia teórica para afianzar la categoría que transversaliza la obra: los estudiantes talentosos en el contexto escolar de básica primaria. El fin último de la investigación, fue dejar sentada las bases pedagógicas, teóricas, metodológicas y didácticas para promover el conocimiento y desarrollo de las potencialidades de los estudiantes desde la familia y el contexto escolar. La fuente de este proceso es la realización de una investigación que diera luces a la responsabilidad social que deviene al proceso formativo de los estudiantes tanto en la familia, como en la escuela, como también a la posibilidad de generar un trabajo cooperativo en torno a la construcción de una propuesta curricular que coadyuve hacia una verdadera inclusión del estudiante talentoso, de allí la relevancia del estado del arte que se realiza en diferentes escenarios tanto internacional como nacional, regional y local, en un rastreo de experiencias de diferente índole que facilitó organizar unos referentes interpretativos para lograr la comprensión primaria del asunto convocante. Para las autoras, la religación del talento de los estudiantes, la familia, la escuela y el currículo, se convierten en el ideal posible de alcanzar mediante la trama participativa de los autores fundamentales del proceso formativo de los estudiantes. El individuo deviene en actor y, a través de este proceso formativo, puede convertirse en sujeto histórico plenamente comprometido con su transformación y la de la sociedad.

En el transcurso de la experiencia investigativa maestros, padres y madres de familia, investigadoras y directivos docentes, participaron activamente en reuniones, seminarios, talleres y debates en torno a los desafíos del currículo para enfrentar la formación de los estudiantes talentosos desde la perspectiva de la inclusión. La formación de estos cuadros de facilitadores fue una tarea de primer orden para poder desarrollar el objetivo central de la investigación, a partir de las lecturas críticas de las experiencias sistematizadas en el estado del arte de la investigación, identificando así los desafíos de la educación en los países de diferentes continentes y su relación con la contribución que puede realizar la pedagogía crítica y el pensamiento complejo. Ejercicios de esta naturaleza, desde la perspectiva del debate como experiencia didáctica, se identificó la necesidad de lograr consensos en torno a la temática de la concepción de estudiantes talentosos, la práctica pedagógica consecuente para su desarrollo y el papel del trabajo en red, escuela-familia.

La cuestión del método para lograr el entramado curricular, fue algo singularmente trabajado, a fin de lograr la más sana concertación en relación a intereses, necesidades, expectativas y motivaciones en torno a la temática del estudiante talentoso, pero desde la perspectiva de la desarticulación de las viejas concepciones y prácticas educativas centradas en la homogeneidad de los procedimientos pedagógicos en el aula de clases y en el tipo de responsabilidad que la escuela asigna a la escuela, en el modelo repetitivo de enseñanza-memorización-aprendizaje. En atención a la identificación de esta necesidad se visualizó la propuesta curricular construida desde el entramado de la Investigación Acción Participación (IAP), la Pedagogía Crítica y la Complejidad. Esta religación implica la oportunidad de promover en los estudiantes el desarrollo de una mentalidad crítica orientadora del tejido de la democracia y la inclusión, es el sentido buscado para que los estudiantes desde la perspectiva de sus individualidades sean considerados y los actores e investigadoras, puedan responder las preguntas ¿de qué hablamos, dónde estamos y que orientamos en la familia y en el aula de clase en relación con la inclusión del estudiante talentoso?

El ejercicio investigativo, no solo potenció fortalezas relacionadas con el trabajo en equipo, sino también para la realización de estrategias ciudadanas relacionadas con la defensa de la dignidad humana y la dinamización de un tipo de escuela donde la mul-

tipicidad de dimensiones del sujeto sean tenidas en cuenta para lograr de esa manera un acto pedagógico centrado en las potencialidades de los estudiantes, haciendo para sí la existencia de un currículo que dé cuenta de estas necesidades.

La cuestión de la práctica pedagógica contextualizada no solo en el desarrollo científico y tecnológico que promueve la humanidad en su vertiginosa carrera, requieren ser concebidas como el camino que se inventa y al mismo tiempo nos inventa como maestros y como seres humanos y que de ser posible el regreso, se realice de manera distinta porque es otro el que regresa. De allí el por qué en la obra se le da singular importancia a la didáctica y su aplicabilidad en la práctica pedagógica, porque se concibe como una poderosa estrategia de conocimiento y acción con la finalidad de organizar, ecologizar, globalizar y contextualizar los conocimientos y las decisiones (Morin, Ciurana & Motta, 2003, p.11).

El entretejido logrado a partir de cada uno de los capítulos que componen la obra, busca despertar el interés y motivación de los lectores, a realizar miradas y desarrollar otros tipos de concepciones acerca del papel que deben jugar los maestros, maestras y padres de familia, en relación al estudiante talentoso, responsabilidad no exclusivamente de estos actores protagónicos, sino también de los gobernantes de turno para hacer de las políticas verdaderos campos de actuación responsable en relación al tipo de formación que demandan los maestros para poder enfrentar los desafíos que exigen los tiempos actuales, solo si logramos conocer a fondo las reales potencialidades que tienen los estudiantes, es posible pensar en un desarrollo social, económico, cultural sostenible y sustentable, razón de ser de la demanda de la Madre Tierra. Se requiere contar con una escuela que asuma una nueva responsabilidad social; develar las grandes potencialidades que poseen los seres humanos, en este caso, los estudiantes, para poder enfrentar las incertidumbres y los grandes problemas por los que atraviesa la humanidad en su loca carrera de destrucción del planeta. “Este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad/diversidad de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo. Educar para este pensamiento; esa es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar con la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal” (Morin, 1999, p.85).

Frente a la devastación de la que está siendo objeto el planeta por parte de los mismos seres humanos, solo queda asumir otro tipo de responsabilidad social; develar las potencialidades que tienen las nuevas generaciones con la finalidad de reorientarlas hacia un camino donde la condición humana asuma el sentido de la solidaridad y la inclusión ética, por ello, creemos que un currículo centrado en las potencialidades humanas, en los valores éticos y estéticos universales, podría recrear otra lógica en la relación sujeto/Planeta/humana condición/escuela/familia, sensible a todas las posibilidades de relaciones y conexiones en un marco de respeto, solidaridad, inclusión, aspectos fundamentales de los Derechos Humanos, esto podría ser uno de los aspectos claves en la creación y recreación de posibilidades para lograr el afianzamiento de una cultura de paz y de escenarios convivenciales. Es la invitación a la que concitan las autoras de la obra sin la pretensión de dar soluciones infalibles ni mesiánicas en relación a los imponderables problemas asociados a la debilidad de la naturaleza humana. La obra queda sujeta a un enriquecimiento mediante el diálogo, el debate reflexivo y la posibilidad de transferencia en diferentes escenarios educativos de todos aquellos interesados y comprometidos con enfoques y prácticas transformadoras de esta naturaleza.

Las Autoras

INTROITO

La escuela democrática desde la concepción curricular define que el centro del aprendizaje es el estudiante; por ello, la didáctica demarca la importancia de la intervención para promover el desarrollo de los talentos. El sujeto es un ser humano con una subjetividad que para el talento es significativo develar las emociones, el sentir, pensar y actuar, que sin duda alguna determinan las actuaciones humanas mostrando además, la influencia de las condiciones sociales, culturales del contexto, los principios y valores de la familia factores que permean las posibles respuestas que en la práctica social genera como sujeto social. Escribir esta obra desde la concepción anterior, muestra el compromiso de la misma en relación con el autorreconocimiento de las potencialidades del sujeto y su talento: Para este caso, desde la pedagogía y la educación, la didáctica señala las estrategias creativas que hacen posible la orientación asertiva del talento.

La idea de producir esta obra, nace de la investigación: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica primaria en un contexto escolar inclusivo, la cual se desarrolla desde el contexto del grupo de investigación Religación Educativa Compleja, RELEDUC, dando lugar a concebir la categoría del Talento, como un elemento sustancial para significar el encargo social de la escuela de los tiempos actuales en la orientación de una formación del estudiante por y para la vida.

El propósito de la obra es enfocar la práctica pedagógica como el componente subyacente de la pedagogía para significar en la escuela, la importancia de centrar en la didáctica uno de los aspectos desaprovechado en las aulas, como es el talento de los estudiantes. El talento, tal como se sostiene en el discurrir de la obra, desde el aporte de Gagné es el dominio superior de las habilidades sistemáticamente desarrolladas

(o destrezas) y el conocimiento de al menos un campo de la actividad humana, hasta el grado en el que el rendimiento del niño o del adulto se sitúe al menos en el 15 % superior al de sus compañeros de edad que sean activos en dicho campo o campos, tal como se citó en Rayo Lombardo (2001); y en el aula de clase son muchos los estudiantes que pasan totalmente desapercibidos por el docente, desaprovechando este talento humano para el jalonamiento del desarrollo de un país.

La obra está estructurada por 10 capítulos, cada uno explicita los desarrollos de la investigación, evidenciando en su recorrido el análisis de la naturaleza del talento, lo cual se presenta en los resultados de la investigación, de igual manera, la caracterización de la práctica pedagógica y la concepción para la construcción de una escuela democrática e inclusiva.

En el primer capítulo, se describe el estado actual del currículo y de la práctica pedagógica, identificando aquellas situaciones en las cuales tanto currículo como la práctica pedagógica desconocen e ignoran la existencia del talento de los estudiantes. En el segundo capítulo, se efectúa un recorrido histórico desde lo global a lo local develando las experiencias significativas y las políticas estatales para atender y promover a los estudiantes talentosos. La pesquisa dio lugar a reconocer que existen muchos países de los diferentes continentes que han enfocado en las políticas educativas el interés por esta población, destinando recursos y métodos para darle la prioridad requerida.

El tercer capítulo denominado: Talento y contexto escolar inclusivo, busca conceptualizar epistemológica, teórica y metodológicamente las diferentes categorías incluyentes en el mismo. La caracterización de cada una, da cuenta del despliegue de argumentaciones que se precisan para significar y diseñar el currículo orientado al desarrollo del talento. La concepción de talento en su naturaleza y cómo surge en el sujeto, connota que se debe a condiciones genéticas, pero también a factores sociales y culturales, en los que la familia y la escuela, juegan un papel de primer orden; sin embargo, la investigación demuestra que ninguna de estas dos instituciones tiene claridad acerca de la existencia del talento en los seres humanos y por ende, son desaprovechados, no se evidenciaron condiciones para que los hijos(as) y los estudiantes desarrollen sus potencialidades.

En el cuarto capítulo se muestra un panorama conceptual acerca de la práctica pedagógica y su caracterización para responder a la intencionalidad del currículo, recreando la didáctica en el contexto de la creatividad para la comprensión del quehacer de la práctica como tal. El quinto capítulo evidencia las religaciones conceptuales realizadas para identificar la lógica de los procesos del talentoso, para lo cual se asumieron algunos teóricos por su vasto recorrido en el abordaje del tema y en el sexto capítulo, se plantean las articulaciones, convergencias y divergencias en los imaginarios de los actores educativos en el proceso formativo de los talentosos que da lugar a reconocer las voces de los actores para la construcción democrática del currículo para el desarrollo del talento.

En el séptimo capítulo, se explicita los campos de acción en el conocimiento para el desarrollo del talentoso, develando los escenarios donde se puede desenvolver el sujeto para crear las oportunidades para potencializar sus competencias. En el octavo capítulo se precisa la importancia de la subjetividad, como un componente sustancial para precisar el equilibrio que debe existir en la atención y promoción del talento y sus sentimientos, ya que el sujeto se muestra con avances sobresalientes en relación a sus pares, de tal manera que la didáctica deviene su preocupación por incluir las diferentes dimensiones del sujeto para generar un equilibrio en lo que aprende por y para la vida.

En el noveno y décimo capítulo, se concretiza la nueva mirada que desde la investigación ha sido posible para el currículo y la escuela, identificando una nueva forma de actuar en el diseño del currículo y en la práctica pedagógica, materializando la propuesta de un currículo democrático construido a partir de la participación de los actores educativos para contribuir desde sus subjetividades e imaginarios a la potencialización del talento de los estudiantes y orientando una nueva lógica en la dinámica pedagógica en la escuela. No es posible pensar desde esta propuesta en continuar solos en la práctica de la escuela y menos desconociendo el alto potencial de desarrollo de un país a partir del trabajo consensuado del o los talentos de los estudiantes.

Se convierte esta obra en un aporte valioso a la escuela del presente siglo, a la práctica pedagógica desarrollada por los profesores a partir de la comprensión que requiere

el estudiante para orientar su aprendizaje de acuerdo con sus potencialidades; para las familias en la necesidad fundamental de trabajar más unida a la escuela para direccionar correctamente el talento de sus hijos y para los estudiantes para que logren desarrollar una mejor percepción de sí mismos, de sus potencialidades específicas y de esa manera, alcanzar una mayor coherencia en su responsabilidad social en el tránsito hacia una sociedad más humanizada, sostenible y sustentable.

1. CURRÍCULO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La gestión curricular que desarrolla la escuela, sigue moviéndose en términos generales en la linealidad instrumental lo cual significa que la concepción construcción de currículos y de proyectos educativos institucionales, son direccionados en muchos casos por personas o expertos ajenos a la institución educativa, negando la posibilidad a que la institución educativa se fortalezca a partir de la participación democrática de sus estamentos.

Existe por tanto, una profunda brecha entre los intereses de los que aprenden, las necesidades del contexto y lo que requiere el país para potenciar su desarrollo. Las escuelas en sus prácticas educativas, alejan del proceso formativo la pertinencia y la calidad, siendo estos dos referentes fundamentales para contextualizar la formación y hacer de ella un acto estético donde la comunidad educativa y en especial el estudiante se re-cree en el escenario académico.

Históricamente la escuela ha sido permeada por una multiplicidad de modelos pedagógicos foráneos, lo cual ha incidido en el desarraigo pedagógico y social en relación con la responsabilidad social que demanda la formación integral de los estudiantes.

La mirada de la comunidad educativa al currículo y su activa y responsable participación en su definición y construcción, ha sido esquiva, por ello, se desarrollan acciones mecánicas y rutinarias, perdiendo su esencia el proceso curricular si se tiene en cuenta que en la instrumentalización se niega la condición humana.

Definir un currículo que se contextualice en el desarrollo del talento, no es una tarea fácil, si se tiene en cuenta la caracterización anterior, supone desestructurar el anda-

miaje señalado, para construir un currículo democrático y participativo, donde la cultura del diálogo, posibilite los acuerdos que demanda, implica tener un profundo conocimiento del significado y la acción transformativa de dicha acción.

La investigación dio lugar a un currículo que se solidariza epistemológicamente con el modelo pedagógico social, que en el decir de Flórez (1994, p.170), propone lo siguiente:

Desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

Para la construcción del currículo, es fundamental la concreción de la conceptualización de talento, por ello se llegó a una concepción a partir de las capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes sobresalientes en una o más áreas del saber, que posee una persona, en las cuales la creatividad, comunicación, liderazgo, relaciones interpersonales, entre otras cualidades, son fundamentales para el desarrollo exitoso de dicha capacidad. En consecuencia, el reconocimiento y desarrollo del talento requiere de una acción conjunta del Estado, la familia y la escuela, proceso que se tuvo en cuenta en la investigación.

En los escenarios académicos, se manifiesta el talento a partir de la activa y creativa participación del estudiante en las aulas regulares, pero en algunos casos, tales capacidades son desconocidas e ignoradas tanto por los padres de familia como por los docentes y en el evento de hacerse notoria, el docente no define, ni utiliza las estrategias didácticas que propicien el fortalecimiento y la incorporación de las mismas a la formación integral del estudiante. En consecuencia, el rol del docente requiere contextualización, dejar de ser el depositario del saber, el portador de la palabra y de la información, como referencia única y jerárquica y avanzar hacia un rol proactivo colegiado con sus pares, estudiantes y padres de familia, de lo que se trata es lograr

unos mínimos compartidos en relación a las necesidades formativas del niño y joven. De igual manera, requiere revisar su concepción y práctica de aula escolar, como señala González Juan Miguel:

El trabajo en aula a partir del proceso aprendizaje-enseñanza basado en la construcción de conocimiento utilizando como herramienta a la investigación deberá contemplar una serie de elementos de desprendimiento a los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje. (2012, p.64)

Según esta concepción, se trata de reconfigurar el espacio y el tiempo académico, la unidad espacial de las cuatro paredes del aula y el tiempo de enseñanza y de aprendizaje subordinado a horarios electivos y colectivos, requiere nuevas miradas y reflexiones, nuevas concepciones y prácticas de los maestros en el sentido de ser un maestro mediador, orientador de procesos de aprendizaje, donde los intereses, capacidades y talento, individualidad y globalidad interactúen de manera sistémica y dialógica.

La invisibilización del talento se arraiga en gran medida por las prácticas pedagógicas y los Proyectos Educativos Institucionales, que en muchos casos, privilegian la homogenización de los procesos pedagógicos implicados en el enseñar y aprender, centrando el interés en la cobertura, sin desconocer la importancia del mismo, pero el sesgo se identifica en la relevancia al indicador por encima de cualquier otro factor representativo del verdadero sentido de la inclusión a una educación de calidad integral.

Los currículos y las didácticas que se promueven en la educación básica en muchos casos, no son consecuentes con las necesidades educativas, afectivas, sociales y humanas de los estudiantes para el aprovechamiento de sus potencialidades, orientando idónea y creativamente las competencias inherentes a los mismos. Zubiria (2002, p.12) plantea:

Las capacidades excepcionales se debilitan si no reciben la atención necesaria desde la primera infancia. Esto lo saben de tiempo atrás los orientadores de talentos artísticos y deportivos, pero parecen desconocerlo los Ministerios

de Educación, las instituciones educativas, los pedagogos y la mayor parte de maestros en Colombia y el mundo entero.

Los planteamientos pedagógicos y la formación de los profesionales de la educación también ignoran la existencia de los estudiantes diferentes. Lo anterior, evidencia un especial interés en “la autorganización curricular, como una emergencia de la subjetividad tanto del estudiante como de la realidad en su concepción globalizadora y desde esa perspectiva es posible pensar en el desarrollo de un proyecto pedagógico que emerge como posibilitador de una educación de calidad” (Correa, 2013, p.143).

De igual manera, es importante señalar que desde la perspectiva de un currículo orientado desde la perspectiva del reconocimiento del estudiante talentoso, el entramado de relaciones y conexiones se logra con la concepción y práctica de la didáctica.

De igual manera, es importante señalar el carácter polisémico del currículo y el entramado de relaciones y conexiones que establece con la didáctica, pero que en esta obra se explicita la concepción de un currículo democrático y desde esta perspectiva Magdenzo (1996) expresa:

Si el sistema educativo tiene por finalidad la formación de un sujeto democrático, la estructuración del curriculum deberá partir del reconocimiento de la forma que el alumno tiene para aprender... El curriculum debiera entregar los conocimientos, y desarrollar las habilidades, actitudes, valores y competencias capaces de formar sujetos democráticos como condición de modernidad. Esto plantea la necesidad de convertir en intención el curriculum explícito para la formación del sujeto democrático a lo largo de toda la escolaridad de los estudiantes. (p.78)

Una concepción y praxis curricular/didáctica, orientada a la inclusión del talento de los estudiantes en el proceso curricular, orientaría a su vez, el qué, por qué, cómo y para qué se enseña, aspectos inherentes a la didáctica, lo cual colocaría a la institución educativa y al maestro en su práctica pedagógica, hacia exigencias diferentes de calidad educativa, una especie de currículo y didáctica para la complejidad educativa.

En otras palabras, la didáctica descansaría en un conocimiento más profundo de las regularidades del desenvolvimiento de las potencialidades humanas. La construcción de cada etapa del proceso de enseñanza y de cada tarea del aprendizaje sería asumida por el estudiante talentoso desde la óptica del aprender a aprender.

De Zubiría al respecto plantea lo siguiente:

La atención del talento demanda mediación especial de calidad. Sin maestros y condiciones de calidad el talento no aparece, y si existía en forma embrionaria, se deteriora... Una capacidad puede materializarse en pensamiento o no hacerlo, y para ello, tal como explicamos... es esencial el papel de los mediadores, de la familia y de la escuela, combinado con las actitudes y el esfuerzo del individuo. (2009, pp.40-41)

Lo anterior, evidencia la existencia de ese currículo oculto que de alguna manera, discrimina u obstaculiza las posibilidades de desarrollo de las potencialidades de muchos estudiantes. Al respecto Torres Jurjo (2005, p.14) expresa lo siguiente:

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanza su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación.

El estudio realizado por el Departamento de Educación e Investigación de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2012), reafirma lo anterior, al referirse a la identificación y eliminación de barreras tanto en lo social como en lo político, cultural, actitudes y prácticas, que deben darse en una escuela inclusiva para atender los re-

querimientos integrales del tipo de educación que demandan los estudiantes talentosos.

Entre tales barreras, se identifican las siguientes:

- La rigidez del sistema educativo provoca barreras que limitan una acción pedagógica incluyente de las necesidades del estudiantado con dotación.
- Sistema educativo poco ágil y con excesiva burocratización.
- Legislación uniformadora de la diversidad humana.
- Políticas educativas con una buena base teórico-filosófica, abocadas en ocasiones al fracaso por no articularse a las debidas actuaciones en cascadas ni unir la filosofía con la práctica.
- Políticas educativas que responden únicamente a las necesidades cognitivas olvidando las emocionales, sociales y espirituales, propias de la subjetividad humana.
- Funcionamiento de modelos tecnocráticos y reproductivos.
- Actitudes de resistencia al cambio de los docentes.
- Pérdida de la valoración social de la labor del docente.
- La débil cultura de trabajo en red en la escuela.
- Formación académica inicial y continua de los diferentes profesionales en el campo de las altas capacidades, es insuficiente.
- Existencia de prejuicios y falsas creencias sociales sobre el tema.
- Conflictos mal resueltos con las familias que llegan a romper el diálogo y la comunicación.

Lo anterior, evidencia relaciones y conexiones no muy apartadas de la practicidad educativa de la legislación colombiana, Decretos 2082 de 1996 y el 366/2009 promulgados por el Ministerio de Educación Nacional. Por tal razón, se es consecuente con las reales necesidades tanto de la población estudiantil con tales potencialidades, como con las de la Región Caribe y el país en general, ya que lo que está en juego en esta discriminación es la negación de un capital humano fundamental para el tan anhelado desarrollo socioeconómico, cultural, científico, tecnológico y humano, afirman Magendzo y Donoso:

No nos equivocamos al afirmar que en nuestras sociedades no solo se ha instrumentalizado al “otro”, sino que también y conjuntamente se lo ha invisibili-

zado. En un afán homogeneizador, pretextando la construcción de la “unidad nacional” y del “Estado nacional” se ha ocultado y negado al diferente. Señalan que la invisibilización del “otro”, es quizás uno de los mecanismos más violentos de discriminación. La educación se ha sumado consciente o inconscientemente al proceso de instrumentalización y al de invisibilización. (2000, p.12)

Al revisar las conclusiones de los Congresos Iberoamericanos de Superdotación y Talento, se identifican hallazgos interesantes que mantienen el debate de la temática. En las conclusiones del IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento se manifiesta lo siguiente:

Sensible preocupación por la falta de atención de los Estados Iberoamericanos ante su obligación legal, ética y política para detectar y promover niños excepcionales, para capacitar maestros que orienten a los niños y jóvenes de talentos y capacidades excepcionales y para apoyar iniciativas orientadas a la detección y promoción del talento nacional. (2002, p.1)

En el VI Congreso de Superdotación, Talento y Creatividad (2006), desarrollado en Mar del Plata-Argentina, las conclusiones resaltan la importancia del desarrollo de la conciencia de los sectores educativos acerca de la necesidad de detectar y reconocer la existencia de niños y jóvenes con sobredotación intelectual, talentos especiales y proceder a su diagnóstico y atención adecuada.

La diferencia del tiempo entre la realización de un congreso de superdotación con relación al otro (2002-2006), visibilizan el limitado avance en materia de reflexión y debates que debe generar la comunidad académica y a partir de las cuales, se puedan orientar las políticas educativas que direccionan los procesos formativos en los diferentes niveles de la educación en un determinado contexto social.

En el Foro Nacional de la Calidad Educativa desarrollado en Bogotá, entre el 26 y 29 de julio de 2010 y al cual fueron convocados directivos, docentes, estudiantes y el Estado, se presentaron investigaciones, reflexiones temáticas y experiencias significativas desde el punto de vista pedagógico, pero en ellos fue evidente la ausencia de diálogos, reflexiones e investigaciones sobre el talento de los niños.

Se hace reiterativo el señalamiento normativo específicamente los Decretos 2082 de 1996 y el 366 de 2009 ya que este último en su artículo segundo al referirse a los principios generales, señala lo siguiente:

En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. Se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica. (p.1)

Con la expedición de estos Decretos, se visualiza la intención del Estado para iniciar la reflexión y la acción y comprender la dinámica natural de la manifestación del talento en los niños. Lo preocupante es que en la práctica pedagógica, es notoria la instrumentalización de la concepción de estudiante dotado, dejando ver que las potencialidades deben ser de tipo cognitivo para obtener resultados académicos sobresalientes, lo cual no es negativo, pero desde una visión instrumentalizada y sesgada, es clara la negación y exclusión de tan importante cualidad en el estudiante y la posibilidad de que su formación integral coadyuve en el verdadero desarrollo que requiere la Nación y la región.

Conceptos y prácticas de esta naturaleza, dejan de lado la dignificación del estudiante como persona y ser social complejo. La realidad comienza a mostrar que se han desaprovechado las posibilidades señaladas en la Norma, comprobándose la pérdida de tiempo y oportunidades por parte de las instituciones educativas, para llevar a cabo currículos pertinentes inclusivos que de alguna manera, reconozcan abierta y visiblemente las caracterizaciones y potencialidades individualizadas de los estudiantes y el papel que estas pueden jugar en el desarrollo integral del ser, la ciencia y el proyecto de Nación.

Las dificultades sociales que se evidencian en las historias de vida de un niño o niña, en estados de vulnerabilidad en algunos casos, se acentúa la desigualdad y exclusión

social de los mismos, de igual manera, los riesgos socioculturales provenientes de la estructura familiar, si se tiene en cuenta el profundo deterioro que esta institución presenta en lo atinente a su responsabilidad en la formación de los hijos y su consecuente articulación con la escuela. Solo en la medida en que se dé esta relación dialógica Familia-Escuela-Estado, es posible pensar en una formación de los estudiantes de cara al verdadero sentido de la inclusión. La familia y la escuela actual, de alguna manera, sesgan el verdadero sentido de la formación integral de los estudiantes visibilizando en ambos contextos la expresión natural de sus talentos.

Se resalta la existencia de casos excepcionales que reconocen esta potencialidad individual, se trata de personas que por alguna razón, logran desarrollar la capacidad resiliente y se muestran como sujetos que han sido capaces de sortear la adversidad convirtiéndola en posibilidades para luchar ante la vida y transformarse positivamente. La resiliencia distingue tres componentes esenciales que deben estar presentes en el concepto, tal como lo afirman Melillo y Suárez, estos son:

- La noción de adversidad, trauma, riesgo, o amenaza al desarrollo humano.
- La adaptación positiva o superación de la adversidad.
- El proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano (2002, p.35).

Es por tanto, la resiliencia un proceso donde el individuo a partir del reconocimiento de sus potencialidades puede dar un salto desde la adversidad hacia la gestación de su proyecto de desarrollo individual y social. De la Torre (2003), plantea:

Uno de los acontecimientos más trascendentales ocurridos en el universo conocido no está en la aparición de las gigantescas galaxias, ni en los cambios estelares, ni siquiera en el origen de la vida en nuestro planeta, sino en la aparición de la conciencia humana, en la capacidad autorreflexiva que nos lleva a calificar de “humano” al primer ser racional. Va a ser la capacidad creativa y reflexiva del hombre sobre si y sobre las cosas la que va a posibilitar el conocimiento primero y la transformación después (p.28).

La investigación propone una escuela inclusiva en el verdadero sentido de la justicia social y la equidad, es decir, que las posibilidades de potenciar tales talentos sean

equitativas para todos los estudiantes. Solo de esa manera, será posible impulsar el desarrollo de la condición humana desde el punto de vista físico, biológico, cognitivo, social, estética, ética, histórico y cultural. El maestro requiere reflexionar su propia práctica pedagógica hasta convertir las dificultades heterogéneas en factores de emprendimiento y empoderamiento, puntualizando en un currículo y una didáctica inclusiva orientada a la potenciación del talento de los estudiantes.

En Barranquilla, las experiencias pedagógicas en el ámbito de instituciones escolares de básica primaria en lo relacionado a talento son escasas, pero las identificadas muestran grandes factores de éxitos al potenciar los aspectos que se vienen refiriendo en la obra, se identifican explícitamente las siguientes instituciones que de manera formal han asumido la responsabilidad de atender la expresión natural de las dotaciones intelectuales, sociales y emotivas de los niños y niñas, estas son: Escuela Von Humboldt¹, Centro Experimental del Atlántico², Escuela Normal Superior La

-
- 1 Esta Escuela ha venido recibiendo muchos reconocimientos en los últimos años, por lograr posicionarse en los primeros lugares en relación con las Pruebas Saber 11, pero su Proyecto Educativo, curricular y didáctico, potencia el desarrollo del Talento en los estudiantes desde los primeros años, para lo cual llevan a cabo un proceso riguroso de selección en la admisión, compromiso real de directivos, profesores y padres de familia, siendo esto muy reconocido por las autoridades distritales y nacionales de educación, tal como se ha evidenciado especialmente en los años 2014, 15 y 16, sin desconocer el arduo y loable trabajo histórico realizado.

El Instituto Alexander Von Humboldt, pionero en América Latina en la atención de niñas y niños con talentos, proveniente de estratos sociales uno, dos y tres, busca potenciar las capacidades de los estudiantes a partir del ritmo de aprendizaje, para lo cual estructura el currículo en función de estas necesidades. Es una institución que a base de grandes esfuerzos, compromisos y dedicación de sus directivos y docentes, han conjugado la responsabilidad y el compromiso, materializando resultados exitosos con gran reconocimiento nacional e internacional.

- 2 Es una Escuela de gran sentido altruista, fundada por el profesor Assa, quien sin ser oficial, ni privada en el sentido de la palabra, desarrolla una importante y callada misión en torno al posicionamiento de niños talentosos de estratos sociales vulnerables, se sostienen desde la perspectiva altruista de apoyos dados por el sector empresarial y gubernamental distrital, logrando profundos reconocimientos por su loable y callada labor y resultados maravillosos en las Pruebas Saber 11, logrando de esa manera que sus estudiantes logren becas nacionales e internacionales para continuar sus estudios profesionales.

La Fundación Educativa Instituto Experimental del Atlántico “José Celestino Mutis”, a pesar de sus precarias condiciones económicas, si se tiene en cuenta que tanto su fundación como su historial, ha estado ligada más a la filantropía de aquellas personas e instituciones que han creído en sus principios fundacionales, hoy por hoy, su modelo formativo centrado en el desarrollo de los talentos y la creatividad de los estudiantes, se ha convertido en paradigma de excelencia educativa para Colombia y otras latitudes. El Proyecto Educativo que desarrolla se orienta hacia la exploración vocacional en varias disciplinas, favoreciendo los idiomas (ocho lenguas entre modernas y clásicas, incluyendo el latín y griego), las Artes Plásticas y Musicales, Adiestramiento Técnico, con la finalidad de promover el desarrollo integral de sus estudiantes.

Hacienda³ y el Instituto para el Desarrollo del Potencial Humano⁴, pero aún así, la cifra es minúscula frente a las 673 instituciones educativas que tiene el distrito de Barranquilla, de las cuales 166 son estatales y 507 privadas.

En las encuestas realizadas a docentes de escuelas del distrito de Barranquilla y de Cochabamba-Bolivia, como parte de la investigación, para el caso de Barranquilla, estas fueron aplicadas en nueve escuelas oficiales de las localidades Suroccidente y Suroriente. En ellas se evidenció que solo dos maestros tienen claridad conceptual acerca del talento, el restante, confunden la concepción de talento con una condición normal de la habilidad intelectual del individuo. Por otra parte, unos 38 docentes no conocen los Decretos 2082 de 1996 y el 366 de 2009 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales regulan la atención a los estudiantes con talento o capacidades excepcionales; a su vez, hacen señalamientos de prácticas curriculares y didácticas que atienden el talento en las escuelas a las que pertenecen, como también, reconocen experiencias pedagógicas significativas en el trabajo de talento, expresando incluso, nombres de escuelas como Fundación Von Humboldt, Fundación Internacional Alberto Merani y el Instituto para el Desarrollo del Potencial Humano.

Para el caso de los maestros de Cochabamba-Bolivia (40 docentes), se evidenció la existencia de una aproximación al concepto de talento, aunque, algunos confunden esta capacidad con actividades y estrategias. En el conversatorio realizado con un grupo de docentes pertenecientes a la Institución Educativa “La Edad de Oro” (julio 8 de 2012), manifestaron que en el país no existe una política educativa que viabilice la atención de las necesidades educativas de los estudiantes, lo cual no les permite desarrollar una práctica curricular y didáctica orientada al fortalecimiento de tales potencialidades. De igual manera, no tienen referentes de instituciones educativas que privilegien el talento de los estudiantes.

3 Institución oficial orientada a la formación de formadores, también ha logrado avances significativos en la orientación del talento de sus estudiantes.

La Escuela Normal Superior La Hacienda. Desarrolla espacios potencializados de talento como escenarios propicios para explorar, identificar, fundamentar y profundizar el potencial talento en los estudiantes, a partir de Centros de Interés.

4 Institución de carácter privado, orientada de igual manera al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, para posicionarlo en el sentido del reconocimiento de sus altas habilidades talentosas.

Estos dos diagnósticos identificados como estudios de casos en el contexto local/global, potencian el aporte de esta obra, por los siguientes aspectos:

- Desconocimiento de una concepción pedagógica del talento en los niños y el papel de la escuela y los maestros en la potenciación del mismo, a partir de prácticas curriculares y didácticas pertinentes.
- La no existencia de un proceso de formación y actualización permanente de los maestros en lo atinente a la problemática investigada y su consecuente consideración en la normatividad existente (Decreto 366 de 2009, Ministerio de Educación Nacional).
- No es claro el compromiso del Estado en relación al talento como una potencialidad humana que bien orientada coadyuva al desarrollo económico, social y cultural e histórico tal como se visualiza en otros países de los diferentes continentes incluyendo América Latina, esto se demuestra en el rastreo investigativo acerca del estado de desarrollo de la temática en mención (Estado de arte).
- Escasamente se identifican algunas escuelas con cierta preocupación latente en identificar y atender el talento de los estudiantes, sin embargo, no dejan de ser situaciones aisladas que no reflejan la emergencia del problema si se tiene en cuenta que Colombia y la región del Caribe, están empeñadas en ser protagonistas de cambios sustanciales de acuerdo a los escenarios tendenciales del desarrollo que visualiza las transformaciones a partir del aprovechamiento y participación del talento humano.

Esta caracterización propicia el reconocimiento del problema que orientó a la investigación, por lo que las preguntas que problematizaron el objeto de estudio fueron:

¿De qué manera el currículo puede generar transformaciones tanto en el conocimiento como en la práctica pedagógica en relación con los procesos formativos para el desarrollo del talento de estudiantes de básica primaria en un contexto escolar inclusivo?

De manera específica se plantearon los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las caracterizaciones de la práctica pedagógica desarrollada por los docentes en relación a la identificación y orientación formativa de los niños talentosos?

¿Qué articulaciones, convergencias y divergencias son evidenciables en los imaginarios de los docentes y padres de familia con relación a los procesos formativos de los niños con talento?

¿Cuáles son los imaginarios y realidades de autorreconocimiento de los niños en relación al talento en el contexto escolar?

¿De qué manera la construcción colectiva del currículo pertinente religado con la práctica pedagógica, genera transformaciones en el contexto educativo en relación con la emancipación del talento de los estudiantes de básica primaria como expresión de una concepción y práctica de inclusión educativa?

La generación de conocimientos científicamente válidos acerca del objeto de investigación, es la novedad y al mismo tiempo, una exigencia para el desarrollo educativo de la Nación. El tema del talento debe formar parte fundamental de las agendas de educación inclusiva de los diferentes niveles educativos como propuesta generadora de políticas y metodologías institucionales tendientes a atender la manifestación del talento en los estudiantes que ingresan a los diferentes niveles educativos.

La obra busca generar aportes orientados a los siguientes ámbitos:

- Pertinencia del talento y la creatividad con los requerimientos del desarrollo social, económico, cultural, humano, desde una perspectiva sustentable.
- Incluir a los niños y niñas desde la escuela a los procesos creativos innovativos para el desarrollo del pensamiento superior, complejo y crítico y de esa manera, interactuar con propiedad en la sociedad del conocimiento.
- Generar transformaciones de las prácticas socioeducativas tanto en la escuela como en la familia, logrando con ello la visibilización de los talentos de los estudiantes.
- Fortalecimiento de la autodeterminación en los niños talentosos con la finalidad de disminuir la subvaloración frecuente en los contextos escolares y familiares.
- Evidenciar las posibilidades de transformación de la escuela a partir del autorreconocimiento de sus actores educativos orientados por currículos alternativos y pertinentes que reconozcan el talento como expresión de inclusión.

A partir de la develación de lo que sucede en la escuela primaria en relación con el talento de los estudiantes, y en la búsqueda de nuevos horizontes en cuanto a saberes y conocimientos científicos que iluminen las decisiones de la comunidad educativa en relación a la definición de otros tipos de dispositivos que en su practicidad reconozcan la individualidad del estudiante en la diversidad, en este caso, el talento, como potencialidad históricamente ignorada tanto por los saberes como por las prácticas cotidianas y normalizadas. Esta obra centra su interés en desarrollar el conocimiento científico acerca del talento, para dinamizar la práctica educativa donde los maestros y padres de familia, asuman el rol histórico y promuevan la participación requerida para el desarrollo del talento en los estudiantes, Alliaud y Duschatzky (2003, p.62) sostienen:

Parte de la crisis creciente de la educación gira en torno de la capacidad cada vez menor de los estudiantes por indagar y comunicar el contenido ideológico en forma eficaz, peligrando no solo la habilidad de los estudiantes para ser creativos sino la capacidad y el talento respecto al pensamiento conceptual crítico. El argumento principal es que la crisis de creatividad y de aprendizaje crítico tiene que ver en gran parte con la tendencia hacia la homogeneización del proceso de enseñar y aprender que se visualiza en las escuelas en todos los niveles educativos.

No hay duda, que la investigación se convierte en un reto trascendente si se tiene en cuenta que el interés y la finalidad de la misma, es la transformación de la escuela a partir de las nuevas lógicas de participación de los actores educativos en la construcción de concepciones y saberes más de cara a la realidad individual, social, cultural e histórica de los estudiantes, de allí que la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de derivar tanto de la conciencia crítica del estudiante como del fortalecimiento de su capacidad de ser y pensar con autonomía. Desde estos tópicos, López, Silvia plantea lo siguiente:

Todos pueden aprender, dentro y fuera de la escuela; esa es la premisa desde donde partimos para reflexionar sobre la inclusión y sus reales posibilidades en las escuelas. Los iguales, los no tan iguales, los diferentes y los más dife-

rentes, todos tienen la posibilidad de hacerlo siempre que cuenten con la guía intencionada y convencida de un mediador que crea en sus capacidades. Todos somos diferentes, en el color, lenguaje, origen, gustos, capacidad, y a todos, sin embargo, en la mayoría de las escuelas se tiende a igualarnos de acuerdo a una norma, de allí que haya muchos “anormales”. Esos son los grandes olvidados y excluidos de su derecho de aprender desde los primeros años de escolaridad. Su gran cerebro, dotado de infinitas posibilidades de desarrollo se van anquilosando paulatinamente a medida que transcurren los años escolares y su retraso se va notando en relación al resto de sus compañeros de estudio. (2013, p.248)

El camino recorrido tanto en la experiencia docente como en la investigativa, lleva al convencimiento de la necesidad de transformación de la escuela y del acto pedagógico en relación con los intereses y necesidades de los estudiantes, de allí el por qué el interés y finalidad de la investigación, la cual se precisa en los siguientes tópicos:

La concepción de formación y el desarrollo integral del ser humano, tienen como finalidad utilizar los medios curriculares y didácticos que despierten, provoquen y favorezcan el desarrollo reflexivo y crítico de las potencialidades y la autonomía del pensamiento. Esto solo será posible si se asume como desafío de transformación ya que los problemas esenciales como el talento de los estudiantes de básica primaria “nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales. *Ade más, hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia* (Morin, 1999, p.39).

En consecuencia, el contexto, ámbito de relaciones y conexiones de los diferentes aspectos que configuran el entramado del desarrollo humano integral, se considera en la presente investigación como un entretejido que debe fortalecerse a la luz del proceso investigativo, donde los protagonistas asumirán un rol histórico trascendente en relación con la definición y construcción de un currículo que dé cuenta de otros tipos de prácticas pedagógicas más de cara a los derechos de los estudiantes en relación con la inclusión de sus potencialidades.

Un conocimiento es pertinente cuando es capaz de contextualizar la información teniendo en cuenta la pluridimensionalidad de la condición humana. La capacidad para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano y requiere ser desarrollada. Desde esta perspectiva, el conocimiento científico acerca del talento como potencialidad a dignificar en el acto pedagógico, a partir de saberes y experiencias religadas en la investigación, es centro de interés y responsabilidad de la misma.

La sabiduría que se viene perdiendo en el proceso del pensamiento, la enseñanza y el aprendizaje fragmentado, requiere ser resignificado y articulado de tal manera, que la escuela, avance por un nuevo camino en su rol histórico: el camino de la emancipación en el proceso formativo de los estudiantes potenciando así sus capacidades, su natural talento. Estos entre otros, son los desafíos de la investigación, para lo cual se plantean los siguientes objetivos:

Construir un currículo pertinente, que oriente significativamente las transformaciones tanto en el conocimiento como en la práctica pedagógica en relación con los procesos formativos para la emancipación del talento de los estudiantes de básica primaria en un contexto escolar inclusivo.

Específicamente: a) Identificar las características de las prácticas pedagógicas generadas por los docentes en relación con los procesos formativos que demandan los estudiantes talentosos; b) Comprender las articulaciones, convergencias y divergencias existentes en los imaginarios de los actores comprometidos en el proceso formativo de los niños talentosos; c). Interpretar la intersubjetividad de los estudiantes en relación con la capacidad de reconocimiento de sus potencialidades; d) Determinar las condiciones y factores que coadyuven la construcción del currículo pertinente transformador de la escuela para el desarrollo del talento de los estudiantes en el contexto de la inclusión educativa.

2. EL TALENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DESARROLLOS LOGRADOS A TRAVÉS DE LA HISTORIA

Es evidente en el contexto universal, la dinámica en torno a la temática del talento en

niños y niñas en el ámbito escolar, por lo tanto, el análisis que se realiza en este capítulo, busca articular las producciones investigativas y bibliográficas desarrolladas en diferentes fuentes en torno al problema que convoca, a partir de las cuales sea posible organizar el entretrejo como fundamento de la pertinencia y contextualización del problema del proceso curricular para el desarrollo del talento desde el plano epistemológico, teórico y metodológico.

Se identifican instituciones educativas que marcan la diferencia en las prácticas pedagógicas porque se han atrevido a pensar en el derecho que tiene el estudiante al reconocimiento de la diversidad en la unidad y a la igualdad de oportunidades y por ello, se han dado la posibilidad de ser instituciones con prácticas pedagógicas concebidas para atender con el rigor y las exigencias a la población que presentan potencialidades cognitivas, sociales, creativas y artísticas. Se citan ejemplos como los siguientes: Escuelas Emilia Reggio de Italia, la Escuela San Estanislao de Kostka y Centro Huerta del Rey, ambas de España; en Colombia, la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani y otras que hemos referenciado en apartes anteriores y que vienen trabajando la temática desde diferentes posturas epistemológicas, pedagógicas y metodológicas, con fuertes puntos de convergencias en los resultados de las Pruebas Saber 11. De allí el por qué se considera importante el rastreo de experiencias en diferentes contextos continentales, tales como los siguientes:

EUROPA. Ha marcado pautas para que el sistema educativo inicie acciones hacia la defensa y el derecho de la población estudiantil con potencialidades diferentes. En Italia, por ejemplo, las Escuelas Reggio Emilia, expandidas por todo el país, fueron creadas en 1945, tiempo que ha demarcado el fuerte posicionamiento de las mismas en el contexto nacional e internacional, desarrollan una concepción epistemológica acerca del niño y niña concebidos como sujetos ricos en potencialidades y capacidades. Beresaluce (2009, p.126) considera que *“hay muchos lenguajes en los estudiantes que se deben fomentar al máximo”*.

La concepción de espacio, se hace evidente en el tipo de diseño de las escuelas, se favorece la comunicación, las interacciones y las relaciones de unos con los otros, la disposición de los muebles, objetos y materiales promueven la resolución de proble-

mas y el descubrimiento en el proceso de aprendizaje. El tiempo es otro factor a considerar y se ajusta al ritmo de cada estudiante, y el docente se planifica de tal manera, que le permite respetar el ritmo del estudiante. Afirma Beresaluce que: *“el poder del educador no es el de una autoridad ya dada, sino el del experimentador, el de alguien que ayuda”* (2009, p.124). Esta escuela privilegia que los niños permanezcan tres años con el mismo docente. La base primordial del currículo son las necesidades e intereses de los niños y la elaboración de proyectos científicos, aspecto fundamental para el fortalecimiento del lenguaje de los estudiantes. Beresaluce (2009, p.126) afirma: *El objetivo principal de esta escuela es el desarrollo armónico integral de los niños, abarcan más campos de desarrollo, no se centran solo en el aspecto curricular, fomentan mucho la creatividad a través del arte que es otro de los caminos de desarrollo de los niños.*

Los educadores son flexibles y tienen que estar en permanente alerta a los comportamientos de los niños, porque los acontecimientos que surjan son motivos para recrear el aprendizaje. Es evidente la trascendencia de la creatividad si se tiene en cuenta que a través de ella se debe mostrar el avance del aprendizaje de los niños y niñas.

ESPAÑA. País que ha avanzado notoriamente en la legislación educativa, en aspectos relacionados con las adecuaciones curriculares para la formación de esta población. Se mencionan experiencias como la de la Institución Educativa San Estanislao de Kostka (Málaga), la cual funciona desde 1990, trabajando con niños y adolescentes con talentos. La experiencia piloto de carácter público desarrollado por la Comunidad Autónoma de Madrid, funciona desde 1999, opera cada quince días, en el calendario escolar en el Instituto de Madrid, donde existen doscientos superdotados entre los seis y los dieciséis años.

En la experiencia del modelo de enriquecimiento psicopedagógico y social denominado Centro Huerta del Rey, aplican un programa específico en los cursos de verano y atiende las características propias de cada niño superdotado. Este centro tiene la colaboración de organismos públicos y privados. La caracterización del programa diseñado para atender a la población con altas habilidades se encuentra descrita así:

Agrupamiento específico; para ubicar a los niños superdotados en un centro o aulas exclusivas; el currículo se adapta para atender las especialidades de los niños.

La aceleración; busca escolarizar al estudiante de acuerdo a su edad mental y no cronológica y tienen tres tipos de aceleración: admisión escolar precoz que corresponde al estudiante en primaria con cinco años de escolarización; escolarización en un curso superior y programas concentrados, la característica es el manejo del tiempo de consecución de los objetivos del currículo.

Programa de enriquecimiento; para diseñar estrategias adecuadas a las características del niño teniendo en cuenta sus capacidades y su aplicación, desarrollando de manera simultánea el currículo oficial o en periodo vacacional, generan un ambiente pedagógico que facilita la personalización en la formación del estudiante.

Programa de adaptación curricular; orientado a la adaptación del currículo oficial al niño superdotado, se aplica en el horario escolar y se requiere tener en cuenta las habilidades emocionales y sociales del estudiante, como también, la orientación de un educador que esté hábilmente formado.

Siguiendo la línea de trabajo español sobre el tema que nos ocupa, Genovard Cándido (1980) se centró en despertar el interés por el tema de la superdotación y el talento. La primera atención de acuerdo a Prieto, Sainz y Fernández (2012) que se le presta de forma más seria al tema fue de 1931 a 1936 en el Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid que funciona como una escuela especial para superdotados. Después de la Guerra Civil Española, este Instituto pasó a depender del Ministerio de Educación y Ciencia, conociéndose, entonces, con el nombre de Instituto de Selección Escolar de Madrid (1940-1970). Su objetivo era la selección y formación de superdotados a los que daba instrucción y educación, a partir de ese momento, en los niveles elementales, medio y superior de acuerdo con las condiciones intelectuales de este grupo de alumnos. Los criterios de ingreso en esta institución se ceñían a un examen médico, pedagógico y de capacidad mental (p.49). Desarrollaron líneas de investigación acerca de la temática y desde el Departamento de Psicopedagogía en la Universidad de Barcelona, crearon el primer equipo de investigación sobre niños excepcionales, en 1983, llevaron a cabo el primer Simposio Nacional sobre la Psicopedagogía de la excepcionalidad.

En la Universidad de Murcia (España), Prieto María Mercedes (2009), realizó la investigación para definir un modelo comprensivo de carácter descriptivo que trata de delimitar las características de los sujetos superdotados y de establecer unos supuestos teóricos comunes a los distintos modelos. Se trata de un modelo heurístico, abierto y flexible, este modelo recoge cuatro componentes donde se inscriben las principales características de las altas habilidades: a) la habilidad intelectual general; b) el conocimiento en un dominio y la habilidad de manejo de la información; 3) la personalidad y los estilos intelectuales; y 4) el ambiente. Este estudio incluye en la fase de identificación, el procedimiento de Castelló y Batlle (1998, p.18), desde el cual se posibilita el diseño de perfiles cognitivos del talento y la superdotación. Se incluye además, el modelo de evaluación, el estudio de las competencias socioemocionales y de los rasgos de personalidad de los estudiantes.

Prieto (2009, p.17), plantea que Candido Genovard trabajó la importancia de formar profesores en las altas habilidades y señala: Que el aprendizaje de los alumnos constituye la razón de ser de dichos procesos y de ello se desprende que el profesor que los gestiona debe poseer los requisitos personales, de conocimiento, de metodología e instrumentación que faciliten la consecución de dichos aprendizajes. Sin embargo, tal afirmación no puede hacerse en el vacío... Pues ello ocurre en una situación caracterizada por la variabilidad. Los profesores de alumnos con altas habilidades, dicho en otros términos, el mejor profesor para alumnos con altas habilidades será el que los guíe certeramente a la consecución de los aprendizajes deseados. Sin duda se trata de una afirmación totalmente inespecífica, pero imprescindible para no perder de vista la realidad que nos ocupa.

En la Universidad de Oviedo (España), se precisa el trabajo presentado por Rodríguez y otros investigadores, resaltado por Prieto (2009) indicando: “que los autores presentan su experiencia sobre un modelo educativo de adaptación curricular para alumnos de altas capacidades que pretende promover el desarrollo equilibrado de los objetivos de aprendizajes propuestos en su programación de aula” (p.18).

FINLANDIA. Se constituye en uno de los países europeos con un sistema educativo reconocido a nivel mundial, por el resultado exitoso del mismo. Consideran los fin-

landeses que la educación es un recurso esencial para un país, “la política educativa ha sido, y continúa siendo, la creación de igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos”, afirma Jakku-Shivonen y Niemi. En el diseño del currículo se considera fundamental la formación del maestro, el cual debe estar preparado para incorporar la investigación al aula, tener conocimientos disciplinares y pedagógicos de alta calidad, promover un aprendizaje activo, colaborativo y el desarrollo de su propia metacognición y la de los estudiantes; llevar a cabo un trabajo adaptado al contexto y a los objetivos nacionales, globales y cambiantes. Afirman los autores: “los profesores abren puertas y ventanas al enriquecimiento cultural y ayudan a las personas a comprender a otros seres humanos y sus contextos culturales” (2011, p.67). Según esta autora, la evaluación está centrada en el modelo conceptual la cual comprende tres dimensiones de una educación exitosa desde la siguiente perspectiva:

1. La educación es eficiente cuando el funcionamiento, la flexibilidad y la planificación del sistema educativo, de la administración educativa y de la enseñanza son los más adecuados posible.
2. La educación es eficaz cuando tiene éxito en preparar a las personas para el futuro y en desarrollar la sociedad, la cultura y el trabajo.
3. La educación es económica cuando los recursos se han asignado de una manera óptima con respecto a los objetivos.

ALEMANIA. Es otro de los países europeos con un nivel de avance en la concepción y práctica educativa del estudiante con altas habilidades, el fin primordial de la política educativa estatal es identificar, fomentar y financiar a la población con capacidades excepcionales. Se puede apreciar en el análisis documental que este país, ha identificado un concepto de excepcionalidad, que en el decir De Zubiria, se refiere:

Aquellos jóvenes con una alta superdotación escolar y cuya personalidad dan razón para esperar un creciente interés de la sociedad en ellos y lo caracterizan teniendo en cuenta ocho indicadores: altas habilidades cognitivas, flexibilidad del pensamiento, curiosidad intelectual, persistencia en la tarea, amplios y profundos intereses, habilidades para responder a estímulos emocionales, artísticos, sentido de responsabilidad e integridad personal. (2002, p.210)

Los alemanes utilizan unos derroteros para identificar a los niños con altas habilidades, señalados por De Zubiría (2002), en cuatro pasos: “*rendimiento académico, prueba de aptitudes, observación y entrevista, selección y valoración final*”. En este país el sistema educativo, se basa en un modelo homogéneo en la primaria, para luego dividirlo en cuatro grupos: Gymnasium, escuela para estudiantes de altas habilidades; Realschule, escuela para estudiantes de altas habilidades con interés prácticos y estudiantes de habilidades moderadas; Hauptschule, escuela para estudiantes de bajas habilidades y Gesamtschule, escuela integrada.

POLONIA. En la Universidad de Szczecin, Perzycka y su grupo de investigación, referenciado por Prieto, precisa que: “la investigación se centró en la importancia que tiene la competencia creativa del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dicen los autores que la creatividad en la docencia plantea la necesidad de mejorar las capacidades innovadoras, imaginativas de los docentes” (2010, p.17).

PORTUGAL. En la Universidad de Do Minho el autor Almeida y Oliveira, señala Prieto (2010, p.18): presenta el estudio de la alta habilidad, centrándose en la experiencia acumulada por la Associacao Nacional para o estudo e intervencao na Sobre-dotacao, realizando el análisis de las altas habilidades en tres niveles fundamentales:

Primer nivel: se discuten distintas perspectivas para el estudio de la sobredotación y la consideración de este estudio en la realidad portuguesa.

Segundo nivel: los autores se centran en el proceso de identificación del alumnado con sobredotación.

Tercer nivel: se presentan algunas consideraciones sobre la intervención educativa de los estudiantes superdotados y talentosos en Portugal, dirigidos a los mismos, a sus familias, a los profesores, a los centros educativos y a las universidades.

Los casos referenciados como experiencias exitosas en países europeos, evidencian el camino educativo y pedagógico de las escuelas y de los investigadores, buscando con ello, la identificación y atención de niños dotados y talentosos; tales acciones

han generado la celeridad de pensar responsablemente en la atención de esta población. El Estado ha mostrado interés por propiciar políticas y presupuestos para apoyar los proyectos que permitan brindarle un espacio de desarrollo a la población en mención.

ASIA. En este continente se relacionan las experiencias de China, Taiwán y Japón. En el primer país, las políticas educativas en relación con las altas habilidades, son muy exigentes y para ingresar los estudiantes a los programas especiales aplican procedimientos selectivos a partir de competencias nacionales fundamentadas en baterías de test y son las familias las que deciden hacer ingresar a sus hijos a los programas especiales. Existen más de 4.000 escuelas para atender a la población de altas habilidades, el currículo está dispuesto para un trabajo diario de seis horas, desarrollan plan de estudio para la formación de altas competencias internacionales y esta formación atiende lo intelectual, lo físico y lo moral.

TAIWÁN. Se genera un especial interés por enfocar el sistema educativo en las altas habilidades de los estudiantes y es por ello, que la legislación educativa se ha regulado con asignaciones presupuestales para apoyar la educación de esta población, el Gobierno los considera como una promesa para el país. Se han creado escuelas donde se ha requerido la ampliación de los currículos y a los estudiantes con altas habilidades se les ofrecen cursos los fines de semana y campamentos de veranos, donde son tutoriado por docentes universitarios.

JAPÓN. No existe una atención centralizada para los niños y niñas con altas habilidades, porque el Gobierno plantea que es violatorio con la filosofía del Estado, dicen que una sociedad democrática es una sociedad competitiva, defienden la sociedad igualitaria, todos tienen oportunidades y no debe existir favoritismos, consideran a los niños en las escuelas como una piedra preciosa que solo hay que pulir. Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial, se comenzó a practicar agrupamientos por habilidad en la escuela secundaria y se reconoció el derecho a la creatividad y al pensamiento divergente.

ARABIA SAUDITA. En la Universidad de King Faisal en 1990, el trabajo que corres-

ponde a la autoría de Abdellah Aljughaiman, Prieto (2010, p.18), el autor analiza el modelo de identificación y atención educativa a los estudiantes de altas habilidades (superdotado y talentos) de su país, destaca el rol importante del profesor y su formación en temas relativos a la alta habilidad.

En el contexto anterior, se ha mostrado el mismo dinamismo que en el europeo y es por eso, que se puede apreciar experiencias pedagógicas de escuelas, investigaciones y políticas estatales establecidas, que posibilitan direccionar procesos para la identificación y atención de la población estudiantil dotados y con talento.

OCEANÍA. En este continente se destacan las experiencias de Nueva Zelanda y de Australia. El primero, favorece el trabajo igualitario en educación a partir de las escuelas tradicionales y para los niños y niñas con altas habilidades, utilizan métodos de aceleración y de enriquecimiento del aprendizaje, involucran a la familia debido a la concepción que tienen de la misma, en relación al papel que cumple en la vida de esta población. Estas disposiciones gubernamentales ha posibilitado el diseño de un nuevo currículo en el sistema educativo, De Zubiria (2002, p.221) expresa:

Este currículo está basado en un rango de niveles, en donde cada nivel representa un punto determinado de aprendizaje para los individuos, sin importar la edad o el nivel de enseñanza, curso o grupo, en el que ellos se encuentran. Esto permite que el individuo se mueva a su propio ritmo sin estar atado a factores organizacionales.

AUSTRALIA. En este país se evidencia en su sistema educativo, interés por atender las necesidades especiales superiores de su población, razón por la cual a partir de las políticas estatales ha destinado los recursos y la legislación necesaria para fortalecer el compromiso con esta población. Han creado cinco aspectos para organizar la atención: enriquecimiento, consorcios entre escuelas, centros de interés, clases y escuelas especiales y aceleración, cada una con las orientaciones específicas para la atención de las altas habilidades de los estudiantes.

Concretan la atención de la población dotada y con talento a partir del desarrollo de

currículos centrados en métodos específicos para la atención de la misma; a su vez, el Estado está comprometido a partir de la organización de diferentes entes y consolidando las políticas para tal fin.

CONTINENTE AMERICANO. La pesquisa evidenció experiencias pedagógicas que han marcado la diferencia atendiendo la expresión de las altas habilidades de los estudiantes. Se inicia el recorrido a partir de Estados Unidos, se encuentra que en los gobiernos de George Bush y de Bill Clinton, se diseñaron programas para atender a la población de capacidades excepcionales. En el año 2006, se diseñaron programas orientados a la división de los niveles educativos para atender la población, logrando la siguiente clasificación: aceleración, adaptación en el aula y enriquecimiento complementario.

En el marco de las políticas gubernamentales, se han ejecutado programas dirigidos a mujeres adolescentes con resultados satisfactorios. En el estado de Tennessee, New York, Texas, California, Arizona y otros, han desarrollado programas en el lenguaje con evaluaciones satisfactorias. Se pueden identificar casos de refundaciones de los currículos tradicionales desde el año 1992 hasta la fecha. En Oregón la programación es flexible, con progresos continuos, promocionan al estudiante de un grado a otro, también existe la iniciación temprana, cursos y niveles avanzados e intensivos. En las escuelas existen tres clases de grupos de estudiantes: de tiempo completo, medio tiempo, instrucción individualizada, estudios independientes y centros de aprendizajes.

CAROLINA DEL SUR. Se realiza el trabajo pedagógico de la excepcionalidad con currículos especializados, ofreciendo modificaciones permanentes para encontrar un estilo de aprendizaje único, modificaciones de contenidos, procesos, entornos, resultados y productos del estudiante. Actualmente las políticas de Estado en atención a la excepcionalidad, ha llevado al país a pensar en la calidad de las escuelas, en la preparación de los docentes, la adecuación de la infraestructura, en los recursos tecnológicos y en los procesos pedagógicos de las escuelas oficiales.

CANADÁ. Es otro de los países con políticas estatales claras, presupuesto y recursos

para apoyarlos. De Zubiria (2002, p.208) señala al respecto que los programas utilizados son: “agrupamientos por habilidad, estudio independiente, clases especiales, centros de recursos, promoción de cursos, mentores, programas de verano, programas de fin de semana, clases particulares y escuelas especiales”. Países como Portugal, Chile y Perú, se encuentran en la reflexión sobre el tema y han convocado espacios de debates para la anuencia del mismo.

Así mismo, se encuentran investigaciones dirigidas por el doctor Joseph Renzulli, tales como: El rol de los profesores en el Desarrollo del Talento, de la Universidad de Connecticut USA, Prieto Sánchez (2010, p.17) plantea en su investigación, que Renzulli parte de la formación del profesorado, en consecuencia, el objetivo de la investigación es proporcionar oportunidades que sirvan a este núcleo profesional para desarrollar conocimiento y habilidades, que faciliten el tránsito de los sueños e ideales a realidades en las aulas de clases. Destaca el autor la desconexión entre la visión de desafío de los profesores y la carrera de satisfacciones y esfuerzos diarios a lo largo de la vida profesional.

En las Universidades de Tufts-Yale y Murcia, con Robert Sternberg y un grupo de investigadores, estudian los beneficios que tiene la inteligencia exitosa para estudiantes superdotados y talentosos, señalan los autores que el modelo y los principios de la inteligencia exitosa constituyen un marco sólido y eficaz para concretar respuestas educativas que respondan a las necesidades del alumnado con altas habilidades.

El continente norteamericano, se constituye en uno de los más fuertes en trabajo a nivel de escuelas, investigaciones y políticas estatales para el apoyo de la población estudiantil dotados y con talento. Existen dos grandes teóricos de este continente que lideran exitosos aportes científicos productos de sus experiencias investigativas, lo cual ha facilitado la comprensión y significado de la superdotación y el talento: Joseph Renzulli y Robert Sternberg, quienes a través de sus teorías han consolidado unos referentes universales acerca del tema.

CUBA. Concentra la atención en los niños y niñas talentosos, tema abordado con gran meticulosidad en las obras de Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí

y Enrique José Varona, entre otros, en ellas se encuentran reflexiones y sugerencias en el terreno filosófico, social y educativo acerca del problema de las aptitudes, la inteligencia y los talentos humanos (Hume, 1998, p.38).

Lorenzo (1995, p.96), señala algunos antecedentes investigativos en las décadas del 40 y 50 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana; de la misma manera, Torroella en los años 60, versó sobre la detección y atención de los sobresdotados y talentosos desde la perspectiva de la clínica y de la orientación psicológica (Hume, 1998, p.39).

La década de los 80 se considera de gran auge en el ámbito de las investigaciones e intervenciones realizadas con niños y adolescentes talentosos, citándose entre otros, los siguientes Proyectos:

- Argos, para el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento.
- Prycrea, para el pensamiento reflexivo y la creatividad.
- Aprender a aprender.
- Tedi, del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

En 1991 se llevó a cabo en La Habana, el Primer Simposio Iberoamericano “Pensar y Crear; desarrollo de la inteligencia”. A partir de la década del 90, el tema cobró gran importancia, siendo considerado en los debates y reflexiones en el Evento Internacional de Pedagogía. En este evento que se desarrolla en La Habana, cada dos años, ha sido recurrente el abordaje del mismo, haciendo especial mención al papel de las escuelas para su desarrollo. Evento tras evento, ha concitado la atención de actores e investigadores de diferentes latitudes, donde el tema en referencia ocupa un lugar privilegiado.

MÉXICO. En relación a los aportes de este país al debate de la temática, la información acerca de la atención de los niños y niñas talentosos se encontró dispersa, sin embargo, vale la pena destacar, las investigaciones de Azuela (2010), quien manifiesta que en su país aún es incipiente la creación de programas para el desarrollo de niños con aptitudes sobresalientes. Resalta como factores determinantes de este comportamiento, la falta de información suficiente para identificar a estos estudiantes. En

el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, existe una línea de investigación en temas acerca del talento, de la cual participa la autora señalada. Esta experiencia la ha llevado a ser delegada por México ante el World Council for Gifted and Talented Children de la Universidad de Winnipeg, Canadá, además, de otros centros internacionales.

Centroamérica, se muestra débil en el reconocimiento de la población dotada y con talento, Cuba sobresale porque a través del tiempo ha desarrollado proyectos concretos que han permitido identificar y atender a este tipo de población; por el contrario, México, en lo atinente al manejo de la temática, se consideran incipientes las acciones que han desarrollado en este campo educativo.

En América del Sur, se destacan países que en el sistema educativo muestran desarrollos significativos en la temática, tales como:

CHILE. Se encontraron dos experiencias, la existencia del Instituto de Superdotados, ubicado en Santiago de Chile, atiende un promedio de 120 niños en media jornada diaria, los profesores se han especializado en el mismo establecimiento, los contenidos se basan en los actuales programas de educación del sistema tradicional. El segundo trabajo, se relaciona con la búsqueda y desarrollo de talentos matemáticos, con el objetivo de identificar y estimular a los niños con este tipo de talento de manera excepcional, los cuales son orientados hacia la ciencia y otras actividades que requieran una formación superior en matemáticas, contribuyendo al desarrollo integral de niños con escasos recursos.

Se destacan otros trabajos investigativos como el de la Universidad Católica de Valparaíso, realizados por docentes investigadores de la carrera de Educación Diferencial de Métodos de Intervención Cognitiva, aplicados a diversos tipos de estudiantes. En ellos, se implementó el programa de enriquecimiento instrumental con el objeto de llevar a cabo intervención cognitiva para la mejora de la inteligencia, en muestra de niños y adultos normales con una duración de dos a tres años. Se han dado resultados significativos en el índice de atención voluntaria, razonamiento lógico, autoconcepto académico, comprensión lectora, en el cociente intelectual, medido con el Raven, WISC Y WAIS (escalas de inteligencias) y en la capacidad para resolver problemas.

BUENOS AIRES. En 1991 se creó la Asociación de Padres, Apoyo a la Creatividad y el Talento (ACT), una organización sin ánimo de lucro, la cual tiene como finalidad agrupar a padres de niños talentosos para que en conjunto, impulsaran un proceso permanente de información a padres, docentes y autoridades sobre la existencia, problemática y métodos de ayuda y apoyo a padres e hijos con estas características. En 1992 con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología), se contempla por primera vez la educación de los niños con alta inteligencia.

En 1993, se fundó el Instituto de la Creatividad y Talento, el cual ofreció un nivel inicial y funcionó hasta finales del año 2002, cerró sus puertas por dificultades económicas y ausencia de apoyo gubernamental. El proyecto consistía en la adecuación de un currículo flexible y abierto en el desarrollo de los temas, los salones lo integraban un número de estudiantes menor al acostumbrado.

En el mismo año en que se funda la Asociación ACT se crea la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad (Fundación ETC), cuya actividad estuvo orientada desde el comienzo a desarrollar los siguientes aspectos: capacitación docente y profesional, identificación, evaluación y tratamiento de niños y adolescentes con altas capacidades, asesoramiento y apoyo a la familia de estos niños. Desde el inicio de sus actividades hasta la fecha, ha venido trabajando con la Universidad CAECE (Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas), ofreciendo talleres de enriquecimiento para adolescentes y aportando el trabajo fecundo de profesores de esa casa de estudios, en las áreas de matemática e informática.

Esta Fundación realiza desde entonces la identificación de niños superdotados y talentosos, lo hacen a partir de una entrevista a los padres y con el niño, para determinar su superdotación, sus talentos o áreas de habilidades. El material específico utilizado no se ha editado para su difusión, pero sí se sabe que utilizan test de inteligencia reconocidos en el ámbito mundial. Tanto la Fundación ETC como la Asociación de Padres ACT y el Instituto Creatividad y Talento, a lo largo de estos años, han promovido la difusión de este tema en medios gráficos y televisivos y, por supuesto, en la comunidad educativa a través de charlas, conferencias y participación en congresos en el ámbito iberoamericano (Benavides, Castro & Blanco, 2004, p.64).

En el año 2000, se funda el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDAP, 2000), en la ciudad de Buenos Aires, cuyos objetivos son: identificar a niños y jóvenes superdotados o talentosos, realizar orientación escolar a los institutos y colegios regulares a los cuales asisten los niños y adolescentes identificados, promover la implementación de la dinámica de enriquecimiento y la aceleración (Benavides, Castro & Blanco, 2004, p.64).

BOLIVIA. En la ciudad de Cochabamba, se reconoce la experiencia pedagógica de la Institución Educativa “La Edad de Oro”, centrada en el desarrollo de talento con un enfoque epistemológico dialéctico holístico y la construcción de un currículo centrado en la teoría de los procesos conscientes, el cual se caracteriza por la flexibilidad curricular otorgada a los estudiantes para el desarrollo de sus talentos. Uno de los aspectos de fuerte arraigo en el currículo es la inclusión escolar y por ello, es loable cómo desde una práctica pedagógica comprometida y un currículo pertinente a las reales necesidades de los estudiantes, se logra que estudiantes con discapacidad cognitiva y física desarrollen sus potencialidades. La concepción humana de los estudiantes, un currículo y una práctica pedagógica consecuente, viabilizan la transformación de los procesos formativos.

COLOMBIA. Existe en el país experiencias destacadas, tal como: la Fundación Internacional Pedagogía Conceptual Alberto Merani, desde la cual se evidencia la realización de muchas investigaciones centradas en el interés por la caracterización y experimentación en niños y jóvenes excepcionales y la vinculación de padres en la experiencia novedosa.

Pese a lo anterior, es loable destacar algunos esfuerzos que se vienen realizando en ciertas regiones del país y que para la investigación resultan relevantes por los esfuerzos que la comunidad educativa realiza para posicionarlas, como también, por las posibilidades de transformación cualitativa tanto de la escuela como de las prácticas pedagógicas que promueven los docentes, es importante resaltar en estos procesos de transformación que no son nada fáciles por las implicaciones del contexto normativo nacional en lo atinente a educación, si se tiene en cuenta que el interés fundamental se centra en dos grandes indicadores: cobertura y resultados de las pruebas de conocimiento. En este sentido, es importante resaltar el planteamiento de Freire:

Enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los estudiantes. Enseñar es posibilitar que los estudiantes desarrollen su creatividad y tornándola cada vez más crítica, produzcan conocimientos en colaboración con el profesor. Al docente no le cabe transmitir el conocimiento, solo le cabe proponer al estudiante que elabore los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. (2007, p.46)

Este es parte del sentido de la emancipación que se busca a partir de la investigación, los relatos y metarrelatos que se han venido construyendo desde la perspectiva global/local, se han hecho con la intencionalidad de auscultar realidades que si bien es cierto desde el punto de vista epistemológico, muchas de ellas no responden al sentido emancipatorio de procesos de conciencia educativa en torno al problema de la invisibilización del talento como capacidad humana que requiere de un contexto inclusivo para lograr su pleno desarrollo. También es cierto que parte de la intencionalidad de la investigación es develar tales situaciones buscando así generar consenso crítico entre los docentes, para aportar colectivamente metodologías, enfoques y estrategias que reorientadas al sentido social y cultural del contexto se revistan del valor necesario para realizar la religación formación-instrucción desarrollo humano integral, en el sentido en que lo plantea Morin:

Tenemos que pensar el problema de la enseñanza por una parte, a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la compartimentación de los saberes y de la incapacidad para articularse entre sí y, por otra parte, a partir de la consideración de que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar. (1999, p.16)

En consecuencia, experiencias que parecieran incipiente se les da un gran valor en la obra, por considerarlas como avances significativos en la jungla tecnológica donde el sujeto en su condición de persona humanizada poco interesa. En Colombia, aunque muy lentamente, grupos de maestros consecuentes con su rol transformador vienen haciendo un trabajo en algunos casos en solitario, en relación con la responsabilidad social que le deviene al Estado y a la sociedad civil, en lo atinente a la formación de

generaciones de seres humanos, de allí la importancia de señalar casos como los de Itagüí (departamento de Antioquia), donde se lleva a cabo la experiencia con estudiantes que evidencian potencialidades, talentos o capacidades excepcionales, con el objetivo de propiciar un proceso de sensibilización, capacitación y valoración cualitativa y cuantitativa de este tipo de estudiantes, incluyendo a padres de familia y docentes de las instituciones oficiales, conducentes a la potenciación de las capacidades de los estudiantes y de esa manera, evitar el fracaso escolar. Aún no se conocen evidencias significativas acerca de las mismas.

En Soacha (departamento de Cundinamarca), cuentan con la Unidad de Atención Integral, a partir de la cual, se promueve un modelo de atención a la población excepcional y talentosa, creando vínculos con diferentes agentes para cualificar el tipo de atención educativa que requiere dicha población.

En el departamento del Magdalena, en la ciudad de Santa Marta, se encontró un equipo de investigadores conformado por Paba Barbosa Carmelina, Cerchar Ceballos Elda y Sánchez Castellón Ligia, investigadoras del Grupo Cognición y Educación, en la línea de investigación “Altas habilidades y educación”, vienen liderando desde hace varios años procesos de investigación en instituciones educativas oficiales, caracterizando a estudiantes con altas habilidades en los grados décimo y undécimo. Los resultados obtenidos por las investigadoras vienen orientando los procesos de intervención a la población identificada con tales manifestaciones para que el sistema educativo los tenga en cuenta a partir de sus peculiaridades talentosas.

Los casos referenciados a lo largo de la obra, son ejemplos de currículos inclusivos que visibilizan el talento de los estudiantes, el cual no encuentra en la mayoría de las situaciones, cabida en el sistema educativo colombiano, dada la caracterización homogénea en los diferentes procesos pedagógicos que tiene el mismo, a pesar de que en Colombia, existen condiciones normativas para potenciar el desarrollo del talento, se mencionan los Decretos 2082 de 1996 y el 366 de 2009, expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. El primero, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, o con capacidades y talentos excepcionales, el segundo, la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes

con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.

Referenciar en este capítulo, los antecedentes históricos en torno al talento genera incertidumbres y la emergencia de reflexionar desde lo educativo y pedagógico en el tema de la diversidad humana con sus potencialidades y excepciones y cómo visibilizarlas en el ámbito educativo, especialmente en los currículos y a su vez, en las prácticas pedagógicas. Lo global/local, lleva a la consideración de que si bien es cierto en el ámbito mundial se ha gestado una dinámica investigativa en torno al talento y que en términos epistemológicos y conceptuales, existen denominaciones debidamente reguladas, aceptadas y promovidas en relación con las potencialidades de los niños y jóvenes, y que dicha conceptualización es la de superdotación. Por razones de tipo epistemológico, teórico, social, cultural y educativo, la investigación, no asume esta conceptualización si se tiene en cuenta que la intencionalidad de la misma, es avanzar hacia un currículo que privilegie la inclusión como expresión de equidad. Por tal razón, la categoría que privilegia es la de Talento, a partir de la cual, se busca la transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas escolares que hasta el momento han venido visibilizando la existencia y desarrollo de tales potencialidades y que podrían condenar a los estudiantes poseedoras de las mismas, a pasar en el anonimato en un país que demanda de la presencia y actuación de los mismos, para avanzar a escenarios donde todos y todas sean reconocidos por sus peculiaridades para aportar al verdadero desarrollo que demanda el mismo, teniendo presente reflexiones como la que se presenta a continuación:

Si varios países latinoamericanos ya tienen grandes reservas de mentes creativas que son la condición esencial para las sociedades innovadoras, su gran desafío será mejorar la calidad y la inserción en el mundo de sus sistemas, y crear sistemas legales mucho más tolerantes con el fracaso empresarial. El riesgo de no hacer nada será enorme y condenará a la región al atraso permanente, porque en los próximos años se producirá una extraordinaria aceleración de los avances científicos y tecnológicos que separarán más a los países de avanzada de los periféricos. (Oppenheimer, 2014, p.25)

Desde la Investigación Acción Participación (IAP), se busca responder por un tipo de educación de cara a la realidad individual y colectiva de los estudiantes de básica primaria, para lograr así la verdadera inserción en la sociedad planetaria del conocimiento a partir de la emancipación de las potencialidades que tienen los estudiantes y los derechos de gozar de unas condiciones educativas, sociales y culturales dignas para su desarrollo, para ello, se considera la inclusión como el contexto viable para avanzar hacia otro tipo de educación y por ende, a otro tipo de calidad de los procesos formativos, si se tiene en cuenta que el discurso de la globalización que habla de la ética, esconde sin embargo, que la suya es la ética del mercado y la ética universal del ser humano por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad por un mundo de personas (Freire, 2007, p.122). Desde la perspectiva de este autor, *“la educación verdadera es praxis y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*.

La compleja trama de la realidad latinoamericana y por ende colombiana, convoca a concebir y accionar un tipo de educación liberadora donde los derechos y deberes de los individuos queden fielmente reconocidos, anunciando de esa manera, una auténtica sociedad, convulsionando el orden anacrónico en que todavía nos movemos, tal es el caso del anacronismo de los enfoques, concepciones y prácticas curriculares y pedagógicas homogeneizadoras que circulan a lo ancho y largo del territorio nacional, desde los cuales se forman los estudiantes del siglo XXI.

3. TALENTO Y CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

Todos los niños merecen ser escuchados, todos los niños merecen ser respetados, todos los niños merecen ser quienes son, todos los niños merecen ser felices. (Padres de Familia de la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad, Buenos Aires, Argentina, 2010)

El análisis desarrollado a lo largo de la pesquisa acerca del estado de desarrollo del talento en el contexto global/local, deja claro que desde el punto de vista epistemológico y teórico, el talento en niños, niñas y jóvenes ha estado inmerso en la crisis del conocimiento, si se tiene en cuenta que tales potencialidades a través de la historia han sido mal percibidas, infravaloradas, segmentadas y parceladas por dispositivos

propios de la racionalidad científica positivista en el privilegio de la medición y cuantificación. Tal situación, deja ver que muchas de las crisis de la humanidad han estado asociadas a las crisis cognitivas. Nuestro sistema de conocimientos tal como se nos enseña y fija en la mente, conduce al desconocimiento de las realidades en sus diferentes contextos.

Desde esta perspectiva, el talento, currículo pertinente, práctica pedagógica y contexto escolar inclusivo, se conciben como religantes a partir de la concepción compleja del objeto de estudio, ya que el conocimiento derivado de la misma, debe asumir la contextualización y globalización compleja de la pluridimensionalidad de la vida del estudiante talentoso, sus relaciones y conexiones con la escuela, la familia, la sociedad y sus propios congéneres.

Esta perspectiva compleja del talento da las herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas para lograr la transformación de la escuela y la familia en su responsabilidad social a partir de un proceso dialógico y complementario en torno a la formación integral del estudiante talentoso. La perspectiva dialéctica del proceso investigativo, es religada a la luz del enfoque crítico que ilumina la Investigación Acción Participación, ya que el fin último de la misma, es lograr la construcción colectiva de un currículo pertinente para la formación del estudiante talentoso en un contexto escolar inclusivo. En función de lo anterior, se sitúa la religación epistemológica/teórica, planteada por Morin y Delgado:

Las reformas de la enseñanza y el pensamiento se presuponen la una a la otra y ambas conforman un bucle que se retroalimenta. Se trata de una reforma “profunda” que no se limita a métodos, procedimientos o a cambios de políticas, infraestructura o programas de estudio... Se trata asimismo de comprender las relaciones, las redes de relaciones, de reinterpretar la causalidad para entender las retroacciones y las curvas generadoras, de superar la rigidez lógica y considerar los procesos de autoorganización, el pensamiento sistémico, la dialógica que enfrentan las dicotomías y los aislamientos. De fomentar la actitud para contextualizar y globalizar, y desplegar las capacidades para plantear y resolver problemas. De alcanzar el pleno empleo de la inteligencia y una nueva aptitud

para organizar los conocimientos, en formas inter, multi y transdisciplinarias. (2016, p.62)

A partir de estos planteamientos surge la necesidad de un cambio en la racionalidad científica y en la vida cotidiana, trascendiendo la visión simplificadora que los modelos culturales occidentales tienen de los diferentes fenómenos, separando y desuniendo los elementos y realidades problemáticas para analizarlos, de manera descontextualizada, desuniendo lo que está tejido junto desde el ámbito de sus relaciones y conexiones, en la primacía de la lógica disyuntiva a partir de la cual se simplifican los fenómenos al concebirlos desde una sola perspectiva y disciplina, excluyendo la pluridimensionalidad del sujeto, en este caso, del estudiante talentoso. La realidad natural y humana se rige por la dinámica orden-desorden-interacción-organización y para comprenderla, se requiere la religación de los elementos inseparables del sujeto. Es precisamente el interés emancipador de la investigación.

En el contexto de la religación, Freire, refiriéndose a la relación sujeto-contexto lo hace en los siguientes términos:

La integración del sujeto con su contexto resulta de no estar solo en él, sino con él y no de la simple adaptación, acomodamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización, implica que tanto la visión de sí mismo como la de mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado, desarraigado o inadaptado. Su integración debe arraigarlo. Haciendo de él un ser situado, ya que la masificación implica desarraigo, destemporalización, acomodamiento y ajuste. Si no se da la integración característica fundamental de sus relaciones y conexiones y que la perfecciona en la medida en que emancipa su conciencia sería apenas un ser acomodado, ajustado, y la historia y la cultura, dominios exclusivamente suyos no tendrían sentido, les faltaría la marca de la libertad sacrificando su capacidad creadora. Son los actos autónomos de creación y recreación los que dinamizan el mundo. (2007, p.32)

Es una manera de situarse en la visión compleja del problema que convoca la visibilización de las potencialidades talentosas de los estudiantes en contextos de vulnerabi-

lidad sociocultural, económica y educativa, buscando así la emancipación a partir de la recontextualización de la función social de la escuela y de la práctica pedagógica, logrando de esa manera, que el currículo asuma el verdadero rol histórico: la formación integral de cara a las reales necesidades y derechos de los estudiantes a partir de una práctica pedagógica comprometida en este cometido. Es decir, un currículo pertinente que promueve la inclusión como condición fundamental para la emancipación del estudiante talentoso.

Fundamentado en lo anterior, la metodología reiterativa a partir de la descripción de los relatos normativos e investigativos desde diferentes vertientes y aristas genera los elementos básicos para fundamentar el entretejido complejo del talento, uniendo lo que históricamente ha estado desunido a partir de las síntesis comprensivas, analíticas y explicativas.

Talento e inclusión educativa

Países como Colombia, en la trayectoria de las políticas educativas y en las prácticas curriculares, necesita reconocer la subvaloración que han sufrido las potencialidades del ser humano, dejando de lado el papel de la familia y la escuela para el desarrollo de tan importante legado cuya conjugación y reconocimiento contribuyen en las posibilidades de cambio y empoderamiento global de un país. Normativamente están dadas ciertas condiciones de favorabilidad para el desarrollo de las potencialidades humanas, tal como se han referenciado las normatividades del caso para el reconocimiento y desarrollo educativo del talento, buscando favorecer la atención a la diversidad y a la educación inclusiva para los(as) niños(as) en condición de vulnerabilidad ya sea por cualquier tipo de déficit o por sus potencialidades talentosas. Sin embargo, entre la legislación y la acción educativa hay un hiato inconmensurable, minimizando el reconocimiento de las potencialidades humanas. De allí el por qué desde esta investigación, se argumenta como posibilidad creadora e innovadora la definición de otro tipo de propuesta curricular, cuyo acto de creación centrado en el reconocimiento de las potencialidades humanas, sea un acto derivado de la acción comprometida de los maestros, en un acto de creación colectiva.

Es una tarea urgente visionar la educación desde la perspectiva de los derechos hu-

manos, clarificando pedagógicamente la jerarquía del concepto en los procesos curriculares y su articulación con las prácticas pedagógicas, de tal manera, que pueda cumplir con el mandato social de la formación integral. Al respecto Magendzo y Donoso plantean:

La educación no ha estado exenta del fenómeno de la discriminación, por el contrario, en la perspectiva de implementar un modelo cultural y educacional homogeneizante, se ha transmitido históricamente un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. (2000, p.43)

En este entramado es clara la relación currículo/didáctica/práctica pedagógica/reconocimiento y desarrollo del talento, es otra concepción y práctica educativa demandada por la diversidad en la unidad, buscando hilvanar el talento en sus relaciones y conexiones con la diversidad. Lo anterior, implica reconocer la dialéctica existente entre educación inclusiva-talento-diversidad.

Se comprende que una educación inclusiva es aquella que concibe integralmente al sujeto, reconociéndolo como un ser histórico, complejo y pluridimensional en el contexto escolar regular, desde esta perspectiva, demanda de concepciones y prácticas curriculares para orientar los procesos formativos multirreferenciales, que respondan a las reales necesidades del mismo, en la lógica articulativa diversidad-individualidad, el Temario Abierto sobre la Educación Inclusiva de la UNESCO (2004, p.20) plantea que la educación inclusiva debe:

Acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.

Por lo tanto, la propuesta de la UNESCO se orienta hacia la reflexión y el debate en el contexto de la escuela, provocando las transformaciones en las prácticas de las mis-

mas y buscando responder al reconocimiento de la equidad, al reclamo a la justicia y a los derechos de los ciudadanos.

Pensar en la inclusión deviene un pensamiento y acción de la escuela para darle la bienvenida a la consideración de la condición humana y a la diversidad. Correa de Molina, plantea que:

La inclusión forma parte de la esfera de los valores y en razón de ello, los maestros y maestras, tienen que abogar por un estado nación, donde la educación solo para mencionar una de las necesidades básicas, sea de calidad y de igualdad para todos y todas. (2009, p.47)

Razón por la cual, las instituciones educativas en sus prácticas deben asumir que el estudiante en el aula regular, expresa su individualidad, por sus peculiaridades y por las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales en las que se ha desarrollado, entre tales peculiaridades está el talento, el cual debe concebirse no solo como potencialidad individual sino como oportunidad histórica social. Cada sujeto es una manifestación al mismo tiempo distinta y genérica al otro u otros, razón por la cual, las miradas que se den a sus manifestaciones deben atender estas peculiaridades.

El sujeto como tal se comporta de acuerdo con lo que ha logrado construir desde su lenguaje articulatorio con el mundo, con su familia y el medio, donde cada elemento contribuye a la formación de un ser humano con posibilidades de múltiples respuestas; es por ello, que el ambiente pedagógico del aula de clase debe tener en cuenta la religación de las potencialidades y caracterizaciones individuales y las colectivas sociales. El maestro(a) debe permanecer en estado de alerta para develar en el acto pedagógico los aspectos de cada quien que nos hace diferente y al mismo tiempo religado por su condición humana, para orientar el acto pedagógico.

Uno de los sustentos epistemológicos de la educación inclusiva se revela en el hecho de reconocer la condición humana, el estado de la diferencia de un ser humano al otro, esa capacidad de cada uno de moverse en mundos distintos y que conlleva a dar respuestas distintas en la relación con el otro, es la situación que debe considerar la familia y la escuela.

Pero ¿Qué es una educación inclusiva? Martínez-Otero (2007, p.85), enfatiza en considerar la concepción desde la explicitación del concepto de inclusión para significar la escuela y expresa dos razones:

La primera, hace referencia al derecho de todos los educandos, con necesidades educativas especiales o no, a participar y a ser miembro del aula y la comunidad escolar en que se encuentra y la segunda, porque la inclusión comporta la participación de todos los estudiantes en la escuela, no solo su presente.

Echeita (2007, p.14), propone tener en cuenta los siguientes elementos de la educación inclusiva:

- La inclusión es un proceso que incluye a todos los actores educativos y su estructuración es de interminables búsquedas que permitan concretar acciones de calidad y de respeto a la diversidad.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, esto supone desarrollar procesos de ordenamiento y sistematización de acciones para planificar mejoras en las políticas y en las prácticas educativas.
- La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de los estudiantes, la presencia se vincula a: dónde son educados los niños y niñas y cuánto de fiables son las instituciones escolares donde son atendidos; la “participación” hace referencia a la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que involucrar las opiniones de los estudiantes; el “rendimiento” es acerca de los resultados de los estudiantes a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas y evaluaciones.
- La inclusión supone un énfasis particular en los estudiantes que pueden estar en riesgos de marginación, exclusión o fracaso escolar, esto hace suponer en la responsabilidad moral que debemos asumir para asegurar que estos grupos vulnerados sean cuidadosamente observados y que cuando sea necesario se tomen las medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Las escuelas inclusivas se caracterizan por mantener una filosofía de la clase de que todos los niños tienen que pertenecer al grupo y todos pueden aprender en la vida

normal de la escuela y de la comunidad; los derechos de los estudiantes están concentrados al respeto de sus capacidades y al ser ellos mismos y uno de los saberes necesarios a la práctica educativa es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno, es un imperativo ético (Freire, 2006, p.58).

El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, lenguaje, su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al estudiante, que lo minimiza, que le pone límites a la libertad del estudiante, está afectando el desarrollo de su autonomía, dignidad y capacidades (Freire, 2006, p.59).

El currículo contextualizado en el desarrollo humano, se fundamenta en la concepción humanista centrado en la atención, la experiencia y necesidades del estudiante; haciendo relevante la condición biopsicosocial. La meta principal es el desarrollo integral en la multiplicidad de dimensiones; intelectual, emocional, social y psicomotora, entre otras, tal como lo señala Villarini (1996, p.45), complementado con lo señalado por Stainback y Stainback (2001):

Que las escuelas inclusivas se caracterizan por un currículo con enfoque holístico, constructivista y significativo, como respuesta a la insuficiencia de currículos estandarizados y prefijado; cada niño participa en un proceso de aprendizaje, en la medida de sus posibilidades, en una materia concreta; cómo aprende y lo que aprende depende de sus conocimientos previos, intereses y capacidades, esta perspectiva permite que los niños aprovechen las oportunidades que se les ofrecen en clases.

La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia, la escuela inclusiva debe potenciar la igualdad, para asegurar que toda persona puede adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Establecer la diferencia es la pauta para el desarrollo de la autonomía y la dignidad de la condición humana. En ese sentido López Melero (2012) afirma:

El rango distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado de la noción de diferencia. Porque de la percepción que tenga aquel del alumnado y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos que ponga en juego: el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas entendiéndolas no solo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de oportunidades equivalentes. Igualdad en la diversidad, es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico). (p.141)

Cabe pensar que la mirada indiferente de las escuelas a partir de currículos descontextualizados salvo algunas excepciones, se alejan cada vez más del principio fundamental de la convivencia y del bienestar de los estudiantes a partir del respeto por la condición humana y de sus derechos fundamentales.

Para esta investigación, la inclusividad recrea el contexto escolar propugnando por un currículo orientado hacia prácticas pedagógicas pertinentes, contextualizadas y de calidad, con el propósito de que en todos, fluya una didáctica creativa que reconozca el talento de los niños y niñas y lo cultive en sus máximas expresiones a partir de las condiciones creadas en la conjunción escuela y padres de familia.

¿Qué es el talento?: Concepciones y vertientes epistemológicas y teóricas. Postura epistémica

La evolución del concepto ha trasegado por una diversidad de aristas epistemológicas, muchas de ellas enraizadas en la tradición de la racionalidad científica clásica, desde esta perspectiva, se asumen las posiciones de un conjunto de autores que en sus obras han trabajado el concepto. Alonso y Benito (2006, p.20) señalan:

Es importante conocer una terminología exacta y la diferenciación con otros términos utilizados frecuentemente en el campo de la superdotación: Enten-

demos por talento de acuerdo con Gagné, Feldhusen, Robinson, Passow, aquella persona que muestra posibilidades de adquirir un alto dominio en áreas como música, artes gráficas, deportes, entre otras. El destino de los talentos específicos es muy variable y depende más del valor social otorgado a ese talento.

Pero en la dinámica histórica se produce una contraposición a la filosofía positivista en relación con la necesidad de estudiar y comprender al ser humano desde otra perspectiva, y fue la de la hermenéutica, planteando el rechazo al monismo metodológico, al afán de lo predictivo y causalista y a la reducción de la razón instrumental, Mardones (1994, p.30). Para Droysen uno de los hermeneutas destacados de esta corriente filosófica, el ser humano manifiesta su interioridad mediante manifestaciones sensibles, y toda expresión humana sensible refleja una interioridad; para Dilthey, la comprensión se funda en esa identidad sujeto-sujeto, propia de las ciencias del espíritu, en esta corriente se encuentra la posibilidad de interpretación y comprensión de una de las manifestaciones de la superdotación, como es el talento.

En el lenguaje de los versados en el tema, existen autores que expresan claramente su concepto sobre talento, (Azuela, 2010; De Zubiría, 2006; Gagné, 2009), coinciden en señalar que el talento es el dominio que tiene una persona en un área específica, destacando una notable distinción entre los conceptos de dotación, genio, precoz, excepcional, altas habilidades y por supuesto, talento. La claridad epistemológica hace posible que esta investigación se centre en la denominación de talento, priorizando como unidad muestral estudiantes de básica primaria.

Se resalta en la clarificación conceptual del término de talento, los aportes de Gagné (2009, p.1), quien a través del modelo diferenciado de dotación y talento, creó la distinción entre dotación y talento. Para el autor, talento designa el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimiento y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10 % superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo.

Sin embargo, Gagné (2009) destaca: Existen tres características que tanto el concepto

de dotación como talento comparten, por lo tanto, alude que es ahí donde radica la confusión en el manejo de la significación de los términos; al referirse a las características señala las siguientes:

- Ambos se refieren a capacidades humanas.
- Ambos son normativos, en el sentido de que los individuos difieren de la norma o promedio, y
- Ambos grupos de individuos son “no normales” debido a conductas destacadas.

Como un excepcional de tipo particular que presenta una aptitud e intereses de carácter más específico. El talentoso desarrolla niveles muy altos de aptitud y apasionamiento en un campo particular del desarrollo humano (cognitivo, valorativo o motriz). El talentoso realiza un esfuerzo sensible por lograr altos niveles de competencia y experticia en el campo que presenta intereses y aptitudes especiales.

1. **Prospecto:** Joven que tiene aptitudes iniciales sobresalientes frente a los estudiantes de su escuela en un campo del desarrollo humano y presenta interés, dedicación, apasionamiento y resonancia familiar para desarrollarlo, sin embargo, aún no ha contado con el apoyo educativo.
2. **Sobresaliente:** Joven que tiene aptitud e interés en un campo del desarrollo humano a un nivel que trasciende su entorno y que cuenta con excelentes condiciones personales, familiares y educativas para desarrollarlas.
3. **Trascendente:** son los que llevan a realizar un aporte significativo en un campo del desarrollo humano (cognitivo, valorativo y motriz) a nivel nacional o internacional. Este aporte debe ser valorado por una comunidad nacional o internacional a donde pertenezca el individuo.

Modelos basados en las capacidades: En este modelo existe predominio de la inteligencia o las aptitudes y es uno de los primeros intentos de clasificación de superdotación, a partir de la siguiente subclasificación:

- El estudio longitudinal de Terman, en la Universidad de Stanford-California, cuyos objetivos fueron: analizar las características de los niños con alto cociente intelectual; comprobar la estabilidad del talento individual y demostrar la estrecha relación entre inteligencia y logros académicos y profesionales. El estudio fue longitudinal y se realizó con 1.500 alumnos de edades entre 12 y 14 años; los

resultados en el 90 % de los estudiante arrojó un alto rendimiento académico y profesional, sin embargo, el estudio mostró una debilidad y es que los estudiantes fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios: coeficiente intelectual igual o mayor de 140 y ser preseleccionado por los profesores, por lo tanto, cuando estos resultados se compararon con otros niveles intelectuales no fue mucho la diferencia y se infirió que existían otros factores que intervenían.

- Criterios de la Oficina de Educación, Estados Unidos (1972). Este organismo establece los criterios que definen la superdotación y dice: Los niños superdotados y con talentos son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que en virtud de sus destacadas capacidades son capaces de una alta realización. Estos niños requieren de programas educativos diferenciados y servicios más allá de los que suministra los programas escolares normales. Con esta disposición se evidencia el reconocimiento público por parte del Estado en la identificación e intervención de los niños con habilidades excepcionales.
- Modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983), señala que existen siete inteligencias que actúan interdependientemente, cuyos perfiles se combinan, enriquecen y emplean en forma variada en la experiencia personal, Alonso y Benito (2006, p.10) expresan que estas inteligencias al desarrollarse en el sujeto, expresan un área de dominio fortaleciendo el liderazgo del sujeto que la posee. Estas siete formas de inteligencia son: inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-cinética, intrapersonal e interpersonal. El aporte de esta teoría es que la superdotación ha de hacerse a partir de productos en distintos ámbitos reales Prieto (1997, p.21).
- Modelo de Taylor (1978), incluye una ampliación del concepto de superdotación en el sentido en que tiene en cuenta aspectos de la inteligencia y del alto rendimiento en los ámbitos académico, creativo, de planificación, comunicación, capacidad de pronóstico y de decisión.
- Modelo de S.J. Cohn (1981). Se amplía en los siguientes aspectos: dominio intelectual con talento específico, dominio social, dominio artístico y dominios específicos varios.

Modelos basados en el rendimiento. Estos modelos definen la superdotación como un perfil de características que se convierten en conductas de alto rendimiento en

algún campo determinado, Prieto (1997, p.23) y articula varias propuestas como las siguientes:

- Modelo de Renzulli (1978). Recibe el nombre de “Puerta Giratoria” o el “modelo de los tres anillos” y se enfatiza en tres características fundamentales: inteligencia general, superior a la media; creatividad y compromiso con la tarea o motivación. Este modelo plantea que por encima de la media puede ser de 75 hacia arriba, es decir, cualquier persona que se encuentre en un nivel de productividad alto en las tres características puede considerarse superdotado. Distingue dos tipos de superdotados: orientado a las capacidades académicas y el segundo, a los problemas reales; este modelo le da importancia a la familia, la escuela y a los factores ambientales para cultivar las características que representa el modelo.
- Modelo Feldhusen (1986). El modelo centra sus estudios en el talento, desde las siguientes características derivadas del enfoque pragmático de lo que es la superdotación: capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación, talento personal en las áreas académico-intelectual; artístico-creativo. Posteriormente en el año de 1992, Feldhusen elabora la teoría explicativa de los factores que influyen en el desarrollo del talento: habilidad intuitiva-creativa, conocimiento funcional básico, habilidades metacognitivas y creatividad, experiencias sociales, experiencias hogar/familia, experiencias escolares, motivación actual y estilos de aprendizajes, aptitudes emergentes, capacidades, inteligencia, precocidad y capacidades determinadas genéticamente.
- Modelo de la Fundación Nacional Alemana para la identificación y ayuda a los adolescentes superdotados. Esta es una fundación que nació en el año 1925, pero su propósito más que establecerse como teoría fue reconocerse con carácter económico, con el fin de propiciar ayudas económicas a los estudiantes de básica secundaria con altas habilidades. Se consolidó tanto que en el año 1990, proporcionó ayuda a 4.500 estudiantes y el concepto que manejan de superdotados, se refiere al joven cuya alta superdotación y personalidad dan cuenta para esperar un creciente interés por parte de la sociedad (Trost, citado en Prieto, 1997, p.26). Las características establecidas por este modelo para identificar la superdotación son: altas habilidades cognitivas, flexibilidad del pensamiento, curiosidad del pensamiento, persistencia en la tarea, amplios y profundos intereses, habilidades para responder a estímulos emocionales y estéticos, sentido de responsabilidad e integridad personal.

Modelos cognitivos

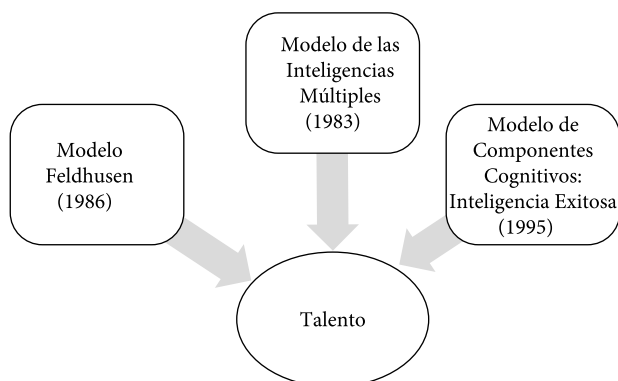
- Modelo de Jackson, Butterfield (1986). Consideran que el superdotado se debe definir por los productos de valor social, el alcance de los resultados determinados por el rendimiento, los aspectos relevantes son: los trabajos de memoria de trabajo, estrategias de procesamiento de la información y la organización cualitativa de los conocimientos en una estructura mental coherente (Prieto, 1997, p.28).
- Modelo de componentes cognitivos (1995). Representado por Davidson y Sternberg, este último señala que un superdotado es aquel que muestra una capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema, argumenta que tener inteligencia exitosa implica un aspecto analítico, creativo y práctico; la primera se usa para resolver problemas, el segundo, para formular buenos problemas y buenas ideas y la última, para usar las ideas y su análisis de una manera eficaz en la vida cotidiana (2000, p.131).
- Modelo de Superdotación Cultural/Psicosocial (1992). Representado por Monks y Tannenbaum, quienes plantean que el desarrollo del niño superdotado implica lo psicológico y un proceso de interacción, la motivación incluye el compromiso del deber ser, la perseverancia, la búsqueda del riesgo y una perspectiva orientada hacia el futuro. Tannenbaum muestra que la excelencia es el producto de una articulación de una gama de factores: capacidad general, capacidad especial, aptitudes y habilidades especiales, factores intelectuales como la fuerza personal, dedicación, espíritu de sacrificio y otros integrantes de la personalidad con éxito, factores ambientales en la familia, el colegio y la sociedad, factores fortuitos, circunstancias imprevistas que pueden afectar la realización excepcional.
- Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social. El máximo representante es el Centro Huerta El Rey, cuya sede se encuentra en España y su aporte se expresa en que la visión del niño superdotado debe tener las siguientes características: Inteligencia por encima de la media, mayor madurez en los procesamiento de la información, capacidad metacognitiva en resolución de problemas matemáticos, es decir, capacidad de discernimiento, creatividad, motivación intrínseca, precocidad y talento.
- El Modelo Chino (1993). La atención a los superdotados se propicia desde una investigación de la Cooperativa de Niños Supernormales de China, quienes plan-

tean que existen unos principios que deben orientar la identificación de los niños superdotados, estos son:

- ✓ El desarrollo de los niños superdotados está influenciado por factores culturales, ambientales y educativos, la identificación se hace comparándolos con niños normales.
- ✓ Es importante tener variados y múltiples métodos para su identificación.
- ✓ La excelencia depende de una inteligencia superior y de unos rasgos de personalidad.
- ✓ Análisis de las respuestas de los niños, como también de los procesos, formas y estrategias de pensamientos implicados.
- Modelo diferencial de superdotación y talento de Gagné DMGT (2000). Teniendo en cuenta la naturaleza del problema investigado y el contexto donde se desarrolla, la orientación teórica, se fundamenta en una triangulación de los modelos pertinentes con la finalidad de dar la coherencia y consistencia sistémica al mismo. El nodo de triangulación lo constituye el Modelo de Feldhusen, el Modelo de Componentes Cognitivo y el Modelo de las Inteligencias Múltiples, ya que estos se relacionan con el tipo de proceso formativo que demanda el estudiante talentoso.

Los elementos característicos de estos modelos que le tributan a la investigación se explican teniendo en cuenta que para la misma, es importante resaltar el componente pedagógico, en consecuencia, no es relevante la medición del cociente intelectual; en este caso, los tres modelos dejan de lado esta variable.

Estas siete formas de inteligencia son: inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-cinética, intrapersonal e interpersonal y por último, el modelo de componentes cognitivo, trabajado entre otros por Sternberg, quienes señalan que un talentoso es aquel que muestra una capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema, tener inteligencia exitosa es pensar bien de tres maneras: analítica, creativa y práctica, la primera, hace falta para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas, la segunda, es para formular buenos problemas y buenas ideas y la última, es para usar las ideas y su análisis de una manera eficaz en la vida cotidiana.



Gráfica 1. Relación de modelos para la caracterización del trabajo pedagógico con estudiantes talentosos

Fuente: Elaboración propia basada en revisión documental, 2012

Emergencia de un currículo pertinente para el proceso formativo integral del estudiante talentoso

En lo atinente a lo pedagógico, las autoras plantean una educación con las posibilidades de decantarse, resignificarse y reconstruirse desde la perspectiva de la formación integral de los estudiantes, de la formación de los docentes, directivos y padres de familia, para actuar conjuntamente en el diseño del currículo alternativo que permita romper la hegemonía del aprendizaje de los estudiantes y asegurar el desarrollo del talento de los estudiantes desde la perspectiva de la transformación que demandan los mismos, para lo cual requiere a su vez, la transformación del maestro, de la escuela y la familia, y es posible que un tipo de currículo construido colectivamente y desde una perspectiva comprensiva de la condición humana compleja, logre la emancipación del acto pedagógico para el reconocimiento del talento como potencialidad que demanda la sociedad y de esa manera lograr su desarrollo y posicionamiento en el concierto global.

En el ámbito de la didáctica, el currículo viabiliza la construcción de estrategias que dinamicen las estructuras de pensamiento superior para el desarrollo del talento de los estudiantes, dando origen a la potenciación de la imaginación y la creatividad. Se destaca el papel fundamental que juega la familia, la coparticipación con la escuela para la creación de ambientes que favorezcan el desarrollo del talento en su multiplicidad de expresiones.

Lo dialógico se explica como la posibilidad de constituir el entramado de actuaciones de la comunidad educativa que desde la investigación debe la práctica pedagógica de la escuela para la construcción de sentidos y significación de las potencialidades del estudiante.

El diálogo es el camino para desarrollar la relación horizontal entre maestro y estudiante, el diálogo se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Y cuando el diálogo se ligan así, con los elementos anteriores uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación. (Freire, 2007, p.104)

En la concepción sociológica de acuerdo con Correa (2004, p.230), se piensa en un currículo que desde las actuaciones de los miembros de la comunidad educativa, se gesten la reflexión, la crítica y la acción emancipadora para la transformación del currículo que a su vez tenga en cuenta las necesidades e intereses del contexto y las características de los estudiantes.

En la línea de lo dialógico y lo dialéctico, en lo atinente a la construcción curricular, Grundy (1994, p.160) expresa:

Promover la praxis, quiere decir que el currículo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión, se constituirá en un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso; esta praxis tiene lugar en el mundo real.

Freire (2001, p.39) recrea la concepción de individuo planteando: el individuo, de quien depende lo social, es el sujeto de la historia, por eso, cuanto mejor trabaje la educación a los individuos, cuanto mejor haga de su corazón un corazón sano, amoroso, tanto más el individuo, lleno de belleza, hará que el mundo feo se vuelva bonito.

Es por ello, que la enseñanza debe respetar las condiciones inherentes a la naturaleza

del ser humano, la intervención del maestro en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los estudiantes y el conocimiento de modo que, se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes. Por ello, se debe resignificar la función social de la escuela, tal como lo señala Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002) quienes afirman:

La función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

- Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela (p.28).

Cada una de las miradas propuestas desde esta concepción del currículo pertinente ha servido de orientación para promover la importancia de construir propuestas curriculares que apunten a la pertinencia y contextualización de la población a la cual va dirigido, provocando de esa manera, el reconocimiento del estudiante como un ser pluridimensional, a los que la familia, la escuela y la sociedad deben responder desde la misma concepción, solo de esta manera, es posible romper la homogeneidad histórica que ha caracterizado los currículos que orientan la formación de niños y jóvenes de los diferentes contextos socioculturales, de manera indiscriminada, con todas las implicaciones que esto supone para una formación que responda de manera responsable por las reales necesidades tanto individuales como sociales.

4. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN COMO VÍA METODOLÓGICA PARA LA ATENCIÓN Y PROMOCIÓN DEL TALENTO

La sistematización de esta obra, permite reconocer el entretejido epistemológico, teórico y metodológico a partir del cual se hace posible reflexionar críticamente acerca de las implicaciones sociopedagógicas que la caracteriza con el compromiso de generar condiciones emancipadoras que religuen las prácticas pedagógicas de los docentes con las necesidades formativas de los estudiantes, y de esa manera, el desarrollo

sea consecuente con los derechos de participación en la construcción del proyecto de Nación que se requiere, de tal forma, que la sociedad sea más equitativa, justa e incluyente en el contexto de la verdadera globalización de los derechos de todos los pueblos a participar activamente en la universalización del conocimiento.

El enfoque histórico cultural de Lev Vygotski, la teoría crítica, el enfoque dialógico, dialéctico-holístico, el paradigma investigativo sociocrítico y la perspectiva compleja del conocimiento, son las orientaciones desde las Ciencias Sociales y Pedagógicas que sirven de faro orientador para la observación, comprensión y explicación de los diferentes aspectos que coadyuvan el entramado de la investigación.

El enfoque histórico-cultural es la perspectiva científica que posibilita el reconocimiento del estudiante como sujeto dialéctico caracterizado por condiciones sociales, históricas y culturales, que de una u otra manera, permean sus comportamientos y explica porqué son únicos y diferentes, manifestando condiciones sociales, biológicas, psíquicas, físicas, volitivas afectivas, distintas, provocando en el seno de las sociedades la diversidad de personalidades, de la que la escuela no debe sustraerse generando de esta manera, condiciones de exclusión al ignorar tales situaciones, razón de ser de la investigación.

Lo anterior, implica que el maestro debe comprender, significar y dejar fluir aquello que corresponde a las funciones mentales que se derivan de las capacidades propias del estudiante y lo nuevo que pueda incorporar desde los referentes y contextos promovidos por el maestro en el aprendizaje. Por su parte, García (2001, p.20), propone que se piense en tres formas en las que el maestro puede actuar:

- Los maestros deben “repensar” la manera en que trabaja y reconocer la importancia de las diferencias individuales para comprender a cada estudiante en sus potencialidades particulares.
- Transformar la evaluación del aprendizaje, porque hay que preocuparse por las habilidades de intercambio social para resolver problemas.
- Planear con cuidado las experiencias sociales y culturales a las que se va a exponer el estudiante.

La teoría crítica concibe la escuela como:

El terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia, la vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clases difieren a como se definen y comprenden las experiencias y las prácticas. (McLaren, 2005, p.290)

Es importante considerar que la educación no es neutral, por lo tanto, debe evitarse que las escuelas se conviertan en centros de adoctrinamiento de intereses y filosofías que promueven un tipo de *status quo* que no responde a las reales necesidades del grueso de la población. Como práctica de la autonomía, debe promover el desarrollo de las capacidades inherentes a la condición humana y consecuentemente el desarrollo de la democracia nacional, Mirón (1996) quien citado por McLaren (1998),0 señala que:

Como educadores, necesitamos trabajar partiendo de nuestros diversos conocimientos –nuestros puntos de vista subjetivos parciales y eventuales– pero, al hacer esto, tenemos que fundamentar ética y políticamente nuestras formas de averiguación y no reducirlas a meros problemas y cuestiones epistemológicos... debemos ser conscientes de que nuestra identidad cotidiana –a pesar de que puede ser promovida y producida en contextos que sustentan la diversidad– suele encontrarse subterfugada por macroestructuras de poder y privilegios y producirse mediante una conciencia burguesa del yo, disfrazada de un discurso popular producido en beneficio del pueblo. (p.297)

En relación a lo anterior, Martínez Miguélez, señala que: todo ser viviente y algunos sistemas no vivientes, como ciertas reacciones químicas, son estructuras disipativas. Cuanto más compleja sea una estructura disipativa, más energía necesita para mantener todas sus conexiones (2007, p.66). El ser humano desde su complejidad son sistemas abiertos que fluyen de acuerdo a la energía de los cuerpos que lo rodean, por ello, la didáctica no puede ser indiferente frente al comportamiento de la naturaleza humana.

Este enfoque de la teoría crítica, reconoce al estudiante como sujeto activo política y moralmente, un ser humano de saberes y experiencias que necesita ser escuchado para establecer el diálogo en el aula de clase, con necesidades, intereses y motivaciones distintas, necesitados de actuaciones propias donde se vean representados. El maestro sujeto que recrea los escenarios para atender las necesidades e intereses de los estudiantes, crea las oportunidades y las posibilidades para comprender los saberes y experiencias de los mismos y utilizarlos creativamente, estar atento a la polifonía de sus propias voces para significar el lenguaje expresado y hacer de los escenarios y la didáctica posibilidades para la construcción de un ser digno y productivo para una sociedad.

El enfoque de la pedagogía crítica compleja, se constituye en un campo de investigación y práctica pedagógica que implica un alto nivel de exigencia para los interesados y comprometidos con la misma, ya que se requieren algo más que el direccionamiento educativo o investigativo o el adiestramiento en estrategias pedagógicas y la adquisición de conocimientos referidos al currículo, la didáctica o la evaluación. Un maestro investigador crítico debe ir más allá de su campo disciplinar individualizado que enseña a sus estudiantes de manera aislada, este debe articularse con las dimensiones sociales, económicas, psicológicas, políticas, ecológicas, culturales del contexto donde se mueve la institución educativa. También debe ser un maestro poseedor de un amplio registro de información acerca de la condición familiar, social, cultural y personal de sus estudiantes, de igual manera, de sistemas de información acerca del desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología y la manera como esta impacta el desarrollo integral de los estudiantes para poder comprender la lógica articulativa de los intereses de los estudiantes, su inmersión en tales sistemas que le permitan asumir en su práctica pedagógica la diversidad de comportamientos, potencialidades y talentos que se amalgaman en un aula de clases, sea esta física o virtual.

El análisis de la evolución de estas situaciones complejas, en una era globalizada, tecnológica, basada en las comunicaciones electrónicas y marcada por las grandes migraciones humanas, es fundamental tener en cuenta en los análisis educativos desde la pedagogía crítica compleja, orientación epistemológica que caracteriza la presente investigación, para poder contextualizar la real situación por la que transita

la temática que nos convoca en la investigación, si se tiene en cuenta que una tecnología de las relaciones sociales sin orientación educativa, puede de alguna manera, generar profundas problemáticas en la asociatividad humana, en su afectividad y comunicación personal directa, asunto fundamental para la orientación del estudiante talentoso.

Para el caso del currículo, se asume como la posibilidad educativa de transformarse desde la reflexión y la crítica de sus actores a partir de la práctica de una tradición educativa impregnada por la escuela positivista, la cual se ha caracterizado por la rutina de una experiencia pedagógica en donde las aulas de clases parecen jaulas provocadoras de aburrimientos en los estudiantes, el encerramiento y la perpetuación de seres humanos instrumentalizados, Bixio (2008, p.21) plantea:

El aburrimiento escolar reconoce raíces mucho más profundas y complejas. Es un indicador de la caída del poder instituyente de la escuela, de su desvalorización social, de la crisis por la que atraviesan los currículos escolares a la hora de intentar competir con la avasallante información que circula por las redes mediáticas.

El concepto de formación integral es un componente pedagógico que consolida la construcción del currículo señalado mediante la significación de la interacción dialéctica del sujeto y la subjetividad, con la esfera de la vida, la relación intersubjetiva con ella, con su familia, la escuela y el medio social cultural; la formación integral involucra todos aquellos aspectos que contribuyen a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, afinando su sensibilidad mediante el desarrollo de sus múltiples potencialidades en el marco de sus interacciones sociales. Orozco Silva plantea:

La concepción de la educación integral establece un abordaje del sujeto totalizador centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación. (1999, p.27)

Un currículo desde la perspectiva del reconocimiento de las potencialidades humanas y del talento de los estudiantes, coadyuvaría el proceso de transformación que vive la sociedad, en especial países como Colombia, con más de 50 años, conviviendo con la violencia, el miedo, la violación de los derechos humanos; un país rico en su diversidad ecológica, cultural y humana, pero deshumanizado, cuya población alberga la esperanza de la reconciliación y la restauración de sus derechos, lo cual sería un acto de recreación del tejido humano y social y para lograrlo se necesita otro tipo de escuela, otro tipo de educación, otra concepción de seres humanos, otra concepción de familia, una nueva oportunidad de aprovechar el talento para comenzar a resignificar lo que por tantos años ha estado ignorado. Es una oportunidad histórica que le deviene al Estado, con sus políticas educativas, las cuales no pueden ser las mismas con las que ha venido transitando a lo largo de la historia, buscando unos cambios mediante reformas y contrarreformas que no han dado los resultados buscados porque han estado alejados de los verdaderos intereses y necesidades de su población.

Lo anterior, nos lleva a considerar que la educación inclusiva es aquella concepción que algunas escuelas enfocan hacia la preocupación central en los derechos de los estudiantes de tal manera, que el proceso formativo que se lleva a cabo interprete los intereses y motivaciones del mismo, desde sus diferencias individuales pero teniendo en cuenta la colectividad para la contextualización de las experiencias de la vida cotidiana del sujeto; entendida como aquella que interpreta el encargo social que le corresponde, logrando una relación dialéctica con la escuela y la sociedad. Esto obliga a pensar en la necesidad del sistema escolar de inquietarse por la rigidez y monotonía que ofrecen los currículos educativos actuales y crear políticas, y proyectos pedagógicos que trasciendan la práctica social, produzcan impacto en los contextos donde se dinamiza la escuela, potencializando cognitiva, cultural y socialmente a sus estudiantes, buscando de esa manera, fortalecer el compromiso ético de los actores educativos de actuar con celeridad para lograr la transformación desde esta perspectiva de la escuela. Como un elemento de la contradicción dialéctica, la educación inclusiva tiene que pensar en la transgresión de la que habla Freire, contrapuesto a la autonomía.

Pensar en una escuela inclusiva es asumir el reto del cambio, es reflexionar perma-

nentemente sobre la realidad educativa, significar los aspectos que enseña, para qué, por qué, cómo y cuándo ocurren los eventos de la escuela. La tendencia educativa en Colombia invita a que las escuelas construyan su sentido y pertinencia para atender la diversidad cultural, donde el respeto y valor de la condición humana sea el estándar de la educación.

Esta escuela debe pensar en la estructuración de un currículo flexible, que permita la atención a las diferentes manifestaciones de los estudiantes, la creación de estrategias que dinamicen las aulas de clases, la formación de sus maestros, la adecuación de la infraestructura, la participación de los padres de familia; son posibilidades de la escuela que piensa en la innovación de su currículo entre otros elementos, que permitan responder al verdadero proceso de la inclusión.

Es importante tener en cuenta que en el proceso formativo, el papel de la didáctica al centrarse en que cada individuo manifiesta estilos de pensamiento diferentes; Sternberg (1999, p.38) señala que “un estilo es una manera característica de pensar”, entonces ¿Por qué la escuela insiste en desarrollar currículos y prácticas pedagógicas homogenizantes?

En el análisis de la legislación educativa colombiana, se vislumbra su carácter contradictorio, en la promulgación y en la práctica: se legisla, pero no se prepara al docente ni a la escuela para que se apropie del espíritu de la Norma y de esa manera, poder desarrollar las potencialidades de los estudiantes. Al pasar el tiempo y algunos años de escolaridad, se le exige al estudiante que demuestre desarrollo solamente en una de sus potencialidades, la cognitiva, a partir de las llamadas Pruebas de Estado o Pruebas Saber, las cuales de manera evidente desconocen las otras dimensiones del estudiante, de allí las posibles situaciones de fracaso para amplios sectores poblacionales que concurren a tales pruebas, la instrumentalización del mencionado decreto es evidente, poniendo de manifiesto al avance vertiginoso de las desigualdades y las escasas oportunidades de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, tal es el caso del talento solo para referirnos a esta condición por ser el objeto de estudio de la investigación, pero en el contexto de la articulación con las otras dimensiones tanto intrínsecas como extrínsecas en las que se mueve el ser humano. Es eviden-

te la exagerada instrumentación de las pruebas en la búsqueda obsesiva de lograr indicadores que apunten hacia el ranking sin tener en cuenta la multiplicidad de condiciones del niño, niña y joven. La educación se ha inclinado de manera delicada hacia el ostracismo conductista a partir del adiestramiento para el desarrollo de tales pruebas, en la búsqueda incesante de posicionamiento en pruebas internacionales, independientemente de las peculiaridades de cada estudiante y del contexto en general, no significa la negación absoluta de la importancia de tales indicadores, lo que se busca desde la presente obra, es recobrar a partir de la educación el verdadero sentido de la multidimensionalidad humana.

¿Qué se entiende por Talento?, deviene del latín *talentun*, que significó medida de peso y suma de dinero. En la antigüedad el talento se comparó a un don de los dioses “tener talento, tener dinero, es en el fondo, ser afortunado, amado por los dioses” (Benavides, 2004, p.26).

Esta postura insta a revisar la historia de la ciencia con la finalidad de identificar algunas raíces acerca del concepto. Desde la pesquisa, se identifican dos vertientes que contribuyeron a mirar las altas habilidades como una condición del sujeto la cual se podía determinar solo a través de la medida del coeficiente intelectual, toda vez que este estuviera por encima de la media. Podía considerarse que se estaba ante un sujeto con una dotación cognitiva especial, tal como se evidencia en la tradición galileana, la cual considera que la explicación de la nueva ciencia asume la explicación científica de un hecho, aquella que venga formulada en términos de leyes que relaciona fenómenos determinados numericamente, es decir, matematicamente (Mardones, 2001, p.26). El autor relaciona en esta corriente a Terman, quien considera que “la inteligencia revelada por los test está genéticamente determinada y, por consiguiente, es estable en el tiempo” (Benavides, 2004, p.28): desde esta concepción se mueven conceptos como altas habilidades, superdotación y dotados, los cuales históricamente fueron instrumentados a través de los test de inteligencia para su ubicación en determinados rangos.

En Colombia, se destaca la experiencia por más de 25 años de investigación en talento de la Fundación Pedagógica Internacional Alberto Merani, ellos afirman que

el talento no reposa en la cabeza o en las manos de un niño como se supuso durante el siglo XX. La inteligencia y el talento dependen esencialmente de la interacción del niño con los mediadores y la cultura, De Zubiría (2009, p.23). A mas de ello, es importante tener en cuenta en la educación del estudiante talentoso, la ubicación conceptual de los tipos de talento tal como se especificó en apartes anteriores de la obra, los cuales se constituyen en eje conductor de la práctica pedagógica que se lleva a cabo en las instituciones educativas.

Existe otro elemento que genera la discusión y se sintetiza a través de la siguiente pregunta: ¿El talento nace o se desarrolla? De Zubiría (2006, p.38) conceptúa: “el talento no lo explican solo los genes, los factores ambientales, ni solo la personalidad, sino la confluencia de factores genéticos, psicológicos y sociales que moldean su desarrollo, no cada factor por parte”; por lo tanto, la motivación y el interés del niño y/o niña como elementos psicológicos juegan un papel fundamental; la familia y la escuela se constituyen en soporte valioso para el desarrollo del talento de los estudiantes. Desde esta perspectiva el talento debe ser considerado en la escuela a partir de una concepción y práctica curricular interdisciplinar, buscando posibilitar el desarrollo de las potencialidades del estudiante.

En la fundamentación de la dotación y el talento, existe una clasificación de modelos que posibilitan la atención de los niños con capacidades sobresalientes en alguna área del saber. Estos modelos dejan ver unos programas y focos de atención en cuanto al manejo de los procesos cognitivos y al procesamiento de la información; los mismos, se han derivado de las experiencias de los científicos con este tipo de población.

Existen modelos que permiten reconocer el estudio exhaustivo realizado para su clasificación, Prieto (1997), plantea cuatro grandes grupos de modelos: a) modelos basados en las capacidades; b) modelos basados en el rendimiento; c) modelos cognitivos; y d) modelos socioculturales, los cuales para su comprensión son expuestos en la investigación como expresión de la fundamentación teórica que alimenta el rigor científico del trabajo.

El primer modelo se referencia desde el año 1991, ha venido sufriendo transformacio-

nes, su notable característica es haber establecido la distinción entre superdotación y talento; aclara Gagné que existe superdotación cuando aparece una competencia por encima de la media en uno o más dominio de la aptitud humana; estos dominios, desde su teoría, son: el intelectual, el socioafectivo, el creativo y el sensoriomotor. Por el contrario, el talento, supone un rendimiento por encima de la media en una o más campo de la actividad humana, siendo estos campos: la acción social, las artes, el comercio, el ocio, el ámbito escolar, los deportes y la tecnología, entre otros. El modelo propone tener en cuenta unos catalizadores, de los cuales existen dos tipos: intrapersonales (factores físicos y psicológicos) y ambientales (medios, personas, recursos y situaciones); pero también el autor complementa un componente interesante y es el de suerte, entre los dominios que tiene una persona y los catalizadores, pues afecta tanto el hecho de haber nacido en una familia u otra, al país y contexto sociocultural donde se vive.

El Modelo Feldhusen enfatiza en la capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación, talento personal en las áreas académico-intelectual; artístico-creativo; propone la teoría explicativa que influye en el desarrollo del talento: habilidad intuitiva-creativa, conocimiento funcional básico, habilidades metacognitivas y creatividad, experiencias sociales, experiencias hogar/familia, experiencias escolares, motivación actual y estilos de aprendizajes, aptitudes emergentes, capacidades, inteligencia, precocidad y capacidades determinadas genéticamente. El modelo de las Inteligencias Múltiples propone siete inteligencias, las cuales al desarrollarse en el sujeto, expresan un área de dominio fortaleciendo el liderazgo del que la posee.

Las tres miradas desde los diferentes modelos orientadores de la acción plantean la emergencia de la construcción de un currículo que coadyuve al desarrollo del talento de los estudiantes de básica primaria. Este currículo considera los planteamientos de Correa (2004, p.219) cuando señala los fundamentos de un currículo dialógico y sistémico; esta concepción de la autora es traída al contexto de la investigación y desde el fundamento filosófico, la educación se sustenta en un contexto sociohistórico y la formación de un estudiante es de cara a la realidad para que desde los procesos metacognitivos se reconozca a sí mismo, autovalorando sus potencialidades, la autonomía para la toma de decisiones ante la multiplicidad de situaciones que le plantea la vida cotidiana y es a partir de su talento como podría enfrentar dignamente las mismas.

El mundo real tiene que ver con la presencia del estudiante y su contexto. En el aula de clase está presente un ser humano que trae consigo unas condiciones biológicas, sociales, culturales, psicológicas, históricas, entre otras, que hacen parte de su constitución como tal, en consecuencia, la escuela y el maestro(a) en interacción con el estudiante a través del diálogo horizontal, devela tales referentes para articularlos a la construcción significativa del currículo.

La concepción de sujeto es el derivado de la práctica social y producto de la historia social, el proceso de cognición se localiza dentro de una tensión entre el adentro y el afuera: indudablemente existe un entorno con el que nos relacionamos mediante operaciones cognitivas, pero las distinciones que constituyen el conocimiento que construimos sobre dicho entorno tienen que ver principalmente no con lo que ese entorno es en sí mismo, sino con lo que nuestra estructura biológica, histórica y cultural nos posibilita distinguir, tal como lo afirma Pérez Pérez (2013, p.61), por ello, la escuela asume un estudiante protagonista de la construcción de su historia a partir de su práctica social, pero también, un maestro que planifica las actividades y las tareas para activar las estructuras mentales del estudiante para su potenciación.

El sujeto cognoscente en sus acciones inmediatas, la percepción que elabora del mundo y la acomodación que hace, depende de aquello que es capaz de hacer por sí solo, pero también de lo que puede construir con la orientación de los maestros, la familia, los amigos y con aquellos que interactúan con él; he aquí el enlace de la investigación con esta teoría, porque la escuela tiene en ella un buen soporte epistemológico para cautivar el desarrollo de las potencialidades y de las habilidades cognitivas, sociales, estéticas, científicas y deportivas, para la afinación del talento de los estudiantes.

La didáctica reconoce desde el enfoque histórico-cultural el planteamiento de la teoría de la zona de desarrollo próximo como el punto de equilibrio para estimular el nivel evolutivo real y el de desarrollo potencial del estudiante y de esa manera, el nuevo conocimiento que surja, se constituirá en el desafío provocador de la transformación de la práctica pedagógica del maestro y el talento en los estudiantes.

Se avanza en el terreno de la acción a la desestructuración cognitiva y actitudinal

de las concepciones aprendidas por la tradición educativa en los administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia, en lo que se refiere a la práctica pedagógica y concebir la transformación como la necesidad de aproximarnos a la racionalidad crítica requerida en estos momentos de crisis.

Por lo tanto, desde la investigación se asumió la responsabilidad de construir un currículo inclusivo que defienda los derechos a la equidad y a la justicia de un estudiante históricamente ignorado desde el paradigma tradicional por el que transita la escuela, negando las diferencias que lo estructuran psíquica, social, cultural y biológicamente, entre otras dimensiones, constituyéndolo en un ser único e inacabado, Correa (2009, p.54) plantea: “un currículo que abogue por la inclusión, busca crear una comunidad que acoja las diferencias y las utilice entre los niños y niñas como elementos para la formación integral”.

Amadio (2008, p.6), muestra que en las referencias a planes nacionales de largo alcance, como por ejemplo, planes sectoriales quinquenales o decenales o planes nacionales, al horizonte 2021, son pocos los informes en donde se señala la existencia de planes o programas específicos en materia de inclusión educativa en un sentido amplio en los países de América Latina.

Se plantea el reto de saltar el muro establecido por la escuela tradicional y visionar una institución educativa que hace lectura de los requerimientos de la nueva ciencia, una escuela que defina un nuevo estudiante que se encuentra en el entramado de la información, que navega por el mundo entero y un nuevo maestro, que construya la articulación propicia entre inteligencia y afectividad, como también, se defina una educación que establezca el trabajo en equipos sinérgicos para el logro de metas, donde la comunidad educativa se sumerge en una dialogicidad que enriquezca y favorezca positivamente la transformación de los seres humanos y de la escuela (Martínez Miguélez, 2009, p.212).

Ello hace imperioso, repensar la escuela y su práctica, porque es la única forma de significar al mundo y su transformación, ella, tiene que creer en sus posibilidades para descubrir el potencial de sus educandos y a la par con la familia, crear las con-

diciones y los escenarios para tal desarrollo y en donde la inteligencia y el talento, se conviertan en los campos de acción de la investigación para la transformación del sujeto histórico que demanda la sociedad actual.

El enfoque dialógico articulado con el enfoque dialéctico-sistémico, propuestas de Correa y Álvarez De Zayas (2004), se constituyen en el entramado epistemológico para sustentar la construcción de un currículo pertinente que tenga en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes, como también sus potencialidades dependiendo del campo de acción de cada individuo.

Se asume el enfoque dialógico propuesto por Correa (2004, p.190), a partir de los elementos de la interacción y lo dialógico, para posicionar asertivamente el componente de la comunicación, el cual se constituye en una parte inseparable de la existencia social y un medio de formación y funcionamiento de la conciencia tanto individual como social. Los actores educativos posibilitan la construcción de un currículo a partir de la interacción de las subjetividades, promoviendo la transformación y articulación de lo que cada sujeto es desde su esencia de ser, en un contexto social.

De igual manera, el enfoque dialéctico propuesto por Álvarez De Zayas (2014) visiona el papel activo y dialéctico de la escuela en la formación de los sujetos y por ello conceptúa:

El aprender a aprender, es consecuencia de que lo que se aprende lo aplica, en especial, en la solución de problemas. Esto, se convierte en un elemento educativo, cuando los problemas que resuelve están íntimamente relacionados con los problemas del contexto social. El alumno sabe porque hace; y, porque hace, tiene las condiciones para ser virtuoso. La técnica y la tecnología es un arma de la transformación propia y de la sociedad donde la aplica. Y todo ello bajo la guía activa del maestro. (p.49)

Este planteamiento permite la reflexión del papel actual de la escuela ¿Qué hacen los maestros desde la didáctica? ¿este es el camino de la educación que demanda el sujeto? Comprendiendo los aportes del enfoque dialéctico, se dinamiza de acuerdo a

los elementos que subyacen en la sociedad y en el conocimiento, para la formación de un ser humano dinámico e histórico, con posibilidades de interactuar con su yo, con sus pares, con los demás, con las exigencias actuales de la sociedad del conocimiento y con el Planeta Tierra.

Con base en lo anterior, es pertinente considerar la construcción de un currículo que evidencie un ser humano contextualizado con los desarrollos científicos y tecnológicos, comprometido con su propia transformación y de la sociedad donde interactúa, capaz de articular en su cotidianidad lo individual con lo colectivo, religando la sabiduría ancestral con lo científico en un acto de verdadera inclusión; pero para lograr esto se requiere de una escuela de cara a la realidad, que desarrolle celeridad en los procesos de traducción de su realidad educativa y gestar el cambio a través de la participación emancipada de sus actores.

El enfoque sociocrítico se presenta como la posibilidad epistemológica y metodológica para deliberar las acciones de los actores a partir de una interacción más humana para la transformación de la escuela, teniendo en cuenta los estados ideológicos de los mismos, la resignificación del currículo se convierte en una necesidad expedita para potenciar el talento de los estudiantes en los campos en el que este se manifieste, teniendo en cuenta la comunicación y las relaciones intra-interpersonales considerando los siguientes aspectos a la hora de identificar procedimientos dialógicos orientados al conocimiento de la integralidad de los estudiantes:

- Elaboración de los ítems que estructuran las preguntas teniendo en cuenta los teóricos que se han venido consolidando a partir de los aportes generados en el contexto internacional; se señalan los siguientes: Alonso y Benito (2006).
- La validez se estructuró mediante la revisión de los instrumentos por expertos internacionales, quienes desde su mirada disciplinar posibilitaron la reestructuración, logrando de esa manera consolidar la necesaria pertinencia a las necesidades de los estudiantes participantes en la investigación desde la escuela y la familia.
- La formación a través de talleres realizados a los padres de familia y docentes, aseguraron la precisión y la objetividad de las respuestas, propiciando los hallazgos a partir de las categorías seleccionadas.

- La confiabilidad se determinó mediante la aplicación del estudio piloto a una muestra selectiva para determinar la comprensión de las preguntas a través de las respuestas obtenidas.
- El análisis desarrollado a la información, proceso que facilitó la internacionalización y confrontación de los hallazgos mediante construcciones científicas con relación a las categorías relevantes de la investigación (Talento, Currículo e Inclusividad) con la realidad educativa y familiar de la población participante en la investigación.
- Los modelos teóricos y prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Muchas de las caracterizaciones de los estudiantes talentosos en la investigación, se identificaron a partir de las siguientes acciones:

- Cuando comprende la significación y la magnitud de los problemas y situaciones de su diario vivir.
- Cuando aplica la concepción de unidad, tiempo y espacio para cada cuerpo, cada materia desde la comprensión misma de los conceptos.
- Cuando concibe y aplica la escala desde sus significados y no exclusivamente a partir de las representaciones.
- Cuando dibujan una variedad de objetos y tienen la posibilidad de argumentarlo, dando profundidad a lo dibujado, demostrando condiciones de planeación y otorgando una adecuada proporción a lo que se dibuja.
- Cuando tratan a las artes seriamente y la disfrutan.

- Cuando demuestran originalidad en los modelos que elaboran.
- Cuando están dispuestos a tratar con nuevos materiales y experiencias.
- Cuando persiguen el arte en sus ratos libres.
- Cuando usan el arte para expresar sus sentimientos y experiencias.
- Cuando se interesan en el arte de otras personas y lo aprecian y lo critican.
- Cuando les gusta modelar en tres dimensiones con diferentes materiales.

En el caso del deporte, se infieren las siguientes situaciones:

- Identificar el talento en los niños que no se encuentran en el deporte y atraerlos e incitarlos para que lo practiquen.
- Identificar el talento en los niños que se encuentran desarrollando un deporte.
- Encuentra difícil estarse quieto o sentado por periodos largos.
- Le gusta trabajar con las manos en actividades concretas, como coser, hacer carpintería, moldear.
- Sus mejores ideas provienen cuando se encuentra haciendo ejercicio u otra actividad física.
- Le gusta pasar el tiempo en actividades al aire libre.
- Utiliza las manos o los gestos con frecuencia en forma de lenguaje corporal cuando conversa con alguien.
- Necesita tocar cosas para aprender más de ellas.
- Disfruta los juegos en parques de diversiones.
- Es bien coordinado.
- La cooperación.

Referidas a otras potencialidades relacionadas con su vida social, familiar y personal.

- Hablan bien delante de otros.
- La autoridad, acatan reglas y las etiquetas sociales.
- Los padres suelen ser los primeros en reconocer los indicios de habilidades especiales que distinguen a sus hijos dotados de los demás niños.
- Los padres son los mentores más significativos de sus hijos.
- El amor y las expectativas de los padres son necesarias para la supervivencia del niño.

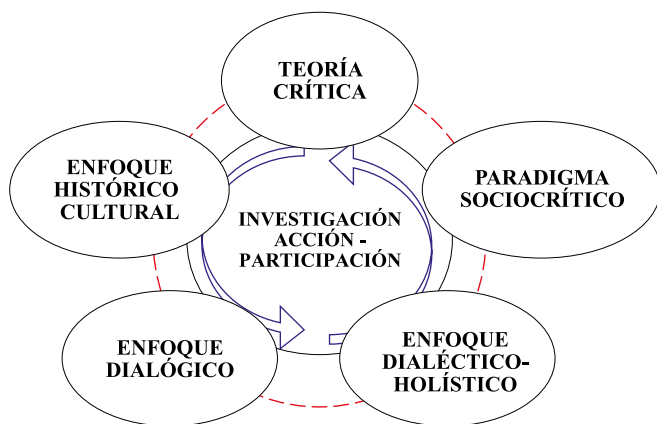
En lo atinente a los aspectos físicos: valoración del aspecto, salud y habilidades relacionadas con el cuerpo y la capacidad deportiva.

- Académico: es la competencia en el ámbito escolar, se relaciona con altas habilidades cognitivas, comprensivas y aplicativas.
- Emocional: Es la valoración y percepción de la personalidad así como el control de las emociones.
- Social: Es la valoración que se hace de la manera como se relaciona el sujeto con los demás ya sean compañeros, familia, profesores, amigos, entre otros.

La perspectiva compleja del problema que nos ocupa, se concibe como un desafío que permite avanzar hacia otra vía en el entramado epistemológico, teórico metodológico del talento en el proceso educativo:

El reconocimiento del sujeto precisa de una reorganización conceptual que rompa con el principio determinista clásico tal como se utiliza aún en las Ciencias Humanas. Es evidente que en el marco de una educación conductista es imposible concebir un sujeto desde la perspectiva en que se ha venido señalando. Por lo tanto, es importante avanzar hacia la resignificación, donde las nociones de autonomía/dependencia, individualidad/colectividad y la concepción de bucle recursivo, en la que somos al mismo tiempo, el producto y el productor. También es necesario entender el sujeto en el espectro de las contradicciones, de allí su visión dialéctica, hay que concebirlo en la unidad y la pluralidad de caracteres y de potencialidades. Una educación centrada en el paradigma científico positivista, niega la existencia del sujeto multidimensional, de allí la vía de avanzar hacia una concepción compleja del sujeto (Morin, 1999, p.140) Desde la perspectiva compleja, se busca reconocer la multidimensionalidad del sujeto estudiante talentoso y lograr su visibilización a partir del currículo y orientando un tipo de práctica pedagógica consecuente con esta concepción.

La gráfica que se presenta a continuación, visualiza el entramado paradigmático en que se fundamentó la investigación.



Gráfica 2. Fundamentación paradigmática de la investigación

Fuente: Elaboración propia basada en revisión documental y construcción de diseño metodológico, 2012

Acción-Participación en el contexto del talento

El fundamento metodológico subyace en la investigación acción-participación, provocando la articulación con la fundamentación paradigmática, el entramado complejo y la realidad educativa y de esa manera, concitar la transformación de la escuela a partir de la participación activa de los actores educativos.

La referencia a este tipo de investigación se ubica en el contexto de su conceptualización en los siguientes términos:

La Investigación Acción Participación es una metodología donde la participación de la colectividad permite un análisis objetivo y auténtico de la realidad social. La IAP, debe organizarse sobre la acción de un colectivo de personas que promueva el cambio social. (Úcar & Llena, 2006, p.74)

Solo desde la construcción democrática de los procesos de transformación para el caso de la educación, pueden las situaciones tomar el carácter significativo para los Colectivos que construyen el cambio. Sentir la necesidad de transformar realidades, solo se produce desde lecturas críticas de las realidades y su proceso de afectación en las condiciones de vida de los individuos.

En la interpretación de las realidades, la lectura crítica juega un papel fundamental

para desarrollar la comprensión crítica, y con un sentido de identidad en el lenguaje revelador;

Se señala que: partiendo de una comprensión crítica de la práctica educativa y de una comprensión crítica de la participación comunitaria, nos extendemos en el análisis de sus relaciones. Acerca de cómo, haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo. (Freire, 2001, p.73)

La IAP desde su concepción filosófica tributa a esta investigación para desarrollar la génesis hacia:

El despertar cultural y hacia la reorientación humanística de la tecnología cartesiana y la racionalidad instrumental, al enfatizar la escala humana. La re-significación de la condición del ser humano se posiciona a través de procesos democráticos y de intereses emancipatorios individuales y colectivos. (Fals Borda & Rahman, 1991, p.47)

Se constituye la IAP, en la mediación metodológica que viabiliza la puesta en marcha de un currículo flexible para el desarrollo del talento de los estudiantes de básica primaria, mediante el reconocimiento de la democracia, aspecto fundamental de la inclusión y dialogicidad didáctica, siendo posible minimizar la contradicción currículo rígido-tradicional y el currículo orientado al reconocimiento de la diversidad humana en las instituciones educativas.

El salto paradigmático promueve la innovación en la escuela, lo cual significa según Aguerrondo y Xifra (2006, p.19) pasar de las reglas de juego que conocimos, con las que fuimos educados y formados, con las que hasta ahora nos hemos movido profesionalmente, a nuevas maneras de hacer las cosas que deben ser inventadas otra vez. Se declara desde este salto, una nueva visión de la realidad educativa, un nuevo sentir, pensar, valorar y actuar.

Por tanto, la escuela que se busca resignificar desde este tipo de idearios posibilita las condiciones fundamentales para el desarrollo de los talentos de los niños y niñas, a partir de mediaciones relacionadas con el currículo, la didáctica, la práctica pedagógica, el estudiante, los directivos, maestros, contexto y familia, serán la meta en común para lograr ubicar la escuela en la recreación de los derechos humanos, el respeto a la diversidad y la inclusión de los estudiantes desde sus caracterizaciones específicas de personalidad, encontrando de esa manera, los espacios para desarrollarse integralmente dando significado y utilidad de lo que son potencialmente capaces.

Momentos que orientaron el sentido de los hallazgos desde la Investigación Acción Participación, IAP

Primer momento: revisión de la literatura en la sistematicidad histórica del problema

- Se realiza un rastreo de la literatura relacionada con el problema investigado dando lugar a los antecedentes científicos, logrando de esa manera, el diagnóstico a partir del trabajo de campo, de cuyos hallazgos, relaciones y conexiones se precisa la pertinencia del problema de investigación.
- Generación colectiva de las condiciones psicopedagógicas, sociales y operativas para la construcción colectiva del currículo alternativo (ejercicio en colectivo teniendo en cuenta las caracterizaciones, consensos, disensos y construcciones individuales y colectivas)

Segundo momento: la IAP para el proceso de la construcción colectiva y democrática del currículo

- Construcción colectiva de la metodología del taller, conferencias, conversatorios, para la formación de los docentes, directivos y padres de familia.
- Aplicación del cuestionario de Caracterización e identificación del talento en los estudiantes.
- Devolución sistemática de los resultados obtenidos con la finalidad de validarlos en las fuentes.

Tercer momento: en el núcleo metodológico de la IAP

- Entrevista en profundidad para identificar los imaginarios de los actores directos implicados en el proceso formativo de los estudiantes.

- Historias de vida.
- Devolución sistemática de la información.

Cuarto momento: triangulaciones y devoluciones sistemáticas para la construcción colectiva del currículo

- Mesas de trabajo con los actores del proceso formativo de los estudiantes.
- Protocolos de caracterización de las condiciones y factores fundamentales para la construcción del currículo.
- Sistematización de la información a partir de las categorizaciones identificadas en el proceso.
- Triangulaciones desde las diferentes fuentes de información y de los actores participantes.
- Devolución sistemática.

Quinto momento: de la teorización a la acción constructiva democrática del currículo pertinente

Caracterización de la población y criterios para la escogencia de la muestra

La investigación centró el estudio en una escuela de la localidad suroriente del distrito de Barranquilla. Esta escuela es de carácter privado con modalidad mixta y ofrece servicios educativos en los niveles de preescolar, básica y media. Sus estudiantes pertenecen a los estratos sociales uno, dos y tres, entendiendo con ello que son familias donde sus ingresos mensuales oscilan de 300.000 a 800.000 pesos mensuales, correspondiente a ocupaciones laborales que van desde comerciantes independientes, como oficios varios y para algunas familias, empleados en empresas privadas y públicas.

Se utilizó como criterio de selección de esta escuela, los antecedentes de la misma a partir de la concepción de su Proyecto Educativo Institucional, el cual se ha venido resignificando desde la década del 90 en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Es una escuela que ha buscado reconfigurar un proyecto curricular más allá de los modelos estandarizados por el Ministerio de Educación Nacional.

Los estudiantes desarrollan contenidos intensivos en lengua castellana, matemáticas, artística y ciencias, logrando de esa manera, configurar un proyecto pedagógico más allá de la responsabilidad social relacionada con la consecución de estándares cognitivos, sin llegar a negar la importancia de los mismos. Una escuela más centrada en la necesidad de la formación integral buscando formar hombres y mujeres con alto sentido social y humano, como en efecto lo ha conseguido a partir de un proceso formativo de la familia y su participación concertada en las decisiones de la misma.

En el año 2009, se incluyó en el currículo y por consiguiente en el plan de estudio, la competencia científica, lo cual confluía a la estructuración de un proyecto de investigación denominado: “Articulación del lenguaje científico al lenguaje cotidiano de los estudiantes de básica primaria”; a partir de esta experiencia se ha venido desarrollando las competencias investigativas del estudiante y la participación activa del docente y de los padres de familia, logrando de esa manera, indicadores de transformación de los estamentos fundamentales del acto pedagógico en la escuela: estudiante-docente-familia.

Desde la educación artística, se ha logrado desarrollar una alta sensibilidad, competencias y habilidades en el campo del saber, hacer, convivir y proyectarse hacia su entorno local, regional nacional/global, destacándose estudiantes en danza, música folclórica y en manualidades. Competencias que se han convertido en verdaderos baluartes del desarrollo integral, uso creativo del tiempo libre y la proyección de muchos estudiantes hacia el contexto local/global. En el marco de la investigación se convirtieron en verdadero apoyo para la organización de los estudiantes y de los tiempos de dedicación.

En cada una de las áreas de conocimiento y desde una perspectiva interdisciplinar, la escuela promueve en diferentes espacios las competencias talentosas de los estudiantes, por lo cual es una escuela por y para la vida, con un fuerte sentido de pertenencia de su población de egresados quienes al organizar sus núcleos familiares no dudan en regresar a su institución para dar continuidad a los procesos formativos que ellos desarrollaron a través de sus hijos.

Estas razones, se convirtieron en la plataforma de focalización de la práctica de la escuela en la determinación del talento de los estudiantes. La investigación generó el espacio propicio para que la población estudiantil participara activamente en el proceso de identificación de niños y niñas con talento en una o más áreas de conocimientos. Los actores educativos también tuvieron un papel protagónico en el proceso de identificación. En ese sentido, padres de familia y los maestros, se convirtieron en los actores valiosos en posibilitar tal identificación, Rayo (2001, p.55), señala al respecto que el apoyo de los padres y profesores es decisivo para desarrollar el talento. De tal manera, que son ellos los que contribuyen a destacar las habilidades sobresalientes en las áreas de conocimiento respectivas. Los instrumentos se centraron en cuestionarios dirigidos a maestros y padres de familia, quienes previamente participaron activamente de los talleres formativos para tal fin. Los instrumentos fueron validados por una comunidad de expertos nacionales e internacionales, mediante las observaciones se ajustaron coherentemente con el propósito de la investigación.

Realizada la identificación de los estudiantes se lleva a cabo una selección de la muestra de manera intencional, iniciando de esa manera el sentido buscado de la IAP, la acción emancipadora de sus potencialidades en la escuela. Este es un tipo de muestra intensiva, desde la cual se estudian casos muy ricos en información que forman parte de determinadas identidades, sean estas humanas, sociales, culturales, entre otras, Martínez Miguélez (2004, p.87).

Criterios de validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de la información

Se logró la validez de los instrumentos a partir de los criterios de validez interna y externa, como también mediante el procedimiento de validación por pares de expertos, para esto se contó con la participación de expertos nacionales e internacionales quienes con su compromiso investigativo legitimaron los criterios pertinentes a fin de garantizar la objetividad de la información recolectada de fuentes primarias y secundarias.

5. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN RELACIÓN CON EL PROCESO FORMATIVO DEL TALENTOSO

Una de las categorías de relevancia en el talento, es la práctica pedagógica, por el matiz semántico y la contextualización de esta categoría en relación al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. El sistema educativo en muchos casos, presiona y crea necesidades externas para la transformación de este tipo de práctica, pese a las presiones que la constriñen, existen experiencias significativas que evidencian transformaciones cualitativas. Existen intersticios por donde se puede iniciar el tránsito para desarrollar el camino y de esa manera, desarrollar un saber y quehacer que permita desmitificar la experiencia alienada. El camino comienza con la reconstrucción de la vida cotidiana en la escuela, desde la investigación, una reconstrucción donde el talento de los estudiantes como potencialidad, tenga cabida en las nuevas lógicas de la práctica curricular y pedagógica.

La vida cotidiana se caracteriza por la continuidad, el pragmatismo, el prejuicio y el espontaneismo, prevaleciendo hábitos, costumbres, creencias, incluso, hasta mitos que sacralizan la propia historia de los actores comprometidos en la práctica pedagógica. De esta manera, los saberes cotidianos se convierten en el punto de partida y a la vez, referente continuo, que invitan e incitan a que el docente religue críticamente su devenir. Reformar el pensamiento requiere la formación de una nueva actitud ante los conocimientos y la responsabilidad. El desafío cognoscitivo deviene desafío cívico que concierne a la ética en el manejo de los conocimientos, a la democracia cognoscitiva y comunicacional, que es uno de los problemas fundamentales del presente, señala (Morin & Delgado, 2016, p.66). Este fue precisamente uno de los argumentos centrales de la investigación, desmitificar el sentido de la función social de la práctica en la cotidianidad del acto pedagógico de la didáctica, atendiendo las peculiaridades propias de los estudiantes.

El conocimiento científico en relación con el descubrimiento del valor pedagógico, social y humano de las potencialidades, se convierte en un acto de creación de parte del docente, si se tiene en cuenta que el avance de una concepción pedagógica del estudiante centrada en la cotidianidad de las valoraciones subjetivas, generalmente se convierte en un acto de discriminación de las realidades del ser humano.

Lo importante es tener claro que un tipo de conocimiento centrado en la concepción compleja del ser humano, implica al mismo tiempo orden y desorden y viabiliza la accesibilidad hacia la comprensión global del talento de los estudiantes. Un proceso de conocimiento de esta naturaleza, cuestiona lo evidente, lo obvio, lo ambiguo, la visión parcelada, en procura de concepciones más integrales, sistémicas y complejas.

¿Cómo lograr ahondar y articular el camino del conocimiento común al conocimiento científico, de la *doxa* a la *episteme*, de la continuidad a la discontinuidad, de la certeza y la evidencia a la duda, confusión, indagación y creación? Es a través de la ruptura de los modelos caducos, de los caminos habituales, reconociendo los valores y las normas que ejercen dominio en la formación cotidiana y que dilematizan y clasifican lo normal/anormal, lo permitido/no permitido, lo que en última instancia podría cambiar el sentido en la concepción de los problemas y de sus soluciones. Desde esta perspectiva, podría visionarse una práctica más comprometida con la articulación de la cotidianidad de la historia escolar, con los conocimientos que se infieren de procesos profundos de indagación y pesquisa científica como este, en torno al problema histórico de la invisibilización del talento de los estudiantes.

Práctica pedagógica y el sentido interpretativo de la realidad educativa

La práctica pedagógica, es el eje conductor de la actuación del maestro(a), lleva implícita el condicionante de su proceso formativo, se estructura a partir de las construcciones realizadas acerca de las realidades sociales, culturales y personales, en un entramado de dimensiones que configuran el *ethos* específico y social del maestro. En este sentido, la práctica pedagógica actúa como dispositivo que posibilita el desarrollo social; por un lado, el aspecto reproductivo del conocimiento, y la segunda, desde lo productivo. En esta unidad dialéctica, se promueve el desarrollo del sujeto, de la sociedad y del conocimiento; Bernstein (2001, p.73), señala que depende del maestro, de la concepción y manejo, la construcción de una sociedad y de un sujeto acorde a las necesidades del contexto.

La práctica pedagógica, es una acción institucionalizada cuya razón de existir es anterior al hecho de que un nuevo docente entre en ella y actúe de una manera determinada. La historia da muchos ejemplos de modelos de actuación que afianzados por

fuerzas, ideas y mecanismos diversos, se imponen de alguna manera, a los docentes en ejercicio. Profesores con mejor formación es posible que logren alterar el curso de las condiciones objetivas y subjetivas de la práctica, pero seguramente serán necesarias muchas otras acciones para lograr este tipo de transformación, no siempre depende de los docentes.

Es este principio de la multideterminación de la práctica el que sirve para considerar la importancia de la calidad de la formación de los docentes, en orden a que estos desarrollen una mejor educación, y logren relativizar el poder de la misma en la mejora de las condiciones que inciden en la práctica y de esa manera avanzar hacia una educación de mejor calidad. (Alliaud & Duschatzky, 2003, p.115)

La práctica pedagógica se religa con la calidad de la educación, en atención al sentido polisémico del concepto, el cual expresa una multiplicidad de concepciones diferentes de los resultados de la acción educativa, si tiene en cuenta el espectro relacional con apreciaciones sobre la peculiaridad y características de la práctica; con valores y criterios o patrones ideales que no siempre son explícitos ni mucho menos coincidentes. Por ejemplo, suele asociarse el fracaso escolar como indicador fehaciente de problemáticas asociadas a la calidad de un sistema, dejando de lado la multiplicidad de aristas que se configuran en torno a un tema de esta naturaleza; articula aspectos y factores relacionados con el poco entendimiento de las peculiaridades, subjetividades y necesidades de los estudiantes a las condiciones escolares, a la cultura general o institucional y familiar o a las exigencias y valoraciones que muchas veces se imponen y que los estudiantes no logran superar.

La calidad también debe responder desde la perspectiva de la responsabilidad social de las instituciones, a las necesidades de los estudiantes para desenvolverse en sus condiciones vitales particulares, proporcionando los aprendizajes fundamentales que dan valor y sentido al estudiante en su rol protagónico de la historia.

Es importante en la argumentación, demarcar el terreno epistemológico de la práctica pedagógica y para ello, Muñoz (1998), señala:

En el dominio de la concreción cultural se localizan las actividades específicas de trabajo humano, su variadas expresiones comunicativas y sus diversas instancias de socialización, todo lo cual varía de acuerdo al contexto particular de cada cultura; aquí las prácticas adquieren rasgos *sui generis* dependiendo de las formas que suman tanto el dominio de aprehensión como el dominio social. Es pues en el dominio de la concreción donde tienen lugar las relaciones maestro-alumno, maestro-comunidad, padres-hijos, etc. (p.69)

Con el planteamiento anterior, se comprende la articulación entre la teoría y la práctica, en la búsqueda de la visibilización de los procesos educativos. Se resalta en la concreción tener en cuenta la concepción de ser humano pluridimensional, desde la cual se orienta un tipo de práctica pedagógica centrada en los derechos y necesidades de los estudiantes. Una práctica que conjuga el deber ser de la escuela en la búsqueda del sentido en la dinámica autopoietica de construirse, autoconstruirse, organizarse y autoorganizarse. Un tipo de práctica con estas características desde la capacidad de autorregularse a partir de la lógica de las contradicciones que contiene en su seno, por lo tanto, el maestro tiene la posibilidad de comprender este entramado dialéctico, para hacer de su acto pedagógico un acto creativo e innovador matizado por el direccionamiento de las potencialidades de los estudiantes.

Vasco (1998) enfatiza que es fundamental en el análisis del quehacer pedagógico, que el maestro reflexione su propio quehacer pedagógico para que se reencuentre y construya su propio saber, pueda integrar en forma explícita los diversos elementos de su quehacer (p.140); para ello debe dar lugar a interrogantes como: ¿qué es la práctica pedagógica?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo y cuándo ocurre este proceso en el acto educativo? Son preguntas que tienen sus respuestas en el análisis crítico de la dinámica escolar en relación con lo que aprende el estudiante, para qué aprende y cómo aprende.

La práctica pedagógica es la acción intencional y significada que tiene como actores principales al maestro(a) y al estudiante en la contemplación y la incertidumbre del saber para la construcción de un mundo posible y digno de vivir. Por lo tanto, se constituye en el referente que dinamiza la actuación del proceso educativo. Es un

tipo de actuación mediada por la dialogicidad de los actores que participan en dicho proceso y en la que los factores subjetivos, objetivos, contexto y momento histórico se conjugan para dar sentido al acto de enseñar y aprender.

Se propone como objeto de estudio de la práctica pedagógica la relación dialógica maestro-estudiante, permeada por una serie de dispositivos pedagógicos y culturales, que coadyuvan la impronta de dicha práctica. Se ocupa de la enseñanza, el aprendizaje en contexto, siendo en la conjugación de esta trilogía donde se estructura el acto educativo, dando la posibilidad al sujeto en formación, llegar de manera legítima al conocimiento, a la educación y al tipo de sociedad que se desea.

La naturaleza de la práctica pedagógica, estriba en la comprensión filosófica del momento histórico, se considera que el sujeto se encuentra en una transición del positivismo al neopositivismo; y esto trae como efecto la necesidad de comprender y significar este momento, para encontrar nuevas explicaciones, nuevas vías que transformen las actuaciones en el campo ontológico y axiológico, para redireccionar el sentido de la dialéctica de la condición humana.

Hay que reconocer que la práctica pedagógica se sumerge en una experiencia formativa intencional y compleja que requiere sentido común y habilidades específicas para saber qué, cómo, dónde y para qué hacerlo. Se convierte en un proceso complementario de incertidumbres y certezas que se desarrolla en tiempos y espacios determinados y en contextos socioculturales disímiles, variados y complejos. (Saker & Correa, 2015, p.22)

En la explicación de lo histórico en la ciencia y en la historia del sujeto, la ciencia ha demostrado su inusitado dinamismo, buscando explicación acerca del papel del ser humano, en relación con su capacidad de asombro ante los fenómenos personales y del mundo global, de contemplar la estética del mundo y sus aconteceres, para que su participación sea proactiva, emprendedora y ética, buscando con ello, nuevas hipótesis y respuestas a las complejas realidades.

Acceder a la educación, es un derecho inalienable a partir del cual el ser humano

se culturiza desde su localidad, región, país y otras latitudes; por tal razón, las instituciones educativas tienen que preocuparse por desarrollar prácticas pedagógicas significativas, coherentes y pertinentes, que posibiliten el acceso a todos y todas en un proceso formativo de calidad, según los criterios que señalamos en apartes anteriores. El maestro(a) debe apropiarse del lenguaje de la diversidad y de la inclusión como movimientos que orientan una tendencia en la educación, para efectuar prácticas incluyentes a partir de las cuales se minimice la exclusión de las reales necesidades del estudiante.

Se asume la reiteración como una estrategia metodológica para señalar los vacíos de conocimientos y de las prácticas pedagógicas en relación con normatividades vigentes, tal es el caso del Decreto 399 de 2009, promulgado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual establece la detección y atención de los estudiantes con altas habilidades, para la inclusión al sistema educativo, sin embargo, tales normatividades han logrado poco posicionamiento en la práctica, tal como se ha demostrado a lo largo de la obra.

Formar al ser humano teniendo en cuenta su talento, requiere de una práctica pedagógica creativa, experimental, innovativa y real. La escuela tradicional es muy poco lo que ha avanzado al respecto. El compromiso asumido desde la presente investigación, permite visualizar una escuela distinta, capaz de romper paradigmas educativos ortodoxos enciclopédicos, inequitativos con la formación de los sujetos. Esta escuela debe sustentarse en la concepción de la transformación y la innovación, en donde las peculiaridades y el talento de los estudiantes, sean el centro del currículo, siendo el componente pedagógico el polo a tierra de la práctica pedagógica. Es decir, una escuela con otro tipo de sentido y orientación de su responsabilidad social, donde la práctica pedagógica tiene una acción transformadora.

Práctica pedagógica: creación e innovación

En la formación del estudiante talentoso, se propone un tipo de práctica pedagógica centrada en la creatividad e innovación para generar la transformación del acto pedagógico, conjugando la participación democrática de los actores educativos. En

esta investigación se orientó un tipo de fundamentación teórica de la innovación en el sentido en que Libedinsky (2010, p.45), afirma que la innovación es descubrir algo nuevo en un dominio dado en un espacio social determinado y Garant (1996, citado por Libedinsky), presenta una clasificación de las innovaciones educativas, las cuales son referenciadas en la obra por la afinidad con el sentido buscado de la investigación. La clasificación referenciada por el autor, se contextualiza en los siguientes aspectos:

- a) Nuevas misiones.
- b) Nuevas producciones.
- c) Nuevos destinatarios.
- d) Nuevas organizaciones.
- e) Nuevos métodos pedagógicos.
- f) Nuevos actores y relaciones entre los actores.

A la luz de estos referentes y buscando ampliar el espectro comprensivo de las mismas, se señalan las características de cada una de ellas en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Clasificación de las innovaciones educativas*

Clasificación	Caracterización
a) Nuevas misiones	Se determina a partir de las funciones que asume la institución educativa. Las misiones son cambiantes y se construyen de acuerdo con la identidad institucional, el momento histórico y el contexto.
b) Nuevas producciones	Cuando las instituciones educativas generan compromisos de creación de hacer, realizar, generar o promover resultados lo cual influye en las decisiones de introducir modificaciones o cambios en los objetivos y valores institucionales.
c) Nuevos destinatarios	Esta innovación se provoca cuando se desea introducir nuevos destinatarios a los que va destinado el servicio educativo.
d) Nuevas organizaciones	Este tipo de innovación involucra la adherencia de otras organizaciones, por lo general este tipo de innovación desarrolla celos propios de las organizaciones individualistas, en consecuencia, debe justificarse la acción para que las demás legitimen la innovación.
e) Nuevos métodos pedagógicos	La incorporación de nuevos métodos y técnicas de aprendizaje, los cuales tienen que ser legitimados con la comunidad para su aceptación.
f) Nuevos actores y relaciones entre los actores	Este tipo de innovación afecta el organigrama de la institución, ya que implica incorporaciones de nuevos actores y contextualizarlos desde sus funciones.

La clasificación anterior, permite posicionar los resultados de la investigación en el contexto de la innovación a partir de los siguientes referentes:

- La pertinencia del talento y la creatividad con los requerimientos del desarrollo social, económico, cultural, humano, desde una perspectiva sustentable si se tiene en cuenta que el momento histórico que vive el distrito de Barranquilla declarado “Ciudad Emergente” por la presidenta del Banco Interamericano de Desarrollo BID⁵.
- Incluir a los niños y niñas desde la escuela, a los procesos creativos e innovativos para el desarrollo del pensamiento superior, complejo y crítico y de esa manera, interactuar con propiedad en la sociedad del conocimiento centrado en la inclusión total, lo cual implica un tipo de escuela que no fundamenta la admisión de sus estudiantes desde perspectivas seleccionadoras de rangos de altas habilidades según el modelo pedagógico que promueven. Se trata del desafío de una escuela que se las juega todas por reconocer que todos los estudiantes tienen potencialidades disímiles, unos más desarrolladas que otros por las condiciones personales, sociales, biológicas y culturales referenciadas, pero que promueven unas condiciones pedagógicas, didácticas, psicopedagógicas centradas en la multidimensionalidad que caracteriza a cada ser humano. Este tipo de escuela promueve en primer lugar la transformación del maestro(a) para que pueda comprender la lógica en la cual se desenvuelve el estudiante. Proceso que no es nada fácil, pero lograrlo configura un logro fundamental para la formación integral del estudiante con la activa participación del padre de familia.
- Generar transformaciones de las prácticas socioeducativas tanto en la escuela como en la familia, logrando con ello la visibilización de los talentos de los niños.
- Fortalecimiento de la autodeterminación en los niños talentosos con la finalidad de disminuir la subvaloración tan frecuente en los contextos escolares y familiares.
- Evidenciar las posibilidades de transformación de la escuela a partir del autorreconocimiento de sus actores educativos orientados por currículos alternativos y pertinentes que reconozcan el talento como expresión de inclusión.

5 Diario *El Herald*o, abril 22 de 2012. 4ª.

En el contexto de la innovación en la práctica pedagógica, se legitima como valor sustancial la formación del maestro. No puede concebirse el uno distante del otro, porque su misma naturaleza epistemológica los imbrica, los conecta para construir un tejido sólido. La dimensión formativa, por tanto puede ser vista desde tres perspectivas: Formación como cambio, profesionalización y formación a través de la innovación (De la Torre & Barrios, 2002, p.12).

Formación como cambio, señala el autor, se entiende como las transformaciones en lo cognoscitivo, actitudinal o en las habilidades y destrezas, que sin duda alguna superan el desarrollo personal. La profesionalización destaca el interés de concentrar este aspecto formativo del educador en aquellos saberes que desarrollen las experiencias relevantes buscando aplicar, transferir lo aprendido en este ciclo, concretando la innovación, el cambio y la formación mediante la innovación. Explicita este fundamento el papel de la comprensión y el impacto en que el maestro se forme para crear, para innovar, lo cual solo es posible lograrlo mediante el compromiso de desarrollar proyectos de investigación innovativos, como una de las opciones para lograr este objetivo (De la Torre & Barrios, 2002, p.14). Se propone entonces, que la práctica investigativa en la formación del maestro innovador tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Se vincule a proyectos de mejora o solución de problemas de la práctica docente;
- Que dichos proyectos respondan a alguna de las facetas del proyecto de la institución educativa;
- Que cuente con los recursos necesarios por parte de la administración de la institución educativa;
- Que reconozca el esfuerzo y la dedicación de los profesores implicados mediante comisiones externas de seguimiento y evaluación;
- Que se utilicen de manera objetiva los recursos asignados a los centros y a la formación del profesorado, articulados a determinados proyectos o experiencias innovadoras.

Práctica pedagógica real

Otra de las concepciones epistemológicas de la práctica pedagógica es la que se ha denominado Práctica pedagógica real, la cual debe objetivar el conocimiento; el sa-

ber que se convierte en el pretexto para el encuentro del maestro(a) y el estudiante, apuntando a las vivencias ocurridas en el diario vivir del estudiante. La didáctica debe propender por la mística y la hermenéutica del lenguaje para la significación y comprensión de los objetos que se asumen como dispositivos de aprendizajes; el saber debe desarrollarse a partir de los procesos mentales llevado a cabo por el estudiante y que este sea tangible para el mismo.

Si la didáctica se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje, es porque está dirigido al desarrollo de la personalidad del escolar, tal como lo señala Álvarez De Zayas (2005, p.11), entonces, con mucha más razón, el maestro(a) asume con profundidad el desarrollo de los procesos mentales de tal manera, que aproxime al sujeto a los objetos por conocer del mundo, este camino es posibilitado por la intervención de un maestro creativo.

Uno de los errores de la educación, es llevar como propuesta al aula de clase, un conocimiento inalcanzable para el estudiante, a partir del lenguaje cuando se refiere a un campo disciplinar, dejando de lado, la relación de esta con su campo de acción en la vida práctica. La transposición didáctica es el proceso que posibilita o no el aprendizaje significativo, toda vez que el metarrelatos del maestro, sirva de orientación a las transformaciones que sufren los contenidos culturales en sus procesos de escolarización desde la escritura de los programas hasta las elecciones del enseñante solo en su clase, tal como lo afirma Chevallard (1991, citado en Perrenoud, 2007, p.71).

Se destaca por tanto, la importancia de la transposición didáctica en la práctica pedagógica, porque es el proceso que vela por el uso del lenguaje de la ciencia, del saber específico del maestro(a) y la capacidad de este, para transformarlo y llevarlo al escenario académico y de esa manera, convertirlo en un acto de aprendizaje significativo. Esto propone al maestro como líder que hace posible la recreación del mundo.

Connota este planteamiento, la exigencia en el maestro de un liderazgo natural y científico, el cual demanda un alto grado de preparación académica para asumir exitosamente la enseñanza. En este manejo, la didáctica específica juega un papel relevante que va desde la apropiación del saber legitimado por la comunidad científica

y por la sociedad, la construcción del lenguaje pertinente para llevar los objetos de conocimiento de lo abstracto a lo concreto y lograr un aprendizaje real y significativo para el estudiante según sus potencialidades.

Práctica pedagógica desde el aprender haciendo

Significar la práctica pedagógica desde el referente aprender haciendo, quiere decir que la didáctica refleja indicadores tales como: la indagación y la curiosidad, materializado en el proyecto de aula; de esta manera, el maestro a partir del devenir de la ciencia y del conocimiento, materializa el ejercicio del ensayo y el error como premisa fundamental para significar el aprendizaje; entre las aristas interrogativas que se entretajan en la propuesta, se encuentra la siguiente; ¿de qué manera el maestro asume la función productora del conocimiento?, supone esta respuesta la focalización de cuáles serían los métodos y técnicas pertinentes para atender las necesidades e intereses de los estudiantes intervinientes en el acto de aprender. En este ejercicio, la problematización del conocimiento es una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico que tiene que ver con la resolución de problemas, y entre más posibilidades plantee de resolución, de interrogantes, mayor amplitud le estará dando al desarrollo del pensamiento del estudiante y en el cual el error, forma parte de un estilo didáctico centrado en el aprendizaje significativo para la vida.

Práctica pedagógica creativa

En la práctica pedagógica, como componente para la divergencia y la creatividad, juega un papel fundamental, la mirada retrospectiva, desde la cual se señala acuciosamente ¿qué tipo de práctica ha direccionado el quehacer de los maestros en la escuela tradicional con relación a los procesos mentales del estudiante?, la respuesta es sencilla: la práctica pedagógica en términos generales, ha enfatizado en la memoria como una de las posibilidades para aprender.

Las instituciones educativas que promuevan el talento de los estudiantes deben equilibrar el funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales; de acuerdo a la anatomía del cuerpo humano, el cerebro tiene dos hemisferios: el izquierdo y el derecho; pero de acuerdo a la fisiología, los dos están interconectados pero con funciones específicas, el maestro debe ponderar el equilibrio entre las dos funciones para lograr el

desarrollo máximo de los procesos mentales. En este sentido la propuesta curricular pertinente, toma como referencia aportes del neurocientífico colombiano Rodolfo Llinás, quien plantea:

El cerebro siempre se utiliza al ciento por ciento. El problema es cómo se utiliza. Es decir, cuando se tiene conocimiento y se piensa claramente el cerebro se utiliza de modo óptimo. También se usa todo el cerebro cuando perdemos el tiempo, pero esa actividad no es productiva. La educación no existe solamente para aumentar el conocimiento sino, además, para pensar claramente. Es con ese pensamiento en mente que quisiera que se les permitiera a los colombianos la posibilidad de competir con los demás. Esto nunca se les ha ofrecido. Sé que cuando se les da la posibilidad lo hacen divinamente. (Rodríguez, 2008, p.1)

¿Qué significado tiene esta descripción en el contexto de la práctica pedagógica para el desarrollo del talento?, implica que la enseñanza planifica estrategias que apunten a la edificación de un estudiante talentoso pero equilibrado en sus procesos mentales y para ello, la didáctica dispone de acciones que lleven al desarrollo de las funciones sustanciales del cerebro en su totalidad para lograr el desarrollo físico, emocional y mental.

Existe un aporte valioso dado por Azuela (2010, p.17) que tiene que ver con el tema tratado cuando señala, que el pensamiento divergente es la habilidad de generar en forma consciente nuevas ideas que le den salida a las soluciones más posibles de diferentes problemas, estas respuestas deben poseer características como: originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración y el convergente, es la habilidad de encajar de forma precisa en la particular solución correcta de un problema. Estas definiciones de los tipos de pensamiento presente en un sujeto, presupone que el estudiante talentoso privilegia el pensamiento divergente, porque ellos por naturaleza, buscan la diversidad y la multiplicidad de respuesta para la solución de un problema, de tal manera, que la didáctica en su planificación, debe recrear hábilmente las actividades que le permitan el desarrollo del pensamiento divergente.

Religación formación del maestro(a), práctica pedagógica y la escuela como es-

pacio de transformación-innovación para el desarrollo del estudiante con talento

En el entramado de la escuela como respuesta a los currículos y didácticas convencionales, que se han identificado a través de la historia de la educación, ejemplifica la perpetuación del modo de producción del país y los intereses de los grupos minoritarios, si se tiene en cuenta que en las agendas de los gobernantes no se ha dado el sitio que merece a la educación, como proceso pujante para la formación de un sujeto crítico y emancipado que desde su condición humana y el restablecimiento de su dignidad, contribuya al desarrollo científico, político, económico, cultural, del país. Un proyecto educativo emancipador debe luchar por hacer de la escuela un centro donde se construye y consolida un tipo de formación liberadora mediante la inclusión responsable de maestros, padres de familia y el propio estudiante (Correa de Molina, 2013, p.28).

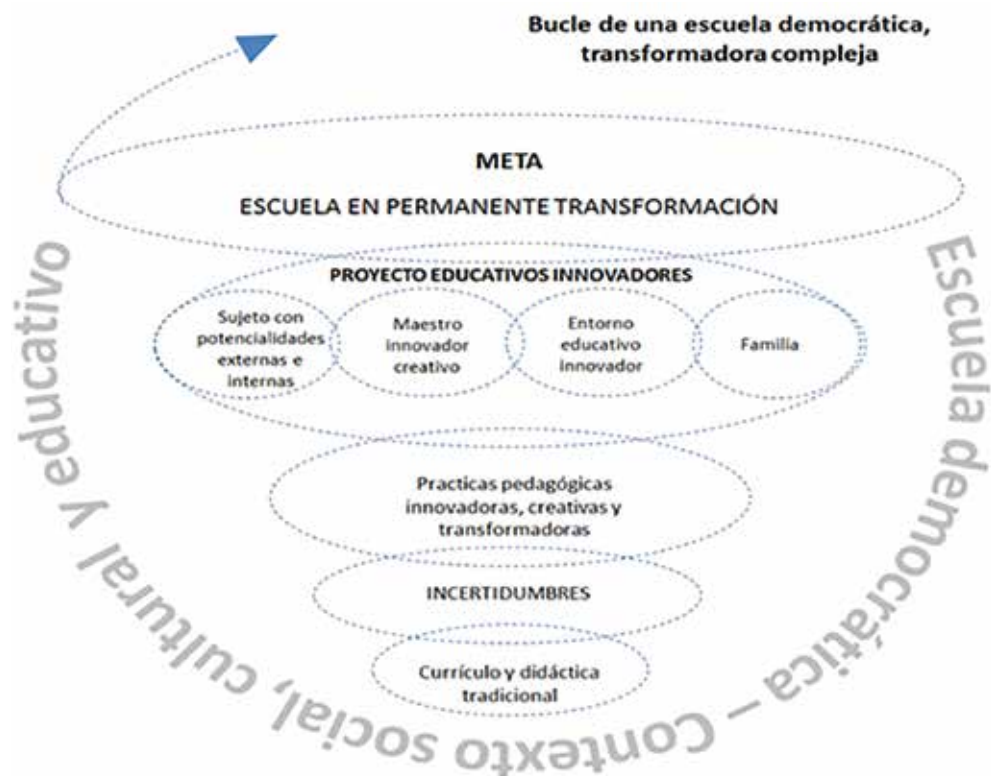
¿Qué se requiere para que la escuela empiece a reconocer en las aulas de clases al ser humano a partir de la manifestación de su multiplicidad de dimensiones y condiciones? Es importante reconocer que hay una demanda emergente relacionada con la reconstrucción del tejido social y humano a partir de las nuevas lógicas de las responsabilidades sociales de la escuela y de sus miembros protagónicos en el saber y enseñar de los estudiantes. El maestro(a) requiere del convencimiento de sus potenciales para generar una práctica pedagógica innovadora, creativa, construida a partir de la conjugación de las potencialidades internas y externas del mismo. La educación demanda de manera urgente un maestro seguro, fundamentado, investigador, inquieto y preocupado por los problemas que se manifiestan en su entorno educativo, con una profesionalización centrada en la innovación, solo así, podría darse una práctica pedagógica transformadora y significativa, capaz de transferirse a otros contextos logrando reconocimiento de sus pares en escenarios sociales y educativos disímiles, lo cual la legitima.

Los docentes y académicos que se desenvuelvan como intelectuales transformadores pueden organizarse colectivamente en una escuela o fuera de ella para comprometerse con proyectos orientados hacia la comprensión crítica del rol que juegan los educadores en todos los niveles educativos, la producción y legitimación de relaciones sociales existentes, asumiendo la posibilidad

de lograr proyectos educativos donde se cuestione críticamente el valor socioeducativo de los currículos, de los planes de estudio e incluso, de su propia práctica pedagógica. Que traten de dilucidar el valor pedagógico de los llamados currículos ocultos, la participación en la elaboración de políticas institucionales, locales, regionales y nacionales, contenidos de libros, entre otros. El discurso del maestro intelectual transformador, se toma en serio los temas y problemas de la comunidad educativa, confiriéndoles un nuevo significado a la necesidad pedagógica y política de crear condiciones de formas emancipadoras y de capacitación individual y social, para poder enfrentar con gallardía sus responsabilidades sociales frente a las reales necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general. (Alliaud & Duschatzky, 2003, p.185)

La consolidación del entramado humano educativo, permea lo social y cultural desde la perspectiva de la innovación, constituyéndose en el ejercicio claro de la democracia a partir de los intereses de la colectividad pero con una fuerte incidencia en el desarrollo personal y social. Este bucle educativo se dinamiza en forma de espiral, entendiendo que solo si existe una formación del maestro marcada por la intencionalidad y el compromiso moral de la transformación integral de su práctica pedagógica, se puede concebir una acción pedagógica creadora y transformadora. Desde esta perspectiva, la meta política de la investigación, es proponer una escuela en permanente transformación y de acción transformadora. Es posible que se puedan considerar otros ciclos, otras miradas, otras concepciones, pero la investigación legítima este bucle, no como la única forma, sino un tipo de propuesta que se hace a las escuelas, a los educadores, a la comunidad académica y a la sociedad en general, para ser discutida y reflexionada de manera democrática y liberadora.

La investigación consolidó los fundamentos explicitados anteriormente a través de la siguiente figura, para evidenciar gráficamente el sentido, la significación y transformación de un currículo tradicional para la germinación de una escuela democrática desde la participación activa de los actores educativos y la renovación de las didácticas empleadas a partir de las lecturas y comprensiones del contexto social y cultural para una formación pertinente de sus estudiantes.



Gráfica 3. Estructura de la escuela transformadora-democrática

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica primaria en un contexto escolar inclusiva

6. ARTICULACIONES, CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA EN LOS IMAGINARIOS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL PROCESO FORMATIVO DEL TALENTOSO

La investigación ha dado cuenta de los niños y niñas identificados a través de la aplicación de los instrumentos a maestros y padres de familia. La caracterización del talento en los estudiantes de básica primaria, se fundamentó en los talleres formativos dirigidos a los actores identificados, para lo cual se tiene en cuenta el recorrido investigativo de autores de gran reconocimiento, con el propósito de sustentar la comprensión significativa del tema. Entre estos autores se referencian los siguientes según el campo de interés abordado por ellos.

- Área de lenguaje.
- Aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Concepto de números.
- Interés por el tiempo.
- Características de liderazgo.
- Características sociales y emocionales.
- Área académica.

La matriz epistémica permitió articular las representaciones de los actores educativos con relación a la caracterización de las áreas de conocimientos de acuerdo a los teóricos, como también, las subcategorías y los conceptos emergentes. Se describen tal como los actores elaboraron sus representaciones.

Esta matriz concretiza los indicadores que revelaron los maestros y padres de familia en los instrumentos aplicados, pero también fue posible construir los elementos emergentes de la investigación para sistematizar con mayor precisión los datos.

Matriz 1. Aspectos conceptuales, subcategorías y conceptos emergentes con relación a las áreas de conocimiento

Aspectos Conceptuales (Teóricos)	Sub-categorías	Conceptos emergentes
LECTURA Y LA ESCRITURA	1. Lectura 2. Lenguaje 3. Le gusta el inglés 4. Le gusta hacer acrósticos 5. Le gusta el español 6. Le gusta el francés 7. Le fascina participar en construcciones de cuentos infantiles 8. Son sobresalientes en la comprensión lectora	Habilidad para el lenguaje Desarrollo proceso de lectura permanente Le gusta el inglés Le gusta el francés
CONCEPTO DE NÚMEROS	1. Mucho interés por esta área y se desenvuelve rápidamente en ella 2. Le gusta las matemáticas 3. Le gusta las matemáticas e informática 4. Aprende con facilidad matemáticas 5. Presentan habilidad para reconocer significados de números en diferentes contextos (conteo, comparación, formulación y resolución de problemas y diversas estrategias de cálculo	Tiene un elevado interés por esta área Es ágil en esta área Gusto por las matemáticas e informática

Aspectos Conceptuales (Teóricos)	Sub-categorías	Conceptos emergentes
APTITUDES ARTÍSTICAS	1. Realizan dibujos 2. Siete estudiantes señalaron que les gusta bailar y se han ganado los concursos 3. Tocar instrumentos musicales en una comparsa 4. 3 Estudiantes que le gusta cantar y colorear 5. Le gusta el arte 6. Le gustan las comunicaciones 7. Es creativo 8. Realiza juegos 9. Es un poco penoso 10. Realiza maniobras con el cuerpo 13. Le gusta la artística 14. Le gusta la música y el cine 15. Le gusta la actuación 16. Le gusta la pintura 17. Le gusta componer y cantar	Le gusta dibujar le gusta bailar Le gusta tocar un instrumento musical Le gusta cantar Le gusta colorear Le gustan las comunicaciones Le gusta el arte Es creativo Realiza maniobras con su cuerpo Le gusta la música y el cine Le gusta la actuación Le gusta componer y cantar
LIDERAZGO	1. Realiza actividades e incita a los demás que la acompañen 2. Maneja muy bien la comunicación	Realiza actividades e incita a los demás que la acompañen Maneja muy bien la comunicación
HABILIDADES FÍSICAS	1. Habilidades gimnásticas 2. Le gusta la educación física 3. Tiene muchas habilidades físicas 4. Tiene destrezas en el computador 5. Le gusta desarrollar funciones deportivas	Habilidades gimnásticas Tiene destrezas en el computador

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica primaria en un contexto escolar inclusivo

Los imaginarios de los actores educativos (maestros y padres de familia), aparte de quedar representados en la matriz anterior, también quedaron reflejados en las diferentes voces que se mostraron en el primer encuentro cuando se socializó la propuesta investigativa, quedando sistematizados en el primer Protocolo de los encuentros con los actores sociales, estas voces le dan un matiz a la investigación de pertinencia y coherencia con los objetivos de la investigación:

Voces del padre y madre de familia y de los maestros:

Padre 1: “Qué bueno que la escuela comience a pensar en el talento de nuestros hijos y a brindar las oportunidades que ellos necesitan”.

Padre 2: “Excelente la propuesta, porque los padres de familia solo nos estamos preocupando por el aspecto académico; y se debe pensar en las capacidades de los niños”.

Madre 3: “Profesora, quiero decirle que me encanta que la Institución haga este proyecto con nuestros hijos, porque la institución siempre se ha destacado por ser diferente en el barrio”.

Padre 4: “Nos enfrentamos a una dura comunidad, los niños deben buscar qué hacer en su tiempo libre, actividades para su propio bienestar”.

Padre 5: “Excelente idea, aunque el factor tiempo de los padres de familia es apretado, pero cuenten con el apoyo y participación de los padres. El desarrollo de los niños no solo debe ser académico, sino conocer sus fortalezas, descubrir sus capacidades. No frustrar los sueños de los niños, este es el primer paso para explorar otros campos: Cuenten con nuestro apoyo”.

Es evidente, que desde las afirmaciones proferidas por los padres de familia de los estudiantes de la Institución, demuestran el placer con esta nueva orientación de la escuela y cómo ella a partir de la participación de todos los actores sociales, busca tener en cuenta y desarrollar las capacidades y competencias sobresalientes de los estudiantes y a su vez, la transformación de los padres y madres en relación con las concepciones acerca de quiénes son verdaderamente sus hijos e hijas. Es claro evidenciar el irrestricto apoyo manifestado por los padres a participar de la invitación que la escuela les está proponiendo.

Hoy en día, estamos en una situación inmejorable para utilizar nuestros recursos creativos y tecnológicos con el fin de cambiar la situación actual. Tenemos infinitas oportunidades para captar la imaginación de los niños y jóvenes y brindarles métodos de enseñanza y de aprendizaje con un alto grado de personalización. (Robinson Ken, 2015, p.28)

En esta perspectiva se orienta la responsabilidad social de la Institución con la cual

se realizó la presente investigación, por ello, las voces de sus protagonistas cobra vital importancia, tal como se ha venido señalando.

Voces de los maestros:

Maestro 1: “No teníamos la menor idea de cómo se podía hacer esto”.

Maestro 2: “Qué interesante este ejercicio, ya tenemos a un grupo de estudiantes con talento en diferentes áreas”.

Maestro 3: “Reconocemos que nacemos con la predisposición a ser creativos, el medio nos brinda la oportunidad de desarrollar las capacidades o frustrarlas y nosotros como docentes podemos desarrollar el talento en los niños”.

Maestro 4: “No sé cómo lo vamos a hacer para atender a los niños con talento, pienso que tendríamos que afectar el horario y conseguir recursos, porque la escuela no cuenta con ellos”.

Al socializar la propuesta e iniciar el proceso de formación de los maestros, se pudieron evidenciar las preocupaciones de los mismos para asumir el reto que propone la escuela, de pensar de una manera diferente la práctica pedagógica que promueve, considerando que por estar ubicada en una localidad de estratos sociales bajos desde la perspectiva socioeconómica pero con grandes potencialidades humanas, no cuenta con los recursos materiales necesarios para viabilizar las acciones de esta escuela, la cual promueve el enfoque inclusivo, buscando responder a las peculiaridades educativas de los estudiantes; sin embargo, es evidente la disposición y el compromiso con la participación en un proyecto de esta naturaleza, orientado a resignificar la función pedagógica de la escuela a partir de un nuevo tipo de práctica pedagógica creativa dando significado a las potencialidades de los estudiantes.

El maestro(a) en su accionar democrático puede asumir estrategias pedagógicas acordes a las referenciación de la pluridimensionalidad como consideración fundamental de la naturaleza humana; hablamos aquí de las mediaciones pedagógicas, entendidas estas como la multiplicidad de vías que puede utilizar

de manera interdisciplinaria el maestro para lograr una inmersión en las esferas profundas de la motivación y el interés del estudiante. (Saker & Correa, 2015, p.31)

Desde esa perspectiva, la investigación busca precisamente contextualizar la práctica pedagógica del maestro(a), para lo cual la información lograda avanza en forma de espiral hacia nuevas etapas de sistematización buscando concretizar desde los instrumentos aplicados a maestros y padres de familia, la identificación de estudiantes con habilidades sobresalientes en una o más áreas de la actividad humana. Esta sistematización se representa en la Tabla 3, donde se cruza la categoría de cursos con áreas de conocimiento y en esta conexión, se visualiza el número de estudiantes identificados con desempeño sobresaliente en cada área, logrando con esta información ubicar la totalidad de estudiantes por cursos identificados con talentos específicos en una o más áreas.

Tabla 2. *Relación de cursos y estudiantes identificados con talento en una o más áreas de actividad humana*

Cursos	Lectura	Número	Artística	Sociales	H. Físicas	Liderazgo	Tec.- Ciencia	Grupo Científico
Primero	5	2	8	0	2	1	10	1
Segundo	4	2	13	4	3	2	6	4
Tercero	9	4	18	0	4	1	8	3
Cuarto	9	4	6	0	7	1	7	5
Quinto	9	4	6	0	7	1	7	5
	35	16	51	4	23	6	38	18

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica primaria en un contexto escolar inclusivo

A partir de la tabla anterior, la cual representa la identificación de estudiantes con habilidades sobresalientes en una o más áreas de la actividad humana, se puede inferir que existe en la escuela piloto, un número significativo de estudiantes con estas habilidades, de tal manera que la información confirma la hipótesis de la necesidad de resignificación de la concepción y práctica pedagógica legitimada históricamente en la misma, a partir de procesos colectivos de desestructuración cognitiva para atender el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Cada estudiante, evi-

dencia unas peculiaridades, las cuales al ser reorientadas por un tipo de formación centrado en tales potencialidades, implica la decisión de resignificar la función social de la escuela. Los datos muestran la necesidad de trascendencia de la escuela: de un currículo conductista a un currículo potencializador del talento de los estudiantes con el propósito de focalizar las necesidades educativas de este grupo de estudiantes.

La educación es una cuestión que afecta el ámbito mundial, pero también es un tema profundamente personal. Ninguno de los otros fines puede cumplirse si olvidamos que la educación consiste en enriquecer las mentes y corazones de los seres humanos. Muchos de los problemas que padecen los sistemas educativos provienen de la incapacidad de comprender esta cuestión fundamental. Todos los alumnos son personas únicas con esperanzas, talentos, preocupaciones, pasiones y aspiraciones propios. Tratarlos como individuos es esencial para aumentar su rendimiento escolar.

Los seres humanos vivimos en dos mundos: Uno es el que existe independientemente de nosotros, ya estaba antes de naciéramos y seguirá ahí cuando nos vayamos. Es el mundo de los objetos, de los acontecimientos y de las otras personas; es en definitiva, el que nos rodea. Hay otro mundo que existe únicamente porque nosotros lo hacemos: es el universo privado de nuestros pensamientos, sentimientos y percepciones, nuestro mundo interior, que nace y también morirá con nosotros. Conocemos el entorno que nos rodea a través de nuestro mundo interior, mediante los sentidos con lo que percibimos y las ideas con que le damos un significado. (Robinson Ken, 2015, p.89)

Es importante aclarar que este tipo de identificación acerca de quienes realmente somos, fortalecerá la función social de la escuela desde la perspectiva de la inclusión. Al dejar de considerar que todo talento tiene que medirse, cuantificarse, es posible construir ambientes escolares creativos, innovadores, a partir de la participación democrática de sus estamentos, de tal manera, que todos los estudiantes se sientan identificados con sus potencialidades y desde esta perspectiva, se avance hacia una práctica pedagógica más centrada en la dimensión humana multidimensional, constituyéndose en el verdadero asiento de una educación inclusiva y democrática para

responder a los retos de competitividad que requiere la región del Caribe colombiano, pero también la Nación y el mundo en general. El reto emergente que genera un compromiso de esta naturaleza, es la transformación de las actitudes y pensamientos de los actores para avanzar hacia este otro tipo de compromiso educativo: otro tipo de calidad educativa, aquella centrada en el desarrollo de la dimensión humana integral.

La creatividad se erige como una oportunidad para hacer de la práctica pedagógica un escenario de irrigación de la imaginación y de la conjugación de talentos y potencialidades de los estudiantes muchas veces inimaginables.

Todo aprender tiene un interlocutor. El vínculo con ese interlocutor va creando un modelo del aprender, una matriz de aprendizaje, donde el proceso del aprender se irá percibiendo como creativo y libre, o como rígido y represor, como protagonismo activo o como sometimiento pasivo. Como aventura insólita o como ritual idéntico a sí mismo. Ante estas polaridades optar por la libertad no es negar la importancia de los límites. Estos son imprescindibles: es la arbitrariedad de los límites lo que distorsiona el aprendizaje, y no los límites mismos. (Sorin, 1992, p.23)

Puntos de vista como los anteriores nos llevan a reflexionar acerca del valor perdido de las potencialidades y talentos de los cientos de niños, niñas y jóvenes que transitan por las escuelas tradicionales del mundo, amarradas al *ethos* histórico de la escuela centrada en la figura del maestro poseedor del saber universal, dejando de lado, las perspectivas y potencialidades de los estudiantes que transitan por las mismas.

El escenario reflexivo precisado desde la investigación, lleva a considerar la importancia de la familia como núcleo integrador para el desarrollo de las potencialidades de las nuevas generaciones, esto forma parte del sentido buscado en la investigación.

Con base en la información soportada en la Tabla 2, se destaca en la siguiente tabla la representación visual de la totalidad de niños que pertenecen a esta escuela y que han sido declarados por sus maestros y padres de familia con habilidades sobresalientes en el campo de la actividad humana.

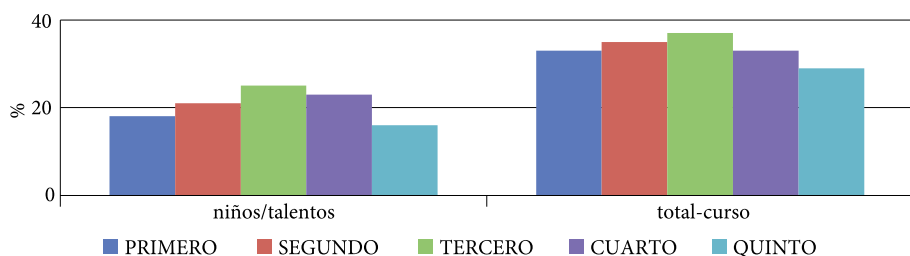
Tabla 3. *Identificación de estudiantes talentoso por cursos en la básica primaria*

Cursos	Niños/Talento	Total Curso
Primero	18	33
Segundo	21	35
Tercero	25	37
Cuarto	23	33
Quinto	16	29
Total	103	167

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo

La Tabla 3 muestra la visibilización lograda a partir de la investigación para el reconocimiento de los estudiantes con talento. Es pertinente señalar que la tabla refleja el total de cursos, uno por grado, como también el total de la población por curso y por talento. De tal manera, que se aprecia que de un total de 167 estudiantes, 102 niños fueron identificados con talento, de este último dato, corresponde señalar que en primer grado existen 18 estudiantes, en segundo grado 21, en tercero 25, en cuarto 23 y en quinto 16. Estas son cifras significativas para el contexto de la investigación, porque precisa la existencia de una población mayoritaria que tiene un talento específico, la cual había pasado desapercibida para la escuela, en consecuencia, dejada de lado de una práctica pedagógica creativa, innovadora y participativa, con ello, se manifiesta la veracidad hipotética de la diversidad en la unidad en los contextos humanos, lo cual debe tenerse en cuenta a la hora de construir y desarrollar currículos. No se trata de organizar currículos diferenciados, sino que la escuela defina su ámbito académico de tal manera, que las diferentes potencialidades de los estudiantes tengan cabida en el proceso, con ello, se busca derribar el mito de los aprendizajes homogéneos. Del planteamiento anterior, quedaría la pregunta: ¿qué sucede en la escuela con los estudiantes que no son identificados con habilidades talentosas? Precisamente, la diferenciación, según las particularidades de cada estudiante, permite una orientación pedagógica centrada en estos aspectos, para lograr la verdadera inclusión; la escuela, sigue en su proceso desarrollador investigativo, desde la perspectiva de una didáctica centrada en los procesos conscientes, subjetivos-objetivos de los estudiantes, posibilitando el desarrollo de tales particularidades, logrando de esa manera, el posicionamiento de las potencialidades como ser humano único en el planeta y en permanente interacción con los demás.

La gráfica siguiente refleja la composición de la población con talentos tal como se describió anteriormente. Los estudiantes que no quedaron incluidos en la muestra, siguen trabajando académicamente con maestros y padres de familia, para lograr su posicionamiento en la medida de sus posibilidades, sin llegar a realizar ningún tipo de forzamiento que pudiesen afectarlos en su autoestima, por encima de todo, el proceso se desarrolla en las condiciones de normalidad académica, sin llegar a efectuar ningún tipo de discriminación o señalamientos, lo cual sería contraproducente para el éxito de un proceso innovador de esta naturaleza en donde todos y todas, serán incluidos por la diferenciación de sus potencialidades, punto fundamental de la formación centrada en el desarrollo humano integral.



Gráfica 4. Representación por curso de estudiantes con talento

Fuente: Investigación Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo

Pero también se dio cuenta de los resultados con relación a las áreas de conocimiento,

A través de la siguiente matriz se puede observar los lenguajes manejados por los maestros y padres de familia al darles ubicación a partir de las características y de los comportamientos que hacen evidentes sus hijos en los diferentes contextos de actuación (familia y escuela).

La matriz que a continuación se referencia, caracteriza una de las categorías sustanciales de la investigación que tiene que ver con las áreas del conocimiento; ellas fueron descritas de acuerdo a los aportes de los teóricos para una mejor comprensión tanto de los padres de familia como de los maestros. La matriz señala los aspectos pre-categoriales para describir con objetividad lo que los actores identificaron a la luz de los teóricos, surgiendo como necesidad, la elaboración de los constructos correspondientes con la intencionalidad de dar la precisión semántica requerida, contribuyendo de esa manera, con el lenguaje a utilizar.

Matriz 2. Áreas de conocimiento y su relación con los aspectos pre-categoriales y los conceptos emergentes

Categorías	Aspectos prácticos (pre-categorías)	Conceptos emergentes (autora)
ÁREAS DE ACCIÓN SOCIAL	Lectura y la Escritura Habilidad para el Lenguaje Desarrollo proceso de lectura permanentes Le gusta el inglés Le gusta el francés Le fascina participar en construcciones de cuentos infantiles Son sobresalientes en la comprensión lectora	Talento Literario
ÁREAS DE ACCIÓN SOCIAL	Concepto de números Tiene un elevado interés por esta área Es ágil en esta área Le gustan las matemáticas e informática Presenta habilidad para reconocer significados de números en diferentes contextos (conteo, comparación, formulación y resolución de problemas y diversas estrategias de cálculo	Talento Matemático
ÁREAS DE ACCIÓN SOCIAL	Aptitudes artísticas Le gusta dibujar Le gusta bailar Le gusta tocar un instrumento musical Le gusta cantar Le gusta colorear Le gustan las comunicaciones Le gusta el arte Es creativo Realiza maniobras con su cuerpo Le gusta la música y el cine Le gusta la actuación Le gusta componer y cantar	Talento Artístico
ÁREAS DE ACCIÓN SOCIAL	Liderazgo Realiza actividades e incita a los demás que lo acompañen Maneja muy bien la comunicación Cuando comunica lo hace con un significativo contenido Es cariñoso Le gusta hablar con otras personas Es observador y perceptivo Es colaborador y sociable Se comunica mucho independientemente de la edad, y sexo Comunica cuestiones filosóficas	Talento Social y Liderazgo
CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y EMOCIONALES	Responsabilidad Interés por el tiempo Interés por aprender Apoyo de los padres de familia	Desarrollo Social Emocional

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo

El análisis de la información contenida en la matriz, explicita los campos de acción con las denominaciones, las cuales fueron orientadas a partir de los autores que se vienen usando en la investigación como orientadores del proceso. Para el caso de la investigación se precisan unas denominaciones pertinentes al lenguaje de la ciencia, referida a las áreas de conocimiento donde se declara que existe talento en los estudiantes, estas son: Talento literario, matemático, artístico, social y liderazgo y el desarrollo.

Naturaleza de la concepción de talento

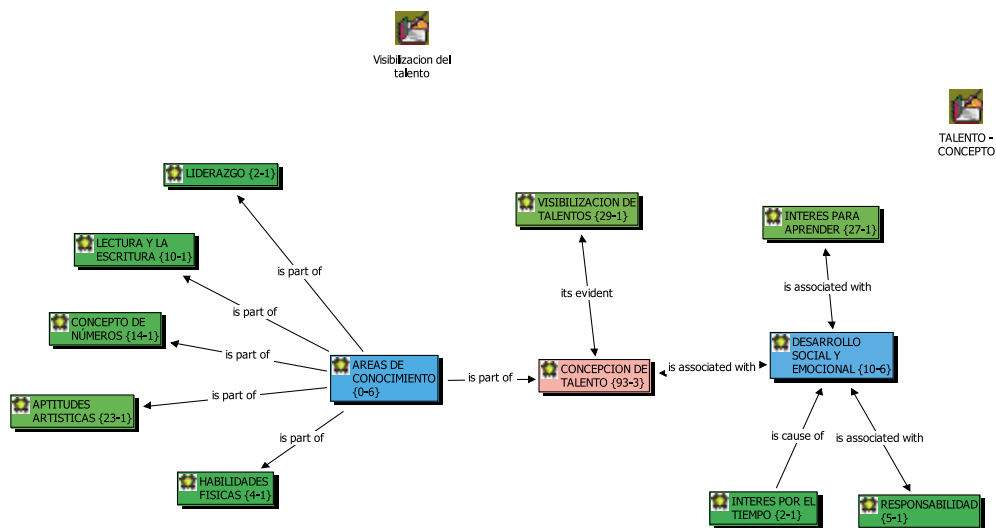
Los maestros y padres de familia que participaron en la investigación proporcionaron valiosos aportes relacionados con la conceptualización a partir de la metodología dialógica implementada en los talleres para lograr el proceso de co-creación en relación con la concepción de talento. Entre las tareas compartidas estuvo la revisión bibliográfica y los encuentros con los actores educativos participantes. En relación con los teóricos que han logrado avances en la concepción de talento se precisan los siguientes:

Alonso y Benito (2004), Carracedo (1996), Azuela (2010), De Zubiría (2006), Gagné (2009), Martínez y Guirado (2010), quienes coinciden en señalar que el talento es el dominio que tiene un niño en una o más áreas específicas, destacando una notable distinción entre los conceptos de dotación, genio, precoz, excepcional, altas habilidades y talento, generando claridad en los significados de cada una de estas potencialidades, tal como se señala a continuación.

Gagné (2009), a través del modelo diferenciado de dotación y talento, creó la distinción entre estas dos capacidades humanas. Para el autor, talento designa el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimiento y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo en el 10 % superior de sus pares de edad que están o han estado activo en ese campo.

De Zubiría (2009), considera al talentoso como un excepcional de tipo particular que presenta aptitudes e intereses de carácter específico. El talentoso desarrolla niveles

muy altos de aptitud y apasionamiento en un campo particular del desarrollo humano (Cognitivo, valorativo o motriz); realiza un esfuerzo sensible por lograr altos niveles de competencia y experticia en el campo que presenta intereses y aptitudes especiales (p.37).



Gráfica 5. Concepción de talento

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo: Proceso de sistematización de datos Atlas Ti 5.2. Integración de instrumentos de investigación

En la práctica investigativa, y en el contexto de la sistematización de los datos derivados de los talleres relacionados con las concepciones de los maestros y padres de familia sobre talento, se identifican las siguientes voces, las cuales son muy valiosas en la investigación.

Maestro 1: “El talento en un estudiante es una aptitud o habilidad sobresaliente en una o más áreas del saber, para significar y comprender las realidades de la vida. Por ejemplo: los estudiantes con talento matemático tienen dominio en la lógica de los números y en la resolución de problemas; en el talento en literatura, poseen capacidades sobresalientes en la lecto-escritura y también presentan dominio en la realización de cuentos y poesías”.

Maestro 2: “Son las habilidades y destrezas que posee el ser humano para rea-

lizar una o varias actividades, Son las capacidades extraordinarias que el individuo posee para desenvolverse en un determinado campo”.

Maestro 3: “Es la habilidad innata y desarrollada que posee un ser humano. Es ese potencial y conjunto de aptitudes en determinado arte, para ser aplicadas en una forma efectiva y productiva en la sociedad en la que se encuentra inmerso”.

Padre de familia: “Es una serie de habilidades adquiridas por el niño de acuerdo a lo que más le agrada hacer con lo siente atracción por desarrollar”.

Maestro 4: “Es la habilidad innata o un potencial que tiene un ser humano para realizar o plasmar algo”.

Maestro 5: “Es un conjunto de destrezas sobresalientes que posee una persona para realizar una tarea en forma exitosa y se manifiesta cuando los alumnos actúan con un alto nivel en una o algunas áreas y situaciones concretas”.

A partir de estos constructos derivados de las voces de los actores se construye la siguiente conceptualización: “el talento se refiere a las habilidades, actitudes y aptitudes sobresalientes en una o más áreas de la actividad humana de la persona, en las cuales la creatividad, comunicación, liderazgo, relaciones interpersonales, disciplina, perseverancia entre otras cualidades, son fundamentales para el desarrollo exitoso de dicha potencialidad, en consecuencia, el reconocimiento y desarrollo del talento requiere de una acción conjunta de la familia y la escuela”.

Se precisa en la representación conceptual de la Gráfica 5, en las voces de los maestros y de los padres de familia, que la naturaleza del talento está centrada en la persona, quien por don natural y/o desarrollado a partir de la multiplicidad de interacciones con el entorno, con la familia, la escuela y la sociedad en general, potencializa el desarrollo de los procesos cognitivos, socio-afectivos y psicomotrices. La persona, que puede ser un niño, una niña, un adolescente, un joven, que vienen dotados y que sus potencialidades logren ser visibilizadas por el sistema familiar y escolar, y que

además, de esto, ambas instituciones asuman el reto de trabajar dialógicamente para lograr la potenciación de las mismas, su condición humana se nutre potencializando la multiplicidad de dimensiones que le caracteriza, lo cual lo prepara para enfrentar la complejidad de retos que le pone la vida.

Una escuela con orientación en los derechos humanos, es una escuela democrática, que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos brindando las herramientas y elementos para hacerlos efectivos, tal como lo señala Magendzo (2004, p.36).

En el reconocimiento de los derechos y de la individualidad del otro, se vislumbra en la educación, una escuela que atienda la diversidad con un enfoque de inclusividad; de tal manera que el sujeto que presente diferenciaciones en el cómo aprende y a qué ritmo lo hace, debe encontrar una escuela que atienda sus condiciones, por lo tanto, es una escuela que no puede trabajar con currículos homogéneos, repetitivos, viejas prácticas pedagógicas anquilosadas en los tiempos y en la uniformidad de los ejercicios académicos, desconociendo la multiplicidad de oportunidades pedagógicas existentes, muchas de ellas logradas asertivamente con los estudiantes y con el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas colocadas al servicio del proceso mediante la concitación de las capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes hacia las mismas. Este tipo de escuela, promueve el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con alta estima y motivación por lo que se hace, por que tiene la respuesta del cómo, por qué, y para qué se hace.

La escuela inclusiva no debe limitarse a acomodar los microcurrículos a las normativas y a las mínimas exigencias estamentales, es una escuela abierta a la investigación, a la permanente reflexión, análisis y lectura de las realidades donde interactúa, a la realidad planetaria, hace de este ejercicio, su mayor ámbito de la práctica pedagógica, buscando siempre generar una educación de calidad donde el estudiante en su concepción multidimensional sea el centro del PEI del currículo y de los llamados microcurrículos, una escuela que asume la formación integral como su máximo reto, tal como lo expresan Benavides, Maz, Castro y Blanco (2004, p.19).

Desde la investigación se asume la inclusividad como un reto, un proceso de ruptura con la práctica tradicional de la escuela, sobre todo aquel tipo de escuela anclada en el tiempo de los modelos pedagógicos conductistas. El reto está en la transformación en los modos de pensar, de asumir la educación desde otra perspectiva, aquella capaz de lograr rupturas, contextualizando el papel protagónico de los padres de familia, conjugados con el trabajo de los maestros y directivos, hablando y practicando un lenguaje en función de la comprensión integral del sujeto como un ser multidimensional que requiere de modelos pedagógicos que asuman las exigencias de estas lógicas, logrando de esta manera, la formación de un sujeto contextualizado a los tiempos actuales pero sobre todo contextualizado en su autoconocimiento.

La escuela acoge estudiantes de disímiles características humanas, culturales, sociales, con ritmos y estilos de aprendizajes diferenciados, por tal situación, debe aprovechar las bondades de la investigación para lograr el reconocimiento integral del perfil de estudiante y de padre de familia que se incorpora a la misma, sin este tipo de diagnóstico, deja de ser relevante el acto pedagógico, el cual comienza a moverse sobre creencias, estereotipos y prejuicios alejados de la realidad del estudiante. La investigación en su etapa diagnóstica posibilita el reconocimiento de la personalidad, las potencialidades, gustos, preferencias, motivaciones, condición social, cultural, entre otros factores fundamentales para poder orientar la práctica pedagógica en función de un sujeto que requiere contextualizarse como ser humano y como ser social.

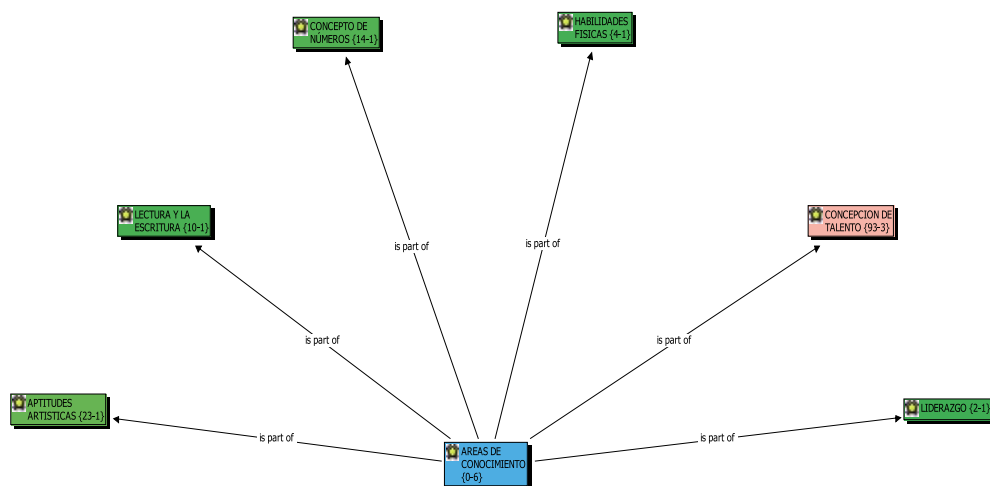
La investigación asume la escuela inclusiva como una condición fundamental para la identificación del talento, su potenciación y desarrollo a partir de las acciones educativas pertinentes para tal fin. La práctica pedagógica centrada en el desarrollo del talento pondera campos de actuación para generar competencias sobresalientes en una multiplicidad de áreas tales como: deportiva, artística, literaria, matemática, social, científica, experimental, tecnológica, humanística, ecológica, liderazgo, social, entre otras. El que un estudiante se haya mostrado talentoso en estos campos de acción, pondera la necesidad del enfoque de la inclusividad como el principio epistemológico rector de la nueva escuela, asumido de igual manera en esta investigación. Esta orientación se convertirá en impronta de la escuela, movilizándolo su currículo de acuerdo a la lógica de las potencialidades de los estudiantes que transitan por sus

aulas, donde maestros, maestras, directivos docentes, padres y madres de familia, trabajarán al unísono para lograr la formación integral que tanto demanda la sociedad para poder reconfigurar el tejido social y humano tan resquebrajado en los actuales momentos.

La familia se convierte en el núcleo básico de la persona talentosa, contexto fundamental donde se logrará el posicionamiento y desarrollo de las potencialidades, o en su defecto, la negación y anulación de las mismas. Cuando a través de la investigación se descubren los talentos de los estudiantes, conjugados con las responsabilidades de la escuela-familia, deben ser formados de manera responsable de tal forma que no se dé un derroche de tales potencialidades, ya que ellas constituyen un preciado tesoro, las cuales al conjugarse armónicamente pueden promover cambios sustanciales a un país en su desarrollo económico, social, político, cultural, entre otros.

Para lograr esto, los estamentos fundamentales, padres de familia, maestros, directivos docentes, necesitan formarse profundamente en la temática para poder orientar de manera proactiva a los estudiantes. Una preparación de esta naturaleza, debe ser permanente, formar parte de los proyectos centrales de la escuela, el currículo y la didáctica serán herramientas importantes en el proceso, dando significación a los dones del estudiante para su vida y su diálogo con el entorno y el mundo.

Se descubren las áreas de acción en las que el estudiante se desenvuelve sobresalientemente, tal como se aprecia en la siguiente gráfica. El sentir y pensar de los maestros y padres de familia; sin duda alguna juegan un papel de primer orden en la identificación y concepción de talento, se concibe por tanto, que en las áreas de acción se evidencia la habilidad sobresaliente del niño o niña; y se conceptúa como el campo de acción social donde se refleja la actividad humana sobresaliente de una persona haciendo evidente las competencias, las habilidades y destrezas correspondientes. En la investigación se lograron determinar los siguientes campos de acción social: concepto de números, habilidades físicas, lectura y escritura, aptitudes artísticas y liderazgo, estos campos fueron fortalecidos científicamente a partir de los teóricos que se utilizaron como referente en las tareas formativas de maestros y padres de familia, para lograr la identificación de los mismos, teniendo en cuenta los indicadores establecidos en los instrumentos de recolección de la información.



Gráfica 6. Campos de acción donde se manifiesta el talento

Fuente: Proceso de sistematización de datos Atlas Ti 5.2. Integración de instrumentos de investigación

Algunas de las concepciones logradas desde la empiria de los padres de familia y maestros fueron fortalecidas a la luz de las concepciones universales del conocimiento del talento; también, se tuvo en cuenta lo que expresaron los maestros con respecto a estas denominaciones, ellos aseguraron *“que es importante que estos campos de acción, se le diera el nombre que coincidiera con el área de conocimiento correspondiente”*, desde esta perspectiva se llegó a la construcción de las categorías inferidas de la investigación y que fueron señaladas anteriormente.

Es imperioso resaltar que a través de las mesas de trabajo realizadas con los maestros, consideraron fundamental introducir otros campos de acción donde los estudiantes han tenido capacidades sobresalientes y que obedece a la propia dinámica curricular de la institución, como son: Talento en Ciencias y el Tecnológico.

7. CAMPOS DE ACCIÓN EN EL CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO DEL TALENTO

Se identificaron los campos de acción para ubicar el talento de los estudiantes, y en este capítulo se construye la fundamentación de cada campo desde las características, voces de los actores sociales y situaciones de riesgos en algunas de ellas.

Talento Matemático

Se valida en los hallazgos de la investigación la categoría de concepto de números para significar el talento matemático y la significación de este tipo de talento se determina a partir de la expresión de maestros y padres de familia en la siguiente caracterización: “*Cuenta hasta el 10 desde los dos años y medio*”, la investigación evidenció que un grupo significativo de estudiantes de los diferentes grados de la escuela, expresaba habilidades sobresalientes en esta área, por lo tanto, se infiere que la población objeto de estudio muestra en este indicador la condición para ser considerado talento desde la categoría evaluada.

La experiencia investigativa, reconoce esta área para significar que el estudiante es talentoso cuando tiene un dominio sobresaliente en la lógica de los números, se interesa por los elementos cuantitativos y cualitativos de los objetos de conocimiento que maneja de acuerdo a la complejidad de su proceso de aprehensión cognitiva. Poseen elevados recursos de representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas. Muestran habilidades excepcionales para el aprendizaje de las matemáticas: sistema de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas, entre otros y utilizan poco los recursos verbales, figurativos y sociales.

Sin embargo, es importante resaltar como antecedente, que existe un tabú con relación al aprendizaje de las matemáticas, manifestado en el miedo del estudiante a asumirla como un acto de aprendizaje que produzca placer, le ocasiona mucho tiempo para aprenderla, le parece aburrida y tensionante el tener que memorizar números y fórmulas.

El aprendizaje tradicional de las matemáticas, en la básica primaria, implica un contar de números hasta cifras desorbitantes y un aprender las operaciones básicas como un acto repetitivo para privilegiar la memoria en este caso, pero no para que el aprendizaje sirva para asumir los problemas y acontecimientos de la vida y es por eso que el estudiante no logra desarrollar la lógica relacional de las matemáticas con el mundo vivido.

Comprender la naturaleza de las matemáticas, es asumir que ella es la ciencia de los

patrones, esos patrones pueden surgir del mundo que nos rodea, de las profundidades del espacio y del tiempo, o del funcionamiento interno de la mente humana, tal como lo señala Lizarzaburu y Zapata (2001, p.25).

Se reconoce la importancia de las matemáticas en la vida de las personas, pues el aprendizaje de la misma, implica comprender que ella se encuentra articulada al aprendizaje de los demás saberes específicos, no es posible comprenderlos, si no existe la presencia de las matemáticas, este conocimiento existe para ayudar a comprender y a dominar el mundo físico, explicar el mundo en su multiplicidad de manifestaciones, caracterizar y significarlo, por tanto, la escolarización de las matemáticas debe llegar más allá de aprender de memoria los números, su secuencia y la estructura física de las figuras geométricas.

Por ello, el estudiante con talento matemático, es un sujeto con una gran habilidad sobresaliente para significar y comprender las diferentes realidades de la vida, es mantener la lógica del pensamiento articulado a la misma naturaleza de la matemática y saber que su dominio le sirve para resolver los problemas de la vida cotidiana.

A continuación se describe cuando un niño, niña es talentoso en matemáticas pero la investigación legitima las voces de los maestros, en lo que respecta a los indicadores a tener en cuenta para identificar cuándo un estudiante de básica primaria tiene habilidades sobresalientes en este campo de acción.

La voz de la maestra afirma:

“Cuando el estudiante busca otras maneras para resolver el problema distinta a la propuesta por el maestro, tal como me ha sucedido con algunos estudiantes”. “Cuando razona en la aplicación de los pensamientos matemáticos (variacional, métrico, numérico, aleatorio y espacial)” (Protocolos de los talleres realizados).

Situación de riesgo: El estudiante con talento tiene dificultades de comunicación o de interacción social, suelen pedir mucha precisión en la información y actuaciones de los demás. Ello les conduce a tener problemas relacionales los cuales deben ser

atendidos por la maestra mediante una triangulación de intervenciones: maestro(a), padres de familia, psicóloga, estudiante.

Talento Artístico

Para la investigación el análisis de la categoría artística, se pudo apreciar desde la percepción de los padres de familia y los maestros, cuando los estudiantes tienen un elevado gusto por las artes, destacándose actividades como: dibujar, cantar, bailar, colorear, música folclórica, componer, realizar maniobras con su cuerpo y la actuación. Se infiere que existe en la población estudiada el cultivo para las artes, la sensibilidad para la estética y amor por la cultura.

La investigación identificó como hallazgo significativo para caracterizar el comportamiento del área de conocimiento estudiada, que se demarca un predominio fuerte de esta en el talento de los estudiantes, se encontró que el total de la población de estudiantes 167, 51 de ellos, sus intereses, motivaciones y pasiones se encuentran aquí en esta área. Se recuerda que la escuela piloto de esta investigación cuenta con unos antecedentes interesantes en cuanto a la práctica pedagógica de esta área de conocimiento.

Cuando se socializa con los maestros estos resultados de la investigación, se evidenció en ellos el regocijo de tales resultados, señala el maestro de música folclórica de la escuela que: *“la investigación le ha permitido recuperar el concepto de música: “la música es un don, que corre por la sangre”.*

En sus aportes continúa señalando el maestro que: *“Quiero enseñarle a los niños que la música se puede compartir con otros aprendizajes”* (Talleres realizados con los maestros).

Para definir el talento artístico, vale la pena considerar qué se entiende por arte y en este caso Lancaster (2001, p.16) señala que:

Este abarca esa área inventiva con materiales del arte y de la artesanía a través de los cuales se comunican emociones, ideas y sentimientos por el autor y

resultantes de la interpretación visual de las experiencias ambientales, en función de la habilidad y de los sentidos artísticos adquiridos.

La concepción introduce un nuevo concepto en la educación artística y es la artesanía, en este concepto el autor lo señala como la adquisición y utilización de destrezas manuales en la manipulación de materiales bidimensionales y tridimensionales, herramientas y/o equipos mecánicos. Proporciona a los artistas, diseñadores y artesanos, los medios para desarrollar el talento artístico o lo que se conoce simplemente como realizar arte (p.16).

Concebida la educación artística, desde la perspectiva anterior, permite considerar en este análisis, la estructura concebida por esta área del saber a través del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas, donde ha quedado reducida a un tipo de práctica sin significado propio o interdisciplinar en el currículo, se ha desarrollado la instrumentalización del pensamiento, estableciendo el moldeamiento de actividades manuales y de dibujo de acuerdo a lo que el maestro ha seleccionado como contenido de aprendizaje, desconociendo y/o anulando las manifestaciones íntimas de los sentimientos del autor y su propia expresión creativa.

Se comprende desde esta concepción la subjetividad, para expresar aquello íntimo de la persona que se llama sentimientos, emociones, que sin duda alguna, el papel de la familia y la escuela hacen posible desde su formación educadora crear los escenarios para el desarrollo de la afectividad para el fomento de la libre expresión de los sentimientos que se requiere en el arte. Igualmente, todo aquello a que sea expuesto en el proceso de la observación de los aprendices juega un papel constitutivo en la interpretación visual que el niño-niña haga de todo aquello que lo rodea y en la construcción de sus imaginarios.

¿Qué ha sucedido en la práctica pedagógica en la escuela en cuanto a la formación artística? La experiencia ha llevado a deducir que en gran parte, se ha minimizado la concepción desde su naturaleza misma y su funcionalidad, llevándola a una práctica repetitiva de copias de dibujos y coloreado de imágenes que en su momento, no tiene sentido y significación para el estudiante, encapsulando con ello la exaltación de

los sentimientos y de su capacidad de asombro ante la belleza del mundo. Por tanto, los maestros que asuman el compromiso de esta orientación en el arte, deben estar plenamente formados para ser hábil en la creación de estrategias que posibiliten el desarrollo del talento artístico.

El talento artístico, según Lancaster (p.16) dependerá del manejo imaginativo o inventivo de una realización o diseño expertos y diestros y, por eso, el aspecto del diseño es el área ilustrada en donde la inventiva germina y se realiza en una forma artística reconocible. Esta manifestación conceptual del talento artístico permite que reconozca en este momento del análisis el enfoque histórico-cultural de Vygotski, cuando se piensa en la zona de desarrollo próximo para acentuar que el alcance de la misma, estará determinado por aquellas actividades que los adultos diagramen, planifiquen para el desarrollo de la misma.

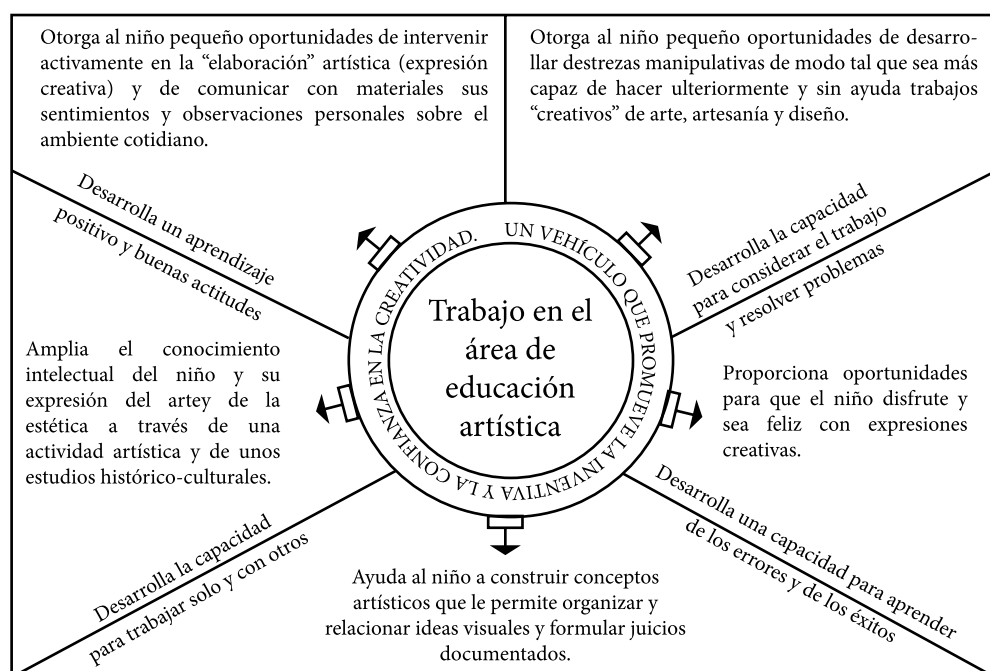
Por lo tanto, la educación artística en la edad escolar de los niños y niñas, es una iniciativa para el estímulo de la inventiva y la creatividad, en este sentido, se aprecia en ellos una motivación y gusto por las actividades que identifican el talento artístico, como son; el dibujo, la pintura, la danza, el teatro, las rondas, el canto, entre otros; el maestro por tanto, aprovecha esta oportunidad y convierte su escenario académico en un salón donde aflora la imaginación y la creatividad, Lancaster asevera que: si los profesores de primaria tratan de proporcionar una educación bien planificada y equilibrada a sus alumnos para que puedan llegar a disfrutar de una vida plena y estéticamente gratificante, la educación artística debe ocupar un lugar destacado (p.21).

La enseñanza de la educación artística en las escuelas de básica primaria, posibilita el que el estudiante pueda libremente explorar el mundo y manipularlo sin la intromisión del adulto, los objetos que la componen en una actividad que le genere placer y la estimulación de la espontaneidad, trabajando con lápices, tizas, pinturas, pinceles o con materiales de modelados y construcción, lo cual contribuye a satisfacer la necesidad creativa natural, tal como lo señala el autor citado.

Igualmente el autor enfatiza que es preciso tener en cuenta unas áreas para planificar la actividad en educación artística, ellas son: dibujo, coloreado, modelado, construc-

ciones, texturas, diseño, impresión, tejido, informática, resolución de problemas y observar, la definición de los componentes de cada una de estas áreas posibilita la riqueza de los escenarios que debe recrear el maestro para una acertada orientación de la educación artística. Se incluye en este contexto las artes visuales, tal como la danza, la música y el teatro ya que ellas benefician el espíritu del estudiante.

Se destaca en el fundamento de esta formación, la importancia de la misma en la vida del estudiante, la cual se expresa a través de la Gráfica 7.



Gráfica 7. Representación del fundamento epistemológico del trabajo pedagógico en el talento artístico

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo: Elaboración propia sistematización de datos e integración de instrumentos de investigación

En la escuela piloto donde se desarrolla la investigación, se trabaja de manera didáctica y curricular la formación artística desde la concepción planteada por Lancaster, referenciado anteriormente, en una de sus áreas, sin embargo, la planeación y práctica pedagógica que se ha venido desarrollando no responde al ideal señalado por el autor, observándose solo el dibujo y modelados de figuras seleccionados de autores

que no hacen parte del contexto pedagógico y sociocultural de la escuela, privando de esa manera, a que el estudiante a partir de su estado natural de la observación, pueda captar la realidad en su verdadera dimensión y expresarla según su imaginación y creatividad en las diferentes acepciones que le brinda el arte. Sin embargo, se reconoce la existencia de un proceso formativo orientado desde la perspectiva de las artes visuales, a partir de la cual se ha posibilitado el desarrollo de los talentos en educación artística de los estudiantes.

Existe una concepción válida para el contexto de la creatividad y la capacidad inventiva De la Torre (2003), señala que el ser humano solo llega a su plena autorrealización cuando ha desarrollado al máximo sus potencialidades. Siendo la creatividad la cualidad más propia y específica del ser humano, parece lógico suponer que su pleno desarrollo pasa irremediamente por la potenciación de dicha cualidad (p.20). De tal manera, que en la educación en la básica primaria, los maestros tienen la posibilidad desde sus didácticas, motivar a los estudiantes a partir de su actividad mental logrando el desarrollo de procesos creativos e inventivos.

Oriol de Alarcón (2001, p.23), señala que necesitamos escolares con más capacidad creativa y educar su personalidad con una gran sensibilidad estética para que las nuevas generaciones estén preparadas para las responsabilidades que como adultos tendrán que desarrollar en la sociedad del futuro.

Son estudiantes con grandes aptitudes para las artes, tanto musicales como plásticas. La base es una buena aptitud espacial y figurativa, así como el razonamiento lógico y creativo. Sin embargo, la realidad muchas veces muestra que tales talentos en algunos casos, pueden desarrollarse de manera extraescolar a través de prácticas empíricas asociadas a cotidianidades culturales populares.

En el caso del talento artístico en los niños, estos presentan las siguientes características:

Situación de riesgo: Suelen tener problemas de motivación para las actividades escolares, a pesar de que los recursos pedagógicos son adecuados para el aprendizaje para lograr el desarrollo de tales potencialidades.

Antes de continuar en el análisis de los diferentes campos en los cuales se manifiesta el talento del niño y la niña intervinientes en la investigación, quisimos colocar al lector en un momento de reflexión en relación con la creatividad, por las implicaciones en todo lo relacionado con el talento, desde la perspectiva De la Torre Saturnino (p.104), plantea:

En cada persona existe un filón, un embalse subyacente, un potencial creativo. Pero no en todos llega a aflorar ni del mismo modo ni con la misma intensidad. Es cierto que en todo ser humano existe una potencialidad para generar ideas e ir más allá de lo aprendido, de igual modo que existe la inteligencia, la sociabilidad, la capacidad perceptiva, etc., pero no todos son altamente inteligentes, ni sociables, ni observadores. Solo la interacción entre los diferentes condicionantes internos y externos nos da cierta luz sobre el modo de explicar tales diferencias.

Constatamos que el cambio es un fenómeno inherente a nuestra sociedad. El cambio constituye una categoría fundamental de conocimiento. Tanto la epistemología genética como la científica se fundamentan en el cambio. Dicho de otro modo, sin cambio no hay aprendizaje ni conocimiento. Como diría De la Torre y Pujol:

La diversidad puede tener un origen biológico (pensemos en la variedad de especies que pueblan la tierra); pero también la encontramos en los ámbitos social, cultural, lingüístico, profesional, político, de potenciales humanos, y en todos aquellos campos de expresión creativa. La democracia es posible gracias a la diversidad de opciones y libertad de elección. (2010, p.21)

Talento Literario. Los hallazgos de la investigación permiten concretar que la categoría emergente es la de lenguaje, específicamente el lenguaje literario. De acuerdo a las relaciones derivadas de las categorías sustanciales de la investigación se infiere que los padres de familia señalaron que el 51,4 % aprendió el abecedario a los dos años y medio; el 37,5 % comenzó a leer a los tres años; el 48,6 % aprendió a leer de corrido; el 59,7 % muestra un alto interés por la lectura y el 73,6 % aprendió a escribir normalmente.

Sin embargo, se destaca el predominio de capacidades sobresalientes en la lectura y escritura, pero en el cruce de información con las biografías de los estudiantes, se reconocen otros dominios que tienen que ver con la invención de historietas, cuentos y poesías. En la triangulación de tales dominios se precisa que el talento fundamental es el literario.

Las voces de los maestros, señalan que 37 estudiantes se caracterizan por poseer habilidades sobresalientes en lo literario, tal como se manifiesta a continuación:

Voz de la maestra: “Los estudiantes se han destacado en producciones literarias que han realizado en el proceso educativo en lo relacionado con cumpleaños de la Institución, proyecto de investigación del lenguaje científico, concurso nacional de cuentos y en la Semana del Idioma. Tienen un portafolio literario por grado a la cual le ha sido atribuido un color por cada uno de ellos, por ejemplo:

- Para tercer grado le corresponde el amarillo;
- Para el cuarto el color rojo; y
- Para quinto el color verde” (Protocolos de los talleres realizados con maestros).

La literatura en los tiempos contemporáneos sufre dos fenómenos en la sociedad, plantea Soriano (1995, p.33), el primero, niños saturados de libros y, por otro, niños para los que el libro es un lujo, es una situación injusta, para lo que nos estamos preparando para la ruina de nuestra propia cultura y el triunfo de la nueva barbarie.

La aproximación a la ruina de nuestra propia cultura se refleja en los datos estadísticos que recoge la presencialidad de dos elementos sustanciales para el desarrollo de este talento en lo concerniente a la lectura y es aquello que tiene que ver, con el hábito lector desde la tenencia de los libros y la práctica desarrollada por la familia.

A partir de estos datos reveladores se observa el panorama desde la cobertura y de las posibilidades que una persona acceda a generar espacios que contribuyan a potencializar sus capacidades, lo cual es desolador y destructivo para el proceso formativo del estudiante y menos, si forman parte del más del 60 % de las personas que viven en los sectores de estratos socioeconómicos, 1, 2 y 3, como los considerados en esta investigación.

A ello se suma, que si la realidad de la escuela se encuentra de espaldas al interés que merece este desarrollo y si se cruza que en la formación del maestro no existe un interés hacia el dominio de tales competencias fundamentales para generar el hábito de la lectura, estas dos condiciones impactarán negativamente en la formación de sus educandos. De tal manera, que de seguir orientando los procesos formativos del estudiante desde el paradigma de la repetición, memorización y homogenización, se continuará perpetuando el pensamiento reproductivo, lo cual solo estimula la memoria mecánica del estudiante.

El problema central en el caso de los maestros, se fundamenta en el sentido y orientación de la práctica pedagógica, en la manera de comprender los problemas de la realidad, la forma de resolverlos y la articulación de este proceso a la formación del estudiante, haciendo para sí el señalamiento de Morin (2011, p.33): “Para ir hacia la metamorfosis, es preciso cambiar de vía. Pero si bien parece posible modificar ciertas trayectorias y corregir ciertos males... Todo empieza siempre con una iniciativa, una innovación, un nuevo mensaje inconformista y marginal, que muchas veces sus contemporáneos no perciben”.

Por ello, es fundamental que en el aula de clase se concrete una didáctica, que potencialice el hábito de la lectura-escritura, pero a su vez, reconozca el talento en los estudiantes. Por lo tanto, el cultivo de la razón se centra en esta área: señalar que es una habilidad para utilizar el lenguaje con un fin específico, siendo la función poética en este caso; el talento literario es una particular sensibilidad hacia el poder creador de la palabra y un impulso vital para recurrir a los signos en tanto seres capaces de construir nuevas realidades, afirma De Zubiría (2009, pp.66, 67).

El estudiante puede abocarse desde su aprendibilidad a desarrollar las potencialidades, toda vez, que el maestro considere la esencia de la lectura-escritura, a partir de la construcción de los significados y la búsqueda de sentido en relación con la funcionalidad del lenguaje en la cotidianidad. Si el maestro desconoce la multidimensionalidad que configura la humana condición del estudiante, los escenarios didácticos-pedagógicos, estarán alejados de la orientación y desarrollo creativo de tales potencialidades, el compromiso consiste en formar lectores inteligentes, voluntario-

sos, asiduos, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas, productores de textos coherentes y adecuados. Para ello, necesitan interiorizar y desarrollar modelos textuales genuinos, lo cual es una tarea de la escuela, tal como lo afirma Mendoza (2006, p.228).

Se precisa el desarrollo del talento literario a partir de la ubicación referencial de aquellas habilidades lingüísticas que los hablantes deben colocar en juego durante el proceso comunicativo con el ánimo de volver lo complejo en un acto de comprensión desde lo específico, por lo tanto, se simplifica a partir del proceso comunicativo que sus actividades básicas comunicativas en el caso de la oralidad, hablar y en la comunicación escrita, escribir y leer; luego entonces, la didáctica generada para el desarrollo de estas habilidades y destrezas debe ser correspondiente a las mismas.

En lo que respecta al desarrollo de la competencia literaria, el reto se centra en la propuesta innovadora didáctica para la formación literaria, cuyo objeto es formar y capacitar al lector para la recepción comprensiva y valorativa de creaciones artísticas de signo lingüístico, reconocidas en el contexto semiótico de la cultura y de la estética, tal como lo señala Mendoza (2006, p.54).

La competencia literaria, como se ha podido apreciar en la concepción anterior, se articula con la cultura y la estética, demarcando esta área de conocimiento a partir de la provocación de una forma natural, la contemplación, el éxtasis, la pasión y el asombro de los paisajes culturales que impactan los sentidos para el desarrollo de la percepción, en aquellas personas con una gran sensibilidad en lo literario, estimulando la imaginación y creatividad que le permita construir textos, ser un orador exitoso, hacer versos y poesías que rítmicamente construyan una nueva pasión por los acontecimientos de la vida. En esta perspectiva, el aula de clases se convierte en una gran opción didáctica para hacer emerger tales potencialidades, tal como se evidencia en la institución objeto de investigación, donde el arte en sus múltiples acepciones y manifestaciones tiene un gran sentido pedagógico, trabajo nada fácil dada la fragilidad académica de dicha área en contextos escolares.

Situación de riesgo. La negación por desconocimiento por parte de los implicados

en el proceso de desarrollo del niño, situación posiblemente asociada en lo que actualmente se denomina según los resultados de las Pruebas Saber Pro, capacidad o competencias en **“lectura crítica”**, la cual muestra serias deficiencias para el caso de los estudiantes colombianos en los diferentes niveles y modalidades.

Talento Deportivo

La investigación evidencia el talento deportivo a partir del ejercicio de identificación realizado por maestros y padres de familia, identificando en los estudiantes potencialidades en los ámbitos de las habilidades físicas, gimnásticas y deportivas. Se precisa que 23 estudiantes de los diferentes grados de básica primaria se evidenciaron potencialmente sobresalientes en habilidades físicas.

Voz del maestro: *“El maestro experto de la escuela alude como complemento a esta información que el criterio que tuvo en cuenta aparte de las habilidades físicas, ha sido la pasión que observa en los niños en las expresiones de las habilidades”* (Protocolos de los talleres realizados con maestros).

El talento deportivo de acuerdo con Azuela (2010, p.86), se manifiesta en una aptitud o habilidad adecuada que va en una dirección. Señala ciertos tipos de talentos básicos en este campo: a) poseer un talento motor; b) evidenciar un talento deportivo; y c) mostrar talento en un deporte específico.

Por otra parte, Contreras y Sánchez (1997, p.53), definen el talento deportivo, como la disposición por encima de lo normal de poder y querer realizar unos rendimientos elevados en el campo del deporte. Rauch, 1999 y Lamour, 1991 citado por Contreras y Sánchez (1997, p.53), plantean que el talento es una aptitud, es decir, una potencialidad que aunque no sea perceptible en primera instancia, en tanto, no se practique la actividad, el talento requiere emerger, hacerse presente en una situación actual.

Existen algunas indicaciones que posibilitan la identificación del talento deportivo a partir de la didáctica que desarrolle el profesor, una de ellas se refiere a la determinación de las capacidades de rendimiento que una persona debe tener a fin de poder

alcanzar un alto nivel en el futuro. Sin embargo, en la detección temprana del talento deportivo existen dos modelos de interés propuestos por Contreras y Sánchez (1997, p.61).

Primero: El modelo de identificación de talentos de la Unión Soviética.

Segundo: El modelo de la República Democrática Alemana.

La investigación ha encontrado en el segundo de estos modelos los elementos y criterios básicos y comprensibles para orientar desde el punto de vista pedagógico la didáctica del maestro, buscando así una transferencia sencilla del tópico. El modelo alemán propone tres etapas: a) selección de niños no entrenados; b) selección en el proceso de entrenamiento; y c) selección de deportistas que comienzan el entrenamiento de alto nivel. La primera etapa, se produce en términos generales a los nueve años y consiste en una revisión en el contexto de la actividad deportiva escolar, a partir de una evaluación de los diferentes factores diferenciadores de rendimiento a partir de un tipo de entrenamiento deportivo para lograr la preselección. En la segunda etapa, en una duración promedio de tres años a partir de los nueve años, se compagina con la etapa escolar mediante la ejecución de sesiones de entrenamiento, tres a cuatro por semana, efectuada a escolares con rendimiento positivo. El entrenamiento se ajusta a distintos deportes y sus objetivos inmediatos en el trabajo físico son: la técnica, la coordinación y la velocidad.

La tercera etapa es donde se procede a integrar a los niños a escuelas deportivas. Sigue manteniéndose la combinación entrenamiento-escuela. Se centra en la especialización en el deporte. Los niños físicamente dotados demuestran gran potencial en las actividades que requieren coordinación de los músculos largos, pequeños y de la vista y las extremidades. Estas aptitudes serán con frecuencia observadas en actividades deportivas, danza, artes, y se miden por análisis y estudios quinéticos. En la escuela objeto de investigación, el talento deportivo se articula de manera didáctica a los otros talentos en especial el artístico, buscando de esa manera desmitificar la concepción y práctica del deporte, el cual en ciudades como en donde se centró la investigación, está muy enfocado en el fútbol, en especial por la presencia y trayectoria

de líderes de este deporte, por tal razón, la didáctica va orientada a descubrir otros ámbitos del talento para el cual ni los padres ni el estudiante habían pensado, en esa dinámica se encuentra la escuela.

Talento Social y Liderazgo. La investigación da cuenta de esta área del conocimiento, cuando señala que del total de la población de la escuela 10 estudiantes tienen características sociales y de liderazgo demarcados en los comportamientos, habilidades y destrezas que muestran en tales actividades. Tales habilidades sobresalientes se reflejan en las voces de los maestros y de los padres de familia cuando afirman:

- Le encanta hacer las cosas que le gustan e incita a los demás que lo sigan.
- Tiene excelentes habilidades comunicativas.
- Se puede mantener comunicaciones muy interesantes con él.
- Es cariñoso.
- Le gusta hablar con otras personas.
- Es un niño muy observador y muy perceptivo.
- Es colaborador y muy sociable.
- Se comunica mucho con las personas independientemente de la edad, sexo, nivel.

El talento en esta área, en especial lo atinente al liderazgo, implica pensar en cuatro componentes: cognición o capacidad para procesar información, capacidad para resolver problemas, comunicación interpersonal y toma de decisiones.

Pero en relación con esta potencialidad, Azuela (2010, p.90), señala que es la habilidad de influir en las actividades de una persona o de un grupo a través del conocimiento de un objetivo. Existen líderes que orientan en las tareas y otros que lo hacen en las relaciones, ambos son necesarios para el funcionamiento efectivo de un grupo.

Sin embargo, señala Alecoy (2008, p.143), que los líderes talentosos muchas veces no son descubiertos, pasan desapercibidos, en muchos casos, la escuela centrada en el modelo tradicional del poder exclusivo en las manos del maestro, no genera condiciones para que este se desarrolle y visibilice. Es bien sabido que los sistemas educativos de una gran parte de las naciones no se preocupan por formar líderes em-

prendedores... dado a esta negligencia la gran mayoría de las culturas no incorporan en los currículos el enfoque, los contenidos y la didáctica para la formación de líderes emprendedores, dejando de lado la posibilidad de que tales talentos ingresen al sistema social para transformarlo según las reales necesidades del momento histórico.

Es importante señalar que para el desarrollo de las potencialidades referidas al componente social y de liderazgo en los niños y niñas con talento, la familia y la escuela juegan un papel fundamental; la familia por ser el núcleo de vida de desarrollo de los mismos. La escuela, para promover un estilo de orientación del aprendizaje donde los intereses y la multiplicidad de dimensiones del sujeto estén en el primer plano de la responsabilidad social pedagógica y didáctica que la misma debe propiciar a partir de la práctica pedagógica de los maestros, trátase de estudiantes talentosos o con dificultades cognitivas.

Si está claro que la familia y la escuela juegan un papel fundamental en la creación del entorno propicio para el equilibrio y apoyo en el fortalecimiento de la dimensión emocional, entonces, miremos las características centrales que permitan focalizar que el niño o niña tiene condiciones para ser un líder como una habilidad talentosa. Al respecto Azuela (2010, p.66) expresa que existen la cooperación de factores que pueden influir en el éxito y ayudar a desarrollar y potenciar el desarrollo académico del conocimiento:

- La confianza, así como el sentimiento de individualidad.
- Seguridad.
- Curiosidad.
- Habilidad para interactuar con otros niños.
- Capacidad para comunicarse.
- La cooperación.

El niño y/o niña que posee el don para ser líder, demuestra confianza en su comportamiento y en las áreas que requieren habilidades sociales. A continuación se señalan ocho capacidades de un líder y fueron reunidas de la observación de primera mano de niños dotados:

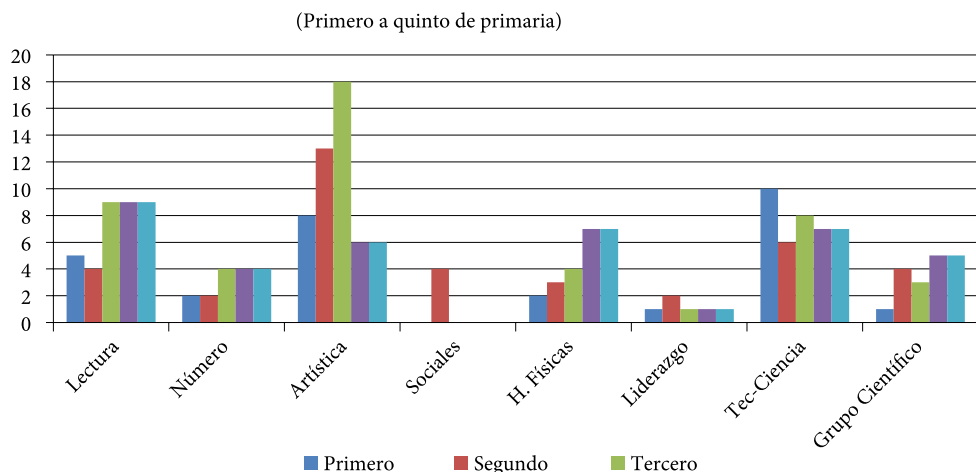
- Actúan responsablemente en situaciones sociales.
- Pueden percibir asertivamente los sentimientos de los demás.

- Desarrollan un ajuste social bueno.
- Proyectan confianza.
- Motivan a otros.
- Se llevan bien con los demás, incluyendo a los que les disgustan.
- Son dignos de confianza para los demás.
- Demuestran flexibilidad y comodidad con diversos puntos de vista.
- Responden asertivamente ante una situación conflictiva.
- Tiene iniciativa.

No hay que descuidar que el niño-niña talentoso, por destacarse en una habilidad sobresaliente en un área de conocimiento, y que el sistema social lo haga consciente de esta naturaleza de sí mismo, puede provocar desequilibrios emocionales, haciendo de él una persona hostil, aislada y egoísta. Por lo tanto, la investigación logró caracterizar el desarrollo emocional, precisándose los siguientes aspectos: responsabilidad, autorreconocimiento, interés por aprender, interés por el tiempo y de manera, relevante el apoyo de padres de familia, tal como se visualiza en la Gráfica 8.

El análisis valorativo es relevante por el tipo de información lograda en la investigación, cuya triangulación demarca que el área de mayor predominio del talento es la de artística con niveles altos en los cursos de segundo y tercer grado. Se señala como un elemento significativo el que la escuela evidencia en su historial una amplia práctica pedagógica curricular y extracurricular relacionada con la práctica intensa y diversificada del arte, la cual a través del paso de los años se ha venido cualificando quedando claramente demostrado en las voces de los maestros de esta área, tal es el caso el de música folclórica, cuando se encontró en el proceso de apropiación de los referentes de este talento dice:

Voz del maestro: *“Nosotros como escuelas estamos muy por encima en cuanto a la práctica de este arte en otros países, en muchos de ellos lo trabajan en un nivel elemental en este tipo de población y en la escuela vamos más adelantados, porque le estamos apuntando a la habilidad que florece en el estudiante y a la fuerza que le imprime”.*



Gráfica 8. Áreas de acción social de predominio del talento por cursos

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo

Talento Científico

De acuerdo a los antecedentes de la escuela, se hace necesario incorporar a los resultados de la investigación la práctica pedagógica centrada en el desarrollo de la competencia científica, la cual se ha venido trabajando pedagógicamente con los estudiantes de básica primaria desde hace tres años, articulado al proyecto de investigación liderado por el maestro de Ciencias Naturales y Educación Ambiental denominado “Lenguaje científico y su articulación al lenguaje cotidiano en estudiantes de básica primaria”. En este proyecto, se buscó trabajar el enfoque que promueve De Zubiría (2009, p.119), cuando señala:

No basta para un discípulo o aprendiz de científico con tener la aptitud o la actitud para las ciencias, si no existe un medio resonante (un buen mentor, un ambiente adecuado). De la misma manera, no es suficiente tener recursos enriquecidos y resonantes (laboratorios, aulas de ciencias, instrumentos de alta tecnología), si no se han desarrollado aptitudes y actitudes para trabajar en determinado campo de las ciencias. La mediación adquiere entonces una importancia inusitada para alcanzar el desarrollo de los diferentes talentos humanos, entre ellos el talento científico.

Tanto los maestros como los estudiantes participantes en el proceso investigativo, han logrado desarrollar la competencia científica, permitiéndoles actuar e ir incorporando en su práctica pedagógica cotidiana los lenguaje de las ciencias a través de experiencias de laboratorios y de la vida cotidiana.

A partir de esta experiencia, se decide incorporar el talento en Ciencias Básicas y Experimentales en el proceso por el cual se transita en la investigación y se conciben como las capacidades sobresalientes de los estudiantes para articular en su diario vivir experiencias experimentales desde las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, que les viabiliza la oportunidad de significar y explicar a partir del lenguaje científico, los fenómenos que acontecen en su diario vivir teniendo en cuenta las perspectivas propias de los fenómenos físicos y químicos de la naturaleza, los cuales puedan ser explicados en el vivir de los niños y niñas de la escuela.

Este talento implica desarrollar laboratorios, simulaciones y modelajes de situaciones de la naturaleza, para que los estudiantes comprendan el comportamiento de las ciencias y puedan en una proyección de su vida, trascender desde experiencias creativas e innovativas y articular el mundo de la vida, incorporando el medio familiar a tales experiencias.

El talento científico según De Zubiría (2009, p.119), plantea que para la detección y el desarrollo de este talento propone la implementación de una estrategia basada en un modelo dialogante, en la cual la mediación de las competencias cognitivas, prácticas y actitudinales pertinentes tomen en consideración las realciones entre el individuo y el medio, interactuando de tal manera que se modifiquen mutuamente.

La escuela y la familia, cada una por su parte, deben desarrollar actividades que cultiven la inteligencia naturalista, pero a su vez, articulando tales eventos con el proyecto específico para el desarrollo de las competencias científicas, para lo cual en el caso de la presente investigación, se utilizó como mediación didáctica, el Club de Ciencias Básicas y Experimentales, y desde allí se inicia el viaje maravilloso de los estudiantes guiados por su profesor-investigador en la creación de experiencias asumidas desde la realidad vivida por unos y otros participantes; realizan proyectos de aulas centra-

dos en la vida de las plantas, de los seres humanos, de los animales y de los acontecimientos químicos y físicos que ocurren en el medioambiente; se cultiva el interés y la motivación por las visitas a museos y talleres de ciencias.

La familia, por su parte, fomenta las actividades relacionadas con el cuidado del medioambiente, contacto con la naturaleza, visitas al zoológico, observando y estudiando la flora y la fauna de su región y de su localidad; selecciona los programas de televisión especialmente aquellos referidos a documentales centrados en la vida de los animales, de las ciudades y de las plantas; participan en la cocción de alimentos para que puedan apreciar las combinaciones y mezclas que sufren estos y generan responsabilidad con el cuidado del agua y de la energía, tal como lo señala Martín (2004, p.257).

Talento Informático

En virtud de los resultados de las mesas de trabajo llevadas a cabo con los maestros se incorporara el Talento Tecnológico, teniendo en cuenta la religación de este tipo de talento con las ciencias, no entendida la tecnología solamente con la aparición y manejo de los aparatos y herramientas físicas sino con la apropiación de los lenguajes concurrentes a la misma teniendo en cuenta la innovación. En consecuencia, se requiere que el sistema educativo en cualquiera de sus niveles sincronice sistemáticamente el desarrollo tecnológico con la educación y las potencialidades humanas en función del desarrollo social que demanda una determinada región y país. Sin un dominio de la técnica que se transfiere y si este dominio no se sitúa en la población joven, por su capacidad o predisposición para su asimilación, la viabilidad de un uso eficiente de cualquier tecnología es muy baja, afirma Goñi (2008, p.240).

La investigación identificó 38 niños y niñas con habilidades sobresalientes en el manejo de los dispositivos tecnológicos que la escuela ha provisto en el laboratorio de informática, Estos niños se han caracterizado por un manejo veloz del sistema de sus operadores, llegando a construir textos cortos, imágenes y participación de juegos virtuales en el menor tiempo posible. Sin embargo, se advierte que en relación con este talento, se puede lograr avances significativos en los estudiantes, por el interés

mostrado en esta área del conocimiento, los cuales pueden participar activamente en eventos formativos complejos tales como seminarios y cursos de electrónica y de robótica asumiendo por parte de los docentes, un tipo de didáctica consecuente con la motivación propia de la tecnología con lo cual se parte desde procedimientos pedagógicos sencillos hasta lograr mayores niveles de complejización, religando interdisciplinariamente todas las áreas de conocimiento.

La participación de la familia en relación al fomento de este talento en los estudiantes, debe ser altamente significativa, para generar las condiciones y las oportunidades para promover desde los hogares al uso de las herramientas tecnológicas necesarias para fortalecer la práctica en esta área. Los padres deben sufrir de igual manera, una transformación en sus capacidades interpretativas y comprensivas del área, para que puedan participar de forma activa en el proceso formativo para el desarrollo del talento de sus hijos a partir de orientaciones significativas de los lenguajes y manejo de las herramientas utilizadas.

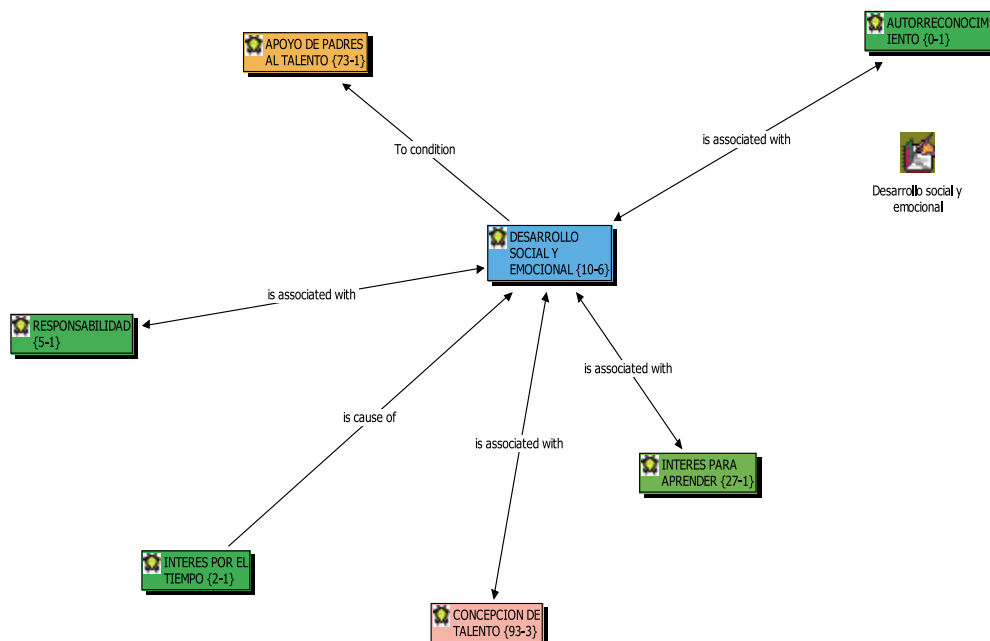
Es posible identificar algún tipo de riesgo en el desarrollo de este talento, si no se atiende el tema de la manipulación de herramientas tecnológicas físicas y virtuales, es preciso dosificar el uso de las mismas, con el ánimo de que los estudiantes no sean absorbidos en su uso y se interfiera el proceso comunicativo y de socialización con sus pares, amigos, familias y otros. La utilización de la tecnología debe fomentar el cultivo de la creatividad y de la innovación, del intercambio y de la conectividad, sin llegar a perder las relaciones interpersonales esencia de la fecundidad de la humana condición.

Desarrollo social y emocional

En el contexto de la investigación emerge la categoría de desarrollo emocional y social, la cual genera un derrotero fundamental en el estudio de los talentosos, porque no solo implica mirar a los sujetos como poseedores de virtudes intelectuales, es necesario tener en cuenta las otras dimensiones que caracterizan al ser humano, siendo una de ellas, lo social y lo emocional, mirado como el punto de equilibrio para el desarrollo armónico de la personalidad del estudiante, de tal manera, que se potencie el talento académico en concordancia con el social y emocional. Cuando se realiza el

análisis a partir de los autores que han soportado los datos empíricos de la investigación, se concretaron subcategorías tales como: responsabilidad, interés por aprender, interés por el tiempo, autorreconocimiento y apoyo de padres de familia.

A partir de la metodología Atlas ti, representada en la Gráfica 9, se evidencia la relación interdisciplinar entre la categoría desarrollo social y emocional, con el autorreconocimiento, la responsabilidad, interés por aprender y una clara percepción de talento que el estudiante tenga de sí mismo y de las habilidades sobresalientes que lo ubica en una o más áreas del conocimiento. Esta relación le facilita el desarrollo de valores fundamentales para el forjamiento de las habilidades, aptitudes y actitudes relacionadas con la disciplina, la perseverancia y motivación. Sin embargo, a través del tiempo y dependiendo de las oportunidades que pueda crear la familia y la escuela, se podrá evidenciar la madurez que el estudiante y los demás actores pueden ir adquiriendo en el desarrollo social y emocional para enfrentar los diferentes retos que la misma dinámica le va mostrando.



Gráfica 9. Relaciones y conexiones del desarrollo social y emocional

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo. Proceso de sistematización de datos Atlas Ti 5.2. Integración de instrumentos de investigación

Los estudiantes con talento evidencian un elevado interés y entusiasmo por aprender, por captar rápidamente y esmerarse por desarrollar lo aprendido, incluso, se revelan gustosos por áreas como las Ciencias Naturales, la investigación y la informática. Se infiere por tanto, que existen condiciones en ellos para crear las oportunidades en la escuela para el desarrollo de sus talentos.

La investigación demostró que los padres participantes activos en la identificación de las características y capacidades de sus hijos(as) en cuanto al talento se refiere, transformaron sus actitudes en relación con la valoración de sus hijos, declarando su total compromiso para el desarrollo del talento de los mismos a partir de las siguientes declaraciones:

- Participación en todas las actividades necesarias para lograr el desarrollo del talento de los estudiantes.
- Muestras de amor, comprensión y acompañamiento en las diferentes responsabilidades que demande el trabajo pedagógico.
- Participación pedagógica en las diferentes actividades programadas por la Institución educativa, en asocio con el trabajo didáctico de los docentes.
- Compromiso, entrega e integración con las responsabilidades que demande el desarrollo armónico del talento en los estudiantes.
- Identificación de las limitaciones en relación con la conceptualización del talento y las estrategias fundamentales para el desarrollo armónico de las habilidades y competencias inherentes al mismo, demandando la participación de la escuela para superarlas a partir de orientaciones y capacitaciones.
- Aportar ideas al proceso del hijo(a) y de la escuela.
- Formar parte de la Junta de padres de familia para promover el desarrollo armónico del proyecto de talento.
- Promover el desarrollo de actividades inherentes a la consecución de recursos para apoyar el desarrollo del proyecto integral para el desarrollo de los talentos en los estudiantes y las actividades inherentes a la formación de los padres y docentes.

Alonso y Benito (1996, p.88), plantean que la familia se reconoce como la unidad básica de la sociedad. A pesar de los muchos cambios sociales que han alterado sus funciones, la familia sigue siendo el marco natural del apoyo material y emocional

necesario para el desarrollo y bienestar de sus miembros. Es el motor fundamental para lograr avances significativos en la vida de sus hijos, en consecuencia, la familia merece ser considerada en los planes y programas de los gobiernos de turno, más que políticas de gobierno, la estabilidad familiar debe formar parte fundamental de las políticas de Estado.

La personalidad se va formando a través de los intercambios afectivos y emocionales que se dan en la familia. A partir de este mundo de relaciones y conexiones se estructuran las respuestas emocionales básicas, los primeros valores, los primeros instrumentos de conocimientos, los primeros contactos, los modelos de relación con el mundo que nos rodea son precisamente heredad de la familia para la posteridad humana de las generaciones de hijos.

El niño y la niña crecen en el seno de la familia, por lo tanto, allí se producen los apegos, desapegos y los sentimientos, en términos generales, se desarrolla la afectividad; es por ello, que esta unidad básica debe asegurar el desarrollo exitoso de la personalidad de los miembros de la familia. La afectividad es un elemento importante para el equilibrio de una persona, por tal razón, la familia se convierte en el epicentro fundamental para el desarrollo armónico de los hijos.

Es posible que debido al desconocimiento de la real condición humana, los padres sobrevaloren al hijo o por el contrario, lo subvaloren. Berché, citado por las autoras, señala que cuando los hijos están en el periodo de 0-5 años, ellos deben ser los primeros en detectar esta potencialidad en el niño o la niña, tanto en su capacidad comunicativa, como en el desarrollo psicomotriz, en el aprendizaje, en la socialización y en el pensamiento, es por ello, reafirmando el papel central de la misma en la identificación del talento de su hija(o) y en la orientación del mismo para su normal desarrollo.

Como un elemento de complementariedad, Prieto Sánchez María Dolores (1997, p.44) plantea que:

- Educar y convivir con un niño dotado puede ser una experiencia satisfactoria y estimulante. Pero, también puede resultar duro y frustrante. De allí la importancia que supone conseguir padres y profesores que establezcan una estrecha colaboración conjunta y faciliten las mayores oportunidades a estos niños. Por

tanto, la ayuda que se suministre debe tener como finalidad la consecución de tres objetivos importantes: *Lograr el máximo provecho de sus capacidades. Desarrollar un autoconcepto ajustado y una actitud creativa hacia la vida. Controlar el aprendizaje, el pensamiento independiente y el compromiso hacia la tarea.*

Existen unas características familiares importantes que apoyan y/o fortalecen el talento en el niño/a, según Rayo (2001, p.55), plantea que las familias de los chicos dotados tienden a mostrar fuertes lazos familiares y relaciones entrañables entre sus miembros; se observa que los padres dan a sus hijos más libertad, que están más unidos con su hijo.

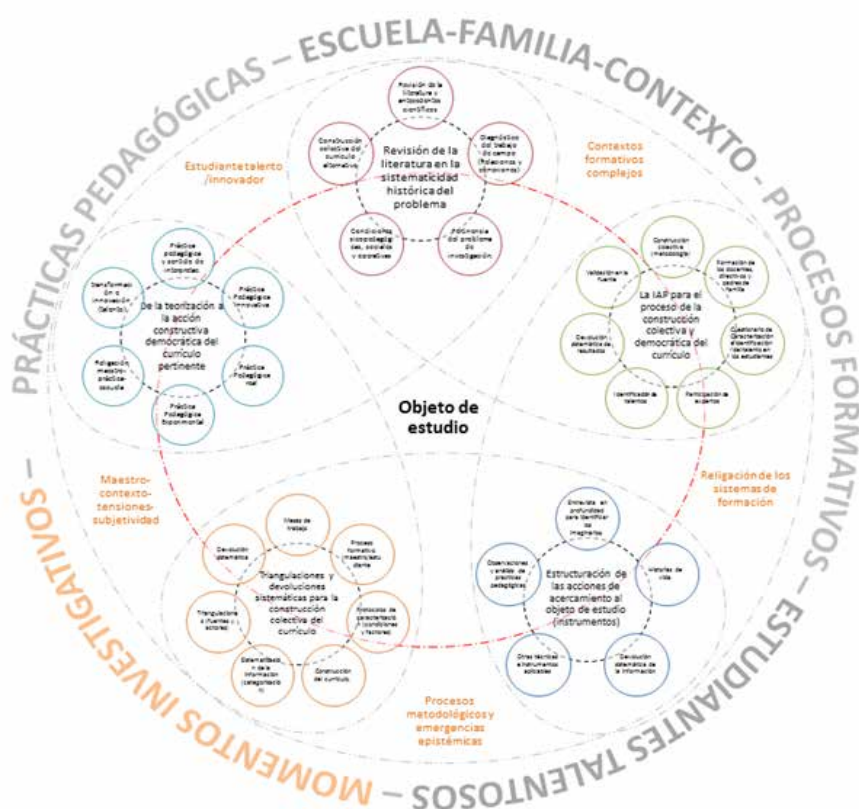
El desarrollo social y emocional interactúa con el desarrollo cognitivo y en consecuencia, con el comportamiento y el rendimiento escolar. En la motivación del aprendizaje influyen muchas variables socio-afectivas como: el autoconocimiento, la relación con los compañeros, con el profesor, la autonomía, el autocontrol, entre otros.

Las variables socioafectivas pueden ser elementos positivos que favorecen el aprendizaje o, si son problemáticas, afectan el rendimiento. La educación no puede limitarse a la simple transmisión de conocimientos o solo al desarrollo de las capacidades cognitivas del estudiante sino que ha de contribuir a su desarrollo personal y social.

Las autoras señalan que el autoconcepto es la percepción y valoración emocional (autoestima) que hace la persona de sí mismo, tanto de la apariencia física como de las intrínsecas. Este proceso puede ser físico, académico, emocional y social. Los estudiantes con un talento específico, por ejemplo académico, pueden lograr un buen autoconcepto en este ámbito e incluso sobrevalorarlo, la contraparte sería un concepto bajo, distorsionado e hiriente de su autoestima.

La competencia social se refiere al conjunto de habilidades sociocognitivas que permiten a un estudiante interactuar eficazmente con otros ámbitos diversos. El desarrollo de la competencia social es un proceso largo de aprendizaje. Requiere esfuerzo, cualidades personales y modelos de comportamiento social adecuado que le sirvan de referente. Implica una habilidad para mantener buenas relaciones con la familia, amistades y con las personas en general.

Se ha de insistir en el desarrollo de la capacidad para convivir y cooperar, para aceptar las diferencias, para establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y en la valoración del otro, sean cuales sean sus capacidades.

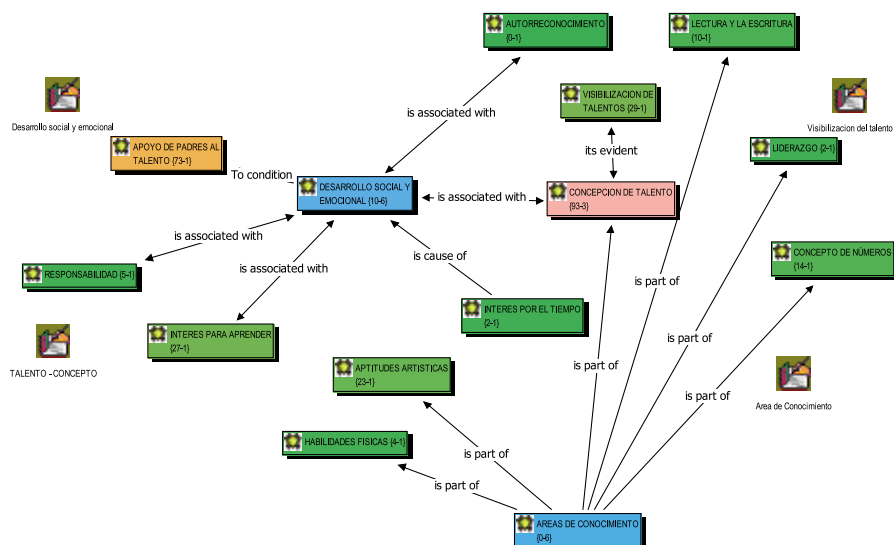


Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo. Elaboración propia basada en revisión documental y construcción de diseño metodológico, 2013

Entramado epistémico de las relaciones, conexiones y representaciones de los actores y la práctica pedagógica

¿Cuál es la concepción en la investigación acerca de armar el entretejido? Se trata de concebir la educación como un sistema en donde cada de sus partes se articulan y entrelazan para dar sentido a la dinámica del sistema. En la investigación se legitima esta concepción mediante la comprensión del papel protagónico de los actores educativos, quienes han sido pieza fundamental en la dinámica del proceso investigativo, coadyuvando en la identificación de los estudiantes talentosos, precisando las áreas de conocimiento en las cuales se manifiesta el talento y participando activamente en la construcción de la propuesta curricular y didáctica pertinente para el desarrollo del talento de los estudiantes. La clave de este proceso es la participación proactiva y reconocida de cada uno de los actores.

En el entramado complejo, concurren la naturaleza del talento, las áreas de conocimiento, la participación de los padres de familia, de los maestros, la concepción del currículo y el tipo de práctica pedagógica llevada a cabo por los mismos, de igual manera, el tema pertinencia es fundamental, para que el talento manifiesto se encause en su desarrollo de acuerdo a las demandas de desarrollo social y humano que demanda la región y el país.



Gráfica 11. Relaciones y conexiones del entramado en la identificación del talento en estudiantes de básica primaria

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo. Proceso de sistematización de datos Atlas Ti 5.2. Integración de instrumentos de investigación

Logrado el desarrollo de una concepción integral del talento en los estudiantes, por parte de los actores responsables en su desarrollo, se avanza en la comprensión del papel de la articulación de estas capacidades con las áreas del conocimiento, orientando al estudiante a desarrollar competencias y habilidades para la vida fundamentales para los desarrollos señalados.

Un tipo de articulación de esta naturaleza, pretende ir más allá de un escenario académico exitoso desde lo cognitivo, el objetivo central es lograr el máximo desarrollo de las potencialidades identificadas orientadas a potenciar el rol que le toca desarrollar en los diferentes contextos donde interactuará.

Una escuela que en su práctica pedagógica comprenda y signifique el entretejido social y humano, logrará avanzar hacia el sentido del conocimiento inacabado, en permanente construcción, por lo tanto, la renovación y transformación de sus concepciones y prácticas formarán parte de la cotidianidad escolar y con esto, cumplirá éticamente el encargo social. Será una escuela democrática, donde la vivencia de la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento, serán valores institucionales del diario vivir y el estudiante en términos generales, se desarrollará en un escolar sostenible y humano, centrado en el desarrollo de la dignidad en la diversidad humana.

8. SUBJETIVIDAD, UN COMPONENTE EN LA ATENCIÓN DEL TALENTOSO

Interesa en este capítulo ubicar el concepto de subjetividad, para reconocer la participación activa del sujeto en el acto cognoscitivo y de su interrelación con el mundo de la vida. Se realiza teniendo en cuenta dos miradas; la primera, señalando la concepción del concepto y la otra, en la contextualización individual y social.

Subjetividad en el plano individual

Entendida semánticamente la subjetividad, se refiere a la constitución de la psiquis en el sujeto individual, González (1997, p.83), se puede acotar que este concepto desentraña lo que cada sujeto es en esencia como persona, mediado por su legado genético y el aprendizaje social cultural.

La constitución de la unicidad en la individualidad, hace que cada persona se encuentre en el mundo irrepetible históricamente, cada quien es un proyecto de vida que lo hace diferente cada uno de cada quien; la expresión de la subjetividad marca el hilo de diferencia con el otro, base fundamental de la diversidad, a la que estamos convocados a reconocer y respetar.

Hace parte de la subjetividad la constitución general de la estructura de la masa corporal, que es la dimensión biológica, pero también psíquica, espiritual, volitiva, física, social, que inciden para darle forma al sujeto, con pensamiento, lenguaje y sentimientos y que en su interrelación con el mundo, deja la impronta de lo que es como persona. Señala Morin (1999, p.56): El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en si esta unidualidad originaria. Es un super y un hiper viviente: ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida.

En su relación con el mundo objetivo, debe trascender de ser un sujeto cosa del sistema y convertirse en un género de presencialidad y decisiones, autonomía y libertad, que desde sus actos de pensamiento y comunicación pueda expresar su mundo, que en el encuentro con el otro, participe en la construcción de la sociedad en la que todos desearían vivir.

Es importante resaltar en el entramado metodológico de la investigación, el papel que jugó el método biográfico para conocer las representaciones y/o imaginarios de los estudiantes identificados con talento, si se tiene en cuenta que:

A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico. (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999, p.57)

La biografía y autobiografía, fueron las técnicas seleccionadas para provocar los hallazgos relacionados con los imaginarios y representaciones mentales, para lo cual se utilizaron los siguientes criterios para la aplicación de estos métodos así:

- La biografía, aplicada a los estudiantes de primero y segundo grado, teniendo en cuenta la edad de los mismos; niños y niñas de 5 a 7 años, previendo el nivel de madurez para concretizar respuestas reflexionadas críticamente con relación a las historias de sus vidas, de tal manera, que fueron los padres de familia quienes aportaron los datos necesarios.
- La autobiografía, aplicada a los estudiantes de los grados terceros, cuarto y quinto, con edades entre 8 a 11 años de edad, con un nivel reflexivo más organizado y con mayores niveles de atención y concentración, lo cual posibilitó el desarrollo de la técnica.

El instructivo de estas técnicas fue dado por la investigadora en asocio con los maestros(as) de la institución, con el propósito de no perder la intencionalidad de la aplicación de la misma, como es develar los imaginarios de los estudiantes con relación al talento que tienen. La sistematización de la información y por su naturaleza cualitativa, dio lugar a la creación de una matriz que diera cuenta de los siguientes elementos: nombre del estudiante, descripción del relato, identificación de categorías y conceptualización de las mismas, a la luz de los teóricos emergentes.

La matriz de las biografías desarrolladas por los padres de familia de los estudiantes de primero y segundo grado, revelan aspectos relevantes de la naturaleza del talento, tal como se evidencia en los siguientes trazos de relatos biográficos.

Voces de los padres de familia:

Padre 1: “Mi niña es talentosa en el área de literatura ya que le gusta leer, escribir, interpretar y explicar lo que lee o escribe. Cuando está en su casa busca todo lo que contenga texto para leerlo y transcribirlo”.

Continúa señalando la madre: “También dice que el papá y ella la apoyan completamente y le compran cuentos, libros de escritura y de colorear, desde que tiene ocho meses de edad, cuando comenzó a caminar y a pedir crayolas para dibujar. Su madre desde esa edad le enseñó a realizar trazos y a coger el lápiz, asiste gustosa al colegio desde que tiene un año de edad y cuenta con el amor y apoyo de sus padres”.

Padre 2: “José tiene un especial gusto por el arte específicamente por la pintura, le gusta dibujar, además de gustarle la danza”.

Padre 3: Padre de un niño de primer grado dice: “Es un niño talentoso en el deporte ya que sobresale de los niños de su edad cuando juega fútbol. Además le gusta la lectura, cuando está en casa pide que le compren el periódico para leerlo y lo hace muy concentrado y con detenimiento, después analiza cada párrafo y así lo hace con cualquier libro. Cuenta con el apoyo de sus padres y ellos se sienten contentos de que la institución le brinde también su apoyo con el fin de desarrollar su talento de la mejor manera”.

Padre 4: Madre de un niño afirma: “Es un niño muy activo, le gusta participar en todo, es un niño muy curioso, le gusta hacer preguntas ya que se interesa por todo. Además de esto dice que le gustan las matemáticas ya que tiene fascinación por los números. Por otro lado, se interesa por la música y los instrumentos. Su madre lo apoya en todo, sin embargo, le falta disciplina para fortalecer sus capacidades”.

De acuerdo al análisis de los resultados, se aprecia que existe un claro reconocimiento de los padres de familia de las potencialidades de sus hijos de la existencia de características talentosas en alguna área de la actividad humana, situación que les permite apoyarlos con actividades de acuerdo a los intereses de ellos en sus casas. Sin embargo, aflora como categoría importante el que ellos reconozcan en algún caso, que hace falta disciplina para cultivar las capacidades. En este sentido, existe la necesidad de precisar este valor en los estudiantes, ya que es uno de los elementos que le va a posibilitar planificar y alcanzar los logros que la escuela y la familia se propongan para el cultivo de las potencialidades.

Es por ello, que la escuela y la familia, sin perder el tiempo, tienen que sincronizar acciones y cultivar los escenarios y las oportunidades que concreten el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. El talentoso se apasiona por lo que hace y lo lleva a generar disciplina, constancia y perseverancia en lo que quiere, para una buena ilustración, se referencia la orientación que hace el Ministerio de Educación Política Social y Deporte de España, señalando lo siguiente:

De las personas talentosas, es la perseverancia la que parece conducirlos a alcanzar el éxito, pues no se detiene ante las dificultades o ante los momentos de indecisión, de duda o de falta de confianza. Si no saben hacer algo, buscan cómo aprender hacerlo, y esta actitud de búsqueda y gusto por aprender es lo que los lleva a superarse a sí mismos constantemente.

En lo que corresponde a las autobiografías elaboradas por los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, la investigación asumió la aplicación de la variante de la técnica denominada autobiografía asistida, Ruiz (2012, p.299) plantea:

Ella, acentúa la participación del analista en la construcción del relato del sujeto. En este caso, el analista no se reduce a un hábil sonsacador de un relato que luego será sistematizado y reconstruido por el investigador, sino que el investigador reconstruye, en colaboración con el sujeto, la autobiografía de su vida. Su asistencia no se limita a la facilitación del relato, sino a la construcción del significado del mismo.

Esta variante de la técnica cualitativa, facilitó la presencia de los actores investigadores en el relato de los estudiantes, dejando ver los diferentes matices de las voces de los mismos con relación al relato de su vida, con lo cual se fueron develando las características sobresalientes de sus actividades humanas en determinadas áreas del conocimiento. La sistematización de estos relatos visibilizó los gustos, intereses y actividades; significado relevante para la investigación, ya que a partir de ellas se focalizaron las características demarcadas en relación al talento; solo están esperando conjugar más oportunidades para entrenar las potencialidades presentes en ellos.

Voces de los estudiantes (a manera de ejemplo, se citan algunas voces).

Estudiante 1: Dice “Soy una niña, que le gusta bailar y amo el área de artística, quiero ser una estrella y se siente apoyada por su familia”.

Estudiante 2: Señala “Soy un niño de 8 años, me gusta el fútbol y las actividades físicas, como también jugar y dibujar. En mi tiempo libre paso tiempo con

mi padre y me siento apoyado por mi familia, estoy en una escuela deportiva y me compran lo que necesito”.

Estudiante 3: Dice en su relato “Manifiesto gusto por el canto, me gusta la música y danza. Prefiero cantar y sueño con ser una gran estrella. En mi tiempo libre me pongo a cantar en mi casa y mi madre me incentiva pero a mi padre le gustaría que fuera doctora”.

Estudiante 4: Dice “Soy una niña de ocho años, siento fascinación por la lectura, me gustaría ser cantante, en el tiempo libre me gusta estudiar. Me siento apoyada por mis padres”.

Es evidente el autoconocimiento del niño y la niña de las potencialidades que tienen, de tal manera, que este aspecto hace que el compromiso de la escuela se constituya en un reto para la planificación de las acciones que concreten el desarrollo del talento del estudiante, apoyada en la claridad manifiesta de estos acerca de sus potencialidades.

El autoconocimiento, es parte constituyente de la inteligencia emocional, por eso es importante destacar que en el marco de esta generalidad, según Goleman (2008, p.16), la inteligencia emocional destaca especialmente sobre el coeficiente intelectual en aquellos dominios blandos en los que la relevancia del intelecto para el éxito es relativamente menor, es decir, en aquellos dominios en los que habilidades tales como la autorregulación emocional y la empatía, por ejemplo, son más decisivas que las competencias estrictamente cognitivas.

Existe una triangulación que se manifiesta en forma directa en la constitución del ser humano cuando se trata del desarrollo de sus potencialidades en el contexto del talento, esta se da en el ámbito de la valoración socioafectiva, porque el desarrollo social y emocional tiene que actuar paralelamente con el desarrollo cognitivo y este su vez, produce efectos en el comportamiento y en el rendimiento escolar; esta tríada lleva al estudiante al equilibrio de su personalidad y a convertir sus actividades humanas en eventos exitosos.

En la motivación del aprendizaje influyen muchas variables como el autoconocimiento, la relación con los compañeros, con el profesor, la autonomía, el autocontrol, tal como lo afirman Gómez y Mir (2011, p.77), señalando que el autoconcepto es la percepción y valoración emocional que hace el sujeto de sí mismo, tanto de su apariencia física como de las habilidades cognitivas y emocionales y la capacidad de relacionarse con los demás.

Es importante destacar el papel preponderante de la inteligencia emocional en el desarrollo del talento en los estudiantes. Debe propender por su equilibrio en relación con las conexiones intrínsecas y extrínsecas de la multidimensionalidad de condiciones que lo caracterizan, Goleman señala:

La investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la autoconfianza en uno mismo, la empatía, la gestión más adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no solo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden positivamente en su rendimiento académico. (2008, p.12)

De tal manera, que la escuela tradicional a través de los años ha perpetuado en la práctica pedagógica el énfasis en el desarrollo cognitivo solo desde la óptica de lo académico, dejando de lado, los otros elementos subjetivos que constituyen al ser humano tales como los sentimientos y la afectividad. En términos generales, Goleman (2008, p.77) señala que:

El gran problema es que la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades –o de oportunidades– a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida... Nuestras escuelas y nuestra cultura, en general, siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional, de ese conjunto de rasgos –que algunos llaman carácter– que tan decisivo resulta para nuestro destino personal.

La construcción del currículo, como propuesta para desarrollar el talento, contempla que en la fundamentación epistemológica del mismo, se re-signifique el concepto de formación desde la perspectiva de la condición humana, donde se reconozca el estilo personal del estudiante aunado a su pensamiento, lenguaje y actuación.

Subjetividad en el plano social

Bleichmar (2003, p.125, citado por Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi & Schlemenson (2007), señala lo imperioso de considerar la subjetividad social, la autora reconoce que la subjetividad incluye aquellos aspectos referidos a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo ubican en un tiempo y espacio particular desde el punto de vista de la historia sociopolítica. Implica tener en cuenta en esta apreciación a la familia y la escuela, por ser instituciones fundamentales en el desarrollo de la *psiquis* de la persona.

La escuela y la familia, son escenarios de oportunidades para la *psiquis* del sujeto, potenciando las subjetividades en su interacción en un mundo abierto a todas las posibilidades de desarrollo.

En este sentido, Correa de Molina (2013, p.144), plantea que es importante tener en cuenta que el aprendizaje está directamente ligado a la identidad, por lo tanto, conduce a un tópico problemático: ¿Hasta cuándo se aprende?, ¿cuándo se deja de aprender? El aprendizaje es un proceso de toda la vida y para toda la vida, pero lo que si es preocupante es el condicionamiento desde edades tempranas que se propicia en la autonomía del aprender a aprender.

En lo que se refiere a la didáctica, el enfoque histórico cultural de Vygotski, religada con las Ciencias Humanas y de la Educación proporciona el concepto de zona de desarrollo próximo, a partir de su comprensión los maestros pueden orientar la didáctica requerida para el desarrollo de la misma, en articulación con las potencialidades del estudiante, precisando los recursos pedagógicos y creativos que demanda dicha zona desde la perspectiva de la metacognición, logrando con ello, la formación de una persona con un proyecto de vida consecuente con las demandas del momento histórico en un mundo local/global.

La sociedad demanda de sujetos con pensamiento crítico y una profunda conciencia social acerca de su rol constructor de historia (Morin, 1999, p.83), manifiesta que nos hace falta ahora aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del planeta tierra. Para que la comprensión hacia los otros y el mundo sea más afectiva y amorosa y la convivencia sea pacífica.

La subjetividad individual y social, son aristas fundamentales en la identificación y tratamiento del estudiante talentoso. Por ello, vale la pena destacar de qué manera confluyen ambos para que los niños y niñas puedan mantener el equilibrio de su psiquis, manejando con responsabilidad su autonomía, una vez que la escuela los contextualice integralmente.

Escuela-subjetividad y su relación con los estudiantes talentosos

Para la investigación es importante caracterizar el acto de pensamiento del niño en la edad escolar infantil, por ello se retoma la caracterización realizada por Azuela (2010, p.48), cuando señala:

La edad escolar de los infantes, población características de esta investigación, permite en el ámbito de la psicología, ubicarlos por su edad en el estadio evolutivo de las operaciones concretas, en ella, el pensamiento del escolar se vuelve más lógico, de tal manera que puede encararse con una discrepancia entre el pensamiento y la percepción, y el niño puede concluir basado en su pensamiento lógico, maneja objetos concretos y eventos directamente experimentados de una manera lógica. Las interacciones sociales ayudan a evitar el pensamiento egocéntrico y proveen una alternativa propuesta que moldea el pensamiento y el conocimiento del mundo. Los conceptos son desarrollados, verificados y alterados a través de las interacciones sociales.

Este planteamiento a pesar de que se ubica en uno de los estadios evolutivos propuestos por Piaget y esta investigación articula el enfoque histórico-cultural de Vygotski, se hace pertinente para identificar los desarrollos que puede alcanzar el niño y/o niña en la edad escolar infantil sin desconocer los elementos complementarios que le tributan a lo que aprenden en el contexto familiar, escolar y el medio social en el cual se desenvuelve.

Para la familia y la escuela, existen unas características de la subjetividad de gran cuidado cuando se trata de la identificación y manejo del estudiante con talento, estas son: el autoconocimiento y la disincronía.

En relación al autorreconocimiento del estudiante talentoso, la familia y la escuela en sus esfuerzos cooperativos para orientar el proceso formativo del niño y niña con talento, debe generar estrategias para el desarrollo de la autoafirmación y autodeterminación de las potencialidades, buscando a partir de este tipo de didáctica, que el estudiante reconozca sus habilidades sobresalientes en una o más áreas de conocimiento. En este proceso es fundamental que el estudiante asuma la responsabilidad de aceptación de las mismas. En las autobiografías de los estudiantes de los grados cuarto y quinto y en las biografías realizadas por los padres de familia, se pudo evidenciar que tienen claramente identificada el área o áreas de conocimiento y las aptitudes en las cuales los hijos sobresalen; la participación activa de estos actores en la investigación logró que tanto estudiantes como los padres de familia, generaran sentimientos de seguridad en relación al abordaje de las mismas en cooperación con la didáctica y las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los maestros en la escuela y su concreción en el seno de la familia.

Este hallazgo, reafirmó la existencia de los compromisos de participación de los padres de familia y de los niños y niñas en las diferentes actividades educativas para el desarrollo de las potencialidades identificadas a partir de los conocimientos logrados acerca de los talentos existentes en sus hijos, expresando a su vez sentimientos, deseos, motivación y orgullo por la identificación de las potencialidades precisadas en sus hijos.

Lo anterior, equivale a reconocer que la población contextualizada en la investigación, logró desarrollar los conocimientos fundamentales acerca de las habilidades sobresalientes de sus hijos, contribuyendo al fortalecimiento de la autoestima y la confianza, aspectos fundamentales para lograr un mejor desenvolvimiento en sus habilidades sobresalientes.

Aunque el autoconocimiento acerca del talento no lleva a la conceptualización precisa en los niños acerca de sus potencialidades, por su corta edad y niveles de desarrollo de su pensamiento, pero sí se evidenció el proceso de identificación como personas con unas habilidades sobresalientes, las cuales son igualmente reconocidas por sus padres y la escuela. El autoconocimiento los orienta al desarrollo de acciones disci-

plinadas tanto en la escuela como en el hogar, surge entonces el valor de la disciplina y la auto-organización como indicadores para el alcance de los logros propuestos por el niño o la niña. De igual manera, la nueva cualidad del autoconocimiento les da seguridad en sus actuaciones, trabajando con el convencimiento de que aquello que está haciendo, les servirá para el desarrollo de su talento, fundamental para su proyecto de vida.

En relación a la disincronía, tiene mucho que ver con el desarrollo intelectual, social, afectivo, físico y motor en los niños con altas potencialidades. Según Terrasier Jean Charles (1994), esta se divide en dos grandes bloques: la disincronía interna y la disincronía social, para mayor ilustración aprovechamos el aporte del autor para contextualizar cada una de ellas:

Disincronía interna: Se refiere a aquellas situaciones en niños que desarrollan de manera irregular varias funciones específicas de los seres humanos, tales como: Intelectual-psicomotora. Niños que aprenden a leer con gran rapidez, sin embargo, pueden presentar problemas con la escritura, debido a la lentitud de su desarrollo motor. Tienen dificultad con la agilidad mental, presentando movimientos torpes. Si el maestro y los padres de familia no tienen conocimientos de estas situaciones, podrían desarrollar una falsa comprensión de la situación forzando al niño para que supere la dificultad, lo cual podría generar ansiedad e insatisfacción en el mismo.

Disincronía en el lenguaje-razonamiento: Los niños talentosos, suelen desarrollar antes la capacidad de razonamiento al ser más abstracta que la del lenguaje, la cual no logran desarrollar por sí mismos sino mediante estímulos auditivos del entorno. Este es otro tópico muy importante a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje. Es posible que el niño tenga una comprensión muy rápida, pero con deficiencia en la memorización, lo cual le dificulta almacenar lo aprendido.

Disincronía afectiva-intelectual: La gran capacidad intelectual que posee un niño talentoso podría ocasionarle angustia si se tiene en cuenta que emocionalmente es inmaduro. Goza de una riqueza mental que en muchos casos es difícil procesar, el hecho de sentirse diferente al resto de niños, le podría ocasionar baja autoestima,

estados de ansiedad o depresión. En algunos casos por desconocimiento de padres y maestros, confunden la edad emocional del niño y lo tratan y exigen como si fuese un adulto, capaz de desenvolverse por sí mismo, ya que aunque intelectualmente es poseedor de un umbral superior al de su edad, su madurez emocional sigue siendo la propia a la su edad cronológica. Por tal razón, la afectividad cobra una gran importancia en estos procesos.

Disincronía social: Es aquella que afecta las relaciones en el mundo en el que interactúa, puede manifestarse en la escuela, sobre todo cuando los maestros no tienen conocimiento de la situación particular del niño y lo tratan de manera homogénea, obligándolo a que siga un ritmo de aprendizaje igualitario, dejando de lado el potencial de sus capacidades, lo cual genera aburrimiento, hasta llegar a acoplarse incluso, ubicándose en niveles de rendimientos por debajo de la media en su grado escolar. Un niño talentoso, generalmente se siente apasionado aprendiendo por si solo lo que le gusta, más que los contenidos mínimos que la brinda la escuela. De generar aprendizajes autónomos sobre las cosas que le gustan puede lograr el desarrollo de una amplia cultura para su edad, la cual es posible que le sirva de paliativo para subsanar las frustraciones sufridas por el bajo nivel de rendimiento en el que se ubique en la escuela. Puede llegar a ser un niño que en los recreos se aísla, por la falta de comprensión tanto de maestros, como de los compañeros y de los propios padres de familia. En caso de lograrse una adecuada comprensión por los demás, es posible que desarrolle un buen nivel de liderazgo, reflejado en su gran sensibilidad, buscando en algunos casos, relacionarse con los mayores, ya que estos se muestran más comprensivos de su situación.

Disincronía en la familia: La falta de preparación de los padres para llegar a percibir e interpretar correctamente las potencialidades de alguno de sus hijos, puede generar angustia en el niño talentoso, este se acostumbrará a no buscar más respuesta que las simples que le proporcionen sus padres, coartándose su curiosidad o en su defecto, buscar la respuesta fuera del ámbito familiar y si tiene acceso a la tecnología de la comunicación e información, buscará a través de estos medios la posible respuesta a su necesidad, procedimiento en algunos casos, inadecuado, por las implicaciones que podría tener en relación al tipo de información que pueda encontrar. Para un niño

talentoso, la adquisición de conocimientos es vital para su desarrollo social, emocional, intelectual y familiar.

9. CURRÍCULO PERTINENTE PARA EL DESARROLLO DEL TALENTO EN CONTEXTO DE INCLUSIÓN

Enfoque epistémico y conceptual del Currículo Inclusivo para el desarrollo del talento

Los diálogos promovidos desde las interacciones con los padres de familia, maestros, directivos y estudiantes, marcaron la posibilidad de descubrir las condiciones y factores que en actuaciones entretejidas, dieron la pauta para develar los referentes para la construcción del currículo que se propone, asumiéndolo como el derrotero para realizar la ruptura paradigmática de la escuela tradicional. Por lo tanto, en este capítulo se hace el abordaje en relación a la fundamentación que oriente el deber ser y el hacer del Currículo Pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica primaria.

Una escuela que en su práctica pedagógica, reconozca el talento de los estudiantes, que haga posible la visibilización de las potencialidades de los mismos, requiere de un currículo de naturaleza compleja y crítica, con una concepción epistemológica orientada por el enfoque sistémico y de esta manera, hacer posible el principio sistémico organizacional el cual permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa, tal como decía Pascal: “tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (Morin, Motta & Ciurana, 2003, p.37). Desde el punto de vista sistémico organizacional, el currículo como un todo es más que la sumatoria de sus componentes, ya que debe estar abocado a las emergencias que le presenta el mundo cambiante, a los que la educación en su responsabilidad social debe responder.

Los principios de este currículo, están centrados en el reconocimiento del contexto, de la persona y de la didáctica como fundamento de la práctica pedagógica, para estos se definen los siguientes principios orientadores de la práctica escolar.

- Educación centrada en la persona considerada como un ser multidimensional.

- Concepción de la educación centrada en el enfoque humanístico, complejo, sistémico organizacional.
- Corresponsabilidad con los intereses, motivaciones y expectativas de los estudiantes.
- Articulación con los contextos inmediatos del estudiante: familia, maestro y escuela.
- Mediación con los elementos constitutivos de la sociedad aportantes para el desarrollo del talento de los niños.
- Apropiación en la enseñanza y el aprendizaje de la afectividad, como el elemento subjetivo para el equilibrio del desarrollo de la personalidad del estudiante.
- Definición de componentes temáticos para el desarrollo del saber a partir de la problematización del conocimiento en contexto.
- Construcción colectiva de los intereses de la escuela y de las necesidades educativas de los estudiantes.
- Organización de un ambiente escolar flexible para el desarrollo del talento de los estudiantes.
- Fundamentación ética centrada en una formación inclusiva donde los valores y derechos humanos, forman parte sustancial del currículo.

Existen unas teorías que se declaran pertinentes con la concepción de este tipo de currículo y es la teoría crítica y la complejidad, la religación didáctica lograda entre ellas, posibilita la fundamentación de los referentes epistemológicos y conceptuales del currículo orientando el trasfondo objetivo-subjetivo del entramado de la escuela desde la perspectiva de sus componentes. Los elementos religantes de las dos concepciones precisan de una escuela centrada en la responsabilidad en la permanente transformación que implica el proceso formativo integral. El currículo, la didáctica y la práctica pedagógica se convierten en los mediadores del cambio y la transformación, cambio que según la investigación, se evidencia como un factor de profunda significación mediante la participación proactiva de cada uno de los actores sociales de la escuela, determinantes en la identificación de los talentos de los estudiantes y en la necesidad de resignificar el currículo para objetivarlo en la práctica pedagógica.

Otro elemento religante lo constituye la autoorganización de la escuela, avanzando

hacia una escuela “autopoiética” es decir, una escuela con un currículo “que se produce/reproduce a sí mismo cuando es alimentado por los que asumen la responsabilidad de su desarrollo” (Morin, Motta & Ciurana, 2003, p.41). Esta sería una propuesta de una escuela democrática que propugna por los derechos del estudiante visibilizando su talento a partir de las voces de los maestros y de los padres de familia en el proceso de identificación de estos estudiantes.

Esta concepción, da cuenta de lo que el currículo está conceptuando con relación al tipo de sujeto que quiere formar, al tipo de formación que quiere orientar, el tipo de sociedad al que le apuesta, al conocimiento que desarrolla, la enseñanza y las estrategias de aprendizaje que usará, la comunicación y la interacción maestro-estudiante, la didáctica mediadora que se asumirá en la práctica pedagógica y el proceso de autoevaluación y evaluación permanente de la expresión del talento de los estudiantes y los cambios y transformaciones que la escuela y su comunidad de actores protagónicos van experimentando, lo cual se sistematiza mediante la autoevaluación para avanzar en los afinamientos necesarios del proyecto curricular.

El modelo pedagógico complejo social, se constituye en otro de los fundamentos epistemológicos para caracterizar el currículo que hará visible el talento de los estudiantes. Este modelo como lo afirma Flórez (1994, p.170) propone:

El desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

Este modelo propone un interés emancipatorio de la escuela, los actores sociales y en el desarrollo de la ciencia en lo que tiene que ver con lo material y cultural. El método se expresa desde sus dimensiones de acuerdo al objeto de estudio abordado, de tal manera, que el acto pedagógico esta enriquecido por la multiplicidad de métodos dependiendo de las exigencias del conocimiento abordado y de los talentos,

expectativas, motivaciones e intereses manifestados por los estudiantes. La comunicación entre el maestro y el estudiante, fluye en ambas direcciones, de tal manera, que tanto el estudiante como el maestro aprenden y se transforman significativamente, recreando el contexto sociocultural, donde interactúan unos y otros.

El carácter epistémico del modelo pedagógico, deja ver el binomio dialéctico que contrae con el paradigma de las Ciencias Sociales y Humanas con respecto a lo hermenéutico y lo crítico social. El primero, para recuperar el sentido y la significación que comporta la escuela en la vida de los sujetos, en la construcción de sus proyectos de vida desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, de la productividad intelectual y el emprendimiento de su liderazgo para empoderar el desarrollo de sí mismo y de su colectividad desde las diferentes aristas de desarrollo de una Nación.

Lo crítico social, para que la escuela, desde la función social que le corresponde en una Nación, pueda contribuir a saltar la brecha que existe, entre la conciencia del ahora que no es más que un derroche de potencialidades del sujeto y la que se necesita en estos momentos, que es, una nueva conciencia social, que posibilite la recuperación del ser humano alienado por un sistema capitalista que no ha hecho más que convertirlo en cosa de consumo de la sociedad.

Esa nueva conciencia social, debe surgir erguida para construir una sociedad justa, equitativa, democrática partiendo de la develación que este sujeto pueda hacer de sus necesidades, la de los otros y la de su contexto, para encontrar caminos más dignos de vida desde la puesta en escena de las potencialidades que lo caracterizan. Potencialidades que la escuela descubre y en forma conjunta con la familia del estudiante, definen el tipo de currículo consecuente con esta necesidad educativa.

La conciencia, es el terreno abstracto escurridizo o preciso del sujeto, para proyectarse ante el mundo. Es, esa parte del cerebro humano intangible que materializa al ser humano y que lo concretiza en su relación con el mundo externo a través de las acciones que ejecuta; en ese sentido, De la Torre & Pujol (2009, p.21) precisan que la conciencia es, en realidad, la expresión de la multidimensionalidad humana; o sea, la expresión concurrente de lo que ocurre en nuestra dimensión corporal, emocional y espiritual.

Es la forma de pensar, la que nos define como seres humanos ya sea alienados, que contribuyen a perpetuar las condiciones sociales, políticas, económicas de un Estado, o como seres emprendedores, con un riguroso pensamiento crítico, proactivo y gestor del desarrollo de su propia individualidad, de la de los demás y la del contexto. La escuela, es el escenario donde se posibilita la gestación de otra nueva conciencia en los estudiantes, en los maestros y en los padres de familia reafirmando el sentido de tejido social, desde el cual pueden actuar en la búsqueda de nuevos horizontes potencialmente significativos desde los talentos que caracterizan a los estudiantes.

Todo proceso de cambio, implica voluntariamente una revolución en la forma como se piensa, implica percibir y traducir los lenguajes del mundo de una manera diferente a como se viene haciendo en la rutina de la vida, por ello, De la Torre y Pujol (2009, p.29) plantean:

La conciencia es un concepto clave en todo proceso de transformación y creación. La meta de una educación futura no es alcanzar la cima del conocimiento, sino alcanzar una conciencia evolucionada y enfocada en el mundo en el que vivimos.

La escuela visionaria proyectada desde esta investigación, debe penetrar en el estado de conciencia del tejido social educativo para proponer un nuevo sujeto, que se reconozca a sí mismo desde sus dones naturales, convirtiéndolas en oportunidades de desarrollo para él, para los demás y el contexto. Este autorreconocimiento se da en múltiples vías, ya que al identificar potencialidades ocultas, tanto el niño, la niña, el maestro y los padres de familia, se transforman, en ellos, también se posibilita la identificación de potencialidades que al desarrollarlas a través del ejercicio didáctico proactivo, se convierten en otros seres humanos. Este tipo de escuela, posibilita un clima de paz, de sana convivencia, centrada en el reconocimiento de los derechos humanos. De tal manera, que pueda considerarse, por ejemplo: un maestro creativo que tenga las herramientas epistemológicas, conceptuales y metodológicas necesarias para potencializar el pensamiento del estudiante, como también, los escenarios: Una escuela inclusiva por excelencia. Un padre de familia formado desde la escuela para responder a los desafíos de la vida diaria, que haga de su proyecto de vida una

oportunidad de lograr los cambios y transformaciones que demandan los talentos identificados en sus hijos y de esa manera, reorientar su rol social tanto en la familia como en la sociedad.

Concepción del currículo para el desarrollo del talento

Como respuesta al determinismo, a la exclusión, a la linealidad y la cosificación del sujeto, se propone desde esta investigación, la concepción de un currículo sistémico organizacional que considere el abordaje de sus partes conectadas unas con las otras para constituir el todo, pero que a su vez religue a la vida de la escuela los sucesos del mundo, de la ciencia, de la vida, de la familia, y las realidades de la vida del estudiante y de los maestros, para que desde un proceso en espiral, en el día a día de la escuela, se constituyan nuevos fractales con cada acción y cada proceso educativo.

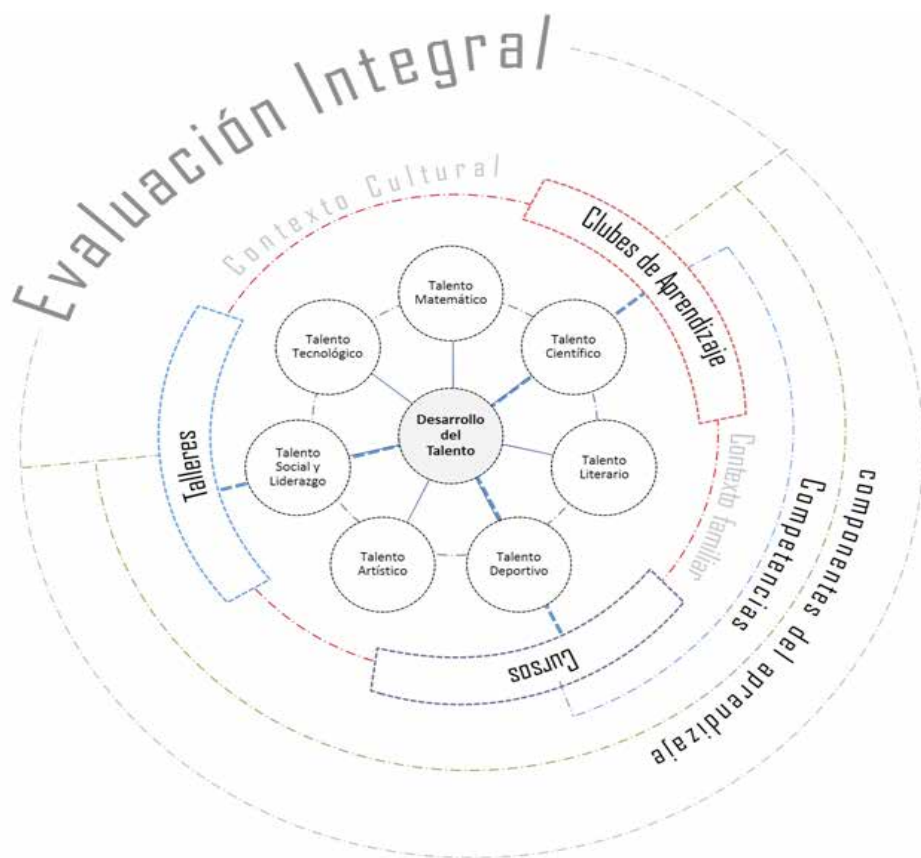
Este currículo, se concibe como la estructura sólida y sistémica de la escuela potenciada desde las acciones entrecruzadas de los actores educativos para crear las oportunidades de desarrollo del talento de los estudiantes desde la flexibilización y la interdisciplinariedad del plan de estudio, de la didáctica y de la evaluación.

Siendo parte incluyente el plan de estudio en la estructura del currículo, este se concibe como la estructura que se flexibiliza y se caracteriza por la definición de componentes de aprendizaje, de Centros de Talentos Creativos, de Clubes de Aprendizajes, cursos, talleres y proyectos de investigación, escenarios pedagógicos multiactivos, aprovechando las bondades de las TIC con la intencionalidad de apuntarle al desarrollo del talento de los estudiantes, atendiendo la multiplicidad de facetas talentosas identificadas en la investigación. Los componentes de aprendizajes tienen como ejes rectores, competencias que deben ser logradas en el proceso educativo por los estudiantes. Los Centros de Talentos Creativos y los Clubes de Aprendizajes asumen la denominación de los campos de acción social, especie de Centros de Interés, los cuales fueron identificados por la investigación y que son las que señalan el énfasis para el desarrollo del talento; la escuela objeto de investigación incursiona en la reorganización de su proyecto pedagógico centrado en un currículo por Centros de Talentos Creativos y Clubes de Aprendizajes a partir de la triangulación de los siguientes talentos: talento literario, matemático, artístico, social, tecnológico y en

Ciencias Básicas Experimentales. Las potencialidades se irán identificando gradualmente hasta lograr la consolidación de un currículo complejo, crítico y sistémico, si se tiene en cuenta que esto de las potencialidades talentosas son heterogéneas de uno a otro sujeto que ingresa a la institución educativa, además, es posible y esta es la hipótesis que en la medida en que un estudiante desarrolle una determinada potencialidad, por complementariedad, pueda desarrollar otras, por lo tanto, la diversidad metodológica, participativa de los actores es fundamental para soportar el proceso curricular materializado en el plan de estudios.

Los Centros de Talentos Creativos y los Clubes de Aprendizajes, son colectivos de estudiantes de diferentes sexos y cursos que de manera interdisciplinaria, tendrán actuaciones permanentes dentro y fuera de la escuela con actividades académicas, científicas, creativas, innovativas e investigativas que redunden en el fortalecimiento de los talentos subyacentes. Se utilizará la diversidad metodológica como el referente epistemológico didáctico para orientar los intereses y motivaciones de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estos escenarios de aprendizajes serán dinámicos porque apuntarán al desarrollo de las expectativas de aprendizaje de los integrantes y proyectivos, para que los resultados obtenidos del aprendizaje sean valorados en el contexto donde se desarrollan.

Los Centros de Talentos Creativos y los Clubes, funcionan en el contexto escolar regular, tomando indicadores pedagógicos de la enseñanza personalizada, teniendo acceso didáctico a varias alternativas organizativas para el desarrollo del talento en las diferentes áreas de conocimiento, a partir de guías de trabajo según niveles de complejidad y profundidad, las cuales partirán de lo simple a lo complejo, enfatizando siempre en las expectativas de los estudiantes talentosos. Incluye en el funcionamiento de estos Centros y Clubes, la ampliación de la jornada de trabajo pedagógico. En el plan de estudio se asumirá también la opción pedagógica de cursos libres, excursiones pedagógicas, trabajos pedagógicos en el campo, tendiente desde una planificación comprometida, al desarrollo del talento de los estudiantes. Los Centros de Talentos y los Clubes de Aprendizajes, se extenderán hasta los hogares, haciendo de la escuela y la familia un contexto integral formativo que involucra a todos los responsables del proceso formativo de los estudiantes talentosos.



Gráfica 12. Contexto curricular sistémico complejo organizacional

Fuente: Tesis doctoral: Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica en un contexto escolar inclusivo

La didáctica exige un maestro transformado desde su conciencia para proveer todas las herramientas posibles que vehiculen el aprendizaje de los estudiantes con talento. La investigación fortaleció la formación del mismo, quienes a través de un proceso a mediano plazo desde la pesquisa, estudio y apropiación de los referentes epistemológicos, conceptuales y metodológicos de la categoría de talento, se pudo inferir un maestro comprometido con este nuevo encargo social de la escuela. Un encargo social para la vida, tal como lo señala Álvarez De Zayas (2004, p.201).

Se logró avanzar en la transformación de un maestro identificado y comprometido con los aprendizajes que él como persona y maestro ha obtenido a partir de una nue-

va concepción de la práctica pedagógica. Un maestro que se convierte en coautor de la nueva propuesta de escuela, renovado desde su saber y su didáctica, empoderado de los discursos pertinentes para la formación responsable del estudiante talentoso, de todo lo que tiene que ver con los derechos humanos y con la inclusividad. De tal manera, que esta investigación recrea el quehacer pedagógico del maestro como una oportunidad innovativa.

La didáctica define la utilización de diversos métodos para la consecución de las competencias establecidas en cada estrategia planteada en el contexto curricular, las propuestas didácticas que se desarrollen en las diferentes actividades pedagógicas. El compromiso con la práctica de cada componente de aprendizaje que se desarrolla y la producción textual, serán herramientas que visibilizarán los talentos de los estudiantes.

Las actuaciones de los maestros realizadas en los Centros de Talentos Creativos, los Clubes de Aprendizajes, los talleres y cursos, tendrán la mediación interdisciplinaria, con el propósito de que ellos puedan triangular acciones que lleven a potenciar el talento de los estudiantes, desde las diferentes miradas de los maestros y pares amigos. En ese sentido, es preciso traer a este contexto lo afirmado por Torres (2006, p.47) con relación a la interdisciplinariedad:

La complejidad del mundo y de la cultura actual oblige a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantas como áreas de conocimiento existen; de lo contrario, es fácil que los resultados se vean afectados por las deformaciones que impone la selectividad de las perspectivas de análisis a la que se recurre.

Los maestros en la planificación de sus compromisos desde cada una de las áreas de acción social determinadas en la investigación, se han dado a la tarea de integrar temáticas y actividades que le permitan a los estudiantes el abordaje sistémico de los mismos a partir del compartir de las opiniones y de las ideas, pueden de una forma conjunta, encontrar distintos caminos para revisar, reflexionar, tratar y/o evaluar un hecho o fenómeno de la naturaleza.

La evaluación del proceso desarrollado por los estudiantes talentosos, se determina por el compromiso, la disciplina y dominio de los desempeños de los estudiantes talentosos; estos desempeños incluirán las acciones desarrolladas tanto internas como externas, significa que se dará una mediación entre la escuela como agente interno y las organizaciones de aprendizaje externas a las que acudirá el estudiante talentoso como apoyos complementarios incluyendo a la familia, la cual se convierte a su vez, en una especie de laboratorio de aprendizaje en las nuevas lógicas del desarrollo de las habilidades del estudiante talentoso, cuyos padres y madres, también deben desarrollar las competencias fundamentales para poder apropiarse del proceso.

La escuela asume como categoría sustancial del currículo, la proyección y trascendencia de los resultados del aprendizaje desarrollado por los estudiantes, para que estas potencialidades sean reconocidas y valoradas por las comunidades locales, nacionales e internacional mediante la interlocución en eventos, publicaciones, participación en redes de investigadores, entre otros.

10. HACIA UNA NUEVA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA

La investigación titulada *Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de básica primaria*, ha generado el flujo de ideas, teorías, teóricos, construcciones y participaciones de los actores educativos, que en su entramado epistemológico y teórico, han posibilitado la resignificación de una escuela nueva, que responda a la globalización del conocimiento, a la generación de una nueva conciencia y a los requerimientos de sostenibilidad y sustentabilidad humana y social del país. A partir de las transformaciones logradas tanto en los actores como en la institución educativa, y avanzando hacia una especie de cierre temporal de esta primera parte de la investigación, se configura la síntesis integradora que se presenta a continuación:

• En relación al entretejido humano y social construido desde la investigación

Es evidente que la Investigación Acción Participación (IAP) hizo posible el avance dialéctico de la conciencia de los actores educativos para la construcción de una nueva concepción y práctica de la escuela, posibilitando la visibilización de los estudiantes con capacidades sobresalientes en una u otras áreas del conocimiento, lo cual se viene reflejando en la actividad humana integral de los estudiantes.

Fue posible desde la IAP, dar sentido humano en el currículo al tema de la inclusión, en su verdadera acepción con el propósito de crear una escuela democrática, como ejercicio emancipador de las cadenas aplastantes del pensamiento y de la acción positivista en los actores educativos de la escuela. Esta escuela hace el salto paradigmático de la homogeneidad a la heterogeneidad, con el propósito de considerar a cada estudiante como un ser irrepetible e históricamente actor y constructor de su propia historia. Igualmente, esta escuela propone romper con la rigidez y estructuras verticales del proceso comunicativo que se da en los actores, asume una estructura flexible para la aprehensión del conocimiento, posibilitando la interdisciplinariedad, como el complemento para mirar las diferentes aristas que propone el manejo del mismo. El cumplimiento del horario no será la camisa de fuerza para el desarrollo académico, antes por el contrario, se re-crean los escenarios académicos, considerando los que la escuela pueda proveer, pero también los que se puedan involucrar desde el contexto, como una forma de diversificar los métodos para intervenir la percepción que el estudiante construya del mundo.

La construcción del tejido social de la escuela, se arma a través de la trama de las acciones de los actores con sentido e intencionalidad curricular, para desarrollar en los estudiantes el talento, que la escuela tradicional no ha sido capaz de develar en la práctica pedagógica. Los imaginarios de los actores fue uno de los objetivos de esta investigación, porque antes que se iniciara la misma, se evidenció un maestro y unos padres de familia que desconocían en forma total la naturaleza, la metodología y los referentes legales del talento en el contexto local, es por ello, que la práctica en la escuela tradicional desconoce y niega las potencialidades diferenciadoras de los estudiantes, reconocidas en la investigación como talentos, los cuales difieren de un estudiante a otro, de allí el por qué la homogenización didáctica que en términos generales se utiliza en la escuela tradicional no da lugar a identificar tales potencialidades.

Existe entonces en esta escuela democrática, una nueva visión del sujeto desde lo individual, lo social y lo contextual; de tal manera que los tres elementos se religan y se relacionan, para dar origen a un entramado complejo vigoroso, difícil de desarticular de aquí en adelante, lo cual se soporta en el siguiente planteamiento de Morin (2003, p.39). “El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si

éstas se separaran las unas de las otras y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo”. En consecuencia; “Hay que recomponer el todo para conocer las partes”. Efectivamente, el currículo es más que un contexto, es un todo a la vez organizador-desorganizador autopoietico del cual hace parte el estudiante, el docente, el padre y madre de familia, la escuela, la sociedad, la cultura, entre otros, en permanente evolución, en consecuencia, no es posible pensar en el desarrollo del talento propio de las individualidades del ser humano a partir de currículos homogenizados y verticales, la versatilidad del currículo se manifiesta en su capacidad de convocatoria de los diferentes actores responsables de la formación integral de los estudiantes, en esta lógica se dinamiza la investigación, buscando desestructurar lo que está homogenizado para generar escenarios pedagógicos y didácticos consecuentes con el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes plenamente identificados a través de la misma, una escuela, que ya no será la misma a partir de este ejercicio democrático, unos actores que de igual manera, han logrado una transformación en sus percepciones, concepciones y realizaciones en relación con los procesos formativos demandados por los estudiantes, quienes a su vez, son capaces de autorreconocerse como individuos con talentos en una o varias áreas del saber.

• **Significado y significantes de la categoría de talento**

Para la investigación, fue puntual reconocer que existe en el contexto universal, una rica y variada dinámica y cada vez con mayor fuerza, con relación al tema del talento; se reconocen países de los diferentes continentes, con experiencias altamente significativas, como también investigaciones que han dado lugar a la reflexión crítica de la participación de los Estados con relación a las intervenciones propuestas para atender el desarrollo del talento en niños, niñas, adolescentes, jóvenes y otros. Colombia, sin duda alguna, no se ha quedado atrás ante este gran movimiento, aunque es necesario reconocer la necesidad de seguir promoviendo legislaciones y llevarlas a una verdadera práctica inclusiva desmitificando dicha capacidad como exclusiva de personas con coeficiente de inteligencia por encima de la media, desconociendo la multiplicidad de potencialidades que poseen los seres humanos en una u otras dimensiones de su naturaleza compleja, cultivando más espacios que re-creen nuevos escenarios para fortalecer esta dinámica.

La investigación dio lugar a clarificar la concepción de talento, de aquellos que tienen que ver con superdotados, genio, precoz, dotados y altas habilidades. A través de la historia del término de talento, se reconoce que desde la antigüedad, se inició conociéndose como una medida de peso, pero con el correr del tiempo y las investigaciones sobre el tema, han ido depurándolo hasta considerar hoy día, que son aquellas habilidades sobresalientes que tiene una persona en una o más áreas del conocimiento, del ser, el hacer y convivir, que se hacen evidentes en la actividad humana.

El talento *per se*, puede estar sometido al azar y a los factores recurrentes, que de ser positivos, pueden disponerse a favor del desarrollo humano integral del estudiante; caso a la inversa, estaría el estudiante condenado a convertirse en un ser homogéneo, igual a los otros y repetitivo en el desarrollo del conocimiento, convirtiéndose en muchos casos en seres fuera de la historia y posiblemente condenados al fracaso y a la frustración.

A pesar de que existen seis modelos que representan distintas maneras de caracterizar los tipos de talentos, la investigación solo decidió identificarse con tres, convirtiéndolos en un nodo de triangulación, ponderando siempre el aspecto pedagógico, como un referente de complejización del proceso de identificación de los estudiantes con talento tanto por parte de los maestros, padres de familia como de los propios estudiantes. Este nodo de triangulación lo constituyen, el modelo de Feldhusen, el modelo de componentes cognitivos y el de las inteligencias múltiples, los tres se constituyen en referentes epistemológicos que permitieron iluminar la construcción del nuevo entramado educativo-pedagógico de la escuela.

Los propósitos de esta investigación, se centraron en la construcción colectiva de un currículo para el desarrollo del talento en estudiantes de básica primaria, a partir de la identificación de los factores descubiertos en la participación emancipadora de la escuela; develar este entramado, no fue tarea fácil, pero de alguna manera, los actores en su proceso de incorporación a la realidad, fueron debilitando la resistencia con el surgimiento de la nueva conciencia para darle paso a la transformación de la escuela como se evidencia a lo largo de la exposición de la investigación que singulariza la tesis doctoral. Producto de este proceso, la escuela ha seguido su rumbo transformador

al avanzar con este tipo de currículo hacia la básica secundaria y media, proceso nada fácil, si se tiene en cuenta el trabajo de resignificación del pensamiento y la acción de los actores, pero gradualmente se va logrando el reconocimiento de la complejización del proceso.

• El sentido de lo humano y de la comunicación en la investigación

La investigación coloca la condición humana, como primer elemento para hacer posible el tipo de escuela que propone la misma. La primera condición, es que el maestro y el padre de familia, crean en su percepción acerca de la concepción del talento y con ello, contribuir a la identificación y reconocimiento de los estudiantes talentosos. El maestro desde la transformación gestada en la investigación, logró adquirir las herramientas epistemológicas y pedagógicas, para comprender y crear el escenario fundamental para que los estudiantes potencien el talento. Proceso que sigue fluyendo porque la escuela ha hecho para sí el proceso de la investigación y cada día avanza en su definición, concepción y responsabilidad social, teniendo en cuenta los retos y emergencias que le presenta una sociedad en descomposición donde niños y jóvenes son víctimas de la misma, casos como el microtráfico y drogadicción en muchos centros educativos, son situaciones de grandes dificultades para la formación integral de los estudiantes, situación para la que la escuela, sus maestros y padres de familia, no estaban lo suficientemente preparados. Esta escuela, viene logrando el afianzamiento de un ambiente sano, convivencial, humano, centrado precisamente en el desarrollo de un currículo y de una práctica pedagógica orientado a la transformación permanente de los estados de la conciencia.

Este maestro con una nueva conciencia, logró convencerse de que es un partícipe activo de la nueva escuela, lo cual ha sido posible por el interés, motivación y entusiasmo que manifestó en los encuentros, talleres y diálogos de reflexión con relación al tema. Su participación ha sido tan precisa, que posibilitó la construcción de las estrategias para aproximar la didáctica al objetivo requerido: el talento. La actividad de formación permanente de maestros y padres de familia, es razón fundamental en la nueva escuela.

Es este maestro quien para generalizar la experiencia en otros contextos, tendrá que

iniciar un proceso formativo y después, determinar, que solo desde una práctica pedagógica real, creativa, experimental e innovadora, puede llegar a re-crear los paisajes educativos, incluso, si estos parecieran imposibles de modificar y/o transformarlos de acuerdo a las reales necesidades de reconocimiento de los estudiantes.

Es este tipo de maestro el que demanda el sistema educativo nacional, para gestar los cambios que necesitan nuestras escuelas; es ese maestro comprometido integralmente con el encargo social que le ha otorgado la vida, como es la de formar ciudadanos culturalmente, pero también científicamente, deportiva, artística, matemáticamente, entre otros, que desde sus talentos, le sirvan al desarrollo del país, solo así estaría cumpliendo una de las demandas proclamadas en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994): la formación integral.

Por otra parte, se compromete el padre de familia, como uno de los actores educativos de gran valor, por el aporte que desde sus experiencias y contacto con el estudiante, puede dar información que coadyuve a la identificación y manejo en el desarrollo del talento de los estudiantes. Es, ese padre de familia, quien desde su condición natural y de relación primaria con el estudiante, contribuya con un plan de acción que materialice y continúe la tarea de la escuela. Si no se contara con la participación de este actor, la escuela no tendría la oportunidad de complementar la formación. Por lo tanto, subyace, entonces en esta relación, el principio de la complementariedad para el alcance de los logros en el estudiante.

Al inicio de la investigación, en el primer contacto con los padres de familia, se encontró que ellos, desconocían totalmente los referentes que tienen que ver con el talento, presentaron en los talleres iniciales un discurso pobre con relación a la temática, en la medida en que se avanzaba en los encuentros y talleres formativos, se fueron apropiando de los lenguajes pertinentes y asociados con el tema. Por lo tanto, sus voces quedaron representadas en la investigación, constituyéndose en aportes de gran valía.

El estudiante, quedó representado en sus imaginarios, a partir de la develación de su condición humana integral, dispuesta tácitamente al reclamo social, del por qué la

escuela no ha podido visibilizar el talento de los niños y niñas en las aulas regulares. Pero la investigación alude la condición humana, como el factor esencial para reconocer las dimensiones del ser humano y apuntarle a la formación integral del estudiante. Conocer lo humano implica preguntarse ¿quiénes somos?, ¿dónde estamos?, ¿a dónde vamos? Interrogar la condición humana, implica interrogar acerca de la condición del sujeto en el mundo, es precisamente lo que busca la propuesta curricular derivada de la investigación, situar al sujeto estudiante, con sus potencialidades en el mundo que le corresponde vivir para lo cual el bucle familia-escuela-sociedad, juega un papel de primer orden. La investigación coloca en el telón educativo-pedagógico esta responsabilidad social.

Pero ¿Quién es el estudiante? Es el ser humano, quien desde sus dimensiones cognitivas, psíquicas, biológicas, físicas, volitivas, espirituales, estéticas, éticas e histórica, entre otras, se encuentra inmerso en el aula regular, tratando de interpretar los discursos del maestro, que en algunos casos, nada tiene que ver con lo recreado por el contexto y con el conocimiento. Es la persona, que piensa, siente, se comunica, se expresa, que ocupa un lugar en el espacio, con unos intereses muy propios y un proyecto de vida en construcción.

La investigación dignifica la condición humana del estudiante al escuchar su voz, cuando el mismo se caracteriza a través de la autobiografía, en relación al talento que cree tener, y que a partir de este sentir, se incorpora a los hallazgos de la investigación.

Este estudiante, podrá entregarle al contexto donde se encuentre, los resultados de la potencialización de sus talentos, se convertirá en un sujeto proactivo a partir de lo que él cree que puede dar a la sociedad. Su autoestima generará libertad de pensamiento, autonomía, haciendo posible creaciones propias desde lo que potencialmente sabe hacer.

Se reconoce potencialmente un estudiante, agradecido por las oportunidades con las que ha contado (internas y externas) para el desarrollo de su talento, como también, atribuirle a su factor azar, por haberse encontrado en el camino de la vida, una escuela, unos maestros y unos padres de familia dispuestos afectivamente a contribuir al desarrollo de su formación.

No hay que olvidar, a las investigadoras quienes desde su función orientadora, pero a la vez de aprendiz, pudieron crecer en las dos vías; como orientadoras del proceso, porque en el día a día, tenían que capacitarse para responder a la profundidad y complejidad del logro del objetivo de la investigación: el currículo; y de aprendiz, porque tuvieron que sumergirse en la investigación y determinar en momentos, que no lo sabían todo y que los demás actores en términos generales dieron muestras de superar en el orden de creación de ideas innovativas para enfrentar el reto propuesto. Día a día siguen aprendiendo, desaprendiendo y reaprendiendo.

Las investigadoras requirieron de un proceso de autodisciplina especialmente en el manejo del tiempo, si se tiene en cuenta que en una sociedad como la nuestra, la investigación no tiene mucho arraigo en las políticas gubernistas, por tal razón, los investigadores en muchos casos tienen que hacer malabares para poder realizar investigaciones en el sentido estricto del caso, más si se trata de investigaciones con orientaciones epistemológicas como la IAP, las cuales demandan presencialidad en todo el trayecto investigativo, debido a la naturaleza de su categoría central: la emancipación, la cual debe demostrarse con indicadores visibles del logro de la misma.

La comunicación es uno de los elementos fundamentales para el ejercicio de la democracia, porque se pudo evidenciar en esta investigación, que este proceso debe fluir nítida, transparente, veraz y objetivamente, para que lo que se comunica, no tenga otro sentido, sino lo que los actores realmente quieren comunicar. Cada paso que se desarrolle de la investigación debe ser conocido por toda la comunidad educativa y los padres de familia, que antes, solo se reportaba en la institución para recibir los informes evaluativos y la reprensión de las equivocaciones del estudiante, en este tipo de escuela, este actor, es un miembro que desde su experiencia, formación y del sentimiento que siente por su hijo, hija, es portador de ideas que contribuye a transformar la escuela.

Las voces de los maestros, de los padres de familia, la del estudiante, la de las investigadoras y la de los teóricos, quedaron representadas en la investigación, en lo que concierne a los constructos teóricos y metodológicos de la propuesta y del currículo de la escuela inclusiva. Lo que ellos pensaron y sintieron, quedaron visibilizados en los hallazgos de la misma.

Sin duda alguna, cada actor, se constituyó en un fractal, porque cada mirada a la realidad que nos unía, era objeto de reflexión y de creación de nuevas interpretaciones que redundaban en el éxito de la investigación y la devolución sistemática se ha convertido para esta nueva escuela, en una gran posibilidad didáctica para darle solidez al entramado comunicativo eje central del proceso de transformación permanente.

• **Del paso del paradigma de la escuela tradicional al de la escuela inclusiva**

Antes del compromiso de la aventura investigativa desde la IAP, la escuela donde se originó la experiencia, llevaba un estilo de práctica pedagógica iluminada teóricamente por el enfoque constructivista, el estudiante era el centro del proceso, pero prevalecía en el aula de clase la homogeneidad de los sujetos, el plan de estudio correspondía al segmento, parcela del conocimiento, el cual era elaborado ejecutivamente, la formación se concentraba solo en la dimensión cognitiva del estudiante y la práctica sumergida en la rutina, endiosando al maestro el único portador del conocimiento. Esto evidenció una escuela, que históricamente se había preocupado por la transformación pero con muchos vacíos epistemológicos por las bridas mentales de docentes y directivos amarrados al positivismo y al psicologismo.

Al iniciarse la investigación, cada actor estaba resistente al cambio, no era posible pensar en una escuela distinta, los maestros no cedían a otros horarios por fuera de las horas laborales, los padres incrédulos ante la posibilidad de un cambio, acostumbrados a la recepción de informes acerca del rendimiento académico y comportamental. El proceso tardó más de dos años, tratando de develar otros tipos de compromisos y de remoción de las estructuras mentales y actitudinales de los actores educativos, cuando los ojos de cada quien, vio la nueva realidad construida por todos, cuando comenzó a creerse en esta nueva propuesta educativa, era porque habían transcurrido dos largos años para este desmonte actitudinal, no fue una tarea fácil, hubo que desempolvar el hemisferio izquierdo de los maestros, para que pudiera darse el cambio mental.

Esta realidad educativa de hoy, es un nuevo paisaje, que se sustenta bajo la dignidad humana o sea en el contexto de los derechos humanos y de la democracia, es una realidad educativa pertinente, que se ha ajustado a los intereses de los estudiantes, a

sus formas de pensar individualizada, pero reconociendo que el aprendizaje a su vez, es compartido con sus pares para que se desarrollen valores de solidaridad, tolerancia y respeto por el otro.

Es una realidad que implica la participación de todos, imbricados con muchos propósitos en común, requiere de otros tiempos del que usualmente acostumbra a ejecutar por compromiso de la jornada laboral, pero más que eso, requiere de un maestro que se goce la creación de esta nueva escuela, que ame lo que hace, que ese amor sea proyectivo a los estudiantes y a los padres de familia y al proceso a ejecutar para el desarrollo del talento de los estudiantes. Esa realidad educativa fomenta la formación integral, lucha por la emancipación de la forma de pensar y de trascender de los actores, es una realidad permeada por los intereses particulares de los estudiantes, pero también, de una sociedad que necesita sujetos altamente competitivos en las diferentes áreas del conocimiento y de la actividad humana, para que puedan jalonar la política, la cultura y el desarrollo económico, científico y tecnológico de una Nación, pero por encima de todo, el desarrollo humano de la sociedad. Hoy, es una escuela que sobrepasando sus limitaciones económicas, ha logrado organizar su tiempo académico en la jornada ampliada, con un horario de 6.30 de la mañana hasta las 4.0 de la tarde, con una gran participación y motivación de los padres de familia, quienes velan por las necesidades básicas de los estudiantes integrados a la escuela.

Es esa escuela que piensa que todos los actores educativos, tienen su representatividad, es decir, que sus voces son escuchadas en la construcción del currículo, pero que también, tienen un reconocimiento en el aula regular, indistintamente de su condición terrenal. Esta nueva escuela, determina la presencialidad incluso, de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. La investigación logró este cometido y puede señalarse que quedaron representados en la muestra, estudiantes con discapacidad cognitiva, como es el caso de un estudiante con Síndrome de Down, con hiperactividad y déficit de atención. La nueva escuela, ha logrado desmitificar la red intrincada relacionada con las capacidades talentosas, pero a su vez, haciendo eco de la inclusión, para esta nueva escuela, todos los estudiantes tienen las posibilidades de desarrollarse en diferentes ámbitos del saber, hacer, vivir, disfrutar, avanzar y salir adelante en su proyecto de vida.

• **¿Qué sucede con la didáctica de la escuela que atiende el desarrollo del talento?**

La escuela que se construye para potencializar el talento de los estudiantes de básica primaria, por naturaleza tiene que transformar la didáctica. Esta didáctica tiene que catalizar las potencialidades emergentes de cada estudiante; es una didáctica que en sus fundamentos epistemológicos propende por la innovación y la creatividad; para ello, es claro suponer que estas exigencias, debe partir de aquello que tiene el maestro para dar, por lo tanto, requiere reconocerse desde sus potencialidades, para que pueda comprender, significar y ejecutar una didáctica diferente, articulada, real y objetiva.

La didáctica se asume desde una apropiación epistemológica y conceptual, desde la cual se ilumina el quehacer del maestro en el aula de clase. La didáctica hace el llamado a la coherencia y elimina la brecha entre lo teórico y la práctica y con ello, se concreta la realidad educativa que se busca recrear. Es una didáctica que se significa y comprende desde las necesidades del contexto y del conocimiento exigiendo del maestro unas competencias globales y una ética que lo compromete a realizar exitosamente su labor.

Es una didáctica, que más que memorizar el contenido centrado en la cognición, puntualiza en la formación integral, orientando la formación de actitudes nobles, de asombro y belleza ante la vida, a amar a su cuerpo y trabajar por él, a quererse a sí mismo, a reconocer sus potencialidades y sus debilidades, a creer en él y en la fuerza de su espíritu, a tener fe en sus condiciones para generar comportamientos de resiliencia en el caso de no contar con ellas, en saber que se encuentra en el mundo con otros, por lo tanto, tiene que ser solidario y tolerante.

Este enfoque de la didáctica, asume la investigación, como el referente que posibilita la reflexión permanente de los vacíos que va dejando su quehacer con relación a qué enseña, para qué, por qué, cómo y dónde enseña y el mismo caso, cuando se trata del aprendizaje. La investigación asumida sin el protocolo de un formato para realizar el ejercicio, sino más bien desde el sombro de aquellas situaciones que se vuelven atípicas en el proceso y que es necesario encontrar las respuestas que requieren otro tipo de salidas a los problemas y se conviertan para los estudiantes en nuevos esce-

narios interesantes que lo motiven y enamoren para que su aprendizaje se realice con entusiasmo.

La investigación, pudo precisar en la práctica pedagógica, el ejercicio natural del escenario académico para posibilitar en los maestros y el estudiante, las competencias investigativas necesarias, explicando los fenómenos de la naturaleza de una forma distinta y participativa de los estudiantes. Se requiere de un maestro, que se despoje de su tradicionalidad metodológica y haga de la diversidad metodológica, la oportunidad investigativa para comprender la complejidad de lógica humana que se moviliza en el aula de clases, entre esta la diversidad de talentos de sus estudiantes, los cuales deben ser librados del yugo de la formación homogénea.

El maestro enriquece la didáctica, tal como se vivenció en la escuela, haciendo uso de diversos métodos y técnicas para hacer llegar el conocimiento a los estudiantes desde la perspectiva de sus motivaciones, intereses y talentos. Son métodos que apuntan al desarrollo del talento en los estudiantes, tales como el experimental, el demostrativo, el histórico, el de la pregunta, el estudio de casos, entre otros, posibilitando el fluir de la creatividad en el maestro para enamorar y estimular el interés de los mismos en cuanto al aprendizaje.

¿Cómo se da el aprendizaje del talentoso en el aula de clase?

La investigación, viabilizó la organización de una estructura diferenciada del aprendizaje, los estudiantes que fueron identificados con talento, fueron agrupados en colectivos en Centros de Interés según el énfasis en las áreas de acción social, de tal manera que bajo la figura pedagógica de Clubes de Aprendizajes, Talleres Formativos y cursos, en primera instancia, hoy, Centros de Talentos Creativos por campos interdisciplinarios. Se organizó el contexto curricular que visibiliza la estructura consolidada para comprender las acciones que los maestros desarrollan para el trabajo académico con las agrupaciones realizadas por áreas de actuación con los estudiantes de la institución sin dejar de lado a ninguno de ellos, el objetivo es que cada estudiante, logre identificar a plenitud sus potencialidades y se trabaje pedagógicamente en el desarrollo de las mismas.

A partir de esta motivación generada por la nueva propuesta didáctica del maestro, se busca avanzar hacia la zona de desarrollo próximo, donde el estudiante a través del maestro, de sus pares y de los padres de familia, puede avanzar hacia el desarrollo de estructuras de pensamiento más complejas, rebasando el estilo educativo de la escuela tradicional. Es evidente que se hace necesario el entretrejo humano para poder responder a la escuela que se quiere.

Es un tipo de aprendizaje autónomo, crítico entusiasta, motivador, cooperativo, estimulante, despertando en el estudiante sentimientos afectivos fuertes que hace que se enamore y practique con fuerza espiritual su arte, su don. Igualmente se aspira a que el estudiante trabaje con pasión, de tal manera, que resulte entregado a la actividad que le produce placer sin dejar de lado, una concepción de emprendimiento que va más allá de lo instrumental como competencias laborales mínimas, un tipo de emprendimiento, que se fundamenta en el autorreconocimiento de lo que verdaderamente se es como ser humano multidimensional, cualidades que deben ser desarrolladas desde una escuela inclusiva como la que se propone.

El aprendizaje, se dispara solo, porque está sembrado en la fe, en el espíritu que le da fuerza y amor por las potencialidades que tiene el estudiante y que él sabe que las posee y que solo tiene que trabajarla en compañía de otros para que pueda resultar exitoso en sí mismo.

La intencionalidad de llevar a cabo la propuesta del Modelo Feldhusen, la cual enfatiza en la capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación, talento personal en las áreas académico-intelectual; artístico-creativo; propone la teoría explicativa que influye en el desarrollo del talento: habilidad intuitiva-creativa, conocimiento funcional básico, habilidades metacognitivas y creatividad, experiencias sociales, experiencias hogar/familia, experiencias escolares, motivación actual y estilos de aprendizajes, aptitudes emergentes, capacidades, inteligencia, precocidad y capacidades determinadas genéticamente. El modelo de las Inteligencias Múltiples propone siete inteligencias, las cuales al desarrollarse en el sujeto, expresan un área de dominio fortaleciendo el liderazgo del que la posee. Estas siete formas de inteligencia son: inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-ci-

nética, intrapersonal e interpersonal y por último, el modelo de componentes cognitivo representado entre otros por Sternberg, quienes señala que un talentoso es aquel que muestra una capacidad para encontrar soluciones nuevas ante un problema, tener inteligencia exitosa es pensar bien de tres maneras: analítica, creativa y práctica, la primera, hace falta para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas, la segunda, es para formular buenos problemas y buenas ideas y la última, para usar las ideas y su análisis de una manera eficaz en la vida cotidiana. Es decir, la religación de los aportes de estos tres grandes investigadores aunado a las condiciones del contexto familiar, social y escolar, potencian la posibilidad de construir colectivamente la propuesta curricular y al mismo tiempo el redireccionamiento de la didáctica que implica el desarrollo de dicho currículo.

En síntesis, la investigación ha dado origen a una nueva escuela, con una nueva concepción de los padres de familia y de los maestros, acerca de las potencialidades de los estudiantes, pero de igual manera, un estudiante que se autorreconoce por sus potencialidades diferenciadas: maestros, padres de familia y estudiantes, forman una unidad en la diversidad para trabajar en el currículo que desarrolla la nueva escuela, se unen sin distingos de formación, para redundar por esa escuela que tenga en cuenta a la persona en sus diferentes manifestaciones y direcciona la práctica pedagógica hacia el rescate de la dignidad, potenciando el talento de sus estudiantes.

Es esta escuela portadora de conocimiento tangible para el estudiante, pero que proyectivamente, forma al sujeto que debe contribuir al escenario político, económico, cultural, social que necesita el país para salir del renglón de los países del tercer mundo. Es la educación la que hace posible a los hombres y mujeres del mañana, pero no desde unas actitudes, aptitudes y conocimientos alienados por el sistema social vigente. Así que se proclama este tipo de experiencia educativa que reivindica la condición humana presente en todas las aulas regulares de Colombia y más allá de nuestra Tierra Patria.

Es mostrar ante el mundo, que el país está pensando al sujeto que la integra y que se prepara con escuelas que reivindican los derechos del mismo desde las necesidades educativas, que lo prolija y se prepara con sus escenarios, reconociendo de manera

diáfana el papel protagónico de los maestros y padres de familia, quienes configuran el tejido humano más importante en el proceso formativo de las generaciones presentes y venideras, para lo cual se exalta como resultado de la investigación, avanzar hacia un tipo de escuela inclusiva, donde el talento de los estudiantes y la diversidad humana, sean el centro del proceso educativo pedagógico, creando con ello, la luz de esperanza en un rincón de Colombia, nuestro país natal, en un pedacito geográfico del distrito de Barranquilla, en la Localidad Suroriente, donde viven habitantes de escasos recursos económicos, sociales y culturales, quienes se educan en escuelas con muchas carencias más allá de las económicas, pero desde la investigación, se reivindica una escuela que brinda la oportunidad de re-crear los escenarios educativos y pedagógicos para potenciar el talento de sus estudiantes. Una escuela democrática inclusiva, que hace de las limitaciones un reto de resiliencia permanente y también de hacer realidad la relación contexto global/local.

Desde la investigación se orienta el que la escuela se empodere de la cultura educativa de la inclusión y del reconocimiento de la multidimensionalidad sujeto que aprende y se transforma en un ser social integral, comprometido consigo mismo y con la sociedad, que siga luchando por las buenas prácticas que dignifiquen la condición humana. Este enfoque se ha generalizado a todos los niveles educativos que oferta la misma, como evidencia de la transferencia del valor agregado de la investigación.

Se busca el fortalecimiento de la Línea de Investigación sobre Talento, Formación, e Inclusión, logrando concitar la participación de otros estamentos e instituciones educativas interesadas en una mejor proyección histórica. Que esta Línea articule grupos y semilleros de investigación, a partir de los cuales se posibilite la creación de una Red Latinoamericana sobre Talento, Creatividad y Escuela Inclusiva.

Que se constituyan espacios, encuentros pedagógicos, donde se hagan las reflexiones que permitan reconocer las experiencias locales, nacionales e internacionales en torno a la temática y derivar conclusiones que permeen la política educativa nacional.

Permea la política pública en materia de educación, en cuanto a las necesidades educativas especiales, ya que a través de los decretos emanados por el Ministerio de

Educación, en lo atinente a los Decretos 2082 de 1996 y el 366 de 2009. El primero, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, o con capacidades y talentos excepcionales, el segundo, la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, pero que en la puesta en marcha poco se ha avanzado en este campo. Estos entre otros, son los factores dignificadores de la investigación desde la apuesta epistemológica y metodológica de la IAP.

A MANERA DE EPÍLOGO: PINCELADAS DEL CIERRE PARCIAL DE LA OBRA

La obra se constituye en una propuesta curricular que posibilita pensar otros paisajes educativos, que enfoca la didáctica en la potencialización de las capacidades del estudiante, para crear escenarios académicos posibles centrado en el respeto a las formas diversas como aprenden y se forman nuestros estudiantes. Este currículo, se construye a partir de una participación activa y concertada de los actores educativos; por una parte, los maestros identificando, atendiendo y promoviendo el talento de los estudiantes; por la otra, un estudiante autoreconociendo sus capacidades para disponerse voluntaria y libremente a transitar por un camino curricular y didáctico diferenciado y construido colectivamente, y no en solitario por el maestro(a), y por otro lado, una familia que con su participación responsable, propicia el desarrollo de las dimensiones del estudiante; unos directivos, gestores, líderes y solidarios, que posibilitan los fundamentos, medios, recursos y escenarios para la potenciación del desarrollo integral de los estudiantes bajo su responsabilidad, y otros, en la re-creación del conocimiento, su socialización y transferencia para hacerlo posible en el escenario de la formación integral con responsabilidad social. Una familia que se religa en el entramado de la escuela para vivir y participar del proceso educativo de sus hijos e hijas. Todo ello, representado desde una metodología transformadora de la conciencia social como lo es la Investigación Acción Participación.

Es bien importante lo que plantea De la Torre (2012, p.27) cuando se refiere a los cambios que puede experimentar una institución educativa cuando se decide innovar, movilizar su currículo, lo cual no es nada fácil por el efecto anquilosamiento y zona de acomodación generada por la rutina de la repetición en la práctica pedagó-

gica: Sin embargo, al llegar al profundo reconocimiento de las potencialidades de los diferentes actores del proceso educativo y lo que cada uno puede aportar para lograr un acto pedagógico formativo de suma calidad tal como se evidencia a lo largo de la obra, es posible lograr otro tipo de escuela, aquella contextualizada y centrada en su responsabilidad histórica en relación al verdadero sentido de la formación integral. Lo fundamental según el autor referenciado “es determinar ¿En qué grado de evolución o desarrollo se encuentra el Colectivo de una organización educativa, la cultura institucional, el proyecto de innovación? ¿Qué niveles de cambios se constata en los maestros y estudiantes, en los padres y demás personas implicadas? ¿Qué nivel de cambio se operan en los procesos, en los resultados, en los elementos organizativos?”. Con preguntas de este tipo se busca iniciar la vía del análisis para propiciar la innovación desde la perspectiva del cambio, es lo que se ha venido generando en la Institución educativa escenario de la investigación. No es una tarea fácil por todo lo que se debe y tiene que movilizar desde los estados de la conciencias para poder lograr la religación entre el pensamiento y la acción. El trabajo en equipo, se convierte en una opción metodológica loable por su grado de cohesión dinámico y sistémico. Cuando es posible lograr en este tipo de trabajo que todos los elementos que lo configuran están firmemente cohesionados. Es claramente reconocido por De la Torre (2012), “El trabajo en equipo implica la renuncia a los intereses personales en beneficio de la colectividad y de la organización”. Es bien claro, es avanzar a un estado de bien-estar juntos, unidos por el desarrollo integral de los estudiantes con el beneplácito aporte y apoyo de toda la colectividad desde la puesta en escena de las potencialidades de cada uno en pro del desarrollo integral y específico de los estudiantes.

Es bien importante trabajar desde la escuela en unir lo que históricamente ha venido desunido, tal como lo señala Morin (1999), “Hoy, la vocación cósmica se ha ampliada tal como se demuestra con la colonización del espacio, la vocación interior, rechazada y marginada por mucho tiempo, en la modernidad occidental, comienza a hacer un nuevo llamado: aquí y allá se querría escapar de los activismos, de las agitaciones, de las diversiones: se aspira a la pacificación interior, a una serenidad que provendría no de la droga sino de la educación del espíritu”, es precisamente por lo que se aboga a lo largo de la obra centrada sobre las bases del entendimiento y reconocimiento de la condición humana integral, donde el verdadero proceso de

inclusión se concibe como un derecho natural, y no desde la obligatoriedad de una determinada jurisprudencia. Desde la obra sin fanatismos altruistas, se busca colocar en el centro de la educación a los verdaderos actores del proceso formativo: el estudiante, conjugados en un trabajo en equipo que da razón del tipo de currículo que requiere un enfoque educativo como el que se propone desde la investigación, el cual tiene como norma principal, reconocer y promover las potencialidades que marca el derrotero de cada sujeto estudiante a la luz del juego e interjuego de relaciones y conexiones que pueden desarrollar sistémicamente los actores responsables de la verdadera formación de los mismos, donde el Estado juega de igual manera, un rol de primer orden.

Es importante que los maestros estén alerta para caracterizar a sus estudiantes a partir de la observación reiterativa en la búsqueda de la sistematización de información necesaria que le permitan reorganizar sus mediaciones pedagógicas. La escuela cuando trata a todos por igual, incrementa las diferencias y consigue mayor desigualdad. Identificar la información relevante evita distorsionar las características de un proceso, las respuestas superficiales, vagas y supeditadas al azar. Un profesor que diferencia lo significativo y trascendente de lo que no lo es, cuenta con un criterio básico para resolver cualquier situación. No desaparece la dificultad pero saber qué hacer para superarla. Por lo tanto, la deficiencia perceptiva de la realidad escolar debe ser superada sin delación, de forma de posibilitar un acercamiento hacia los intereses y preocupaciones de los que están por debajo de cualquier tipo de poder. (López de Maturana, 2009, p.61)

Lo anterior implica hacernos muchas preguntas por la educación y por el papel de los maestros, de la escuela en el medio social y cultural, sin embargo, podríamos señalar que la pregunta por la educación es a su vez, la pregunta por nuestras cegueras, ¿acaso podemos solucionar un problema con el mismo pensamiento que lo ha creado? La humanidad enfrenta hoy un número creciente de desafíos que tienen como denominador común su naturaleza global. Para estar en condiciones de enfrentarlos necesitaríamos una educación que nos prepare para conocer y enfrentar problemas de esa naturaleza. Contamos con ella solo parcialmente. La creación de ese pensa-

miento necesario es parte de la reinvención de la educación como uno de sus pilares. Las reformas de la enseñanza y el pensamiento se presuponen la una y la otra y ambas conforman un bucle que se retroalimenta. Se trata de una reforma profunda que no se limita a métodos, procedimientos o cambios de políticas, infraestructuras o programas de estudio. La creatividad y la audacia se requieren para impulsar cambios de esta naturaleza (Morin & Delgado, 2016, p.62).

Intentamos avivar el debate a partir de la relación entre pensamiento y acción, logrado en la obra, transitando por el camino de la Investigación Acción Participación en la perspectiva de una mirada sociocrítica, enriquecida por una variedad de opciones metodológicas tal como lo plantea el maestro Fals Borda en sus múltiples obras, donde utiliza de manera metódica y reiterativa la etnografía para explicar la multiplicidad de facetas en su trabajo de campo en diferentes contextos, explicitando con rigor científico la variedad de miradas y matices acerca de las temáticas por las que transitó en la búsqueda de la reivindicación de los grupos humanos marginados. Una multiplicidad de técnicas de trabajo de campo, son transitadas por el maestro Fals Borda, las cuales viabilizan una investigación comprometida con los derechos de todos y todas, asunto ampliamente abordado en la investigación educativa, desde la perspectiva del reconocimiento del talento como expresión de la variedad del género humano en la unidad dialéctica y compleja que lo configuran. La escuela que participó activamente en la investigación, se configura hoy como otra escuela, una más participativa y comprometida con el rol histórico que demanda la sociedad, una escuela participativa, que reconoce bajo métodos pedagógicos e investigativos socio-crítico que la multiplicidad poblacional que anualmente llega a sus claustros, viene con un gran valor agregado muchas veces totalmente desconocido incluso, por su núcleo familiar, valor este, representado en su potencial, lo que los investigadores referenciados a lo largo de la obra denominan talento, aquellas potencialidades que posee el sujeto y que le posibilita para actuar en uno o más campos del saber, para lo cual la escuela debe estar preparada para acogerlos y orientarlos como lo que son, seres humanos con potenciales diferenciados, sin llegar a roturarlos o marcatizarlos, porque esta es también una forma de exclusión y segregación.

La escuela referenciada hoy, es una organización potenciada hacia la inclusión di-

versificada de sus estudiantes, para lo cual, se ha venido preparando, logrando en ello, la transformación gradual de su equipo directivo, administrativo y cuerpo de maestros; todos ellos, en trabajo colaborativo con estudiantes y padres de familia, logrando sistematizar las experiencias de sus propios hijos y estudiantes, identificando las potencialidades de los mismos y organizando sistemáticamente lo que han venido denominando desde el punto de vista curricular didáctico como “*Centros de Talentos Creativos*” para el desfogue pedagógico de la multiplicidad de potencialidades identificadas en los estudiantes. Una escuela resiliente que ha hecho de esta investigación una oportunidad histórica para reinventarse, haciéndose consecuente con su responsabilidad social frente a las generaciones que transitan por sus claustros.

En relación a lo anterior, De la Torre Saturnino, señala que:

Precisamos de un nuevo paradigma que nos ayude a ir más allá de los límites impuestos por el pensamiento único y simplificador que nos impide alzar nuevos vuelos en busca de nuestra supervivencia y trascendencia. (2015, p.28)

No quisiéramos llegar al cierre transitorio de la obra, dejando de lado el legado epistemológico, teórico y metodológico de uno de los pedagogos más emblemáticos de América Latina y del mundo, por su compromiso social con la dignificación del ser humano, en el marco de sus derechos, como lo es Paulo Freire, desde el cual se nutrió parte fundamental de la investigación en el contexto de lo sociocrítico. Desde su pensamiento y mirada referenciamos el siguiente fragmento:

Por eso, el educador progresista, capaz y serio, no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente. Por eso, al enseñar con seriedad y rigor su disciplina, el educador progresista no puede acomodarse abandonando la lucha, vencido por el discurso fatalista, que apunta, como única salida histórica actual, la aceptación, entendida como expresión de la mente moderna y no como “trágala” del que ahí está porque el que está ahí es el que debe estar.

Es evidente que el papel de una educadora crítica, amante de la libertad, no consiste en imponer al educando su gusto por la libertad, su rechazo radical de un orden deshumanizador; no consiste en decir que solo exista una forma de leer el mundo que es la suya. No obstante, su papel no se agota en la enseñanza de su disciplina, con independencia de que sea lo más competente posible en ella.

Al testimoniar la seriedad con la que trabaja, el rigor ético en el trato con las personas y de los hechos, la profesora progresista no puede callarse ante la afirmación de que los chabolistas son los grandes responsables de su miseria; no puede callarse ante el discurso que habla de la imposibilidad de cambiar el mundo porque la realidad es así.

La profesora progresista enseña los contenidos de su disciplina con rigor y con rigor recoge la producción de los educandos, pero no oculta su opción política bajo la imposible neutralidad de su quehacer.

La educadora progresista no se permite dudar acerca del derecho que por una parte, tienen los niños y las niñas del pueblo de saber las mismas matemáticas, la misma física, la misma biología que aprenden los niños y las niñas de las zonas felices de la ciudad, pero por otro, nunca acepta que la enseñanza de un contenido determinado pueda darse alejada del análisis crítico del funcionamiento de la sociedad.

Paulo Freire
Pedagogía de la Indignación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. & Xifra, S. (2006). *La escuela del futuro, cómo piensan las escuelas que innovan*. 4ª ed. Argentina: Educación.
- Aisenson, D., Castorina, J., Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (2007). *Aprendizajes, sujetos y escenarios, investigación y prácticas en psicología educativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Alecroy, T. J. (2008). *Factores que influyen en el éxito personal*. Compendio sobre las interrelaciones entre tipología humana, liderazgo y cambio social. Santiago de Chile.
- Alonso, J. A. & Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social*. Buenos Aires, Argentina: Narcea.
- Alonso, J. A. & Benito, Y. (2006). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Álvarez De Zayas, C. (2005). *Psicología del aprendizaje*. Bolivia: Kipus.
- Álvarez De Zayas, C. (2009). *Diseño curricular*. 5ª ed. Bolivia: Kipus.
- Álvarez De Zayas, C. (2014). *Didáctica general, la escuela en la vida*. 9ª ed. Bolivia: Kipus.
- Alliaud, A. & Duschatzky, L. (Comps.) (2003). *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Argentina: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Amadio, M. (2008). *La educación inclusiva en América Latina: un análisis exploratorio de los informes nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación*.
- Azuela, A. (2008). *El talento de los niños*. México: Trillas.
- Azuela, A. (2010). *El talento de los niños*. México: Trillas.

- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Trineo S.A.
- Beresaluce Díez, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2). Universidad de Oviedo, España.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. 4ª ed. Madrid: Morata.
- Bixio, C. (2008). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Limusa.
- Castorina, J. A. & Aisenson, D. (2007). *Aprendizaje, sujetos y escenarios: Investigación y práctica en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.
- Contreras Jordán, O. R. & Sánchez García, L. J. (1997). *La detección temprana de talentos deportivos*. España: Colección Estudios.
- Correa de Molina, C. (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar*. Colombia: Magisterio.
- Correa de Molina, C. (2009). *Currículo, inclusividad y cultura de la certificación*. Barranquilla: La Mancha del Quijote.
- Correa de Molina, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradógica*. España: Octaedro.
- De la Torre, S. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- De la Torre, S. (2012). *Documentos para el cambio. Hacia una educación transformadora*. Madrid, España: Editorial Círculo Rojo-Investigación.
- De la Torre, S. & Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. 2ª ed. España: Octaedro.
- De la Torre, S. & Pujol, M. A. (2009). *Educación con otra conciencia, una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*. España: Davinci.
- De la Torre, S. & Pujol, M. A. (2010). *Creatividad e innovación*. Barcelona: Universitat.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá D.C.: Cooperativa Magisterio.

- De Zubiría, J. (2009). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, J. (2009). *Reestructurar el sistema educativo requiere una concepción innovadora de los ciclos en educación. Principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante*. Bogotá D.C.: Cooperativa Magisterio.
- De Zubiría, M. (2006). *Psicología del talento y la creatividad*. Bogotá D.C.: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Departamento de Educación e Investigación (2012). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Díaz, M. & Muñoz, J. (1998). *Pedagogía discurso y poder*. Colombia: Corprodic.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. 2ª ed. España: Narcea.
- Entrevista a Raul Cuero Rengifo (2012). En: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13136358>
- Fals Borda, O. & Anisur Rahman, M. (1991). *Acción y conocimiento*. Colombia: Cinep.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. 5ª ed. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. 11ª ed. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. 53ª ed. México: Siglo Veintiuno.
- Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad (2010). *Cuando las luces lloran. Relatos y experiencias de niños talentosos*. Buenos Aires, Argentina: Del S.R.L.
- Gagné, F. (2009). *Construyendo talento a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0*. Recuperado de www.Talented.cl/Pdf/MDDT.2.0.Pdf
- García González, E. (2001). *Vygotski la construcción histórica de la psique*. Trillas: México.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. 10ª ed. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Masdevall, M. T. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.

- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González Velasco, J. M. (2012). *Teoría educativa transcompleja*. Tomo I. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Goñi Zabala, J. J. (2008). *Talento, tecnología y tiempo. Los pilares de un progreso consciente para elegir un futuro*. España: Díaz de Santos.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- Hume Figueroa, M. (1998). *Hacia la atención escolar del bien dotado*. España: Universidad de Buelvas.
- Jaku-Shivonen, R. & Niemi, H. (2011). *Aprender de Finlandia la apuesta por un profesorado investigador*. Colombia: Mesa Redonda.
- Klaus, R. A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El Trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista Pedagogía*, 23(68).
- Lancaster, J. (2001). *Las artes en la educación primaria*. 3ª ed. Madrid: Morata.
- León, E. & Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.
- Libedinsky, M. (2010). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aulas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lizarzaburu, A. E. & Zapata, G. (2001). *Pluriculturalidad y aprendizaje de las matemáticas en América Latina*. España: Morata.
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2013). *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano. Todos podemos aprender: ventanas abiertas para la modificabilidad cognitiva*. Chile y Argentina: Universidad de La Serena.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). Universidad de Saragoza, España.
- Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Colombia: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Magendzo, A. (2004). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Chile: Lom.

- Magendzo, A. & Donoso, P. (2000). *“Cuando a uno lo molestan...”: Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: Piie.
- Mardones, J. (2001). *Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas*. España: Anthropos.
- Martín Lobo, M. P. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y capacidades*. Madrid: Palabra.
- Martínez Miguélez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2007). *La nueva ciencia*. México: Trillas.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación, reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Chile: Dolmen Editores.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo Veintiuno.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno.
- Melillo, A. & Suárez Ojeda, E. N. (2002). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mendoza Fillola, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 366 de febrero 9 de 2009. Bogotá.
- Ministerio de Educación Política Social y Deporte. Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Colección de investigación. N° 183. España.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá D.C., Colombia: UNESCO, editado por la Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.
- Morin, E. & Delgado, C. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E., Motta, R. & Ciurana, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa Editores.
- Oppenheimer, A. (2014). *Crear o morir. La esperanza de América Latina y las cinco claves de la innovación*. Colombia: Debate.
- Oriol de Alarcón, N. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Aulas de Verano.

- Orozco Silva, L. E. (1999). *La formación integral, mito y realidad*. Bogotá: Uniandes.
- Pérez Pérez, T. (2013). *Cambiar para transformar*. Colombia: Fondo Editorial del Caribe.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto Sánchez, M. D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto Sánchez, M. D. (2010). Alta habilidad: superdotación y talento. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (32). Saragoza, España.
- Prieto, L., Sainz, M., Fernández, M. C. (2012). Estudio de la superdotación en España. En *Revista Amazónica LAPESAM/GMPEPPE*, X(3).
- Rayo, J. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados*. España, Madrid: EOS.
- Ricci, G. (1998). Adaptaciones escolares. En *Revista Ensayos y Experiencias*, 26. Brasil.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Colombia: Grijalbo.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez Suárez, P. (2008). *Llinás reclama ciencia*. Recuperado de <http://www.el-tiempo.com/archivo/documento/CMS>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sacristán, G. & Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. 4ª e. España: Morata.
- Saker García, J. & Correa de Molina, C. (2015). *Saber y práctica pedagógica. Aulas abiertas a la investigación educativa*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Sorin, M. (1992). *Creatividad. ¿Cómo, por qué y para quién?* Barcelona, España: Editorial Labor.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España: Narcea.

- Sternberg, R. (1989). *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la inteligencia*. España: Paidós.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. España: Paidós.
- Sternberg, R. (2000). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Terrassier, J. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. En *Revista Educar Hoy*, 2(17).
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. 8ª ed. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. 5ª ed. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2006). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económico.
- Úcar, X. & Llena, B. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. España: Graó.
- Unesco (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. ISBN: 956-8302-15. Santiago de Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento. Bogotá, Colombia, octubre 9 al 11 de 2002. C:/users/u/Documents/IV Congreso Iberoamericano de superdotación y talento.mht
- VI Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento. Mar de Plata, Argentina, 2006. <https://www.centrohuertadelrey.com/actividades/vi-congreso-Iberoamericano-superdotacion-talento-creatividad/>
- Villarini, Á. R. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.