

## ***Los alumnos superdotados en la agenda política educativa de México (1980-2006)***

### ***Gifted students in the educational policy agenda in Mexico (1980-2006)***

**Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez**

e-mail: [gusen68@hotmail.com](mailto:gusen68@hotmail.com)

*Universidad Pedagógica Nacional-Morelos. México*

**Adelina Arredondo**

e-mail: [adelinaarredondo@yahoo.com](mailto:adelinaarredondo@yahoo.com)

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México*

**Resumen:** En este trabajo analizamos la trayectoria de las políticas educativas sobre los superdotados en México de 1980 a 2006. Mostramos la forma en que se explicitó este concepto en el terreno de la educación especial; la agenda política que se estableció en su atención; el modo desde el cual se operó el proyecto de investigación e intervención educativa; el desarrollo de la propuesta educativa y la estrategia de actualización docente diseñada por la Secretaría de Educación Pública –SEP– en México (Ministerio de Educación) y su operación a través de la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Reconocemos que el concepto de superdotado sigue siendo ambiguo dada la complejidad imperante en el país y su falta de articulación en los casos en que la superdotación no fue visible. Señalamos que la estrategia de identificación, evaluación y propuesta de intervención se centró en definiciones formales desconociendo tanto de las situaciones en que se desarrollaron estas aptitudes y capacidades, el entorno específico de cada familia, las instituciones educativas donde se operó así como los diferentes espacios sociales en que se impulsó.

**Palabras clave:** Superdotado; destrezas; política educativa; educación especial.

**Abstract:** In this paper we analyze educational policies on gifted students (1980-2006), known in Mexico as «estudiantes sobresalientes». The authors point out the way the term «estudiantes sobresalientes» was implemented over the field of Special Education as well as how a political agenda was designed in order to assist gifted childhood and youth. This article also focuses on the design a proposal of an educational intervention. And at the very end how this proposal was

developed, the results and the way it was formed as a training program for Mexican Teachers from Public Education. We recognize the fact that the term «estudiante sobresaliente» is ambiguous due to the diversity of student population as well as, in many cases; the gifted status is no visible. We consider the process of selection, assessment and follow up of this project was based on formal concepts and at the same time did not take in consideration the capabilities and skills of the cultural context of each student (community, family and individual). These elements let us understand the educational political agenda (1980-2006) on special education for gifted students as well as the construction of a wide concept of «sobresalencia» that was design in order to classify and rate them thru that political agenda.

**Keywords:** Gifted; skill; education policy; separate special education.

Recibido / Received: 12/05/2016

Aceptado / Accepted: 25/09/2016

## 1. Introducción<sup>1</sup>

El período de análisis abarca de 1980 a 2006 a fin de ponderar quiebres, discordancias e intersticios en las políticas sobre los superdotados. En 1980 se caracterizó a los alumnos sobresalientes a través de un grupo de investigadores de la Dirección de Educación Especial (DEE) y en 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de esta dirección, diseñó la propuesta de intervención educativa a nivel nacional, así como una propuesta de actualización para los docentes de educación básica. Ambas fechas marcan la trayectoria política de esta etapa en cuatro cortes significativos. El primero, la caracterización de alumnos sobresalientes en 1980. Segundo, la agenda política del gobierno mexicano y la conceptualización de los sobresalientes en 1989. Tercero, la investigación en 1993. Cuarto, el diseño de una propuesta de intervención y actualización para los docentes de educación básica en 2006. Esta trayectoria dio cuenta del modo en que los investigadores de la DEE conceptualizaron al niño mexicano sobresaliente; la forma en que el gobierno mexicano diseñó políticas de atención y diseñó una propuesta educativa.

El gobierno mexicano generó la normatividad jurídica y académica sobre los sobresalientes indicando la obligatoriedad del trabajo educativo a fin aumentar su potencial sin contemplar las dificultades personales, familiares, institucionales, culturales y económicas. Los especialistas colocaron a los sobresalientes en la agenda política educativa, pero, centraron sus apreciaciones desde la perspectiva urbana y con herramientas psicoeducativas del momento. Esta trayectoria política tejó la trama de los sobresalientes entre la elaboración de ideas académicas, las políticas educativas y la operación psicopedagógica.

El campo de los alumnos sobresalientes en México da cuenta de los avatares institucionales de la educación pública dirigida a esta población y la escasa información sobre su historia (Acle, 2013; Arredondo, Solís & Valle, 2009; Padilla, 2012; Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo & Rivera, 2003). La revisión del estado del conocimiento sobre los sobresalientes desde la perspectiva del Consejo Mexicano

---

<sup>1</sup> El término «gifted» en lengua inglesa y superdotado en castellano es manejado a nivel internacional para designar capacidades, habilidades y destrezas de una persona por arriba del promedio, en México, se le llama sobresaliente. En el caso mexicano, el sobresaliente abarca la capacidad de desatacar una o varios de los siguientes campos: científico-técnico, humanístico-social, artístico y acción motriz.

de Investigación Educativa (COMIE) a través de Sánchez (2003), De Agüero (2013) y un grupo de especialistas de educación especial (Alves de Costa, 2009; Brogna, 2009; Jacobo 2009, 2015; Padilla, 2010) muestran como este campo está en proceso de construcción. En nuestra perspectiva es necesario reconstruir su historia, reflexionar sobre los marcos de interpretación, la cultura en la que se encuentran y las políticas educativas propuestas. De este modo, analizamos parte de la historia de los sobresalientes e indicamos los acentos en la agenda político-educativa.

El trabajo lo organizamos en cuatro secciones: 1) La conceptualización en torno a los alumnos con capacidades «muy superiores» de 1980 a 1985, 2) La construcción de la agenda política sobre los «alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes» entre 1986 a 1991, 3) El proyecto de investigación e intervención educativa en relación a las capacidades y aptitudes sobresalientes entre 1992 a 2001 y 4) La propuesta de intervención educativa: aptitudes sobresalientes y talentos específicos de 2002 a 2006.

## **2. La conceptualización en torno a los alumnos con capacidades «muy superiores» de 1980 a 1985**

La atención de los sobresalientes emergió en México como objeto de intervención política durante los gobiernos de José López Portillo (1976-1982) y Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988). En este período sobresalió la figura de Margarita Gómez Palacio directora de la DGEE, psicóloga educativa e investigadora de problemas de aprendizaje y desarrollo infantil. Bajo su dirección se delineó el concepto y la labor con los alumnos superdotados desde la investigación educativa y en el marco de la educación especial. En esta fase el concepto de sobresaliente pasa por una serie de cambios: primero, el superdotado con cualidad medida a través de un test; segundo, las capacidades intelectuales «muy superiores» como habilidad para obtener información, memoria y comprensión; tercero, el potencial intelectual que permitió desarrollar sus capacidades racionales; cuarto, los talentosos con desempeño destacado en una actividad y quinto, las capacidades y aptitudes sobresalientes como habilidad, capacidad, creatividad y motivación de una persona en un campo específico conocidos en educación especial de México por su sigla como CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes).

Desde el campo de la educación especial se caracterizó a los alumnos superdotados a partir de las maneras de aprender y de su capacidad intelectual superior al promedio, según instrumentos estandarizados (SEP/DGEE, 1980). Los superdotados y los alumnos con deficiencia mental constituyeron los dos extremos de la conceptualización de la inteligencia en el ámbito escolar. Los superdotados fueron disímiles dentro del grupo escolar y su intervención educativa requirió un tratamiento también distinto.

La educación escolar y por consiguiente la educación especial, tuvieron como finalidades enunciadas en los instrumentos de políticas públicas el desarrollo de las facultades humanas, la autonomía y la productividad. La DGEE en 1980, asumió estos principios y publicó: «Bases para una política de Educación Especial»; en este

documento se expuso por primera vez la caracterización e interés por la atención a los alumnos superdotados:

Evitando las clasificaciones, ya sea porque responden a criterios diversos o porque interesan poco a la educación, en este documento se enumeran los grupos de alumnos por el carácter dominante del problema, lo que permite reconocer cierta homogeneidad en los mismos. De tal manera, se pueden agrupar alumnos con:

- Deficiencia mental.
- Dificultades de aprendizaje.
- Trastornos de audición y lenguaje
- Deficiencias visuales.
- Impedimentos motores.
- Problemas de conducta.

Comúnmente, en cada grupo, la mayoría presenta, asociadas al problema dominante, algunas de las dificultades que caracterizan a los otros agrupamientos. Además existen alumnos con otras características, tales como los superdotados y los autistas, que en el futuro también recibirán educación a través de esta Dirección (SEP/DGEE, 1980, p. 11)

La SEP y la DGEE señalaron la importancia académico-normativa al incorporar el tema de los superdotados en las labores de esta dirección recuperando la concepción de Renzulli (1971). Al mismo tiempo, fueron establecidos los lineamientos para la evaluación psicopedagógica (SEP, 1980) desde el enfoque clínico y psicométrico a fin de establecer la normalidad o anormalidad de los niños.

Margarita Gómez Palacio y colaboradores en 1982 realizaron la investigación sobre la «Estandarización de la batería de pruebas SOMPA (Sistema de Evaluación Multicultural y Pluralístico) Informes y resultados» en la Ciudad de México. El propósito de esta prueba fue generar un patrón de evaluación acorde con el Modelo «Multicultural» y «Pluralístico» que tomó en cuenta los rasgos de inteligencia del niño mexicano, su historial de salud, la conducta adaptativa, el medio ambiente y el rendimiento escolar. La estandarización pretendió: «[...] aportar instrumentos adaptados a la cultura mexicana y proporcionar criterios de calificación que permitan comparar al sujeto de estudio, con criterios de un grupo de individuos representantes de un mismo contexto cultural» (Gómez Palacio *et al.*, 1982, p. 1). La evaluación tocó los aspectos médico, social y cognitivo. La inteligencia fue medible, el sujeto adaptable al medio social y los resultados tuvieron un alto grado de normalidad. La validez descansó en la «Escala Inteligencia WISC-R» y su examen estadístico. La idea de inteligencia se explicó implícitamente como universal, innata y medible, sin embargo, esta definición desconoció la realidad imperante en el país y del niño mexicano.

La información analizada por la investigación de Margarita Gómez Palacio y colaboradores demostraron la existencia de una población con características de superdotación apoyada de la psicometría. Esta población fue visibilizada y al hacerlo demandó el diseño de una propuesta educativa que favoreciera su

potencial. Asociado a lo anterior, los especialistas de DEE señalaron la necesidad de investigar sus características, ubicación y contexto escolar.

A fin de tomar en cuenta los rasgos del niño mexicano se asumió un modelo teórico «Multicultural» a través de la prueba SOMPA la que reconoció el «contexto social» como importante en la «medición de la inteligencia», pero, dejó fuera aspectos no medibles como creencias, valores, costumbres, emociones y la propia cultura. En otras palabras, las pruebas fueron aplicadas en la Ciudad de México, de este modo, no fue recuperada la diversidad de la inteligencia y un aspecto fundamental, la capital del país, no era la realidad múltiple de los niños mexicanos superdotados.

Otro aspecto destacable de este momento fue el apoyo que recibió la DGEE de la Organización de Estados Americanos (OEA), la SEP y de Dirección Técnica (DT) de la DGEE y de otras direcciones como la Dirección de Educación Primaria, Dirección General de Educación Primaria, Dirección General de Educación Secundaria General, Dirección General de Educación Secundaria Técnica, Dirección General de Estadística de la SEP y personal del Departamento de Investigación de la DGEE. El tema de los superdotados fue colocado en la esfera política y social con el apoyo de los organismos internacionales, nacionales y la estructura institucional de Educación Primaria, Secundaria y Educación Especial. El cuerpo técnico de la DGEE en la Ciudad de México, logró el señalamiento académico-legal en sus documentos normativos y la investigación realizada por especialistas visibilizó a los superdotados.

El gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado en 1983 publicó el «Plan Nacional de Desarrollo». De este plan se desprendió el «Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte». En este programa hizo referencia a los sobresalientes en los siguientes términos: «El propósito de ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, comprenderá también la expansión de la educación especial. Se deberá, además, iniciar un esquema de apoyo a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes» (Poder Ejecutivo Federal, 1983, p. 27). De esta forma, las capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) aparecieron, sin embargo, continuó el marco de referencia apoyado en Renzulli (1971). El gobierno mexicano estableció políticas de atención con apoyo de la investigación realizada por la DGEE y su DT.

Margarita Gómez Palacio, Elena Rangel Hinojosa y colaboradores en 1984 realizaron el proyecto de investigación: «Identificación de capacidad intelectual “muy superior” por medio de la escala de inteligencia WISC-RM estandarizada en estudiantes de escuelas públicas en México». En el proyecto se mencionó: «La escala de inteligencia WISC-RM mide la capacidad intelectual y al momento cuenta con normas estandarizadas para la población aquí descrita» (Gómez Palacio *et al.*, 1984, p.11). El rango de capacidad «muy superior» abarcó de 130 a 150 puntos o más de CI en la escala WISC-RM (Gómez Palacio *et al.*, 1984). La investigación fue realizada en 50 escuelas públicas de la Ciudad de México (mixtas, matutinas y vespertinas) con un total de 26, 500 niños de seis a nueve años inscritos en 2do y 3ero grado de primaria en el ciclo escolar 82-83 se seleccionaron al azar 331 (Gómez Palacio *et al.*, 1984). La medición del CI y los puntajes en la población mexicana fueron sostenidos por su alta validez y confiabilidad estadística. Tres aspectos destacan de estos resultados: primero, la psicometría reforzó la medición de la

inteligencia; segundo, la mirada urbana y de algunas escuelas públicas de la Ciudad de México fueron presentadas como evidencia de la inteligencia de niños y niñas de todo el país y tercero, el concepto de capacidades y aptitudes sobresalientes se equiparó con el de capacidad intelectual «muy superior» generando ambivalencia.

De las conclusiones de la investigación: «Identificación de capacidad intelectual “muy superior” por medio de la escala de inteligencia WISC-RM estandarizada en estudiantes de escuelas públicas en México», recuperamos tres afirmaciones. Primera: «Existe dentro de las escuelas primarias oficiales de segundo y tercer grado de primaria una población de niños con potencialidad intelectual “muy superior”» (Gómez Palacio *et al.*, 1984, p. 72). Segunda: «Los niños mexicanos participantes en esta muestra con un cociente intelectual “muy superior” están sujetos en la escuela a los mismos estímulos y recompensas que otros niños de inteligencia “promedio”. Este ambiente no garantiza el desarrollo de todo su potencial intelectual» (Gómez Palacio *et al.*, 1984, p. 74). Tercera: «LA DIRECCION DE EDUCACION ESPECIAL PROPONE EL ESTABLECIMIENTO DE UN SERVICIO PARA LOS NIÑOS TALENTOSOS COMO PARTE DE SUS FUNCIONES» (Gómez Palacio *et al.*, 1984, p. 74). Los datos confirmaron la existencia de CAS, pero, generaron confusión al agregar otros conceptos como sinónimos: Capacidades Muy Superiores, Potencia Intelectual Alto y Talentosos. Términos con distintos matices sobre la inteligencia del sobresaliente. Los datos desprendidos de la investigación psicométrica mostraron a la DEE tanto la necesidad de acompañar atención pedagógica adecuada como la de diseñar un programa conveniente de apoyo. La perspectiva de la inteligencia que se impuso fue universal, innata y medible a través de pruebas psicométricas; sin embargo, esta situación generó un vacío conceptual sobre poblaciones diversas enfatizando el contexto urbano, la cultura occidental y el encasillamiento social.

A pesar de estas dificultades existió un marco conceptual, académico, institucional y político que en 1985 permitió a la SEP y la DGEE la implementación del «Programa Educativo para la Atención de Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)», en este programa se destacó (Gómez Palacio *et al.*, 1985, pp. 2-11):

- La certeza de una variedad de tipos de capacidades y aptitudes,
- La definición en el C.I. limitó la identificación de la inteligencia escolar y excluyó talentos de otras áreas,
- La capacidad o aptitud sobresaliente fue muy relativa, por lo tanto, es mejor hablar de *habilidades o desempeños sobresalientes*,
- La capacidad sobresaliente fue desarrollada por la educación y sin estimulación quedó anulada,
- Un sólo criterio no bastó para definir el término de «sobresaliente». Fueron necesarias tres cualidades: a) habilidad arriba del promedio en el CI (no necesariamente «superior»), b) Motivación y c) Creatividad,
- La interacción de estas tres cualidades fueron necesarias en los desempeños creativos y productivos en la capacidad sobresaliente,
- Los desempeños sobresalientes se dieron en algunas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

Mientras que con los conceptos tradicionales de criterio único se basó exclusivamente en el C.I. en una población del 1% y 3%; la habilidad sobresaliente, abarcó aproximadamente el 20%. Se abrió la puerta a una cantidad mayor de niños para que en cualquier momento del año escolar puedan ingresar al programa especial de atención.

Destacamos lo siguiente: la habilidad sobresaliente cuestionó la capacidad académica medida a través de un C.I., y su relativo origen biológico; se reconoció el talento, el hacer de otros niños en otras áreas, pero, mantuvo su identificación a través de una prueba psicométrica que ponderó habilidades verbales, perceptivas y de atención favorecidas por la escolarización. El concepto de inteligencia escolar fue cuestionado como dato medible a través de los diferentes talentos de las personas en el arte, el deporte, las humanidades y la ciencia. Las habilidades o desempeños sobresalientes fueron pensados como educables y desarrollados por el trabajo de la escuela, argumento sostenido por la escuela comprensiva centrado en la igualdad de oportunidades de aprendizajes y un espacio común con los estudiantes (Ferrándiz, 1988). Los sobresalientes fueron pensados en ciertos momentos y en ciertas circunstancias, es decir, el contexto social fue condición de su inteligencia. La población sobresaliente se presentó en el arte, la ciencia y la cultura no sólo en el área académica, sin embargo, la actividad académico-escolar fue prioritaria en su identificación.

A partir de 1985 la educación especial abarcó a los estudiantes con Deficiencia mental, Dificultades de aprendizaje, Trastornos de audición y lenguaje, Deficiencias visuales, Impedimentos motores, Problemas de conducta, Autismo y los Sobresalientes. El argumento fue: «los diferentes requieren una educación distinta». Esta «educación diferente» demandó condiciones formales y materiales que no se implementaron en todos los casos. El diseño de escenarios individuales y escolares conforme a las capacidades y aptitudes fue indicado formalmente, pero, difícil de operar. Estas circunstancias no fueron tomadas en cuenta, basta señalar que la atención del 20% de la población educativa no se cubrió y el concepto de CAS centrado en productos concretos no ayudó a comprender el talento, por ejemplo, Albert Einstein fue tímido, inseguro y habló poco, lo que lo llevó a ser considerado como retrasado y no un sobresaliente.

El modelo de intervención adoptado en CAS respondió al contexto académico de las teorías del rendimiento (¿cuánto es posible observar de la inteligencia en una persona?) y la capacidad (¿qué se puede identificar de una persona inteligente?); apoyadas de la medición de la inteligencia en detrimento de los factores sociales y culturales (Castrejón *et al.*, 1999). Tanto el rendimiento como la capacidad estuvieron prescritos desde una política del respeto individual que no contempló la desigualdad y las diferencias del país. A pesar de estos aspectos, los alumnos superdotados, talentosos, con capacidades muy superiores, habilidades o desempeños sobresalientes y finalmente, con capacidades y aptitudes sobresalientes, fueron colocados en la escena político educativa a partir del interés académico de un grupo de investigadores del campo de la educación especial basados en el resultado de su investigación en la Ciudad de México. Este grupo participó activamente en su conceptualización y demandó el diseño de una propuesta de intervención a la SEP.

Los intereses educativos y de atención fueron agrupados en «los alumnos con capacidades sobresalientes»; este grupo, dio las bases de la agenda educativa del gobierno mexicano en este terreno.

### **3. La construcción de la agenda política sobre los «alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes» entre 1986 a 1991**

El contexto económico y político en la década de 1980 determinó la inclusión del país en la economía global a través de la estabilización macroeconómica y la apertura del mercado internacional (Bonal, 2002). La agenda educativa del gobierno y las políticas sobre los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes se vio influido por el contexto político y económico. La agenda puntualizó el trabajo con estudiantes de nivel primaria y generó la necesidad de un nuevo objeto de intervención educativa: «los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes».

En el ciclo escolar 1985-1986, de acuerdo con Pineda (2010), se inició la fase experimental del modelo CAS en el Distrito Federal en cuatro escuelas primarias públicas y en la casa de asistencia número 10 del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) con el «Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)». Los conceptos de Capacidad Muy Superior, talento y superdotación se dejaron de lado (centrados en la medición de la inteligencia) y se colocó las CAS como centrales en la definición del sobresaliente. Este modelo buscó desarrollar habilidades sobresalientes generales y/o específicas además de aumentar la motivación y desarrollar la creatividad en los estudiantes sobresalientes (Gómez Palacio & Farha, 1985). En 1986 la DGEE inició el estudio experimental de esta población y elaboró un modelo de atención o modelo CAS y dio seguimiento a una propuesta de atención a niños sobresalientes mexicanos donde precisó su definición, evaluación y generó una estrategia de capacitación a los docentes.

La definición de sobresaliente se fundamentó en dos modelos: el «Tríadico de Enriquecimiento Escolar» de Joseph Renzulli (1971) y el de «Talentos Múltiples» de Calvin Taylor (1982). De Renzulli se recuperó el CI, la motivación y la creatividad. En el caso de Taylor: el pensamiento productivo, la planeación, la comunicación, la predicción, la toma de decisiones y las relaciones humanas. Los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes fueron caracterizados por sus altos puntajes en test psicométricos, el interés que presentaban en las tareas observadas y su creatividad al enfrentar actividades (Renzulli, 1971). Al resolver problemas se identifica su pensamiento productivo, la planeación de actividades, la comunicación de información y la toma de decisiones (Taylor, 1982).

La evaluación de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, se apoyó en cuatro tipos de información: psicométrica, evolutiva, desempeño escolar y sociométrica. Esta información fue desprendida del puntaje de pruebas, las producciones de los niños, los registros anecdóticos, los reportes de observación, la nominación de los maestros, la nominación de los compañeros, la autonominación, la nominación de padres, las expresiones no estructuradas y el desempeño en el aula (Gómez Palacio & Farha, 1985).



El énfasis del trabajo con los sobresalientes se colocó en la medición de pruebas, además de la opinión de compañeros, padres de familia, el interés de propio alumno, de los maestros y la elaboración de productos tangibles. El rasgo fundamental fue aparecer sobresaliente sin atender a otros aspectos no percibidos por la estrategia de evaluación al descontextualizar la condición de género, étnica, sector económico y discapacidad; elementos ignorados la mayor parte de las veces por la medición de pruebas psicométricas de inteligencia.

La capacitación a los docentes de acuerdo con Pineda pretendió: «Una estrategia educativa que buscó aumentar el potencial de los alumnos sobresalientes a través de materiales, apoyos y recursos» (Pineda, 2010, p. 142); es decir, se generó una estrategia que buscó el entrenamiento de los maestros a través de actividades, materiales y formas de trabajo que les permitieron favorecer el potencial superior de los sobresalientes. La capacitación partió del Modelo Tridimensional de Actividades de Superación Escolar o Modelo CAS contó con tres tipos de actividades: I) Actividades exploratorias generales mediante las cuales se buscó exponer a los alumnos a una variedad de disciplinas escolares; II) Actividades de entrenamiento grupal con las cuales se intentó promover los procesos afectivos y del pensamiento; finalmente, III) Actividades de investigaciones sobre problemas reales: individuales o pequeños grupos que buscaron favorecer la investigación y producciones artísticas (Gómez Palacio & Farha, 1985). De esta manera, se contó con un marco normativo, se realizó un proyecto de investigación y se puso en marcha una estrategia de trabajo y capacitación a los docentes.

En 1989, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) a través del Poder Ejecutivo Federal se elaboró el «Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994» (Poder Ejecutivo Federal, 1989). En este sentido, el PME señaló sobre los alumnos sobresalientes lo siguiente:

La educación especial constituye un servicio indispensable de apoyo a la educación básica, ya que impulsa el desarrollo de las potencialidades de individuos con problemas, así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social. Abarca, asimismo, la atención a niños con capacidades sobresalientes cuyo máximo desarrollo interesa a la sociedad en su conjunto (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 34).

El PME reconoció a los alumnos con capacidades sobresalientes como alumnos con un potencial superior al momento de aprender y necesidades de adaptación escolar además agregó: «Pese a la magnitud de la población de niños y jóvenes con capacidades sobresalientes y a los beneficios que el desarrollo de sus talentos puede reportar al país, en el ciclo 1988-1989 el programa para su estimulación sólo atendió a 2,357 niños» (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 39). Cabe recordar que Margarita Gómez Palacio e Isabel Farha Valenzuela en 1984, hablan de un 20% de la población como potencialmente sobresaliente con lo cual estas cifras, se encuentra por debajo de la demanda. Frente a esta problemática el PME destacó:

La operación de dos nuevos modelos de atención: uno para el medio rural [...] y otro para estimular las capacidades de los niños y jóvenes sobresalientes.

Este último supone la implantación en todo el territorio nacional de procedimientos para identificarlos y realizar su seguimiento, incluye además, el diseño y la dotación de los recursos metodológicos y didácticos correspondientes, así como la organización de la participación social, principalmente de las asociaciones de profesionales de la materia (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 42).

De esta manera, se equiparó la población rural con los alumnos sobresalientes como grupos vulnerables que tenían capacidades diferentes; en un caso, causado por su condición marginal; en el otro, por el poco apoyo recibido para aumentar su potencial intelectual. La problemática sobre los sobresalientes incidió en la posibilidad de generar propuestas de intervención de profesionales de este campo y permitió la participación de organizaciones no gubernamentales. El gobierno paso de un modelo experimental al diseño de un programa de atención educativa en el país. El objeto de investigación e intervención señalado por especialistas e investigadores de la DGEE, se colocó en la agenda política de funcionarios educativos, interventores, docentes, padres de familia, profesionales e interesados en el tema. Esta agenda político-educativa buscó la identificación, el diseño, la elaboración y la operación de acciones de corte pedagógico con la participación de especialistas. El programa estableció una propuesta educativa que normó acciones y sugirió estrategias con el fin de:

Adecuar sus contenidos educativos, métodos pedagógicos y recursos didácticos conforme a los modelos de integración educativa que se proponen para acercar este servicio a la comunidad; reducir el tiempo de atención especializada y prevenir la reprobación y la deserción de la educación primaria [...] cultivar el talento de niños y jóvenes sobresalientes merece especial atención y cuidado de la sociedad (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 45)

El PME mostró la necesidad de formar un servicio de atención a niños y jóvenes CAS apoyado de la investigación realizada en la DGEE y de las demandas de distintos grupos sociales. La agenda política prescribió la intervención educativa con los sobresalientes en educación primaria sugirió su integración, cultivo y eliminación del derroche de su potencial. Los sobresalientes formaron parte de la educación especial asimismo contuvieron el germen del talento social y requirieron su integración educativa.

En 1991, la DGEE y su DT elaboran la fundamentación pedagógica del Proyecto CAS de Primaria (DGEE/DT, 1991). En este documento fueron señalados siete aspectos del trabajo psicopedagógico del maestro. Los tres primeros fueron: concepto de sobresaliente, construcción del conocimiento e implicaciones pedagógicas. Los cuatro últimos: nivel de estudio, preparación de los maestros, material elegido y homogeneidad del grupo fueron tratados de forma implícita. Resaltaron en este material siete principios pedagógicos: 1) Potenciar estructuras cognitivas; 2) Conocer manifestaciones externas del desarrollo; 3) Comprensión de datos; 4) Las ideas maravillosas generan habilidades de pensamiento; 5) Las condiciones para pensar por sí mismo y con sentido crítico; 6) El maestro promueve la exploración activa en clase y; 7) La promoción de actividades científicas. El

concepto de sobresaliente fue explicado como habilidad específica y potencial; aumentado al conocer el nivel de desarrollo del niño, sus conocimientos previos e interés a través de actividades científicas. La visión de la pedagogía operatoria de corte Piagetiano penetró en la realización de actividades escolares aunado con la visión de inteligencia disciplinaria.

Esta expansión de modelos y teorías dio cuenta de un campo educativo abierto a la discusión académica y al interés político. Las diferentes concepciones en juego permitieron reconocer los intereses, así como la influencia de la sociedad y la cultura en las capacidades sobresalientes. En el plano general; la discusión académica internacional, discutió los conceptos de superdotado, talentoso o sobresaliente; en el plano específico, la educación especial en México, explicó la capacidad, la habilidad, la destreza o la aptitud. Esta discusión política y académica remarcó las diferentes ideologías sobre la concepción de inteligencia de los sobresalientes en la realidad social, política y cultural expresada en las corrientes psicoeducativas y concretadas en las instituciones educativas. De este modo, se colocó a los sobresalientes como un contenido de interés educativo sobre el que fue indispensable actuar y reconocer la multiplicidad de realidades en el país. La política educativa utilizó los resultados de la investigación educativa para el diseño de un modelo de atención que buscó dar respuesta a la demanda social de ese momento.

#### **4. El proyecto de intervención educativa en relación a las capacidades y aptitudes sobresalientes entre 1992 a 2001**

En 1991 la DGEE y la DT desarrollan el «Proyecto Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) Primaria» (DGEE-DT, 1991). El proyecto partió de una fundamentación pedagógica centrada en tres cualidades (Gómez Palacio *et al.*, 1985, p. 1) La habilidad por encima del promedio (CI), identificado a través de un test; 2) La motivación, interés demostrado en la realización de tareas y 3) La creatividad, relaciones entre los elementos conocidos e inventar nuevos problemas (DGEE-DT, 1991; Renzulli, 1971). Tanto en la identificación de la motivación como de la creatividad no señaló algún tipo de instrumento o batería de evaluación y su fundamentación partió de Rezulli (1971), Taylor (1982), y de las teorías del desarrollo cognitivo de corte piagetiano de autores como: Coll (1986), Delval (1984), González (1990), Gómez Palacio (1987), Núñez *et al.* (1982), Mira (1989), Palacios (1984) y Sauders *et al.* (1989) (citado por SEP/DGEE, 1991, p. 56). La propuesta CAS buscó promover un ambiente de desarrollo con una estrategia de aprendizaje inductiva a fin de construir de conceptos, generalizaciones, principios y reglas (Eggen & Kauchak, 1999). El modelo CAS promovió altos niveles de compromiso, creatividad y capacidad a través de grupos especiales (DGEE, 1991). El modelo buscó promover actitudes científicas y aumentar las habilidades cognitivas. Las políticas educativas del modelo se concretaron en normas, actividades y secuencias de trabajo. La operación de la propuesta separó a los niños CAS, generando un grupo aparte como señalan los docentes que lo trabajaron en las escuelas.

En 1993 en el sexenio de Salinas de Gortari sustituyó la «Ley Federal de Educación» por la «Ley General de Educación», que en su Artículo 41 Cap. IV. Secc. 1 estableció:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (Poder Ejecutivo Federal/ SEP, 1993).

Las instancias educativas del gobierno mexicano reconocieron las aptitudes sobresalientes como necesidades especiales y diseñaron una propuesta de integración educativa donde se planteó la necesidad de una atención educativa a la población sobresaliente a fin de orientar a los padres y docentes sobre la integración educativa. De este modo, los sobresalientes fueron «normalizados» bajo el principio de igualdad de oportunidades e integración social (Arredondo *et al.*, 2009), pero; sus potencialidades fueron dejadas en sus manos; dando lugar al discurso de oportunidades de unos cuantos y la inmensa mayoría sin oportunidad bajo el «amparo de su inteligencia superior».

En 1999 la *International Finance Corporation* (IFC), filial del BM, organizó el congreso internacional: *Investment Opportunities in Private Education in Developing Countries* (Bonafant, 2002). En la opinión de Xavier Bonafant (2002), las ideas del congreso generaron políticas sobre la «calidad educativa», es decir, la educación, puede ser objetivamente medible y guarda estrecha relación con la productividad y la competitividad. La educación básica fue justificada por su apoyo a la economía y la calidad de su servicio (OEI, 1990). De esta manera, el sobresaliente requirió poca inversión y la ayuda que ofreció el gobierno fue elevar la calidad educativa a fin de brindar una franja de población inteligente en las instituciones escolares.

En relación con la capacidad sobresaliente, en este momento, existió una proliferación de teorías y modelos sobre la superdotación (Castrejón *et al.*, 1999; SEP, 2006a). La inteligencia se evaluó mediante la psicometría a partir de su jerarquización y clasificación como inferior, media y superior. En esta discusión continuó la posición de la inteligencia como innata, general y heredable, pero, salen al paso teorías sociales, culturales y múltiples sobre el concepto de inteligencia que cuestionaron estas ideas absolutas y monolíticas. Los modelos en juego de acuerdo con Castrejón *et al.* (1999) fueron: el de rendimiento (centrado en la medición), el cognitivo (construcción y procesamiento de conocimientos) y el sociocultural (reconocimiento del contexto). La propuesta educativa recuperó el modelo cognitivo e internacionalmente adoptó políticas educativas de integración escolar.

En el caso mexicano, estas políticas modificaron los servicios de educación especial con la creación en 1992 de los Servicios de Educación Regular (USAER) a través del cual se estableció el principio de normalización de las personas, el

derecho a llevar una vida normal y la identificación de sus Necesidades Educativas Especiales (NEE) (García, Sánchez & Méndez, 2008). En 1996 se realizó la declaración de Salamanca a través de la «Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad» en el que dan origen al enfoque de la integración educativa. Las NEE y la integración educativa buscaron eliminar las clasificaciones legales de deficiencias y colocar las «dificultades de aprendizaje» como ayudas especiales (Guajardo, 2009). Las NEE de los sobresalientes fueron reconocidas como ayudas básicas para desarrollar sus capacidades y aptitudes a fin de normalizarlos social, educativa y legalmente.

De 1999 a 2000 la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normales realizó un proyecto de investigación-intervención a fin de impulsar la integración educativa de niñas, niños y jóvenes con NEE (García, Sánchez & Méndez, 2008). En el contexto nacional, el «Programa Nacional de Educación 2001-2006» (PNE) (Poder Ejecutivo Federal, 2001) mencionó el siguiente objetivo de la educación básica: «[...] lograr que los niños y jóvenes del país tengan las mismas oportunidades de cursar y concluir con éxito la educación básica y que logren los aprendizajes que se establecen para cada grado y nivel» (Alcántara, 2007). En relación con los alumnos sobresalientes, en la tercera parte del programa mencionó: «Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes». La meta de este subprograma fue: «Diseñar, en 2002, un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes», apoyado del «Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEI)». El marco económico, político, educativo y normativo fue engarzado a fin de operar el proyecto CAS, integrar a los estudiantes y reconocer sus NEE.

La UNESCO hizo explícitas las orientaciones de política educativa sobre la diversidad con la «Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural» de 2001 y el talento en 2004 con el documento: «Educación de Niños con Talento en Iberoamérica». En estos documentos se enfatizó la necesidad de atender a la diversidad de los sobresalientes, promover su potencial y propiciar sus talentos. En la discusión internacional el talento fue una respuesta a la diversidad, al crecimiento individual y a la especialización. Los sobresalientes fueron parte del crecimiento social, político y cultural; su potencial intelectual permitió el avance de la ciencia, la cultura, los deportes, la tecnología, las artes y las humanidades. El concepto de inteligencia del sobresaliente se abrió en diferentes terrenos, espacios y actividades como parte del crecimiento social.

La «Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural» estableció un marco normativo internacional sobre la diversidad. Los sobresalientes se integraron en la pluralidad e impactaron en el diseño de políticas. En el documento: «Educación de Niños con Talento en Iberoamérica» (UNESCO, 2004), la multiplicidad fue la respuesta a las necesidades individuales y grupales de los sobresalientes y su talento fue una: «[...] habilidad extraordinaria y especializada en un campo concreto de la actividad humana, por ejemplo: el arte, la música, los deportes, la ciencia, el teatro [...]» y además agrega: «[...] se hizo referencia a aspectos que se destacan en la persona; cuando son más de uno, la literatura especializada le llamó superdotación y no talento» (UNESCO, 2004, p. 33). Aún más, se sugiere: «Hay una

visión alternativa a la unitaria de los superdotados, la que considera que los jóvenes poseen inteligencias especiales, es decir talentos de diversos tipos. Es una visión analítica de las capacidades humanas que, además, considera que pueden ser educadas y desarrolladas» (UNESCO, 2004, p. 175). Predominó una perspectiva que concebía las distintas aptitudes y capacidades junto con el talento como una habilidad extraordinaria. El potencial social de los sobresalientes y talentosos se encontró en esta franja social del 5% al 20 % de la población que fue necesario identificar y apuntalar como parte del capital cultural, científico, social y humano de la nación.

Las orientaciones educativas a nivel internacional enfatizaron la diversidad y el talento como aspectos necesarios del trabajo con los alumnos sobresalientes, pero, la cultura escolar (Escolano, 2008) y la lógica desde la cual se aprovechó el trabajo con esta población escapó a esta normatividad política internacional y nacional. La normatividad fue necesaria, pero, no suficiente. La atención a los sobresalientes requirió de múltiples apoyos económicos, políticos, sociales, culturales además de la constancia personal y el trabajo sistemático en cada caso, pero, en ese momento no se atendió a los pobres, los migrantes, las mujeres, los discapacitados, los trabajadores, los indígenas sobresalientes. La inteligencia tiene un componente «innato» pero hace falta considerar las experiencias y aprendizajes intencionales que no se dan de forma natural y que integran un conjunto de variables particulares y específicas de la persona. La capacidad y el talento son potenciadas tanto por el contacto social como cultural de forma sistemática y metódica; trazos no profundizados en ese momento. Estos aspectos sociales, personales y culturales no fueron investigados como señalan Pineda y Padilla (2012).

Las tendencias internacionales y nacionales sobre la integración educativa partieron de los derechos del niño, de las personas con discapacidad, de las minorías, del género, de la diversidad y de los talentosos de manera formal, pero, el contenido y la operación de estos derechos no fueron analizados en sus condiciones materiales, económicas y culturales en cada país. Hizo falta reconocer las condiciones efectivas que hicieron posible el desarrollo del talento y la igualdad de oportunidades en el marco de los derechos humanos de cuarta generación, del artículo tercero de la Constitución Mexicana y de la Ley Federal de Educación. Era conveniente una reflexión abierta y clara sobre la articulación del talento en el desarrollo social, político y económico de las naciones, así como la integración educativa de este grupo y el trabajo pedagógico con la diversidad.

## **5. La propuesta de intervención educativa: aptitudes sobresalientes y talentos específicos de 2002 a 2006**

A finales del sexenio de Carlos Salinas de Gortari se realizaron dos acciones a fin de hacer explícitas las políticas de intervención con los niños y jóvenes sobresalientes el «Proyecto Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (SEP, 2006)» y la modificación del artículo 41 de la «Ley General de Educación». El Banco Mundial (BM) sugirió el diseño de políticas en la educación básica a costa de la enseñanza media superior y superior. Desde el BM los beneficios sociales de inversión en enseñanza básica fueron mayores a los de educación superior. El

BM argumentó técnicamente la «inversión en educación básica» como lucha contra la «pobreza» y «desigualdad» de oportunidades. Estas políticas fueron sostenidas por la economía de la educación y cobraron sentido en el «Programa Nacional para la Modernización Educativa PNME». De esta manera, se contó con un marco económico (políticas de predominio de la educación básica), marco normativo (Ley General de Educación) y un marco político-educativo (PNME y proyecto CAS) que llevaron al diseño de una propuesta de intervención educativa.

El «Proyecto de niños y niñas con aptitudes sobresalientes», se desarrolló en 2002, de acuerdo con Alejandra Calatayud Mora y otros (s/f citado por Pineda, 2010), tuvo el propósito de: «Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que diera respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes que asisten a escuelas de educación primaria». Fue hasta el periodo de 2003 a 2006 que se llevó a cabo el «Proyecto de investigación e innovación. Una propuesta de Intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (PIEAAS)» (Calatayud Mora *et. al.*, s/f citado por Pineda, 2010, p. 58) a través del PNFEI.

Los resultados de esta investigación fueron la «Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas Sobresalientes (PIAEAS)» (SEP, 2006a) y la «Propuesta de Actualización: Atención Educativa Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes (PAAEAS)» (SEP, 2006b). La propuesta de intervención se organiza en: 1) Antecedentes y situación actual, 2) Propuesta de intervención, 3) Proceso de atención, 4) Propuesta de intervención, 5) Enriquecimiento escolar, 6) Enriquecimiento del contexto áulico y 7) Enriquecimiento extracurricular. La actualización propuso: la sensibilización, conceptos básicos, el concepto de alumno sobresaliente, detección e intervención pedagógica (SEP, 2006b). En esta fecha se formalizó el trabajo de 26 años en el campo de la educación especial expresado por investigadores, funcionarios educativos, docentes y especialistas por hacer posible la identificación, la atención, la evaluación y el diseño de una estrategia educativa de intervención.

La PIAEAS (SEP, 2006a), entendió a los niños CAS como aquellos que se destacan evidentemente dentro de su grupo social y educativo. Los niños participan activamente y al estar motivados elaboran trabajos relevantes. No siempre sobresalen en todos los campos de la actividad humana (SEP, 2006a, p. 59). Pueden destacar en el campo científico-tecnológico, campo humanístico-social, campo artístico o campo de acción motriz. El concepto de sobresaliente no fue claro y continuó siendo restrictivo al no mostrar las capacidades, aptitudes y habilidades que escapan a las evaluaciones o que no son observables a simple visto por cuestión de género, etnia, discapacidad, trabajo o edad.

El concepto de aptitud de acuerdo con PIAEAS (SEP, 2006a) y PAAEAS (SEP, 2006b), se entendió como:

[...] las capacidades naturales de los individuos, que se desarrollan como fruto de las experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad y que, en condiciones adecuadas, permiten funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias planteadas por el grupo social y educativo

de referencia, en por los menos un campo de la actividad humana (SEP, 2006a, p. 56).

Las capacidades sobresalientes son naturales, pero, se desarrollan en un contexto familiar, escolar y comunitario adecuado a las exigencias sociales. Estas capacidades fueron presentadas en cuatro áreas: intelectual, socio-afectiva, artística y psicomotriz; en casos excepcionales un niño puede presentar dominio en las cuatro áreas (SEP, 2006a, pp. 63-72). Los alumnos CAS destacaron en cuando menos un campo del quehacer humano. La aptitud sobresaliente fue vista como un elemento identificable y con apoyo adecuado se pudo cristalizar en cualquiera de las cuatro áreas del quehacer humano. La inteligencia fue un potencial que se tiene, pero, sin apoyo educativo no se desarrolla y sin un marco teórico abierto no fue posible reconocer su amplio abanico. De esta manera, fueron recuperadas las ideas expresadas por Renzulli en la década de los 80 del siglo pasado y fue reconocido el contexto familiar, educativo y social como determinantes. La diversidad y las condicionantes externas, internas e históricas modelaron su inteligencia y el sentido del concepto cobró nuevas significaciones imaginarias que es necesario indagar (Castoridis, 1998).

Omar Torres Rodríguez (1996) y Raquel Lorenzo García (1996) señalaron que los conceptos de superdotado (competencia excepcional en algún campo —sobre todo intelectual y creativa—), talentoso (alto grado de pericia en un campo), genio (aporte de gran envergadura y transcendencia), prodigio (perfección de sus obras desde la infancia) y precoz (ejecución a nivel profesional en un campo a pesar de su corta edad), se encontraban en la discusión académica. El superdotado se retiró a los altos niveles de ejecución creativa en la adultez en las áreas intelectual, emocional, física, sensitiva o estética; sin embargo, en México se asume la posición de niños y jóvenes sobresalientes. En general permaneció un modelo jerárquico de la inteligencia desde el cual se ponderó formalmente la razón y dejó de lado la enorme variedad de tipos de inteligencia de las comunidades rurales, artísticas, científicas y deportivas donde las ideas absolutas poco tuvieron que decir sobre la diversidad humana.

Las aptitudes sobresalientes en las propuestas educativas en México se definieron desde el planteamiento de la inteligencia de un niño o joven en uno o más campos del quehacer humano; sin embargo, en la evaluación prevaleció una medición psicométrica y objetiva. A nivel internacional se colocó la discusión del talento específico de un área del quehacer humano. El programa de atención a niños calificados como sobresalientes (PIAEAS, SEP, 2006a) y el programa de actualización para los docentes (PAAEAS, SEP, 2006b), establecieron mecanismos formales de operación del trabajo con los alumnos sobresalientes en su identificación, evaluación, atención y el enriquecimiento curricular (aula, escuela y comunidad).

La inteligencia fue conceptualizada desde un enfoque sociocultural y la operación de las políticas a través de las propuestas educativas buscaron el enriquecimiento de las actividades de trabajo con los estudiantes, no obstante, en las instituciones educativas donde se trabajó con estos niños y jóvenes existió una realidad distinta que era necesario indagar a fin de entender el sentido y concreción de estas políticas. Los niños y jóvenes sobresalientes fueron apoyados desde una



propuesta intervención a través del desarrollo de un proyecto escolar colectivo, sin embargo, a pesar de que ambos aspectos fueron un avance importante era necesario un análisis pormenorizado de la situación concreta en que se realizó el trabajo educativo con niños, niñas y jóvenes sobresalientes en cada una de las instituciones escolares.

## **6. Conclusiones**

En este trabajo sostenemos que el concepto de sobresaliente y las políticas que se generaron desde su conceptualización hasta su operatividad educativa no fueron claros al concretarse en las instituciones educativas mexicanas. La identificación, evaluación y las acciones del trabajo educativo propuestas no respondieron a las necesidades de los niños, las niñas y los jóvenes sobresalientes mexicanos sobre todo de aquellos que no aparecieron en estas políticas educativas. La DEE investigó, normó y propuso acciones de atención, pero, no comprendió a cabalidad los distintos contextos en que se desarrolló el sobresaliente.

La forma en que se identificó, valoró y propusieron acciones ponderó el desarrollo intelectual y urbano sin entender las diferencias sociales, culturales y particularidades. La realidad de las escuelas y la vida de los sobresalientes fueron más amplias que las propuestas y las actividades planeadas. Basta estudiar los casos de artistas, científicos, deportistas, empresarios o políticos destacados en México como Cuevas, Arrela, Ana Guevara, Slim o Cárdenas donde la escuela y las políticas educativas no intervinieron directamente en el desarrollo de sus talentos. La agenda política en estos años preconizó los talentos específicos y las aptitudes sobresalientes a partir de enriquecer las actividades en el salón, la escuela y la comunidad sin explicar lo relativo del concepto de inteligencia y la complejidad que abarcó en cada persona su contexto inmediato.

El concepto de inteligencia que se hizo explícito en las definiciones de los documentos normativos sobre los sobresalientes fue amplio y general, lo cual, no permitió discernir sus demandas particulares. Los sobresalientes y sus talentos específicos fueron conceptos abstractos que ponderan el análisis de determinados rasgos y dejan otros que aparecen como potenciales en los indígenas, las mujeres, los adultos mayores o los discapacitados.

El proyecto de intervención se basó en el desarrollo de la inteligencia, en la calidad educativa y a nivel internacional en el talento y la diversidad; sin embargo, no recuperó la cultura escolar, es decir; las experiencias y prácticas de los docentes, las habilidades de trabajo de los profesores y el sentido que atribuyen a su trabajo de tal modo que la formalidad del concepto fue estrecha en relación con la amplitud de la realidad imperante. La propuesta de intervención y la capacitación a los profesores fue una estrategia necesaria pero insuficiente al no contemplar el entorno del país y las particularidades de cada centro escolar.

Este trabajo permitió reflexionar sobre el concepto de sobresaliente fuera del ámbito escolar, de sus jerarquizaciones y de los ámbitos tradiciones de explicación a fin de incluir las especificidades de los casos en que se presenta el talento y las aptitudes sobresalientes como elementos que ayudan a la reflexión sobre la diversidad humana y las peculiaridades de las personas. El concepto de inteligencia

general del sobresaliente, primero, señalado en los documentos de trabajo para los docentes y, después, separado en talentos fue impreciso al no contemplar los rasgos de las personas fuera de lo urbano, de la escuela o de las instituciones formales. De esta manera, niños, niñas y jóvenes sobresalientes desarrollan su vida, sus intereses y el aprendizaje de las actividades que les apasionan fuera de las instituciones escolares o formales; situación que les permitirá potenciar su imaginación, autonomía y creatividad, aspectos necesarios a considerar en las instituciones educativas a fin de permitir que los sobresalientes se reconozcan en su diversidad y especificidad.

## 7. Referencias

- Acle Tomasini, G. (2013). Investigación en educación especial (2002-2011). In De Agüero, M. (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo 2002-2011* (pp. 21-30). México: ANUIES-COMIE.
- Alves da Costa, V. (2009). Políticas públicas de formación de profesores para la inclusión escolar en Brasil. Evaluación de programas de formación continua en la educación inclusiva. In *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 383-411). México: FCE.
- Arredondo Lopéz, A., Solís Bazaldúa, L., & Valle García, F. (2009). El departamento de educación especial en el estado de Morelos y la formación continua de los docentes. In Arredondo, A. (Coord.), *Historias de instituciones y de profesiones de maestros* (pp. 111-151). México: Juan Pablo Editores/ UAEM/UPN.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 64(3), 3-35.
- Brogna, P. (Comp.). (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE.
- Castrejón Costa, J. L., Prieto Sánchez, M.D., & Rojo Martínez, A. (1999). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. In Prieto Sánchez, M.D. (Coord.), *Evaluación y atención al diversidad del superdotado* (pp. 17-40). España: Ediciones Aljibe.
- Calatayud Mora, A. (s/f). *Proyecto de investigación e innovación. Una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. España: UCM.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V*. Argentina: Eudeba.
- De Agüero Servín, M. (Coord.). (2013). *Aprendizaje y Desarrollo 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.

- Dirección General de Educación Especial (DGEE) & Dirección Técnica (DT). (1991). *Fundamentación Pedagógica del Proyecto CAS Primaria*. México: DGEE.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1999). El modelo inductivo: una visión constructivista del aprendizaje. In *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (pp. 71-116). México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano Benito, A. (2008). La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica. In Mainer, J. (Coord.), *Pensar históricamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 152-153). España: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Ferrándiz Torres, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- García Chávez, K. M., Sánchez Arriaga, E., & Mendéz Pineda, J. M. (2008). Integración educativa: surgimiento y actualidad. *UARICHA. Revista de Psicología*, 11, 94-99.
- Gómez Palacio, M., Hinojosa, Rangel, E., et al. (1982). *Estandarización de la batería de pruebas SOMPA en México D.F.* México: SEP/OEA.
- Gómez Palacio, M. (1984). *Identificación de capacidad intelectual "muy superior" por medio de la escala de inteligencia WISC-RM en estudiantes de escuelas primarias públicas en el D.F.* México. México: SEP/OEA.
- Gómez Palacio, M., & Farha Valenzuela, I. (1985). *Proyecto de Implantación en México de un programa educativo para la atención de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes*. México: DGEE.
- González Salazar, J. C. (1990). *El pensameinto preescolar desde una perspectiva piagetiana*. México: DGEE-A del MDC.
- Guajardo Ramos, E. (2009). La integración de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(1), 15-23.
- Jacobo Cúpich, Z. (2009). Lo histórico-social como constituyente de la discapacidad. Prejuicios y perjuicios. In *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 212-235). México: FCE.
- Jacobo Cúpich, Z. (2015). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas*. Argentina: Novedades Educativas.
- Lorenzo García, R. (1996). *El talento en la escuela primaria* (Tesis doctoral). Instituto Pedagógico Enrique José Varona, Cuba.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado el 17 de mayo de 2011, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

- Padilla Arroyo, A. (2009). De excluidos a integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940. *FRENIA*, 9, 97-134.
- Padilla Arroyo, A. (2010). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 15-29.
- Padilla Arroyo, A. (Coord.). (2012). *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*. México: Juan Pablo Editor/ UAEM.
- Peters, S. (2006). ¿Existe una cultura de la discapacidad? Un sincretismo de tres cosmovisiones posibles. In Barton, L. (Coord.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 142-163). España: Ediciones Morata.
- Pineda Barrera, F. (2010). *La implantación de políticas educativas en el campo educativo: el caso de niños sobresalientes en Morelos*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)-Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Pineda Barrera, F., & Padilla Arroyo, A. (2012). Recuento de una política y de una experiencia educativa: los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en escuelas primarias públicas de Morelos, México. In Padilla Arroyo, A. (Coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX* (pp. 307-322). México: Juan Pablo Editor/ UAEM.
- Poder Ejecutivo Federal. (1983). *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988*. México: Presidencia de la República.
- Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Presidencia de la República.
- Poder Ejecutivo Federal & Secretaría de Educación Pública (SEP). (1993). Ley general de educación. Recuperado de *Diario oficial de la Federación (México)*.
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Presidencia de la República.
- Renzulli, J. S. (1971). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Sánchez, E. P., Acle, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo, C. Z., & Rivera, M. A. (2003). Educación especial en México (1990-2001). In Sánchez, P. (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo* (pp. 189-375). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) & Dirección General de Educación Especial (DGEE). (1980). El sujeto de la educación especial. In *Bases para una Política de Educación Especial* (pp. 11-13). México.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1980). *Lineamientos para la evaluación psicológica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006a). *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas Sobresalientes*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006b). *Propuesta de Actualización: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. México.
- Torres Rodríguez, O. (1996). *Propuesta pedagógica para el desarrollo del alumno talentoso*. Cuba: Proyecto Argos.
- Taylor, C. (1982). Multiple taleny approach. In *Teaching models in education of the gifted*. EUA: Universidad de Arizona/Aspen publication. Recuperado el 09 de marzo de 2010, de <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Taylor.pdf>
- Terman, L. M. (1916). The Uses of Intelligence Tests. In *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin. Recuperado el 09 de marzo de 2010, de <http://psychclassics.yorku.ca/Terman/terman1.htm>.

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*