

El contexto escolar y la vulnerabilidad del alumno con alto potencial intelectual: Una experiencia mexicana.
(*The school context and the vulnerability of students with high intellectual potential: A Mexican experience.*)

Rebeca Rodríguez Garza

Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano. Monterrey. México.

Páginas 225-244

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 01-01-2016

Fecha aceptación: 01-05-2016

Resumen.

Los estereotipos históricamente arraigados que caracterizan al sujeto con alta capacidad intelectual como aquel con sentido de excelencia y éxito académico, aunado a las imprecisiones y desacuerdos que existen sobre su conceptualización, derivan en el diagnóstico equivoco de condiciones como el déficit de atención con hiperactividad, el autismo, el trastorno específico de aprendizaje o el trastorno desafiante oposicionista, entre otros. Los modelos de atención de los que hoy da cuenta la literatura, se sustentan en una de las dos posturas dominantes: La primera, proveniente de los trabajos de Terman (1925), basada en la medida cuantitativa de dos desviaciones arriba de la media destacada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la segunda que maneja la alta capacidad como sinónimo de talento. Esta última representa el referente para la atención a los alumnos con "aptitudes sobresalientes" en el sistema educativo mexicano. En este marco, se descuida a una población escolar que a pesar de contar con gran capacidad para aprender, memorizar, realizar abstracciones y ser creativos para elaborar estrategias de solución a problemas sociales y existenciales, presenta un inconstante o bajo rendimiento escolar; y que al no satisfacer sus necesidades e intereses particulares, se colocan en situación de vulnerabilidad y riesgo escolar y social.

Palabras clave: *Alto potencial intelectual, aptitud sobresaliente, educación inclusiva, vulnerabilidad.*

Abstract.

Overview historically rooted stereotypes that characterize the subject with high intellectual capacity as the one with a sense of excellence and academic success, coupled with inaccuracies and disagreements that exist on its conceptualization, derived in the diagnosis wrong conditions such as attention deficit with hyperactivity, autism, specific learning disorder or Oppositional Defiant Disorder, among others Models of care that today the literature, realizes are based on one of the two dominant positions: the first, from the works of Terman (1925), based on the quantitative measurement of two deviations above the average outstanding by the World Health Organization (WHO) and the second who handles high capacity as a synonym for talent. The latter represents the benchmark for the attention to students with

"outstanding skills" in the Mexican educational system. In this context, it neglects a school population that despite having great capacity to learn, memorize, make abstractions and be creative to develop strategies of solution to social and existential problems, presents an inconsistent or low school performance; and that not seeing satisfied their needs and interests, placed in a situation of vulnerability and social and school risk.

Key Words: Education, Inclusion, vulnerability, high intellectual capacity.

1.- Introducción.

Demian es un niño inquieto, que hasta hace unos meses cursaba el quinto grado de educación primaria. Desde el primer grado fue reportado por ser un "alumno problemático", pero fue un año después cuando los problemas se agravaron. La actividad del aula no le interesa, ya lo sabía todo, se desesperaba, cuestionaba a la profesora, le exigía más, pero no recibía respuesta a sus demandas; entonces se enojaba y salía del aula a golpear objetos que encontraba en el patio de la escuela. Decía, que era preferible hacer esto que agredir a la profesora, pues este era su deseo.

Transcurrieron los años en un "estira y afloja" con los docentes, quienes siempre se resistieron a realizar algún cambio a su planeación que respondiera a las necesidades del niño; estas ya no eran las mismas, sus argumentos tampoco eran válidos, pues el rezago escolar que presentaba era importante. Su resistencia a permanecer en el aula, a tomar un libro escolar y realizar una tarea fue reiterada. Se refugiaba en el aula de recursos, lo consideraba placentero en un contexto hostil y agresivo. Su gran capacidad de abstracción manifiesta en el álgebra empezó a utilizarla para "inventar" armas que desaparecieran a todos, en primer lugar a los profesores. Hablaba mucho de la posibilidad de crear un "nuevo mundo" una vez que este fuera destruido.

El quinto grado de primaria fue el peor de todos para él. Llegaba sin ganas a la escuela, desvelado de tanto leer, otros libros, menos los de la escuela. Decepcionado de todo y frustrado por la segregación que sufría por parte de su profesora, sus compañeros y el resto de los profesores. "Ya me quitó todo, menos el placer de la lectura" dijo, refiriéndose a la escuela. Esta sería la última conversación que tendríamos con él. Su madre, paciente psiquiátrica, hiperkinética, con alto potencial intelectual y único familiar presente en su vida, se suicida casi en su presencia. No pudo con la presión que la escuela y las autoridades educativas, incluyendo a las de educación especial ejercían en ella para que Demian se "portara bien". "Se me acabó el amor que tenía para darte", leyó el niño en el mensaje que le dejó.

A partir de aquí, su padre que había estado ausente durante toda su vida, se lo llevó con todo y su resentimiento de la escuela. El señor estudia en una academia de policía, tiene una nueva familia a la que se integrará Demian, y solo el futuro dirá si el odio que alberga en su corazón, lo encausará resilientemente o si claudica a la gran tentación que hoy enfrenta la juventud en muchos países como México; integrarse a las filas del crimen organizado.

Hoy no quiere ver a nadie, el daño ha sido tan grande que no lo puede procesar. Su hipersensibilidad lo hace sentir con mayor intensidad. ¿Y la escuela? ¡Todo bien!, “uno menos” dijo una de las docentes de sexto grado. Nadie siente culpa. Era lo esperado para un niño y una madre problemáticos. ¿Es esta la escuela que necesitamos? Definitivamente no. La UNESCO (2015) plantea que la educación debe inspirarse en una concepción humanista, basada en el respeto a la vida, la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, entre otros. Si bien es cierto, que los marcos de los derechos humanos internacionales y su concreción en las políticas de cada país se han fortalecido a través del tiempo, la aplicación de las normas sigue planteando grandes dificultades.

1.1.- Los derechos del niño.

Desde 1959, la Declaración de los derechos del niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas reconocía los derechos del niños como fundamentales e inviolables. El derecho a:

- Tener la oportunidad de crecer y tener una niñez
- Rechazar cualquier forma de maltrato
- Tener privacidad, aún siendo pequeño
- Ser considerado importante, tomado en serio y escuchado
- Ser tratado con igualdad, respeto y dignidad
- Pedir y recibir ayuda.

En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad la Convención sobre los Derechos del Niño, primer instrumento legal a nivel internacional que afirmaba los derechos humanos para todos los niños y niñas, en todos los países y culturas, en todo momento y sin excepción alguna. Así, se establecen los principios fundamentales que permitirían guiar el quehacer legislativo, político y de la sociedad en su conjunto: el interés superior del niño, la no discriminación, el derecho a la supervivencia y el desarrollo, así como la opinión y participación de las personas menores de 18 años de edad en todos aquellos aspectos de la vida que les conciernen, impactaría a los marcos legislativos de cada país.

El Estado mexicano ratificó esta convención en el año de 1990 proponiéndose como prioridad, reducir significativamente la desnutrición y la mortalidad infantil; garantizar la educación primaria para casi todos los niños y niñas del país, y adaptar el marco legal a los principios establecidos en dicha convención. También realizó importantes

reformas constitucionales que dieron lugar a la emisión de otras leyes esenciales para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, entre las que se encuentran, la Ley General de Salud (1984) y la General de Educación (1993), así como la reforma al Artículo Tercero Constitucional, cuyo tema central es el derecho que todo niño y niña tienen a recibir una educación gratuita y de calidad; encomendando, además al sistema educativo a ofrecer atención especial a los grupos vulnerables y/o minoritarios, sin discriminación.

De esta manera, la reforma educativa en educación básica implementada desde el 2004 y concluida en el 2011, recoge las tres dimensiones del derecho a la educación:

- A. Derecho al acceso a la educación, sustentada en la igualdad de oportunidades sin discriminación de ningún tipo, cuyas características deben ser la accesibilidad e inclusión para todos los niños y niñas, cuya encomienda deberá ser tomar las medidas necesarias para alcanzar a los grupos más marginados.
- B. Derecho a una educación de calidad, definida como la educación apropiada y pertinente que provea habilidades necesarias para la vida, para superar la pobreza y que permita el desarrollo pleno de los niños. La atención debe estar puesta en la relevancia del currículo, el rol de los docentes y en un ambiente escolar seguro y saludable.
- C. Derecho a ser respetado en el entorno escolar, con oportunidades significativas de participación, respeto a la identidad, el lenguaje, la cultura y la religión libre de toda forma de violencia. Garantizar el derecho a la educación no solo implica asegurar el acceso universal a las escuelas, sino también garantizar la concreción de este en los distintos niveles educativos en las distintas regiones del país. Tarea nada sencilla en un país tan diverso y desigual.

En este marco, México enfrenta grandes desafíos, el principal es garantizar las condiciones adecuadas para una educación de calidad que asegure la igualdad en el logro de resultados de aprendizaje, independientemente de los distintos factores endógenos o exógenos del alumno. Ciertamente la calidad educativa de un país tiene un origen multifactorial; sin embargo, al menos en México, el análisis que se hace sobre este tema, toma como eje rector al docente, su preparación y sus condiciones de trabajo, los recursos materiales disponibles en las escuelas y los procesos pedagógicos, de gestión y relaciones con la participación de los padres de familia que tienen lugar en las aulas.

1.2.-Vulnerabilidad y Riesgo Social.

La vulnerabilidad se define como aquella situación objetiva o subjetiva de origen material, económico o psicosocial que lleva a la persona a presentar indefensión, debido a la fragilidad de los apoyos personales, familiares o comunitarios con lo que cuenta. Mientras que el riesgo social es aquella posibilidad, vivenciada por una persona, grupo o comunidad, de sufrir un daño de origen biológico, psicológico o social o la vulneración de un derecho. González y Guinart (2011). Las limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales como también la sobredotación son elementos que implican una mayor exposición al riesgo de marginación y maltrato. Los primeros por su falta de autonomía e independencia personal, y los segundos por no encontrar la satisfacción de sus necesidades educativas. Ambos grupos presentan problemas adaptativos provocados por las barreras que encuentran en el contexto escolar; es común también que a estos factores endógenos se sumen otros socio-familiares, que generan estrés psicosocial incrementa el riesgo de vulnerabilidad.

Si bien es cierto que la globalización económica, ha impactado de manera favorable en distintos ámbitos de cada país, al menos en el educativo ha contribuido a la aparición o potenciación de significativas desigualdades al no responder a las necesidades educativas de los alumnos que se encuentran sobre todo, en situación de vulnerabilidad generada por la pobreza. En México el 50% de la población se encuentra en situación de pobreza y con ello, se ha incrementado la violencia relacionada con las drogas, los conflictos internos e incluso la violencia familiar y escolar, lo que está privando del derecho a la educación básica a muchos niños y jóvenes. Esto, cuestiona fuertemente la capacidad de la educación para inculcar valores y actitudes orientadas a la convivencia, pues se encuentra enfocada aún en la transmisión de saberes.

Cárdenas V. (2010), destaca datos que deben necesariamente estrujar nuestra conciencia social y retomar la urgencia de replantear la escuela. El Tribunal de Justicia para Menores Adolescentes (TUJA) en México, informó que durante el 2010 la cifra de menores que han incurrido en delitos federales aumentó en un 600% en comparación con el año 2009. A finales del 2010 las fuentes gubernamentales que participaron en el gabinete de seguridad nacional señalaron que los 20,000 asesinados de 2008 a finales del 2010, eran jóvenes con edades entre 18 y 29 años. De acuerdo a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), de 2006 a 2008 en México se registraron alrededor de 23,000 homicidios de niños y niñas de cero a diecisiete años. Alrededor de 60% de los jóvenes de entre doce y diecisiete años que habitan en las zonas de mayor violencia generada por el narcotráfico, que comprende 13 Estados de la República Mexicana, consideran "que los capos y los grupos criminales son una alternativa de vida viable y tentadora". Por su parte, Ostrosky S. (2008), refiere que las disfunciones de personalidad, como las sociopatías, el entorno social difícil, que incluye clima de

violencia, carencia de afecto y falta de oportunidades, son factores que inciden para que algunos adolescentes se conviertan en integrantes del crimen organizado. Hablar de falta de oportunidades no tiene que ver solamente con la pobreza económica, sino también con aquella que ocasiona la educación formal con sus limitaciones.

Pizarro, B. (2003) refiere que los paradigmas deben cambiar cuando el modelo dominante pierde su capacidad para resolver problemas y para generar una visión positiva del futuro. Hoy por hoy la sociedad demanda al sistema educativo nacional un cambio profundo. No es suficiente con realizar reformas curriculares que según la experiencia se han quedado en “buenas intenciones”, no caben ya los radicalismos teóricos que derivan vanas discusiones y posturas encontradas que en la práctica son inefectivas. Hoy, además de la fuerte carencia en los ámbitos educativo, familiar y social, nos enfrentamos a las consecuencias de la sobre estimulación de la guerra nacional emprendida por el gobierno federal contra el narcotráfico durante el sexenio 2006-2012 y que aunado a los cambios tecnológicos y las “grandes novedades” del nuevo milenio, provocan problemas de asimilación que resultan en el fracaso adaptativo de los niños y jóvenes a la nueva realidad. “El exceso de estimulación sensorial genera un incremento de información y, con ello, aumentan las posibilidades y las incertidumbres para elegir, con lo cual disminuyen las posibilidades de decidir en forma efectiva y racional”. Pizarro B. (2003).

“La neta me gustan mucho las armas, dijo Guadalupe un joven de 16 años, pero ahorita meterse de gatillero es como matarse uno mismo...por el momento no pienso en esa opción, lo pensé en enero , pero preferí quedarme, a pesar de que tengo poco dinero , por el salario bajo. Y si me meto no me voy a poder salir. No me importa, lo digo en serio, entrarle, porque quiero dejarle algo a mi hijo, a mi esposa. Pero quiero verlo crecer, que vaya a la escuela” Valdez C. (2010).

Por lo anterior, se aprecia que el sistema educativo está diseñado solo para escolarizar, no para aprender.

Según datos estadísticos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (2007-2009), de cada 100 alumnos que ingresan a primaria en México, solo nueve concluyen una licenciatura. Un informe de abandono escolar realizado por la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León para el año 2014-2015 reveló que 7 mil 105 niños de preescolar abandonaron las aulas, 10 mil 353 la primaria y 11 mil 103 la secundaria; destacando que de estos, más de la mitad son hombres y que ninguno de estos niños fue reinscrito de alguna otra escuela de este Estado u otro de la República Mexicana. Esto es grave; sin embargo historias de vida como la anterior, dejan asomar un rayo de esperanza para forjar un futuro más prometedor ¿de qué depende?. No puede haber compromiso con los jóvenes cuando una gran cantidad de ellos no van a la escuela, ni tienen nada que hacer. Debemos retenerlos en el

sistema educativo; en una escuela distinta, humanizante, preocupada por mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones. El Estado tiene la responsabilidad de ofrecer educación básica de calidad, cuyo aprendizaje sea el sustento para el desarrollo de ulteriores capacidades que permitan a los individuos y a las comunidades adaptarse a los cambios ambientales, sociales y económicos en el plano glocal. La educación es clave para cambiar la mentalidad y cosmovisión, así como para desarrollar capacidades necesarias para ampliar las oportunidades que la población precisa para vivir una vida con sentido y dignidad. Los nuevos paradigmas que conciben a la educación como “bien común” representan el marco referencial de enfoques alternativos que conceptualizan la calidad de vida desde la inclusión.

1.3.- La educación inclusiva como premisa para la equidad.

La educación Inclusiva parte de una visión humanista sustentada en los principios éticos universales de una educación para todos, cuya prioridad es favorecer la adquisición de conocimiento adecuado y la formación de competencias al servicio de nuestra humanidad.

La educación ha tenido por mucho tiempo una función utilitaria heredada desde la época de la Revolución Industrial bajo la premisa del capital humano, que deshumaniza el acto educativo y potencia la marginación y la exclusión. En este marco, el propósito de los sistemas de aprendizaje es alienar al individuo, quien solo representa un número de matrícula valorado solo por sus calificaciones. En una era en donde la tecnología y la información se han multiplicado rápidamente, hay quienes sostienen que el modelo de escolaridad no tiene futuro; el aprendizaje electrónico, el aprendizaje móvil y otras tecnologías digitales resultan más atractivos que la escolarización formal. Otros sostienen que, con todo y que ésta sigue instalada en premisas de siglos anteriores, no es posible prescindir de ella, pues representa el primer paso del aprendizaje y socialización institucionalizado más allá de la familia, representa el elemento esencial para el aprendizaje social: aprender a ser y aprender a vivir juntos.

De esta manera las tecnologías de la información y la comunicación no reemplazan a la escuela, a los docentes; los valores dirigidos al respeto a la vida y la dignidad humana, a la igualdad de derechos y justicia social, a la diversidad cultural y social, y al sentimiento de solidaridad humana y responsabilidad compartida en el marco de un futuro común no se aprende a través de la tecnología. “Lo que hace falta es un planteamiento más fluido del aprendizaje como continuo en que las instituciones escolares y de educación formal tengan desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida una interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas desde la educación de la primera infancia a lo largo de toda la vida” (UNESCO 2015).

Replantear la escuela hacia la inclusión requiere de grandes acciones; transformar las ideas y percepciones de los docentes implica la implementación de estrategias de formación inicial y continua que permita desarraigar prácticas segregadoras y homogeneizadoras, en donde todo alumno ubicado en los extremos de la campana de Gauss no encuentra cabida. La educación inclusiva garantiza el acceso, la participación, la permanencia y el aprendizaje, lo contrario, es la exclusión, sustentada en la marginación, la segregación y la vulnerabilidad. Cuando se habla de exclusión, es común que se piense en la no asistencia a la escuela. En México esa barrera, al menos en la mayoría de las entidades ha quedado en el pasado; sin embargo, existen otras formas terribles de exclusión que incumplen por completo el marco legal y político. La exclusión parcial, que se vive cuando un alumno debe abandonar la escuela por problemas familiares, sociales, o bien por causa de la misma escuela; y la tercera, producto de la carencia de aprendizajes, en la que el alumno no recibe formación para desempeñarse activa y responsablemente, situación que enfrentan los alumnos con alto potencial intelectual, entre otros.

Promover la formación básica desde y para la conciencia moral y social de los futuros ciudadanos es sustantivo. Por ello el docente debe tener presente la significatividad y funcionalidad de lo que enseña, brindar herramientas cognitivas para que los alumnos puedan capitalizar la información en el marco de la formación responsable y sobre todo, abrir las posibilidades para la convivencia, la empatía, el respeto y la tolerancia. El informe Delors (1996) recrimina a la educación formal el favorecer determinados tipos de conocimiento en detrimento de otros que son prioritarios para sustentar el desarrollo humano y enfatizaba que en todo aprendizaje organizado, se debe atender de igual manera cada uno de los cuatro pilares:

- A. Aprender a conocer: un conocimiento general, amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias.
- B. Aprender a hacer: no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también de la competencia necesaria para afrontar numerosas situaciones y trabajar en equipo.
- C. Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y de ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- D. Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la independencia.

1.4.-Los niños con alto potencial intelectual en México.

Aunque la atención a los niños con altas capacidades en México data desde el año de 1986, con el surgimiento del Proyecto "CAS" (Capacidades Sobresalientes), es hasta el 2006 que se establece una Propuesta de Intervención de observancia nacional, cuyo marco normativo es referido en el mismo artículo 41 de la Ley General de educación y que al calce dice:

“Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos”. En este marco se legisla sobre un derecho que tiene esta población, que por mucho, había sido dejada de lado por el sistema educativo nacional.

La Propuesta de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes 2006 define a estos como aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz (SEP, 2006.P.56). Tal concepto concibe la aptitud como la capacidad natural del individuo que se desarrolla como producto de la experiencia educativa, tanto familiar, escolar y social. Se reconoce que la aptitud tiene un carácter dinámico, que puede ser potenciado o inhibido por el contexto en donde se desenvuelve cada estudiante. Destacar significativamente hace referencia al desempeño y producto mostrado en un determinado contexto y en alguna de las siguientes áreas: Intelectual, creativa, socioafectiva, artística, psicomotriz. La propuesta toma como referentes teóricos los modelos socioculturales de Gagné, Monks y Tannenbaum, así como el modelo de Renzulli, orientado al rendimiento.

Si bien, todos los modelos destacan la inteligencia general superior como una condición necesaria en la caracterización de la alta capacidad intelectual, no es suficiente. El modelo de sobredotación de los tres anillos de Renzulli (2001) agrega características como la creatividad, el compromiso con la tarea, los factores ambientales, de personalidad y valores.

Por su parte Tannenbaum (1991) agrega las aptitudes específicas excepcionales, características sociales, emocionales y comportamentales, un ambiente estimulante e influyente y tener suerte en períodos cruciales de la vida.

Feldhusen (1986), propone el autoconcepto positivo, motivación para el rendimiento y talento específico o aptitud.

Para Gagné la definición es multifacética y multirasgo; destaca la diferencia entre superdotación y talento. La primera hace referencia a las capacidades naturales o aptitudes, mientras que el talento representa las capacidades desarrolladas. Asegura que los talentos son el resultado de la interacción entre la aptitud o aptitudes y una serie de catalizadores intrapersonales como lo son la motivación y personalidad, y ambientales: las personas, los lugares, los acontecimientos, la suerte, etc.

Finalmente, Sternberg (1990) destaca distintos tipos de superdotación: académicos, creativos, sociales.

Como puede observarse la alta capacidad intelectual o superdotación es un constructo multidimensional, en el que las capacidades cognitivas constituyen un elemento esencial, pero no suficiente. Se hace necesario contar con factores motivacionales y afectivos, junto con variables de personalidad y procesos familiares.

Lamentablemente, interpretaciones equívocas de estos marcos referenciales generan o consolidan prácticas indeseables que perpetúan la historia de exclusión de la que tanto huimos, al menos desde el discurso. El "alto rendimiento escolar" como criterio para la definición de la "aptitud sobresaliente" sin considerar las variables que intervienen para que esta se manifieste, ubica a muchos alumnos con alto potencial intelectual en francas desventajas. "Este criterio (rendimiento excepcional), además de ser una aberración total que traspasa los límites de la legalidad, no se ajusta a la realidad de estos alumnos, y es el fruto de un total desconocimiento del fenómeno de las altas capacidades..." López G.

Considerar la "alta calificación" de un alumno obtenida en una o algunas asignaturas como aptitud sobresaliente, sin asegurarse que posea la capacidad natural, lo coloca también en una situación vulnerable. Factores como la exigencia parental y la sobreestimulación pueden derivar falsas expectativas que tarde o temprano afectará al alumno considerado como tal. La aptitud sobresaliente debe entenderse desde el marco de la diversidad. "Es un error pensar en los alumnos de alta capacidad como categoría, como si estuviésemos hablando de ser o no ser Javier Tourón (2004)". Este tipo de concepciones propias de principio de siglo pasado han dado paso a una concepción de la buena dotación como "pericia en desarrollo" (Sternberg, 2001, 2003), y por tanto en una cuestión de grado, no de ser o no ser.

¿Qué opciones tiene un alumno con alto potencial intelectual en una escuela que no responde a sus necesidades?. Los encontramos desmotivados, frustrados, molestos con una enseñanza repetitiva, se revelan a la autoridad con cuestionamientos inquisitivos. Su creatividad la ponen al servicio de estrategias "de guerra" que desquician al docente, grupo y familia. No obtienen buenas calificaciones, por el contrario sus calificaciones son bajas en español, aunque tienen un lenguaje elevado, en matemáticas, aun cuando son capaces de hacer cálculos con mayor velocidad que la calculadora. Sus conductas retan al sistema en general y son estigmatizados como agresivos, inadaptados, inmaduros e hiperactivos. Muchos de ellos diagnosticados por especialistas como Déficit de atención con hiperactividad, trastorno agresivo-social, asperger o trastorno generalizado del desarrollo; están lejos de ser considerados alumnos con aptitudes sobresalientes.

2.-Método.

La Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, es una institución formadora de docentes de educación especial que se ha extendido a la comunidad mediante un proyecto de atención a los niños con alto potencial intelectual en riesgo

de deserción escolar. Ello, como consecuencia a la demanda de padres de familia que buscaban respuestas y atención a sus hijos cuyas características comunes, se ubicaban en la mala conducta, el bajo rendimiento escolar, el desarrollo precoz, el rápido aprendizaje de aspectos de su interés y la hipersensibilidad ante situaciones sociales.

El proyecto inicia en el ciclo escolar 2010-2011 con Sara, una niña que cursaba segundo grado de primaria, en riesgo de deserción por "mala conducta" y bajo rendimiento escolar en una escuela de 900 alumnos. Al ser evaluada se encuentra que posee un alto potencial intelectual que pone al servicio de su conducta para generar caos tanto en el contexto familiar como escolar. Con el propósito de orientar a los docentes; se acude a la escuela, en donde nos solicitan la intervención con 16 alumnos más con características semejantes.

En el marco de las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, catorce normalistas aceptaron el reto de atender a 28 niños; dieciseis de esta misma escuela primaria y doce hermanitos o familiares de estos que cursaban educación primaria en otras escuelas de la localidad, así como en preescolar. Dato interesante es que solo tres de estos alumnos habían sido diagnosticados con "sobredotación intelectual" por profesionistas externos y sin embargo el diagnóstico había sido ignorado por la escuela.

La ruta de intervención, inició con el proceso de evaluación psicopedagógica que contempló diversas técnicas e instrumentos de evaluación estandarizados y no estandarizados. Resultando en la identificación de un alto potencial intelectual en 19 de los 28 niños evaluados, observando que aprendían rápidamente cuando el tema era de su interés, comprendían con facilidad tópicos complejos para su edad, mostraban una mayor intuición y habilidad para establecer relaciones entre objetos, sucesos o situaciones e identificar rápidamente un problema y las soluciones, aunque no siempre toman la iniciativa para resolverlo.

Se identificó que aprendían habilidades básicas con poca o ninguna práctica y una fuerte resistencia a realizar acciones o practicar destrezas que ya dominaban o incluso no, pero consideraban vano intentarlo por ser sencillo. Construían y/o manejaban niveles elevados de abstracción. Se mostraban críticos, agudos, identificaban el detalle en cada situación que consideraban injusta en su aula, en la escuela. Formulaban cuestionamientos en donde hacían gala de un lenguaje y lógica elevada. Sus intereses eran amplios y diversos.

En la entrevista a los padres se identificó que el 93% de los 19 niños habían aprendido a leer y escribir "antes de tiempo", y destacaban en su mayoría una capacidad de liderazgo que lamentablemente no utilizaban proactivamente. La mayoría de estos niños, sobre todo los que cursaban educación primaria se asumían como "niños problema" concepto reforzado por los padres, docentes y compañeros, que afectaba de manera importante su autoestima, confianza y seguridad.

Los docentes reconocieron la infelicidad que la escuela producía en estos niños, traducida en rechazo, sufrimiento y conformismo que los predisponía a la irritabilidad y agresividad. "Son niños que no ríen, su rostro es frío, rígido". Los padres coincidían en identificar una socialización negativa. Los niños se asumían

incomprendidos e incómodos. “Yo estoy desfasado en tiempo y espacio” dijo Demian respecto a su estancia en la escuela. Por ello en su mundo real o imaginario, algunos de ellos describían detalladamente “sus proyectos” como llegar a la luna, descubrir nuevos planetas en donde exista vida e iniciar nuevamente, construir máquinas que los transporten al pasado o al futuro, aprender idiomas de países y culturas lejanos y hasta de diseñar la tercera guerra mundial para acabar con la humanidad actual.

La mayoría de los docentes se resistió a aceptar que sus alumnos presentaban un alto potencial intelectual, pues esperaban producciones destacables y alto aprovechamiento escolar de manera constante. El mito del genio que brilla y destaca académicamente en todas las áreas es una realidad presente en el contexto escolar. Los docentes demandaban la intervención de psicólogos para modificar conductas disruptivas de estos. “Hacer que se porten bien para mejorar su rendimiento académico”, en tanto los padres solicitaban apoyo para enfrentar las dificultades en la crianza en términos de respeto de reglas, convivencia, responsabilidad en las tareas de la escuela y de la casa, y algunos incluso con trastornos alimenticios o de sueño.

Después de realizar la revisión y reflexión teórica en contraste con la experiencia del modelo de atención oficial, elaboramos un proyecto de atención a esta población, estructurado a partir de cinco ámbitos:

- A. La tutoría en el aula como estrategia para incidir en el enriquecimiento curricular. Propósito fundamental de nuestra presencia en las aulas de estos niños era el realizar ajustes curriculares que permitieran enriquecer el contenido y la actividad didáctica, lo cual resultaba alejado de la realidad presente. Por ello, la tutoría representó el punto de partida para la interacción e intervención en el aula, no solo con el alumno en cuestión, sino también con el docente y el resto del alumnado.

El elemento sustantivo para el establecimiento del vínculo personal entre los involucrados fue establecer un rapport positivo que generara un sentimiento de cercanía y confianza, actitud de empatía y un marco de organización para el trabajo.

Asumimos que la tutoría sistemática debe tener un enfoque educativo y no instruccional, basado en principios como: Los alumnos poseen particularidades propias que el docente debe respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a su desarrollo; Se educa a la persona de manera integral y no solo parcialmente, es decir la importancia en estos niños no era solo el desarrollo intelectual, pues había rezagos importantes en otras áreas como la emocional, afectiva, social y familiar que limitaban su participación activa en los distintos ámbitos y sobre todo que los privaba del disfrute de la vida.

Con los estudiantes normalistas se puso atención en el desarrollo de competencias profesionales, basado en las siguientes premisas:

- La tutoría es una responsabilidad profesional inherente al ser del docente y no solo al hacer.
 - El alumno a pesar de su capacidad intelectual requiere de la guía del adulto para auto regularse y autogobernarse.
 - El tutor-normalista es una figura que orienta, guía, escucha, apoya, que respeta la integridad y la individualidad del niño, pero al mismo tiempo favorece en él, la reflexión sobre su actuar con fin de favorecer la metacognición que le permita plantearse estrategias de solución y compromiso.
 - El tutor-normalista debe ser empático con el docente y los docentes de la escuela sin perder de vista que su propósito es sensibilizar y ganar espacios para una participación más activa en las aulas que promueva la reflexión docente con miras a la transformación de las prácticas.
 - El trabajo colaborativo es fundamental para avanzar hacia una cultura inclusiva.
 - El tutor-normalista debe concebir el desarrollo como un proceso de cambio ordenado y de transformaciones sucesivas a lo largo de la vida que afecta a todos los aspectos y que se integra en la interacción entre la genética y el entorno, en donde la experiencia y el entorno social son determinantes para la génesis de las estructuras neurales. Así, la base del desarrollo cognitivo se caracteriza por cambios mutuamente inducidos entre los niveles neurales y cognitivos que dan lugar a distintos procesos de desarrollo típico y atípico. En este marco las aportaciones de la neurociencia cognitiva al campo educativo deben estar presentes en sus prácticas pedagógicas.
- B. El enriquecimiento extracurricular en turno contrario. Se destinó un espacio en las instalaciones de nuestra institución, a donde acuden los niños cada viernes a desarrollar un programa de ciencias y arte. Las sesiones de trabajo parten de un programa que rescata sus intereses y necesidades, quienes trabajan con los estudiantes normalistas. Se incluyen además distintas experiencias científicas y artísticas mediante vistas a espacios de la localidad que ofrecer estos servicios. Ciertamente estas experiencias tienen un propósito que va mucho más allá de lo evidente, pretende ofrecerles una visión distinta de la educación en la que ellos son aceptados, valorados y pueden ser felices.

La referencia de este proyecto de enriquecimiento extracurricular parte de reconocer que el aprendizaje y afectividad no pueden separarse, uno implica al otro. El aprendizaje influye en la afectividad y la afectividad condiciona los aprendizajes. Todo aprendizaje supone ciertas experiencias; y en ellas el gasto de energía cerebral correspondiente. El esfuerzo es un factor decisivo para el éxito o el fracaso para aprender algo en particular. De esta manera la percepción del éxito se vive con sentimiento de suficiencia y alegría, y por el contrario la percepción del fracaso se acompaña de ira o tristeza.

Las emociones y los sentimientos dan color al aprendizaje, al significado. Las emociones se viven fundamentalmente de manera agradable o desagradable, con afectaciones fisiológicas generalmente de manera transitoria; contrariamente, los sentimientos tienen un mayor impacto psicológico, están ligados a los distintos valores que la persona ha adoptado a partir de sus creencias y convicciones. Las emociones se presentan como consecuencia de los logros o de los fracasos en la satisfacción de las necesidades humanas y frecuentemente se entrelazan con los eventos de la existencia personal. Toda persona requerimos de mantener un equilibrio afectivo que nos permite adaptarnos al medio ambiente; buscamos permanentemente el bienestar, y estamos motivados psicofisiológicamente para esta búsqueda, lo cual logramos a través de la satisfacción de nuestras necesidades. Este equilibrio deseado solo puede verse alterado cuando surge una necesidad humana que no es satisfecha, obligándonos a utilizar mecanismos de defensa que logren aliviar la tensión y satisfacerla, al menos de manera parcial, a través objetos, situaciones o personas.

En este marco, los alumnos con alto potencial intelectual enfrentan diariamente en el contexto escolar desequilibrios emocionales producto de las frustraciones por la insatisfacción de sus necesidades o intereses respecto al aprendizaje, así como de las percepciones de amenazas reales o imaginarias que sienten de parte de los docentes o de sus compañeros. Muchas experiencias del aula les provocan emociones negativas: temor a ser evidenciados o ridiculizados por el profesor ante sus compañeros; temor a ser acosado por sus compañeros por ser "un nerd", temor a la reacción de sus padres por las malas calificaciones a pesar de su capacidad, o por las quejas del docente sobre su conducta, temor a ser rechazado por sus compañeros como consecuencia de su poca capacidad para establecer relaciones.

El rechazo es una amenaza sutil y permanente que enfrentan los alumnos con alto potencial intelectual que provoca incomodidad y resentimiento

hacia el docente, sus compañeros y la actividad escolar. Este alumno, cuando considera que los contenidos de aprendizaje no son útiles ni relevantes presenta actitudes de indiferencia o rechazo que se perciben como agresión, produce tensión y estrés tanto en él como en el profesor, que al ser persistente conlleva a importantes repercusiones físicas, emocionales y cognitivas. De esta manera la desmotivación y falta de esfuerzo dan lugar al bajo rendimiento escolar, que desmitifica la idea del éxito académico en el alumno con alta capacidad intelectual.

C.

El trabajo colaborativo con la escuela como estrategia para generar una cultura inclusiva. El aprendizaje colaborativo hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidades en tanto que se descubre el valor de trabajar juntos y comprometerse y responsabilizarse en una tarea. Ferreiro y Calderón (2005). La formación docente desde y en el trabajo colaborativo implica reconocer que:

- No se avanza hacia modelos inclusivos sólo por decreto.
- La figura central para operar los cambios en las políticas educativas es el docente.
- El trabajo colaborativo y la capacidad de los docentes para trabajar en equipo representa un factor esencial en la transformación de los procesos educativos en cada escuela.
- La autoridad educativa debe generar condiciones para el trabajo colaborativo.
- El liderazgo es factor indispensable en la concreción de las políticas educativas, por lo que su preparación en esta función es fundamental.
- El reconocimiento a la acción docente exitosa debe ser el resultado del aprendizaje significativo de los alumnos.
- Las transformaciones en los modelos de educación básica deben ser congruentes con los de formación docente.
- Todo cambio conlleva implicaciones en la formación inicial y continua de los docentes.

Construir ambientes desde un enfoque inclusivo requiere de una gestión escolar participativa, comprometida, colegiada y flexible, en donde la planeación y organización de la vida académica se generen desde la democracia y pluralidad, a partir de una visión común.

Por ello, y dado que no es posible avanzar hacia una cultura colaborativa que favorezca la inclusión desde las prácticas solitarias y teóricas, es que el trabajo colegiado en las escuelas debe reconocerse y ejercerse como el medio fundamental para la conformación de equipos, capaces de compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas desde un marco democrático y plural. El trabajo

colegiado implica replantear conceptos, principios, condiciones y prácticas, así como la construcción de una metodología propia que permita:

- a. Construir y compartir una misma visión.
- b. Establecer metas.
- c. Conocer y reconocer la realidad de la institución.
- d. Tomar de decisiones de manera conjunta.
- e. Implementar propuestas y asumir compromisos, todos y cada uno.
- f. Evaluar y autoevaluar las acciones de todos, algunos y cada uno.
- g. Iniciar nuevamente planteando nuevos retos a partir del reconocimiento de avances, siempre preguntándose ¿en qué podemos mejorar?

En este sentido las Reuniones de Consejo Técnico Pedagógico, sistematizadas en la educación básica representó el medio para vincularnos, participar e incidir en el proceso de construcción de un trabajo colaborativo.

- D. El taller de padres desde un enfoque sistémico. La presencia de los padres en la Escuela Normal de Especialización como acompañantes de sus hijos al proyecto de enriquecimiento extracurricular, aunado a las dudas, preocupaciones e inquietudes que nos planteaban, nos llevó a tomar la decisión de estructurar un Grupo de orientación y apoyo a padres que les permitiera tener información acerca de cómo resolver las situaciones presentes en la dinámica familiar producto del desarrollo de sus hijos. De esta manera se inició el trabajo desde el enfoque de Grupo Operativo, en donde a cada uno de los miembros se les asignaba un rol o tarea que se desarrollaría en la siguiente sesión; sin embargo la asistencia intermitente de los padres exigió cambiar a un Enfoque Sistémico.

Las sesiones desarrolladas los viernes en el mismo horario en que sus hijos trabajan su proyecto extracurricular parten del análisis de situaciones específicas en contextos específicos de las familias participantes y con el diálogo como herramienta se promueve la reflexión, el análisis y la reorganización cognitiva para el manejo de la situación que lleva a los padres a tomar decisiones respecto a sus estilos de crianza.

- E. Grupo de orientación y apoyo a adolescentes con alto potencial intelectual. El tiempo ha transcurrido; al ciclo escolar 2014-2015, atendemos a 54 niños de educación preescolar, primaria y secundaria. Siete de estos niños han sido promovidos a educación secundaria, quienes son atendidos a través de esta estrategia. El propósito es ayudarlos a comprender el mundo desde esta nueva condición, la adolescencia, en donde convergen distintas características que definirán su vida adulta. Entre ellas, el segundo podado cerebral, los cambios bioquímicos y hormonales, la determinación de la personalidad, la definición del género sexual, los primeros intentos de

relaciones de pareja, el establecimiento de las relaciones interpersonales, la definición vocacional, entre otras.

Este grupo tiene como propósito brindar herramientas cognitivas, emocionales, afectivas y vocacionales para tomar decisiones asertivas y hacer frente a la incertidumbre que les plantea este mundo cambiante. El enfoque de trabajo es el sistémico pues consideramos que brinda mayores oportunidades para cumplir con los propósitos planteados.

4.-Valoración.

“Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad de la educación en el siglo XXI” UNESCO (2015). Considero que la educación debe partir de una visión humanista que reafirme una serie de principios éticos y universales, de la premisa de una educación para todos, en donde se formen competencias para el servicio y bienestar común.

La inclusión sustituye el enfoque utilitario de la educación eliminando la exclusión y la marginación, en donde la función de los docentes y otros educadores sigue siendo primordial para facilitar el aprendizaje con miras a un desarrollo sostenible para todos. Es imperativo rechazar los sistemas de aprendizaje que alienan al individuo, así como las prácticas sociales que dividen y deshumanizan a la gente.

Hay quienes sostienen que el modelo de escolaridad no tiene futuro en la era digital a causa de las oportunidades que brindan el aprendizaje electrónico, el aprendizaje móvil y otras tecnologías digitales. Si bien es cierto que el actual modelo industrial de escolaridad no responde a los actuales retos y necesidades, la asistencia a la escuela sigue siendo trascendental, pues es el primer paso del aprendizaje y la socialización institucionalizados más allá de la familia y es un elemento esencial del aprendizaje social: aprender a ser y aprender a vivir juntos. El aprendizaje no debe ser simplemente un proceso individual. Como experiencia social, requiere aprender con los demás y a través de ellos, por medio de conversaciones y debates, tanto con los compañeros como con los docentes. Los niños que poseen un alto potencial intelectual no deben ser condenados a una educación basada en el enfoque de “home schooling”, claro, opción que tienen los más afortunados.

Lo que hace falta es que la escuela parta de un planteamiento del aprendizaje como un continuo desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida desde la interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas y responder a las necesidades e intereses de los alumnos. El docente debe ser un guía que permita a los alumnos, desde la primera infancia y durante todo su trayectoria de su aprendizaje, desarrollarse y avanzar en su proyecto de vida; facilitar el aprendizaje, entender la diversidad, ser inclusivos y adquirir competencias para favorecer la

convivencia sana y pacífica, así como la protección y mejora del medio ambiente; fomentar entornos respetuosos y seguros, que favorezcan la autoestima y la autonomía y recurrir a múltiples estrategias pedagógicas y didácticas y que influyan en formar niños felices que amen y valoren la escuela.

Los docentes deben mantener una relación productiva con los padres y las comunidades, generando la apertura y las condiciones para trabajar con ellos colaborativamente con una visión y una meta común.

Los alumnos con alto potencial intelectual representan un importante reto para el sistema educativo. Las percepciones, creencias y sentimientos de los docentes son factores que determinan su forma de actuar, de intervenir y de responder a las necesidades específicas de estos alumnos; por ello, es importante analizar actitudes y entender que su actuación en el contexto escolar responde no solamente a aspectos de formación profesional, sino también a su formación personal producto de su experiencia de vida.

La evaluación que hacemos de este proyecto a cinco años de su inicio nos permite considerar primeramente que la formación inicial y continua de los docentes debe cambiar, requiere de un paradigma inclusivo en el que se reconozca la diversidad como riqueza y oportunidad de desarrollo profesional y personal. El docente debe aprender a:

- Tener la capacidad de ver los conflictos como oportunidades para realizar cambios positivos de beneficio para la comunidad en general.
- Ser receptivo y sensible a las necesidades de todo su alumnado y sus familias
- Evitar los estereotipos y prejuicios que levantan barreras en las relaciones y en el abordaje de problemas.
- Ser proactivo, con iniciativa para investigar y buscar soluciones que respondan a las necesidades de su alumnado.
- Tener una actitud de escucha reflexiva
- Ser resiliente y fomentarla en sus alumnos.
- Velar por la lograr la equidad e igualdad.
- Tener altas expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos
- Trabajar colaborativamente, relacionándose con los recursos de la comunidad y de otras instituciones.
- Evitar “etiquetar” o “patologizar” todo aquello que no conoce.
- Trabajar con las familias y considerarlo como prioridad en beneficio de la formación de sus alumnos.
- Personalizar la atención a sus alumnos
- Diversificar la acción docente

- Aplicar los principios de la neurociencia cognitiva a la acción didáctica
- Utilizar modelos de enseñanza cooperativo
- Utilizar modelos globales de enseñanza-aprendizaje y de resolución de problemas.
- Incorporar los principios del aprendizaje desde la comprensión del cerebro, reconociendo que existen “períodos sensibles” para el por lo que la acción del docente es fundamental desde la educación preescolar. Que la plasticidad cerebral representa la capacidad para introducir cambios a las demandas del entorno a lo largo de toda la vida y por lo tanto el concepto inteligencia no es estático ni permanente, por lo que cada día en la escuela debe ser una oportunidad para el aprendizaje y por último que reconozca que el efecto de ciertos factores ambientales, como la nutrición, el sueño, el deporte y el esparcimiento son necesarios para un óptimo funcionamiento cerebral.

Concluyo que desde mi óptica personal la conceptualización e interpretación que se hace de la aptitud sobresaliente en nuestro país representa un obstáculo para la identificación y atención de los alumnos poseedores de un alto potencial intelectual natural. No hemos entendido que la motivación hacia la tarea, la manifestación de la capacidad en productos destacados y valorados, son características a desarrollar en el contexto escolar; y la suerte se tiene cuando se crean condiciones para que el alumno desarrolle su potencial.

Es lamentable que algunos niños como Demian no tienen siquiera la suerte de haber nacido en una familia que cuide de ellos y satisfaga sus necesidades en todos los sentidos. Ellos solo tienen el alto potencial para aprender, pero no quieren hacerlo en la escuela. ¿Los ignoramos porque no cumplen con el criterio de aptitud sobresaliente y esperaremos a que la historia futura de cuenta de su conducta en una sociedad conmocionada por la delincuencia y la deshumanización? o nos comprometemos a atender sus necesidades sin importar su etiqueta diagnóstica. ¿Habrá algún país al que le sobren las personas con alto potencial intelectual, o los dejaremos para que la delincuencia organizada, las sociopatías, psicopatías o demás trastornos mentales los tomen como rehenes para perjuicio de ellos y de la sociedad.

5.-Bibliografía.

- Calero, Ma., García, B., y González, T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Cárdenas V. (2010). *Los morros del narco*. México, D.F.: Oceano.
- Casanova Ma. y Rodríguez H. (2009). *La inclusión educativa. Un horizonte de posibilidades*. Madrid: Muralla.

- Darling, L. (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. México: SEP.
- González R. y S. Guinart. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Ed. Barcelona: Garó.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Uned.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con Altas Capacidades*. Barcelona: Graó.
- Moya, J. (2015). *La educación como derecho. Bases para un consenso razonable*. Madrid: Muralla.
- Ostrosky-Solís, F. (2008). *Mentes asesinas*. 1ª. ed. Quo Libros México, D.F.
- Siaud-Facchin, J. (2014). *¿Demasiado inteligente para ser feliz?* Barcelona: Paidós.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Muralla
- Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México, D.F.
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención. Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP., México, D.F.

Electrónicas:

- López, G. altas capacidades y rendimiento escolar. disponible en www.altacapacidad.net/conceptos/rendimiento.html