

ESCENAS DE RECONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DE PERSONAS CON
ALTAS CAPACIDADES EN RIONEGRO ANTIOQUIA

SIMÓN MONTOYA-RODAS

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD DEL CENTRO
DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD DE
MANIZALES-CINDE

MANIZALES

2020

ESCENAS DE RECONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DE PERSONAS
CON ALTAS CAPACIDADES EN RIONEGRO ANTIOQUIA

SIMÓN MONTOYA-RODAS

Tutor

Héctor Fabio Ospina

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD DEL CENTRO
DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD DE
MANIZALES-CINDE

ORGANISMOS COOPERANTES: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Unicef, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Universidad de los Andes de Venezuela, Universidad Central de Venezuela, Universidad del Nordeste de Argentina, Universidad Diego Portales de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, Universidad de Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri de Brasil, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo de Brasil, FLACSO, CLACSO de Argentina

MANIZALES

2020

DEDICATORIA

*A Sebastián, Andrés y Juan,
coautores de esta tesis.*

A Maria Eugenia Rodas Longas por la tenacidad y capacidad reflexiva, por enseñarnos a volar con su jovialidad y potencia espiritual, su modo de vida es una enseñanza.

*A las Akaritas
quienes inspiraron cada sentido con su confrontación y afecto
ayudaron en el querer, sentir, pensar y parir esta obra.*

Especialmente a Blanca Nelly Gallardo Cerón, por ser madre de hazañas e imposibles

AGRADECIMIENTOS

William Montoya Henao y a la familia Rodas Longas por todo el apoyo y compañía; material e inmaterial.

David Santiago Duque Castaño por su inmensidad espiritual y paciencia inagotable frente a mis impertinencias.

A Moisés Montoya Rodas, Mariana Serna Sierra, Tina Bolaños, David Ríos Vélez, Liliana Ceballos Gutiérrez, Ingrid Jiménez y Simón Carmona Arango, quienes ayudaron a este parto con su creatividad y oportuna presencia incondicional, cargada de despropósito, de charlas inoportunas e inapropiadas.

A aquellas akaritas, quienes, junto a los anteriores, han cargado de conversación mi vida; sus historias y recuerdos alimentaron esta tesis.

Especialmente a Juan Pablo, Pablo Naryán, Diego, Juanes, Sara, Thomas, Daniel y Maria Paulina.

Héctor Fabio Ospina por el acompañamiento, la escucha sincera y la lectura juiciosa, por ser bastión administrativo en este proceso.

Fátima Vidal Rodrigues, Maria Caridad García-Cepero y Javier Sáenz Obregón por la lectura, confrontación y aportes a esta escritura, por el apoyo en esta apuesta académica.

Marco Fidel Chica Lasso por sus aportes intelectuales durante todo el proceso y la impecable gestión académica.

Las y los demás colegas de la línea de educación y pedagogía del doctorado, a todos en general, por su compañía intelectual. Especialmente a Oscar Saldarriaga Vélez, Amparo López Higuera, Andrés Klaus Runge Peña y Jaime Saldarriaga Vélez, cuyo aporte a este trabajo ha sido invaluable.

Carlos Calvo Muñoz, Silvia López de Maturana, Maria Leonor Conejeros Solar, Katia Sandoval, Alberto Moreno Doña, Mariela Rodríguez Arango y Alexander Yarza por su valioso tiempo de conversación, indispensable para los desarrollos conceptuales aquí registrados.

Akará, por el aporte en cuanto a estética y argumentación, además a las personas de Áurea y Ginacú por la paciencia.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
Objetivo general:	27
Objetivos específicos:.....	27
Justificación.....	27
Método y herramientas	29
I. ESCENAS DE RECONOCIMIENTO.....	32
YO ERA FELIZ CUANDO NIÑO	33
Prólogo	34
Acto I: El reconocimiento	34
Acto II: La persecución	37
Acto III: La huida hacia el interior.....	40
Acto IV. De vuelta al reconocimiento.....	42
LA ESCUELA ES PARA COMPARTIR	54
Prólogo	55
Acto I: La Búsqueda.....	55
Acto II: El Desconocimiento Del Otro.....	59
Acto III: La Epopeya, las aporías del poder escolar.....	63
Acto IV: La Fuga.....	68
CRISIS Y NORMALIDAD	75
Prólogo	76
Acto I.....	76
Acto II.....	81
Acto III: La crisis.....	87

Acto IV	95
II. FIJAR UNA ESCENA. APUNTES SOBRE HERMENÉUTICA DE LA ACCIÓN.	101
1. Una hermenéutica de la acción a través del teatro.	104
1.1 Discurso y acción	105
1.2 Elementos desde la hermenéutica.....	108
1.3 Elementos de la narrativa y teatro	112
1.3.1 Hermenéutica, narrativa y escritura de sí.	114
2. Pensar con los jóvenes.....	117
3. El texto es la fijación de la acción.	118
4. Dibujo del contexto municipal respecto a altas capacidades.....	120
5 Jóvenes participantes en la investigación	123
III. LA INCOMODIDAD DE LA SUPERDOTACIÓN.....	125
1. La historia de la inteligencia es incómoda, Aún así la psicometría reina.....	131
1.1. El examen como ritual de reconocimiento, tensiones históricas.....	134
1.1.1. Giro uno: modelos multicriterio	138
1.1.2. Giro dos: el ambiente como centro de atención	140
1.1.3. Giro tres: acciones reconocidas en la cultura	144
2. La superdotación y el examen de inteligencia en Colombia.....	146
2.1 Apropiación de la modernidad en Colombia a propósito de la superdotación	146
2.2 El desarrollo y el progreso, el tránsito al siglo XXI.....	150
2.3 El registro en el Simat como escena de reconocimiento	159
3. El ser humano exitoso como parámetro de reconocimiento.....	163
IV. IDENTIDAD Y DIFERENCIA EN SUPERDOTACIÓN O ALTAS CAPACIDADES.....	168

1. ESTUDIOS PRECEDENTES SOBRE EL TEMA	171
1.1 Estudios en Colombia.....	171
1.2 A nivel internacional	174
2. LA IDENTIDAD: EL LUGAR DEL SUJETO.....	177
3. EL BINOMIO RARO/NORMAL	181
3.1 Raro de nacimiento.....	182
3.2 Ruptura de órdenes escolares	183
3.3 El juego y el trabajo.....	184
4. IDENTIDAD A PARTIR DE LA DIFERENCIA.....	186
4.1. De las altas capacidades al talento.....	186
4.2. Tres caminos que atraviesan tres regiones	187
4.3. Camino uno. Identidad independiente al talento	190
4.4. Camino dos. Intersecciones de identidad otro e identidad talentos.....	193
4.5. Camino tres. Identidad talento (Gifted identity).....	195
4.6. Líneas de cierre, intercambiadores viales.....	199
V. CRISIS Y APOSEMATISMO. Aporías del Reconocimiento de Sí	206
1. ESCENAS DE IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN COMO DIRECCIONAMIENTO	207
1.1 Superdotación y talento como nombre propio.....	211
1.2 Los observables en el cuerpo del talento	213
2. DISTINCIÓN COMO PERSONA CAPAZ.....	216
3. RECONOCERSE CAPAZ	217
4. APOSEMATISMO ¿LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO DE UNA IDENTIDAD TALENTO?	222
VI. UNA COMPRESIÓN PERFORMATIVA DE LAS ALTAS CAPACIDADES: HACIA UNA IDENTIDAD TALENTO A modo de sumario y consideraciones finales.....	229

VII. POSIBILIDADES QUE SE ABREN EN ESTA INVESTIGACIÓN A modo de recomendaciones.....	238
1. EN UN SENTIDO PEDAGÓGICO	239
2. EN UN SENTIDO EDUCATIVO:	240
3. EN UN SENTIDO DIDÁCTICO:.....	241
LISTA DE REFERENCIAS.....	243

TABLA DE FIGURAS

Figura 1 Estructura de sentido en la narración	30
Figura 2 Relaciones de contrariedad	31
Figura 3 Fijación de las escenas	104
Figura 4 Péndulo metodológico.....	105
Figura 5 Composición de la obra.....	111
Figura 6 Cuadernos de sí	115
Figura 7 Reporte Simat 2017.....	121
Figura 8 Modelo de Mönks (1992).....	142
Figura 9 Regiones y caminos de estudios sobre identidad.....	188
Figura 10 Relaciones causales en las actuaciones	232

INTRODUCCIÓN

Esta tesis nace con una pregunta simple ¿Vale la pena seguir nombrando con los adjetivos altas capacidades, superdotado, talentoso? cuestión que se amplió a preguntas posteriores ¿Cuál es la función de estos adjetivos en la sociedad, específicamente en la escuela? ¿qué quieren, sienten y piensan respecto a mis preguntas las personas que cargan estas palabras sobre su cuerpo? Hoy, han pasado cuatro años y tras la impresión de esta tesis, la respuesta a estas preguntas apenas está iniciada.

En la búsqueda encontré tres personas en condición de estudiantes de bachillerato, quienes quisieron construir conmigo su historia, junto a ellos, poco a poco me fui encontrando. Teníamos un texto común: una vida escolar ¿Podrían reflejarse las vivencias de las personas respecto al adjetivo superdotado en una persona sin este diagnóstico? O ¿superdotado no es un diagnóstico? Es un adjetivo, aunque sabemos jugar a que es sustantivo, cuando decimos él es el superdotado. Lentamente, fui perdiendo el límite entre la vida del texto y la mía, fui desplegando mi trama desde sus lenguajes. Con el paso del tiempo, de la narración, concluí que me estaba buscando y sin darme cuenta allí había surgido este interés. El primer impulso fue querer hablarme, mirarme al espejo y cambiar de tesis, sin embargo, encontré que quería decir algo, que tenía algo por contar. No una respuesta global a las preguntas iniciales; sí unas vidas en singular, que permiten ver un adjetivo que se produce en medio de tensiones y contrariedades.

Fue así como iniciamos la fijación de fragmentos de unas formas de vida como una cuestión pedagógica, en el sentido de una reflexión sobre la formación. Identidades narrativas que llevaron a la construcción de personajes con base en tres intersecciones. 1) Una invención intermedia entre las ciencias sociales y las artes, procesos de pensamiento que se han mirado, a veces sin tocarse, desde las antiguas ciencias del espíritu; 2) una intermitencia entre el teatro y la narración, lenguajes que se han ido distanciando en nuestra historia occidental; la creación de personajes comunes a partir de una mirada constante, en algunos casos un habitar conjunto entre entrevistado y entrevistador. Sé que jugar en los puntos intermedios siempre es riesgoso. Espero que estas páginas sean valiosas para las vidas que han sido fijadas en texto y para quien las lee, así como han movilizad o mi formación.

Toda la vida me ha sido difícil definir, decidir y sentir una obra terminada, Aún más, saberme terminado, si existe la ciencia más allá de ser una institución que busca

deslegitimar lo que considera no ciencia, tiendo a pensar que esta es la práctica de buscar comprenderse. No la búsqueda del individuo sobre su propia vida, sino la incesante práctica de búsqueda de sí, la cual requiere inseguridad. Al parecer nací hombre y hoy dudo de ello, me exigen nacer colombiano y me cuesta creerlo, aunque tenga que pagar impuestos y pedir visa, mi familia decidió que yo no sería católico y me pregunto ¿cómo podría arrancarse de este cuerpo el cristianismo?, suelen decirme que soy ricoureano, postestructuralista o foucaultiano, y según el caso podría ser alguna de estas o las tres, me cuesta la suscripción a una casta académica. Nosotros, como personajes de estas tramas vamos germinando en escenas de reconocimiento que nos forman con múltiples identidades: el parto, el registro de nacimiento, el bautizo, la defensa de una tesis; quisiera dudar si estoy vivo, pero institucionalmente no lo estoy porque no han hecho el acta de defunción con el número de mi cédula.

Debo aclarar que me cuesta creer en una identidad basada en una interioridad sólida e inmutable al estilo del “pienso luego existo”, dudo del libre albedrío. En este sentido, no estoy preguntando que decidieron estas personas hacer con sus vidas a partir del uso de su libertad o racionalidad. Siento que nos producimos en el marco estructuras de sentido que forman modos de vida. Sin embargo creo en la búsqueda de sí como una pregunta por una identidad colectiva, me refiero a un cuestionamiento por el estar ubicado a partir del lenguaje en general, no sólo oral, sino todas unas redes de lenguajes que direccionan las vidas, la reflexión es cómo los humanos hemos ido ordenando el mundo a partir de prácticas de producir identidades y diferencias con juegos del lenguaje, a través de la cual cada sujeto se ubica en el mundo del lenguaje como investigadores del norte, el sur o el no lugar; se viste como infante, adulto o anciano; es mirado como sabio, ignorante o común; es quien se sienta adelante, atrás o el que sacan de la clase, es institucionalizado como superdotados, personas con altas capacidades o con capacidades excepcionales. Esta obra, es una pregunta por estos últimos sujetos, que superficialmente podríamos decir que se producen en un ejercicio de evaluación por parte de un profesional y posteriormente con una escena de reconocimiento simple y contundente, para el caso de Colombia, el registro en el Sistema Integrado de Matrículas (Simat) con el código “capacidades excepcionales”. Sin embargo, estas son dos escenas administrativas, en la actualidad no hay un estudio sistemático sobre qué ocurre a nivel escolar con estas

personas, cómo son las escenas de reconocimiento. Estas páginas aportarán a avanzar en ello.

Ahora bien, toda tesis tiene una topografía discursiva, unas palabras-conceptos que le sostienen como argumentación. No es posible comprender la idea defendida sin comprender el origen y significado de sus palabras y las reglas del juego, las creencias que tenemos quienes escribimos. Para esto, a continuación, sitúo la tesis de forma introductoria a nivel epistémico, además desarrollo las principales ideas teóricas con seis puntos que considero permitirán profundizar en la tesis y realizar la exposición bajo acuerdos respecto al sentidos sobre los conceptos principales.

Esclarezcamos, esta construcción no sigue una tradición específica, así, podrán juzgar esta tesis como un sincretismo, pero no como un eclecticismo. He procurado hilvanar de manera clara, aunque precisa, en lo posible suficiente, la forma de ver y leer a los autores. En esta pregunta por la formación estoy navegando en dos mares: uno, la filosofía del lenguaje y las acciones; dos, la psicología cognitiva que define altas capacidades. Entre estos encuentros un canal: la metáfora de escena de reconocimiento, desde la cual hago uso del teatro a partir de una reflexión pedagógica. En este marco comprendo la pedagogía como la reflexión metódica y sistemática sobre la formación de las crías de homo sapiens como humanos, entendida aquí como constitución del sujeto con múltiples identidades. Creo que este ejercicio aportará principalmente a una nueva comprensión de las altas capacidades, que en tanto desarrollo teórico ha carecido de reflexiones sobre lenguaje, cuerpo y acción. Además, espero que esta relación con el mundo cognitivo abra rutas a la filosofía del lenguaje.

1. La construcción de pensamiento y la certeza. En este trabajo comprendo que pensar es inventar (Serres, 2015), crear relaciones entre las cosas, los fenómenos y las palabras hilvanadas en discursos, todo esto en un proceso caótico que vamos ordenando con propuestas estéticas, entendemos estas como la creación de órdenes que responden a lógicas y sentidos, esta última palabra en su acepción de direccionamiento, intención y modo de entender. En otras palabras, aquí estética no significa belleza sino ordenes arbitrarios contruidos con intenciones para la transformación de las ideas. En nuestro

caso nos dedicamos a la escritura de escenas, de unas tramas de vidas, el texto como fijación de las acciones humanas.

En este orden de ideas, para construir este texto propongo que la verdad es algo inestable pero existente, es una versión sobre el mundo. Con esto no afirmo que todas las versiones son válidas; sí que ninguna certeza es absoluta. Para que las versiones sean relativamente sólidas deben estar sostenidas en información y datos, en cosas y situaciones, sumado a ello están construidas con reglas y restricciones. Entonces la construcción del pensamiento es variante según los juegos del lenguaje en los cuales estamos inmersos al momento de construir las proposiciones. Sistemas de signos y símbolos en los cuales involucramos tanto lógicas como emociones de manera articulada. Por ejemplo, valido que algunas ciencias como las ramas clásicas de la psicología hayan creado sistemas para definir la inteligencia, categorizarla en criterios y medirla, así han determinado qué son altas capacidades intelectuales, sin embargo, entiendo que esa es sólo una versión sobre el mundo, una manera de ver, pero no es total. Frente a la psicometría cuestiono la función que tiene, más que la veracidad de sus cifras. Como investigador dedicado a la pedagogía, un diagnóstico psicométrico no tiene más posibilidad que una oportunidad para la crítica. Aún así, cuando he estado en ejercicios administrativos es un dato que me ha servido para la solicitud de recursos a entidades gubernamentales y organismos internacionales.

2. El lenguaje y el texto. Entiendo, cimentado en el filósofo francés Paul Ricoeur (2003, 2008a, 2010) que el texto es la fijación de las acciones. Veamos, el habla articulada en palabras, la decoración de un cuarto, el diseño arquitectónico de una escuela, los gestos, los modos de ubicarnos en un aula escolar, todas estas son prácticas socialmente compartidas usadas para unas intencionalidades, en el marco de unos sentidos. Las listadas como ejemplo, son formas de lenguaje, entre muchas otras. Algunas veces más conscientes y otras menos, en ocasiones producto de reflexiones académicas y en otras de manera más espontánea, siempre con una historia que se ha ido consolidando en las formas de relacionarnos. Esta definición del lenguaje como práctica socialmente compartida la retomo de Wittgenstein (2017), más específicamente de la lectura que Ricoeur hizo del pensador austriaco, la cual está juiciosamente trabajada por la profesora

Martha Betancur (2017). El concepto de juegos del lenguaje, que funciona con unas reglas e intencionalidades, es base para la expresión de “ver cómo” y la función referencial del texto. Lo escrito nos habla de algo, nos refiere cosas o acontecimientos. Todo esto orienta nuestra idea. Ver como si la vida fuera una obra de teatro, con escenas, algunas de ellas escenas escolares. En síntesis, el texto es una forma de fijación del lenguaje, que permite hacer mimesis de las acciones, de las prácticas sociales a través de la escritura, además media la reflexión, organización y permanencia en el tiempo.

Aquí podría leerse un problema que data desde la poética de Aristóteles (1948), y es la diferenciación entre teatro y narratividad (Al respecto recomiendo a García Barrientos, 2004), el primero del mundo de la acción y el segundo del texto. Este vínculo lo hacemos con la apropiación de la triple mimesis que Ricoeur (2008a, 2008b) lee en la poética de Aristóteles. La primera es la imitación de la acción, la segunda es la reorganización cuando lee e interpreta a partir de la acción y el momento de la actuación que permite la invención y la promesa.

Hemos incluido algunos elementos que nos resultaron importantes para la fijación de las acciones y experiencias en el momento de la escritura de las obras. 1) Los coros propios del teatro griego y algunas estructuras de la tragedia y la comedia (Fuentes González, 2007) de manera articulada según los momentos de la vida. 2) El monólogo interior, que es propio del modernismo (Palomo Berjaga, 2010; Veas Mercado, 1977) y me permitió leer en Juan Rulfo (1953) y James Joyce (2004) unas formas, unos modos lingüísticos de diálogo con sí mismo como otro. Hemos escrito un momento en que el protagonista de cada obra cavila en soledad, divaga entre sus pensamientos hablando a cualquier persona en el mundo, narrando su vida o la de cualquiera.

3. El reconocimiento. Este concepto lo apropio principalmente de Ricoeur (2006) y lo amplío con lecturas de Butler (2004b, 2009). Para el filósofo francés, hay una extensa posibilidad de trabajo desde este concepto, porque amplía la acepción primera de la palabra que es volver a conocer, partiendo de un tránsito por la acción de reconocer la identidad de un concepto, pasando por una serie de matices hasta la noción de lucha por el reconocimiento. En nuestra lectura uso esta palabra en dos sentidos principalmente.

3.1 Al inicio el reconocimiento como identificación, observamos que el ser humano en su pensamiento produce diferencias a partir del lenguaje, nombra para identificar cuando se hace necesario distinguir, en esta ruta me interesa revisar los adjetivos y acciones que visibilizan a las personas que participaron de la investigación, a través de los cuales se produce la diferencia que es caracterizada con el nombre altas capacidades.

En este sendero, una de las formas de reconocimiento como producción de diferencias del cual hacemos uso es la descrita como el orden de la clase y los órdenes generacionales (Runge-Peña, 2016) al rol de estudiante se le da forma a través de ejercicios de localización, se crean sus contornos a partir de prácticas que hacen homogeneidad de lo heterogéneo. El cumplimiento de funciones y las formas de relación en las escenas escolares le dan el lugar de estudiante.

3.2 La segunda acepción que trabajo es la de reconocimiento de sí, donde se plantea que somos reconocidos por nuestras capacidades, con el subtítulo Fenomenología del hombre capaz. Esta clave nos permite comprender que el sujeto se visibiliza ante el mundo social como persona que es capaz de lograr elaboraciones y desempeños, que están demandadas por estructuras culturales.

Esta última acepción de reconocimiento también la hemos leído en Dewey (1966), quien nos permitió ampliar el sentido de esta conceptualización realizada por Ricoeur y hacer un nexo con la educación. En el subtítulo *The social environment*, el autor ejemplifica que un individuo tendrá un reconocimiento favorable cuando triunfa en aspectos que son demandados por el contexto cultural en el cual se desarrolla. En esta clave, encontramos de suma importancia revisar las demandas que el contexto de Rionegro Antioquia (podríamos decir que en términos generales en Colombia), se hace sobre las personas con altas capacidades cuando están en el rol de estudiantes y esto que implicaciones ha traído para su vida en general.

Aún más, en cuanto a este tópico de reconocimiento ha resultado importante el uso de dos conceptos. En la línea sobre el análisis del lenguaje, comprendiendo el lenguaje como una práctica social compartida, encontramos el análisis de las prácticas de producción de diferencias. En este camino usamos el concepto de normas de reconocimiento que esboza Judith Butler en *Undoing Gender* (2004b), concepto que

amplía posteriormente en *Frames of war. When is life grievable?* (2009), la filósofa estadounidense expone que hay unos marcos, (podría decir matrices) en los cuales se reconoce la vida como valiosa o no, incluso la pregunta ¿cuándo una existencia es viable en una vida en sociedad? Hay unas vidas que merecen ser más valoradas que otras, efecto de una serie de criterios, por ejemplo productos logrados y capacidades. Encontramos así, que una muerte podría ser considerada como un delito de lesa humanidad porque logra movilizar sentimientos, a nuestro juicio, porque es un sujeto que tiene ciertas capacidades; otro cuerpo podrá caer en batalla como un blanco legítimo y ser una cifra más de la estadística nacional, incluso sin nombre, ser un muerto legal, sin tener repercusiones legales quien haya gatillado el tiro fatal.

Bajo esta comprensión, los direccionamientos que van tomando las personas con altas capacidades en su vida, son resultado en gran parte (a mi juicio no totalmente) de las demandas que el entorno cultural hace sobre sus conductas, como reconoce o desconoce los desempeños y logros, como aprueba o niega las acciones. El sujeto empieza a corporificar roles, a vivir en esos juegos del lenguaje que le conducen y le forman.

4. Formación del sujeto e identidad. Defino sujeto como la localización de una persona a través del lenguaje. Con la palabra localización señalo dos cosas, por un lado, cómo se ubica una persona en la estructura gramatical de la narración, de otro lado, cómo la persona va formando una identidad a partir de encontrar lugares en el lenguaje. El sujeto es el sustantivo principal en la narración y por tanto el personaje de las escenas, tiene una identidad que nos permite reconocerle, que en parte es fija; también es móvil porque es construida en el lenguaje y este es volátil, fluido más que sólido.

Para la construcción del concepto identidad ha sido fundamental la comprensión de la diferencia realizada por Ricoeur a lo largo de su obra entre *ídem* e *ipse*, pero principalmente en *Del texto a la acción* (2010) y en *Sí mismo como otro* (2008a). En este camino, parto de la diferenciación entre identidad personal e identidad narrativa. La primera refiere a una identidad fija, del vocablo latín *ídem*, relativamente sólida en el tiempo, como ciertos rasgos de nuestro cuerpo y nuestra historia, por más que se den acontecimientos en la existencia de un ser humano hay cosas que continúan estables, en palabras de Ricoeur es la mismidad. Por otra parte, la identidad narrativa proviene del

vocablo *ipse*, y será la que nos permite comprendernos cambiantes, reconocer en nosotros atributos que vemos en los otros con quienes nos identificamos, narrarnos con el pronombre reflexivo sí y el sufijo se. De tal modo, uno puede estar hablando de sí mismo y él puede estar hablando de sí mismo, en la misma expresión la identidad del sujeto es móvil. Vemos entonces que parte de las historias construidas con las personas con altas capacidades que participaron de la investigación, en algunos acontecimientos estarán hablando de la identidad personal, cuando hablarán de su nombre; otras veces sobre cómo el reconocimiento con la nominación persona con altas capacidades le lleva a hablar de sí mismo o de cualquier otra persona que puede haber vivido situaciones similares.

Aunado a lo anterior, retomo un concepto de Butler para ampliar la identidad y la constitución del sujeto. Address (que es tanto dirección como alocución, en el sentido de hablar en público) es un concepto que he apropiado rastreando desde *Excitable Speech* (1997) hasta *Senses of the subject* (2015). Las formas de nombrar el sujeto, las adjetivaciones que se hacen de él, cómo se le reconoce en el espacio público, en las escenas (scene of address), van performando su identidad, van produciendo su actuación como personaje, así se forma el sujeto. Escribe la filósofa:

El hecho de que el lenguaje precede al sujeto no obvia la necesidad de explicar cómo emerge el lenguaje y cómo explicar la relación entre cuerpo (embodiment) y lenguaje en la formación del sujeto. Después de todo, si la escena de direccionamiento (scene of address) es necesariamente verbal, y si no es restrictivamente de la lengua, entonces designa una operación más primaria del campo discursivo a nivel del cuerpo. Dicho esto, realmente no podemos diferenciar entre múltiples "niveles" como si tuvieran un estado ontológico que excede su utilidad heurística. El cuerpo siempre está soportado (o no soportado) por tecnologías, estructuras, instituciones y una variedad de otros procesos tanto personales como impersonales, orgánicos y vitales, por mencionar solo algunas de las condiciones de emergencia (Butler, 2015, p. 14).

En esta dirección, afirmamos que el adjetivo altas capacidades es una palabra que ha tenido efectos en la constitución del sujeto en ciertos marcos y condiciones en las que emerge.

5. Altas capacidades intelectuales. Esta es una palabra que evoluciona del concepto *gifted* (traducido como dotación o superdotación). Tiene su origen en la psicología del occidente de Europa. El concepto que ha influenciado hoy en nuestro contexto proviene de la capacidad mayor en ciertos procesos de pensamiento que fueron nombrados cociente intelectual (CI), y que fueron medidos por la prueba de Stanford-Binet editada por primera vez por Terman (1916), basado en las investigaciones realizadas en Francia por Alfred Binet y Théodore Simon, en el Reino Unido por Galton y Spearman y por el mismo Terman en Estados Unidos.

En el análisis de la historia, concordamos, con Dai (2018a, p. 2) cuando afirma que el término *gifted* ha sido usado de forma descriptiva para caracterizar algún desempeño (performance) superior o logros fuera del estándar esperado, sino también para señalar ciertas cualidades personales causantes de ciertas formas de actuación (performance)” Por lo tanto, comprendemos este concepto como un adjetivo, no como un sustantivo, es una palabra que refiere a algunas características de un ciertas personas. Con base en lo anterior, encontramos relevante aportar desde teorías performativas, del lenguaje y la acción, busco ilustrar esta noción de performance que expresa Dai con la metáfora del teatro, entre otros como el reconocido como informe de Marland (U.S Office of Education, 1972, p. 2), el cual expresa “Los niños con superdotación o talentosos son aquellos identificados por una persona calificada que en virtud de sus habilidades de base son capaces de altos desempeños (performances)”¹.

Cabe anotar que desde el inicio del concepto se ha hecho referencia a la actuación y desempeño, al performance. Sin embargo, el reconocimiento se da en condiciones controladas fuera del campo de actuación natural, en ambientes como consultorios. Solo hasta hace poco, hay cambios determinantes en la concepción de las altas capacidades, con los aportes realizados, entre otros, principalmente por el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978, 2012), que enriquece inicialmente el concepto por el compromiso con la tarea y la creatividad y posteriormente con conceptualizaciones que involucran las funciones ejecutivas; el enfoque sistémico de Ziegler y Phillipson (2012) quienes plantean la necesidad de una mirada más integradora y que no divida la comprensión del fenómeno en aspectos cognitivos y no cognitivos; y la mirada de Gagnè (2004) con el

¹ Traducción propia.

modelo diferenciado de la dotación y el talento, donde argumenta que hay factores heredados pero a través de catalizadores puede desarrollarse o no la dotación en talento. Luego de estas rupturas que tienen en cuenta el contexto en el desarrollo de las capacidades, hay psicólogos que acompañan los test de inteligencia estandarizados con cuestionarios a familias y docentes.

Encuentro en la lectura de Sternberg y su grupo (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011; Zhang & Sternberg, 1995) que logran una conceptualización cultural y que trasciende una pregunta de la singularidad a partir de las demandas le hace el entorno. La teoría pentagonal de la superdotación pone el especial énfasis en el valor que adquieren los productos en el marco de la sociedad. Así mismo, el concepto de enriquecimiento, específicamente de grupos de enriquecimiento de Renzulli (1997) tiene una explícita referencia en *Democracy and education* de Dewey (1966), cuando centra la propuesta en los conceptos de problemas del mundo real y aprendizaje auténtico, que son una clara referencia al concepto de interés del filósofo pragmatista. En síntesis, tanto la propuesta de Sternberg como la de Renzulli me son de gran valor y concuerdo con ellas, sin embargo, trabajo sobre las limitaciones que les encuentro, pues la reflexión sobre la identidad es ausente, también porque es de considerar que son contextos diferentes.

Sin embargo, en Colombia se sigue diagnosticando altas capacidades únicamente con test de inteligencia, teniendo como base una puntuación superior a 130 en el CI. Un proceso de identificación, pero no de reconocimiento. No afirmo que este dato no sea cierto, en el marco de ciertos juegos del lenguaje es importante, sin embargo, en términos educativos, pedagógicos o didácticos no encuentro una utilidad a este ritual del examen y el diagnóstico, más allá de la solicitud de recursos a las instituciones. Por su parte, el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, es la última orientación brindada por el Ministerio de Educación Nacional colombiano y define altas capacidades con el concepto de capacidades excepcionales de la siguiente manera: “Un estudiante con capacidades excepcionales es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo” (2015, p. 20). Esta definición resulta global y útil en sus orientaciones. El documento tiene un subtítulo que denomina Reconocimiento

de la excepcionalidad y amplía rutas para la identificación con instrumentos múltiples, inclusive plantean la necesidad de tener en cuenta en la nominación de estudiantes, la opinión no sólo de los docentes sino de los pares etarios y la familia. Aún así, está lejos de conceptualizar y orientar procesos de reconocimiento en los procesos de escolarización y Aún más allá en los múltiples escenarios sociales. Es de aclarar que el diagnóstico se sigue realizando únicamente con los test estandarizados del CI, pese a las reflexiones y orientaciones del citado documento del Ministerio. Y sin tener en cuenta los desarrollos del concepto de altas capacidades.

Por otra parte, vemos importante referir el análisis paradigmático realizado por David Yun Dai (2009, 2018a, 2018b, 2020b), estudios históricos en los cuales sintetiza los modelos a partir de múltiples tensiones a partir de oposiciones. Es mi interés puntualizar en tres de ellas como parte de la problematización. En primer lugar, una tensión que él denomina ontológica, entre el ser (being) o el ir siendo (doing/being), la una oposición entre las afirmaciones “capacidades se tienen” y “se hacen” (Dai, 2009, pp. 55–57). De una parte unos modelos que argumentan que la dotación intelectual es hereditaria con fuerte fundamento biológico desde la genética de Galton y de otra parte las perspectivas que argumentan que las capacidades se desarrollan según los contextos en los cuales está inmerso el sujeto. Dos aclaraciones a considerar, primera, Dai no habla de una oposición entre naturaleza y cultura, hay modelos del desarrollo que tienen gran fundamento en la biología, otros en factores que él denomina subjetivos, como las demandas del contexto, deseos, creencias y aspiraciones. Segunda, no hay una dicotomía entre ambas tendencias, los modelos del desarrollo consideran factores genéticos y viceversa, la discusión es cuál es el factor prioritario. Finalmente, Dai propone que el modelo de Renzulli (1978) logra integrar ambas concepciones de habilidades y procesos.

La anterior tensión está articulada a dos oposiciones que relaciono con el reconocimiento, son estas cualitativo ↔ cuantitativo (Dai, 2009, pp. 60–63) y nomotética ↔ idiográfica (pp. 65 – 67). Encuentro que aquí está el límite entre el reconocimiento como una identificación, que tiene su base en el examen como mecanismo de poder, que más adelante trabajaré con Tracy Coll (2003) y James Borland (2003), y una discusión entre el reconocimiento general o específico.

En este marco, propongo una reflexión en torno al reconocimiento y la identidad, centrar la mirada en los procesos culturales, más allá de la reflexión sobre los deseos, creencias y aspiraciones individuales, una crítica que permita problematizar a partir de la comprensión de escenas concretas cuáles son los procesos de reconocimiento de las personas que han sido denominadas con altas capacidades, ver de esta forma como se producen y direccionan las actuaciones. Las altas capacidades son producto del reconocimiento que un contexto específico, con unas demandas propias de la época, del espacio-tiempo, hacen de los sujetos. Ejemplifiquemos, argumentamos que una persona que es reconocida como exitosa y altamente capaz en una escuela de la Quinta Avenida de Manhattan no será un sujeto reconocido como persona con altas capacidades en una comunidad budista o lamaísta del Tíbet. Y viceversa. Por tanto, en un país como Colombia, se importan test estandarizados, sin embargo, no es un interés sentido el reporte de estudiantes con altas capacidades según los modelos importados. Además, en Rionegro Antioquia, luego de diagnosticadas y reportadas estas personas, no hay opciones educativas o programas que les atiendan.

Ahora bien, la intención de identificación a nivel local evidencia la importancia que se da en el departamento y el municipio en torno al adjetivo altas capacidades. En general el diagnóstico en Antioquia es bajo, un total de 525.757 estudiantes matriculados, de los cuales 74 tiene reporte de altas capacidades, esto corresponde al 0,014% de las personas matriculadas (según reporte de la Gobernación de Antioquia en julio de 2019). Consideremos que en los modelos más conservadores a nivel internacional la prevalencia es de un 2% de la población, por ejemplo, el modelo de Terman, que considera a una persona con altas capacidades (estudiantes superdotados) a aquella que puntúa superior a 130 en un test de inteligencia. Con lo anterior, vemos que la identificación de personas con altas capacidades no ha sido un interés en Antioquia. No abogo por una mayor cantidad de diagnósticos, pero sí de escenarios de reconocimiento. Y esta cifra responde a situaciones culturales, a demandas propias de nuestro contexto. Con esta tesis no pretendo dar una respuesta total a cuáles son las demandas del contexto; sólo hacer una revisión de tres vidas al respecto del proceso de reconocimiento y formación, así acercarnos a comprender qué ocurre en nuestra cultura al respecto.

6. Escena de reconocimiento y formación. Basado en los conceptos precedentes, propongo el concepto de escenas de reconocimiento y formación. Una herramienta analítica que permita revisar cómo se desarrolla el reconocimiento de las personas, en este caso personas reconocidas con el adjetivo altas capacidades. La escena como ejercicio de lenguaje, específicamente las acciones y locuciones, con espacios, tiempos, sentidos y roles que operan en los escenarios sociales, en las instituciones educativas, las familias, entre otros. El espacio y el tiempo escolar tiene unas estructuras del lenguaje que pueden ser analizados para describir las constituciones subjetivas, la formación de los estudiantes, en este caso a propósito del diagnóstico de altas capacidades.

Basados en los anteriores conceptos y problematizaciones planteamos las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los sentidos y los lugares de agencia en las escenas de reconocimiento y formación de estudiantes con altas capacidades que cursan bachillerato en Rionegro Antioquia? Para ello, es necesario preguntarse específicamente:

¿Qué discursos median el reconocimiento de estudiantes con altas capacidades en las instituciones participantes de la investigación?

¿Cuáles sentidos otorgan los estudiantes con altas capacidades, participantes de la investigación a sus experiencias de formación, tanto en escenarios escolarizados y no escolarizados?

¿Cómo son los lugares de agencia en el reconocimiento y la formación de estudiantes con altas capacidades participantes en la investigación en las Instituciones Educativas?

Objetivo general:

Comprender los sentidos y los lugares de agencia en las escenas de reconocimiento y formación de las personas con altas capacidades que cursan bachillerato en Rionegro Antioquia.

Objetivos específicos:

- Identificar los discursos que median el reconocimiento de las personas con altas capacidades en las instituciones participantes de la investigación.
- Analizar con las niñas y los niños, las lógicas de relación y acción, clasificación y ordenamientos en el ejercicio de reconocimiento e identidad como personas con altas capacidades, las vivencias formativas y construcción de identidad.
- Interpretar los lugares como agentes y sufrientes (activos y pasivos) en la escena del reconocimiento y la formación de personas con altas capacidades en Rionegro Antioquia.

Justificación

Escuchar las voces y los discursos que señalan y median el reconocimiento de las personas con capacidades o talentos, permitirá leer la relación de estos sujetos con la comunidad educativa, de tal forma que la investigación no sólo pretende un aporte desde la comprensión del reconocimiento que hace la institucionalidad en el marco de una cultura sobre el estudiante ideal; y en vía contraria al cómo leen estos sujetos su condición en la escuela desde una mirada a sí mismos y cómo logran espacios y lugares dentro de su experiencia de formación.

Se evidencia en la revisión del estado del arte ya expuesto, que hay una ausencia de estudios en cuanto a una relación entre identidad y capacidades o talentos que pueda plantear el adjetivo como parte de la constitución identitaria del sujeto. Este estudio aportará a nivel internacional con esta discusión.

Además, como se evidencia perfectamente en el contexto regional hay una carencia de producción académica y se expresa la necesidad de avanzar hacia nuevas categorías de análisis y reconocimiento. Es necesario un avance hacia categorías que permitan la comprensión de esas experiencias de los actores. Esta investigación constituirá un aporte a la línea educación y pedagogía, que como se evidenció en el proyecto Regiones en educación y pedagogía en Colombia (Ospina & Murcia, 2012) la educación especial constituye el 2.3% de la producción nacional y la ausencia de trabajos sobre altas capacidades y que no se reporta a nivel nacional trabajos con la participación directa de personas con altas capacidades o talentos.

En Rionegro se presenta una total ausencia de programas y condiciones institucionales para los niños y niñas con altas capacidades, la voz de una de las madres permite visibilizar la postura del Estado, quienes le expresan que “no hay programas ni proyectos que acojan a estos niños en el municipio, le toca esperar” una respuesta que quizá deja en el vacío las expectativas de formación de la familia. Además, analizar desde la voz de los actores de manera crítica la conveniencia de programas de formación específica, personas con altas capacidades o talentos como programas de enriquecimiento cognitivo o semilleros.

Nosotros desde la academia y políticas públicas expresamos la necesidad de unos parámetros de reconocimiento que se materialicen en programas, sin embargo, Aún desconocemos qué es lo que realmente quieren ellos y ellas, las personas que han sido adjetivadas con la palabra altas capacidades, sólo con esta base desde la narración reflexiva de ellos mismos podremos reconocer los efectos y consecuencias, los sentidos con los cuales actúan y sufren al ser nombrados, identificados como persona con altas capacidades.

Método y herramientas

La investigación fue una aproximación cualitativa, con un diseño que he denominado hermenéutico fenomenológico, en gran parte basada en Paul Ricoeur en los textos *Ensayos sobre hermenéutica: el conflicto de las interpretaciones* (2003) y *Ensayos sobre hermenéutica II: del texto a la acción* (2010). En primer lugar este tipo de ejercicio hermenéutico, realiza una dialéctica entre explicación e comprensión como base de la interpretación. Para la explicación, parte de un anclaje al estructuralismo, que me permitió analizar al interior de las obras los ejercicios de agencia de los sujetos, en este caso en las escenas de reconocimiento, en segundo lugar que da paso a la hermenéutica que permite dar un contexto en una lectura de la época en la cual está inmersa la narración.

Los estudiantes participantes fueron aquellos que estaban diagnosticados como estudiantes con altas capacidades (capacidades excepcionales en el sistema integrado de matrículas) en el municipio de Rionegro Antioquia, que accedieron a participar de la investigación. Los estudiantes reportados con altas capacidades en el año 2016 al inicio de la investigación fueron 4 niños, de los cuales 3 decidieron participar de la investigación.

Realicé principalmente entrevistas a profundidad que estuvieron estructuradas en tópicos orientados al reconocimiento y los sentidos del adjetivo de altas capacidades en las formas específicas de superdotación, altas capacidades o talentos. Estas narraciones en las entrevistas a profundidad fueron enriquecidas con información obtenida en entrevistas semiestructuradas realizadas con familiares y docentes, observaciones en contextos escolares, las cuales registré en un ejercicio de escritura de sí, en el cual, más que describir iba comentando reflexivamente lo que me iba ocurriendo en términos de pensamiento. Con lo anterior, construimos las obras en un diálogo constante con los jóvenes y familiares que participaron del estudio, en un diálogo constante a través de reuniones y conversaciones por medios virtuales.

La lectura de estos documentos a partir de un análisis actancial permitió hacer una explicación del texto en sí mismo, proponer lugares cuando los personajes eran activos o pasivos, cuando los estudiantes eran agentes de sus actos. Posteriormente paso por un

ejercicio de comprensión en tres niveles, el primero una concretización de los conceptos construidos en la tesis a partir de las obras; en segundo lugar, el diálogo con las situaciones educativas nacionales que son expuestas en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional colombiano y otras investigaciones locales; en tercer lugar conversando con los conceptos y estudios previos a nivel internacional en relación con la categoría identidad.

Finalmente, está estructurada en cuatro partes que fueron construidas de forma paralela en el tiempo. Este informe es producto de comprender que una obra es como un ser vivo que se dinamiza con cada lectura, se va formando orgánicamente, de haber fragmentado su escritura en pasos hubiese conducido a formaciones diferentes a la deseada. En la primera parte he ubicado las obras de teatro que construimos con los participantes de la tesis, tres obras en total.

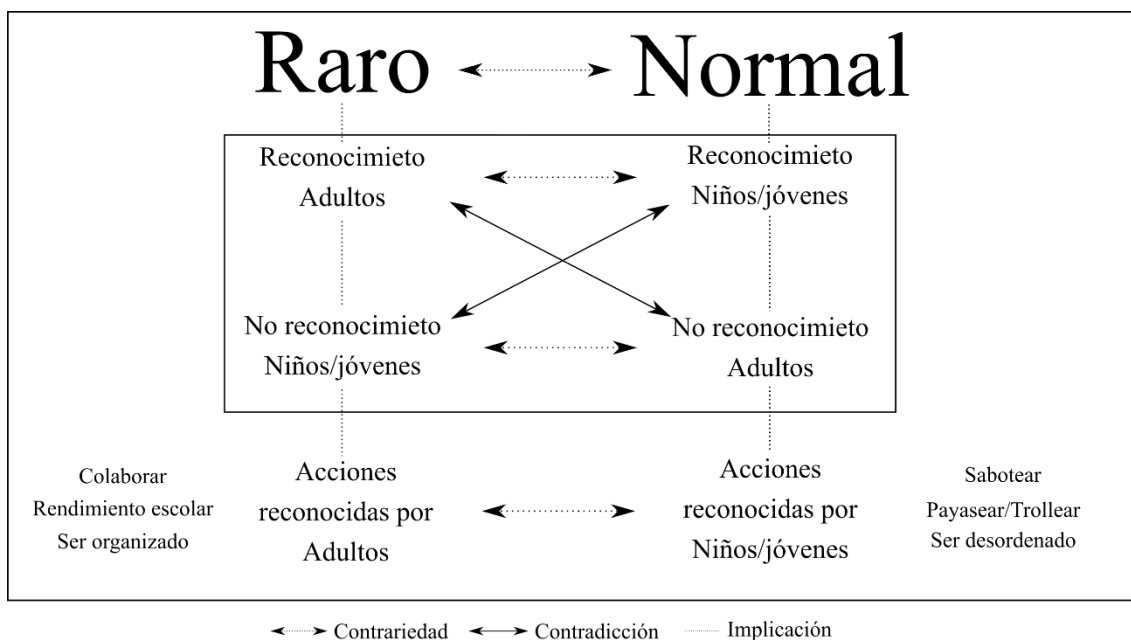


Figura 1 Estructura de sentido en la narración

En la segunda parte inicio por exponer los fundamentos para una hermenéutica de la acción como fijación de las escenas; luego, ubico esta investigación en el marco de la historia de las altas capacidades, un ensayo que aporta discusiones sobre las implicaciones de la nominación altas capacidades; el tercer capítulo hace un contexto de los estudios

sobre identidad y altas capacidades, traza caminos y análisis en conversación con las obras presentadas en la primera parte. En la tercera parte hago el desarrollo del análisis de las obras, en el primer capítulo un proceso analítico de las dinámicas internas de las obras y qué nos dicen como texto suspendido en el tiempo, posteriormente, una comprensión de las obras a propósito de reconocimiento y formación en dos capítulos más, en los cuáles desarrollo los binomios normalidad ↔ rareza, que describo con una serie de relaciones de contrariedad como mismidad ↔ alteridad, mimesis ↔ resistencia, cripsis ↔ aposematismo y actuaciones miméticas ↔ actuaciones de resistencia. Esta llegada a las actuaciones me permitirá llegar a la cuestión central, una respuesta desde una perspectiva performativa sobre la relación reconocimiento ↔ desconocimiento o reconocimiento favorable ↔ reconocimiento desfavorable con respecto a los fines sociales del contexto en los cuales se formaron los tres jóvenes que me han acompañado en el municipio de Rionegro Antioquia.

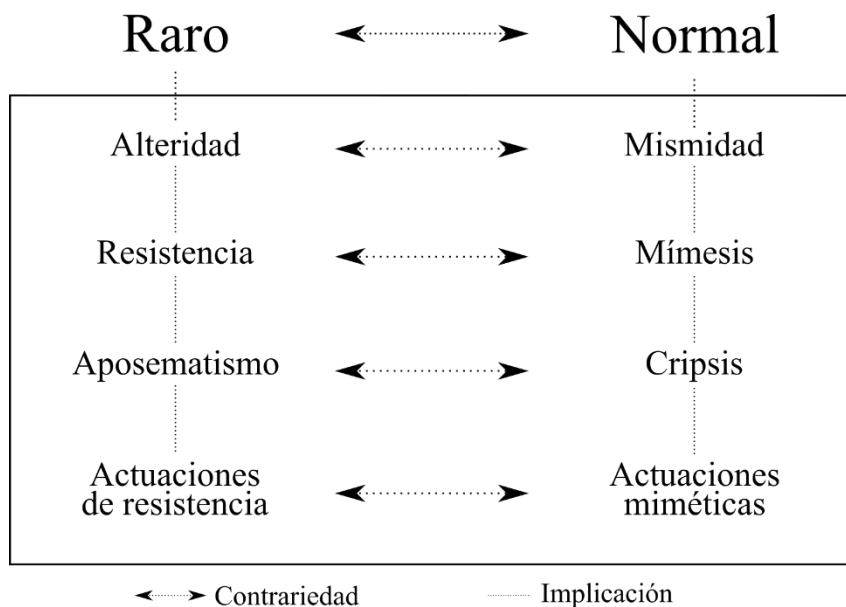


Figura 2 Relaciones de contrariedad

I. ESCENAS DE RECONOCIMIENTO

Dependemos del mundo de los otros, somos vulnerables a la necesidad, a la violencia, a la traición, a la compulsión, a la fantasía; proyectamos deseo y nos lo proyectan. [...] En este sentido, nuestras propias vidas y la persistencia de nuestro deseo depende de que haya normas de reconocimiento que produzcan y sostengan nuestra viabilidad como humanos. (Butler, 2008, p. 59)

YO ERA FELIZ CUANDO NIÑO

Personajes:

Andrés. Personaje principal. Estudiante que es diagnosticado con altas capacidades.

Yannis. Madre de Andrés.

La profesora Guadalupe. Del grado primero.

Esteban. compañero de tercero.

Profesora 1. Profesora de cuarto grado.

Profesora 2. Profesora de matemáticas en la tercera oportunidad que estudio sexto grado.

Profesora 3. Directora de grupo en tercer grado sexto que estudió.

Maestra orientadora. Cuando Andrés cursaba sexto grado.

Rectora. Cuando Andrés cursaba sexto grado.

Simón. Investigador sobre altas capacidades en Rionegro.

Coro de estudiantes.

Prólogo

Narrador. Andrés, un niño que ha de haber nacido para algo grande, su nacimiento fue un acontecimiento cargado de traumatismos y el que haya sobrevivido ya muestra la grandeza de su vida. El tránsito de su primera infancia fue lleno de felicidad y tranquilidad. Es ser uno de los mejores estudiantes de Rionegro Antioquia y el diagnóstico de un psicólogo le reconocen como una persona con altas capacidades intelectuales. Sin embargo, el final de la primaria y el inicio del bachillerato fueron cargados de otras presiones sociales en su contexto escolar que devienen como dramas y fracasos escolares.

Nace en una clase social baja y en el tránsito de la vida escolar la familia logra una mejor posición, que si bien no llega a clase media si le permite una vida un poco más tranquila. Andrés tiene una hermana mayor, no recuerda o no conoció a su padre, sin embargo, desde temprana edad su madre vive con un nuevo esposo, con quien tienen una nueva hermana. Su educación primaria y el inicio de secundaria la estudió en una institución educativa oficial en el centro del pueblo de Rionegro. La madre de Andrés se ha dedicado a labores de aseos y cocina, el esposo de ella a los negocios.

La relación entre Andrés y el esposo de su madre ha pasado por momentos bastante caóticos, que en varios momentos le ha implicado irse a vivir con su abuela y su tía, donde también vive su hermana mayor.

Acto I: El reconocimiento

Andrés se encuentra cursando el grado primero de primaria en la Institución Educativa Juanita Echeverry Botero. Es uno de los mejores estudiantes del salón y goza de un aprecio especial de la profesora encargada del curso. Es el primero en entregar las tareas, le ayuda a los compañeros con los trabajos cuando termina antes que los demás.

Escena uno: La nominación, una promesa.

Profesora Guadalupe. (Dirigiéndose a la mamá de Andrés) Mamá, en la reunión de profesores nos han informado que esta semana van a venir de la Alcaldía con un programa para identificar niños talento. Si usted está de acuerdo, yo quiero reportar a Andrés para que lo evalúen, yo creo que él tiene una inteligencia superior. Mire que él siempre es el más atento en la clase, el que primero entrega los trabajos y hasta le ayuda a los compañeros.

Yannis. (Con Andrés tomado de la mano) Profe, pues por mí no hay ningún problema. ¿Pero eso cuánto vale? Porque en este momento la cosa está dura.

Profesora Guadalupe. Según entiendo la Alcaldía paga casi todo, financiada por Iván Ramiro Córdoba, el futbolista, a ustedes sólo les toca financiar algo así como el diez por ciento, eso es como treinta mil pesos. Ustedes me dirán si les interesa. Yo creo que valdría la pena.

Yannis. (Con tono entusiasmado) Pues profe, hágale, ahora andamos como arrancados, pero hay que hacer el esfuerquito por Andrés, yo sí he notado que él es como más avisado que los otros niños. Dígame usted, va y sale superdotado, queriendo Dios...

Profesora Guadalupe. ¡Sí! Yo he entendido que eso les abre muchas oportunidades. Eso como que le dan becas y todo, incluso muchos terminan yéndose del país y trabajando en puestos importantes en el exterior, por allá en la Nasa y esas cosas.

Entonces reportaré a Andrés para que lo pongan en la lista de evaluación.

Yannis. Muchas gracias profe, de verdad mí Dios le pague, entonces me va avisando cómo es el proceso.

(Salen)

Escena dos: La evaluación

Narrador. El psicólogo encargado de la evaluación ha llegado a la institución temprano en la mañana. Va llamando a los niños, uno por uno, en un aula que se ha adecuado para el ritual de la evaluación. Pasa cada persona, una tras otra para ser examinada.

Un aula corriente, de cualquier escuela oficial de Rionegro, los pupitres han sido corridos contra las paredes excepto cuatro que están en medio con dos sillas, a un lado se encuentra ubicado el psicólogo dando la espalda al tablero, al otro lado se sientan los niños que serán evaluados. La maestra de apoyo se encuentra parada en la parte exterior del aula, tras la puerta cerrada, es la encargada de hacer pasar al siguiente estudiante.

Psicólogo. (Se levanta de su mesa y se dirige a la mesa) Que pase el siguiente.

Andrés. (Con timidez y la cabeza baja) Buenos días doctor.

Psicólogo. Álvarez, Andrés. Muy bien Andrés, siéntate ahí. Te vamos a hacer una evaluación para saber cómo es tu proceso de aprendizaje. Tienes que estar tranquilo, tienes que estar relajado, no importa si te va bien o mal, esto sólo nos mostrará cómo es tu proceso de aprendizaje. Yo te voy a ir mostrando unas imágenes y tú me vas diciendo en qué se parecen entre sí.

Profesora Guadalupe. Doña Yannis, como le había dicho, efectivamente, como pensábamos, el psicólogo ha encontrado que Andrés es talento. A mí de verdad me alegra mucho.

Yannis. (Sonriente) De verdad es un gran regalo, es que Andresito es muy buen niño, siempre tan juicioso y servicial, profe y si yo le contara por todo lo que él ha pasado, es que si él ha sobrevivido a todos los problemas de salud tan graves es porque él tiene algo muy grande que hacer en esta tierra. Ojalá y sea verdad que esto le va a abrir muchas puertas.

Acto II: La persecución

Escena tres: ser artista en patio del colegio.

(En un acto cívico, en el patio del colegio)

Andrés. Profe, yo ya no quiero cantar, tengo susto.

Profesora Guadalupe. Andrés, pero si estabas todo entusiasmado y seguro ¿qué te pasa ahora?

Andrés. Profe, no sé. Es que yo si quería, pero apenas me equivoque.

Profesora Guadalupe. Ah no, ya se comprometió y no nos puede quedar mal, mire que está en representación de todo el grupo.

(Andrés se monta al escenario y canta “bello espejismo”, con inseguridad, la voz se hizo algo temblorosa y esto ocasionó que se equivocara en algunas partes)

Coro de estudiantes. (Con tono burlón) Ahí va Andrés, el que se siente cantante ¡qué va a ser cantante! Sólo es que la profesora sólo piensa en él para todo porque es al que más quiere.

Escena cuatro: ¡Chucha cogida!

Narrador. Ahora Andrés se encuentra cursando el tercer grado de la básica primaria, su rendimiento académico sigue siendo sobresaliente, las entregas de informes son alabanzas

a los logros del niño. Sin embargo, ha empezado a ser rechazado por sus compañeros, especialmente los niños. Le hacen bromas, le dicen que parece una niña, que le gustan los hombres... quieren hacerlo sentir mal, especialmente por su cercanía a las profesoras. Esto afecta especialmente a Andrés.

(Un patio de recreo de una escuela, en el centro de una infraestructura rodeada de salones. Muchos niños y niñas corren de un lado al otro)

Esteban. (parado frente a Andrés, que se encuentra sentado en el piso contra la pared de uno de los salones, al lado de la puerta, escribiendo uno de sus cuentos en un cuaderno)
Andrés ¿quiere jugar con nosotros a chucha cogida²?

Andrés. (con gesto de decepción, realmente no quiere jugar con Esteban, pero se ve obligado a aceptar) Pues bueno.

Esteban. (mientras inicia a correr) Entra quedando.

Andrés. (Apurándose a guardar el cuaderno en su bolso) Pero ¿por qué? ¡Para eso me invitó a jugar!

(Todos corren huyendo de Andrés, luego de unas vueltas al patio Andrés coge a Esteban y este se devuelve hacia él y lo empuja contra el corredor logrando que caiga y se golpee fuertemente un pie)

Andrés. (levantándose mientras llora y camina cojeando hacia dentro del salón)
Profeeee, mire que Esteban me empujó y me aporrió, casi me rompe el pie.

Coro de estudiantes. Ese Andrés si es muy sapo, siempre al lado de la profesora. Le pone la queja por todo. Y la profe, siempre lo cuida, porque él le ayuda en todo.

² Juego que consiste en que un niño “la queda” y persigue a los demás, si alcanza a alguien esta persona tiene que quedarse congelada (quieta) hasta que otra persona la toque y así la libere.

Escena cinco: en el aula todo va lento.

(un aula normal, como en cualquier institución educativa, en el grado cuarto)

Profesora 1. Bueno niños, como ya se acerca el examen, entonces, repasen, dedíquense leer lo que hay en el cuaderno.

(Todas las personas en sus asientos mirando en cuaderno, Andrés mirando para todos lados, toma un papel y hace una bolita y se la lanza a un compañero)

Niño 1. (se voltea) ¿Quién fue?

Profesora 1. (levantándose de su asiento) ¿Qué pasó?

Niño 1. (mostrando ella bola de papel que tiene en la mano) Profe, alguien me tiro este papel.

Profesora 1. (toma el papel y lo mira) ¿quién dibujó este pene y tiro este papel? Andrés, fue usted otra vez ¿Cierto?

Andrés. Profe, por qué siempre piensa que fui yo, si aquí hay tantos niños.

Profesora 1. Porque yo conozco sus dibujos y este parece suyo.

Andrés. ¡Ah! Siempre es uno, todo lo que pasa en el salón es uno. Pero bueno, digamos que fui yo y todos tranquilos. Igualmente yo siempre saco buenas notas, es porque sí estoy estudiando, pero bueno, digamos que fui yo.

Profesora 1. (con gesto de disgusto) Me hace el favor y le baja al tono y deje estudiar a sus compañeros, siempre haciendo desorden. Sigán repasando.

(Andrés baja la cabeza y se dedica a escribir un cuento en el cuaderno)

Acto III: La huida hacia el interior

Escena seis: Reflejo en el lago.

(Andrés frente al lago municipal, sentado con los pies muy cerca del agua)

Andrés. Yo soy de reacción rápida, ese es un gran poder, por ejemplo me sirve para ser arquero, pero también se vuelve en una debilidad. Pero comenzaron a aparecer los ataques de ira, el primero en tercero, luego en quinto otro y en sexto comenzaron a ser más frecuentes. Ahora me toca salir corriendo para no pegarle a nadie en el colegio, toca huir, es como huir de las rabias de uno mismo, pero para encontrarse con la soledad.

Juan Esteban me enseñó lo que era el bullying y yo no quiero que nadie se sienta maltratado por mí. Él siempre me atacaba porque quería sentirse más importante que todos. Además que hasta me tenía envidia porque no era capaz de ser bueno en las notas entonces tenía que hacerse el importante de otra forma; en cambio yo era callado y tímido, al momento de peleas yo me alejaba. Y la profesora diciendo que eso no era problema de ella ¿entonces de quién? Eso es definiéndose uno como pueda, como si no hubiera gobierno, decirme que yo lo tenía que solucionar, por eso hay tanto maloso por ahí.

Y así... le fui cogiendo pereza a la escuela, porque yo sabía que iba allá y era a conseguir golpes. Comencé a volverme malo para las cosas serias, cuando veía que algo estaba demasiado serio entonces pensaba, debo cambiarlo, hacer reír a la gente. Hay que ser el payaso, un poco, no del todo. En parte quiero decir que está mal, pero también es bien. Tal vez yo veía a los necios y los indisciplinados y nunca les pasaba nada, en cambio yo era juicioso y siempre era el que sufría el bullying, entonces claro, uno se va dañando (se ríe). Es así como las capacidades de uno se van quedando sin aprovechar, ya no las utilizo para fines que son a largo plazo, sino que las utilizo para cosas del momento, para reír en el momento.

Igual el estudio no es tan importante, el año pasado lo perdí fue porque estaba deprimido y no quería ir a estudiar, entonces uno con el año perdido a mitad de año qué va querer volver al colegio. El estudio es fácil, pues uno no viene a clase y no sabe nada, pero de repente ve en el examen y sé sabe todo lo que preguntan. Entonces para que ir a perder el tiempo, pero después uno pierde por inasistencia ¿pero asistir para qué?

Pero es más, yo siento que soy capaz de estar en clase, de aguantar, pero hay algo que me bloquea, algo que me dice, yo tengo que salir de aquí. Me empieza a dar como una ansiedad y es como que no me aguanto.

Mi tío creía mucho en mí, él si me entendía, el me enseñó a jugar ajedrez, y uno en la vida muchas veces es como si estuviera jugando ajedrez, uno mueve fichas, prevé qué va mover el otro... y así. Si no se hubiera suicidado. Pero por lo menos me queda el ajedrez y sus recuerdos.

Para el ajedrez también hay que ser rápido. Para el fútbol hay que ser un “sin mente”, uno responde sin pensar dos veces, si la piensa dos veces pierde. Por eso ganamos el torneo.

El fútbol es mi pasión, mi obsesión, montar bici, el deporte, pero es porque para el entrenador uno sí es importante, él si lo quiere formar a uno como persona. Es el único que se le ha ocurrido que en vez de juzgarme por los ataques de ira, intentar ayudar a controlarlos., él sí me ha ayudado realmente. Y porque él si piensa en los estudiantes fue que ganamos la copa.

A mí me gustaría ser nuevamente la persona que era en el pasado, volver a destacar y que las personas de mi alrededor sean felices conmigo. Yo miro al pasado y yo era feliz, era muy pobre pero era feliz.

Realmente hoy siento que somos ricos, miro al pasado y era feliz y tenía muchas cosas que hacer. En cambio ahora tengo el play, tengo la bicicleta y estoy acá como sin saber qué hacer. Y yo intento cambiar pero hay algo que me impide volver a ser la persona que era antes. Antes yo sentía que tenía una necesidad de hacer las cosas que me nacía, como jugar fútbol, escribir, jugar ajedrez; en cambio ahora vivo aburrido, me tengo que forzar para poder hacer algo. Es como si algo hubiera muerto. Por ejemplo el juego de fútbol, si

ganamos el juego de los intercolegiados entonces vamos a viajar y nos dan un millón ochocientos a cada uno. Yo veo que no juego porque quiera jugar sino por interés, de viajar y ganar el dinero, no sabría ni en qué gastarme el dinero. Pero es que lo tratan a uno como todo un profesional, le dan atención y uno siente que por fin es alguien.

Si a mí no me hubieran hecho tanto bullying en tercero entonces yo no iría a la escuela aburrido. Antes de eso si no había clase todo el mundo celebraba, en cambio a mí me aburría, pensaba ¿qué voy a hacer? Todos los profesores me querían entonces yo era feliz, toda la familia se sentía orgullosa de mí. Si tenía que hacer alguna tarea consultaba más porque quería aprender más, pero ahora sólo hago eso con cosas que me motivan. Luego del bullying yo me empecé a volver necio para que los compañeros no me maltrataran. Así cambié de ser el mejor estudiante de Rionegro a ser uno de los peores, y ahora que quiero cambiar nuevamente siento que no soy capaz. Al principio todo era felicidad, pero ahora todo apagado. Aunque yo estoy seguro de que soy diferente, y tengo algo que otros no tienen.

Actualmente hay una buena relación, todos nos llevamos bien, pese a que he perdido tantos años, estudio con muchas personas que hasta son mayores que yo, entonces muchas personas hemos perdido muchos años y hacemos un ambiente en el cual uno se siente feliz, pero por un ratito. Antes como yo era feliz porque las profesoras me querían entonces yo era más atento, porque me sentía bien, entonces aprendía todo de inmediato. Aunque yo quiero ser futbolista y para eso no se necesita estudiar, los mejores jugadores del mundo no han estudiado. Aunque yo quiero estudiar, pero sólo ahora que recojo mi vida, miro hacía el pasado y entiendo muchas cosas.

Acto IV. De vuelta al reconocimiento

Narrador. Andrés entra a estudiar bachillerato en la misma institución educativa donde estudió básica primaria. Si bien hasta tercero fue de los primeros puestos del grupo por

sus buenas calificaciones, cuarto y quinto los pasó normal, perdió un par de materias que logró recuperar fácilmente.

Escena siete: ¡SE ME CAMBIA DE PUESTO!

(La profesora está escribiendo en el tablero, Andrés escribiendo en un cuaderno, varios y niñas jugando)

Profesora 2. (está escribiendo en el tablero, se da la vuelta y señala a Andrés) ¡USTED!, Andrés, se me cambia de puesto ya.

(Todas las personas se sientan, excepto la profesora)

Andrés. Profe, pero yo no estoy haciendo nada, usted no tiene derecho a exigirme que me cambie de puesto. Usted lo que está haciendo es abusando del poder.

Profesora 2. Andrés, madure. Mire que usted es uno de los más grandes del salón, aproveche el liderazgo que tiene y sea ejemplo de sus compañeros.

Andrés. Profe vea, yo no lo le voy a decir que yo no soy payaso, yo sí molesto y muchas veces desordeno la clase, eso todos lo sabemos. Pero créame que está siendo injusta, yo no estaba haciendo nada y no me voy a cambiar de puesto, cuando usted me ha dicho que me cambie y yo sé que tiene razón, pues yo me cambio. Pero hoy no me voy a pasar.

Profesora 2. Vea Andrés, primero que todo, me habla con respeto, yo soy su profesora. Yo no voy a pelear con usted. O se cambia de puesto o llamo a la coordinadora.

Andrés. Profe, si quiere llámela, yo no la estoy irrespetando (se voltea hacia el grupo) ¿alguien escuchó que yo alzara la voz o dijera algo grosero? Si quiere que alguien vaya por la coordinadora y yo le voy a decir lo mismo que le estoy diciendo a usted, eso va en contra del manual de convivencia ¿Por qué me tengo que pasar si este es mi puesto, el que usted me asignó, y yo aquí estoy bien?, yo aquí estoy juicioso, lo que está tranquilo, déjelo tranquilo.

Profesora 2. No señor, entonces llamemos a su mamá.

Andrés. (saca el celular y llama a la mamá) Aquí se la estoy llamando, hable con ella de mi celular que yo tengo minutos.

Coro de estudiantes. Andrés hizo quedar mal a la profesora, la banderió³ frente a todo el grupo. Eso es lo que todos queríamos, que alguien hiciera con ella lo que siempre hace con nosotros, hacernos sentir mal frente a los compañeros.

Escena ocho: ENTREGA DE NOTAS

(en el aula del grado sexto, un aula poco decorada, sólo el horario y el cuadro de cumpleaños)

Profesora 3. Doña Yannis ¿qué le cuento? Usted sabe que todo con Andrés ha sido un problema desde hace dos años y va empeorando, que no viene a clase, que se escapa del colegio.

Yannis. Profe, pero él se escapa del colegio y ustedes ¿qué han hecho? Porque ¿yo como hago desde el trabajo? La verdad es que me queda muy difícil. Y él tiene algo y es que no es mentiroso. Él me dice que se va a ver los patos en el lago, que él acá en el salón se sentía muy triste y que se aburre mucho en clases entonces prefiere irse porque no se aguanta. Pero eso eran los años pasados, ya no se escapa.

Profesora 3. No, no... ha ido empeorando, ya no se escapa pero no deja dar clase porque se mantiene payasiando, él dice algo y todos se ríen. Antes se escapaba, pero por lo menos dejaba dar clase.

Y esta vez fue que pelió con la profesora de matemáticas.

³ Palabra usada por los jóvenes de la región para expresar que se ridiculiza a alguien en público.

Yannis. Pero profesora, usted sabe que Andrés nunca ha sido así, el niño me dice que es porque él esta con ella desde el año pasado, y como Andrés sabe más del manual de convivencia, porque se lo aprendió casi de memoria, entonces no deja que la profesora abuse de su poder. Ella lo quería cambiar de lugar sin ningún motivo.

Profesora 3. Doña Yannis, no vamos a pelear por eso, es lo de menos. No va a defender Usted a Andrés, mire cómo está en las notas, a veces ni entra a clase y ahora se está volviendo grosero... Creo que usted tiene que hablar con él y decirle que cambie la actitud, mire que ya perdió dos sextos y se va a tirar el tercero si sigue con esa actitud.

Escena nueve: Ser madre

(Andrés y Yannis entrando a la sala de la casa)

Yannis. Andrés, ¿entonces qué hacemos? Esto está muy duro, uno ir a recibir notas para sólo recibir quejas de usted, bastante que me toca esforzarme y esta es la manera que usted responde en el colegio...

Andrés. (saliendo del recinto en dirección a su alcoba) ¡Y usted juzgándome! Claro, porque en la familia, siempre están viendo que Sofía⁴ es la buena, y las tías, la abuela criticando. Mejor me debería ir de la casa y así se quedan tranquilos ustedes.

(Andrés sale)

Yannis. Y ahora qué vamos a hacer con Andrés. La verdad es que la familia si lo juzga y Pacho⁵ no lo entiende Para todos es muy fácil juzgar y no se dan cuenta de que no es fácil. Cuando estaba chiquito y era juicioso todo era un problema porque se mantenía enfermo. Ahora ya es aliviado y mire. Y la familia que juzgando que ha perdido cuatro años que,

⁴ La hermana menor.

⁵ El esposo de la mamá.

porque uno no lo obliga a estudiar, no había que presionarlo chiquito que era cuando se suponía que uno tenía que estar ahí presente, ahora es que

De la Alcaldía vuelven cada cuatro años preguntando que si hay personas con talentos excepcionales en las instituciones. Hacen el examen, el diagnóstico ¿y qué? los evalúan y luego no pasa nada. Cuando vienen prometen que si llegase a salir positivo, entonces crearán un programa, sin embargo, vuelve y juega lo mismo. El examen sale positivo y luego no pasa nada. Parece que estuvieran preguntando para ver si ya se les fueron los talentos a los niños, para quitarse la responsabilidad, parece que estos niños les estorbaran.

Si supieran todo lo que uno sufre como madre, Andrés es para que no estuviera vivo, si sobrevivió a un proceso de nacimiento tan duro, como nació de enfermo, ninguno de los médicos daba un peso por él, pensaban que se moría, decían que no iba a poder hacer deporte, que de pronto iba a tener problemas intelectuales, y véalo ahí, haciendo deporte al máximo. Si uno ha sobrevivido a todo es porque es alguien grande, que nació para hacer grandes cosas. Pero cómo conseguir un colegio donde sí lo entiendan y valoren todo lo que escribe y que le gusta el deporte, él es un buen muchacho. Pero la verdad es que uno no tiene plata para pagarle un buen colegio. Ahí toca esperar a ver qué va pasando.

Escena diez: Aquí hay alguien con diagnóstico de altas capacidades

Simón. Buenos días, Rectora, ¿me regala un momento?

Rectora. (Con voz amable y acogedora) Pues claro, sígase.

Simón. Yo vengo por parte de la Universidad porque estoy haciendo una investigación sobre personas con altas capacidades o talentos excepcionales y en el reporte del Simat aparece que ustedes tienen dos estudiantes con este diagnóstico.

La rectora. Claro que sí, le encomiendo que hable con el maestro de apoyo, pero la realidad es que él no viene hoy, entonces hable con la maestra orientadora que es la

psicóloga de la Institución. Realmente me alegra mucho que haya esa preocupación, necesitamos desarrollar el talento en este país, cuente con todo mi apoyo a ver si potenciamos esto.

(entra la maestra)

La rectora. Que bueno que viniste, él es Simón, viene porque aquí hay reportado un niño con altas capacidades y quiere ubicarlo para una investigación.

Maestra orientadora. Mucho gusto. Le cuento que el año pasado también vino una corporación en nombre de la Alcaldía que porque iban a volver a evaluar unos niños, y no, aquí no hay ningún niño con ese diagnóstico, dizque había varios y en realidad no, cuando averiguamos bien no hay ningún niño.

Simón. Que extraño, yo presenté un derecho de petición a la secretaría de educación municipal y me dijeron que aquí si hay un niño en el grado sexto. Miremos en el Sistema de Matrículas y sabremos quién es el que está reportado y me contactan con la familia, yo profundizo en saber qué es lo que ocurre.

Maestra orientadora. Tal vez es un niño que es muy juicioso, yo creo saber quién es, aquí hay un niño que es muy pilo, todos los profesores hablan muy bien de él, le gusta mucho todo lo que tiene que ver con robots.

Maestra orientadora. Espéreme afuerita en el patio, yo voy a la secretaría y le averiguo quién es.

(en el patio, llega la maestra orientadora con una sonrisa pronunciada)

Maestra orientadora. ¡Don Simón! Lo que le dije, eso es un mal reporte, es un niño que ha perdido dos veces sexto, y ya va perdiendo este año también. No puede ser, tiene que haber un error, es que yo no sé cómo es que reportan eso, nosotros le habíamos dicho el año pasado a los que vinieron de la fundación que envió la Alcaldía. No sé por qué es que no lo han borrado del sistema.

Simón. ¡No! Que haya perdido dos veces el año no significa que no sea una persona con altas capacidades, de hecho, hay muchas investigaciones sobre bajo rendimiento académico en ese tipo de personas. Por favor, deme el contacto y yo hablo con la familia.

Maestra orientadora. Pues yo igual le traje el número telefónico, pero creo que va a perder el tiempo, como le dije, el año pasado vinieron de esa Fundación y luego no volvieron, yo creo que hay un mal reporte. Pero ya usted verá si los contacta.

Simón. (tomando el número de teléfono) De verdad le agradezco mucho su gestión, los voy a contactar y les estaré contando. Por favor, me despide de la Rectora y le extiende mi agradecimiento por la buena disposición.

(Salen)

Escena once: La calle

Andrés. Yo recuerdo, cuando era pequeño, yo era feliz. No había dinero, pero estaba el afecto de la familia, la alegría de jugar con cualquier cosa, mi mamá se sentía orgullosa de mí.

Recuerdo la repisa donde ponía ordenados los cuadernos, así, filaditos por tamaño y color. Desde pequeño venía en mí algo de lunático.

(Canta con ritmo de rap)

Lunático

*Este poeta va vagando solo y triste por el mundo, persiguiendo
su sueño que le quita el descanso profundo.*

JMD...

*En las noches frías y oscuras compone verso tras verso, lo
acompaña la Soledad y la nostalgia.*

*Sus únicos amigos: el lápiz y la libreta, en el papel deja
plasmado todos sus sentimientos, lo que ha visto y vivido con el paso
del tiempo, los buenos y los malos momentos, los tragos amargos,
tristezas y decepciones, te cuenta su historia por medio de palabras
plasmadas con tinta en un papel.*

*La vida lo ha golpeado, herido y lastimado y de sus caídas se
ah levantando, porque tiene Alma de Guerrero que no se deja vencer
por más obstáculos que tenga su camino.*

*Él se siente cansado, sus ojos se ven opacos, su sonrisa
apagada, se nota agotado. El aprendió a perderlo todo; por eso ya
perdió el miedo.*

*Bajo la luz de la luna compone versos tristes, camina solo como
un lobo solitario, con heridas que no han sanado, tras las heridas hay
engaños, desilusiones, desamores, dolores y traiciones.*

*Por ello él es una persona fría que no demuestra sentimientos,
muchas veces solo finge sonrisas y felicidad, es como un payaso que
sonríe para no llorar.*

*Cerró su corazón, creó un escudo para que nadie le haga
daño...*

*Verso tras verso, letra tras letra, palabra por palabra
expresando lo que siente, sus miedos, sus rencores, tristeza y*

alegrías, con lápiz y papel ahoga sus penas tratando de llenar su vacío.

Escribiendo poesía encuentra la magia, crea un mundo donde olvida sus problemas, donde no existe la tristeza, un lugar donde las lágrimas se convierten en sonrisas.

Finalmente, uno se reinventa es para no morir en el intento, de no ser así, yo ya estaría en medio del lago ahogado de la angustia que produce quedarse en clase. Ir a estudiar cada vez más era más lento y yo soy sin mente, voy a toda. Los payasos son tristes, pero no dejan que uno se quede quieto, la fuerza está en saber hacer reír para que todo no siga igual ¿qué sería de mi yo hubiera seguido siendo el primer puesto del colegio?

Ya me habría graduado y hubiese llegado a la Nasa (*se ríe*).

Que va a ser, aquí nunca pasa nada, los políticos están hechos para prometer y no para cumplir. Eso van de mentira en mentira, finalmente vienen y lo evalúan a uno y luego se van y dicen que lo van a apoyar y no salen con nada. Falsas promesas, por eso se mantienen rezándole a santos, a ver si se libran de la culpa. Falsas figuras, falsas monedas. No hay plata para nada, y ahí está ese alcalde abra y tape huecos en la calle, para poder robar plata con la empresa constructora de la que es socio, todo el mundo se da cuenta y nunca pasa nada. Menos va a haber plata para invertir en el talento. Si mucho en el fútbol y eso porque tiene otras fuentes de financiación.

(*Canta con ritmo de rap*)

Depresión

Sabes puedes tener una vida feliz, pero cuando lleguen los problemas si no eres capaz de afrontarlos caerás en malos caminos y salir de ahí no es algo fácil y mucho menos cuando esas costumbres te destruyen pero a la vez hacen que tu vida sea más soportable, no hay nada más difícil que mentir al decir que todo está bien, cuando solo piensas en colgarte una soga al cuello, pero sabes que no eres

capaz de hacerlo, que ni siquiera tienes el valor para acabar con tu miserable vida.

Cuando uno es niño todo parece más tranquilo, pero uno va creciendo y van llegando las tristezas, comienza a tomar otros caminos y luego encontrar las rutas anteriores no es fácil, porque la sociedad lo va llevando a uno...

(Continúa el canto)

es ahí cuando descubres el verdadero significado de la depresión, es ahí donde te alejas de la sociedad y es ahí... Cuando se pierde una vida.

Se pierde una vida ¿y quiénes se dan cuenta? Mi tío se suicidó y la familia llora, pero después nadie piensa por qué, a todo el mundo se le va olvidando. A las personas las matan y los asesinatos se van olvidando, van pasando. Mueren los jóvenes en las bicicletas descolgando y eso lo llaman deporte ¿pero por qué deciden descolgar? Eso como que no le importa a nadie. Los niños lloran y son llantos desapercibidos...

(Canta con ritmo de rap)

Tipos de lágrimas

El niño en clase llorando por no ser comprendido, que no mira debajo de la cama por miedo a lo desconocido.

Un abuelo llorando por el tiempo perdido, resignado por no tener sus sueños cumplidos.

Lágrimas de un mundo entero llorando por los que se han ido,

Los que no volverán.

Brotan lágrimas que para algunos son insignificantes y para otros son heridas de un soldado en combate.

Lágrimas de un niño que ha perdido su juguete.

Dolor y sufrimiento para la gente que no se lo merece.

Hay muchas lágrimas, sufrimiento por compasión

y otras, son sufrimiento, por actuar con pasión.

Llorar por un amigo que el tiempo cambió

y saber

que hasta esa persona a ti te falló.

Hay lágrimas que duelen como puñales,

llantos de un corazón hecho cristales,

dolores que provocan llantos criminales,

y sufrimiento por culpa de tantos subnormales.

Hasta el más fuerte llora por ese dolor que por dentro lo

devora,

no me niegues, te pasas el día llorando por quien ya les llegó su

hora,

lloras y lloras porque sabes que nada va a cambiar

y volver a hacerlo porque les has vuelto a decepcionar.

*el tiempo pasa pero ya nada cambia, pues hay lágrimas por
cosas injustas que causan ira, o por seguir viviendo esta infamia,*

ya que más da si no queda nada.

En verdad estoy harto de ver que ya nada mejora, cansado de

llorar por quien partió mi cora,

*harto de avanzar por este camino de espinas, pues me di cuenta
de que las lágrimas están muy encima, que no se puede huir de esta
tristeza, tarde o temprano llegará golpeándote con certeza,*

pocos comprenderán estas palabras

*y muchos se burlarán al decir que esto no tiene sentido, pero
este juego de palabras algo concluido*

saber que el mundo ya está destruido...

No hay como la calle, transitarla al ritmo del rap, caminar junto a quien se ama, las aventuras en el amor van más allá que un mundo sin sentido. Finalmente, cuando pareciera que no hay nada más, queda el amor. Sólo el amor, la ternura y las caricias, eso queda. El parche con los amigos. Lo fundamental y escribir para ello, cantar para no olvidar.

(Se aleja caminando en la noche en una calle vacía)

LA ESCUELA ES PARA COMPARTIR

Personajes:

Juan. Protagonista, diagnosticado con altas capacidades.

Gloria. Madre de Juan y maestra de la institución educativa oficial donde estudió Julián sus primeros y últimos grados.

Jerónimo. Hermano menor de Juan.

Profesora 1. Del colegio oficial en el grado preescolar.

Profesora 2. Del primer colegio católico, donde Juan estudió parte de segundo grado de primaria.

Profesora 3. Del área de ciencias sociales del segundo colegio católico donde estudió Juan los grados sexto y séptimo.

Profesor 4. Del área de filosofía en el segundo colegio católico donde estudió Juan los grados sexto y séptimo.

Profesora 5. Del área de tecnología e informática de la institución educativa donde se graduó.

Niño 1, Niño 2, Niño 3. Estudiantes del primer colegio católico donde Juan estudió algunos días el segundo grado de la básica primaria.

Joven 1, Joven 2. Estudiantes de la institución educativa, cuando cursa el grado noveno.

Coro de profesoras.

Coro de estudiantes.

Padre Rector. Rector del segundo colegio católico donde estudió Juan.

Coordinadora de Convivencia. Coordinadora de convivencia de la Institución Educativa Oficial donde Juan estudió la mayor parte del tiempo.

Prólogo

Un joven hijo de una maestra, quien fue diagnosticado como talento excepcional cuando tenía 7 años. En el municipio de Rionegro Antioquia, dónde ubicamos esta obra, sufre peripecias y agencia revoluciones. La obra trata de su vida en las tres instituciones educativas donde estudió su educación básica y media, además su ingreso a la universidad.

Hijo de una familia de estrato medio, su padre administrador agropecuario y su madre maestra de una institución oficial de Rionegro Antioquia en básica primaria, licenciada y con estudio de maestría en educación. Inicia su proceso de educación básica en e

Acto I: La Búsqueda

Escena Uno: Ser Más Capaz.

(Un equipo de evaluación ha llegado a la Institución Educativa del sector oficial, el psicólogo director del equipo habla ante el colectivo de docentes y administrativos de la institución).

Psicólogo. Hemos venido por parte del municipio de Rionegro para realizar una evaluación de las Necesidades Educativas Especiales, para identificar niños que sean

diferentes, tanto por discapacidad como por sus talentos. Pero hay un cupo restringido para esta evaluación, es muy importante que elijan bien a quienes son las personas que van a evaluar.

El proceso de diagnóstico inicia por la nominación por parte de los docentes, ustedes deben nominar a los niños o niñas que consideran que pueden tener alguna diferencia. Pero recuerden, tienen que elegir bien, porque hay pocos cupos.

Profesora 1. (sentada junto a Gloria en la sala de profesores. Se acerca a Gloria y le habla en voz baja): Gloria, escuchá. Yo creo que deberíamos aprovechar esta oportunidad y mandar a evaluar a Juanito. Él es un niño que vive volado, cuando le van a enseñar, él ya se sabe todo eso, que pesar dejar el niño ahí, que martirio en ese primero viendo que puede pasar, es que ya sabe leer, ya sabe sumar, ya sabe todo eso. Mirá que él siempre termina las cosas antes que los otros niños, y cuando termina es como desesperado y hasta prefiere ayudarle a los otros compañeros para no aburrirse.

Gloria. Para mí es un niño muy normal, pero hágale que yo no pierdo nada con que lo evaluemos. Sí miya, tenés razón. La peor diligencia es la que no se hace, si el niño tiene algo ya Dios sabrá cómo ayudarnos y qué sea lo mejor.

(Todos los docentes salen)

Gloria. (a solas en la sala de profesores) ¿Será que Juan es diferente? Yo siento que él aprende mucho más rápido que los demás. Yo creo que lo mejor es que lo evalúen, si esta oportunidad hay que aprovecharla ¿o será que estamos buscando algo que no se nos ha perdido?

Bueno... esperemos a ver qué pasa.

Escena Dos: La Evaluación.

Narrador. En el aula de apoyo del colegio, el lugar es amplio y tiene un pupitre grande en la mitad, alrededor estanterías con materiales. A un lado del pupitre se encuentra sentado el psicólogo que lo evaluará, sobre la mesa hay juegos como rompecabezas, de memoria y fichas con figuras. Juan entra al espacio,

Todo preparado para su evaluación. Juan Aún no conoce los motivos por los cuales quieren evaluarlo, pero le gusta el espacio, le parece una situación divertida y se siente cómodo.

Psicólogo. (con voz acogedora y comprensiva se dirige a Juan) Hola Juan ¿cómo estás? Siéntate en esta silla (señalando la silla que está al otro lado del pupitre) ¿Sabes por qué has venido aquí?

Juan. (en voz baja y tímida) No, sólo me dijeron que me iban a hacer una evaluación.

Psicólogo. Mira, sólo vamos a jugar un rato, tenemos unos juegos de mesa, unos rompecabezas y te haré unas preguntas más. Esto es para evaluar tu inteligencia y saber cómo aprendes. Lo cual ayudará a que las profesoras sepan cómo pueden ayudarte en tu proceso de aprendizaje.

Narrador. El psicólogo y el niño han pasado cerca de una hora en un proceso de pregunta y respuesta. El psicólogo presenta pruebas a Juan, le hace preguntas sobre su vida diaria, le pide que solucione problemas que están escritos en unas cartas y va anotando en unas hojas todo lo sucedido. Asiente con la cabeza frecuentemente frente a las respuestas de Juan, como muestra de aprobación frente a las ágiles respuestas del niño.

Escena Tres: Un Nuevo Nombre Requiere un Nuevo Espacio.

Narrador. Los resultados han llegado a la institución, el test demuestra que Juan tiene una capacidad superior a la de sus compañeros en el grado primero. El resultado es de un cociente intelectual muy superior. Gloria se siente orgullosa de su hijo, puede que la vida

cambie ahora para ellos. Pero ¿ahora qué hacer? ¿qué significa esto? Definitivamente es un regalo el tener un hijo talento.

Coro de docentes. Este niño es un gran talento ¡Sí se le notaba! Su familia tan dedicada a él, siempre tan bien organizado y responsable.

Lo mejor es que lo adelanten para tercero.

Lo mejor es que se lo lleven para un colegio que pueda atenderle mejor.

Psicólogo. (En el aula de apoyo. Dirigiéndose a la Gloria). Mamá. Le cuento que Juan es un talento excepcional. Y tiene un puntaje bastante alto, de 159 en el coeficiente intelectual, tenga en cuenta que la media es 100.

Le recomiendo, que, por el bien del niño, y para que logre explotar todo su potencial, lo lleve a un colegio privado. A un entorno educativo más avanzado, en la escuela pública el niño no logrará un aprendizaje como el que necesita. Imagínese aquí con cuarenta niños más, aquí el niño se va a perder.

Gloria. sí, la verdad es que el niño termina primero que todos los demás y demuestra muchas capacidades. Seguro en otro colegio podrán brindarle mucho más de lo que aquí podemos hacer por él. Le aseguro doctor que haremos el esfuerzo para tenerlo en un mejor colegio. Vale la pena hacerlo.

Juan. Ma', pero yo no quiero cambiar de colegio.

Gloria. (Interrumpiendo a Juan con gesto de alegría y orgullo) Juan, pero es lo mejor, esta tarde hablamos con su papá para que podamos buscar otro colegio.

Doctor, si viera que desde pequeño uno veía que Juan no era normal, en la etapa de los porqués él siempre que hacía una pregunta y uno ya sabía que tenía que ir a consultar, porque siempre salía con unas preguntas imposibles de responder. Casi siempre era el

papá en que le respondía, porque a él le ha gustado leer mucho y tiene mucha cultura general.

Con Juan ocurrió algo muy extraño y es que, primero, a la hora de hablar no fue muy rápido y tuvo sus dificultades por ejemplo con la R, que es muy normal. Entonces él para decir río decía tío. Hacía pues esas omisiones y demás. Sin embargo, empezamos a ver que cuando íbamos a Medellín, por ejemplo, íbamos pasando por una calle, él decía: “ahí dice éxito”, entonces yo le decía: “¿éxito?” - “Sí mamá, mira, tiene amarillito y esas letricas dice éxito”. Después, a él siempre le han gustado los carros, porque a mi esposo le gustan los carros y las motos, entonces que Suzuki, que Toyota. Él empezó a leer esas marcas, esos íconos. Entonces nos parecía muy raro, porque él pasaba y decía – ahí dice Suzuki, papá aquí dice Chevrolet – ; entonces yo le decía – pero, por qué – y él me decía – porque yo lo vi en la moto, yo lo vi en el carro, yo lo vi cuando fuimos al almacén; todo el tiempo era como pendiente de eso y a partir de ahí empezó – éxito... ¡ay! O sea que esta es la E –, y a partir de ahí como a los tres o cuatro añitos, ya él juntaba las letras, ya dentro de un contexto él era capaz de decir, esta es la S, esta es la A... Y cuando menos pensamos él nos leía ¿y de dónde? y él nos leía y yo decía – este muchacho aprendió a leer y no nos dimos cuenta como fue.

Acto II: El Desconocimiento Del Otro.

Narrador. La madre y el padre de Juan deciden cambiarlo de colegio, concluyen que es lo mejor por el bien de su hijo luego de mirar las variables a favor y en contra. Optan por el colegio de mayor exigencia y llevan a Juan para que conozca el espacio, pero a él no le gusta porque es un ambiente muy rígido, según él parecen militares. Sólo estuvo un día en este colegio.

Ante esta situación optan por buscar otro colegio, una institución católica en el municipio de Marinilla, un municipio aledaño a Rionegro.

Escena Cuatro: Estar Fuera del Grupo.

(Patio del descanso, en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana los niños y las niñas juegan policías y ladrones)

Coro de estudiantes. ¡Un niño nuevo! Pero no entrará en nuestro grupo, aquí somos como una familia. Que ni crea que puede jugar con nosotros.

Juan. ¿puedo jugar? ¿quién manda el juego?

Niño 1. yo mando el juego, pero no puedes jugar porque ya estamos completos en los equipos. Si entras a alguno de los equipos habría recarga, entonces no puedes jugar con nosotros.

Juan. *(a solas caminando lento por el patio del colegio, mirando al piso, con sentimiento de profunda soledad)* Quisiera estar en el otro colegio, allá estaban mis amigos. Aquí todos los niños se creen más que yo ¡por qué son tan egoístas! Para ellos es como si yo no existiera. Y eso que este es un colegio católico... y esto es lo que llaman catolicismo, egoístas, no les gusta compartir, son envidiosos. No conversan sobre nada interesante, sólo les gustan esos juegos bobos.

Y en el otro colegio yo era representante de grupo, pero aquí, esta gente rica no es honesta. Mire, aquí para ganar el ser representante de grupo los niños regalan confites. Eso está muy mal, eso es deshonesto. Hasta es mejor que no me quieran. Después me vuelvo como ellos. Lo mejor es que me devuelva al otro colegio. Allá los eran buenos. Yo prefiero los gamines, como dice mi mamá, que me tratan bien y no compran los votos

Narrador. En este colegio las clases no son significativamente diferentes al anterior. Sin embargo, Juan no se sentía a gusto con el trato de sus compañeros y compañeras. Los niños conversaban entre ellos, no vinculaban a Juan en ninguno de sus juegos y él dejó

de insistir y optó por quedarse solo caminando solo en los descansos, a veces llevaba un libro para leer. Juan con poca aceptación en el colegio, no le iba bien en las notas, pero no se sentía bien allí, no le gustaba que todas las personas lo rechazaran, no estaba de acuerdo con la moral de este colegio.

Escena Cinco: La No Existencia del Otro.

Narrador. Los padres de Juan visitan a la profesora del Colegio luego haber pasado cerca de un mes. Los padres de Juan se sienten incómodos con el colegio porque ven al niño muy triste. No quiere levantarse para ir al colegio, dice que se marea en el bus yendo hasta Marinilla, hay que pelear todos los días para hacer las tareas. Él no era así en el colegio anterior, pese a que terminaba primero que los demás no se sentía aburrido porque tenía amigos con quienes compartir.

(En el salón de clases, todos los pupitres en fila mirando al tablero, la profesora sentada en su escritorio y hay dos sillas al otro lado, donde se encuentran sentados la madre y el padre de Juan)

Profesora 2. (dirigiéndose a la madre y el padre de Juan). Juan es un niño con muchas capacidades, debo decirles que, como ustedes vieron, en los primeros días era un niño excelente, le iba muy bien en todas las materias, pero ahora ha ido disminuyendo su rendimiento.

Gloria. Es que Juan no se siente muy bien con los compañeros, dice que ellos son muy egoístas y no les gusta compartir con él cuando juegan. Yo creo que el niño está triste por esa situación y por eso es que le está yendo mal en las notas. Porque usted sabe que él tiene un diagnóstico como talento excepcional. No es normal que le esté yendo mal en las notas. Además, yo estuve hablando con el neuropsicólogo y creemos que él está entrando en una depresión aquí.

Profesora 2. Pues realmente él no está perdiendo ninguna materia, pero como usted dice a él le podría ir mucho mejor. La verdad es que yo sí he visto que él no se integra con los compañeritos en los descansos. No tiene amigos. Pero es que él no se ayuda para integrarse, se mantiene solo por ahí caminando.

Además, Juan tiene un gran problema, y es que él no tiene tolerancia a la frustración, no le gusta estar equivocado o que le salga mal algo. Yo creo que eso no le va a ayudar a tener amigos.

Gloria. La verdad es que estamos pensando en cambiarlo nuevamente de colegio, que se devuelva para el colegio anterior, allá él estaba bien. Porque el niño tiene muchas capacidades, pero aquí no se siente cómodo y uno así se estanca.

Narrador. La familia de Juan ha decidido cambiarlo de colegio, vuelve a terminar el grado tercero en la institución educativa anterior. Siguió adelante con las capacidades de siempre, ocupando los primeros puestos, fue Niño Porrita, que es un concurso en representación de la institución, quedó de segundo.

Coro de docentes. ¡Este niño va por buen camino! Volando en español, volando en ciencias. No le falta sino que le gusten las matemáticas, porque razona muy bien, pero no le gusta hacer los procedimientos. Es perfeccionista, no le gusta sacar menos de 5 en las evaluaciones, a ratos triste, pero mejor perfeccionista que mediocre.

Narrador. Ahora estudia en una institución católica del municipio de Rionegro. Entra al grado sexto por iniciativa propia. En este colegio el niño se encuentra mucho más cómodo con sus amigos, pero el rendimiento académico va mal y ha empezado a tener problemas con algunos docentes. Juan se ha dedicado a tener una vida más social, a experimentar tener amigos y vivir la experiencia escolar de otra forma.

Acto III: La Epopeya, las aporías del poder escolar.

Escena Seis: Los Docentes Saben Más.

(Aula del Colegio Monseñor Álvaro Hurtado, en clase de ciencias sociales del sexto grado escolar. Juan se encuentra con la cabeza recostada sobre el pupitre mirando hacia la pared).

Profesora 3. (La voz de la docente suena en el fondo como un murmullo, con voz pareja, sin mucha variación, habla sobre el descubrimiento de América. Todos los estudiantes miran hacia donde ella camina) a excepción de Juan. La docente se detiene frente al pupitre de Juan y cambia el tono de voz, hablando con todo cortante e irónica) ¿Entonces en qué año fue que descubrieron América y quién fue? Juan, usted que estaba poniendo tanta atención. Respóndame por favor. ¿usted tiene la respuesta?

Juan. Si señora, Cristóbal Colón en el año 1492. O eso es lo que usted está diciendo, aunque no es verdad, porque muchas personas llegaron antes a América, lo que pasa es que no lo sabían. Por ejemplo, un vikingo que se llamaba Erikson que en el año 1003 encontró a Terranova.

Profesora 3. Usted siempre haciéndose el gracioso y el que se las sabe todas.

Juan. Usted no puede soportar que uno tenga más conocimiento en algunas cosas que usted ¿Por qué le duele tanto que uno responda bien?

Profesora 3. Porque usted se burla de mí.

Juan. (la voz le tiembla por la rabia) Yo me río, pero de que usted nos pone a hacer dibujitos donde esta es una clase de sociales y que me pone mala calificación porque no hago los dibujitos de indios contra españoles y no le importa que yo sepa o no sobre la colonización de América. Entonces tiene que ponerle a uno cero como nota en el cuaderno para poder demostrar que uno es inferior a usted. Y si me acuesto es una forma de decirle

que no me interesa lo que usted dice. Eso del descubrimiento de América ¿entonces no existía antes de que llegara Colón? Por qué no fueron los indígenas quienes descubrieron a los españoles cuando se bajaron del barco. Esas son preguntas que uno tiene que hacerse.

Profesora 3. (Con cara de rabia y alzando la voz. Con tono cortante.) Le exijo respeto joven. Vamos para la coordinación de disciplina.

(La docente sale, llevando del brazo a Juan para la oficina de la coordinadora de disciplina).

Escena Siete: Reconocimiento Público; Conocimiento es Poder.

(Aula de colegio privado católico, en clase de filosofía del grado once, Juan entra con el profesor, siendo él del grado sexto. El docente se sienta en una silla al lado de Juan, ambos mirando al grupo de 28 estudiantes del grado undécimo, todos frente a ellos dos).

Profesor 4. (Con voz de docente amigable con los estudiantes). Muy bien compañeros y compañeras, como les dije hoy nos va a acompañar Juan. Que es del grado sexto y le gusta mucho la filosofía. Entonces lo invité para que participe de nuestro debate de hoy.

Bueno, comencemos. Hoy vamos a hablar de Francis Bacon, ustedes se debieron haber leído el texto que les dejé, que es sobre la expresión “el conocimiento es poder”. Verán que en las sociedades ha habido muchas formas de relación económica, pero desde que Bacon dijo que el conocimiento es poder ha tenido muchas implicaciones académicas, políticas y religiosas.

Juan. (Un poco inseguro interrumpiendo al docente) Profe, pero sabe, yo creo que la expresión “el conocimiento es poder”, no se puede plantear únicamente en torno al

conocimiento científico o erudito, sino el que está en la calle, por eso es importante estar dispuestos a escuchar a otras personas. Ser como Hermes, que está aquí y allá, que lleva información. Por ejemplo, yo he aprendido más de las conversaciones con mi abuelo que aquí en el colegio.

Narrador. El año acaba en el colegio y le han escrito a la familia de Juan diciendo que recibirán el año entrante al niño, pero con un contrato de disciplina. Sin embargo la familia de Juan se ha sentido ofendida por esta determinación, puesto que anterior a este comunicado no se había recibido ningún tipo de reproche sobre la conducta de Juan.

Escena Ocho: La exclusión de lo distinto.

Narrador. Gloria ha solicitado una cita con el rector del colegio para manifestar la inconformidad. El rector le recibe en su oficina.

Padre Rector. Doña Gloria, déjeme decirle que realmente yo creo que a Juan le quedó grande este colegio. Y por eso es que se van en busca de otro lugar.

Gloria. (con cara de indignación) Vea padre. Yo le digo que realmente me siento muy triste. Muy desilusionada, es el Colmo, yo también soy docente y sé que para llegar a hacerle un contrato disciplinar a un estudiante se debe hacer un proceso largo, eso no es tan cándido. Y nunca recibí ni una sola nota en la agenda por parte de los profesores y ahora llego a recibir el informe de final de año y me salen con que el comportamiento de mi hijo ha sido lo peor. Esto no tiene ningún tipo de presentación. Es que incluso, yo porque no quiero meterme en problemas porque realmente le digo que yo quiero la institución, yo soy egresada de aquí y es para mí la alma mater. Para mí es muy triste tener que irnos de la institución con esta situación tan incómoda ¿qué hace la institución en casos como los de mi hijo?

Padre Rector. Pero doña Gloria, yo no sabía que era así la situación. Créame que voy a llevar el caso a la reunión de docentes. Esto no nos puede volver a pasar. Denos otra oportunidad. No se vaya con esta imagen de nosotros.

Gloria. No realmente es que el niño ha estado muy mal aquí, lo mejor es que vuelva al colegio donde estaba, allá todo iba muy bien. Además, usted sabe que Juan tiene un diagnóstico como niño con altas capacidades y aquí no han hecho absolutamente nada por ello.

Coro de docentes. Hay que hacerle el seguimiento. Ahora no lo podemos echar. ¡y con todo lo que ha hecho! Pero algunos docentes no supieron registrar las faltas y ahora nosotros somos los malos. La madre dice que nunca la llamaron a una reunión. Ese niño no tiene futuro, esta sociedad no tiene futuro alcahueteando a personas así. Por eso estamos como estamos. Ya saben docentes, de ahora en adelante deben registrar en la agenda de cada niño todo lo hecho. No podemos dejar pasar nada. Y hacer anotación a todos los niños en su debido momento. ¡Recuerden! Requerimos rigor para que no nos vuelva a suceder esta situación.

Juan. (Con la voz un poco temblorosa) El problema es que la profesora de sociales se sentía mal conmigo, porque yo hacía reír a los compañeros, porque decía cualquier cosa y ella pensaba que yo me estaba riendo de ella. Pero eso es un problema de ella. Lo tratan a uno como si fuera un delincuente porque hace reír a los compañeros. Yo no me estaba riendo de la profesora, lo que pasa es que uno dice cosas que en contexto hacen reír y ella se lo toma a mal.

Padre Rector. Les prometo que trataré este tema con los docentes no puede volver a pasar. Si la decisión es que definitivamente se van pues no hay nada que hacer, pero quiero que sepan que yo no dejaré las cosas así y lo trataremos en la reunión de docentes.

Narrador. Juan vuelve a la Institución Educativa San Antonio, donde trabaja su madre, donde siempre ha vuelto a ser acogido.

Escena Nueve: La Resistencia.

(Oficina de la coordinadora académica de la Institución Educativa San Antonio)

Narrador. Juan ha sido convocado a una reunión con la coordinadora de convivencia de la Institución, porque cuando se encontraba en la sala de informática en la clase de informática cursando el grado undécimo, realizó un acto que bloqueó los computadores. La docente le ha denominado de saboteador.

Coordinadora de convivencia. Cuéntenme qué ha sucedido.

Juan. *(Con la cara mirando hacia abajo, tratando de mostrarse recatado, con un esbozo de sonrisa en el gesto, como cuando trata de contenerse la risa)* Coordinadora, la verdad es que yo no lo hice por hacerle un daño, sólo es que me parecía muy gracioso que una persona que supuestamente nos está enseñando informática no sepa qué le estaba haciendo yo a los computadores. Yo simplemente implanté un comando para que el computador abriera ventanas hasta que se apagara solo. Y envié a una niña para que apagara el computador sabiendo que ella podía haberlo solucionado y tuvo que desconectar la torre. Si ella supiera de computadores fácilmente sabría qué hice yo y se lo tomaría como una broma, pero todo se lo toman tan mal.

La vez pasada, cuando en una evaluación en una de esas pruebas supérate, yo me metí a la base de datos y eliminé toda la información y le dije – profe qué pasó, yo qué hice aquí – y ella tuvo que llamar al otro profesor y él le dijo que no había pasado nada. Lo que pasa es que ella se siente amenazada por mí, siente que lo que yo sólo quiero hacerla quedar como una idiota. Pero la realidad es que yo sólo quería hacer algo para reírnos y hacerla reír a ella un rato. Pero se salió de control y terminó en un odio irracional contra mí.

Coordinadora de convivencia. *(Con gesto serio)* ¿Y a Usted le parece que ella se iba a reír de esa situación?

Profesora 5. (Con gesto de enfado). Mire Juan, puede que usted sepa más que los otros. Pero usted no merece decir que sabe más que los otros.

Juan. Sí porque yo le hacía cosas así al otro profesor de informática y a él no se molestaba sino que se reía y me decía – Usted por qué es tan desatinado y no puede comportarse bien en esta clase –. En cambio ella se sintió en peligro y me vio como un hacker.

Coordinadora de convivencia. Juan, realmente usted ya está muy grande, es su último año y ahora va para la Universidad, es hora de que se tome la vida en serio. Ya va a empezar la vida como un universitario y es tiempo de que asuma su lugar.

Acto IV: La Fuga.

Escena Diez: Cambiar de Vida. El Reconocimiento Social.

(En la cancha de la Institución Educativa, sentados en medio círculo en las gradas de cemento, medio acostados y con gesto de relajación)

Joven 1. Usted es el menor de nosotros, entonces con esa cara de niño no lo dejan ni salir de la casa. Verdad, diga, usted porque está tan adelantado.

Es porque cuando estaba pequeño me hicieron una evaluación y dijeron que me podían adelantar.

Joven 2. (Todos riéndose) Ah. Entonces es por eso que este man es tan inteligente y sale con esas cosas tan raras.

Juan. (Con voz relajada) Pero sabe qué parece, a mí eso no es que me importe mucho, la verdad es que uno viene al colegio es a hacer amigos. Aquí está lo importante, si la profesora dice algo que a uno le interesa entonces uno le presta atención y le saca los cinco que sea, pero si dicen cosas que a uno ni le interesan entonces uno termina mirando para la pared o hablando con un compañero. Pero uno viene al colegio es a hacer amigos. Para aprender, aprende uno más rápido en la casa.

Joven I. Sí, ¿pero sabe qué? Es como una simbiosis, si usted es bueno en una cosa y yo en otra pues nos complementamos y así todo va bien. Porque Usted sale con cosas muy raras, pero no es tan bueno en matemáticas, por ejemplo.

Juan. (Con voz animada, tratando de cortar la conversación y cambiar de tema) Oe. ¿Pero este fin de semana qué? Vamos a amanecer en su casa y hacemos maratón de Play ¿o qué?

Escena Once: Nos Exigen Más que a Otras Personas.

(Sala de la casa. El padre y la madre sentados en el sofá. Juan sentado en el mueble del frente, todos con cara de preocupación)

Gloria. (Con gesto de desilusión y voz de reclamo) Juan, de verdad que tenemos que hablar muy seriamente. Esto así está siendo muy difícil. Cuando nos dieron la noticia de que tú tenías un talento excepcional, para uno como padre de familia, es muy rico, ¡Qué bien!, tenemos un niño con un CI de superdotación, ¡Súper!, hasta ese momento como uno no sabía lo que se venía, entonces usted dice ¡Qué bien!, rico, porque creíamos que uno iba a tener que estar peleando dentro de lo académico, “me lo imaginaba yo, dizque súper orgullosa, ¡Eah ave maría, es lo mejor! Pero hasta ahí, mire en lo que vamos. Una pelea por todo en el colegio, que no le gustan los profesores, que no le importa cómo le va en una materia. Esto se nos está volviendo un martirio.

Juan. Yo creo que ustedes exageran todo. A mí me parece que no me está yendo mal. Ustedes tienen que entender que uno no va al colegio a aprender sino a socializar, uno aprende mucho más solo en la casa. Uno va al colegio para hacer amigos, para tener con quien conversar, escuchar sus historias, aprender de todo lo que ellos piensan. Las notas es lo menos importante.

Gloria. Yo sé que hicimos un trabajo para que no te frustraras si no sacabas 5, y fue un proceso muy largo, pero ya nos fuimos para el otro extremo – si pierdo me da igual, si saco 3 para mí mejor –. Eso tampoco puede ser así Juan. Usted tiene muchas capacidades y esa postura de decir que el colegio sólo sirve para socializar ¡estás cayendo en la mediocridad!

Juan. (*Frunciendo el ceño, con cara de enojo y voz alterada*) ¡A ustedes sólo les importa el rendimiento de uno en el colegio! Yo no voy a perder el año, eso es lo importante. Deberían agradecer que uno es un niño bueno, que no está por ahí en malos pasos, pero no, lo único que importa es que a uno le vaya bien en el colegio. Saben que, yo creo que yo ya no tengo ese talento excepcional, yo siento que no aprendo igual que antes, eso cambia, yo siento que he ido perdiendo las capacidades. Si ya no tengo ese talento para mí mejor a ver si dejan de reclamarme por mis logros ¡A uno lo diagnostican y pierde la libertad, ya tiene que ser el mejor en todo! ¡uno no es bueno en todo!

En verdad lo que les interesa es que uno sea el mejor en todo para poder sentir orgullo y chicaniar⁶ con la familia y los amigos – miren nosotros tenemos un hijo talento – pero para mí eso no es lo más importante. Es mejor pasar desapercibido. Quisiera ser normal, esto es como una maldición.

Yo nunca me junto con nadie como para perder el año, siempre terminamos de alguna manera ganando el año, no tengo amigos malos, no es que nos pasemos haciendo nada todo el tiempo. Pero es que ustedes no valoran eso.

⁶ Hablar con orgullo de sí mismo para sentirse superior.

Padre. No señor. No te estamos pidiendo que seas el mejor en todo, pero sí que enfrentés la vida con sensatez, es como si estuvieras tirado, no te importa nada, como que te pasara la vida por el lado y no te das ni cuenta. Tenés que ser más responsable.

(Juan se retira a su habitación enojado, detrás de él entra Jerónimo)

Juan. (A solas acostado en su cama, mirando el techo, taciturno, habla consigo mismo, tal vez con Jerónimo, que se ha sentado en el piso mirándole con cara de tristeza) Recuerdo esos momentos con el abuelo, de habladurías sobre historias y sobre la vida. Si comprendiéramos que lo académico no es lo que más me va a hacer desarrollar, no tanto como relacionarme con otras personas. Cambiar fácilmente, estar en varios contextos sociales de tal manera que uno pueda aprender de todos, de la sabiduría del común. Mi abuelo lo entendería. Ser un camaleón, que conserva cosas que son propias, pero adaptándose para poder aprender de cada momento. Enfocarse en varias cosas. Uno no es bueno en todo, (gira en la cama, mira hacia la derecha) porque tienen que mirar específicamente eso en lo que uno no es bueno. ¡No lo pueden ver a uno normal! Para unos soy un criminal, para otros soy una persona excepcional. Por lado y lado está mal, porque si uno es excepcional, eso le choca a la gente, siempre van a tratar que uno cave su propia tumba y que uno exprese “yo ya no tengo altas capacidades”. Claro porque uno se sale del sistema, a otros no les importa, pero a uno no le basta. Entonces se generan envidias. La persona que más me impulsó en el proceso fue la profesora de preescolar, ella creía en mí y en mis capacidades, ella se preocupaba más por educar que por ordenar.

Ya soy una persona común y corriente, esto ya no puede ser más. Y si me vuelven a evaluar. Entonces tendría otra oportunidad. Pero tampoco puedo puntuar para ser una persona discapacitada. Tampoco puede ser, porque van a pensar “que pesar”, pero el sufrimiento está desde ambas orillas, por ser anormal porque uno no es capaz y el sufrimiento de este no es normal porque tiene muchas capacidades. Si supieran que uno también sufre. Tener altas capacidades lleva a una discriminación, esto lleva a odios mutuos, innecesarios odios. Odios, eso es lo que produce este diagnóstico. Aníbal si me entendía, como profesor me apoyaba, me hacía pensar, caminando en los descansos, cuando me llevaba a la radio, a conversaciones filosóficas, él era el único docente que valía la pena en este colegio. Fue la primera persona con la que podía hablar de cosas

serias en un colegio. Bueno... Ferney también, él me ha apoyado en las clases de filosofía. Pero de resto, es como que todos los profesores lo odiaran a uno. Ferney si me llevaba a crecer, llevándome a clases con los de décimo y un décimo, con los que uno podía hablar sobre cosas interesantes en las clases. No los niños de sexto que están pensando solo en jugar. Y qué clase de profesor de filosofía que no acepta que yo haga preguntas. Es un absurdo, sólo quiere respuestas y no es capaz de tolerar preguntas. Pero claro, en un sistema católico qué más podemos esperar, con todas las cosas que pasan dentro de la Iglesia Católica, antes soy yo el que está en el lugar equivocado. Ellos no soportan las preguntas, porque un credo a ciegas no puede soportar preguntas. (toma el libro que está en la mesa del lado de la cama, lo abre y lee enérgicamente) “Está escrito: En un principio existía el verbo. Ya aquí, tengo que pararme ¿Quién me ayudara para ir más lejos? Es esta traducción tan difícil que tendré que darle otro sentido si el espíritu no me ilumina. Escribo: En un principio existía el espíritu. Reflexionemos bien sobre esta primera línea, y no permitamos que la pluma se deslice. Es indudable que el espíritu lo hace y lo dispone todo; por tanto, debiera decir: En un principio existía la fuerza. Y, sin embargo, al escribir esto, siento en mí algo que me dice no ser éste el verdadero sentido. Por fin, parece venir el espíritu en mi auxilio; ya empiezo a ver con más claridad y escribo con mayor confianza. En un principio existía la acción”⁷ . Por eso es que a veces en mi familia piensan así, por eso es que mi papá es tan rígido en algunas cosas, dice que si me visto de una forma u otra entonces piensa que soy gay. En un sistema cerrado todo lo que sea diferente es un problema. Pensar es un problema. Por eso me dicen que soy un saboteador de clases. Me tratan como delincuente. Aunque la verdad es que ahora la mayoría de los profesores han tomado mis aportes como algo que ayuda a la clase, pero hay algunos profesores que le hacen a uno la vida imposible. Y la familia siempre queriendo que uno sea el mejor, que brille en todas partes. Yo ya estoy cansado de brillar tanto, de ser el niño porrita, yo solo quiero ser normal. O no ser normal, pero no ser así. Por eso yo digo que el corazón es la madre de todos los males. ¿Uno va al colegio a estudiar o va a que le metan información en la cabeza y ya? Finalmente yo no voy a ninguna de las dos, uno debe ir a aprender de los amigos, ellos si permiten abrir cuestionamientos, se ríen de las posturas sobre la vida, se permiten pensar y en ese sentido ellos saben que puede que uno

⁷ Cita textual de Fausto de Goethe.

piense en cosas distintas, pero si uno es abierto a escucharles entonces ellos acceden al pensamiento y lo reconocen a uno. Por eso uno es el saboteador, porque hace chistes y todo el mundo se ríe, pero es porque está mal la escuela, está mal el sistema. Además es que tener tanta energía reprimida lo excede a uno, lo exaspera, es como haber consumido éxtasis, o que se yo, alguna droga así. Y uno ahí quieto todo el día en un salón, es como si ese momento fuera la vida entera. (alza nuevamente el libro) “no me opongo a compartir contigo mi cuarto, con tal que ceses, perro, en tus gritos y en tus ladridos, porque me es imposible tolerar por más tiempo a mi lado a un compañero tan turbulento”⁸. La turbulencia está en dejar que una evaluación lo defina a uno como persona. Pero qué. Igual si no me hubieran diagnosticado tarde o temprano se hubieran dado cuenta. Entonces habría sido lo mismo, es inevitable, hubiera aparecido en otro momento de mi historia y me hubiera definido. Esto podría desaparecer, pero uno tendría que dejar de ser persona, hacer muchos esfuerzos para que las altas capacidades desaparezcan. Finalmente es como estar encerrado en las capacidades.

Escena Doce: El Desaparecimiento.

(Sala de evaluación en Fundación RIE. Una oficina pequeña luego de atravesar un salón grande que tiene instrumentos para terapia, señaléticas parecidas a los hospitales)

Narrador. A la Institución Educativa San Antonio ha llegado un nuevo equipo de investigación que busca personas que tienen diagnóstico de Capacidades y Talentos Excepcionales, han buscado a Juan porque está reportado en el Sistema Integrado de Matrículas como una persona con este diagnóstico, lo llevan nuevamente a evaluación.

⁸ Cita textual de Fausto de Goethe.

Psicóloga 1. Hola Juan ¿cómo estás? Siéntate en esta *silla* (*señalando la silla que está al otro lado del pupitre*) ¿Sabes por qué has venido aquí?

Juan. (*Con risa nerviosa, con un poco de intimidación, ya había vivido esta situación*)
Sí. Lo sé.

Psicóloga 2. (*Con mirada persuasiva*) Requerimos que termines rápido. Te estas demorando mucho más de lo que deberías.

(*Demorándose para contestar mirando las fichas con las que lo estaban evaluando*)
HmMMM. No sé.

(*Juan sale al pasillo donde se encuentran sentados el papá y la mamá*)

Juan. Yo realmente les quiero decir que no esperen mucho de esta evaluación. No respondí muy bien y es porque yo ya no quiero tener este diagnóstico de “superdotado”. Lo mejor es que yo ya sea una persona normal, y así ya no tendremos más problemas.

CRIPSIS Y NORMALIDAD

Personajes

Sebastián. Personaje principal.

María. Madre de Sebastián.

Teresa. Abuela de Sebastián.

Psicólogo. De una prestigiosa Universidad de Medellín.

Profesora 1. De la institución donde estudió primero, segundo y parte de tercero.

Profesor 1. Profesor de educación física del colegio donde Sebastián estudió los primeros grados de primaria.

Profesora 2. De la institución donde Sebastián estudió tercero y parte de cuarto.

Profesora 3. De la institución donde Sebastián estudió final de cuarto y todo quinto.

Simón. Investigador sobre altas capacidades en Rionegro.

Rector. En la institución donde Sebastián estudió sexto y séptimo.

Profesor 2. Profesor de ciencias naturales donde Sebastián estudió octavo y noveno.

Amiga 1 y Amiga 2. De la última institución donde Sebastián estudia bachillerato.

Coro de estudiantes.

Prólogo

Las aporías de un niño en devenir de joven, con un lugar inacabado. Adolescente, su vida en contradicciones constantes, entre resonar con la familia, las profesoras o compañeras y compañeros del colegio. Hijo de una madre separada, actualmente cursa el grado noveno y ha transitado por ocho instituciones a lo largo de su vida, en cada una reinventándose, buscando diferentes formas de reconocimiento. A los cuatro años ha recibido el diagnóstico de altas capacidades intelectuales, desde antes su madre y su abuela se han esmerado en educarle, no sólo en la escuela, sino en programas alternativos y desde el hogar. Hoy, entre niño y joven, busca un lugar en medio de las contradicciones de sus sentimientos y pensamientos.

Nace en Barranquilla y viaja a Medellín en la primera infancia, con su madre, habiéndose separado de su padre. Posteriormente, cuando tenía 8 años y ocho meses, viaja a Rionegro en busca de un nuevo espacio laboral de la madre. A su madre se gusta el estudio, es enfermera profesional y está terminando una maestría en su campo. Inicialmente estudia en instituciones privadas, pero no encontrando nada especial en ellas busca educación en instituciones oficiales.

Acto I

Escena 1: Visita al psicólogo

*(sentados en un consultorio de psicología de una universidad prestigiosa de la ciudad.
El psicólogo, Teresa, María y Sebastián cuando tenía 4 años)*

María. Desde pequeño muy despierto realmente, nadie creía que tenía unos días de nacido. Durmió toda la vida bien, nunca supe qué fue que Sebastián me trasnochara. Como desde los seis meses trataba de comunicarse, pero en realidad dijo sus primeras palabras como a los ocho. A los siete u ocho meses él ya se podía comunicar con uno, al año uno le entendía perfectamente lo que él quería decir. Empezó a caminar a los diez meses y se cayó, y no quiso volver a caminar, de ahí fue solo gateo, desde los seis meses gateaba perfectamente. De pronto al año y un mes empezó a caminar normal, como si hubiera caminado toda la vida. El primer corte de cabello fue como al año y dos meses, parecía una niña, todos me decían “hay tan linda la niña”.

Al año y un mes entró a sala cuna, y no dejaba dormir a los compañeros porque hablaba mucho, entonces tenían que sacarlo de la sala de sueño. Luego entró al colegio privado, donde pensábamos que haría todos sus años allí. Allá no lo quisieron dejar en párvulos, sino que pasó a prejardín, entonces cumplió los tres años y ahí fue cuando nos separamos del papá. Cuando le correspondía Jardín.

El problema empezó cuando Sebastián entró al nuevo Colegio, porque allá tienen estipuladas unas normas. Sebas desde que empezó a hablar, o sea desde el primer año de vida, él se interesó por aprender a leer, por los colores y la música, entonces cuando en el colegio le quería enseñar el amarillo, el azul y el rojo, él ya se sabía el fosforescente y el fucsia, entonces se aburría y se ponía agresivo, pero él nunca antes había sido agresivo. Así que en abril nos tocó sacarlo de ese lugar, porque todos los días eran quejas, que empujaba las niñas, se metía debajo de los pupitres... Y lo metimos a un Colegio que se llamaba Inteligencias múltiples, para ese tiempo ya había tomado clases de música y lo estábamos orientando sólo por el piano, con un profesor particular que va hasta la casa y la da su horita de piano. Y en el nuevo colegio, le contamos a la rectora todo el proceso que había vivido en la guardería y nos instruyeron que hiciéramos una evaluación de las capacidades intelectuales.

La realidad es que él ha pedido y le hemos dado, él le pide a mi mamá y ella le da, él aprendió a leer este año, o sea con cuatro años. Y se sabe los números y suma sencillo, que uno más uno y así. Él está en jardín y es un colegio personalizado así que jardín y

transición están juntos y él hace los trabajos suyos y se va luego a hacer lo que tienen que hacer los de transición, entonces está como haciendo los dos cursos.

Psicólogo. Muy bien señora María, usted ha expuesto muy ampliamente la situación, yo le pido que me espere, y yo voy a entrar a la sala de evaluación con Sebastián para hacerle la evaluación.

María. Una cosa más, en el colegio dicen que le hagamos la evaluación, pero no en el sentido de que sea muy necio o muy loco, sino porque le interesa mucho aprender cosas nuevas. Y no le gusta estar con niños de su edad, sino con personas adultas, como el habla perfectamente, pronuncia muy bien, como que no le gusta hablar con niños menores.

Psicólogo. Muy bien. Entonces nos retiramos y ya volvemos.

(Salen el psicólogo y Sebastián)

María. Que angustia, no será que le pasa algo.

Teresa. Sí ¡Que estrés! Pero qué le puede pasar también, si es una institución seria y todo.

María. Ajá, pero tú sabes, él es el niño de la casa. Aunque mira que sale y entra todo feliz.

Escena dos: Llegó el diagnóstico.

(Una oficina con dos escritorios y dos funcionarias. María, Teresa y Sebastián caminan aceleradas por la oficina, se sientan agitadas en unas bancas de espera).

María. ¡Mami! Y ahora qué vamos a hacer con este muchacho. Pero bueno, alguna puerta se abrirá. Pero que angustia uno no saber qué hacer.

Funcionaria secretaria de educación. ¡Siguiente! *(espera que se sienten)* Cuéntenme ustedes qué necesitan.

María. Verá, es que con el niño hemos tenido algunos problemas en el colegio y le hicimos una evaluación de la inteligencia y resulta que es superdotado. Entonces yo quiero saber cuál institución tiene experiencia en el tema.

Funcionaria secretaria de educación. Muy bien mamá. En primer lugar ya no se dice superdotado, se dice niños con capacidades excepcionales.

María. Comprendo.

Funcionaria secretaria de educación. El asunto es que ahora estamos en el proceso de inclusión educativa y todas las instituciones especializadas deben acabarse, quedan muy pocas y están haciendo la transición para ser instituciones inclusivas, es decir que tanto los niños con discapacidad como con capacidades excepcionales deben estar todos juntos. En este sentido, cualquier institución educativa le sirve. Lo mejor es que busque la más cercana a su casa.

María. Entiendo, pero quizá si hay alguna institución privada que pueda uno pensar en que tienen experiencia de trabajo con estos niños.

Funcionaria secretaria de educación. La verdad es que hay colegios Waldorf y Montessori que tal vez puedan ayudarle con una educación más personalizada, pero son costosos y no tienen sistemas de becas.

María. Créame que yo he averiguado por todas partes y ya estuve en el colegio Montessori, porque me la recomendó la doctora de la Universidad. Pero allá nos dijeron que no tiene el sistema de becas.

Bueno, muchas gracias, nosotros vamos a seguir averiguando.

(Se levantan)

María. Mirá... y entonces ahora qué hacemos, será que nos devolvamos para Barranquilla, que allá si está el Instituto Humboldt, o buscar trabajo en Bogotá, que allá está el Merani, pero según dicen es muy caro.

Teresa. No hija, pero que nos vamos a seguir moviendo de ciudad. No llevamos ni dos años aquí y ahora empezar otra vez a buscar. Por lo menos ensayemos cómo le va en una institución y pues si vemos que le va mal entonces miramos qué hacer.

María. Finalmente, él va a ser inteligente toda la vida, lo importante ahora es que hagamos de él una buena persona. Entonces que aprenda a vivir la vida de una escuela pública, para que aprenda a tratar con todo el mundo.

(se dirigen hacia donde la otra funcionaria, que es la secretaria de una institución educativa oficial)

Secretaria Institución Educativa Divino Niño. ¿Buenos días, el niño es para preescolar?

María. Pues yo sugiero que lo inscriba en primero, porque él en preescolar va a empezar a neciar porque ya se sabe todo lo que le van a enseñar.

Secretaria Institución Educativa Divino Niño. No, realmente eso no es posible, la Secretaría de Educación no me lo permite, el niño debe tener cierta edad para ingresar a primero.

María. Pero él va a cumplir 5 años ahora iniciando el año entrante.

Secretaria Institución Educativa Divino Niño. Créame que no es por mi decisión.

María. Vea, si quiere hágale un examen de validación, el niño ya lee casi fluido y hace sumas simples, y eso que quiso aprender por el mismo, imagínese ese niño en transición, es que no... ya me imagino la pelea todos los días. Eso se vuelve un problema para mí.

Secretaria Institución Educativa Divino Niño. Bueno señora María, voy a hacer la excepción y si vemos que el niño no cumple con las competencias optaremos por devolverlo.

María. Si al final él no cumple con los logros entonces que repita primero, pero no lo dejen en transición que eso a mí se me vuelve un problema.

Acto II

Escena Tres: El Colega Ideal

(En el salón del grado primero, Sebastián se encuentra en el pupitre haciendo unos ejercicios de lengua castellana, la profesora sentada en el escritorio entra el profesor de educación física)

Profesor 1. Hola ¿Cómo van las cosas? Vine por aquí buscando a Sebastián ¿por qué no salió a la clase de educación física?

Profesora 1. Profe, es que él me dice que prefiere ayudarme con unas cosas que lo puse a hacer, está desatrasando a un compañerito que no pudo venir la semana pasada. Permítame que por hoy no asista. Usted sabe que él es muy juiciosito, él después se desatrasa.

Profesor 1. Pues realmente, no me parece muy bien, pues él también tiene que desarrollar su parte física y no sólo lo intelectual. Por hoy, porque usted lo está necesitando para que le ayude está bien. Pero no es bueno que falte tanto así a él no le guste el deporte.

Profesora 1. Pues vos tenés razón, pero que lo vamos a obligar a hacer cosas que no le gustan, mirá como es de contento haciendo las tareas.

Narrador. Sebastián ha pasado el año con honores, primero y segundo. Cuando cursaba segundo lo querían adelantar a tercero, pero la madre no lo ha permitido previendo su futuro, pues cuando esté en bachillerato la diferencia se va a notar significativamente. Ahora se encuentra en el grado tercero y cuenta con gran reconocimiento por parte de las profesoras de la institución como un niño estrella.

Coro de estudiantes. Sebastián es el preferido de la profesora, porque siempre es el primero que termina todo y participa de los actos cívicos porque sabe tocar piano, no es el mejor amigo ¡pero lo bueno es que nos ayuda a hacer las tareas!

Narrador. La familia de Sebastián se traslada de barrio en Medellín y cambian de institución educativa, es una oportunidad para que las profesoras no sepan del diagnóstico de altas capacidades, puesto que María se siente un poco incómoda con el tratamiento que le están dando a Sebastián por el diagnóstico, pues lo contemplan sobremanera y esto lo puede llevar a problemas posteriores. La idea de ella es que lo traten como una persona normal y que aprenda a relacionarse con niños de su edad y si lo ponen en un pedestal esto nunca va a pasar.

Profesora 2. Sebas, tú que ya terminaste, ven para que me ayudes con algo.

Sebastián. (acercándose a la mesa de la profesora) Hola profe, que pasa.

Profesora 2. (en voz baja) Tesoro, tú que ya terminaste el trabajo me podrías ayudar a evaluar estos exámenes de ayer.

Sebastián. Muy bien.

(Suena el timbre, Sebastián entrega el trabajo a la profesora en el momento en que entra María)

María. Buenas tardes profesora, vine a recoger a Sebas y aprovechar para hablar con usted sobre el proceso.

Profesora 2. Pues realmente él va muy bien, es un niño muy inteligente, tiene muchas capacidades. Yo le recomiendo que le hagan una evaluación de inteligencia, para mí él no es normal.

María. (se ríe) Profesora, eso yo ya lo sabía, pero vea, no le diga a nadie y sígalo tratando cómo un niño normal, porque lo que veo es que cuando los profesores ven el diagnóstico no lo saben manejar, o lo endiosan o se les vuelve un compañero de trabajo y no un estudiante.

Profesora 2. Pero sería importante entonces que vaya al aula de apoyo.

(Sale María entra profesora del grado cuarto y coro de estudiantes)

Narrador. La familia ha decidido mudarse a Rionegro mientras cursa el grado cuarto, por asuntos laborales de María. Sebastián entra a la Institución Educativa Juan José Botero, al igual que en la experiencia anterior María opta por no decir nada respecto al diagnóstico de altas capacidades, pues no tiene gran utilidad, no sirve para que Sebastián aprenda cosas nuevas que sean de su interés, sino que le han puesto más trabajos de lo mismo e incluso se ha vuelto como en el compañero de trabajo de la profesora, abusan de él y lo vuelven el sapito⁵ del salón, es el monitor de inglés, de español, piensan en él para los actos cívicos.

Escena cuatro: transitando a gris.

(en el patio del descanso, Sebastián camina solo, pasando los dedos por las paredes, en algunos momentos corre y se detiene a mirar unas flores... transita conversando consigo mismo)

Coro de estudiantes. ¡Este niño nuevo! Acaba de llegar hace unos días y ya es el segundo del salón. Se cree más que todos, y es el más chiquito. El primero en las tareas, el sapo mayor. Incluso, si a la profesora se le olvida la tarea él se la recuerda.

(suena el timbre que indica entrar a clases, los niños entran y se sientan)

Profesora 3. Bueno mis amores. Para hoy teníamos el tallercito de literatura sobre el cuento de La cenicienta. Vamos a ver cómo les fue con el taller. A ver, tú tesoro ¿Cómo te fue con el taller?

Niño 1. Profe... a mí se me olvidó, es que ayer tuve que ir donde mi abuela porque mi mamá tuvo que trabajar hasta tarde y no lo hice.

Profesora 3. Amor, pero el taller lo puse hace ocho días, esa no es disculpa. Pero bueno, vamos a hablar con tu mamá, eso no puede ser así.

Y a ti... Sebastián ¿Cómo te fue?

Sebastián. Profe, a mí se me olvidó.

Profesora 3. No, mis amores, entonces ¿para qué sirve el cuaderno comunicador? Todos los que no trajeron el taller me ponen el cuaderno comunicador sobre mi escritorio que le voy a escribir unas notas a las mamás. Ustedes ya están grandes, tiene que asumir las responsabilidades así no estén las mamás para recordarles ¡Ustedes están creyendo que la luna es un pandequeso!

Bueno ¿quién sí hizo la tarea? Tú, amiguita.

Niña 1. Profe, yo sí hice el taller, ya me había leído el cuento antes y me encanta, me parece que es un cuento que nos enseña mucho. El personaje principal es la cenicienta y tiene dos hermanas y una madrastra que son...

Profesora 3. Espérate tesoro que algunos compañeros no te están escuchando.

¡SEBASTIÁN Y COMPAÑÍA! Qué hacen conversando, ¿ustedes creen que no han entrado de descanso? Me hacen el favor y se van para coordinación, a mí no se me van a poner la clase de corbata, la clase SE RES-PE-TA. Ya mismo, van donde la coordinadora y le dicen que yo los mandé porque no saben respetar la clase.

(salen los dos niños)

Sebastián. (llorando, voz interior) Y ahora mi mamá se va a poner brava conmigo, ella nunca va a entender por qué hice la tarea y no la presenté... y este trabajo que era tan importante, ahora voy a perder la materia... y literatura, ella me va a decir que es la materia que más me gusta ¿y si me suspenden? ¿ahora qué voy a hacer? Ella nunca va a entender, yo nunca he perdido una materia. Pero ¿por qué no entregué el taller si yo sí lo hice? ¿Será que vuelvo y le digo a la profesora que yo sí lo hice? No eso sería peor.

Niño 1. ¡Ya cálmese! que exagerado, parece que se fuera a morir, ni que a uno lo mataran porque va a coordinación, a mí cada rato me mandan a coordinación y no pasa nada... y usted parece que se estuviera muriendo.

Escena cinco: El Campeonato Escolar

Narrador. Sebastián ha perdido la materia y por primera vez en la vida no ha sido uno de los primeros puestos en el grupo. Sin embargo cuando pasa a quinto, pese a no ir muy bien en las calificaciones del colegio ha sido uno de los primeros puestos en las Pruebas Saber6 en el grado quinto y ha sido ganador de la competencia Supérate con el Saber7 en el municipio de Rionegro, motivo por el cual ha ido a representar al municipio en las competencias departamentales en Medellín.

(en una habitación de hotel María y Sebastián)

María. Sebas, creo que te tienes que tomar las cosas con más calma, mira que llevas varios días pasando malas noches.

Sebastián. Pero es que si no gano... toda la escuela está pendiente de mí, mira que si gano le van a dar unos computadores al colegio.

María. Mira Sebas, esa no tiene por que ser tu responsabilidad, vinimos aquí a la competencia y lo importante es participar, vas a dar lo máximo de ti porque es una competencia, pero es para divertirse. Mira que ya te premiaron con traernos a este hotel tan bonito, las comidas que nos han dado y ya el hecho de participar es un regalo. Pero eso no te puede afectar tanto Sebas, es sólo un juego, el material que tiene la institución no es responsabilidad de los estudiantes.

Sebastián. (comiéndose las uñas) Sí, pero igualmente a mí me parece importante ganar, si gano aquí entonces vamos a competir a las nacionales en Bogotá.

María. Sácate esa mano de la boca, si ganas está bien y si no también, lo importante es que participaste y a Bogotá iremos en otro momento de paseo, pero tienes que estar tranquilo, o sino mucho menos que vas a ganar.

Coro de estudiantes. Sebastián, el niño que todos los profesores quieren, el que conoce el rector porque fue el primero en los exámenes, el que no tiene que esforzarse para ganar las notas... el niño que se cree el mejor en todo.

Escena seis: La subordinación

(salón del grado sexto, es el primer día de clases, el profesor ha indicado un trabajo, los niños y las niñas se encuentran divididos en subgrupos, Sebastián se encuentra haciendo una figura en la pasta de su cuaderno con unas tijeras)

Carlitos. Muchachos, yo opino que tenemos que hacer algo así como un periódico, incluso lo podríamos hacer de verdad... ¡OE! ¿Usted qué está haciendo ahí? Usted es como raro.

Sebastián. (mostrando la figura del cuaderno) Nada, sólo quiero tener mi cuaderno con otra pasta.

Carlitos. ¡Que man más raro!

Bueno, ignorémoslo... pero...

(Suena el timbre que indica cambio de clase)

Bien, ya no tenemos tiempo, viene la profesora Cecilia.

(esperan)

A mí me parece que esto es el colmo, cómo es que llevamos tanto tiempo esperando aquí y esa profesora no llega. (se levanta) Yo creo que tenemos que ir a la coordinación y preguntar por qué es que esa profesora no viene ¿vamos?

(Carlitos sale junto a varios niños y niñas, entre ellos Sebastián. Llegan donde la coordinadora, que está sentada en su escritorio trabajando)

Coordinadora, queremos saber por qué es que la profesora Cecilia no ha llegado a la clase, llevamos más de diez minutos esperándola.

Coordinadora. Bueno niños, primero se saluda. A ver ¿por qué es que vienen tantos? ¿No era suficiente con que viniera uno?... Ya miraré qué pasa con la profesora Cecilia, pero miremos ¿tú, a qué vienes?

Niño 1. (Con inseguridad) Es que yo necesito unos papeles que mi mamá me dijo que le pidiera.

Coordinadora. Bueno, ya miramos qué papeles son los que necesitas.

¿Y tú?

Sebastián. No, yo estoy acompañándolos a ellos.

Coordinadora. No, entonces te vas para el salón. Muchachos, si tienen que venir a decirme algo viene uno solito, no tienen que venir a llenarme la oficina de gente.

Acto III: La crisis

Escena siete: La Angustia Maternal

Narrador. Sebastián ha pasado a bachillerato y han elegido que entre a la institución que tiene el mejor puntaje en el Icfes⁸, con ayuda de las calificaciones, el puntaje en las Pruebas saber y siendo recomendado por el profesor de la banda logran conseguir un cupo. Sin embargo, Sebastián comienza a tener problemas en el colegio, ya no rinde como antes y se ve estresado.

(María y Teresa en la sala de la casa)

María. (angustiada) Lo que pasa es que también, ese rector del colegio anterior cómo lo presionaba para que ganara el concurso de Supérate con el saber.

Ajá, y ahora resulta que para la familia, que porque es superdotado entonces tiene que hacer todo bien y no puede fallar en nada ¡como si fuera un Dios! Todos tenemos nuestros errores. Pero eso sí tenemos que exigirle, tampoco es que le vamos a tener lástima, él tiene que aprovechar las capacidades.

Él es un buen niño, Sebas está aquí para algo grande (se ríe, con tono nostálgico). Te acuerdas cuando tenía como 6 añitos y le teníamos que esconder la biblia para que leyera otras cosas que fueran de su edad.

Teresa. También es que tal vez lo estamos saturando, yo creo que tiene muchas actividades y aparte de eso responder al colegio. Que piano, guitarra, natación, la banda, el semillero de investigación.

María. Pero tampoco es que le hayamos impuesto nada, cuando iba a la Universidad de los Niños, mira que era porque él lo disfrutaba, incluso teniendo que viajar hasta Medellín, la banda marcial es su pasión, las clases de piano y guitarra... nosotras lo hemos metido a todo eso para que ensaye, pero no lo hemos obligado para que se quede.

Pero es que ahora no le gusta nada, es que este es otro Sebastián, nos lo cambiaron, mira como esta de grosero y una mentira por todo. Está como estresado, mira como dañó la mesa pegándole con un tenedor, es como con ansiedad y se mantiene de mal genio. Está mal por algo, desde que era chiquito, él se siente aburrido y se empieza a poner de mal genio con todo el mundo. Pero es que si no nos habla, es muy difícil que entendamos qué es lo que está pasando.

Teresa. Creo que él tampoco lo entiende.

María. ¡Jah!, yo creo que es que lo molestan. Creo que el otro día hasta le pegaron, porque llegó con el labio aporreado y dijo que se había caído contra una escalera. Mira que siempre vuelve y pasa, cuando no lo saben entender en los colegios y él se siente

incómodo... tu eres la que termina pagando los platos rotos, porque se vuelve grosero es contigo.

Aunque en parte yo lo entiendo, él se debe sentir como rechazado, él quiere ser más normal. Porque mira que la vez pasada llegó con un examen sin terminar, hizo sólo los primeros puntos y sacó 3,5. Y es un tema que él se sabe, pero me dijo dizque “ah no sé qué me pasó, se me olvidó contestar los otros puntos”. Yo creo que se ha cansado de ser el centro de atención.

Es que ese diagnóstico es muy raro, es como que no hay nada para ellos. Acuérdate cuando en el colegio anterior me enviaron dizque al aula de apoyo, y esas reuniones ¡No! Yo llegué allá y era como un bicho raro, la gente no sabía cómo tratarme, pensaban que Sebas era como un extraterrestre, a mí eso sí que me daba rabia. Así, uno más bien opta por decir “dejemos así”... él está tranquilo y nosotras también. Ahora también me están diciendo que lleve el diagnóstico, pero ¡para qué! Si yo no quiero nada de eso. Claro que según entiendo ellos reciben un subsidio por estos niños, debe ser por eso que quieren que uno lleve todo eso.

Yo me he dado cuenta que varias veces sale de la casa por ahí a caminar y deja la puerta abierta. Cómo que perdió toda lógica, no se da cuenta de qué está haciendo, cómo que fuera otra persona, como que no se haya ¿Será que la adolescencia le está pegando tan duro? Pero si tiene once años, será que la adolescencia la llegó tan temprano...

Será que es por la adolescencia o porque está con problemas en el colegio y si lo están maltratando. En el fondo a él si le causa problemas perder una materia, porque mira el problema del año pasado cuando faltamos a unas clases y ese profesor de tecnología le dijo que iba a perder una materia y Sebas casi se muere. Busquemos otro colegio a ver si de pronto es eso, al fin y al cabo, yo siempre he elegido los colegios porque el puntaje en el Icfes, pero este colegio nos trae tantos problemas, yo que llego bien cansada y haciendo maquetas de electrónica, planchas de dibujo técnico y nosotros bien intolerantes a la frustración. Busquemos un colegio rural, que nos tranquilice un poquito. Además, nos quitamos también el problema de Carlitos.

Es que es muy raro todo lo que ha cambiado, cuando estaba chiquito que era todo psicorrígido.

Teresa. Sí eso tenía que ser la comida a las 7:00, o si no era un problema.

María. Todo era lleno de memos por todas partes. Y ahora... mirá ese desorden de vida.

Teresa. Sí, no podíamos ni salir a pasear ¿te acuerdas? Decía “ya son las diez, es hora de la manzana o se me desordena la comida”.

María. En fin, vamos a ver qué pasa, por el momento vamos gestionando el cambio de colegio.

Escena ocho: Desconocimiento administrativo

(En la oficina de rectoría de la Institución Educativa Técnico Laboral)

Simón. Buenos días rector.

Rector. Bien pueda sígase y cuénteme.

Simón. Rector, le cuento, yo estoy haciendo una investigación sobre las experiencias de reconocimiento de los estudiantes con altas capacidades en Rionegro y en esta institución hay un estudiante que tiene ese diagnóstico.

Rector. Vea, yo le digo que a mí no me gusta que hagan investigaciones acá. Y menos prácticas.

Simón. Comprendo, sabrá usted que vengo de un grupo de investigación, no como practicante de una universidad. Y si bien en la investigación contemplo hacer observación participante, no pretendo entrar a salones de clase, sino observar espacios del descanso. Sin embargo, si Aún eso incomoda yo podría ayudar a localizar al niño que está en sexto grado y puedo trabajar a partir de entrevistas.

Rector. Ya... Hagamos una cosa, porque ahora yo estoy muy ocupado, yo voy a revisar la carta y pienso bien las cosas.

Simón. Bien... yo realmente espero que lo considere, este es un campo de investigación que requiere mayor desarrollo en el país en bien común (levantándose de la silla).

Rector. Señor Simón, una cosa, si no le he llamado no me llame a preguntar. Si yo decido que sí lo llamo.

(En la puerta de la oficina, toma el celular y llama)

Simón. Buenas tardes ¿Hablo con la maestra de apoyo del Institución Educativa Técnico Laboral?

Habla Simón Montoya, investigador de la Corporación Akará. Estoy haciendo una investigación como mi tesis doctoral y es con niños con altas capacidades y en la institución hay un niño reportado en sexto.

Entonces usted dice que no está en sexto sino en cuarto y que es talento en lengua castellana y ya lo tienen ubicado y están potenciando su talento. Le pido que por favor revise en el Simat, hay un niño reportado en sexto.

Bien, entonces espero que me devuelva la llamada.

Escena nueve: El río

(sentado en la rivera, mirando el flujo del agua)

Sebastián. Creo que he estado cambiando, bueno, uno siempre está transformándose, pero ¿por qué? Creo que tiene que ver con que soy raro, a veces uno tiene que aprender a comportarse como los demás, uno va actuando de ciertas formas y se va creyendo los papeles que ocupa.

Yo he sentido que los profesores me amaban. Tal vez, incluso puede que no sea superdotado, sino que me evaluaron, y me fui creyendo el asunto y los profesores también. Entonces los profesores también se lo fueron creyendo, y mi mamá, y mi abuela. Todos nos lo fuimos creyendo, pero puede que no sea así. Yo hacía lo que a ellos les gustaba y ellos me amaban y los compañeros también, porque cuando uno está chiquito no se crea tanto la diferencia, pero cuando va creciendo como que los compañeros se van dando cuenta y empiezan los rumores, las envidias.

A veces siento que soy raro... bueno, yo soy raro, eso no se discute... pero he llegado a pensar que soy autista. En parte es que siempre he sido inmaduro porque me adelantaron, bueno eso resulta un poco tonto, porque entonces los compañeros también harían cosas raras.

Pero en quinto tuve que ser más normal. Porque era muy hablador y a las personas no les gustaba esas cosas. Entonces es mejor tener un rendimiento promedio. El asunto no son las calificaciones sino lo raro. Ya soy menos raro. Uno busca ser menos raro para adaptarse al colegio, bueno, uno se va haciendo menos raro, porque o sino... bueno, uno se va dando cuenta de que ese no es un espacio para ser diferente. En realidad nunca sentí el maltrato en vía directa, pero ahí, en el murmullo, en ese ambiente que nadie nombra pero que todos sabemos, en esa mirada... "si las miradas bastaran para matar [dijo Nietzsche] ya hubiéramos muerto hace tiempo" (1986, p. 77). La mirada lo va llevando a uno, obliga a ciertos comportamientos, uno va haciendo mimesis, camuflándose, tornándose gris. Es una comunicación tan clara a través de la cual te dicen raro, que nadie tiene que nombrarlo en público y todos lo han entendido. El juego es claro, te adaptas o no existes. Pero en parte es porque tampoco sentía que fuera tan cierto que había que ser el primero, eso de lo cual lo van convenciendo a uno los profesores. Igualmente uno aprende de las amigas, hay una diferencia que se ha creado por el rendimiento, pero en el fondo, así a veces se aburren con lo que les digo, entendí que hay personas a quienes les interesan ciertas cosas y otras que no, uno aprende a jugar con eso.

Es cierto que hay momentos de mi vida que han sido duros. Pero no por las altas capacidades, antes puede que ayuden a que uno se comprenda y aprenda a manejar otras cosas. Creo que más ha sido porque me ven raro, eso resume mi vida escolar, un nudo en

la garganta cuando me dicen raro, un nudo que es tanto un no lugar, como un sentimiento de elogio. Porque en parte tampoco quiero ser normal. A veces duele ¿por qué ser normal? En fin, todo el mundo tiene sus haters.

No se trata de que haya perdido las capacidades, tal vez se trata de que nunca las tuve. O sino es que Aún las tengo y nunca se van. Pero si han servido para algo es para que la familia y los profesores lo entiendan mejor a uno. Nunca sentí que me exigieron más que a otros en el colegio, bueno a veces en la casa, creo que mis crisis han sido por otras cosas, más que por la superdotación, eso creo que lo tengo claro. No creo que me sienta mal por serlo ¿o sí? Tal vez sí, ahora que lo pienso, nunca he querido contarle a nadie y me parece bien que a los colegios a los cuales haya llegado, mi mamá no le cuente a los profesores. Pero definitivamente mis cambios en el colegio no son por eso, es más porque soy raro y tengo que aprender a ser menos raro.

Incluso ya no soy superdotado... ya no me va bien en el colegio así me esfuerce, o bueno tampoco es que haga mucho esfuerzo. Pero antes tenía más fuerza y quería hacer las cosas. Creo que me he estado volviendo más normal. Aunque ya me siento más normal porque los intereses como la historia, la geografía y eso... ahora también le interesa a mis compañeros. Bueno, la verdad es que siento que la adolescencia me ayudó, el deseo de reconocimiento ha hecho que sea un poco más normal y uno así vive mejor. Bueno, en parte cuando hablaba de cosas que aburren a la gente, cuando hacía cosas raras que no eran para mi edad, entonces dije, tengo que empezar a ser más normal y cuando me empiecen a mirar raro yo nada más me vuelvo más normal y así me he ido normalizando hasta ahora. Y eso está bien, sin estar con bajo rendimiento, pero tampoco sacar cinco, pasar desapercibido en cuanto al rendimiento académico.

Ya, es definitivo, uno busca ser menos raro para ser más aceptado en el colegio ¿para qué negarlo? Claro que no es volverse normal del todo, porque las personas que van a mi escuela, esos protohumanos ¡remedos de gamín! Si eso es ser normal, entonces no lo soy ni quiero serlo. Bueno, pero hay diferentes tipos de “personas normales”, uno tiene que encajar en alguna de ellas, y ya estoy dentro de alguna de ellas. Bueno, sino hubiera colegio uno sería menos normal. Si uno dejara de ir al colegio entonces volvería a ser más raro. Bueno, me gusta estar con las amigas del colegio, me gusta el colegio, porque uno

entra a la universidad y tiene que asumir otras responsabilidades, prefiero quedarme en el colegio ¡voy a entrar a la Universidad a los quince años recién cumplidos!

A veces es mejor estar bajo el poder de otros, a veces es bueno no tener ciertas responsabilidades. Recuerdo que yo pensaba en que tenía que subordinarme ante Carlitos, analicé quién era el líder y supe que si quería ser normal tenía que seguir el juego de él. Aunque es poco inteligente y con alma de político, de esos que quiere ir mandando a todo el mundo, el macho alfa. Y no podía competir con él, tenía que ser su súbdito, para poder estar entre un grupo de personas que eran normales ¿cómo más entrar en la normalidad? Tenía que ser como un bobito que necesitaba aceptación, estar bajo las reglas del líder... eso me dio el reconocimiento de normalidad por parte de la escuela. Una manera de poder socializar.

Bueno, lo que pasa es que al principio, con los niños más pequeños es más fácil hacer amigos, porque los niños son más sociales y no lo ven a uno tan diferente, entonces siempre tuve un grupo de amigos, que me querían por lo que eran también porque les ayudaba a hacer las tareas y se hacían en los grupos conmigo. Aunque uno siempre tiene ese grupo de amigos, yo sentía que los otros me guardaban resentimiento silencioso. Me molestaban por otras cosas, pero no por eso. Aunque también... ¡ah! yo no sé. Ser o no ser (se ríe) también ¿por qué ser normal? Puta normalidad, nos aprisiona tanto como nos libera.

Aunque uno no tiene que normalizarse tanto en otros espacios, el semillero, la banda, allá sí me aceptan más o menos como soy, aunque no ese profesor nuevo, no sabe ni siquiera la diferencia entre una banda sinfónica y una marcial, nos quiere organizar como si estuviéramos en un auditorio. Pero ahí hay un buen espacio, me gusta y me permite conocer otras cosas, estar en la actuación.

Uno va cambiando, uno tiene que ir cambiando y cuando cambia, se va olvidando.

Acto IV

Escena diez: Desidia y Resistencia

(En clase de ciencias naturales)

Profesor 2. Bueno, teniendo en cuenta esto que he venido hablando ¿qué piensan sobre el Alzheimer?

A ver señorita cuénteme qué opina del tema.

Esa cara que tiene de no recordar nada ¿será qué tiene Alzheimer?

Sebastián. Profesor, no bromea con eso que mi abuela murió de Alzheimer.

Profesor 2. No diga eso, que nadie se muere de Alzheimer.

Sebastián. Pues puede que nó, pero lo que le afectaba su salud era eso. Entonces digamos que murió con Alzheimer, y eso no es motivo de burla.

(suena el timbre que indica el descanso)

Profesor 2. Señor Márquez, pero cálmese, cuénteme qué le pasa.

Sebastián. Ya. Yo tengo ideas suicidas y es porque tengo depresión.

Profesor 2. Pero hombre tiene que hablar con la familia, yo he visto que usted ha estado muy solo, que su mamá como que no pasa mucho tiempo con usted y eso debe ser lo que lo tiene así. Pero debe tener esperanza en Dios, él siempre nos da una salida.

Sebastián. Profesor, yo tengo depresión, eso es algo psiquiátrico, no tiene que ver con nada de lo que usted está diciendo. Yo ya estoy yendo donde el psicólogo, sólo me quiero

morir, usted nunca entendería eso. Le pido el favor de que no me moleste y no hable con mi mamá que yo puedo solucionarlo todo.

(sale con enojo y se encuentra a Amiga 1 y Amiga 2)

Amiga 1. No molestes con eso del suicidio que te lo vas a salir creyendo.

Sebastián. No es molestando, es en serio.

Amiga 2. ¡No! ¿cómo así? y cómo te podemos ayudar. Ese profesor también cómo va a salir con eso del Alzheimer. Que irrespetuoso.

Sebastián. Cambiemos de tema ¿sí?

Escena once: Anamorfismo.

(con Simón, caminando en el campo, cerca al río)

Sebastián. Y pues yo le dije que era ateo y me puso a exponer sobre mitología griega...

Simón. Difícil ser ateo... pues, pienso yo... no se vuelve uno ateo de un día para otro. Pero bueno, digamos que es ateo y el año entrante no y el otro sí... y así.

Sebastián. *(se ríe)* Es que tu dañás todo.

Es una actuación, digamos que uno en la vida es como un actor, entonces actúa a que es suicida... y se lo va creyendo, pero no del todo, en el fondo yo sé que no me voy a suicidar.

Simón. ¿Como la superdotación? A uno le dicen que es superdotado y se lo va creyendo... pero no tanto.

Sebastián. No, eso es distinto. Yo creo que son para toda la vida.

Simón. ¿Entonces en el fondo sabe que ahí están las capacidades? ¿escondidas? Es como un anamorfismo, sólo vemos la figura si miramos desde cierto lugar. Todo cambia, pero nada cambia... Cripsis.

Sebastián. No cambio... (*mira a la profundidad, con voz de nostalgia, con un nudo en la garganta*) Pues sí... tal vez... no cambio. Tal vez sigo siendo el mismo.

¿o no?

Simón. Sebas, pero espere volvamos al suicidio. Usted dice que tiene claro que nunca ha pensado seriamente en suicidarse... ¿usted cree que alguna persona por qué pensaría en suicidarse?

Sebastián. Pues depende de la persona... supongo...

Simón. Pues sí, depende de la persona, pero si fuera usted y llegara a pensarlo ¿por qué lo haría?

Sebastián. Mmm pues porque no lo aceptan como es.

Simón. Pues, pero a usted no lo aceptan como es ¿o sí?

Sebastián. Pues no y sí... porque uno cambia un poco... y lo van aceptando. Bueno, no sé si es cambiar del todo. No sé si uno cambia en el fondo ¿me entiendes?

Simón. Claro que cambiamos. De estar quietos seríamos como piedras. Bueno, las piedras también cambian... pero de demoran un poquito, unos cuantos añitos.

A veces creo que no somos tanto lo que queremos ser, pues yo lo dudo ¿sabe? como el asunto de género, como las creencias religiosas. Uno va llegando a ser, vamos siendo según donde nacemos y lo que vivimos... bueno, no sé. No lo tengo tan claro. Pensar eso a veces me sirve. El asunto es reflexionar como nos movemos, hacia donde nos lleva el río, a ver si en algo podemos decidir el rumbo.

Sebastián. No sé. Yo creo que en parte hay cosas que sí decidimos. Bueno, no sé si en qué dios creer... o si no creer en Dios, como lo del suicidio, yo lo hago más por poner tema en el colegio... como te digo, es una actuación... ya sabes hacia donde voy...

Simón. No sé... creo que entiendo, o lo interpreto, pero es mejor si me lo explica.

(se alejan conversando)

Escena doce: Cripsis

(en los columpios, Sebastián y dos amigas conversan)

Amiga 1. Parece, cierto que hoy teníamos una tarea para sociales...

Amiga 2. Sí, esa sobre la segunda guerra mundial ¿se acuerda? El taller ese que esa señora dejó hace como quince días.

Amiga 1. ¡Uy sí! A mí se me olvidó ¿ustedes lo hicieron?

Sebastián. Sí... si quiere mire y ver si alcanza a copiar algo. Claro que lo hice de afán... si está mal no es mi culpa.

Amiga 2. Oe, deberíamos ir a cine este miércoles que hay descuento.

Sebastián y Amiga 1. ¡Sí!

Sebastián. Aunque quién sabe si me dejan... pero yo pido permiso a ver ¿Y qué vemos?...

Amiga 1. Pues no sé... ¿Qué hay bueno? Miremos a ver qué presentan ese día.

Fin

II. FIJAR UNA ESCENA. APUNTES SOBRE HERMENÉUTICA DE LA ACCIÓN.

Yo aquí pensando con usted, caigo en cuenta de que yo fui cambiando sin darme cuenta, aunque sabía que tenía que hacerlo porque me estaban maltratando, pero no era tan consciente de eso hasta ahora [...] (Entrevista a Andrés)

Comprendo las obras como un eje de construcción de la interpretación. No como un punto de llegada, tampoco un punto de partida. En este orden de ideas, no es mi intención explorar las posibilidades que tiene el teatro para comprender el fenómeno del reconocimiento de las personas con altas capacidades. La decisión de construir obras de teatro fue producto del tránsito, fue la respuesta que encontré para buscar, a partir de una metáfora, ilustrar y expandir el sentido sobre algunos aspectos que considero pueden aportar a mirar desde una perspectiva más situada la palabra altas capacidades y cómo esta juega en unos marcos sociales y específicamente escolares, cómo este adjetivo ha conducido a las personas a ciertas actuaciones. Considero que esta metáfora aporta a comprender la actuación de las personas nombradas con altas capacidades en contextos de la vida real y cómo se va direccionando su existencia en torno a esta nominación. Encuentro que, en las teorías de la inteligencia y superdotación, especialmente desde el informe de Marland (U.S Office of Education, 1972) hay un énfasis en la palabra inglesa *performance*, sin embargo, en los estudios se han priorizado las evaluaciones de la inteligencia y hay un escaso desarrollo en términos de actuación en la vida diaria. En este sentido las tres obras de teatro fueron un eje sobre el cual gira la interpretación, en un diálogo constante, volvía a sospechar sobre el sentido y retomaba el diálogo hasta el último momento de escritura, principalmente con los jóvenes, haciendo nuevas escrituras, retirando y añadiendo escenas o incluso personajes. De este modo, las obras no han sido sólo una fuente de información a ser analizada, sino que trascienden la acción de lectura hacia una forma de pensamiento, una escritura de sí, la fijación en el tiempo de ciertos sentidos atribuidos por nosotros a través de la composición de las escenas, luego de percolar horas de diálogos y discusiones, presenciales y virtuales.

Divagué entre datos e interpretaciones; diálogos con familias y observaciones en campo; lecturas sobre altas capacidades y filosofía del sujeto; escritura de sí y chat con los jóvenes, con la actitud de Hermes; entrometido y sospechoso. Con lecturas sobre hermenéutica, identidad y lenguaje, principalmente por parte de dos personas que han marcado mi vida fuertemente: Judith Butler y Paul Ricoeur, quienes sin ser los únicos, me convocaron a pensar una tesis cercana a lo narrativo, frente al umbral de los estudios literarios decidí escribir obras de teatro.

Transité un vaivén entre la idea de ciencia y de arte. En una mano tenía la fuerza de los criterios de rigor que habitan mi historia como investigador, provenientes de una idea de epistemología que busca calificar las ciencias y estratificarlas ¿cómo aceptar que todo vale? En la otra, la convicción de un arte crítico, que llama a las ciencias sociales a una cercanía con la estética. Hijo y madre de un colectivo en el cual nos hemos autodenominado artistas y científicos, con prácticas como el arte efímero, lecturas de poesía maldita y novela filosófica ¿Cómo partirse en dos?

Encuentro en Ricoeur una hermenéutica que me permite un vínculo con la acción y que reinvento a propósito de la performatividad, una hermenéutica que articula las ciencias sociales a la imaginación. Este capítulo es una reelaboración de la idea de hermenéutica y acción. Una metáfora que tiene como fin la innovación semántica.

Propongo una hermenéutica de la acción, anclada en la fenomenología y el estructuralismo. Un punto en la intersección entre teatro y narración, atravesada por la interacción entre historia y ficción, memoria y promesa. En el marco de lo anterior considero la escena, escrita en textos, como una forma de fijación de la obra en el tiempo.

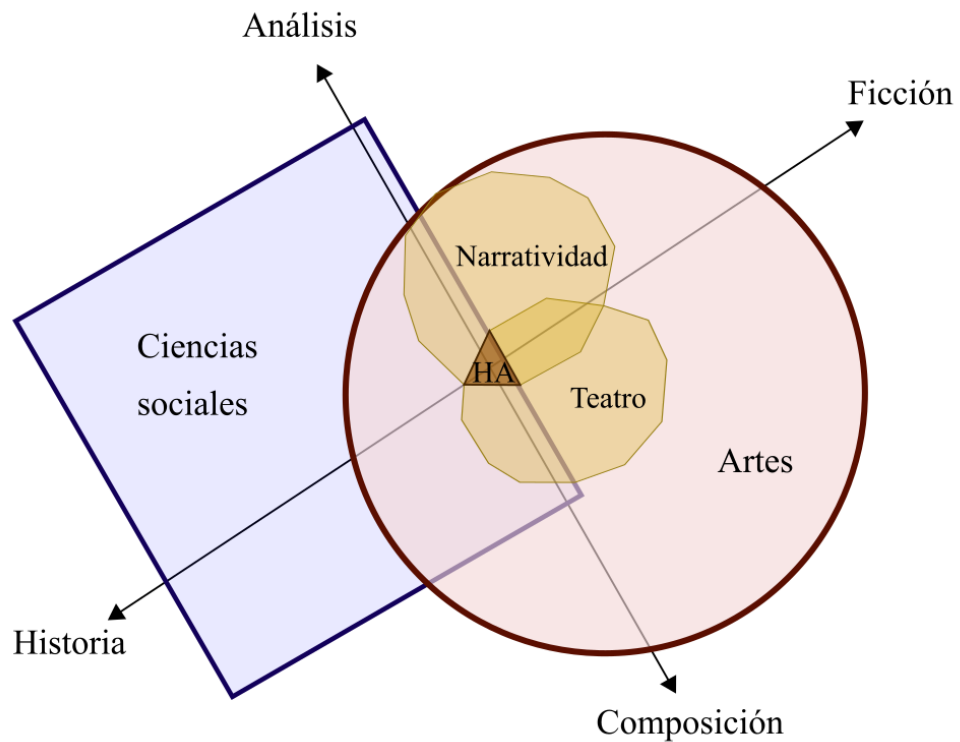


Figura 3 Fijación de las escenas

1. Una hermenéutica de la acción a través del teatro.

Propongo esta variación de una hermenéutica de la acción que está basada en el diálogo sobre el actuar y la interpretación que hacemos los seres humanos a partir de la narración. Es decir que no es una acción de observación por parte de un investigador que observa los comportamientos de los seres humanos en cierto marco espacio temporal. Se trata de un ejercicio de columpio entre la narración y conversación sobre el actuar humano y en una la fijación de las acciones en el texto con estructura de obras de teatro. La obra es un proceso de síntesis de horas de conversación, transcripción del material, sospecha, elaboración de hipótesis y retorno al encuentro con la narración para generar preguntas que permitieran corroborar las hipótesis.

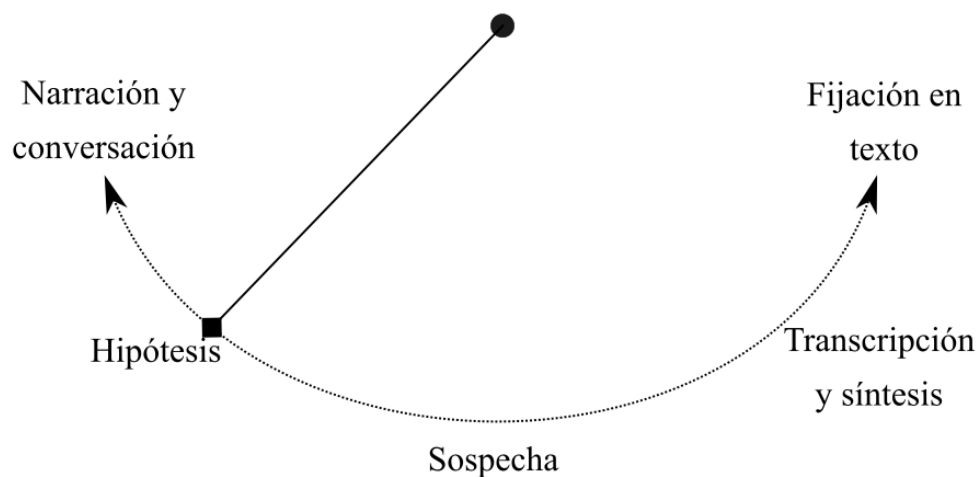


Figura 4 Péndulo metodológico

1.1 Discurso y acción

Si bien el nombre de Ricoeur suele ligarse a la narración y con frecuencia es utilizado para trabajos de enfoques biográficos y narrativos, la relación entre discurso y acción que encuentro transversal en la obra de este filósofo, me ayudó a tejer una trama entre hermenéutica y teatro. En el ensayo *El discurso de la acción* (Ricoeur, 2012), se encuentra un desarrollo sobre el esquema conceptual de la acción, el cual asumo para el análisis de las narraciones como forma de articulación de las acciones en el habla y para la construcción de las obras. Dicho esquema parte de unas preguntas que permiten describir la estructura de las acciones ¿quién hace o ha hecho que, en vista de qué? ¿Cómo y en qué circunstancias, con qué medios y cuáles fueron los resultados?

Cuando Butler plantea que el quemar una bandera puede asumirse como un discurso para proposiciones legales (1997, p. 72), entre otros performances que llaman a la soberanía, hace referencia a que el acto en tanto discurso está soportado en unos marcos donde existen sujetos actuantes en una escena donde son direccionados (scene of address)

a ciertos actos en el marco de una colectividad, con creencias comunes, lugares compartidos y finalidades concertadas o no. Todos estos elementos son la estructura de la acción.

Ahora bien, el mundo de la actuación y el de la narración tiende a distanciarse. Expresa García Barrientos que “en el teatro contemporáneo, o en buena parte de él, es fácil advertir a la vez una renuncia, o mejor, un rechazo al material narrativo, es decir, a «contar» historias o argumentos” (García Barrientos, 2004, p. 510). Comprendo tanto la distancia como las intersecciones entre el teatro y narración. Comparto junto al autor que la postura del discurso de Greimas se torna imperialista y reduccionista, debo reconocer que coincido con un malestar de tratar de reducir la actuación a la narración, toda la potencia del acto, las fuerzas que carga nuestro cuerpo no pueden encerrarse en las palabras, nunca van a desarrollarse en la reflexión, en el logos tan rico en pobreza comunicativa. Bien escribió Nietzsche con ironía “quizá los mejores pianistas han reflexionado muy poco sobre la importancia, los defectos, la utilidad y la educabilidad especiales de cada dedo (ética dactílica), y cometen faltas groseras al hablar de cosas de este género” (Nietzsche, 1986, p. 168), con la intención de mostrar la distancia entre la narración y la explicación, pero que bien permite comprender la distancia entre narración y actuación. Incluso agrego, si de la explicación dependiera la formación de cualquier técnica artística, la existencia sería tan pobre espiritualmente como lo es hoy “la ciencia”.

Sin embargo, no puedo aceptar la actitud radical de García Barrientos. Siento que se busca la defensa de un territorio. Por mi parte encuentro una gran potencia histórica en el vínculo entre teatro y narratividad, incluso en los procesos más narrativos como los coros y monólogos. Este autor tiende a dicotomizar dramaturgia y narratividad cuando expresa en su párrafo final:

Rotundamente, el genuino narrador es incompatible con el modo dramático; como el genuino personaje dramático, con sus dos caras, real y ficticia, es decir, un actor encarnando un papel, es incompatible con el modo narrativo, cine incluido. Si lo que vemos sobre un tablado son verdaderos personajes dramáticos, aquello será teatro; si es, en cambio, un narrador auténtico, o varios, aquello será una narración, oral y todo lo espectacular que se quiera, pero no un drama. Así de claro. (García Barrientos, 2004, p. 522)

Para mí no es tan claro, no puedo decir otra cosa. Reconozco las limitaciones de trabajar con un ejercicio estructural, declaro que no me convence totalmente lo que he hecho, pero sobrepongo la lectura de Aristóteles sobre la imitación de la acción a partir de la narración, pues con mis actuales limitaciones cognitivas e institucionales no encuentro otra opción para fijar en el tiempo esto que quiero decir, así no logre hacerlo totalmente. Opté por la unión entre teatro y narración porque propongo la escena como una metáfora que me permitió llevar al límite los conceptos de Butler sobre performatividad y escenas de direccionamiento, como proceso de reconocimiento y formación. Pude haber escrito novelas o cuentos, aseguro que fue mucho más complejo escribir teatro, pues implicó elaborar tramas a partir de conversaciones, dejando en la oscuridad, en el punto tácito, el contexto de la mayor parte de las acciones y los espacios, además la descripción de los personajes queda en el juego de dos elementos: 1) las formas del habla que se logran registrar en los diálogos y 2) los adjetivos que surgen en los diálogos, que poco nos dicen de las características físicas. Todos estos factores han quedado en manos de la experiencia estética, de ese momento de interpretación que hace cada lector, cuando al sentir las palabras leídas acaba cada obra con su propio marco de referencia. No podremos saber si Andrés era moreno o rubio, si Sebastián era flaco o gordo, el color de los ojos de Juan. La ribera, el cuarto, la calle podrán ser cualquiera que haya visitado el lector o el director de la obra. Escribí teatro movido por la inquietud del cuerpo de Jacome.

Esta oscuridad en las descripciones que encontré en el teatro, camino a Chile con la nostalgia de quien viaja, con una presión en la garganta que me bajaba hasta el esternón causada por *La Falla* de Juan Camilo Jaramillo (1981) ¿quién y cómo era Jacome? ¿Salomé? ¿Bernardo? Con dificultad, luego de tres lecturas capté algunas descripciones, pero todo operaba en un teatro mental, hasta yo era un espectador imaginario. No dudé de sus cuerpos, los tenía claros en mi mente desde la primera lectura hasta la final. Comprender el acto ético de la imaginación tal como lo estaba viviendo, una narración que me permitía atar la historia con un futuro, un presente como punto de articulación de historia y ficción, es percibir el movimiento del tiempo, la memoria de lo vivido con la imagen de lo que podría ser, que ya estaba ocurriendo a partir del lenguaje en alguna parte de mi cuerpo, quizá por todo mi cuerpo. Esta experiencia, entre otras lecturas de teatro, me inspiraron a una decisión tan osada como escribir teatro. No entender a estos

personajes por la ausencia de adjetivos, pero a la vez sentirlos tanto, porque hablaban de ese Medellín que me provocó taquicardias en medio del fascismo, del totalitarismo que vibraba en las calles durante los ochenta y noventa, el temor y la ansiedad que viven tan enérgicamente en nuestra historia. Comprendí que lo que está vivo en nuestra memoria colectiva se conecta con cada línea del guion. Por eso hice esta especie de teatro narrativo, porque espero algún día llevar estas obras a la tarima como acto político en instituciones educativas.

1.2 Elementos desde la hermenéutica

Los seres humanos narramos recordando acciones que tienen una estructura soportada en el lenguaje. Así mismo, el lenguaje como una práctica social compartida, opera en el marco de unas reglas, es un “ver cómo”, siguiendo a Wittgenstein, Ricoeur ha afirmado que “la narración es el lenguaje que corresponde a la forma de vida temporal del ser humano” (Betancur, 2017, p. 93)

el lenguaje ya no aparece como una mediación entre mentes y cosas. Constituye un mundo en sí mismo, dentro del cual cada elemento sólo se refiere a elementos del mismo sistema, gracias a la interpretación de oposiciones y diferencias constitutivas del sistema. En pocas palabras, el lenguaje ya no es tratado como “una forma de vida”, como diría Wittgenstein, sino como un sistema autosuficiente de relaciones internas. (Ricoeur, 2011, p. 20)

Propongo una hermenéutica que bebe de la fenomenología y el estructuralismo. Sin salirme de la red conceptual de Ricoeur, me soporto en su juicioso análisis histórico que soporta en un contexto para una hermenéutica de la acción. Una lectura de *El conflicto de las interpretaciones* (2003), deja claro que la propuesta de Ricoeur es una fenomenología anclada en la hermenéutica y el estructuralismo. “La hermenéutica es, pues, aquí el adjetivo que califica la fenomenología” (Grondin, 2008, p. 48) y para la descripción pasa por un momento en el análisis actancial de Greimas. Sin embargo, yo he decidido en el

momento de interpretación centrar mi atención en la hermenéutica de la acción, motivado en que el teatro es principalmente un ejercicio de interpretación que media la comprensión.

Esta hermenéutica está vinculada al estructuralismo, puesto que, la intención de Ricoeur era articular “la historicidad de la primera a la diacronía de este último” (Ricoeur, 2003, p. 33). Retomarán entonces, aspectos del estructuralismo como ciencia. Implica la explicación del relato en su relación interna entre agentes y pacientes, fuera del contexto, este es un momento de figuración en el cual se dibujará el mapa de las relaciones internas de las narraciones y su devenir obra. Este paso permite analizar la producción de diferencias en los contextos de formación, los órdenes generacionales y los roles asignados. Ricoeur reconoce el límite del estructuralismo, cuando dice que este triunfa en constituir un corpus, hacer inventarios de elementos y unidades, hacer relaciones de oposición y establecer un álgebra o combinatoria de elementos y pares de oposición (2003, p. 75). Además, si nos servimos del esquema de la acción descrito en el subtítulo pasado. En este momento de análisis y explicación del texto, hay una suspensión del análisis en tiempo/espacio, el análisis se restringe a las relaciones internas del texto ¿qué dice el texto en sí mismo cuando se descompone en unidades y se realizan las combinatorias? por esto es que Ricoeur llama este momento de análisis estructural como diacrónico (me baso en lo expuesto en 2010, pp. 123–167). Posterior a este momento de explicar he dado paso a la comprensión a partir de la hermenéutica.

La hermenéutica no es entendida como “una técnica de especialistas [...] de los intérpretes de oráculos” (Ricoeur, 2003, p. 10) sino como un proceso de interpretación de la realidad, dice algo sobre algo, es decir que tiene una función referencial, empírica, que es el mundo de la acción que ha sido explicado en el momento anterior. Si bien implica la acción de relatar, la comprensión del relato en tanto lo pone en la red de sentidos propios de un espacio y tiempo, es decir que este es un momento de configuración de la escena – texto – en un contexto. En una espiral de figuración, configuración y refiguración hasta llegar a la obra.

Asumo la construcción del texto como un proceso de interpretación que implica la triple mimesis que lee Ricoeur en *La poética* de Aristóteles (1948), que se lee en la obra del pensador francés desde *Tiempo y Narración I: Configuración del tiempo en el relato*

de histórico (Ricoeur, 2004 primera edición 1985) hasta *Sí mismo como otro*. (Ricoeur, 2008a primera edición 1990). Llegué a *La poética* a través del teatro, observé que en los desarrollos del siglo pasado tienden a separarse las artes, la lectura de Ricoeur a los griegos me daba caminos de integración, y retomo la lectura de estas mímisis porque encontré en ella un dinamismo. Ahora bien, no es mi intención compararme con el teatro griego, sería un absurdo, sólo intento aprender algunas cosas de él como metáfora. Y la triple mímisis me permite una proximidad. Mímisis I, es la configuración, el habla imita la acción, busco en la conversación y el diálogo la figuración. Mímisis II, el escrito, la obra se va haciendo en los cuadernos de escrituras de sí, discusiones que voy fijando en las múltiples versiones de las obras. Mímisis 3, la refiguración de las obras, la interpretación y la sospecha entran en juego, hacen parte de la construcción de las tramas narrativas y las escenas, la relectura hace parte la experiencia estética de la composición, la lectura de las obras cada vez va completando las obras, el vínculo con la imaginación, la ficción y la promesa en el momento de lectura me exigía sospechar, plantear nuevas hipótesis y retornar al diálogo, al momento de figuración. Por esto la metáfora del movimiento pendular de la figura 2 y de la espiral en la figura 3. El péndulo tiene su ritmo sobre este triángulo en posición perpendicular. El triángulo ejerce fuerza, le atrae al movimiento espiral sobre sí mismo.

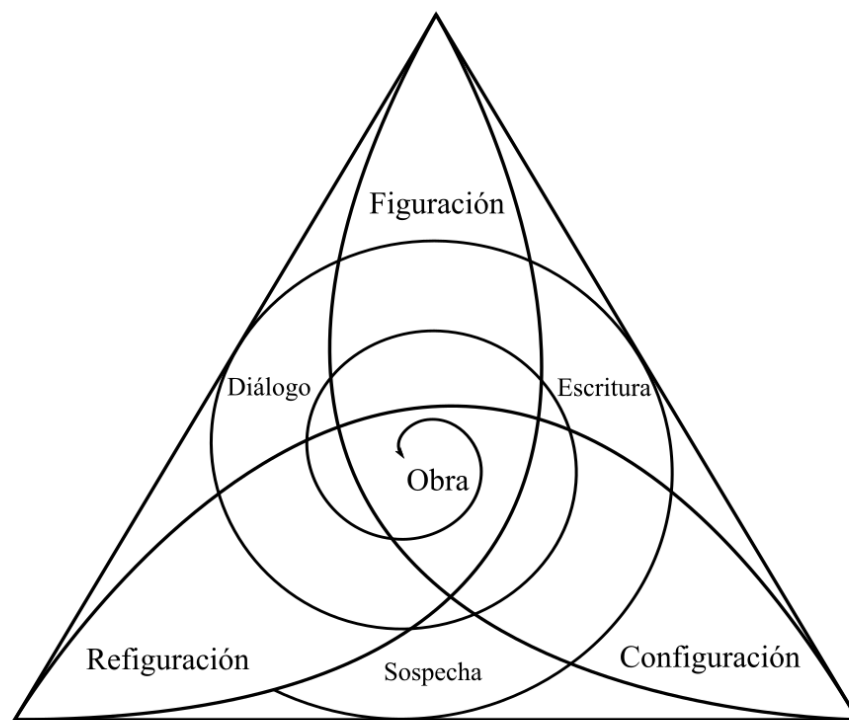


Figura 5 Composición de la obra

En este sentido busco romper el camino de línea recta en el proceso investigativo, considero que es un rezago del intento de transposición de los métodos de las ciencias naturales, en este sentido concuerdo con Ricoeur (2010) cuando afirma que la hermenéutica encuentra un método científico en el estructuralismo que es independiente y autónomo respecto al método experimental. La rigidez en el camino es una herencia de la idea de experimento, la hermenéutica debe ser dinámica y espiral, basada en la sospecha. Advierto que he buscado romper la línea recta en dos sentidos: 1) la linealidad proyecto → recolección o trabajo de campo → análisis → conclusiones; 2) figuración → configuración → refiguración. De hecho la obra continúa siendo luego de esta impresión, la espiral se dinamiza cada vez que es leída, en un diálogo que además nos permite viajar en el tiempo. Con cada lectura los personajes asumen un nuevo cuerpo, con nuevos adjetivos que le llevan a otras direcciones, nuevos contextos escolares, familiares y sociales en general.

Este teatro narrativo es una propuesta que surge de la conversación con el concepto de una identidad narrativa, para llegar a la pregunta por el quien como un cuestionamiento sobre el personaje. Si hubiésemos ido en la búsqueda de una identidad personal⁹ no tendríamos que hacer diferencia sobre las múltiples voces en el énfasis a comprender el devenir en el tiempo, respecto al cómo se van transformando las actuaciones. Además, porque pretendemos una acción política a partir de la lectura de sí mismo. Es decir, las investigaciones en el camino de una identidad personal pretenden la descripción de las situaciones identitarias dando por hecho que es fija en el tiempo, por lo tanto habría que descubrir tal ontología; nosotros pretendemos con el concepto de identidad narrativa, tanto la búsqueda como la construcción de sí mismo a través de la narración.

1.3 Elementos de la narrativa y teatro

Hablo de un punto intermedio entre teatro y narrativa. Porque presento un ejercicio de escritura que tiene estructura de teatro y tiene una historia, con características de narrativa, principalmente la presencia de un narrador. En general en el teatro no hay narrador, con algunas excepciones como los prólogos, por ejemplo en algunas obras de Shakespeare o el corifeo en obras griegas o romanas, pues el desplazamiento del cuerpo en el espacio es el principal factor comunicativo. Sin embargo, como he venido desarrollando aquí, encuentro un umbral difuso entre acción y lengua, por lo tanto me es difícil establecer la frontera entre el género narrativo y el teatro. Hallo ausencias en ambos a propósito de mis fines, entonces he optado por explorar un injerto de modos del teatro en un ejercicio narrativo sobre escenas de reconocimiento y formación.

Asumo la figura de los coros como un ejercicio de voz popular. En algunos casos he querido dar algo de ritmo en la sonoridad, sin embargo, no tengo la intención de hacer lírica, pues la siento impostada en el marco de la cultura antioqueña, asunto que va en contra de los fines que busco, pues ni siquiera la trova es un escenario propicio para el

⁹ La diferencia entre identidad personal e identidad narrativa la trabajo en el subtítulo *La identidad como lugar del sujeto*.

ejercicio. El coro es un elemento del teatro clásico de Grecia y Roma, retomado en el teatro del renacimiento que busca representar la voz del sentido común, que generalmente se representaba en estrofa y antiestrofa, retomo la figura del coro para mostrar una figura unificada de los estudiantes y los maestros, como una voz común en los momentos en que el joven sentía que había una voz común que le juzgaba. En esta dirección el coro me permite mostrar los momentos en los cuales aparece un juicio por parte de una voz colectiva, esa que todos sienten pero nadie nombra directamente.

El narrador me permite dar contextos específicos necesarios para la comprensión especialmente del tiempo y el espacio. Si bien las obras se defienden sin narrador, la figura me fue necesaria para poder dar contexto al público objetivo, referenciar aspectos institucionales. En tanto obra no importa la relación con una u otra institución, si la profesora es la misma o no, lo importante en sí es el acontecimiento.

Acudo a una figura de la narrativa que es el monólogo interior, pues me sirvió para expandir el sentido de una reflexión de sí, un diálogo con sí mismo como otro, un juego de preguntas y respuestas consigo mismo. Asumo el estudio realizado sobre *The Waves* de Virginia Woolf y *Ulysses* de Joyce que hace Palomo Berjaga (2010), este estudio me permitió acercarme a la estructura de estos relatos, igualmente el desarrollo de Veas Mercado (1977) sobre Juan Rulfo. Ese momento de diálogo con sí mismo la puntuación tiene otro tipo de juegos, intenté acercarme a la forma en que escuchaba el ritmo de su voz en las grabaciones, además me permito incluir otras conversaciones, lecturas que a ellos les han marcado o que me resonaban, experiencias que estaban ajenas a los tópicos de reconocimiento y formación, pero que ellos querían compartir, con cierta cercanía al famoso monólogo en *Hamlet* (Shakespeare, 1899), y el legendario “ser o no ser” que relaciono a la condición de altas capacidades a través de una herramienta intermedia en la cual articulé narrativa y teatro.

1.3.1 Hermenéutica, narrativa y escritura de sí.

Una última estrategia narrativa que quiero referir es la búsqueda de sí a través de la escritura en dos elementos de base que al inicio fueron insospechados. El primero de ellos corresponde a unos cuadernos que llevé desde el primer día de la tesis, que no fueron diarios de campo (que están llenos de reglas y protocolos de escritura), o bitácoras (que refiere tránsitos de viaje). He optado por denominar este proceso de escritura con el nombre de *Cuadernos de sí*, un ejercicio que en el camino relacioné al ensayo *La escritura de sí* de Michel Foucault, (1999, pp. 289–309), en el cual el autor investiga la noción de *ocuparse de sí mismo* y encuentra la escritura como una práctica importante para este ideal. Me centraré especialmente en los *hypomnémata*, consciente de que he bebido de allí sin intención de imitar estos manuscritos, especialmente me distancio de ellos en que eran instrumentos que consideraban importante la transcripción y no buscaban el relato de las experiencias o acciones propias, como sí lo hacía la correspondencia. Lo que bebo de estos cuadernos antiguos es la noción sobre la escritura como ejercicio espiritual, personal y de meditación, la escritura como una práctica que permite ejercitarse y conversar consigo mismo, esto lo he desarrollado durante años, además por incapacidad de contener la escritura. En segundo lugar, rescato el ejercicio circular de la escritura de los *hypomnémata*,: escribir, meditar, leerse y volver a escribir; un proceso para ejercitarse (*gymnazein*). Yo he planteado un movimiento pendular en espiral que se expande y contrae, lo encuentro más ilustrativo respecto a lo realizado; a mi juicio, en términos metafóricos esto es contrario a un movimiento de línea recta o circular.

Sin compartir la práctica de los antiguos filósofos, considero de alto valor los objetivos que Foucault concretiza respecto a los *hypomnémata*, estos son: “retirarse en sí, alcanzarse a sí mismo, vivir consigo mismo, bastarse a sí mismo, beneficiarse y gozar de sí”. Estos propósitos resultan ególatras si no se ha estudiado la diferencia entre *ídem* e *ipse*¹⁰. Hacerse cargo de sí mismo es una búsqueda sobre la constitución de cada identidad, es por lo tanto, una pregunta pedagógica indispensable que podría habitar cualquier trabajo de aquellas personas como Butler, Ricoeur Foucault y muchas otras en múltiples líneas, cuyo trabajo es investigar temas que atraviesan sus cuerpos.

¹⁰ Esta diferencia la trabajo con amplitud en el título “La identidad: el lugar del sujeto”

Tal es, sin duda, el objetivo de los hypomnémata: hacer de la recolección del lógos fragmentario y transmitido por la enseñanza, por la escucha o por la lectura, un medio para el establecimiento de una relación de uno consigo mismo lo más adecuada y acabada posible (Foucault, 1999, p. 294)

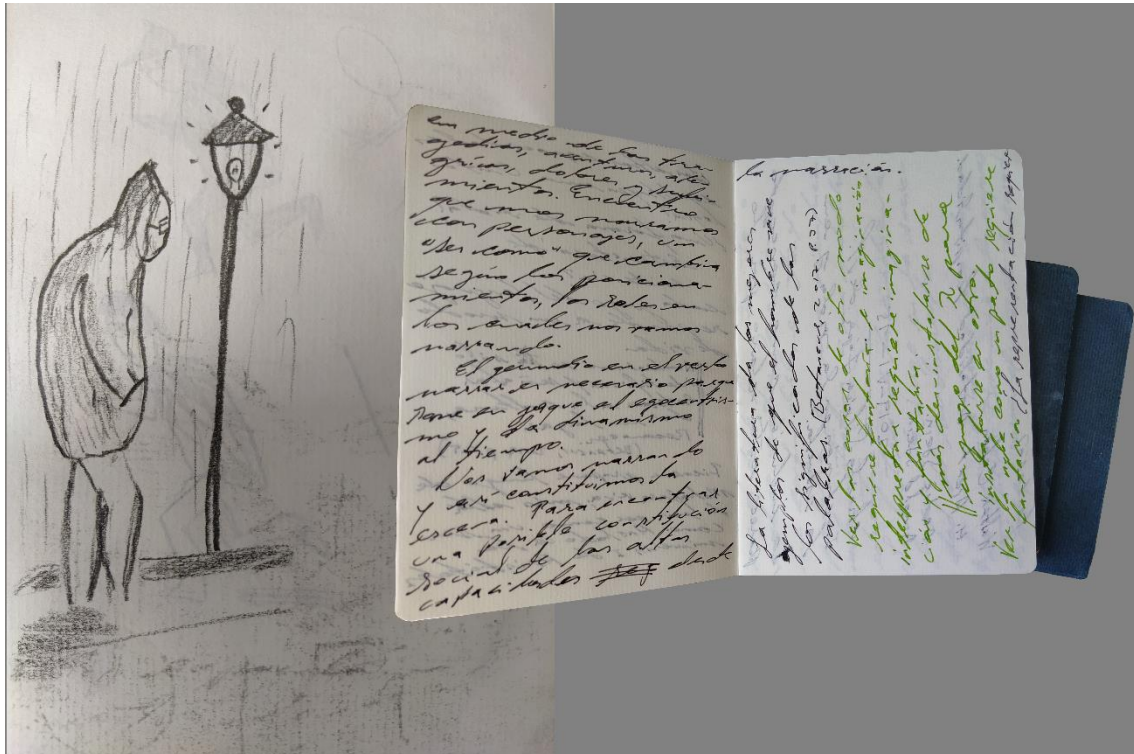


Figura 6 Cuadernos de sí

Estos cuadernos tienen en sí, todos los procesos de pensamiento sobre la tesis y otros afines, algunos escritos allí producidos al inicio no eran de la tesis, luego los fui formalizando como instrumento. Este acto narrativo sobre sí mismo fue vinculando anécdotas de mi historia que había ido olvidando, experiencias en las cuales me reflejaba en lo relatado por los jóvenes participantes de la tesis, como si sus relatos fueran otros textos filosóficos que debía reflexionar para llegar a la sabiduría. Procedí sin orden alguno y muchas veces sin saber en qué estaba pensando, divagando, en ocasiones resulté dibujando un rostro o escribiendo sobre la gravedad y el movimiento pendular como base para criticar el neoliberalismo, totalmente sin rumbo, la escritura me daba la coordenada hacia dónde dirigirme. Estos fueron medios de trabajo y permitieron hacer constantes lecturas como proceso de ejercitar las ideas y la capacidad escritural. En medio del caos fui encontrando un estilo o técnica para este instrumento que contiene los siguientes

elementos: 1) observaciones de campo en dos niveles, un primer nivel descriptivo frecuentemente acompañado de dibujos y un segundo nivel analítico e intertextual, 2) dibujos de redes de relaciones como familiogramas, diagramas de ocupación de los espacios, bocetos sobre la decoración de los espacios o bocetos sobre las formas de vestir, 3) citas y comentarios analíticos e intertextuales de las mismas, 4) bocetos de los gráficos estructurales, 5) relatos de reflexión de sí, muy al estilo de Fernando González o Gonzalo Arango.

El segundo espacio de escritura desordenada que medió la comprensión fueron los chat con los jóvenes, a través de ellos se medió una conversación más informal que abrió mundos insospechados, a través de este mecanismo recibía mensajes que respondían a cosas que no había preguntado, los jóvenes participantes me escribieron en varias oportunidades expresándome asuntos que estaban pensando de las obras, por ejemplo, por un chat a media noche Andrés me dijo que consideraba que sus canciones debían ir en la obra, porque era un medio a través del cual las personas comprenderían muchas cosas de sus pensamientos. Así, me di a la libertad de volver este una herramienta o instrumento de investigación y lo usé principalmente para corroborar sospechas en la parte final de escritura, un medio de comunicación asincrónica donde fluyen otras formas de pensamiento porque no requiere una respuesta inmediata, escribía una pregunta y la respuesta podía demorar más de un día, tiempo en el cual los jóvenes reflexionaban antes de contestarme, consultaban en sus casas, incluso en ocasiones no recibí respuesta directa, luego de un par de días me escribían sobre otra cosa, me recomendaban música, compartían conmigo alguna reflexión. Con base en esta experiencia, busqué escuchar la música que más le gustaba a cada uno de ellos mientras escribía su obra, ellos me fueron alimentando de sus sonidos a través del chat. Así mismo, el citado texto de Foucault trabaja sobre la correspondencia en la época clásica de Grecia y Roma, analiza el diálogo que había entre maestro y discípulo a través de escritos que son similares a los *hypomnémata*, pero estaban más centrados en las prácticas, en las acciones del día a día, no tanto en la corporificación de los discursos de los sabios posterior a la transcripción, estos chat que sostuvimos, especialmente con Andrés y Sebastián tenían la condición de una narración de las acciones como un acto hermenéutico sobre sí mismo.

Ahora bien, esta construcción la considero bastante valiosa, Aún así, es un inicio en tanto instrumentos de investigación, tanto los cuadernos de sí como una exploración contemporánea de los hypomnémata, como la correspondencia a través de los chat son una promesa importante, sin embargo, estos requieren mayor desarrollo a partir de la práctica de la investigación y resultan cortos e inviables en investigaciones de maestría y doctorado cuando el tiempo es corto y requiere cierres administrativos.

2. Pensar con los jóvenes.

Pensar junto a los jóvenes y sus familias fue reto complejo en la tesis. Los tiempos vividos son diferentes, por lo cual se dificultó la coordinación de encuentros y agilizar los tiempos de ellos frente a mis necesidades administrativas que exigían mayor velocidad. Llegar como académico a un momento en el cual sea posible un diálogo abierto donde haya escucha desde ambas partes tomó un tiempo considerable. Este hecho no se logró en todos los casos y las obras dan muestra de ello, el compromiso y el vínculo de Andrés fue superior al de Juan, el de Sebastián superior al de los anteriores. Sin embargo, la disposición de las tres familias ha sido mayor a lo esperado. El interés y compromiso fue notorio, Aún así, el vínculo logrado entre nosotros fue mayor con Andrés y Sebastián puesto que alcanzamos a desarrollar otros procesos paralelos y Aún publicada la tesis seguimos en contacto por otros proyectos conjuntos.

La concertación de ideas y encontrar los ritmos y lenguajes para el diálogo fue otra parte de la dificultad. La escena diez de la obra de Sebastián, que es el diálogo conmigo, tiene la intención de mostrar el momento en el cual mi actitud como entrevistador giró, ya no podía estar tranquilo en el lugar de preguntas frías, con unos más que otros, pero las entrevistas se tornaron en conversaciones con muchos colores, risas, nostalgias compartidas, ironía y discusiones, a veces pesadas. El epígrafe de este capítulo muestra el rol de coinvestigadores que logramos en la comprensión de las experiencias vividas para hacer síntesis de ellas en las escenas. Hubo un vínculo con la investigación y esto me mostró que el problema de investigación que había visto resonaba en ellos, recuerdo una oportunidad en que caminaba con alguno de ellos, luego de dos horas y diez minutos

de diálogo, expresé que me tenía que ir, él miró el reloj y me dijo “si apenas llevamos cuarenta minutos”. Comprendí lo místico del tiempo vivido, sentí su interés por la obra que estábamos escribiendo entre los dos.

¿A quién le escribimos estas obras? ¿quiénes son nuestros interlocutores? Escribir estas obras con los jóvenes implicó determinar qué querían que las familias supieran, qué podían reconocer en público y qué no, así hubiera anonimato en las obras no deja de ser una versión de la vida de ellos publicada. Incluso hubo cosas que fueron confesadas a sus familias en el tránsito de la escritura, pues actuaban en ciertos momentos ocultando información a sus mayores, tras suponer que serían incomprendidos; igualmente hubo cosas que me solicitaron silenciar, tanto desde algunos familiares como desde los protagonistas. En este sentido, hubo una especie de negociación sobre qué escribir y qué no. Durante el proceso de escritura hubo un diálogo constante, frases como “esa escena está muy aburrida, quitémosla”, “está muy explícito, hay que simbolizar más”, “hay que ocultar un poco más eso, mi madre no se debe enterar”, “le falta dramatismo, hay que narrar menos, conmover más”, entre muchas otras. Reflexioné que el interlocutor primero de estas obras eran profesores de universidades y no se debería alejar de lo vivido, para nosotros la ficción, las metáforas tienen la función de expandir el sentido sobre unas referencias concretas. Habrá nuevas versiones de estas obras, algunas que tengan mayor acción dramática, más vivas en cuanto tragedias. Por ahora, la condición referencial en unas vidas específicas es indispensable, algunas narraciones demás han sido necesarias para mediar el análisis, estas obras cuentan la vida de alguien, es una identidad que se construye en la narración.

3. El texto es la fijación de la acción.

En este sentido, el texto es un “discurso fijado por la escritura” (Ricoeur, 2010, p. 128) pero que está precedido por el habla y su relación con los actos, es así como “la liberación del texto de la oralidad supone una verdadera perturbación tanto de las relaciones entre el lenguaje y el mundo cuanto de la relación entre el lenguaje y las

diversas subjetividades implicadas” (p. 129) luego, la fijación del texto implica interpretación. Los textos, son productos culturales, las acciones e incluso el cuerpo puede ser comprendido como un texto a ser interpretado. Por nuestra parte, la propuesta es la interpretación de la escena escolar, hilvanando una trama narrativa con sus personajes.

La temporalidad que se crea en la narración es lo que permite una actividad de interacción entre la historia y la promesa. El relato de cada actor en la escena implica ficción y comprender la performatividad en la construcción subjetiva. La ficción de los jóvenes sobre sus propias vidas, más que una mentira, en nuestra hermenéutica es una promesa que el sujeto hace sobre su propia trama, sobre su vida, por tanto conecta lo ético de la promesa con el deseo que es factible de ser interpretado como el ideal, dentro de la matriz antropológica, que determina una época. Además, "La fantasía es lo que nos permite imaginarnos a nosotros mismos y a otros de una forma diferente. La fantasía es la que establece que lo posible puede exceder a lo real. " (Butler, 2008, p. 306)

Junto a lo anterior, esta hermenéutica se ensambla a una lógica del análisis de la producción de diferencias, como una forma de pasar a la interpretación del ordenamiento de las clases en los procesos de escolarización, el lugar del profesor, el lugar del estudiante, los espacios que se habitan, entre otros (Runge-Peña, 2016). En este orden de ideas, para el trayecto, seguimos las siguientes premisas que orientan la construcción del diseño: La interpretación desde esta fenomenología implica una construcción que se logra en la dialéctica entre explicar y comprender.

4. Dibujo del contexto municipal respecto a altas capacidades

He realizado la investigación en Rionegro Antioquia por dos motivos principales, en primer lugar porque es un municipio que inicia su paso a ser ciudad, en desarrollo y con perspectivas económicas bastante elevadas, por tanto podemos hipotetizar, que un pueblo con intereses de desarrollo tiene la intención de mirar el talento, puesto que es explícita la relación talento ↔ riqueza, por lo tanto según mis lecturas podría tener interés en la identificación de personas con altas capacidades para el desarrollo del talento. En segundo lugar, porque siendo un municipio de provincia en el contexto latinoamericano, constituye una mirada diferente, permite hacer otras lecturas que no se centran en ciudades capitales como se ha pensado en Colombia, que las investigaciones realizadas hasta ahora están en Bogotá, Medellín y Santa Marta, pensarse desde la municipalidad no capital permitirá leer, además, la tensión entre ruralidad y urbanidad frente a altas capacidades.

Rionegro es un municipio que ha sido promulgado por las cuatro últimas alcaldías como uno de los mejores lugares de Sur América y en este municipio hemos visto la transformación en ciudad de manera acelerada, un fenómeno que en general se vive en el Oriente antioqueño, pero de manera más directa en Rionegro como eje del desarrollo de la región, tiene un aeropuerto internacional y una zona franca, además, ha sido el lugar hacia donde se ha buscado la expansión de Medellín.

En este marco municipal, la población participante prevista son las personas identificadas como Talentos Excepcionales ante el Sistema Integrado de Matrículas (Simat), y que se propone teniendo en cuenta el reporte de informe entregado por la secretaría de educación el 23 de mayo de 2017.

El informe mostraba la clasificación realizada como consecuencia del decreto 1075 y las Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional colombiano, a partir de las cuales todos los niños y las niñas tienen que ser clasificados desde el año 2015, cuando son registrados por la Institución Educativa en el SIMAT deben ser tipificados según sus talentos de la siguiente manera:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	- FEMENINO		- MASCULINO			
	6	7	6	8	9	10
COLEGIO LA PRESENTACION CAPACIDADES EXCEP...		1				
I. E. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MARIA CAPACIDADES EXCEP...						1
I. E. JOSEFINA MUÑOZ GONZALEZ TALENTO CIENTIFICO		1				
I. E. JOSEFINA MUÑOZ GONZALEZ TALENTO SUBJETIVO...					1	
I. E. SAN ANTONIO CAPACIDADES EXCEP...						1
I. E. SAN ANTONIO TALENTO CIENTIFICO					1	
I. E. TECNICO INDUSTRIAL SANTIAGO DE ARMA TALENTO SUBJETIVO...						1 1
Total general		1 1			1 2 1 2	

Figura 7 Reporte Simat 2017

En las tablas 3 y 4 podemos ver a grandes rasgos que hay una mayor presencia de niñas en la básica primaria (dos niños y cuatro niñas) y cuando llegan al bachillerato hay mayor cantidad de niños (7 niños y 2 niñas), nuestras herencias positivistas nos dejan afirmar con tranquilidad que es imposible explicar cualquier fenómeno de género con esta escasez de datos. Sólo se podría concluir contundentemente, con dar un vistazo a la nominación y los grados, que no se ha realizado un mapeo para la detección de talentos, considerando que según el informe de gestión del año 2015 en Rionegro hay 24.678 estudiantes entre los grados preescolar y undécimo, entonces un 0.06% han sido nombrados talentos excepcionales, que frente al mundial planteado por las Orientaciones del MEN “las prevalencias planteadas en la literatura existente sobre el tema, en las que modelos altamente conservadores señalan un 2,5% de la población y modelos más liberales, hasta el 20%.” (García-Cepero et al., 2015)

Respeto a la tipología del talento, tampoco es coherente la información encontrada con el reporte nacional correspondiente a un “56% de los estudiantes es reportado como

‘talento subjetivo’, seguido de un 24% denominado como ‘superdotados’. En un menor porcentaje, están los ‘talentos tecnológicos’ (12%) y los ‘talentos científicos’ (8%)” en cualquier caso son datos difíciles de tratar por la poca prevalencia, pero pareciera claro que es más fácil identificar a partir del desempeño a un niño o niña con su talento subjetivo (entendido por el ministerio como artístico o liderazgo) que por capacidades excepcionales, lo cual implica un andamiaje evaluativo mayor.

Ahora bien, la taxonomía de los tipos de talento en Colombia se ha transformado significativamente en los últimos se han transformado en los últimos 20 años¹¹, en este sentido lo más probable es que las personas fueron registradas con las orientaciones anteriores y en este momento de tránsito es imposible determinar la clasificación en el orden actual. Habría que esperar por lo menos una generación para ver el tránsito en la clasificación.

Aún más, en el sector privado la Corporación Alma, Arte y Acción ha trabajado con niños de altos desempeños científicos y artísticos que han tenido incluso reconocimientos en encuentros internacionales, igualmente hay desempeños altos en deporte, campeones nacionales de voleibol, baloncesto y patinaje, sin embargo ¿por qué no se generan los reportes? ¿sería importante hacerlo? Esto es motivo para futuros trabajos.

Otro análisis que se abre de estos datos es en cuestiones de clases, como vemos en la tabla inferior, sólo un colegio privado ha reportado los niños con altas capacidades y talentos, resulta paradójico que en un municipio que abandera su desarrollo a nivel latinoamericano, no hable de talento en sus colegios privados y hayan, aunque mínimo, mayor reconocimiento en los colegios públicos, una hipótesis es que haya mayor población en institución públicas y por tanto hay más niños nombrados talentos, otra explicación viable es que sí existan estos talentos pero no hay un reconocimiento ante la secretaría de educación porque no requieren apoyos específicos, finalmente, es posible hipotetizar que sea por el subsidio que se genera desde el Ministerio cuando hay un reporte en instituciones educativas oficiales ante el Simat y no a las instituciones no oficiales.

11 La explicación detallada la desarrollo en el punto 2.3 del capítulo *La incomodidad de la superdotación*.

5 Jóvenes participantes en la investigación

Luego de la construcción del problema de investigación y tras plantear el contexto municipal, opté por trabajar con las nueve personas reportadas en el bachillerato (7 hombres y 2 mujeres) que estaban reportados ante el Simat como capacidades o talentos excepcionales en el bachillerato. Es importante recordar que la clasificación de personas con altas capacidades y talentos excepcionales en el Simat tuvo cambios en el año 2015.

Eran pocos y mayor cantidad de posibles participantes hombres, pero buscaba trabajar con la totalidad de las personas reportadas como estudiantes de bachillerato en el Simat como talentos y/o capacidades excepcionales. Sin embargo, sólo fue posible contactar a tres de ellos y el tercero de ellos llegó a mí en búsqueda de la Corporación en la cual trabajo. Es decir, los criterios de selección fueron la posibilidad de acceso a la información y la voluntad de participación. Sumado a lo anterior, decidí trabajar con la categoría Altas Capacidades, los motivos que impidieron el acceso fueron los siguientes:

- a) Tres de las personas que ocupan cargos administrativos no permitieron el acceso a la información de las personas ni el trabajo en la institución, tras el argumento de que no conocían al niño o que no les gustaban las investigaciones en el colegio.
- b) Dos de los reportes eran falsos. Estudiantes reportados que no sabían que estaban reportados, tampoco lo sabían sus familiares.
- c) Una de las personas se negó a participar del estudio argumentando que siempre venían a evaluarlo e investigarlo, sin embargo nunca pasaba nada más.

Pese a que había reportes de talentos, los tres tenían diagnóstico psicométrico y en su narrativa no se reconocían como talento en un área específica, de hecho les extrañó que estuvieran categorizados en un tipo de talento.

III. LA INCOMODIDAD DE LA SUPERDOTACIÓN

Es como estar entre la espada y la pared, hay algo que me apoya y hay algo que me ataca constantemente y es que tengo la sensación de que al mundo no le gusta que le digan que alguien es un talento excepcional, es como una especie de estorbo para la mayoría de la gente. Siempre va a haber gente que va a tratar de que esa persona que tiene algo especial cae su propia tumba.

*En diagnóstico es lo peor que me ha podido pasar en la vida
(entrevista con Juan)*

El tesoro de la Unesco tiene en su lista el concepto de estudiante superdotado (gifted student), Aún no ha incluido altas capacidades (high abilities), sin embargo, en lengua hispana cuando se habla de estudiantes superdotados o se hace referencia a superdotación se encuentra una incomodidad, la literatura tiende a transitar hacia la palabra altas capacidades. Sin embargo, más allá de ir a la vanguardia conceptual, la pregunta es qué hay detrás de las transformaciones conceptuales, incluso cabe cuestionar si hay tales transformaciones. Cuando reviso las publicaciones de los dos últimos años en revistas indexadas en Ebsco, Eric, Sage y Scielo en español (últimos 5 años) e inglés (último año) buscando con las palabras clave superdotado (gifted o giftedness) o alta capacidad (high ability or high abilities), encuentro que en español se habla de alta capacidad en singular o el plural y en inglés se utiliza gifted o giftedness ¿por qué se ha abandonado la palabra superdotación en español y no en inglés? Con sorpresa he analizado en los últimos años que las investigaciones que tratan sobre altas capacidades suelen conceptualizar esta palabra con textos clásicos de autores canónicos como Renzulli, Gagné y Sternberg entre otros, las referencias bibliográficas consta de textos que tienen títulos relacionados a gifted y no high abilities. El texto de Renzulli y Gaesser denominado *A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness (2015a)* fue traducido al español en la *Revista de Educación* como *Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva (2015b)*. Incluso el *Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (2015)* en su capítulo de conceptualización homologa los significados de superdotación, altas capacidades y capacidades excepcionales¹², en su inicio este documento advierte:

Es posible encontrar en la literatura latinoamericana diferentes términos que hacen referencia a estudiantes excepcionales, como por ejemplo: 'altas habilidades', 'talento académico', 'dotación', 'sobredotación', 'superdotación', 'altas capacidades', 'aptitudes sobresalientes' y 'excepcionalidad'. Entre tanto, en los países angloparlantes, los términos utilizados más

¹²Esta última categoría es utilizada en la legislación colombiana, que es poco usual en la literatura, sin embargo en Colombia se ha utilizado como sustituto de superdotación porque es el término utilizado en la constitución de 1991.

*frecuentemente son: 'giftedness', 'talent' y 'high-ability',
entre otros*

Esta homologación no es tan clara a mi juicio ¿qué estamos nombrando en la literatura latinoamericana con esta pluralidad de adjetivos? ¿hacen referencia a una misma condición somática o performativa? Finalmente, como afirma Dai (2020a, p. 2) independientemente de las variadas versiones de la historia, es útil tener en cuenta que la superdotación es un término elusivo y abstracto que puede concretizarse materialmente (reified) con facilidad como si fuera algo que está en la cabeza¹³. En últimas, intuyo que pese a las discusiones dadas respecto a las conceptualizaciones en nuestras prácticas sociales sigue jugando la idea de una inteligencia cefálica y principalmente hereditaria. Si bien esta oscuridad conceptual está tanto en inglés como en español, percibo que en el segundo el problema está amplificado, cambian las palabras, sin embargo los procesos conceptuales se traducen del inglés *gifted* a sustitutos de superdotación en español sin hacer una nota al pie que aporte a clarificar la ambivalencia.

Esta situación se sostiene en el lenguaje más allá de la palabra, el uso social que hacemos de esta. Como estudiante y profesor universitario varias veces se me ha preguntado si yo soy talento, tengo altas capacidades o soy superdotado, es algo que se pregunta en voz baja, con cautela, con miedo a herir. Un par de veces, paralelo a la construcción de esta obra he afirmado en espacios públicos como cursos o conferencias que soy una persona superdotada, para ver qué se siente y cómo reaccionan las personas que reciben el mensaje, igualmente ha pasado con el adjetivo homosexual o gay, definitivamente es una situación similar, afirmarse como persona superdotada en público es como *salir del clóset* ¿por qué es incómodo ser expuesto con este adjetivo? ¿es un adjetivo incorrecto? ¿inviabile? ¿Por qué los jóvenes de la tesis buscaban cambiar de institución y no mencionar esta adjetivación cuando llegaban a la nueva? Pregunté a ellos si alguna vez se habían presentado ante sus amigos como tal, con este adjetivo como parte de su identidad y contestaron que no, algunos amigos lo saben porque ellos lo habían contado en confianza, lo mejor es que nadie sepa.

¹³Traducción propia.

Contrario a esto, en otros países hay programas que explícitamente son para niños, niñas y jóvenes con talento o alta capacidad, en Latinoamérica he tenido la oportunidad de visitar en Chile al programa Penta-UC en Santiago y BETA PUCV en Valparaíso, además por referencia sé de la existencia de programas similares en otras ciudades. En Colombia, los programas operan de manera tangencial, no se nombran con claridad como espacios para la atención a personas con superdotación o altas capacidades, la legislación actual muestra que ya no hay instituciones educativas oficiales o no oficiales especializadas en dicha población, aunque queda la sombra del Instituto Alberto Merani en Bogotá, el Idphu Bilingüe en Cali y el Humboldt en Barranquilla, ya todas las instituciones son inclusivas¹⁴, como lo afirma la funcionaria de la secretaría de educación en la obra de Sebastián. Contrario a esto en países como Canadá y Estados Unidos hay asociaciones e instituciones de básica y media especializadas en atención educativa a personas superdotadas, hacen explícita esta categoría social. No tengo herramientas para afirmar si debemos crear programas e instituciones especializadas o no, tampoco es mi interés en este texto argumentar una cosa o la otra pues requiere un análisis muy detallado, sólo pregunto por qué hay esta diferencia entre unos países y otros en ese primer gesto de reconocimiento, la producción de diferencias a partir del uso del adjetivo superdotación o altas capacidades, busco herramientas para comprender por qué hay una incomodidad, cierta inflexión extraña en la voz, al momento de nombrar a alguien con esta categoría social, por qué en español resulta anticuado hablar de superdotación y se transita hacia la categoría altas capacidades mientras en inglés no hay problema con seguir hablando de gifted.

Busco acercarme a la comprensión del por qué en la narración de Andrés hay una relación explícita entre el suicidio y la asunción de las altas capacidades, Juan dice en algún momento que el diagnóstico es lo peor que le ha pasado en la vida y Sebastián habla con dolor de la segregación. Esta situación tiene un contexto nacional en el cual se suicidó en el año 2013 el joven Miguel Ángel Olea “el niño prodigio que murió tras ingerir veneno para ratas” (León, Laverde, & Montoya, 2019), donde se publica en el tiempo un artículo que se llama *Los niños genios se suicidan*, con afirmaciones como “Doña Julia no entendía por qué Javier, su hijo de 10 años, amenazaba con matarse cada vez que tenía

¹⁴Esta expresión se clarifica en el apartado denominado “La superdotación y el examen de inteligencia en Colombia”.

que ir al colegio y ya lo había intentado una vez tomándose un veneno.” (Lagos, 1994, para. 10) entre otras noticias que tienden a la patologización de las personas con altas capacidades.

Ahora bien, la incomodidad también está presente en países que sí tienen espacios para el reconocimiento de personas con altas capacidades a partir de programas e instituciones, como veremos en el capítulo sobre crisis y mimetismo esta situación también se vive en otros países. En general a nivel internacional hay estudios sobre la relación entre superdotación y suicidio (en la última década por ejemplo Cross, 2012; Sedillo, 2015) y relaciones con enfermedades mentales, depresión, trastornos de ansiedad, entre otras. Así mismo, hay situaciones sociales de exclusión con la categoría *nerd*.

Sin embargo, la situación está lejos de ser similar, pues analizo que en Colombia hay un escaso lugar para esta categoría social en los múltiples contextos: académicos, escolares, de asociación o comunitarios. Es complejo intentar consolidar un proceso académico o cultural en general donde las personas creadoras del campo ahora desdeñan del mismo. El hito cultural más grande sobre superdotación en Colombia se dio a finales de los años ochenta con el instituto Alberto Merani, Julián de Zubiría Samper y Miguel de Zubiría Samper crearon este instituto y lograron un amplio desarrollo investigativo, sin embargo, han dado otras orientaciones a sus rutas, por su parte ahora Julián expresa que la superdotación se refiere a un concepto de inteligencia de inicios del siglo pasado y concluye en su columna en la revista semana “Hace treinta años nos dedicamos a buscar niños con talento, pero desde hace dos décadas estamos dedicados a buscar el talento que cada uno de los niños tiene y todos tienen alguno por desarrollar” (De Zubiría, 2019, para. 15). En general comparto el argumento de este investigador respecto a la inteligencia, a mi juicio justifica abrir nuevas problematizaciones desde otras miradas.

Por mi parte, como seguidor apasionado de las construcciones de Judith Butler, busco pensar la incomodidad de la superdotación; no negarla. La parodia ha sido útil para poner en jaque los eufemismos, para pasar por el lenguaje de lo irónico y lo ridículo las dinámicas sociales de segregación, aquellas que algunos pretenden solucionar con palabras decorosas que devienen insultos rápidamente en el uso escolar. Las personas con altas capacidades o superdotadas existen, no por esencia natural o envío divino, existen porque hay una categoría social sobre la cual propongo hablar y seguiré nombrando como

convicción política, no por buscar talentos o por el desarrollo económico nacional, sino por hacer viable formas de existencia.

La cultura escolar tiene unas identidades consolidadas históricamente, cuando se rompe la identidad se distingue la diferencia. En esta cultura se ha creado una diferenciación a partir de cierto uso de las capacidades que han sido reconocidas como intelectuales, las escenas escolares tienen personajes prescritos y la escuela busca estandarizar lugares, producir homogeneidad sobre ritmos (velocidades, momentos y capacidades), espacios (infraestructuras, clases, programas) y roles, las personas con altas capacidades rompen esos ordenes escolares. El lenguaje de la escuela, la matriz, la estructura de sentidos que sostiene la escuela es lo que produce la diferencia, no es el cuerpo somático el diferente a la norma estadística, la anormalidad se devela porque hay una demanda cultural que se hace sobre la persona, la cual se materializan en lo que he llamado aquí escenas de reconocimiento. Se espera que la persona tenga ciertos comportamientos y logre determinadas producciones, algunas personas no cumplen con la prescripción quedando por fuera de la matriz, al exterior de la silueta del cuerpo normal.

La afirmación de que todas las personas son talentosas y que la inteligencia no es general o global no eliminará la incomodidad que hay en la escuela sobre la superdotación, mucho menos eliminará el fenómeno de nombrar este tipo de diferencia creada en el marco escolar a finales del siglo XIX. Si lo que se quiere es eliminar esta distinción a partir de la capacidad habrá que transformar la escuela con todos sus juegos del lenguaje, poco o nada aporta el cambiar los adjetivos que tematizan, organizan y clasifican los cuerpos. Observo algunos movimientos sociales en la historia cercana de occidente y concluyo que no se trata de eliminar los adjetivos, sino de reflexionar sobre el juicio de valor que cada cultura hace sobre ellos, para este cometido la estética es una gran opción¹⁵.

Ahora bien, haré unas breves referencias históricas al concepto de altas capacidades buscando su origen en la superdotación porque considero que centrar la discusión en las capacidades tiene una potencia en la reflexión de sí como sujeto capaz. En este sentido he privilegiado la palabra altas capacidades sobre superdotación o talentos. En las narraciones de los tres jóvenes se hace cercana la palabra talento, hay comodidad al

¹⁵Desarrollo esta idea en el capítulo V con el concepto de aposematismo.

nombrarse como tal, lo cual no ocurre igual con la palabra superdotado, encuentro potencial a este hecho en el capítulo IV, por su parte, la nominación persona con altas capacidades es una categoría cómoda en entornos eruditos de habla hispana, pero está lejos de los demás contextos sociales, aunque encuentro viable esta palabra en lo semántico, es muy lejana a nuestros referentes culturales.

1. La historia de la inteligencia es incómoda, Aún así la psicometría reina.

La historia de la inteligencia es incómoda en sí misma, su origen en relación con los discursos científicos de la biología inicia desde finales del siglo XIX. Es claro que el vocablo se puede rastrear desde más atrás, sin embargo, el concepto de inteligencia que conocemos hoy tiene sus cimientos en ideas modernas, y específicamente en *los genes*, que tiene la misma raíz de genio. Más allá del dato histórico, al parecer, el primero en articular la noción de ciencia moderna a la inteligencia humana y vincularla con la genética es Galton (1869). Este científico, familiar de Darwin, encuentra un nexo con la evolución, la competencia y la fuerza intelectual (Dai, 2018a). Desde ese punto de vista es explícito el vínculo íntimo que hay entre inteligencia y eugenesia (término de Galton, 1883), con una noción de productividad dentro de cánones propios del capitalismo inglés. La idea de medición de la inteligencia es formulada en contextos académicos, por lo tanto el desempeño inteligente para este autor y sus seguidores estaban enfocados al éxito en este entorno, así, comprende como funcionamiento intelectual un ejercicio de mirarse en el espejo, en un momento histórico cargado de dicotomías y juicios de valor, donde el hombre, burgués, blanco e inteligente, era el *a priori* para el ideal antropológico de occidente.

En este punto es importante considerar que la historia de la inteligencia y la superdotación ha sido racista y machista, considero que es sospechoso que las teorías de la inteligencia y la superdotación han sido desarrolladas por hombres blancos de países de Europa y Estados Unidos, no reconozco ninguna teoría de estos conceptos que haya sido desarrollada por mujeres negras, creo que ese es un punto clave para comprender que

es una historia sesgada. Inevitablemente la producción académica involucra el cuerpo de la persona que escribe y que los horizontes que dibujan ideales están trazados por los cuerpos de estos académicos que realizan las investigaciones para las construcciones teóricas sobre estos conceptos. Considero importante poner en sospecha esta base, que podría ser fuente de la inequidad con base en identidades y categorías sociales como género, raza y clase. Sin embargo, mi interés no es profundizar sobre el evidente camino de doble vía que hay entre racismo e inteligencia, sobre el asunto encuentro suficiente ilustración en las ciencias sociales (Vg. Bourdieu, 1990).

Voy hacia otro lugar, busco explorar a través de algunas referencias históricas internacionales y nacionales, el devenir del adjetivo superdotación para poner un contexto de espacio y tiempo a la incomodidad vivida por los tres jóvenes participantes de esta investigación. La palabra inteligencia en las ciencias sociales ha vivido tránsitos, desde hace años hay nuevas propuestas que están dilatando este concepto, se ha flexibilizado a partir de adjetivos y se ha diversificado su uso, conceptualizaciones como inteligencias múltiples, inteligencia triárquica, emocional, entre otras, sin embargo la palabra superdotación parece tener un uso similar en nuestras prácticas sociales, cuando decimos que una persona es muy inteligente de forma intuitiva hay un acuerdo social respecto a lo que estamos nombrando, sólo cambia el conjunto de letras hacia altas capacidades intelectuales, sin embargo el concepto sigue cumpliendo la misma función en el juego del lenguaje, pese a los debates dados sobre qué es la inteligencia y de la invención de conceptos sustitutos para referir a estas personas al parecer nada cambia respecto al estudiante superdotado.

No importa la transformación de las redes de palabras que se publican en nuestros medios académicos, alta capacidad sigue connotando la teoría de la superdotación de Terman (1916), la teoría está en el juego del lenguaje, en la práctica socialmente compartida, en el fondo poco ha cambiado. Ejemplifico inicialmente con dos datos simples, si se revisa en un motor de búsqueda en Internet la palabra *superdotación* aparecen principalmente imágenes de personas regularmente con gafas, frecuentemente rodeados de símbolos matemáticos, con referencias simbólicas a Einstein y prioritariamente dentro de la categoría social de niño blanco. En segundo lugar, propongo una revisión de las noticias que se encuentran sobre superdotación en periódicos de

Colombia, los artículos que encuentro hacen referencia al alto coeficiente intelectual de niños o niñas, con un fenotipo y unas referencias similares a lo prescrito en el ejemplo uno. Si se realiza el mismo proceso con la palabra *altas capacidades*, no hay cambio en los resultados en lengua hispana. Podrá controvertirse este argumento como estrategia retórica, sin embargo, la noción que habita las escuelas que he transitado en conferencias y prácticas no es lejana. En este sentido, los conceptos de inteligencia y superdotación han cambiado y pasado por crisis en los entornos universitarios, sin embargo, las demás prácticas sociales han cambiado poco en torno a esta palabra en Colombia. Con la palabra superdotación o altas capacidades se hace referencia principalmente a personas en edad escolar y en relación con procesos lógico-matemáticos y en una relación con el rendimiento escolar, que frecuentemente nombra ciertos fenotipos.

Propongo que la categoría *deseo de reconocimiento* es un factor común en todos estos acontecimientos que he venido narrando como incomodidades de la superdotación. La crisis como acontecimiento en las tres obras tiene un nexo con la dificultad de autoafirmación como persona superdotada, las tensiones conceptuales en los contextos universitarios en los últimos cien años, que resultan infructuosas en las prácticas cotidianas de nuestra sociedad, las publicidades sobre superdotación y altas capacidades con referencias a Einstein en las páginas web de congresos u orientaciones familiares y la genética de Galton. El lugar de encuentro de todos estos hechos es que las categorías superdotación o altas capacidades nombran unos cuerpos en ciertos marcos (*frames*) de referencia, una figura de cuerpo inteligente que es imaginaria y opera con una especie de magnetismo sobre los cuales trataré dos asuntos: 1) El examen psicométrico como una escena de ritual diagnóstico, la cual consiste en un proceso de reconocimiento desde un saber científico que desde la psicología valida un adjetivo y tiene un efecto identitario. 2) La historia de la inteligencia es la historia del reconocimiento de una identidad, que busca su distinción entre el afuera y el adentro de la escuela, es la pregunta por el lugar, en este sentido se transita por varios giros en la historia de la superdotación y las altas capacidades para ubicar el lugar de esta tesis en el contexto histórico.

1.1. El examen como ritual de reconocimiento, tensiones históricas

En las obras se encuentra una organización de roles por generaciones, Andrés, Juan y Sebastián rompen el orden prescrito para su lugar como niño con desempeños reconocidos por los adultos como válidos, en los tres casos las maestras reconocen un avance superior al de los compañeros, sugieren el examen en los primeros años de escolaridad, entre preescolar y segundo de primaria. Así el relato, se teje una cadena de acciones, desempeño superior → reconocimiento por parte de los adultos → nominación docente → examen que determina un diagnóstico de superdotación intelectual.

Si bien hay pequeños cambios en los contextos de evaluación, para el caso de Andrés se hace la evaluación en un salón de clases, Juan en un consultorio de un psicólogo particular y Sebastián es evaluado en un consultorio universitario, para los tres casos, la práctica de evaluación es la misma, para el caso de Juan y Sebastián fueron evaluados con la prueba *Wechsler Intelligence Scale for Children* (Wisc) en versión IV (2003), en el caso de Andrés no logré recuperar esta información. Independiente a la prueba no cambia el análisis que persigo, busco criticar una concepción de altas capacidades centrada en el concepto de inteligencia, que es singular y no tiene en cuenta el contexto. Si bien hace cerca de medio siglo hay contradicciones importantes a esta concepción de altas capacidades, en el contexto antioqueño se sigue evaluando con la misma tecnología de hace cien años, pese a las significativas transformaciones conceptuales.

La psicometría como primer gesto de reconocimiento, es el ritual de origen de las tres obras de esta tesis, en este sentido poner un contexto histórico a nivel internacional y nacional sobre el imperio de la psicometría en los contextos educativos, considero que esta es una problemática social sobre la cual no ha habido suficiente contundencia desde las universidades, más bien, se ha actuado concertadamente con la falacia de las cifras.

El examen como tecnología pretende la identificación, la afirmación de una identidad, un primer proceso de reconocimiento. Así mismo plantea Ricoeur en su primer estudio sobre el reconocimiento, para identificar es preciso distinguir, y se identifica distinguiendo (2006, p. 41). El examen es un proceso que busca explicar de forma numérica una diferenciación que ya ha sido realizada en un lenguaje escolar a partir de la ruptura de la sincronía entre edad cronológica y mental. Un primer columpio entre el ser

y no ser, ser infante y no serlo a la vez, aparentemente un cuerpo de niño con mente de adulto, el examen busca determinar la edad mental con base en un juego de argumentaciones que, como expresa Ricoeur, es una discusión entre lo uno y lo múltiple; lo mismo y lo otro, ordenaciones que dan lugar a un juego de conjunciones y disyunciones. Esta práctica de identidad Ricoeur la rastrea desde los presocráticos hasta Descartes y Kant. Así, luego del examen se puede distinguir lo falso de lo verdadero, cual es la real edad mental. El examen psicométrico es por tanto una forma de establecer la verdad sobre una identidad a través de dos funciones matemáticas: medir y ordenar. Luego de haber distinguido una diferencia a partir de un examen, los tres intentos concretos de ordenar lo caótico en las obras nuestras son 1) se sugiere cambio de institución a una de financiación privada; 2) en las escenas de Juan y Sebastián hay un ejercicio de aceleración, se les adelanta de grado; 3) le encargan a los niños roles de los adultos en el marco de las relaciones escolares, tales como orientar a sus compañeros o calificar actividades.

El origen del diagnóstico de superdotación está en la invención del concepto de edad mental, un presupuesto que nace en un momento histórico en el cual la *ciencia moderna* pretendía la explicación del ser humano desde la medición de su cuerpo somático, de su comportamiento intelectual y moral. El examen nace como una búsqueda de la verdad sobre el ser, una forma de clasificación de las personas, el fin inicial de esta clasificación era determinar el lugar donde iban a ser formados estos cuerpos, de cierta forma ese ritual Aún existe en varios países, en parte también en Colombia. Sebastián participó en las pruebas supérate con el saber, si bien no es psicometría es otra forma de examinar las capacidades y tomar decisiones a partir del resultado, para el caso del grado undécimo, esta competición otorga como premio a los primeros puestos becas de estudio en el exterior. Además, vemos en la obra de Juan que el psicólogo le dice a la mamá que luego de determinada la superdotación era bueno buscar otro colegio donde sí pudieran atender las necesidades intelectuales del niño. Por su parte, la familia de Sebastián comienza a buscar una institución especializada en la condición evaluada e incluso piensa en un traslado de ciudad. Se presupone que las instituciones educativas oficiales no responden a la demanda intelectual de estos niños. La categoría de edad mental se soporta en una estructura escolar que organiza los cuerpos según edad, así, conlleva la lógica de evaluar la edad para poder ubicar a los niños correctamente en el orden que corresponde,

la cuantificación media la exacta clasificación, cuando no es posible ubicar a los niños en el marco de las ideas del desarrollo lineal y escalonado entonces hay que crearles otro lugar, inventar una institución o excluirles del sistema.

Creo en la psicometría de la inteligencia, valido científicamente el hecho de que se puede evaluar una inteligencia general, no es mi intención demostrar lo contrario, el asunto es que al número resultante del CI no le encuentro funcionalidad social, de hecho considero que las ciencias de la educación deberían prescindir del uso del concepto inteligencia. Es decir, concuerdo en que la psicometría tiene unas bases sólidas, hay investigaciones de importancia y si se realiza su evaluación en condiciones apropiadas puede dar un dato interesante sobre ciertas maneras de procesar algunas informaciones. Sin embargo, es un dato fútil e inestable, porque su evaluación es sobre un corte en el tiempo respecto a una condición que es móvil, además las capacidades que se evalúan en el CI cada vez son consideradas un factor más pequeño en el proceso de buen vivir, o en el desarrollo de algún talento, si queremos conservar este concepto.

Lewis Terman (1916) organiza en la campana de Gauss una muestra de 1000 evaluados, logra una clasificación, que ubica el 2% superior con un CI de 128, un 10% con un CI de 116. Publica una guía para la evaluación de la inteligencia basado en las aportaciones realizadas sobre escalas del desarrollo que había logrado principalmente Alfred Binet, aunque revisa también las posturas de Spearman, Hart, Stern y Meumann. Desde entonces se han evaluado millones de personas con pruebas en esta herencia. El *Wais* y el *Wisc* siguen esta línea, tuvo su primera versión en el año 1949 y su quinta versión en el año 2014, evalúa cuatro componentes a saber, comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad en el procesamiento de la información, con algunas variaciones en la versión de infancia, pero con la misma esencia. Desde Terman la escena de reconocimiento dirigida a la identificación parece no haber cambiado, pues este criterio es el que se ha utilizado para la adjetivación como superdotados de los tres jóvenes de esta tesis.

Esta práctica de identificación lo que plantea es el establecimiento de unas variables, determina qué hace el promedio de las personas a cierta edad y el resultado de los comportamientos de la media lo estipula como una edad mental, logrando dibujar una norma que permite determinar lo anormal, lo que se sale de la media estadística. La

matemática, la razón, permite ordenar el caos, da claridad a la confusa oscuridad de la realidad. Se establecen unos parámetros con los cuáles relacional con el fin de establecer igualdades y diferencias, para categorizar y localizar. Pero más allá de la distinción de la identidad con la otredad, me resulta evidente que las categorías que se eligen para evaluar tienen en sí mismo un ideal de ser humano inteligente, un *a priori* imaginado que funciona como punto de comparación, otro gesto del reconocimiento como identificación, pero en este caso en la misma estructura de Ricoeur, un reconocimiento en vía kantiana, basado en la relación bajo la condición del tiempo. Amplió esta última noción con la idea de ser humano ideal que Piñeres Sus (2017, p. 232) ha denominado imaginación antropológica, que produce un marco (*frame*) el cual sirve como punto de referencia respecto a cuál es el sujeto inteligente ideal. Es importante considerar que estos test se consolidan en una cultura racionalista, pensaban en qué pasaría por el cerebro en el momento de razonar de forma inteligente y lograron conclusiones a partir de las observaciones que ellos hacían de los niños realizando acciones que ellos consideraban importantes para vivir en un mundo como el que ellos vivían en sus marcos universitarios, es decir que de forma indirecta podríamos afirmar que el concepto de inteligencia general está pensado en los marcos de referencia universitarios. Probablemente si este concepto se hubiera creado en un circo, por trabajadores de este espacio y hubiera concluido que deberían evaluarse otros factores. Pongo este último ejemplo para ilustrar que esta noción de inteligencia no es universal y por tanto hay que poner en tela de juicio el concepto de inteligencia general.

Respecto a esta línea psicométrica se han desarrollado algunas modificaciones y existen múltiples posturas. No me detendré en los matices, este trabajo ya lo ha realizado Dai (2018b, 2018a, 2020a) con bastante detalle, por mi parte, asumo la noción de inteligencia general como una sola postura, pues las discusiones dadas al respecto no aportan a mi argumentación, me centraré en algunas posturas que considero deberían hacer ruptura en las formas de reconocimiento. Valoro las investigaciones que provienen de lenguajes de la medición, creo que son útiles para algunas cosas en términos sociales, sin embargo, comparto con Tracy Cross (2003) que el campo de estudios en altas capacidades requiere oxigenación a partir de mayor número de estudios fuera de una lógica empírico analítica. Cada vez son más los estudios que buscan nuevas comprensiones y formas de reconocimiento a partir de otras ciencias sociales más allá de la psicología psicométrica.

Me centraré en tres quiebres que encuentro en la historia del concepto, con estas transformaciones históricas del concepto de altas capacidades o superdotación, es importante hacer unas transformaciones respecto a las comprensiones en términos administrativos sobre el reconocimiento en su noción de identificación. Un primer giro es la construcción de modelos multicriterio que tienen un desarrollo principalmente desde Renzulli (1978), un segundo giro en las propuestas de modelos centrados en el contexto, que inicia con Mönks y Manson (1993), un tercer quiebre es un modelo centrado en el valor de la cultura que proponen Sternberg y Zhang (1995) y por último resalto un modelo que tiene su núcleo en la acción social, propuesto por Ziegler (2005).

1.1.1. Giro uno: modelos multicriterio

*What's makes giftedness?*¹⁶ Se pregunta Joseph Renzulli en el año 1978, la pregunta ya trae un postulado de crítica al innatismo, es complejo hacer un quiebre con la noción de herencia, cuando hemos visto el vínculo estrecho entre genio y genética. En esta propuesta de explicación de la superdotación, el autor no se detiene en referenciar la fuente o causa de la superdotación, le interesa rastrear personas con potencial productivo.

Renzulli plantea tres problemas al modelo centrado en la psicometría:

1. Es necesario mirar otras áreas de desempeño (performance) que no se restrinjan a lo académico.
2. No se resolvían problemas de medición de aspectos subjetivos aparte de la inteligencia. Si bien los test podrían definir la superdotación a partir de ciertos desempeños, no lo lograban.
3. Las habilidades académicas tal como han sido consideradas tiene poca relación con desempeños creativo-productivos, mientras otros factores

¹⁶¿Qué hace a la superdotación?

relacionados con el compromiso y la creatividad sí aseguran tales desempeños, factores difíciles de evaluar pero que necesariamente deben ser tenidos en cuenta.

Renzulli es consciente de que la determinación de alguien como estudiante superdotado tiene la intención de seleccionar a personas para que hagan parte de programas, propone la evaluación de un continuo de aspectos subjetivos y objetivos, con su propuesta plantea que para considerar a alguien superdotado sería suficiente CI superior a 115, empero, debería coexistir con un alto desempeño creativo y compromiso con la tarea.

Para este psicólogo estadounidense, una persona con superdotación debe estar en capacidad de lograr acciones creativo-productivas. El CI en las dimensiones medidas en los test no asegura el logro de estas acciones, sólo plantea un potencial desarrollo de estas actividades, por este motivo debe evaluarse el compromiso con la tarea que es una energía que se enfoca a problemas particulares o desempeños específicos, es decir que considera el interés y el desempeño creativo. Por su parte la creatividad implica capacidad de pensamiento fresco ante problemas estructurales, capacidad de ingenio, ser capaz de romper convenciones y procedimientos prescritos y ser capaz de diseñar con eficiencia y originalidad.

Cuando leo las obras de los jóvenes participantes de la tesis encuentro que el concepto Aún sigue aplicando para sus vidas al inicio de su experiencia escolar. Si bien el criterio de selección fue el desempeño o performance superior en labores académicas, las narraciones muestran compromiso con la tarea y capacidad creativa, estas condiciones no se sostienen en el tiempo para las labores académicas, lo cual no quiere decir que las capacidades ya no estén en ellos, actualmente Andrés dedica gran parte de su tiempo a la gestión de procesos sociales de juventud, realización de campañas a favor de los animales y para la promoción del arte; por su parte, Juan ha orientado sus fuerzas al estudio de lenguas y Sebastián a la historia y el piano, en su casa y el semillero. En los tres casos mantienen un desempeño promedio a nivel institucional.

Encuentro en este primer modelo de reconocimiento de Renzulli alta capacidad creativa, concuerdo con las críticas que hace y encuentro que representa un primer quiebre a partir de un sistema multicriterio de identificación, Aún así, es el inicio de una serie de

transformaciones importantes, estos primeros modelos Aún estaban centrados en la persona como individuo, desde el inicio del concepto superdotación hay conciencia de la educabilidad y la importancia de los procesos de formación, sin embargo, el proceso de reconocimiento sigue centrado en el individuo y Aún con una mirada de un parámetro académico disciplinar en el marco universitario. Renzulli al igual que otros posteriores como Tannenbaum (1986) o Gagné (1995) plantean que el desempeño puede darse en múltiples campos disciplinares y presentan ejemplos de campos académicos.

1.1.2. Giro dos: el ambiente como centro de atención

Un segundo giro tiene que ver con las interacciones con el ambiente, que da un lugar al contexto como centro del proceso de identificación. Desde el inicio el contexto había estado tácito en la consideración del ambiente en las teorías sobre altas capacidades o superdotación, sin embargo fue Franz Mönks (1996)¹⁷, psicólogo neerlandés, quien propuso poner el ambiente en el centro de la discusión sobre el reconocimiento, plantea que el potencial individual y las necesidades sociales siempre están en interacción, por lo tanto la formación de las altas capacidades se da en el diálogo entre factores hereditarios y ambientales.

En este camino, Mönks retoma el modelo de los tres anillos de Renzulli, propone un CI superior a 120 y ubica los tres aros en el centro de un triángulo en el cual visibiliza que hay un ambiente en el cual entran en juego unos ambientes que resultan fundamentales como factores del desarrollo humano, tanto cognitivos como socio-emocionales, plantea que si bien no se puede separar lo socioemocional del desarrollo cognitivo, sí se puede establecer una diferenciación. Este autor abarca teorías tanto de la psicología cognitiva como del psicoanálisis. Retoma la teoría piagetiana en un sentido

¹⁷Hago un reconocimiento especial a la importante labor de Franz Mönks, quien falleció el 10 de marzo de 2020. Sus aportes al campo han hecho historia.

madurativo y plantea desde una perspectiva con un tono biológico la interacción entre herencia y ambiente.

Este psicólogo, propone que hay una correlación entre herencia y ambiente donde el individuo es pasivo y otras donde hay un nivel mayor de agencia, la primera la presenta en los contextos de familia

Los padres e hijos tienen genes en común, y por tanto es probable que los padres satisfagan las predisposiciones genéticas con este "ambiente de lectura". Por razones genéticas y ambientales se espera que los niños sean buenos lectores: correlación pasiva.

La segunda correlación la llama correlación evocativa, donde presenta la interacción con otros niños y plantea que las respuestas actúan para fortalecer la predisposición original. Luego la tercera correlación la llama activa, la cual refiere a las experiencias, especialmente escolares cuando los niños extienden sus relaciones más allá de la familia. Mönks se remonta hasta Stern en 1916, quien expresaba que el desarrollo de la superdotación intelectual se basa en el deseo de logro del individuo, así mismo recuerda que si bien Terman planteaba que el individuo tiene un CI estable en su trayecto de su vida, también reconoció que habían factores fuera de la inteligencia, tales como los factores de personalidad y los factores ambientales. Estos factores determinan de manera esencial el que un individuo logre o no desempeños sobresalientes o el "éxito en la vida".

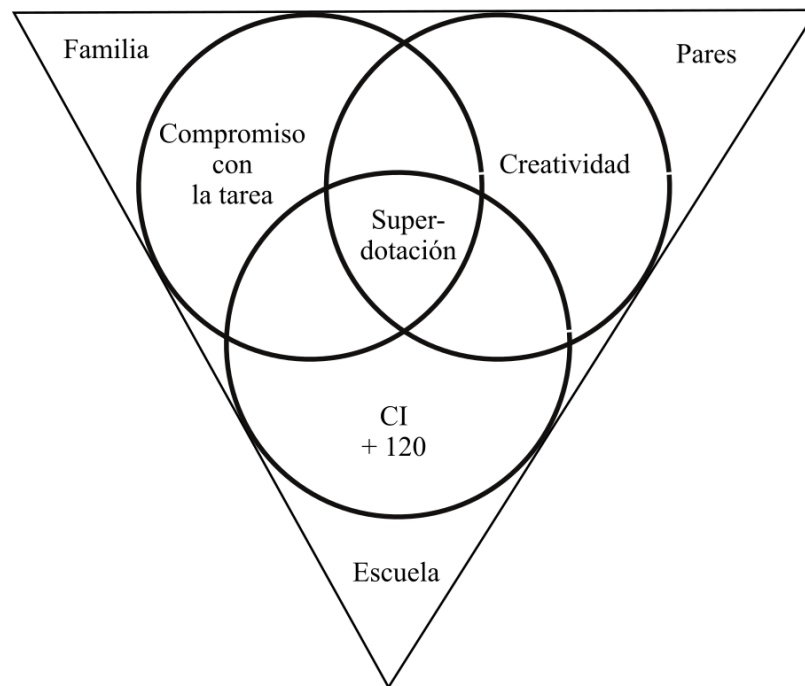


Figura 8 Modelo de Mönks (1992)

En el modelo de los tres anillos de Renzulli, cuando se reconoce el potencial de desarrollo disciplinar también está teniendo en cuenta las demandas del entorno para la conceptualización, sin embargo, la importancia de la conceptualización de Mönks, y es lo que pretendo señalar en este apartado, es que la transformación en la conceptualización tiene que plantear nuevos retos en la identificación.

Mönks planteó un modelo que está pensado a propósito del individuo talentoso, como aquel que ha logrado el desarrollo exitoso de sus capacidades según las demandas que han sido realizadas por el ambiente del desarrollo, como bien expresa, todos los individuos nacen en el marco de un mundo social que le plantea al sujeto unos objetivos que están acordados por el mundo social, por lo tanto plantea el reconocimiento/identificación como un proceso más allá de la persona, es decir, que si se quisiera continuar con el ritual del examen diagnóstico habría que considerar instrumentos de cuantificación no sólo de las capacidades de los sujetos, sino de los potenciales a partir de los ambientes.

Posterior a esta obra de Mönks, hay algunas otras teorías que Otras construcciones teóricas que responden a una necesidad de reconocimiento del papel de los ambientes,

por ejemplo la teoría diferenciada de la dotación y el talento de Gagné (2015), este autor plantea que hay una base biológica y heredada que es un factor general de la inteligencia que se expresa en el CI (propone un corte superior a 110) y observa que hay unos catalizadores que llevarán al sujeto a actuaciones superiores o talentos en áreas específicas de desempeño (performances). O un modelo un poco ampliado de Renzulli que escribe junto a Gaesser (2015a), en el cual consideran múltiples factores ambientales y de personalidad, además leen nuevamente los criterios de los tres anillos a propósito de un vínculo con las funciones cognitivas. En este último, hay un especial énfasis en el proceso de una evaluación o identificación multicriterio, concretizando la crítica al reinado de la psicometría. Pues, pese a haber cambiado los modelos los programas de atención en diferentes contextos internacionales siguen centrados en un CI superior únicamente.

Hasta aquí, vemos que se piensa que los ambientes tienen un rol determinante, el CI cada vez está puesto más en sospecha. Una lectura rápida a las obras permite ver que el CI no determina una forma de ser y es claro que la familia y los entornos, más allá de el interés de estimular o no, por todas las condiciones sociales y culturales permiten desarrollos muy diferentes. La historia de la familia de Juan y Sebastián muestra una línea académica que ha marcado más un proceso identitario como niño superdotado, mientras tanto, en Andrés el adjetivo es más irrelevante en el contexto familiar. A los dos primeros las familias les recuerdan que tienen altas capacidades y por tanto deben tener un rendimiento superior, les exigen en el marco de una economía escolar; en el caso de Andrés este reclamo no existe. En los primeros, la familia comienza a buscar un colegio que atienda las necesidades formativas, la familia de Andrés no lo consideró, sabían que no había ninguna posibilidad. El contexto familia con su historia no sólo media a partir de la generación de lenguajes que producen una identidad en torno al estudio o en torno a otros intereses, también produce expectativas diferentes.

1.1.3. Giro tres: acciones reconocidas en la cultura

Hasta aquí, si bien las concepciones que hemos abordado bordean lo cultural, tienen un ánimo desde una concepción de psicología bastante biológica y enfocada en un concepto de ambiente relacionada a estímulos y desarrollo. Bien Renzulli deja ver la lectura de Dewey en el concepto de compromiso con la tarea y en la propuesta de los grupos de enriquecimiento cognitivo (Renzulli, 1997) el concepto de ambiente aparece como lugares estimulantes, catalizadores. Ahora bien, desde el primer modelo de Renzulli hay una referencia al valor que cada una de las culturas le da a las capacidades, sin embargo, es un simple comentario fugaz, sólo es hasta Sternberg junto a Zhang (1995) que escriben una teoría implícita pentagonal de la superdotación, en la cual el núcleo son los procesos culturales, teoría que Sternberg años más tarde fortalece y formaliza con Grigorenko y Jarvin (2011).

Sternberg y su grupo han desarrollado un concepto de inteligencia con tres factores a saber: analítico, creativo y práctico, a partir de esta base, la superdotación o el talento es el resultado de que las acciones logradas con la inteligencia sean valoradas por la cultura a partir de cinco criterios, los cuales son: rareza, productividad, valor, excelencia y demostrabilidad. La teoría de este grupo presenta una conceptualización que está basada en los procesos culturales de las lógicas de mercado. Es común en las metáforas de Sternberg la relación al mercado y lo encuentro pertinente en la estructura de sentidos de un sistema económico capitalista.

Las capacidades y las acciones reconocidas como valiosas están en la matriz de nuestra cultura, es decir que una persona puede tener una capacidad bastante grande un desempeño superior a cualquier otra persona, su oferta puede ser bastante escasa, pero si no hay un lugar de reconocimiento a partir de la demanda de la cultura entonces no habrá talento, en síntesis, es un modelo de mercado a partir de las capacidades. Para Sternberg el éxito está cimentado en que las demandas estén valoradas por el entorno económico. La creatividad como criterio, por su parte, es la capacidad de comprar ideas a bajo costo y venderlas a un alto valor, porque es capaz de presentarlas de una manera pertinente y novedosa.

Debo reconocer que no me siento cómodo en esta perspectiva por el énfasis en la productividad, más adelante haré una crítica al utilitarismo, pero encuentro gran potencial en esta perspectiva, pues hace un quiebre en las teorías de reconocimiento, visibiliza algo que en las anteriores teorías estaba oculto y permite otros caminos de análisis. Esta teoría permite ver que la capacidad no es universal sino que depende principalmente de las demandas que la cultura hace sobre el sujeto. Veamos, un niño que tiene alta capacidad para la lectura de la historia, disfruta leer y tiene compromiso con la tarea, logra establecer relaciones creativas entre las diferentes lecturas, encuentra problemas en las diferentes versiones de la historia, y vive en un contexto de pandillas de barrio, es un niño que será menos valorado por su cultura que un niño que le guste la riña, dedique gran parte de su tiempo a mejorar la puntería y tenga gran capacidad inventiva. En este sentido, este giro me permite ampliar la discusión sobre la performatividad y la identidad de una manera más profunda.

Reprocho las metáforas relacionadas con la economía, sin embargo no podemos ignorar que la palabra talentos es una metáfora de una moneda, está relacionada con aquello que es valorado en la cultura. Las monedas son bienes que se intercambian, acumulan y reproducen. Cuando en la biblia se habla de talentos se está haciendo referencia a una moneda, en el evangelio según Mateo, Dios entrega 5 talentos a un hombre, 2 a un segundo hombre y 1 a un tercer hombre, los primeros dos negocian con sus talentos, mientras el tercero lo guarda inseguro de perderlo, al saldar cuentas con Dios este felicita a los dos primeros hombres y le reprocha al tercero por no haber multiplicado sus talentos.

En un camino cercano Ziegler (2005) propone un modelo que nombra actiotópico, el cual está centrado en el reconocimiento de las acciones en los contextos. Una postura un poco más pronunciada respecto al lugar del ambiente, que bien plantea una base biológica y su potencial desarrollo a partir de demandas de la cultura. Concluye enfáticamente que ni la superdotación ni el talento son características personales, sólo hay acciones que están valoradas en una red cultural donde existen unas normas sociales que a través del concepto de excelencia, ubican y orientan las acciones como valiosas, la evaluación determina la información necesaria para ubicar si la personas a través del aprendizaje puede adquirir las competencias necesarias para realizar las acciones

valoradas por la cultura. Este punto que aquí ha sido abordado desde las transformaciones históricas de la evaluación será ahondado en el capítulo siguiente con amplitud.

2. La superdotación y el examen de inteligencia en Colombia.

En el apartado anterior he realizado algunas menciones sobre el contexto colombiano a partir de las obras, en un ejercicio de comentar las transformaciones conceptuales a partir de lo construido con los jóvenes en esta tesis. Aquí pretendo concretizar algunos apuntes sobre la apropiación de los discursos sobre inteligencia en contexto nacional. En este título quiero puntualizar algunos datos sobre la historia de la superdotación y las altas capacidades en el país, revisaré tres olas de apropiación, he organizado los datos que he logrado recuperar, debo decir que no hallo una investigación sobre historia de la superdotación o las altas capacidades en el país. Con la información a la cual he podido acceder he organizado tres momentos de apropiación, en la primera ola reviso las apropiaciones que fueron estudiadas en *Mirar la infancia* y otras investigaciones en esta misma línea sobre la primera mitad del siglo XX, posteriormente he consultado un movimiento que movilizó esta categoría social en las dos últimas décadas del siglo y finalmente analizo los últimos 10 años, cuando encuentro una nueva ola de estudios. Ahora bien, nunca ha existido una comunidad académica sólida, en Colombia no hay un campo consolidado sobre estudios de altas capacidades.

2.1 Apropiación de la modernidad en Colombia a propósito de la superdotación

En el libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga Vélez y Armando Ospina han estudiado las matrices de apropiación de los discursos modernos en Colombia. Allí aparece una primera aproximación a la historia de la superdotación en el contexto nacional. Entre otras

cosas se señala el lugar de los saberes sobre inteligencia y el examen, anclados en un “conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, psiquiátricas, higiénicas, biológicas, fisiológicas, médicas y eugenésicas” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, p. 7). Entre otros aspectos de la vasta investigación, me interesa resaltar el vínculo existente entre eugenesia y progreso de la nación, a partir de las teorías evolucionistas de Spencer, y las nociones sobre la herencia y el progreso anclados a la educación, se encuentra una metáfora de un país en evolución, que tiene que proteger la infancia para lograr salir de una condición atávica y de una raza degenerada.

En Colombia y en otras partes de América Latina, la producción de la anormalidad en los procesos educativos y pedagógicos está iluminada por la importación de *la ciencia* empírico analítica, saberes que consolidaron a los sujetos, instituciones y tecnologías, esta apropiación en torno a la consolidación de la educación de la infancia anormal y la deficiente, estructurando campos disciplinares como la psicopedagogía, la educación especial o la educación diferencial en la actualidad, esta historia ha sido reconocida en Chile por Manosalva & Tapia (2013) en Colombia por Yarza (2010, 2011a, 2011b; Yarza & Rodríguez, 2007), Zapiola (2010) en Argentina y Padilla México (2010; 2009).

La superdotación como excepción a la norma humana ha quedado por fuera de las tres clásicas descripciones dibujadas por Foucault en el curso del *Collège de France* en 1979, sin embargo tuvo un lugar importante en Colombia en la primera mitad del siglo XX, pues iba en contra de los ideales del progreso y lo moderno (Yarza & Rodríguez, 2007, p. 88) Al fin y al cabo, la historia de lo moderno en Colombia está anclada a la eugenesia y esta última a la idea de progreso del pueblo (Pedraza, 2009), de desarrollo social, hay tácita una metáfora de país infante, en desarrollo.

En este país infante, las tecnologías de selección como forma de categorización y ubicación de las personas para brindarles una educación más adecuada tuvo una dinámica que implicaba los saberes médico pedagógicos para la medición, importando procesos desde Europa. Específicamente, la Escuela Normal Central estableció el examen fisiológico y mental, para determinar la infancia anormal y conducirles a un nuevo espacio.

en 1924 establece laboratorios de psicología infantil y el uso de aparatos de medición antropométrica, de la vista, del oído y de la agudeza táctil. En el mismo año, se instauraron las prácticas de medición antropométrica para todos los alumnos de la normal, y de medición mental de los niños de la escuela anexa, utilizando la estaca de Binet-Simón con la modificación efectuada por su medición de Stanford (Sáenz Obregón et al., 1997, p. 141)

En este sentido, el proceso de clasificación está basado en el mismo examen de inteligencia que se utilizaba en Europa y Norte América, Aún así, encuentro que las intenciones y desarrollo de procesos de atención fue distinto, porque en este pueblo atávico, infante y degenerado no eran necesarios genios que abrieran caminos. Sospecho que se formaban cuerpos para la industria, es decir, la aparición de personas con capacidades superiores no tendría sentido en el marco de un país obrero. Mientras la construcción social del superdotado o el genio en Europa tenía un fin primigenio en el desarrollo científico y disciplinar, su ubicación y educación se narra como la esperanza de las naciones, en Colombia, la aparición histórica de los mejor dotados se plantea como una infancia anormal a ser intervenida y corregida. Veamos, mientras Terman expresaba en *The Measurement of Intelligence. An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*, que

The number of children with very superior ability is approximately as great as the number of feeble-minded. The future welfare of the country hinges, in no small degree, upon the right education of these superior children. Whether civilization moves on and up depends most on the advances made by creative thinkers and leaders in science, politics, art, morality, and religion. Moderate ability can follow, or imitate, but genius must show the way. (1916, p. 13)

El tono esperanzado respecto al avance y el progreso era evidente, contrario a esto, si bien en Colombia se apropió la noción de lo moderno, de la ciencia, higiene y medición relacionadas a la inteligencia, encuentro que la lectura que se realizó desde estos conceptos fue relacionada a niños díscolos que entorpecían el desarrollo educativo. Por ejemplo,

Vallejo plantea sagazmente y haciendo eco de sus antecesores, que es necesario hacer una clasificación científica de los niños para poder determinar, en forma adecuada, la educación que se debe ofertar. Aparecen entonces desde aquellos incapaces de sostener la atención, hasta los superdotados que “se aburren fácilmente” o los retrasados pedagógicos que son un “freno y lastre que detiene la celeridad de la enseñanza” (Vallejo 1938 citado por Yarza, 2010, p. 126)

Por su parte, el profesor Eduardo Vasco en 1936, expresa de forma contundente:

no anticipe el desarrollo intelectual de su niño ni desee para usted un pequeño prodigio; si aspira a sacar un hombre equilibrado, prolongue hasta donde pueda la infancia de su hijo [...] toda precocidad física moral e intelectual, lo mismo que el retardo deben ser estudiados cuidadosamente por el educador y el médico (Sáenz Obregón et al., 1997, p. 27)

Si bien me es claro que hubo una construcción social de la superdotación en Colombia, no alcanzo a comprender su desarrollo, alcanzo a ver que esta categoría social fue la de menor trabajo entre las anormalidades dibujadas por las ciencias médico pedagógicas en Colombia, de la misma forma que ocurre en la actualidad. Hubo un movimiento, algunas nominaciones, sin embargo, no encuentro una práctica educativa o pedagógica consolidada y con la fuerza que hubo en la educación de las demás clasificaciones de anormales. Probablemente sí hubo consolidada una práctica de educación o atención a estas personas con instituciones, sujetos y tecnologías, pero lo único que encontré fue la práctica del examen, al parecer, luego del diagnóstico no había atención ni para potenciar ni para corregir. Al final, esta es la misma historia de los jóvenes que me han contado su historia en esta tesis, múltiples veces examinados y diagnosticados, posterior a la declaración de alta capacidad no hay ninguna atención diferenciada. Finalmente el diagnóstico no tiene una utilidad en Colombia ahora, al parecer hace un siglo y medio tampoco tenía función más allá de justificar algunas conductas en las escenas escolares.

Si bien, el *Decreto Departamental 401* de 1946 ordena la creación de institutos para el estudio de niños que no estén en condiciones de seguir sin menoscabo la organización

escolar, entre ellos los *Mejor Dotados*, el cual se materializa en la *Ordenanza 39* de 1947 por la cual se ordena la creación del Instituto Médico Pedagógico Tomás Cadavid Restrepo en Antioquia, que tendría una sección de *Mejor Dotados*. Sin embargo, investigaciones posteriores no dan cuenta del desarrollo de esta sección en el Instituto Médico Pedagógico (Ramírez, 2006). Encuentro un silencio posterior, esta línea de trabajo de la pedagogía de anormales no tuvo la potencia y desarrollo que veo claramente en la educación de ciegos, sordos o retrasados. Al punto que la profesora María Caridad García-Cepero (2014) argumenta que la educación de superdotados en Colombia surgió a finales de los años ochenta.

2.2 El desarrollo y el progreso, el tránsito al siglo XXI.

Con el fin del siglo XX nos vemos en un escenario que presenta transformaciones en la legislación, con el cambio de la constitución política de Colombia en el año 1991 se incorporó en el artículo 68 la noción de capacidades excepcionales, haciendo referencia a las personas con superdotación o altas capacidades con una nominación que al parecer fue promovida en la época.

Luego de una pausa en la historia, en las décadas de los setenta y ochenta hubo una restitución de la discusión, pero esta vez sí hubo un proceso educativo a partir de iniciativas privadas como la creación de la Escuela Distrital Instituto Alexander Von Humboldt en 1970 y el Instituto Alberto Merani en 1988, ambos institutos con gran reconocimiento nacional. Aún viven, la sombra de que son colegios para superdotados está viva, como lo vemos en la obra de Sebastián, cuando la madre piensa que debía viajar a Barranquilla o Bogotá para poder dar una educación adecuada al niño. Este inicio logró un movimiento necesario para ese primer movimiento constitucional. Se puede interpretar del texto de Julián de Zubiría (2019), que en el Instituto Alberto Merani buscaban niños superdotados con la intención de lograr un buen rendimiento académico y éxito en la vida.

En este escenario, se cultiva la preocupación por la educación para todos articulada a una idea de desarrollo, inmersos en esta lógica, cada vez de manera más creciente en

América latina, se plantea la promesa de convocar a los niños y las niñas para una transformación que nos permita la inclusión y la equidad en el marco de la diversidad, entre este gran colorido discurso en alguna esquina queda la pregunta por las personas con altas capacidades, palabra que tiene fines determinados dentro del sistema de mercado. El sueño de “una escuela para todos” planteado en la declaración de Salamanca es de amplia dificultad porque realmente es un problema discursivo, el cual es un campo de combate entre ontologías, epistemologías y por ende modelos económicos; estas luchas transversalizan la documentación legal o los documentos emitidos por las transnacionales como la Unesco, la Unicef o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde). Además, esta utopía también ha sido compleja para los emisores, quienes están inmersos en la imposibilidad de lograr una mínima coherencia en lo discursivo, tanto en la concepción del sujeto participante dentro de los documentos mismos, como de la legitimidad de estos discursos legales en lo performativo; en parte como efecto de que estos documentos legales no han sido construidos con la participación de estos sujetos, en parte porque no hay un interés real de participación de la infancia en la política tradicional y legal o en tanto transformación social; sino una participación temprana como consumidor (Aún no productor) en el sistema político y económico dentro del escenario del capitalismo.

Lo que ya hemos comenzado a exponer tras las líneas, es que se enfrentan dos conceptos de desarrollo humano, los cuales se producen el uno al otro, pero a pesar de convivir juntos, se contradicen en los documentos legales y mucho más en la locución de los legisladores y la cotidianidad de niñas, niños, jóvenes, maestras y maestros. En primer lugar, el desarrollo del ser humano, que vive un proceso evolutivo, que inicia con la gestación y culmina con la muerte; en este transcurso pasa por la niñez, momento fundamental de maduración, en el cual desarrollan competencias. En segundo lugar, el desarrollo económico social, proceso evolutivo que aparentemente inicia como país subdesarrollado y posiblemente avance hasta llegar a ser potencia mundial, para el logro de este desarrollo evolutivo es necesario que los seres humanos, en tanto cuerpo social, desarrollen unas capacidades que permitan un crecimiento adecuado. Estos dos discursos se encuentran entrecruzados “Colombia tiene muchas ventajas; tiene una población joven, abundantes recursos naturales y una economía abierta. Transformar este potencial en la base de un crecimiento sólido e incluyente requerirá niveles más altos de aprendizaje y

de competencias.” (Ocde, 2016 p. 20) Luego, al entender el proceso de país en desarrollo, aparece cada país como un sujeto y aparece uno al servicio del otro, unos países trabajan para el desarrollo del otro y esa cooperación internacional tiene unos efectos directos en los sistemas educativos nacionales y se da por intereses políticos de esos países que están interesados en apoyar el desarrollo de los otros.

Con todo, hacemos énfasis en que son procesos de desarrollo que se plantean como involuntarios para los seres humanos, en la documentación el niño y la niña están en desarrollo y no deciden sobre su proceso, igualmente Colombia o el Estado aparece como un sujeto en desarrollo independiente a la voluntad. En ambos discursos se reconoce que no existe una linealidad en el proceso evolutivo, Aún así, son discursos regidos por un único ideal: el desarrollo adecuado. Cabe anotar que buscar, reflexionar, criticar preguntándose ¿cuál es el desarrollo adecuado? Es uno de los propósitos de las ciencias sociales y de las educaciones tanto desde una perspectiva crítica como desde una reproducción, alimentación y transformación de la misma educación y el mismo sistema. Aún más, este desarrollo adecuado es una de las preguntas pedagógicas, ese ideal ¿a cuáles lógicas e intereses responde? y ¿qué sucede con quienes lo transgreden en términos de formas y tiempos, estilos y ritmos, entre ellos las personas con altas capacidades?

Hemos dicho que el concepto de desarrollo humano está en constante interacción con los saberes producidos por la ciencia en el momento, actualmente incluso los documentos legales dan muestra de la implicación que tienen los saberes científicos en estos procesos. Encontramos en nuestra sociedad construida en la ciencia moderna, es decir que los saberes son una forma de organización y producción de subjetividad. Sin embargo, no todos los saberes científicos tienen la acogida en la legislación, pese a que ya hay una definición de niña o niño como ciudadano sujeto de derecho, Aún se está lejos de comprenderlos como actores que pueden transformar su contexto o que tienen un saber válido con el cual aportar; por lo tanto, la presencia de personas con altas capacidades en este mapa institucional de atención se nos convierte en una incomodidad que transgrede la normatividad de lo esperado, porque cambian la necesidad de atención en un orden de transmisión del conocimiento.

En este contexto internacional, Colombia plantea desde la constitución el reconocimiento de la diversidad, en el marco de los discursos de desarrollo y progreso.

En el año 2001 se produce la primera definición nacional que juega en este siglo, superdotados con una mezcla entre el concepto de Terman y Renzulli, es decir, asumen como “un superdotado” a alguien que tiene un CI en el 2% superior de la población, pero que además tiene alto grado de dedicación a las tareas y altos niveles de creatividad.

En Colombia, encuentro la intención de identificar la inteligencia y formar el talento durante los años noventa. En sus estudios, ya referidos anteriormente, Julián y Miguel de Zubiría se basaron en la evaluación del CI, diagnosticaron (encontraron) entre mil niñas y niños evaluados un promedio de 152 en la puntuación del test de inteligencia. No obstante, el seguimiento longitudinal que exponen, muestra una variación notoria

que supera 10 puntos en el CI, el 75% de los individuos con CI muy superior que no recibieron educación especial presenta deterioro en su CI en un lapso superior a los dos años, al tiempo que solo el 5% evidencia incremento y sólo permanece estable el CI en un 20% de los casos (De Zubiría, 2003, p. 17)

El autor solidifica posteriormente esta conclusión en otros espacios (De Zubiría, 2013) afirmando que existen varios mitos en torno a la inteligencia, en primer lugar, el pensar que la inteligencia es única y universal (p. 12), segundo, que la inteligencia se pueda evaluar a partir de test psicométricos (p. 13) y que es una capacidad estable y heredada (p. 15). Estos reconocimientos son importantes puesto que vienen de un grupo que había planteado en sus inicios la inteligencia como algo determinado, seguían a Terman quien basado en sus investigaciones concluyó que había altos niveles de estabilidad en los coeficientes intelectuales a lo largo de la vida. Sin embargo, la alta variabilidad en sus datos les lleva a afirmar que

existen niños más inteligentes que otros precisamente porque han tenido la fortuna de contar con mejores contextos socioculturales para su desarrollo: tienen mejores madres y mejores maestros. Y es por ello que son más inteligentes y no por ninguna diferencia genética (p. 16)

El cambio de postura que presenta el autor, no es para nada accesorio o superficial sino ontológico, como se lee en el párrafo aparece una concepción de sujeto como

producto de las relaciones, el sujeto no es nada en sí, tampoco es un devenir, sino el producto y resultado de las relaciones que ha tenido y le han determinado. Analicemos que han girado de una determinación biológica tal como la plantean las pruebas psicométricas, hacia una determinación basada en las relaciones, además, con unas determinaciones de género contundentes en términos de la crianza.

En su columna de la revista semana (De Zubiría, 2019) afirma que no existen los niños superdotados, sus argumentos son críticas a la psicometría, pues el resultado varía de una prueba a otra, no sirven para predecir el éxito o fracaso de una persona "Por eso resulta fácil de comprender que quienes han alcanzado altos puntajes en pruebas de IQ en el mundo, no hayan tenido mayor éxito en la vida que quienes han puntuado bajo en las mismas pruebas". Sumado a lo anterior, porque los superdotados son torpes en la vida práctica, por lo cual no existen capacidades intelectuales generales. Finalmente plantea que la inteligencia se desarrolla y no es hereditaria, además somos seres determinados social e históricamente. Valoro inmensamente la argumentación en los dos últimos textos citados, aprecio la labor y experiencia lograda en una vida de trabajo, encuentro que es coherente pero no puedo compartir la conclusión. Precisamente, somos personas situadas en una estructura social y una historia, en este entramado de sentidos compartidos, todo este lenguaje que nos une, las personas con superdotación o altas capacidades existen, no por herencia o su alta inteligencia, sino porque hay una categoría social que nos permite localizarlos.

He trabajado en este capítulo tres textos de Julián de Zubiría, porque constituyen una importante tradición a nivel nacional y reconozco el valor de su trabajo. Además, porque encuentro que me permiten ver:

- a) Una transformación en la concepción de las altas capacidades e inteligencia en el contexto colombiano, con la apropiación de nuevos saberes y prácticas, que son la materialización de un cambio ontológico que presenta un vaivén entre lo genético heredado y lo formado.
- b) Un bosquejo de un giro en la relación identificación de capacidades → atención especializada, a la forma inversa, la formación determina las altas capacidades, esta situación como se plantea. Nos conduce en dos direcciones, una de ellas es el

tono determinante, que pasa de la fortuna biológica la cual constriñe el triunfo/fracaso de la persona a una especie de suerte genética con los respectivos aspectos que se podrían determinar causantes; hacia la fortuna de las relaciones que enriquecen el sistema cognitivo en los procesos educativos, donde la suerte (que vale decir que también se refiere al nacimiento) del triunfo/fracaso es la constitución política nacional que otorga la responsabilidad de formación a las familias.

La segunda dirección son efectos sociales que han tenido las afirmaciones que sostienen el cambio de lugar entre capacidad ↔ formación, es una línea de trabajo bastante similar a la de Mönks, que igualmente está basada en conceptos de maduración y ambientes modificantes, pero que se enuncia como el ser o no ser superdotado, si bien se reconoce el papel del ambiente, se plantea una identidad sólida, o la conclusión de Julián de Zubiría de prescindir de su existencia. Es decir, cuando se prescinde de su existencia por no ser una realidad biológica y hereditaria, entonces se está reconociendo una visión netamente materialista y empirista de la realidad, donde no hay cabida a la comprensión de la construcción social de la persona. Si todos tienen una excelente formación, todos serán talentos o superdotados; en este orden de ideas, no requiere debates pedagógicos o procesos educativos especializados. Vuelvo a lo mismo, no comparto la conclusión, pues como iniciativa privada del Instituto Alberto Merani me parece valioso y seguramente económicamente más rentable, sin embargo, que la Corporación con la cual trabajo no seleccione según capacidades o discapacidades, no quiere decir que no existan estas categorías sociales y que pueda haber un campo de estudios al respecto.

Luego de esta ola de desarrollismo, en el año 2006 se generan unas nuevas orientaciones educativas para el trabajo con estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, por primera vez se da la diferenciación entre superdotación (capacidades excepcionales) y talentos. Brinda las siguientes definiciones:

“En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que

posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente. [...] Se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica.”

En esta ley se ha descrito como una sola población, el concepto se reitera y ratifica en el decreto 1075 de 2015, sin embargo, en las categorías de reporte al sistema de matrículas se plantea la diferenciación entre capacidades y talentos excepcionales con mayor concordancia con los conceptos que se desarrollaron en las *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de personas con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva* que realizó un grupo de trabajo para el Ministerio de Educación Nacional en el año 2015. El concepto diferenciado es así

Un estudiante con capacidades excepcionales es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo. Un estudiante con talentos excepcionales es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 72)

Es otras palabras, retoma los componentes del concepto establecido en el artículo 2 del 366 y lo desglosa especificando qué parte del concepto es de capacidades excepcionales y qué de talentos, el primero se remonta a una habilidad general que bien se puede comprender desde los tres anillos de Renzulli para la definición de superdotación (trabajados en la introducción); por su parte los talentos son algo más específico que bien se puede comprender como una habilidad sobresaliente respecto a lo esperado para su edad.

Cabe anotar que en el año 2017 el decreto 1421 dicta las orientaciones para la atención educativa de las personas con discapacidad, por primera vez luego de la

constitución política, se presenta una legislación educativa para personas con discapacidad que no nombra a personas con capacidades y/o talentos excepcionales. Propongo leer este giro en la legislación nacional como otra escena de reconocimiento en términos administrativos, reconocimiento en su opuesto: desconocimiento. Hay dos versiones al respecto, que he escuchado fuera de lo oficial, la primera es que sé que se quedó en borrador un decreto específico para reglamentar la atención educativa de las personas con capacidades o talentos excepcionales, la segunda es que el citado decreto reglamenta la Ley estatutaria 1618 del 2013, la cual dicta sobre derechos de las personas con discapacidad, por lo tanto, no podría incluir a personas con capacidades o talentos excepcionales. Independiente al motivo, señalo dos efectos concretos entre muchos otros, en primer lugar, se ha debatido en los programas de educación especial si el curso de capacidades o talentos excepcionales debe seguir haciendo parte de ese pénsum. Los anteriores, son dos efectos concretos con este desaparecimiento simbólico, primero, en los programas de educación especial, algunas personas que entienden que la universidad la orientan este tipo de reglamentación plantean que hay que eliminar el curso del currículo, en segundo lugar, en los programas de inclusión educativa de los programas de licenciaturas se estudia este decreto, más no los anteriores.

Ahora bien, de este punto nos interesa resaltar el concepto de capacidad para ponerlo en relación con el desarrollo, se comprende capacidad como un valor en tanto potencial productivo que hace parte del desarrollo social y como se visibiliza en la documentación del Gobierno nacional las tensiones de nominación y reconocimiento. En el marco de la educación inclusiva, los niños tienen derecho a que sus demandas educativas sean satisfechas, dicen quienes legislaron: sin discriminación. A mi lectura esto es una aporía, incluir a partir de la creación de diferencias, nombrar como diferente pero no reconocer con cambios estructurales de la escuela, se plantea como una contradicción en sí misma y Aún así es aparentemente coherente, pero si ha sido legislado de esta manera es porque tiene unos fines específicos, no puede ser una contradicción ingenua.

Es común encontrar la afirmación internacional de que Colombia tiene una excelente normatividad en términos de educación, se ha superado el currículo técnico y la concepción de Proyectos Educativos Institucionales en las escuelas permite muchos

desarrollos, y en realidad no busco falsear este argumento, porque allí hay grandes posibilidades. No obstante, cuando encontramos las definiciones de niño y niña, determinados conceptualmente de forma explícita como aquellos sujetos que en primer y último lugar necesitan nuestra atención, es complicado generar espacios en los marcos institucionales para que sean transformadoras y transformadores de sus contextos; así mismo, así sean definidas y definidos como “ciudadanos sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos.” (Presidencia, 2013 p.100) encontramos que sí son reconocidos como ciudadanos, empero, la diversidad no puede ser comprendida sólo en términos de atención, sino fundamentalmente en términos de agencia de las personas y esto nos abre toda una cantidad de relaciones investigativas, para lograr un concepto de participación que implique transformación en las lógicas y no sólo en la capacidad de ser consumidores de la forma más precoz posible.

Hago énfasis en que encuentro la producción de unas personas necesitadas pero no productoras, que no es un actor partícipe, porque observo que se institucionaliza la idea de un lugar de pasividad en el proceso de desarrollo, lo cual relacionaré más adelante con el no lugar que encontraron los jóvenes en las escenas de su infancia, se produce un desorden generacional porque hay una enunciación en múltiples sentidos, la legislación es uno de ellos, sobre el lugar de pacientes en su proceso de desarrollo.

Finalmente, hago una referencia a la noción de desarrollo humano, porque se relaciona al progreso como uno de los cimientos de lo que anteriormente he referido como moderno y Aún está vivo y vibrante en la política pública y los desarrollos académicos. Se restringe desde la lógica de una evolución que se media a partir del adjetivo *adecuado* como ideal, que inmediatamente produce la necesidad de corregir lo *inadecuado*, ha logrado someter el desarrollo ontogenético al progreso nacional, campo de fuerzas que aporta a la localización de las personas con altas capacidades. Así, en el relato internacional, donde los países resultan ser personajes; unos sometidos para el bienestar de otros, algunos países invierten en la educación enfocada a la identificación y educación de talentos excepcionales, otros países intentan mantenerlos ocultos dentro de la lógica de país trabajador, generando políticas alimentadas por unas ciencias instrumentales y negando otros desarrollos científicos, sentires y maneras de vivir como los que buscan transformaciones en las democracias. Podemos leer entonces como estrategia de

acallamiento el uso de eufemismos como diversidad, equidad y ciudadanía, junto a orientaciones prácticas desde la atención integral y sin interés de generar espacios de participación.

Vemos que el proyecto de escolarización es un proceso en el cual se entrecruzan dos discursos sobre el desarrollo, los cuales dependen uno del otro, la presencia de escolares con capacidades o talentos excepcionales pone en tensión ambos discursos y desestabiliza la cotidianidad escolar porque aparecen cambios de ritmos, velocidades diferentes. Nuestra discusión en este punto es que aparece una lectura que no ha sido abierta, y es la relación con el contexto de la democracia en el sentido amplio los retos actuales de la participación. Aquí, en la unión de los dos discursos, el del desarrollo ontológico y el desarrollo social, aparece nuestra pregunta por el agente del interés ¿de dónde viene el interés por este desarrollo humano? ¿quiénes son los agentes del interés del desarrollo de capacidades? Observamos que una de las crisis de la escolarización de niños y niñas con altas capacidades se origina en la discusión por el interés en los contextos educativos.

2.3 El registro en el Simat como escena de reconocimiento

El acto de registro en el Simat es una escena de reconocimiento que encasilla a las personas en las celdas conceptuales prescritas, ese reconocimiento en su acepción de identificación, luego de declarar la certeza de un diagnóstico reporta en el sistema. De cierta forma es un acto de bautizo, cuando se abre una casilla institucional se le da existencia administrativa, así mismo, cuando alguien no cabe en una casilla se produce una excepción a la normas de reconocimiento, en el trascurso del tiempo el número de casillas ha ido creciendo, inicialmente existía la categoría superdotación hasta el año 2001 cuando se incluyó también talentos excepcionales, con tres tipos: científico, tecnológico y subjetivo (esta última incluía artísticos y sociales). Luego en el año 2006, en el segundo documento de orientaciones del Ministerio de Educación Nacional colombiano para la atención educativa en la historia reciente, se dio un lugar a talentos según disciplinas, entonces se agregaron deportivos, matemáticos, lingüísticos y artísticos. Estas

clasificaciones, que a veces evocan en quien lee a *El emporio celestial de los conocimientos benévolos* (Borges, 1989), tiene un proceso de estudio importante que se lee especialmente en el documento del año 2006 y reconocimiento de las investigaciones previas.

Este es un problema sin pronta solución, así como la teoría de desempeños de Gardner con el nombre de inteligencias múltiples, que va incrementando adjetivos sobre la inteligencia según la edición, habrá tantas inteligencias como líneas de acción, cada vez serán más, la clasificación de talentos es un trabajo infructuoso, pues habrá tantos desempeños como facultades, además, tratar de encontrar taxonomías en las capacidades humanas me parece un afán científico de clasificación que no le encuentro sentido o incluso temo sus efectos por dos motivos, en primer lugar porque está en el marco de una clasificación universitaria disciplinar en un tiempo que tiende a poner en crisis las disciplinas, por lo tanto, encuentro impertinente crear identidades a partir de disciplinas; en segundo lugar, la identidad a partir de un campo disciplinar es dividir al ser humano según sus labores, tiene implícita una idea de vocación que encierra a las personas en identidades según campos de producción, en lo concreto, pensar que Sebastián tiene un talento en ciencias sociales o música, luego puede traer problemas en sus relaciones familiares si quiere buscar otros caminos, Andrés pasa de amar la literatura a identificarse con el fútbol, y así, las personas cambiamos, no estoy seguro de que se decida en la etapa más temprana de la vida el talento de una persona y quede como tal registrado en el sistema de matrículas.

Estas lógicas de la clasificación de las capacidades traen consigo una noción de desempeños basada en disciplinas, es decir que se presupone a las capacidades en el marco de las disciplinas. Para mí esto es un error, la inteligencia musical supone ciertos desempeños de las capacidades en torno a la música, pero las capacidades que eran requeridas por un músico hace doscientos años son diferentes a las que requiere un músico hoy por los cambios en las discusiones académicas al respecto, si antes se demandaban capacidades de interpretación ahora se plantean necesidades de reflexión en las músicas contemporáneas. En fin, considero importante trascender las disciplinas en las clasificaciones sobre las capacidades, la clasificación no debe estar basada en un orden de las facultades de las universidades, considerando que es un orden arbitrario que se ha

puesto en jaque en tiempos de complejidad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad e incluso de indisciplinas.

Por su parte, el equipo de trabajo para el Ministerio de Educación Nacional colombiano, argumenta su clasificación de los talentos de la siguiente manera:

los ‘talentos’ se pueden manifestar en cualquier dominio disciplinar, cultural y social. Por tanto, la clasificación que se utilice debe dar cabida a la diversidad de campos involucrados en dichos dominios que, en la etapa escolar, estarán vinculados con las disciplinas abordados por ella, y, en la adultez, con los oficios y campos ocupacionales.

Basados en las teorías de desempeños y dominios, este equipo propone la siguiente clasificación:

- a) Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología.
- b) Talento en ciencias sociales o humanas.
- c) Talento en artes o en letras.
- d) Talento en actividad física, ejercicio o deporte.
- e) Talento en liderazgo social o emprendimiento.

El acto del reporte en el Simat lo realizan las personas que actúan como secretarías académicas en la institución educativa. En términos generales, este acto en la escena de reconocimiento es bastante confuso y tiene dos implicaciones, en primera medida aporta a los indicadores de inclusión y en segunda medida las instituciones reciben recursos para la atención de estas personas. Esta última sólo se da a partir del año 2015.

En términos generales, hay un desconocimiento nacional sobre la situación de las personas con altas capacidades, en las instituciones que visité para este trabajo se declaró por parte de los administrativos el total desconocimiento del tema, creo que las personas encargadas del reporte estaban en la misma situación, por este motivo, encontré reportes falsos, casos en los cuales las familias desconocían totalmente del reporte, además, reportes en los cuales estaba tipificado en algún talento en el cual el muchacho no se reconocía, por ejemplo Andrés estaba tipificado como talento artístico y él declaraba ser muy malo en artes, se reconocía como un talento excepcional porque había una evaluación psicométrica que lo certificaba. En suma, los conceptos que propone el

ministerio son confusos y a esto se suma el desconocimiento total en las instituciones, por lo tanto la primera noción que se evoca es los conceptos previos del superdotado, el niño de cabello rubio que usa lentes y le gusta estudiar matemáticas.

El último documento de orientaciones para la atención educativa del Ministerio de Educación Nacional (2015) ha realizado un giro cualitativo sin precedentes y que valoro especialmente porque quita el fenómeno de las manos a la medicalización. Este documento expresa en su capítulo *Reconocimiento de la excepcionalidad* abre la posibilidad de una nominación cualitativa a partir de evidencias de desempeño superior que se sistematizan en protocolos que archiva la institución educativa. Veo un giro prometedor, sin embargo, el cambio en la cultura escolar no se logrará pronto, hablar de diagnósticos, nombrar al otro con términos médicos y especializados nos permite sentirnos poderosos, nos recuerda la historia del médico escolar y parece que somos más importantes, además, este capítulo mucho tiene de identificación y poco de reconocimiento¹⁸.

Ilustraré la herencia medicalizada que Aún vive en nuestras administraciones locales con dos ejemplos, a nivel escolar y administrativo. Una escena que he escuchado narrada incontables veces en mi historia al lado del tópico altas capacidades, la maestra de apoyo de Sebastián, cuando llega a la octava institución educativa donde estudió, se entera persona tiene el reporte de *Capacidades excepcionales*, la maestra de apoyo, le pide a la mamá el diagnóstico, pues para poder generar espacios de atención y registrar en el Simat, requiere un proceso de evaluación actualizada, puede ser que ya no estén las capacidades. En primer lugar, creo que esto no se lo solicitan a los otros diagnósticos o trastornos, a ver si Aún tiene discapacidad intelectual o autismo, en segundo lugar, para qué llevar un diagnóstico actualizado si igual no ocurrirá nada como atención educativa especializada. Para el caso de Sebastián la madre ya conocía el juego y no se profundizó.

Mi segundo ejemplo, en el año 2019 me contactaron con el fin de escribir un proyecto para el reconocimiento de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales en la Universidad de Antioquia, solicitud de la Gobernación de Antioquia, el proyecto fue bien valorado académicamente, sin embargo, pese a las múltiples conversaciones no pudimos entrar en acuerdo sobre la comprensión de la palabra reconocimiento, esta no

¹⁸Este aspecto lo trato con suficiencia en el capítulo de *Cripsis y Aposematismo*.

pudo coincidir. Al final cedí y me dijeron haber aprobado, pero el proyecto no se desarrolló y nunca más supe lo ocurrido. La asesora de la Gobernación pretendía hacer lo que tantas veces se ha hecho, caracterizar la población, lo cual entienden como la evaluación de capacidades mediante examen, además querían hacer un test específico según cada talento. Mientras tanto, yo pretendía buscar entidades de cada municipalidad que sirvieran de espacio de acogimiento, acompañamiento, encuentro y formación de estudiantes con potencial de altas capacidades. En contra de las orientaciones del Ministerio competente, en vía adversa a setenta años de desarrollo académico de la categoría altas capacidades, la asesora de la Gobernación es quien tiene la razón dentro de la estructura de sentidos de un campo disciplinar y profesional que teme el movimiento, que quiere seguir asistiendo con bata blanca a sus laboratorios, así ahora las personas que forman estén en la escuela oficial.

3. El ser humano exitoso como parámetro de reconocimiento

Este último acápite del capítulo III tiene la intención de concretizar ideas previas y ampliar algunos argumentos para establecer una crítica desde la cual parto para las conceptualizaciones de los capítulos siguientes.

- a) A partir de las obras, propongo que cuando se habla de superdotación hay una incomodidad en nuestra cultura, porque la historia de la inteligencia en sí misma es incómoda al provenir de una mención eugenésica y una idea de competencia. Sumado a lo anterior, en Colombia no hay lugares de acogimiento para las personas que han sido nombradas con este adjetivo.
- b) Analizo que el examen es un primer ritual de reconocimiento que busca un proceso de identificación y distinción, que busca dar un lugar, identificar a partir de la psicometría es asignar una identidad.
- c) He señalado varios giros en la historia de la superdotación que han conducido desde una evaluación de la persona como individuo, pasando por la evaluación

de la maduración en el ambiente, hasta una postura que se centra en el reconocimiento que cada cultura hace de los individuos.

- d) Concluyo que pese a las transformaciones históricas, el proceso de reconocimiento en el contexto de Rionegro Antioquia sigue restringido a la evaluación de los procesos intelectuales planteados por el Wisc.
- e) Argumento que finalmente el proceso de reconocimiento-identificación en todas sus acepciones tiene unas implicaciones de identidad, la función de relacionar bajo la condición del tiempo. Genera una silueta de ser humano inteligente y exitoso con la cual comparar a las personas que son evaluadas.
- f) Propongo que nuestra cultura occidental está altamente determinada por las lógicas de mercado y que esta situación reglamenta las formas de evaluación de las capacidades.
- g) En el marco de lo anterior, encuentro que el diagnóstico de superdotación finalmente es una pregunta por el lugar a ocupar.
- h) Me sumo a la crítica establecida por Borland (2003) cuando se opone a la mirada utilitarista sobre las capacidades humanas. Es posible defender una educación para las altas capacidades sin una noción de personas superdotadas que esté basada en un proceso de clasificación de los cuerpos.
- i) Finalmente, observo que todos los conceptos trabajados en la historia y sus giros están en torno a un mismo molde de ser humano exitoso en el marco académico o económico.

Vemos que el adjetivo superdotación y el sustantivo altas capacidades son construcciones localizadas en la historia próxima de occidente y considero que hay que hacer una crítica a esta imagen reguladora de éxito que tiene un nexo íntimo con el mercado. Veremos más adelante que esta mirada tiene implicaciones en el reconocimiento de personas con altas capacidades que inmersos en los contextos escolares y universitarios son segregados por estar racializados, nombrarse con categorías de diferencias de género o por provenir de barrios vulnerados. En este sentido los estudios sobre superdotación requieren ser oxigenados con nuevas miradas que permitan cuestionar las imágenes hegemónicas y abrir otras posibilidades conceptuales.

En el texto *The death of giftedness: gifted education without gifted children*¹⁹, James Borland (2003) propone cuatro bases de su tesis, primero, que las personas superdotadas son una construcción social de cuestionable validez; segundo, que la educación fundada en la creencia de la existencia de personas con superdotación ha sido muy ineficiente, basada en el pragmatismo y el utilitarismo; tercero, que la inversión de recursos en estos procesos educativos en Estados Unidos ha conducido a inequidad; cuarto, el constructo sobre las personas superdotadas no es necesario, incluso puede ser una barrera, para los fines que fue inicialmente creado. Además, Borland plantea que el examen para determinar la superdotación es un constructo de saber poder y relaciona esta práctica con las tecnologías del panóptico, la producción de la anormalidad en occidente y critica las prácticas clasificatorias desde una perspectiva foucaultiana. En este panorama plantea que desde el inicio la educación para personas con superdotación ha sido criticada desde el ideal de una educación democrática, se le ha juzgado por violar los principios de equidad; plantea este investigador que es necesario un cambio de paradigma, lograr una mirada amplia que permita salir de la productividad y avanzar hacia la justicia social y la equidad. Conuerdo con Borland en su lectura foucaultiana, dudo de su concepto de equidad y justicia, cuestiono si el uso que le da a estas palabras puede estar al margen del mismo ideal de avance y progreso dentro de un sistema económico.

Encuentro difícil una idea de educación pública oficial o no oficial que pueda deshacer las clasificaciones según las capacidades, por mi parte intento pensar una educación con base en nuestra realidad, trato de escapar al condicional del verbo deber que tanto nos ha servido para lavarnos las manos como académicos, planteando realidades y políticas públicas que están condicionadas a una serie de factores que se escapan de las realidades nuestras, que funcionan montadas en un plano cartesiano, pero que desconocen lo que ocurre día a día en el mundo que percibimos. Los seres humanos tratamos de sintetizar la realidad en conceptos que clasifican, nos nombramos para ubicarnos, entendernos ante cosas que nos angustian o ilusionan. Es decir, creo que es necesario reconocer la diferencia, pero esta no debe enunciarse como una identidad innata y fija, sino un devenir en una estructura de sentidos, soportada en juegos del lenguaje. El que sea dinámica y una construcción social no quiere decir que sea inexistente o ajena a la

¹⁹La muerte de la superdotación, una educación de superdotados sin niños superdotados. Traducción propia.

percepción, es una materialidad, son cuerpos que habitan la escuela, son mundo empírico y fenoménico.

Ahora bien, el hecho de hacer una crítica a las prácticas clasificatorias según las capacidades no quiere decir que se niegue la situación a partir de buscar eliminar la discusión, al contrario, esto argumenta la necesidad de realización de estudios. Creo que la búsqueda de la equidad no se puede plantear como la eliminación de las diferencias, los seres humanos pensamos a través de procesos de relación y distinción. La producción de diferencias a partir de las capacidades no es un invento de la modernidad, existe en múltiples culturas, cuando se nombran sabios, sabedores, taitas, mamos, caciques, chamanes lo que se hace es producir diferencias a partir de la capacidad. Como argumentaré en el siguiente capítulo, somos reconocidos en los contextos por nuestras capacidades, situación que no está condicionada a un sistema económico, sin embargo, la realidad de nuestro sistema educativo es esa y ello debemos mirarlo para poder comprendernos allí.

Como lo muestran Sáenz y Zuluaga comentando el *Institutio Oratoria* de Quintiliano “el examen individualizado del alumno incluía la capacidad de memoria e imitación” esta práctica se muestra como un proceso de selección para la educabilidad, así mismo se orientaba una idea de orden a partir de las actividades

el maestro debía disciplinar al alumno según su temperamento; se debía prestar atención especial a aquellos con una mejor disposición para el aprendizaje, y en los ejercicios de oratoria se debía establecer el orden en que los alumnos hablaban de acuerdo con su habilidad (2004, pp. 10–11)

Sheuerl (1995) expresa que hay *imágenes de hombre* que constituyen la base de ideas pedagógicas de sociedades y épocas. Encuentro que el factor común de todos estos conceptos del desarrollo histórico en Colombia es la idea de ser exitoso, que está anclado a un sistema de triunfo o fracaso en una sociedad productiva. Algunos países se basan en una idea de producción que implica la creatividad, en este sentido han flexibilizado el concepto en esa ruta, Colombia, durante todo el siglo XX tuvo una idea de productividad y progreso que se lee desde un país industrializado y dudo que algo haya cambiado en el

XXI pese a las vanguardistas orientaciones pedagógicas respecto a capacidades y talentos excepcionales (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2015). La noción de persona altamente capaz está vinculada a un parámetro que la regula, a un factor común, esa imagen de persona exitosa que se imagina a partir de lo que comprendemos por productividad en cada una de las localidades. Las familias de los jóvenes de la tesis tienen en sus tramas narrativas la noción de que el éxito académico está vinculado al éxito social, igualmente los contextos escolares validan esta idea. En las escenas los demás desempeños que estén lejos de las capacidades escolares serán negados por los adultos, así sean reconocidos por los niños, niñas y jóvenes. En los siguientes capítulos partiré de este contexto para ampliar el concepto de reconocimiento a partir de discusiones sobre la identidad y la diferencia en torno a las capacidades humanas.

IV. IDENTIDAD Y DIFERENCIA EN SUPERDOTACIÓN O ALTAS CAPACIDADES

“Estaba aburrido siendo anormal, prácticamente por estar solo.

*Siempre me ha sido difícil socializar, hacer amigos;
entonces yo siempre buscaba una forma de ser más normal
para hacer amistades.*

*Prácticamente la gente me guardaba resentimiento silencioso
y hablaban entre sus grupos, entre ellos sobre cómo era yo.
Pero nunca lo vi directamente, lo sentí.” (entrevista a Sebastián)*

He hablado de la historia de la superdotación y las altas capacidades, me he referido a esta categoría social en el marco de una primera mirada histórica, algunas escenas me permitieron ilustrar como el reconocimiento/identificación es muy claro en el contexto colombiano y específicamente en Rionegro Antioquia. Se reconoce para identificar; se identifica para reconocer. La acción de reconocimiento es la historia de lo mismo y lo otro, esa práctica ancestral de tres actos principales de la identificación en las matemáticas: contar, medir y ordenar, he ahí el inicio de las escenas de reconocimiento como identificación, ubicar un lugar, localizar a una persona en el marco de estructuras de sentido que operan en juegos del lenguaje, en nuestras realidades.

Comprendo desde la lectura que Ricoeur (2008a) hace de Wittgenstein, que el lenguaje opera en unos juegos, que tienen reglas y nos permiten una forma de ver, presento con Butler (1997) que el discurso (speech) direcciona (addresses) nuestras identidades. El punto de articulación entre estas dos propuestas es el concepto de actos de discurso²⁰ (speech-acts) que ambas retoman de Austin. Ricoeur hace una propuesta de conjunción de las dos vías, ejercicio que en todo sentido abona a nuestra metáfora de las escenas de reconocimiento.

Con *juegos del lenguaje* se hace referencia a que las palabras, los objetos, las actuaciones adquieren significado en las prácticas socialmente compartidas, porque tiene una referencia en el mundo empírico, es decir que hablamos, escribimos y en términos generales representamos en el lenguaje, las cosas y los fenómenos que existen en nuestras realidades, ya sea la fantasía, la ficción, la promesa, la imaginación, todas estas tienen una referencia más allá de lo virtual. Son juegos del lenguaje porque están soportados en reglas, en ciertas formas de hacer que se van instituyendo en los grupos sociales, por tanto, escapa a la idea de reglas universales del lenguaje. Así, Ricoeur lee en Wittgenstein un camino para huir a la encrucijada de la *perspectiva* como la mirada de un *yo* (ego), en la cual pareciera que tratáramos sobre opiniones singulares y cada quien fuera libre de

²⁰ Retomo la traducción realizada por Agustín Neira de *Sí mismo como otro* de Ricoeur, donde reúne la expresión francesa de Searle *Les actes de langage*, y la inglesa *speech-act* en la traducción actos de discurso. Neira traduce una nota al pie donde Ricoeur hace la siguiente puntualización “Prefiero traducir *speech-act* por *acto de discurso*, para señalar la especificidad del término *speech* en relación con el demasiado general de lenguaje.” (Ricoeur, 2008a, 21)

decidir desde una identidad personal; la salida está en anclar el discurso a la enunciación como acontecimiento, yo diré actuación. Escribe Marta Betancur sobre el tema:

se han de estudiar las características del juego del lenguaje de la narración y la manera en que este se arraiga en la praxis vital y social del ser humano, entendido como ser de acción que actúa inscrito en la historia” (Betancur, 2017, p. 58)

Se hace relevante la importancia de nuestra intersección entre teatro y narración ²¹, las obras de teatro fijan en el tiempo ciertas formas de vida, las actuaciones de estos sujetos son narraciones y la narración en este teatro es una actuación en tanto actos performativos²². Es así como “La narración es el juego del lenguaje propio de la vida temporal dado que es una mimesis creadora de las acciones humanas” (Betancur, 2017, p. 59), cuenta la trama de un nombre propio, un cuerpo encarnado, que es un cuerpo histórico, este que se forma como sujeto que sufre y actúa, como persona, en posiciones dentro de grupos sociales.

En este camino, tras la proposición de la relación causal entre identidad y lenguaje, tanto en actuaciones como en juegos, daré continuidad a la historia de la superdotación. Aquí pondré lente de aumento en la relación con el tópico identidad, conversando constantemente con las obras e historias de los jóvenes participantes de la investigación.

Exploraré las relaciones que se han establecido a nivel de la historia reciente entre la palabra identidad y superdotación o altas capacidades. En un primer momento hago una descripción de los estudios previos, presento algunas organizaciones de los títulos, posteriormente en el segundo capítulo, exploro a fondo la relación entre identidad y reconocimiento a través de una metáfora de territorios, donde dibujé regiones y caminos partiendo de las tres acepciones de reconocimiento organizadas por Paul Ricoeur (2006),

²¹ Trabajado en el título “Una hermenéutica de la acción a través del teatro”.

²² Tanto en Butler (1997) como en Ricoeur (2008a) se encuentra amplia discusión respecto a la diferencia entre actos constatativos y actos performativos a partir de los desarrollos desde Austin hasta Searle. Dado el interés central de este trabajo he optado por no profundizar en las aporías respecto a la identidad personal e identidad narrativa, sin embargo, se puede encontrar más información en el texto *De ser reconocido talento excepcional a reconocerse capaz* (Montoya-Rodas y Ospina, 2020)

propongo una conversación sobre los binarios identidad ↔ otredad y reconocimiento ↔ desconocimiento, entre las obras y los estudios previos.

1. ESTUDIOS PRECEDENTES SOBRE EL TEMA

1.1 Estudios en Colombia

La historia de los estudios en Colombia es corta, si bien ha existido multiplicidad de estudios y trabajos durante el curso del siglo pasado, sólo he alcanzado a mapear las investigaciones de los últimos veinte años que están en las bases de datos²³. En términos generales, las investigaciones son ejercicios descriptivos o documentales que se dan en una colaboración entre psicología y educación como campos disciplinares.

En los últimos años, especialmente en la última década, se ha reconocido que los test psicométricos y la nominación por parte de los docentes son estrategias que no permiten determinar quiénes son y dónde están las personas con altas capacidades, puesto que “la validez de una prueba, y un puntaje de coeficiente intelectual correspondiente, es muy limitada; en mucha mayor medida cuando se evalúa niños que evidentemente presentan capacidades y aptitudes sujetas a múltiples procesos de modificación” (De Zubiría, 2013, p. 14), y esto no solo pasa con los test psicométricos clásicos. Al parecer hay una baja “correlación entre la prueba de habilidad cognitiva, utilizada en la actualidad, y los demás indicadores de talento. Esto genera un cuestionamiento acerca de la validez del uso exclusivo de este indicador en los procesos de identificación” (García-Cepero et al., 2012, p. 1335).

23 Un análisis más detallado al respecto fue descrito en la *revista magis* con el título Superdotación e identidad, lectura internacional desde Colombia.

Por lo anterior, es mi interés principal resaltar los procesos disciplinares y enfoques epistémicos desde los cuales se construyen las investigaciones en el campo. Señalar el lugar disciplinar desde el cual se enuncian las investigaciones, permitirá hacer lectura de los métodos, fuentes de información y técnicas. He procedido desde una propuesta de trabajo que se divide según intereses de la investigación, que busca escapar a una división entre ciencias cuantitativas y cualitativas, que se podría leer en *Conocimiento e interés* (Habermas, 1992), por mi parte propongo más que el modo, centrarme en interés que busca alcanzar el trabajo, así, sigo esta lectura desde la trabajada en Gallardo-Cerón, Jurado-Alvarán y Montoya-Rodas (2018). He hecho una organización deductiva en tres categorías según los intereses empírico analítico que tiene intereses explicativos, interpretativo con intereses comprensivos y crítico con intereses de transformación, tres caminos entre los cuales no logré encontrar puntos intermedios. En las investigaciones encontradas en esta investigación únicamente aparecen las dos primeras y unos acercamientos someros y tácitos a la tercera. Cada uno de los intereses hace parte de unos juegos del lenguaje en los cuales se moviliza la investigación con presupuestos ontológicos y epistemológicos diferentes, que no se hacen explícitos, pero actúan como constante.

En este orden de ideas, las investigaciones de mirada empírico analítica buscan develar la realidad a partir de datos empíricos, conciben la posibilidad de una realidad en sí misma que debe ser descubierta. Para procesar los datos privilegian la matemática como lenguaje universal, suelen acudir a test que les permita identificar, clasificar y diagnosticar, en suma, explicar y determinar realidades que se argumentan como objetivas. Por su parte las ciencias interpretativas buscan una descripción de la realidad que procesa información a partir de datos sobre realidades del lenguaje. Los siguientes acápite describen el producto de investigaciones que en su mayoría son artículos de reflexión o revisión sobre un objeto de estudio y algunas investigaciones sobre la experiencia que suponen la capacidad del sujeto de poner en el lenguaje oral la realidad vivida, se recogen estudios que se describen cualitativos, que acuden a entrevistas y organización de fuentes documentales.

Por otra parte, respecto al análisis entre campos, fuentes y métodos en Colombia, existe una relevancia empírico analítica, con nueve estudios de los cuales el 5 son

psicológicos y 4 educativos. En todos los casos de la educación en su relación con la psicología y viceversa. En los cuatro estudios educativos se encuentra que las fuentes de información son docentes, documentos administrativos, estudiantes diagnosticados y estudiantes sin diagnóstico. En el campo psicológico se trabaja con estudiantes sin diagnóstico y con diagnóstico. En todos los casos de trabajo con personas se procede con test validados y baterías neuropsicológicas, para el caso de documentos administrativos en tanto fuente no se clarifican instrumentos de análisis.

Por su parte, desde la mirada interpretativa se encuentran en la educación y o la psicología. Se producen en la amanguala entre educación y psicología, entrando en juego la educación especial como campo. En educación las fuentes son documentos, docentes, estudiantes sin diagnóstico, estudiantes diagnosticados y familias. Cabe aclarar que los estudiantes con quienes se trabaja son de grados décimo y undécimo; en los casos de trabajo con menores se acude a entrevistas con las familias. En psicología se encuentra únicamente un estudio documental. En cuanto a los instrumentos para el caso de trabajo con personas se utilizan entrevistas estructuradas para docentes y familias, además trabajo de talleres en contextos escolares en el caso de estudiantes tanto diagnosticados como sin diagnóstico. Es importante reconocer que se ha dicho fuentes de información y no participantes o constructores de la información, lo cual connota que la participación de los estudiantes se da desde un rol pasivo, no participan activamente en la construcción de información.

Resulta paradójico que pese reconocer la inteligencia y la capacidad como dinámicas, multifactoriales y multidimensionales, el test y el examen, siguen siendo estrategias privilegiadas para la nominación de los talentos excepcionales. Se avanza hacia el taller y a proponer teóricamente la autonominación, sin embargo, probablemente por las condiciones económicas y el apoyo de la investigación en educación en Colombia, no se encuentra un ejercicio de evaluación dinámica basada en desempeños y potencialidades. En este sentido, la noción de medición, que he narrado antes en las experiencias escolares, Aún está viva también en la literatura académica.

Los test son instrumentos validados por el lenguaje reconocido científico por el discurso hegemónico y por lo tanto son las únicas herramientas a la luz de la política pública para un reporte real ante el sistema de matrículas y para que tenga acceso a

programas. Igualmente, tampoco hay herramientas o caminos metodológicos que problematicen los sistemas de atención o la efectividad de las políticas públicas, como sí se encuentra en el texto chileno cuando se cuestionan “las políticas de identificación de estudiantes, [...] cimentadas en la nominación docente. Se insinúa, por tanto, la importancia de generar rutas alternativas de nominación, como la autonominación” (García-Cepero et al., 2012, p. 1338).

En otro sentido, las herramientas cualitativas se enfocan al análisis de artículos con teorizaciones provenientes de otros conceptos, con los mismos lugares de enunciación donde la psicología lee a la educación escolar y la educación acude a la psicología para explicarse a sí misma, para ser más eficaz y eficiente en los procesos de selección, ordenamiento, asignación de espacios y métodos de enseñanza.

El campo en Colombia es incipiente y las reflexiones que se han realizado se restringen a procesos de descripción, ya sea en vía empíricoanalítica e interpretativa, sin embargo, los trabajos Aún están lejos de la explicación y la comprensión. Hay ausencia de investigaciones cualitativas en las cuales hablen las personas sobre sus contextos y experiencias más locales, pues los estudios documentales que encontré son sobre conceptualización y revisiones.

1.2 A nivel internacional

Similar al trabajo que realicé de recolección de artículos a nivel nacional, hice una búsqueda en las bases de datos Ebsco, Eric, Redalyc, Proquest, Scielo, Dialnet y Doaj, relacionando las palabras *Gifted* (con las variaciones superdotación, talentos excepcionales, altas capacidades) e identidad, con este proceso capté 95 artículos o capítulos de libro entre el año 1970 y 2020. Los cuales organicé a través del mismo análisis anterior.

Principalmente, encontré lecturas psicológicas al contexto educativo que acuden a argumentos económicos y políticos de manera tangencial, conservando una perspectiva disciplinar en la psicología. Los datos más recurrentes son elaborados desde una mirada

interpretativa. De los textos con interés interpretativo principalmente encontré estudios documentales, donde las fuentes en todos los casos son documentos académicos, artículos tipo ensayo o de revisión; de manera secundaria, investigaciones sobre documentos administrativos de los gobiernos para la datación en asuntos demográficos y económicos. En segundo nivel se encuentran tres estudios con estudiantes que ya han sido diagnosticados como superdotados (*gifted students*), de los cuales tres eran de escuelas secundarias y dos con estudiantes universitarios.

Subsiguiente, encontré estudios interpretativos elaborados desde la educación, que igual tienen referencias en la psicología pero cuyos fenómenos más propios de la educación, tales como el currículo y el funcionamiento de los comités de asesoría de los Estados en Estados Unidos. En estos, el 50% de las fuentes de información son estudios documentales de primer plano académicos y en segundo administrativos. También estudiantes diagnosticados como superdotados en escuela secundaria y básica. Así mismo, estudiantes diagnosticados en contextos de educación superior y apoyo con fuentes familiares.

Luego un grupo de investigaciones interpretativas de tipo de psicología educativa que eran estudios documentales y trabajos con estudiantes universitarios previamente diagnosticados. Por su parte, los estudios propios de la educación se producen en un lugar conexo con la psicología y en un caso con la sociología.

Ahora bien, la instrumentalización y el método no son claros en los estudios documentales encontrados. En cuanto a los estudios con estudiantes, se utilizan entrevistas y observación en contextos escolares y barriales.

En cuanto a la mirada empírico analítica encontré estudios provenientes de la psicología y dos de la educación. De estos estudios la mayoría trabajó con personas y uno con base en documentos académicos. En cuanto a los ocho propios de la psicología, siete trabajan con estudiantes previamente diagnosticados, uno hace una comparación con estudiantes sin diagnóstico y dos de ellos además de los niños diagnosticados se apoya en las familias como fuentes de información. En los estudios educativos se encuentran dos investigaciones con estudiantes de la escuela secundaria que tienen diagnóstico. En todos los casos de trabajos con personas los instrumentos son test validados.

A nivel internacional se ha investigado sobre la problemática identitaria en la relación entre diversidad y superdotación, una reflexión sobre por qué los docentes y los mismos estudiantes no perciben la posibilidad de ser talentoso cuando esta es una condición concomitante a otra como ser negro, gay o indígena. Igualmente se problematiza la posibilidad, tanto desde lo teórico como desde el mundo de la vida, de pensar en una identidad talento (gifted identity). Esta es una posibilidad que falta explorar. Aún en miras de una lucha por el reconocimiento, donde pueda avanzarse a una autoafirmación para lograr conquistas en lo político, necesaria en contextos latinoamericanos, para ello hay que dar un paso más allá de la diagnosis que plantea como patología esta condición. Ahora bien, se evidencian pocos estudios interpretativos que escuchan la experiencia de los niños y las niñas con diagnóstico de superdotación. En este orden de ideas, es necesario plantear ejercicios que escuchen la voz de quienes viven estas adjetivaciones, para dar un lugar legítimo a las personas que corporifican la diagnosis, algo que implica saltos epistémicos. En este sentido García-Cepero et al. (2012), hay que plantear la posibilidad de una auto nominación, pero antes hay que comprender lo que implica afirmarse como persona con altas capacidades o como talento excepcional en contextos escolares, pues según vemos en esta investigación tiene múltiples implicaciones²⁴.

Así mismo, los ejercicios tanto académicos como documentales, son tendientes a reflexionar qué hace a un sujeto superdotado, como búsqueda de unión de la proliferación de adjetivos y teorías (ver Dai, 2018). Al respecto hay que aportar nuevas miradas desde otros locus, salir de la psicología implica tejer discursos desde la voz del sujeto en un tiempo y un espacio. Es decir, que hay que reflexionar sobre cuáles son las normas, moldes y estructuras que le permiten ser nombrado talento y esto qué fines tiene, hacer una interpretación de la cultura en la cual está inmerso y los patrones culturales por los cuales es posible o no nombrarle como persona con altas capacidades o con talento.

24 Sobre este punto trata en la V parte de este texto.

2. LA IDENTIDAD: EL LUGAR DEL SUJETO²⁵

Somos identificados en el mundo a través de un proceso de reconocimiento. Por esto, en este título me he propuesto buscar la palabra reconocimiento en los estudios sobre identidad ¿Por qué no buscar estudios sobre reconocimiento? La razón fue que es una categoría muy esquivada, por lo tanto, en la búsqueda con la palabra reconocimiento me reportaban más de 100.000 artículos, además entro a este concepto a partir de su relación con la identidad, ya he señalado previamente el reconocimiento como identificación, aquí me interesa construir un diálogo a partir de las tesis sobre el reconocimiento de sí como sujeto capaz y el reconocimiento mutuo, con la posibilidad de avanzar hacia una lucha por el reconocimiento.

Propongo un punto de reflexión sobre la identidad de la persona con altas capacidades, en la introducción ya he dado una mirada panorámica y sintética sobre la formación del sujeto y la identidad. El sujeto es el agente de la acción en las escenas de reconocimiento, el que enuncia o predica algo, que es movilizadado por un discurso, está sujetado en el lenguaje, en un marco de sentidos, una matriz de vectores que le direccionan, le sostienen y le conducen a la acción. Una red de vectores que forman su cuerpo, a esto me refiero con la identidad del sujeto.

De esta forma, la identidad, es tanto mismidad como alteridad, algunas cosas relativamente sólidas, otras bastante fluidas, ambas identidades son procesos que ocurren en el lenguaje y forman el sujeto con acciones. A partir del lenguaje se nos produce un lugar, el sujeto tiene múltiples identidades porque narra sus lugares.

Imaginemos una red, una telaraña caótica de vectores que nos atraviesan, los vectores son una metáfora de los lenguajes que conducen y forman nuestro cuerpo, el lenguaje son acciones, el sujeto son acciones que devienen después del lenguaje. Podemos pensar la identidad como habitar un panal, no puede estarse en dos cubículos a la vez, entonces, debes habitar un sólo lugar. Prefiero pensar la identidad en redes, esa

25 Algunos apartados de este capítulo fueron leídos en el Seminario de Investigación en Territorio de la Universidad Católica de Oriente en el año 2019.

localización en la intersección entre múltiples vectores, de esta forma, se puede ser y no ser a la vez.

Entre esta telaraña de sentidos el sujeto comienza a estructurar todos estos vectores, estos hilos en tramas, ordena y desordena, se localiza y deslocaliza, se ubica y se pierde. Se teje en el lenguaje, con urdimbres y tramas; estructuras sólidas y líquidas, al resultado de este lugar lo llamo persona, que es el personaje que realiza la acción. Es decir, el lenguaje es acción, la persona actúa, en suma el lenguaje es una fuerza que conduce la acción. El niño que se lleva a ver el partido de fútbol, vestido con la indumentaria de cierto equipo admira al futbolista, su cuarto se decora con logos del equipo, es motilado como un futbolista famoso, actúa como un futbolista y es aplaudido por su cultura, con todas estas acciones, el niño desea ser futbolista. El niño que ha crecido en un entorno de caballistas, se le lleva a arriar caballos de pequeño, se le compra un sombrero de arriero, se le ubica en una estructura de sentidos, en unos juegos del lenguaje, por nombre se le ha puesto Álvaro por admiración a algún famoso caballista, esta persona se produce en algunas maneras de caminar, de relacionarse con los animales, las demás personas, en suma es un arriero de nacimiento, algunas cosas son fijas, como su color de ojos, otras son móviles, como su forma de vestir.

Hay identidades que son más fijas, que difícilmente cambien en el tiempo, como procesos culturales que se producen a partir de racialización, la nacionalidad, el apellido, estas memorias tienden a ser más continuas, con procesos relativamente transitorios como los gustos musicales. En suma, todo produce en mayor o menor medida identidades y lugares en el marco de una estructura de sentidos.

Sin embargo, no somos un algoritmo, en esta red de sentidos tantas son las posibilidades de identidades que difícilmente podemos predecir los tránsitos. En los participantes de esta tesis este devenir no es tan claro, hemos visto reproches por leer la biblia, tránsitos de escritor a futbolista y rapero, al final fluimos entre los vectores, no tenemos que responder a una fórmula ni por qué ser coherentes en nuestras tramas, Aún así, hay cierta noción de la urdimbre, que es poco móvil, es una identidad más sólida en todo esto ¿cómo operan las altas capacidades como identidad?

El lenguaje nos sirve para distinguir, para producirnos como sujetos en órdenes. Producimos distinciones y órdenes a partir de la cotidianidad, a partir de las acciones

Los procesos de categorización social se basan, en su sentido más primordial, en una operación básica de distinción —más o menos consciente, con un carácter práctico y dentro de un marco histórico, social, cultural, discursivo— que lleva, en consecuencia, al establecimiento de diferencias y límites con sus correspondientes adjudicaciones de sentido y sus consecuentes clasificaciones, jerarquizaciones y formas de ejercicio de poder. Dicho con otras palabras: a los procesos de categorización social les subyacen unas prácticas de diferenciación y un trabajo de elaboración de las diferencias. (Runge-Peña, 2016, p. 2)

Andrés Klaus Runge-Peña, plantea en este texto trece binomios que permiten la creación de órdenes siguiendo a Lutz y Wening. Él localiza estos órdenes en la escuela, los cuales se podrían recoger tras el binomio igual/diferente, que en lo que vengo trabajando lo denomino mismidad/alteridad. La identidad que es la pregunta por el ser o no ser, una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo, así se produce la distinción. En la serie presentada por estos investigadores, quiero hacer especial énfasis en dos: el orden generacional que se plantea como adultez/infancia y un orden de clase que genera un superior y un inferior según rendimiento reconocido por los adultos. En este sentido voy a trabajar sobre el binomio raro/normal y la relación que encuentro con otros estudios donde plantean que en el marco de las diferencias, las personas deben elegir una identidad entre varias. En este sentido planteo la pregunta realizada por Butler en vida precaria ¿cuáles vidas son viables de ser vividas en unos marcos de referencia? (Butler, 2004a) la cual contextualizo, pues no me refiero a la muerte violenta, sino a la los procesos de invisibilización, crisis y mimetismo que ocurre a partir de las altas capacidades. Hago eco a la pregunta de Runge-Peña ¿Qué diferencias son importantes? ¿cómo y de qué manera se hacen importantes? ¿en qué contextos se hacen importantes y para quiénes son importantes?

En este sentido la identidad es un campo tan complejo y plural que debe volver a mirarse directamente desde la filosofía. Una reflexión ontológica más compleja es la posibilidad de comprender la imposibilidad de un límite entre un adentro o afuera de la persona a partir de la reflexión sobre el cuerpo capaz. O una más profunda, ética y existencial ¿puedo decidir ser una persona con altas capacidades o talento? Parece indudable que la identidad tiene una relación con el alma, es nuestro ser.

Expone la profesora Betancur (2005, p. 85) desde Locke se plantea la identidad personal como substancia inmaterial, espiritual, que habita cada cuerpo. Incluso argumenta Locke que “podría habitar varios cuerpos y seguiría constituyendo la misma persona, como en su ejemplo clásico de la conciencia del príncipe que entrara a habitar el cuerpo de un zapatero, pero seguiría siendo un príncipe”.

El sujeto es, de manera contundente y rígida. La superdotación trae consigo esta esencia rígida en su historia, pero con un viraje que se sustenta en el materialismo, el sujeto nace con unas características, las cuales se pueden conocer e identificar, verlo idéntico a otros que llamamos superdotados, esta mirada se hizo a través de la psicometría (relación de igualdad como identidad $A=A$). Una tensión entre lo mismo y lo otro, entre la identidad y la alteridad. Se anuncia la diferencia entre identidad *ídem* e *ipse* (Ricoeur, 2008a; Serres, 1994).

Desde tiempos remotos hasta tiempos recientes, vivíamos de pertenencias: franceses, católicos, judíos, protestantes, musulmanes, ateos, de Gascuña o de Picardía, hombres o machos, indigentes o con fortuna... pertenecíamos a regiones, a religiones, a culturas, rurales o urbanas, a equipos, a comunas, a un sexo, a un dialecto, a un partido, a la patria. Por viajes, imágenes, Red y guerras abominables, esos colectivos explotaron casi todos. (Serres, 2013, p. 24)

Un paso a la identidad *ipse* implica una reflexividad, una identidad narrativa, que ya no es la esencia del príncipe de Locke, sino que se constituye en un lenguaje abierto, hijos de una época, de un contexto, la reflexión permite ver todo aquello que constituye nuestra identidad, muestra un lugar de agencia y una capacidad de atestación, una promesa ética y política que permite un posicionamiento y un lugar. Aparece una nueva postura que pone la noción del talento afuera del sujeto.

En este sentido, encuentro posibilidad de abrir reflexiones sobre la identidad, desde una perspectiva narrativa, para hacer análisis de lo que denomino escenas de reconocimiento. Me uno a los reproches de Serres y algunos autores de estudios culturales, definitivamente la identidad ha causado desastres en nuestra historia humana. Así mismo, no estoy seguro de preferir la liquidez de un mundo sin luchas identitarias, que plantea una identidad global en las lógicas del mercado. Las guerras entre metaleros

y punkeros son propias de generaciones anteriores, mis diálogos con Sebastián me han acercado a ver K-pop²⁶, allí comprendí que una identidad del devenir vende más en el marco de las guerras de los *like* y el número de vistas en las redes sociales. Los videos que más reproducciones tienen en *Youtube* son aquellos que mezclan identidades, colaboraciones entre cantantes de pop, reggaeton y trap logran un billón y medio de vistas en pocos días. Mientras el video más visto de rock no logra 800 millones de reproducciones en casi una década. Comparto el reproche por la identidad, concepto en crisis por las guerras en la historia, pero avisto el riesgo de una identidad global a partir del mercado, identidad que se imponga desde la defensa de la diversidad por conveniencia en las lógicas de oferta y demanda, a la vez que arrase con pueblos indígenas y culturas ancestrales. En este sentido no tengo claro si necesitamos las luchas por la identidad, por ejemplo la diversidad de género defendida en una marcha auspiciada por las grandes marcas de bebidas carbonatadas y buscando su orgullo en críticas a culturas ancestrales como el Islam, tras una noción de libertad que encuentro ingenua y caduca.

3. EL BINOMIO RARO/NORMAL

El binomio entre ser normal o ser raro, representado en la narración que dio origen a las obras, es una discusión sobre la identidad y la diferencia. Por este motivo, busco construir un diálogo con las investigaciones que he captado a propósito del binomio identidad/diferencia que puede comprenderse como mismidad/otredad, en la lectura de Ricoeur sobre la identidad *ídem*/identidad *ipse*.

26 Pop Koreano.

3.1 Raro de nacimiento

Los jóvenes se narraban respecto a las escenas desde una perspectiva biológica, los tres concuerdan en que es algo que está en ellos desde el nacimiento. En algunos momentos dudan si tienen altas capacidades, pero no dudan si es algo que se adquiere o nace, les es claro que existe tal identidad y que el medio ayuda a que haya mayor desarrollo o no. Pero principalmente hay un factor de nacimiento.

Esta discusión tiene que ver con la tensión ontológica que he avisado en el capítulo La incomodidad de la superdotación sobre la contrariedad esencialismo/desarrollismo. Sin embargo, en ambas hay procesos de afirmación identitarios, la primera con una visión más fija, la segunda en devenir. Entre la visión de las capacidades intelectuales heredadas en unos rasgos de inteligencia, la cual argumenta que se nace con una inteligencia que se puede evaluar en escalas y representar el resultado en un CI (visión esencialista), contra una mirada que plantea un sujeto que es engendrado en un contexto que lo forma para el desarrollo de capacidades (visión desarrollista). Tengo en cuenta que ninguna de las dos concepciones es radical, aunque la primera plantea que la inteligencia es estática y estable a lo largo de la vida, se reconoce la posibilidad de una formación, igualmente la segunda en su entramado de factores del desarrollo comprende aspectos biológicos prenatales y perinatales. También, está tácita la discusión sobre si hay una habilidad general o fortalezas relativas específicas, que es la resonancia respecto al trabajo de Dai (2009).

Uno de los aspectos más relevantes que pone en discusión esta tensión es que la superdotación carece de una consolidación conceptual histórica lineal, Dai comprende, “To the extent that they have different underpinnings, the concept ‘gifted’ lacks unity and identity in its referents and meanings, which makes intelligible and intelligent discourse on the nature of giftedness difficult” (Dai, 2009, p. 40).

Por mi parte, insisto en que si fuera posible buscar una identidad en la discusión sobre superdotación o altas capacidades no hay que explorar los modelos teóricos que se construyen en marcos universitarios, pensándonos desde laboratorios y consultorios, debemos referirnos al mundo de la acción, finalmente son las actuaciones reconocidas como de alta capacidad las que debemos revisar.

3.2 Ruptura de órdenes escolares

Son las acciones las que originan la diferencia, unos niños que encontraron reconocimiento en su infancia a partir de su desempeño académico, rompieron los límites de los comportamientos esperados por el contexto escolar, rompieron el orden de la clase en términos de capacidades esperadas en condición de infante, por tanto, se le atribuyen responsabilidades que no eran propias del rol de estudiante, dibujando a partir de esta interacción la anormalidad. A Andrés se le encarga enseñar a sus compañeros porque ha acabado primero, lo mismo que a Juan, Sebastián desatrasa a los compañeros en vez de salir a educación física. Se les encarga evaluar trabajos de sus compañeros, así se les otorga una acción de poder que ha estado a cargo de los profesores históricamente. A Juan se le lleva a dar clase en un grupo superior, a hablar de filosofía en la emisora de la universidad, se le reconoce en público frente a sus compañeros por sus capacidades.

Otra cara de este mismo fenómeno de rarificación a partir de transgredir las normas de las acciones prescritas es la expresión de Juan sobre la presión por parte de las profesoras que temían perder el poder, la escena en la clase de ciencias sociales muestra una profesora temerosa, que quiere mostrar su dominio sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Así, a partir de acciones que rompen los roles estas acciones tienen un reconocimiento positivo por parte de los profesores y un reconocimiento negativo por parte de los estudiantes. Las madres²⁷ narran con nostalgia los logros académicos de sus hijos en la infancia, eran tiempos felices en la familia.

Los tres jóvenes recuerdan el momento con nostalgia por la aprobación de sus madres y docentes, el éxito académico es llamativo, pero costaba mucho respecto a las

²⁷ Me refiero a madres porque sólo pude entrevistar a madres y abuelas, los padres de Sebastián y Andrés están totalmente ausentes entonces sus madres son solteras, en el caso de Juan había tensiones familiares entre padre e hijo en el tiempo de trabajo de campo, motivo por el cual no accedí a la entrevista.

relaciones con las demás personas que actuaban como estudiantes, dice Sebastián “los compañeros se acercaban a mí porque les iba bien en los trabajos y eso... pero en el fondo uno sentía que había algo de envidia” (en entrevista).

En suma, el interés por el estudio rompe el rol de estudiante, transgrede la identidad de estudiante. Cuando esto ocurre entonces se les atribuye responsabilidades de adultos. En parte gozan del reconocimiento favorable por parte de algunos adultos, son aplaudidos en sus contextos familiares por sus calificaciones, pero padecen su relación con algunos estudiantes y profesores por la ruptura de los órdenes establecidos por la cotidianidad escolar, en ocasiones vimos soledades dolorosas, exclusiones de juegos, envidias y roles. Así mismo, vimos casos de algunas profesoras con las cuales se presentaron escenas de conflicto, por temor a perder el poder.

3.3 El juego y el trabajo

Es sabido que en la infancia se tiene que jugar, esta es una de los procesos de colonización que se ha hecho desde la globalización de los discursos del desarrollo que lograron la construcción de la infancia en occidente. La identidad de la infancia se logra a partir de la negación del trabajo como concepto relacionado a la producción de dinero.

En las narraciones de las madres fue recurrente la preocupación por la socialización con niños y niñas de la misma edad. Es decir, la diferencia infancia/adulthood es un orden que se relaciona con interacciones en la sociedad, los infantes deben compartir entre sí, los adultos entre sí. La relación infante adulto está enfocada a la educación y al suministro de bienes necesarios para la vida. En síntesis la contrariedad infante/adulto está relacionada con la oposición juego/trabajo. La crítica a la división entre estas dos ocupaciones ya la había realizado Dewey

“Lo que se ha denominado ocupaciones activas comprende el juego y el trabajo. En su sentido intrínseco el juego y el trabajo no son en modo alguno antitéticos como se supone a menudo, debiéndose toda oposición aguda (sharp

contrast) a condiciones sociales indeseables” (Dewey, 1995, p. 175)

Comparto la crítica a la oposición o incluso dicotomía, sin embargo, me distancio del filósofo del pragmatismo en su afirmación sobre el interés más directo respecto al juego, pues creo que el punto en el cual hay que romper la dicotomía es en el concepto de producción. Es decir ¿cuál es el límite entre juego y trabajo? Dewey nos contestará que la diferencia principal radica en el espacio y el tiempo, el cual influye en los medios y fines. El juego es más flexible en sus fines y tiempos, el trabajo es más exigente en términos de esta rigidez, por esto este autor plantea que debe hacerse un tránsito entre juego y trabajo. Aún así, encuentro que si una persona se dedica a los videojuegos veinte horas en un día y tiene metas fijas y claras entonces sería un trabajador en el concepto de Dewey. Sin embargo, ¿es un trabajador así no tenga retribución económica por ello? Igualmente está en el marco del sistema de mercado.

Las madres del estudio y otras con quienes he trabajado en investigaciones anteriores, suelen expresar que les preocupa que cuando eran niños no compartieran con personas de la misma edad, hay una idea de que la infancia es una etapa que hay que quemar (vivir para avanzar hacia otra) entonces, si no viven tal etapa luego tendrán que quemarla en algún momento y se genera un desorden. Por esto la mamá de Sebastián se preocupaba porque su hijo leía la biblia en vez de jugar con sus compañeros, por mi parte estoy seguro de que esta era una actividad lúdica, esta persona estaba jugando.

Cuando se rompen los órdenes que he descrito en este título se dibuja una patología, así, una persona que se dedica al juego será un ludópata, y quien no se relacione con su misma generación podría tener un trastorno más adelante. Cuando se prefiere leer respecto a salir a realizar actividad física, cuando se prefiere escribir a ver televisión, entre otros ejemplos, entonces se rompe el orden prescrito y se produce una diferencia.

4. IDENTIDAD A PARTIR DE LA DIFERENCIA

¿Es posible hablar de una identidad como persona superdotada, talentosa o habilidosa? ¿gifted identity (identidad talento)? Esta pregunta inicial fue la que me lleva a una búsqueda en el último quinquenio, momento de transformaciones del concepto de superdotación a altas capacidades y dar continuidad a la pregunta de Dai (2009) sobre la unidad identitaria de la palabra gifted que he referido en el acápite anterior.

4.1. De las altas capacidades al talento

En adelante hablaré de talento para referirme a la persona que tiene altas capacidades en acciones manifiestas, las cuales son reconocidas por la sociedad en la cual existe. En parte asumo la distinción entre altas capacidades (superdotación) y talento que hace Gagné (2004, 2015), pero centro mi atención en el reconocimiento que hace la sociedad, el cual se asume en la vida cotidiana. Gagné plantea que hay una base genética que a partir de la interacción con unos catalizadores ambientales tienen un desempeño superior en algún área y son reconocidos como talento según expertos en el área donde se destaca la persona. Encuentro múltiples problemas en esta decisión los cuales expondré más adelante, sin embargo, es la posibilidad que hallo en medio de las narraciones y escenas para bordear las altas capacidades o la superdotación quitando el fenómeno de las manos a la medicalización²⁸. Al respecto debo advertir dos cosas:

1. Me distancio de la nominación que realiza el ministerio de educación respecto a dominios específicos. Si bien hay una relación cuando hablo de que las altas capacidades son manifiestas en desempeños, pero no concuerdo con que un talento específico se vuelva una categoría social como “talento en ciencias” que ubica al sujeto en una

²⁸ Las discusiones sobre la dificultad sobre la palabra talento la cierro en la parte V capítulo ¿lucha por el reconocimiento de una identidad talento?

identidad categórica basada en una disciplina. Me refiero a talento como un desempeño superior en términos generales.

2. He dejado de lado el adjetivo excepcionales, pues lo considero dañino en dos sentidos:

2.1 La noción de excepcionalidad vuelve a marcar una superioridad o transgresión de la norma, lo cual seguramente trae consecuencias de segregación y discriminación.

2.2 El adjetivo excepcional es propio del lenguaje nacional colombiano, pero no internacional, en los demás países se refieren a talento como un desempeño superior sin necesidad de un adjetivo adicional que marque la diferencia.

Comprendo que talento es una palabra cercana al sentido común y tiene diferentes usos, sin embargo, esto lo veo como un potencial para retirar la rarefacción que es lo que ha llevado al proceso de mimetismo y crisis. Además, pone el lugar de discusión fuera del diagnóstico médico y entrega el reconocimiento a las personas del campo, es decir que el proceso de reconocimiento es más territorializado. Si yo me voy a jugar basquetbol con un grupo de jóvenes probablemente todos me van a parecer talentos en ese desempeño, pues soy torpe en tal ejercicio, diferente si juzgo pintura, música o literatura, pues he dedicado mi vida a la enseñanza de estos procesos.

4.2. Tres caminos que atraviesan tres regiones

Hemos visto como se crea una diferencia a partir de las acciones, en este subtítulo he organizado tres vías que encontré en una metodología de análisis por regiones en la lectura de antecedentes, establezco tres regiones con una lógica deductiva que he puesto en forma de urdimbres y trazo sobre estas tres regiones unos caminos de manera inductiva, las cuales represento en forma de tramas.

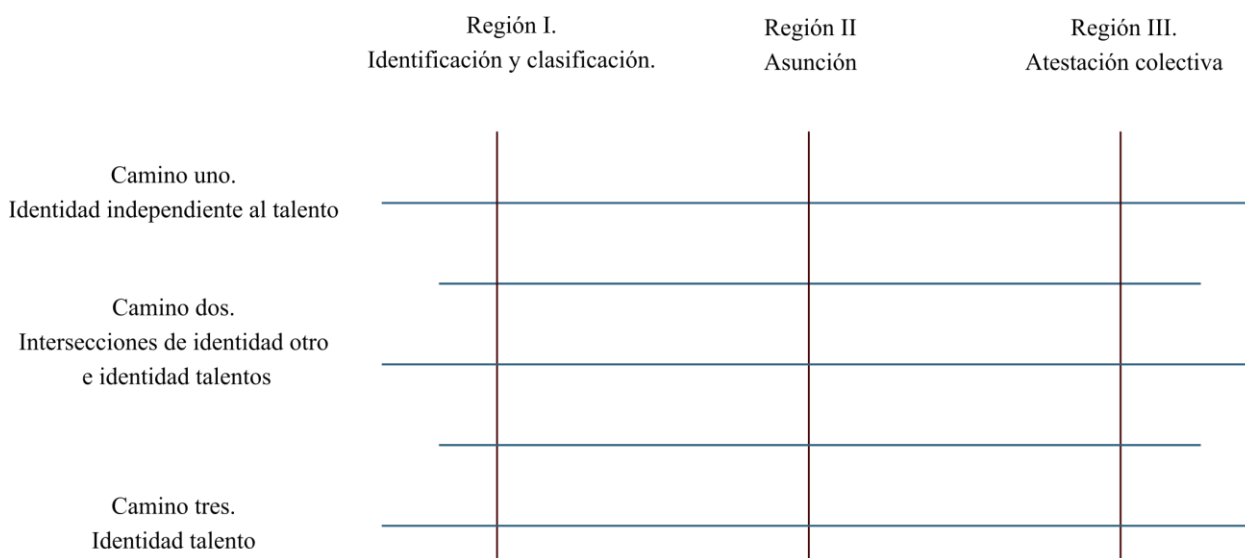


Figura 9 Regiones y caminos de estudios sobre identidad

Ya he dicho, reconocer es identificar, la identidad nace del reconocimiento. En este sentido, planteo tres relaciones directas de la identidad con el reconocimiento, que surgen de nuestra interpretación de las investigaciones del filósofo francés Paul Ricoeur (2005), estas las llamaremos regiones:

Región I – identificación y clasificación del talento: El reconocimiento puede ser enunciado en un primer grupo de acepciones como identidad fija, que implica la identificación, el adjetivo que otros hacen sobre uno para clasificarlo, para conocerlo, una señal a través de la cual nos identifican.

Región II – asunción del talento: El reconocimiento de sí, implica una identidad constituida por las capacidades, donde el sujeto asume una postura a partir de nombrarse. El sujeto, reconocido como humano capaz, sin embargo no podemos comprender esta acepción como una identidad (*ídem*) de un yo solipsista. El reconocimiento de sí es con una identidad histórica que implica asumir el adjetivo como un sustantivo, como nombre

propio que se asume, pasar de expresar ‘yo tengo talento’ a decir ‘soy talento’, ocurre una performatividad, parafraseando a Butler (1997) diremos se pone en escena una construcción histórica dentro de una estructura de sentido. Los sentidos son el afuera, muestran la percepción, percibir implica los órganos de los sentidos, pero también percibirse (auto-percepción, percibirme como otro).

Región III – atestación colectiva como talento: El reconocimiento mutuo, donde el sujeto asume su nombre propio para unirse en un colectivo, no es la identidad personal o la identidad colectiva, más allá, llega a una lucha por el reconocimiento, que debe llevar a una reflexión sobre la época en la cual se vive, implica una identidad que se constituye en una estructura que reconoce al sujeto. Así se revierte en una pregunta por la atestación, por la responsabilidad, la ética, la estética y la acción colectiva.

Sin embargo, hay intercambiadores en las tres Regiones. Podemos confundir un documento de identidad, que me hace ciudadano de un país, que me identifica como tal, con la asunción de un adjetivo como nombre propio. La misma palabra, pero con agencias diferentes. Cuando me identifico aparece la noción grupo, de multitud y de asamblea, me congrego para aclamar mi existencia en tanto sujeto que expone su cuerpo en un espacio público y grita para ser reconocido como colectivo, un cuerpo social. Luego, ¿Cuál noción opera para la superdotación, altas capacidades o talento?

Finalmente, es necesario comprender que una tensión ontológica conlleva una tensión epistémica, esta última comprendida como el lente y la herramienta, el cómo y el con qué el sujeto se relaciona con el territorio de conocimiento, a través de ésta la ontología se materializa. Son las formas cómo los humanos nos relacionamos con el territorio para habitarlo, apropiarlo y configurarlo, observamos, exploramos, interpretamos... y transformamos. La tensión epistémica la expondré en una síntesis de tres puntos a propósito de este capítulo:

1. Una identidad fija que busca categorizar debe privilegiar la matemática como lenguaje universal, busca test para identificar, clasificar y diagnosticar, con un lente que llamaremos empírico analítico.

2. Una identidad reflexiva que se constituye en el lenguaje, que busca el reconocimiento de sí, tiene que escuchar al sujeto de manera más profunda, por tanto, privilegia métodos cualitativos, la entrevista, la cartografía, la fenomenología, los lenguajes artísticos son instrumentos privilegiados. Así mismo una forma de reflexión desde el lenguaje son los estudios documentales, los cuales son muy relevantes para este lente, que llamaremos interpretativos.

3. La pregunta por el colectivo requiere retomar el punto dos y ampliarlo a estrategias que lleven hacia lo posible, lo no dado, a una ética de la acción política, de la estética, así pues, se requiere el diálogo colectivo, restituir la imaginación como la construcción de posibilidades.

Con lo anterior, me propuse interpretar el territorio discursivo emergente en torno a la identidad, capacidades y talentos/superdotación en la producción académica entre 1970 y 2020²⁹ desde una perspectiva ontológica y epistemológica. Para lo cual fue necesario 1 – describir el territorio de relaciones entre identidad y talentos. Y, 2 – analizar el territorio discursivo emergente en torno al concepto de identidad en la citada producción.

4.3. Camino uno. Identidad independiente al talento

En este apartado se expone un camino de estudios donde no se encuentra una relación explícita entre ambos conceptos (identidad y superdotación), sino que la identidad está atada a otra condición y la superdotación opera como concepto de tránsito para ser reconceptualizado. Este es el camino más relevante que se construye con 20 trabajos; contiene estudios sobre las Regiones I y II.

29 La forma de búsqueda la clarifique en el apartado 1 de la cuarta parte.

Región I. Aquí se encuentran los estudios que enuncian la identidad como una esencia sobre la cual el sujeto no tiene decisión, proviene de una condición biológica, es aquello que uno es y le permite ser clasificado en la sociedad. Los estudios que aparecen en este lugar enfocan la identidad a rasgos que llaman raciales (negros e indígenas), aspectos lingüísticos y de género, por esto, pese a tener locus teóricos desde los cuales se explique el talento desde un punto de vista desarrollista, la comprensión de la identidad es rígida porque se articula a otros aspectos culturales que más fácilmente se vinculan al esencialismo; luego, la superdotación no entra en el proceso de argumentación como un factor identitario.

Aquí aparece una pregunta por la no identificación (Ford, 1995; Ford & Whiting, 2010; Henfield, Owens, & More III, 2008; Rodgers, 2008; Spencer & Riddick, 2014); se expresa una preocupación por la economía nacional; la no identificación es un no descubrimiento, articulado a esto viene una pregunta por los estereotipos y el bajo rendimiento académico. Un estudio de tránsito hacia la categoría género en esta región, cuestiona sobre la construcción de la masculinidad de muchachos negros (Whiting, 2006).

Ahora bien, en los estudios de género la identidad determinada se enuncia con él un cuestionamiento de la identificación (descubrimiento), cuando la identidad se asigna a una condición como al género la clasificación en la escuela está dada y luego no se observan como talentos (Miller, Falk, & Huang, 2009; Treat & Whittenburg, 2004), aparecen las preocupaciones por los estereotipos y se reitera la pérdida para la economía nacional (Fiebig, 2008). Aparece una relación con el suicidio, casos de jóvenes con intento de suicidio por la condición homosexual que ingenuan desde sus altas capacidades intelectuales la muerte (Sedillo, 2015).

La misma enunciación sobre la raza que se ha expuesto sobre los negros, está en cuanto a los indígenas americanos, donde aparecen estereotipos como causa de una no identificación y afectación del capital nacional. Sin embargo aparecen expresiones en torno a la identidad indígena que refieren el honor y la herencia (Karlene, 1987) que respecto a los estudios de negritudes se verá más adelante pero no aparecen en esta región.

Un último paso en este camino es el del bilingüismo, plantea una cuestión de problemáticas de los test (Shaunessy, Alvarez McHatton, Hughes, Brice, & Ratliff, 2007) las personas que tienen otra lengua materna no logran un adecuado proceso de identificación, el argumento retorna al gran enunciado de este apartado, la no identificación está afectando al país en su desarrollo.

La preocupación por la identificación muestra una clara noción de identidad como unidad determinada como una sustancia que está puesta en otra característica como ser negro, hombre, homosexual, indígena o latino, aunque no se dirige directamente a la superdotación o al talento se expresa en la denuncia al no reporte de los docentes para la evaluación por los estereotipos y prejuicios, igualmente; la crítica a los test emerge como un claro argumento que muestra que la superdotación o el talento son sustancias, identidades que ya están en el sujeto y tienen que ser descubiertas, se hallen o no allí estarán, como el ejemplo del príncipe de Locke.

Tránsito entre Regiones I y II. Cuatro estudios dibujan un umbral entre estas dos regiones unidas por este camino, dos estudios de reconocimiento racial, aquí ser negro emerge como herencia y patrimonio, como origen que se acepta y reconoce, mientras que la superdotación se enuncia como un factor de la identidad que puede asumirse a no (Ford, Harris, & Schuerger, 1993; Grantham & Ford, 2003). El discurso de la identidad no se articula directamente a la superdotación. Sin embargo, se relaciona con los logros académicos y pasa a ser un constituyente.

Sobre identidad vocacional (Leung, 1998) y profesional (Welch, 2013), los sujetos deben encontrar sus capacidades y relacionarlas con lo que quieren ser. Hay un paso a la Región II, la identidad comienza a depender de las oportunidades que hay en el entorno, es la relación de las capacidades internas con las posibilidades que el contexto social ofrece para el desarrollo.

Región II. Cuatro estudios más para este camino. Un estudio sobre el ser negro, en esta oportunidad Donna Ford, (Ford, 2004) hace un trabajo de la familia que pone la identidad en el contexto donde se desenvuelve el sujeto, lo relaciona directamente al cuidado.

4.4. Camino dos. Intersecciones de identidad otro e identidad talentos

En este camino se ven las investigaciones que articulan el concepto identidad tanto al talento o superdotación como a otra condición, vg. Expresa, Graham y Anderson (Graham & Anderson, 2008) (2008) “Current educational scholarship indicates some African American students feel pressured to choose between a positive ethnic identity and a strong academic identity” (p. 473) Es un punto intermedio entre los caminos uno y dos. Este camino está compuesto por ocho trabajos.

Región I. La tesis doctoral de Forrester (Forrester, 2012) es un estudio fenomenológico basado en el concepto de identidad de Erickson y el concepto de inteligencia de Terman y Zabloski, pese a ser un estudio fenomenológico al cual se accede a través del lenguaje, la identidad se ata a varios factores, lo cual la enuncia como una construcción, pero finalmente es lo que identifica y clasifica a la persona, son adjetivos que definen y determinan a la persona.

Tránsito entre Regiones I y II. Tres estudios componen esta intersección. El primero correspondiente a identidad racial (Graham & Anderson, 2008)(Graham & Ason, 2008), donde se plantea una tensión sobre la identidad racial como negros y la identidad académica, este segundo concepto será frecuente en adelante, igualmente se presenta una tensión ontológica, el ser negro, como base biológica inamovible y esto conlleva a una identidad académica mediada por el interés de negar estereotipos, sobre esta segunda se puede tomar postura a partir de la primera, luego, la identidad académica es una construcción reflexiva mientras que la primera es la esencia; se presenta una autoafirmación que no alcanza a ser acción colectiva.

Otro estudio de esta intersección plantea el ser negro como esencia, un factor identitario que depende de la auto-asignación, categoría que tomará relevancia fuerte en un momento de este Camino, sin embargo aparece la metáfora de máscara en torno a la identidad; esta dibuja inmediatamente la identidad en la Región I, una esencia escondida que debe ser descubierta, oculta tras el estereotipo.

A la inversa, un último estudio de esta coordenada es un estudio de género (Hutcheson & Tieso, 2014)(Hutcheson & Tieso, 2014) que articula la superdotación a una condición biológica dada que trae una personalidad y el género como una construcción identitaria, sobre el primero no se expresa la posibilidad de elegirse, mientras el género es una condición que se produce por mimesis de unos estereotipos históricos, en los cuales el sujeto es un devenir a partir de la construcción del lenguaje.

Región II. Esta constituye tres estudios, todos referidos a ser negro, en una misma línea con múltiples matices. Vuelve a emerger el enunciado reiterativo del Camino uno, la no identificación conlleva a pérdida del talento y de la economía nacional que teje la relación individuo sociedad, sin embargo, aquí se plantean dobles o triples condiciones como constituyentes de la identidad, donde entran en juego categorías que responsabilizan al sujeto. En adelante desde esta región avistada desde este camino encontraremos el prefijo auto como un hilo conductor fuerte, se enuncia con contundencia la auto-designación y la auto-afirmación como una necesidad para un constituyente identitario. Auto-aceptación, auto-estima, auto-percepción, auto-destrucción y autoderrota, autoconfianza y autoconciencia; al tiempo, se enuncia la responsabilidad de los docentes en el reporte como talentos, que se ve afectado por prejuicios y estereotipos que conlleva la deserción o a experiencias fuertes, más en su intersección con otras condiciones como ser mujer (Evans-Winters, 2014)(Evans-Winters, 2014), millennial (Bonner, Lewis, Bowman-Perrott, & Hill-Jackson, 2009)(Bonner, Lewis, Bowman-Perrott, Hill-Jackson, & James, 2009) o están en tensión con un contexto donde el ser negro significa condiciones barriales estadounidenses (Whiting, 2009) (Whiting, 2009).

La auto afirmación, con todos sus otros autos en positivo, es el ideal a lograr que requiere un locus de control interno (Internal locus of control) y empoderamiento (Whiting, 2009), Gilman Whiting, que en otras ocasiones muestra una mirada propia de la Región I, comprende aquí la identidad como una construcción en el afuera, a propósito de la identidad escolar, la cual se constituye con la institucionalidad. Vemos una clara argumentación que corporifica la segunda Región.

Empero, si bien el estereotipo y el prejuicio es una construcción, que se había planteado antes como una máscara que esconde, aquí se enuncia como algo que no

permite el empoderamiento y la autoconfianza académica para llegar a una auto-designación, por lo tanto, no es una esencia a ser descubierta, emerge de manera más clara una constitución de la identidad desde un afuera. El sujeto está en un lugar de una estructura social y toma posturas allí.

Tránsito entre Regiones II y III. Esta coordenada está conformada por un estudio, es un umbral difuso donde se vislumbra el paso de una auto afirmación como superdotado o talento, donde el adjetivo se transforma en un sustantivo hacia una afirmación colectiva. El estudio que une estas regiones es documental (Armenta, 1999)(Armenta, 1999), por lo tanto es un texto atípico que ya ha sido trabajado en la introducción de este capítulo, que expone la idea de una identidad talento, comprende la identidad como una construcción, conecta la idea que una identidad conceptual conlleva una identidad subjetiva, luego es una construcción de época, en el lenguaje.

Este trabajo pone un énfasis grande en la auto-afirmación como talento y plantea la necesidad de unión a otros, sin embargo, no tiene un discurso totalmente de acción colectiva, no lo expresa de forma explícita, simplemente propone la unión entre niños superdotados para tener pares con los cuales identificarse, hay un tránsito potencial a la Región tercera.

4.5. Camino tres. Identidad talento (Gifted identity)

Este camino muestra aquellos estudios que tenían una relación directa con los conceptos de identidad y superdotación. Sin embargo hay formas de enunciarse diferente. Ya no se encuentran las categorías de género, raza o diferencias lingüísticas, las cuales quedan en las regiones precedentes. Catorce estudios conforman esta zona y predomina la Región I en búsqueda de una unidad que identifica la superdotación o el talento.

Región I. ¿Qué hace superdotado al superdotado? ¿talento al talento? Si podemos afirmar que hay una unidad, será decir que es una imagen que depende de la cultura. Algo se acerca a esta expresión la teoría implícita de la inteligencia de Sternbergn (Barrero, Muñoz, & García-Cepero, 2012) (Barrero, Muñoz, & García-Cepero, 2013) Aún así, este autor lo expone como una condición determinada en el cuerpo, no se ve como un asunto directamente cultural o social, la identidad sigue enunciada como un individuo solipsista que no es descubierto por teorías implícitas que hay en los maestros.

Se ha buscado la unidad del talento en la biología que aparenta más objetividad, en esta enunciación que la superdotación se relaciona con un estado patológico, que tiene una etiología, es lo que lleva a bajos rendimientos escolares y fallas, todos estos pueden ser evaluados (Myers, 1979) y llevados a la luz, a la claridad de los métodos empírico analíticos. La identidad debe estar en el diagnóstico que traza su diferencia con comorbilidades como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad – TDAH (Ramirez-Smith, 1997) para poder caminar sobre un terreno sólido.

En esta lógica diagnóstica los problemas de personalidad afloran, ser superdotado es sentirse diferente, aspecto que Frank y McBee (2003) ilustran a partir de una escena de Harry Potter y la piedra filosofal, metáfora que es esencialista, el Camino uno se delimita claramente, Harry se sentía extraño incluso sin saber que era mago, recordemos que en este Camino no hay que saber que se es talento para serlo, el príncipe es príncipe así esté en el cuerpo de un zapatero.

Aún así la identidad puede generarse, podría encontrarse una identidad académica que está en uno, que se ancla en una identidad personal por la vía de Erickson que se tiende a perder si no se orienta, porque con los deseos de agrupación y multitud en la adolescencia, la identidad grupal (Cross, Bugaj, & Mammadov, 2016), el sujeto, ante la falta de pares puede tejer una identidad escolar entre la demanda de los pares y la académica. Es decir que la identidad está, pero el sujeto es libre de elegir sobre ella y esconderla para tomar otro camino, igual es determinista, la identidad académica sigue estando.

Tránsito entre Regiones I y II. Esta intersección es un punto de disputa, se encuentran respuestas y contrapropuestas al acápite que precede. Se afirma que el talento

es una construcción, luego la patologización está en el sistema donde el sujeto está inmerso, si no se niega la patología que se ha impuesto a la superdotación entonces estas personas no buscan ocultarse en tanto cuerpo enfermo, en este punto se requiere el apoyo familiar para reencontrarse (Mahoney, 1998).

En todo este proceso aparece la reflexión por las emociones y la asincronía entre pensamiento y emocionalidad. Entonces ante el reconocimiento social de los estudiantes superdotados se ponen una máscara, se afecta su auto-estima y su auto-concepto (Gross, 1998) el desarrollo moral parece ser superior, se genera un sufrimiento y tensiones entre la vida escolar (Lovecky, 1997), el deseo de agrupamiento en los intereses y las motivaciones, finalmente se opta por la negación de la (Coleman, Micko, & Cross, 2015).

Esta es una afirmación en negativo «no soy talento, prefiero el reconocimiento de mis pares más que el de la escuela». Podemos ver que la pregunta en esta intersección se esconde desde finales de la década de los noventa y resurge con este último estudio, aquí Coleman et al. (2015) presentan el único estudio interpretativo fenomenológico macro, investigación en la que participan 55 jóvenes con diagnóstico, encontrando que estos sujetos desean ocultarse.

Interpretemos esta noción de ocultamiento junto a la identidad un tambalearse entre las Regiones I y II, el talento se desarrolla y posteriormente se oculta, se niega que es una patología para poder afirmarse talento. Hay agrupaciones pero no se muestra una acción colectiva.

Región II. Hemos puesto en este lugar un único producto, no quiere decir que no haya una autoafirmación como superdotados o talentos, pues el tercer Camino en la segunda Región debe visibilizar el reconocerse talento en el marco de una estructura, nombrarse, la asunción del talento hemos dicho. Esta condición se puede encontrar en positivo y negativo, este territorio es grande, sin embargo, en este subtítulo sólo encontramos una investigación, única que deja atrás la identidad clasificatoria sin llegar a la atestación colectiva.

Kent (2015), presenta una historia de vida elaborada con un muchacho que le gusta escribir, se afirma como talento a la vez que se niega, decide refugiarse en el deporte y la

escritura, esto le ayuda al bienestar, construye lo que ha sido y lo que será, esto le ayuda a ser mejor en el deporte. La afirmación de sí es de una imagen adulta, reconoce las capacidades en ciencias y matemáticas, escribe y hace deporte, el planteamiento del artículo es sobre la escritura como articuladora de todas estas capacidades, está tácito que la identidad de Charlie, el muchacho de la historia de vida, se constituye en la narración.

Tránsito entre Regiones II y III. Dos investigaciones componen este espacio, la primera de ellas unos jóvenes institucionalizados en un programa de Stem (science, technology, engineering, and mathematics). El texto plantea la auto-designación y la construcción de una identidad grupal donde se declara “yo soy científico”, una expresión de la Región II, pero más allá de este reconocerse en un grupo y una forma de ser, “The narratives collected in this article, [...] The stories reveal struggles with identity; mindsets on the role of giftedness and the value of hard work in one’s life; overcoming challenges” (Pride, 2014, p. 42)(Pride, 2014, p. 42). Aunque se plantea de forma crítica la unicidad de una identidad, aquí aparece una noción de la asunción de un nombre propio como superdotado para lograr una colectividad “Students attending elite institutions are empowered to advocate collectively for a quality education that challenges them, but also allows for authenticity and opportunities for the student voice to be heard and validated” (p. 47).

El otro estudio vuelve sobre el ser negro (Bonner, Jennings, Marbley, & Brown, 2008) No dista mucho de los estudios anteriores sobre el tema, sin embargo plantea dos discusiones que escenifican un paso a la Región III, más allá del diagnóstico, el reconocimiento de la capacidad como un asunto ético en el marco de una sociedad, esto conecta con un paso a la identidad colectiva para la acción, más allá de sentirse parte de un grupo, a través de una relación reconocimiento, cultura y honra que sin ser totalmente de la Región III si vislumbra un paso “However, the manifestations of giftedness differ from group to group due to differing values, attitudes, and opportunities. Essentially, what is valued in the culture is produced by the culture” (Bonner et al., 2008, p. 100).

Región III. En esta Región encontramos dos investigaciones muy distintas, una primera que se conectará con la Región I tangencialmente, plantea una comunidad de

práctica con estudiantes en la combinación superdotación TDAH (Hua, Shore, & Makarova, 2014) un aprendizaje basado en la indagación que teóricamente conecta la acción colectiva en la comunidad, si bien no se dirige a una lucha por el reconocimiento, se ancla en la búsqueda unos rasgos que identifican, claramente parten de la diagnosis, el texto se centra por vía de las teorías del aprendizaje, en una idea de actuar como identidad colectiva.

Un segundo estudio es de una perspectiva crítica, Samantha Schulz plantea claramente que la identidad talento es tal porque se constituye en la práctica de educación para talentos, un enunciado contundente que contradice de forma radical la Región I. Esto pone a la superdotación y el talento más allá de un desarrollo orgánico en una construcción social, atravesando el diálogo por un orden político y económico, logra un análisis crítico al neoliberalismo con base en documentos, planteando que la identidad enunciada en la postura de poder del sujeto puede definirse como “The windows onto gifted education that they opened revealed a system of school governance that categorizes and divides individuals, generates dissent and competition among wider society, and, by necessity, overlooks marginalized social groups.” (Schulz, 2005, p. 124), orienta cual es la identidad “In today’s language, the gifted child is different and elite, born to provide for tomorrow’s nation. Nevertheless, they are also framed by the prevailing discourse to be at-risk of emotional disorders, plagued by their own genius, vulnerable, despondent, complex, intense, and in need of homogeneity to survive” (p. 126). Este puede ser una expresión para leer, por contraste, geografías como las latinoamericanas que quedan al margen.

4.6. Líneas de cierre, intercambiadores viales

El estudio de este capítulo pretendió ser un punto intermedio, encontrar lugares donde se cruzan las regiones, formas de comprender la identidad; y los caminos, como articulación del concepto identidad con otras categorías. Por esto no se hizo aquí una historia lineal de rupturas o incluso discontinuidades, sino una red acrónica que permitiera

ver emergencias de sentido, como aparecimientos rizomáticos ontologías y epistemes, todo cambia pero nada cambia dijo Serres (1994), de cierta forma se reta la idea de una ciencia edificante, enunciada como vector ascendente. Por eso este lugar de intercambiadores viales.

Dos estudios preceden a mi estudio, Gubbins (1991) trabaja una revisión sobre la producción académica en torno a la superdotación, uno de los tópicos que encuentra es la identidad, sin llegar a una problematización del asunto. Por su parte, Dai (2018a) nos muestra una revisión histórica sobre las aproximaciones a la superdotación y al talento, una muy enriquecida revisión que cruza datos de distintos territorios, tradiciones, de nuestras distintas regiones, para buscar la identidad del talento. La pregunta si es posible una identidad conceptual entre esta proliferación teórica, en este campo disperso, fue lo que guió a Dai.

Precedía una pregunta por la tensión entre el esencialismo o el desarrollismo con una subtendencia que es el culturalismo, se propuso aquí una mirada distinta argumentando que en ambas habita una noción de identidad determinista y que tiene un enunciado propio de la Región I, diagnosticar para intervenir. Aun, cuando cruzamos los datos con la palabra identidad no hay un enunciado sobre la auto constitución del talento, sino el auto descubrimiento. La propuesta en esta línea que la palabra descubrir el talento trae tácitamente una idea esencialista, descubrir nuestro talento implica decir que ya está allí, adentro más que afuera. Así mismo es el planteamiento que tienen los jóvenes de esta tesis en sus narraciones, así como el príncipe en cuerpo de zapatero, como Harry Potter, siendo mago sin saberlo.

Además, la discusión entre esencialismo y desarrollismo, citada también como naturaleza versus crianza (Armenta, 1999, p. 396) Aún no contempla con suficiente contundencia el lugar de agencia de los sujetos. Se ha planteado la necesidad de un auto conocimiento y una autodeterminación, sin embargo, se carece de investigaciones empíricas que visibilicen las vidas de las personas que cargan el nombre de superdotados, altas capacidades o de talentos. Un terreno de investigación tan plural que requiere un sinnúmero de estudios, línea que ha quedado sin agotar en esta tesis.

Con la identidad como pretexto para una lectura ontológica, se ha encontrado que la relevancia de los puntos intermedios nos muestra una imposibilidad de la

dicotomización o la taxonomización de los discursos científicos, Serres (1994), Ospina y Gallardo-Cerón (2012) como herramientas, permitieron pensar en los infinitos puntos intermedios, dejar atrás una identidad conceptual basada únicamente en una analítica clasificatoria, para pensar en una red conceptual, nodos que unieron las regiones. Fueron estos el aporte al capital, la esencia debe ser descubierta y el ocultamiento por asumirse como enfermedad, lo cual será el centro del siguiente capítulo con las categorías de mimetismo y crisis; todos convergen en un problema de estereotipos con afectaciones propias de la vida escolar.

Finalmente, un intercambiador estructural no es imposible, las regiones no son opuestas entre sí. Es posible pensar la necesidad de un ejercicio clasificatorio a través de programas que preceda o incluso conlleve a que el adjetivo talento sea asumido como un nombre propio, sentirse talento genera la necesidad de construir espacios de encuentro con el otro, así lograr una acción colectiva, luego, hemos transitado por un río que nos permite navegar por las tres Regiones, ahondaré en esto más adelante, sin embargo, no hay gran material para ello, pues la salida de los jóvenes que me han ayudado en esta construcción ha sido el ocultamiento. Aunque no interdependientes, también podríamos afirmar, que el diagnóstico no es necesario para reconocer las capacidades, tampoco quiero caer en maldecirlo innecesariamente, explorar estas regiones nos permite ver la posibilidad de una *Identidad Talento*, que no me haga sentir mal por mis capacidades, sino que me permita una atestación de sí, de las capacidades para un bien común.

Una mirada del reconocimiento de sí implicaría ir más allá de una alianza por la mismidad, “ no se rompe el tenue hilo que une «mismo», colocado detrás de «sí», al adjetivo «mismo», en el sentido de idéntico o de semejante. Reforzar es marcar más todavía una identidad” (Ricoeur, 2008b, p. XIII).

Se debe trascender un sí mismo que implique el autodescubrimiento, que llegue a una construcción de sí como persona capaz, elaborando las capacidades de Él o Ella en tanto cuerpo formado en el lenguaje. Para lograr el desarrollo de este argumento resultarán necesarias más investigaciones, pues las experiencias recuperadas en esta tesis no son suficientes.

Más aun, la ausencia de estudios en América Latina es radical. Se ha preguntado qué significa ser Latino con talento habitando Estados Unidos. Encuentro que el adjetivo

talento o superdotado tiene una amplia tradición en el mundo occidental relacionado a hombres blancos burgueses, motivo por el cual múltiples estudios muestran la inviabilidad de tener una identidad como negro, gay, mujer y conservar la identidad como talento, pues sería abandonar el lugar en la sociedad, debe elegirse entre una categoría social u otra. Considero que esta es una de las lecturas que podemos hacer de las obras, no es posible ser un estudiante en Rionegro y conservar una identidad de talento, vivir ambas identidades en el espacio público ha resultado difícil para los tres jóvenes de las obras aquí narradas, luego optan por el mimetismo y la cripsis.

En este sentido, la construcción de estos conceptos desde la voz de los implicados dará horizonte, antes de determinar la necesidad de una Identidad Talento debe escucharse a estas personas, quizá el motivo de silenciarlos en las investigaciones respecto a los constructos conceptuales es más profundo, Armenta afirma que una pregunta por la identidad es una pregunta por el poder

A consequence of shifting the attention of our educational field from identification and instructional efforts to identity issues is that self-determination would become the center of our discourse. Thus, gifted students would be recognized as the main agents of their own development. This recognition implies that the power in our field will be displaced from the expert who identifies and teaches to the student who engages in self-knowledge and self-acceptance. (Armenta, 1999, p. 394)

Empero, para generar los espacios de poder se hace necesario escudriñar posibilidades, creer en la acción colectiva, en la identidad propia de la Región III; investigaciones en el contexto estadounidense y la experiencia de trabajo en Colombia muestran un panorama donde estos sujetos optan por demostrarse incapaces, para no ser reconocidos. Comprender la capacidad como una posibilidad de bienestar común más allá de una sociedad del rendimiento. Comprender que el mundo de la vida conlleva pensamientos como ocultarse como sujeto capaz, plantea que debe ser escudriñado desde sus actores y actrices para tener nuevas propuestas, a ello se podrán dedicar próximas investigaciones.

En este mismo sentido, son necesarios estados del arte que no estén restringidos al concepto identidad, que permita leer las agencias en corpus documentales planteados en

los últimos años o en las principales teorías de la superdotación, las altas capacidades y el talento, para vislumbrar un reflejo de la ontología que permita afinar la noción de identidad talento e identidad colectiva como talento, a propósito de la lucha por el reconocimiento, necesaria para esta población en América Latina.

Igualmente, este trabajo en tanto crítica resulta interesante para leer trastornos popularizados en esta época en la escuela, como el opositor desafiante, déficit de atención, dificultades del aprendizaje, entre otros, incluso autismos.

Entre múltiples líneas viables, a continuación se plantean unas posibilidades para investigaciones futuras, a partir de reflexiones, que más que conclusivas son de aperturas. Luego de la revisión en contraste del contexto nacional con estudios en el exterior sobre identidad, se abren posibilidades para nuevas líneas de trabajo desde la pedagogía en el sentido amplio, más allá de lo escolar, en el campo de la constitución o formación de sujetos, campo incipiente a nivel internacional y necesario de explorar en contextos latinoamericanos donde la categoría altas capacidades, superdotación o talentos parece tornarse cada vez menos viable de ser reflexionada, frente a las políticas de inclusión que se centran en la deficiencia, frente a pedagogías críticas que leen en las adjetivaciones altas capacidades, superdotación o talentos, como formas de segregación negativas, frente a la falta de recursos estatales para la investigación educativa.

A nivel internacional se ha investigado sobre la problemática identitaria en la relación entre diversidad y superdotación, una reflexión sobre el por qué los docentes y los mismos estudiantes no perciben la posibilidad de ser talentoso cuando esta es una condición concomitante a otra como ser negro, gay o indígena. Igualmente se problematiza la posibilidad, tanto desde lo teórico como desde el mundo de la vida, de pensar en una identidad talento (*gifted identity*). Esta es una posibilidad que falta explorar. Aún en miras de una lucha por el reconocimiento, donde pueda avanzarse a una autoafirmación para lograr conquistas en lo político, necesaria en contextos latinoamericanos, para ello hay que dar un paso más allá de la diagnosis que plantea como patología esta condición. Ahora bien, se evidencian pocos estudios interpretativos que escuchan la experiencia de los niños y las niñas con diagnóstico de superdotación. En este orden de ideas, es necesario plantear ejercicios que escuchen la voz de quienes viven estas adjetivaciones, para dar un lugar legítimo a las personas que corporifican la diagnosis,

algo que implica saltos epistémicos. En este sentido, tal como ya fue expresado por García-Cepero et al. (2012), hay que plantear la posibilidad de una auto nominación, pero antes hay que comprender lo que implica afirmarse talento en contextos escolares, que es otra línea de investigación. Es posible una crítica a la diagnosis estandarizada. Esto cuestiona como ordenamos los roles en las sociedades, plantea transformaciones en el lugar agencia del investigador y las infancias en las investigaciones.

Aún más, una pregunta de tipo ético que se debe presentar es si realmente, estas personas quieren nombrarse a sí mismas como talentos, inquietud que nace frente a la denuncia que realiza Gallardo-Cerón (2014, p. 181) sobre los efectos del saber más en los contextos de escolarización, las relaciones de poder que se tejen y que el trabajo en la escuela con niños y niñas nombrados superdotados o talentos. La profesora Gallardo-Cerón encuentra en narrativas de estudiantes que las capacidades de argumentación en los espacios de clase operan como un elemento de poder que resulta como una moneda escolar con la cual se intercambia. En este sentido, vuelve a emerger la relación entre talentos (como capacidades manifiestas en desempeños) y la moneda como símbolo de poder.

Así mismo, los ejercicios tanto académicos como documentales, son tendientes a reflexionar qué hace a un sujeto superdotado, como búsqueda de unión de la proliferación de adjetivos y teorías (ver Dai, 2018). Al respecto hay que aportar nuevas miradas desde otros locus, salir de la psicología implica tejer discursos desde la voz del sujeto en un tiempo y un espacio. Es decir, hay que reflexionar sobre cuáles son las normas, moldes y estructuras que le permiten ser nombrado talento y esto qué fines tiene, hacer una interpretación de la cultura en la cual está inmerso y los patrones culturales por los cuales es posible o no nombrarle talento.

Es necesario volver a pensar la adjetivación y diagnosis con las implicaciones políticas y éticas en el marco de la educación inclusiva ¿es importante la síntesis que implica la diagnosis para lograr atender las necesidades especiales, las excepciones a la norma descritas con las palabras altas capacidades o talentos? En este sentido, las nominaciones cargan en sí epistemes y ontologías que deben ser reflexionadas; en sus efectos dentro de la vida cotidiana, en las casas, las escuelas, las otras educaciones y en el estar con los otros en los mundos de la vida.

V. CRIPSIS Y APOSEMATISMO.

Aporías del Reconocimiento de Sí

*Yo siento que perdí las altas capacidades,
pero no sé si las perdí. O sea, yo lo siento,
porque como yo me volví normal
y en especial porque ahora puedo hablar con personas
sobre cosas.
Pero ahora me haces pensar otra cosa diferente.*

1. ESCENAS DE IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN COMO DIRECCIONAMIENTO

Enfrento aquí el reto de hablar sobre el talento dejando de lado el asunto de la inteligencia al menos momentáneamente, me centraré en el concepto de reconocimiento desde una perspectiva que nos llevará por las rutas del deseo y por supuesto de la identidad. En este referente conceptual trataremos de cambiar el orden de la reflexión que antes se presentaba de la forma: identificación de la inteligencia → observables en el cuerpo (actuaciones) → nominación del talento, para llegar a la serie conceptual, quizá inversa: actuaciones → identidad → reconocimiento como talento. Empero, esta segunda no debe leerse como una cadena causa efecto lineal, sino que, se expone como un devenir. La primera forma es propia de la amargura psicología escolarización, la segunda es un cuestionamiento desde la pedagogía.

En ambos sentidos (direcciones) ésta es una afirmación centrada en el presupuesto de que la identidad se constituye en el lenguaje y, como veremos, tiene múltiples repercusiones desde la categoría reconocimiento, en relación con un espacio tiempo específico. Por tanto, estamos presentando aquí la discusión sobre el sujeto y su formación.

El cambio de lugar de la palabra talento en la cadena conceptual presentada, nos abrirá un nuevo campo de trabajo, para ubicar la reflexión en los observables y observadores de los talentos o altas capacidades, esto descentra la inteligencia como el determinante del talento y presenta el reconocimiento en sus múltiples acepciones en el centro de la discusión. Es decir que, en un primer momento nos ocuparemos de reflexionar sobre la implicación de ser nombrado (si se quiere etiquetado) y los efectos de esta enunciación, en otras palabras, ser identificado y reconocido como talento.

Esta reflexión tiene un contexto político nacional y con marcos comunes a otros países latinoamericanos. En el año 1994 aparece en la Ley 115 (Ley general de educación) el reconocimiento de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), hubo así, una ocupación desde la ley por la formación de las personas con discapacidad y talentos. Ya desde la década de los ochenta y más fuertemente en los noventa aparece esta

preocupación en el contexto académico nacional, se generan unos primeros inicios en la identificación de niñas y niños superdotados. Ejemplo de ello es que Julián de Zubiría se precia de “haber evaluado a nueve mil quinientos niños, haber diagnosticado como superdotados a mil de ellos y haberlos seguido durante quince años” (De Zubiría, 2013, p. 16).

En pocos años, comienza una fuerte advertencia numérica sobre la disminución de los niños y niñas superdotados que habían sido identificados, entonces aparecen datos empíricos y claros que nos muestran el dinamismo de la inteligencia, lo cual resulta así comprendida más claramente como un conjunto de habilidades que se desarrollan y transforman, no como una dotación únicamente biológica y estática. Se explica que los medios en los cuales se desenvuelve, desarrolla o forma el sujeto, tiene gran influencia en el estado de su CI, así, se demuestra que la disminución de éste, es efecto de la escolarización.

En este orden de ideas, cabe preguntarse ¿por qué aparece una preocupación frente a la disminución del CI en el proceso de escolarización, cuando las pruebas estandarizadas muestran que esta Necesidad Educativa Especial comienza a desaparecer? acaso ¿No es bueno que la Necesidad Educativa Especial desaparezca? Ahora bien, si es una preocupación que disminuya el CI ¿esto implica entonces, que una educación en tiempos de la diversidad no implica el desaparecimiento y corrección del otro?

La lógica que conduce el texto hasta aquí puede ir hacia esa argumentación, no obstante, comprendemos que el concepto de Necesidades Educativas Especiales tiene un trasfondo político reprochable porque se volvió hija de los diversos lenguajes que ha tomado el capitalismo en América Latina con la imposición de la Unesco, se produce discursivamente y se apropia en los sistemas educativos para los fines de estandarización, homogenización y normalización; además, como bien lo expone el profesor Manosalva (2013b), está gobernado por la lógica económica y dirigido por unos países específicos, en este sentido argumentamos que estos procesos de nombramiento no son ingenuos, sino que están inmersos en unos procesos económicos, muestra de ello es por ejemplo como Estados Unidos tiene mayor interés en esta categoría sobre países denominado del tercer mundo, generando además procesos para acoger los talentos de otros países. En los escenarios académicos es claro que el discurso precursor de las Necesidades Educativas

Especiales no busca corregir o desaparecer la discapacidad y excepcionalidad, pero las actitudes y gestos correctores que se generan en los escenarios de escolarización deben ser una reflexión constante y dinámica, leerlo como una crítica nacional a los talentos nos pone en el otro lugar de la estandarización y abre una importante discusión ética que vislumbrará retos a la premisa de reconocimiento del otro.

Las obras de esta tesis nos muestran un panorama diferente, hay una serie de procesos de la escuela en su estructura que han hecho inviable la existencia con el nombre de talento, entonces los jóvenes optaron por la cripsis en la finalización de su educación primaria y su ingreso al bachillerato, una serie de estrategias incluso metódicas y estéticas para el ocultamiento, para camuflarse haciendo mimesis del comportamiento de sus compañeros y compañeras. Es decir que si bien no hubo unas estrategias correctivas explícitas, sí hubo un complejo entramado de desaparecimiento del otro, o por lo menos de ocultamiento a partir de tensiones que relaciono a la categoría deseo de reconocimiento.

En parte quiero acudir, nuevamente, a la defensa radical del otro en tanto otro, es decir sobreviviendo como otro sin correr el riesgo de una “disolución peligrosa mediante nuestra indistinción que borraría, precisamente las diferencias” (Yarza, 2013, p. 380) sobre todo considerando que en la posibilidad de una distinción, inicialmente en la identificación como talento, una de las acepciones del reconocimiento que implica el tránsito de ser diferenciado a partir de unas características hacia ser distinguido como sujeto capaz, que por sus capacidades cuenta con distinciones sociales y lugares asignados en las relaciones interpersonales que devienen relaciones de poder. Así pues, ser distinguido como talento dentro de una estructura como la escolarización, siempre de relaciones verticales y autoritarias, implica un cambio de la asignación de roles profesor ↔ estudiante que puede conducir a la desaparición, la exclusión y el no reconocimiento del otro. Si bien encontramos que en algunos momentos hubo una intención clara por parte de las familias y algunos docentes por un reconocimiento positivo, algunas actitudes por parte de compañeros/compañeras de clase y algunas profesoras direccionaron a un proceso de cripsis.

Por lo tanto, aparece un peligro paradójico: el reconocimiento (identificación y diagnóstico) como persona con altas capacidades o talento, puede conducir a una muerte

de sí como sujeto capaz, debido a las relaciones de poder existentes en los marcos institucionales con unos roles establecidos. Argumento que es viable tras comprender la relación talento ↔ identidad, bajo el presupuesto de que esta última es un devenir indeterminado que se configura como una trama narrativa y que puede refigurarse a partir de la reflexión; no una identidad de la mismidad, idéntica, estática e inmutable.

Para comprender esto volvamos a la pregunta, para clarificarla y expandirla ¿qué significa ser nombrado, identificado y reconocido como talento y que implicaciones sociales y educativas tiene? ¿qué hay detrás del nombre y de la nominación? ¿quién nombra y cuáles son sus fines? Todas estas son preguntas propias de la pedagogía, en el marco de las ciencias sociales, en el sentido amplio de la discusión sobre la formación, a partir de la relación entre identidad y reconocimiento, para así mirar las direcciones posibles en la triada identificación, nominación/diagnosis y reconocimiento, para lograr abordar de una manera distinta la discusión sobre altas capacidades o talentos.

Las anteriores son preguntas que siguen confusas, encontramos un ejercicio constante de nominación y procesos de evaluación a partir de examen psicométrico, sin embargo, no hay una intención clara. Luego del año 2015 las instituciones educativas reciben un apoyo por parte del gobierno para brindar atención a estas personas, Aún así, más allá de la clasificación y el reporte en el Simat no encontramos otros procesos de reconocimiento administrativo en Rionegro de forma explícita por parte de las instituciones. Sí hubo otros procesos de reconocimiento como persona altamente capaz, pero no un proceso de reconocimiento a partir de acoger a estas personas como talentos.

Además, si considero que las capacidades son un factor en la identidad, la cual es una discusión que al parecer ha pasado por alto, factor en el sentido de qué implica ser nombrado y reconocido inteligente en el proceso de formación de identidad, entonces los nuevos hallazgos de las teorías sobre la inteligencia, con alta variabilidad, tienen importancias para argumentar que la identidad no es una condición estática y determinada; es una condición en devenir.

Encontramos en esta cadena de ideas que la plurificación de talentos o el paso hacia el determinismo social que se alberga en la nueva concepción del talento, aporta a una lógica de negación de recursos, visto desde las ciencias sociales, la disminución del CI de los estudiados por De Zubiría, no son un gran hallazgo, en tanto, como lo expresa

Manosalva “La Mismidad, controladora y negadora de aquellos que considera diferentes, ha estado presente en toda la historia de la humanidad; se consolidó en la modernidad y, con la defensa del capitalismo y nacionalismo, se naturalizaron guerras, genocidios, matanzas y esclavitud bajo su nombre” (Manosalva, 2013a, p. 285).

1.1 Superdotación y talento como nombre propio

El ser nombrado talento, casi como un nombre propio, en el ejercicio de la diagnosis similar a un trastorno, es un gesto de reconocimiento y nos debe ubicar en preguntas sobre la identidad y la viabilidad de ser nombrado o no, tanto en el campo de la experiencia de la vida cotidiana, como desde la formación (*bildung*) en el sentido irrestricto, no netamente en torno a la escolarización, sino en un marco amplio de los ideales de formación y en la reflexión sobre qué nos expresan sobre el país dichos ideales. A partir de la vida de los tres jóvenes participantes de este ejercicio investigativo me queda el cuestionamiento sobre las intenciones nacionales con una política sobre educación que pretende la identificación de personas con talento cuando no tiene ningún propósito explícito de reconocimiento, al menos desde lo que alcanzamos a ver en las escenas narradas, la única opción es la crisis.

Lo anterior implica mirar un entramado de sentidos, direccionamientos, normatizaciones, instituciones y prácticas que entran en escena en la vida cotidiana y son interpretables en el lenguaje, además, una discusión corporal en tanto constituye una incorporación de “normas que rigen quién será considerado como un sujeto viable dentro de la esfera de la política” (Butler, 2008, p. 50) . La diagnosis tiene efectos corporales en la relación con el otro en la escena cotidiana, por tanto la diagnosis, el nombramiento, se percibe en el cuerpo. Sin embargo, es a través de observables en el cuerpo que se nombra a alguien como talento, es pues, una relación bidireccional.

Comparto en consonancia con Butler que el sujeto se forma en una red de relaciones que le normatizan a partir de ideales antropológicos, imágenes, que en palabras de Piñeres, son “normas antropológicas que definen lo humano (algo que más adelante

llamaré matriz antropológica) [que] no pueden ejercer su capacidad legal sobre la totalidad de los individuos” (Piñeres Sus, 2012, p. 28). Esta matriz antropológica que rige qué sujeto es normal y cuál no, quién es correcto y por dicotomía denuncia lo incorrecto, quién es perfecto y perfectible. En todo este proceso formativo intervienen nombramientos, adjetivaciones, allocuciones que conllevan relaciones de poder, así a través del lenguaje, en el sentido extenso de la comprensión del mismo, se clasifica, tipifica, organiza y se asignan lugares de inferioridad y superioridad, a partir de esta imagen antropológica ideal se ubican centros, periferias y límites de exclusión conceptual sobre el humano.

El sujeto es pues la intersección, una localización en todo este entramado, se ubica a través de coordenadas que operan a modo de señales, nominaciones y adjetivaciones, que permiten identificarle como un sujeto con coordenadas x, y, z. Ahora bien, estas líneas, estos vectores son fuerzas que sujetan, regulan, atan y disciplinan a partir de prácticas, que producen los ideales y prohibiciones, es decir las leyes que regulan, las reglamentaciones antropológicas.

Esta producción requiere un contexto intersubjetivo y como veremos no está determinado, es decir que el sujeto es la síntesis de relaciones, de experiencias, y hay unos direccionamientos a partir del nombramiento

“Consider for a moment the more general conditions of naming. First, a name is offered, given, imposed by someone else. It requires an intersubjective context, but also a mode of address, for the name emerges as the addressing of a coinage to another, and in that address, a rendering of that coinage proper.” (Butler, 1997, p. 29).

Butler, en este contexto presenta una reflexión sobre el nombramiento del sujeto y los lugares, el que nombra tiene una posición y una participación en la identidad del otro, a la vez que en el marco de relaciones deviene no solo reconocido de una forma u otra dentro de la estructura de sentidos, sino que se convierte en nombrador, es un vector que lo atraviesa para seguir su dirección. “Positioned as both addressed and addressing, taking its bearings within that crossed vector of power” (1997, p. 30), sin embargo, como lo describen claramente Runge-Peña, Piñeres e Hincapié

“junto con Butler (2001) se insinúa una comprensión de la sujeción como el principio de regulación desde donde un sujeto es formulado o producido [...] restricciones que se ponen en práctica con las prácticas discursivas que tratan sobre este sujeto” (Runge-Peña, Piñeres Sus, & Hincapié, 2010, pp. 274–275)

Desde este lugar es posible dar nuevas miradas a la inclusión y exclusión. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, expide un *Documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva* ¿el Ministerio tiene tácito un presupuesto de exclusión de esta población? Por nuestra parte, hemos dicho que han sido excluidos porque hay lugares de agencia disciplinares que hacen parte de todo este entramado de sentido, de esta maquinaria de imaginación antropológica que excluye, además, reconocemos que en el proceso de formación del sujeto, de su identidad puede haber un proceso reflexivo sobre sí mismo que permita ser agente de sí para inventarse y decidir escapar, si se quiere, tener ciertas fugas de la máquina, transgredir el límite.

Ahora bien, reconocer a alguien como talento implica un nombramiento que no es ingenuo y tiene una importante potencia en la formación del sujeto, si seguimos las proposiciones que hasta aquí se han traído, este proceso de adjetivación y nominación implica una localización y un direccionamiento al sujeto que hace parte no sólo de la vida escolar y que, si bien se materializa, como lo expondremos más adelante detenidamente, en relaciones de poder docente ↔ estudiante ↔ estudiante, estas adjetivaciones son prácticas que reflejan ideales antropológicos conducidos por fines nacionales e internacionales, a la vez que son prácticas que conducen, y si se quiere, reproducen o perpetúan el Estado. De hecho, el explícito desinterés por identificación de talentos en Colombia respecto a países como Alemania o Estados Unidos, es la materialización de prácticas disciplinares que conducen al país.

1.2 Los observables en el cuerpo del talento

Una vez inmersos en el problema de la diagnosis, es importante volver al cuerpo como categoría. Es en el cuerpo donde se encuentran los signos observables e

interpretables. El conjunto de órganos que responde a estímulos y procesa información, que tiene comportamientos en el tiempo y el espacio, pero sobre todo, al que cargamos de sentidos y lenguajes en las prácticas cotidianas, cada órgano del cuerpo es signo en sí y se simboliza en el marco de una reglamentación cultural. Estamos abiertos al cuerpo lenguaje, factible de ser interpretado.

La referencia de la identidad como pertenencia a un grupo no es lejana al cuerpo, expone la profesora Blanca Nelly Gallardo-Cerón que la identidad tiene que ver con la identificación en tanto permite la consolidación de grupos a partir de signos, por ejemplo,

“Cuando se ve caminar a alguien en la calle con ciertas vestimentas de equipos de fútbol o tienen ciertos comportamientos propios de las personas que escuchan un tipo de música, constantemente se están reconociendo en ellos los signos que presentan en su cuerpo y en sus actos [...] en esos casos hay una relativa decisión sobre quien ser o no.” (Gallardo-Cerón, 2014, p. 148).

Desde nuestra discusión diremos, que estos gestos son propios de una identidad *ídem*, la cual antes que implicar un reconocimiento del otro busca la mismidad, la identidad como operación matemática de igualdad, vg. $A=A$. Ricœur (2005, 2008) estableció una relación entre identidad y reconocimiento, donde plantea una expansión de la concepción kantiana basada en la raíz de identidad *ídem*, que tiene características analíticas y matemáticas en las cuales hay un interés de reconocimiento desde un apriori, es decir que se basa en la subsunción de una percepción en un concepto previo, hacia la consolidación de una identidad reflexiva *ipse*. Veamos:

“Si la identificación es una operación común del hombre cuando se relaciona con los objetos, establecer la identidad deja de ser una actividad metafísica de otorgar igualdad, sustancialidad e inmutabilidad. Para Ricœur el problema de la argumentación kantiana consiste en realizar el estudio de la identificación sólo como condición de conocimiento” (Betancur, 2012, p. 72).

La propuesta del filósofo francés consiste en llegar a un reconocimiento, que permita hacer una reflexión e interpretación donde se unen la fenomenología y la

hermenéutica en torno a la actividad humana del narrar, “No hemos dejado de observar que, si las personas son también cuerpos, es en la medida en que cada una es para sí su propio cuerpo.” El cual puede narrar, conocer, explorar y designar en nombre propio, a título personal, ese cuerpo humano que es a la vez uno de los cuerpos y mi cuerpo, una misma entidad, sin embargo “Explicar esta presuposición exige que apoyemos la organización del lenguaje en la constitución ontológica de estas entidades llamadas personas” (Ricoeur, 2008a, p. 354).

En este contexto de constitución de personas a través del lenguaje se gestan los saberes médicos pedagógicos, quienes desde sus disciplinas reconocen signos en el cuerpo para lograr encajar el sujeto en un a priori, en una nominación y una categoría: sorda, ciega discapacitada. En esta serie el sujeto es pasivo en tanto recibe el nombre, es activo en el nombrarse pero esto no implica en cómo es reconocido por los otros en términos de un cambio rotundo de condición corporal. Hacemos referencia a que según como se narre el sujeto, cambiará su estar en el mundo, pero no cambian unos observables en el cuerpo, cambia la forma de mirar, que por ejemplo para el caso de los sordos vimos transitar desde una mirada de deficiencia hacia una búsqueda de agencias.

Luego, encontramos otro campo de acción de la diagnosis donde el cuerpo pasa por una decisión relativa para el nombramiento, tal como las condiciones de género. El reconocimiento como heterosexual, homosexual, y toda la cadena de condiciones posibles, es relativamente una decisión, puede argumentarse que no se decide sobre el deseo y la pulsión, pero sí hay una agencia importante en la construcción de género, que está reglada y normatizada por la experiencia social (planteado por Butler, 2008, pp. 35–113).

2. DISTINCIÓN COMO PERSONA CAPAZ

La vivencia de los jóvenes talento participantes de esta construcción muestra que hay una constante duda sobre su condición de talento y optan por nombrarse como tal en condiciones que no impliquen la exposición pública. En algunos momentos encontraron reconocimiento por parte de profesores y lugares donde actuar como personas altamente capaces, pero en general no había una motivación que les direccionara a asumir una identidad como talento.

La distinción más allá de establecer una diferencia entre lo verdadero y lo falso tras la pregunta por la veracidad de la inteligencia con la tecnología del examen, también lleva consigo el proceso de reconocimiento como superior dentro de una estructura social, por ejemplo Ricoeur (2006) muestra este fenómeno en las dinastías o las organizaciones donde se da distinciones a los miembros que cumplen con ciertas características. En este sentido de la distinción encuentro que el ejercicio escolar de calificación también es un proceso de distinción que produce una diferencia de clases en el marco escolar. Las banderas de reconocimiento, el cuadro de honor, las competencias a las que asisten los jóvenes de la tesis por su buen desempeño en las pruebas de estado, todas estas prácticas son procesos de distinción.

Encuentro que el asunto de reconocimiento de talentos es una discusión mucho más compleja que ha pasado desapercibida, reflexión en la cual el cuerpo, el sujeto y su capacidad de agencia entran en disputa. Y no como se esperaría que el sujeto frente a la falta de reconocimiento “sufre en repetidas ocasiones su pérdida de sí” (Butler, 2012, p. 20). Interpreto una pérdida porque encuentro una voz de nostalgia sobre algo perdido en la identidad en las narraciones, que se ve claramente en las escenas que he estructurado como monólogos.

El talento no tiene observables claros y suficientes en el cuerpo, su diagnóstico consiste en la interpretación que se hace desde saberes científicos a las respuestas y comportamientos de los sujetos, es decir sobre sus capacidades, por eso una constante duda sobre las capacidades que se relaciona a la crisis y el mimetismo. Mi argumento central para abrir un cuestionamiento es que estas capacidades son indeterminables y

altamente volátiles frente a la experiencia. Por lo tanto, las discusiones sobre las capacidades y talentos, tienen que expandir la mirada más allá de la diagnosis sobre el cuerpo capaz, hacia la comprensión de los sentidos atribuidos a la capacidad desde la experiencia.

3. RECONOCERSE CAPAZ

La teorización sobre talentos y superdotación propuesta o gestada por la Unesco y apropiada como Necesidad Educativa Especial, ha conducido a la comprensión de éste en tanto fenómeno psicológico que se articula de una forma u otra a los devenires de la inteligencia y las conceptualizaciones al respecto. Ampliar hacia nuevas miradas que impliquen la relación entre conocimiento y poder, por tanto, el reconocimiento, permitirá la oxigenación del concepto, pero no desde la expresión pasiva de ser reconocido, sino desde la voz activa de reconocerse. Pensar las categorías talentos, altas capacidades y superdotación como una Necesidad Educativa Especial, ha conducido a una especie de patologización a corregir y ha llevado a que las miradas académicas se restrinjan a aspectos funcionales tendientes a la solución de la forma evaluación→ solución o corrección, donde se amanguan didáctica y psicología, como uno, entre muchos otros gestos de herencia que tenemos de las ciencias médico pedagógicas.

Más allá de padecer el nombre propio, se hace necesario acudir a la narración, donde se encuentra no sólo el ser que sufre sino quien actúa. En este terreno es posible hacer nuevas búsquedas en torno al cuerpo, la diagnosis desde la voz y agencia de los niños y las niñas con talentos. Cuando leemos los datos que nos comparte Julián De Zubiría y encontramos una forma inversa de la relación identificación ↔ talentos, no se nos plantea una mera discusión sobre la inteligencia y su estabilidad. Me refiero a cómo una estructura social lleva a que reconocerse como talento, como persona capaz de ciertos desempeños superiores sea viable o inviable en los marcos escolares, no únicamente como pasivos que reciben una adjetivación y la padecen en la cotidianidad, sino como agentes, actores de su relato, su trama, sus escenas, en las cuales han encontrado formas de existencia o por

el contrario no han encontrado su vida viable buscando estrategias para devenir idénticos, para hacer mimesis de sus compañeros, ocultarse a partir de procesos de crisis o incluso han decidido acabar con sus vidas como lo narré en *La incomodidad de la superdotación*, de una u otra forma han tejido caminos que hay que comprender en la compleja escena escolar con todas las acciones y lógicas que le construyen.

Expandir la mirada sobre el cuerpo capaz, el sujeto capaz, tener altas capacidades implica ir más allá de la interpretación de respuestas a estímulos, debe pasar por la experiencia y la atribución de sentidos frente a las capacidades dentro de una matriz antropológica de una sociedad occidental donde la capacidad se relaciona con intelecto e intelecto con poder, donde el sujeto es agente desde la narración de sí, en la declaración de sus capacidades. En las lógicas de relación y acción en la escuela, los niños y las niñas nombrados talentos se enfrentan a los combates de la vida diaria, en su trama encuentran, o mejor tejen, lugares pasivos y activos, sus cuerpos padecen y actúan en la cotidianidad, en la escena escolar. Allí debemos buscar la preocupación o despreocupación nacional sobre el talento, desde allí debemos cuestionar el asunto de la inclusión/exclusión de las personas con talento.

Considero viable abrir una posibilidad sobre el cuerpo capaz como un proceso identitario, lo cual podría abrir procesos de reconocimiento para el fenómeno de las personas con talento, tal vez no para la categoría social *discapacidad*. Ulises fue reconocido por su pueblo en el retorno a Ítaca a partir de sus capacidades (Ricoeur, 2006), somos reconocidos por nuestras capacidades. Así un niño se presenta en sociedad por las canciones que logra, por las piruetas que es capaz de hacer, por sus pinturas o logros en deportes.

Creo que si es posible encontrar una identidad de cada ser humano es a partir de sus capacidades, más allá de la nostalgia por la distinción o la segregación, inevitablemente estamos expuestos ante la sociedad por las capacidades. El valor económico que se plantea a partir de los talentos es otra discusión y lucha social.

Desde que Jesús planteó la parábola de los talentos (Mateo, 25: 14-30; Lucas 19: 12-27) creo que tenemos un serio problema respecto al valor de los talentos. En principio la palabra talento viene de una moneda que tuvo función en Grecia y Roma en épocas bíblicas. Encuentro allí una relación entre capacidades, talentos y economía. En la

parábola, tanto en la versión de Mateo como en la de Lucas, la figura de poder (el patrón) encarga a sus trabajadores multiplicar los talentos, el que menos talentos obtuvo no los multiplicó y en el momento de entregar cuentas fue sancionado y sus talentos fueron entregados al que había hecho buen uso de sus capacidades. En esta tradición bíblica somos reconocidos por las capacidades en relación con la economía incluso desde los evangelios. Pese a la fatal referencia histórica de la parábola, considero importante un reconocimiento público a partir de las capacidades, finalmente somos nuestras acciones y nuestros logros y productos serán reconocidos en bien común.

Ahora bien, reconocerse como persona capaz no necesariamente deberá ser en un sentido singular, pues el reconocimiento como persona altamente capaz sólo es posible en el marco de una relación entre individuo y mundo. Las demandas que hace el entorno social sobre las capacidades es lo que hace que una persona se considere a sí misma valiosa o no. Dewey (1966) plantea en la noción de *El individuo y el mundo* que una persona tiene un reconocimiento favorable si cumple con los intereses sociales. Expresa:

Una tribu, por ejemplo, es de carácter guerrero. El éxito por el que lucha, las adquisiciones que persigue, están conexas con la lucha y la victoria. La presencia de este medio incita las exhibiciones belicosas de un muchacho, primero en forma de juego y después en forma real al ser bastante fuerte. Cuando lucha, conquista la aprobación y el avance; cuando se refrena, es censurado, ridiculizado y alejado de un reconocimiento favorable. No es sorprendente que sus tendencias y emociones bélicas originarias se fortalezcan a expensas de las demás y que sus ideas se dirijan a cosas relacionadas con la guerra. Sólo de este modo puede llegar a ser plenamente un miembro reconocido de su grupo. (Dewey, 1995, p. 24)

En este sentido, hay una distancia entre el reconocimiento favorable por parte de los adultos en el marco escolar y el de los estudiantes. Los estudiantes reconocen acciones que no están relacionadas con los logros académicos. Cuando los jóvenes optaron por un reconocimiento como personas capaces en el mundo académico debían estar al margen del reconocimiento de las personas en rol de estudiantes, porque no era la demanda que se realizaba por el sentido común del marco escolar; no había un lugar para el reconocimiento como persona capaz en los desempeños que les llevaron al

reconocimiento como talento. Muy probablemente si realizáramos una investigación sobre la noción de altas capacidades en el sentido de los estudiantes el resultado sería en torno a desempeños relacionados con actividades aprobadas y reconocidas socialmente como valiosas.

Si sigo la argumentación de Dewey observo que las personas en Rionegro juegan al fútbol, practican deportes extremos como la patineta y en los recreos se vinculan a juegos bélicos relacionados con la guerra, la mafia y la lucha en imaginaciones épicas. No expreso esto para establecer un juicio moral sobre los buenos o malos desempeños, busco únicamente describe esta situación y al contrario cuestiono por qué no se reconocen las prácticas de los niños relacionadas con estos juegos como procesos en los cuales se visibilizan las capacidades humanas.

El proceso de crisis y mimetismo que se observa claramente en las obras no es un proceso de ocultamiento de las capacidades, sino de cambio de desempeño sobre las formas de manifestación de las mismas. Estos jóvenes han comprendido a partir de procesos de exclusión que no era viable una manifestación de las capacidades en el marco del rendimiento académico y pese a la desaprobación de los contextos familiares buscan un desempeño que sea aprobado por el sentido común de la escuela. Aún así, cuestiono que no haya un lugar para que tuvieran un desempeño en sus procesos académicos, los cuales narran con nostalgia. Por ejemplo Sebastián ha encontrado un espacio de diálogo conmigo a través del chat, sin que se enteren en su contexto escolar. Actualmente se encuentra pensando sobre los límites territoriales y la injusta división de los territorios en África, los procesos de exclusión de los indígenas, leyendo mitología de diferentes continentes, a la par busca estrategias de reconocimiento por parte de sus compañeras en la institución en la cual cursa el bachillerato.

Al final, los viajes a otros países para encontrar un mundo laboral, las becas que otorga el Icfes en el exterior a partir de las competencias supérate con el saber, los procesos de crisis y mimetismo nos muestran que en Colombia y más específicamente en Rionegro, no hay un lugar para el desarrollo del talento en un sentido académico. Es posible que si alguno de estos jóvenes llega a un contexto universitario encuentre espacios de reconocimiento como semilleros de investigación, sin embargo, en el marco de la educación básica y media estos jóvenes no encontraron un lugar, no hay escenas de

reconocimiento de las capacidades en los desempeños que ellos se mostraron como talentos, por lo tanto tuvieron que optar por la crisis.

4. APOSEMATISMO ¿LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO DE UNA IDENTIDAD TALENTO?

En el recorrido de esta tesis me he referido en varias ocasiones a la posibilidad de una identidad talento, vimos en el capítulo 5 de la parte IV que los estudios al respecto son bastante restringidos, así mismo en la parte III encuentro que hay una incomodidad histórica respecto al adjetivo superdotado. Además, he planteado las problemáticas de la categoría identidad y la categoría talento. En este orden de ideas, todo indica la respuesta negativa a la pregunta de este subtítulo.

Pese a lo inviable quiero defender la posibilidad de algunas luchas por el reconocimiento, a la vez que plantearé sus limitantes. El motivo para mi acción obstinada tiene raíces en las escenas que nombraré aposematismo, palabra que etimológicamente podemos rastrear como señales de advertencia. Tanto crípsis como aposematismo son un binario que retomo de la biología, especialmente observado en insectos y anfibios. La crípsis es el proceso de camuflaje, el aposematismo consiste en desarrollar manifestaciones corporales llamativas para expresarle a su entorno que el individuo.

En este camino encuentro el aposematismo como una génesis de lucha por el reconocimiento. Recupero en las narraciones tres escenas que muestran una especie de resistencia a una fuerza que lleva a los jóvenes a la crípsis y el mimetismo. Algo así como una burla a las profesoras y los profesores, Andrés reta a su maestra la cual desconoce el manual de convivencia, le recuerda que él lo conoce al pie de la letra y no dará un paso atrás; Juan se recuesta en el pupitre y ante el llamado de atención le muestra a la profesora que tiene altas capacidades en el área que ella enseña y que su gesto de desinterés es porque ella no atiende a sus requerimientos de saber, así mismo sanciona simbólicamente a la profesora de tecnología por no saber qué hace él con los computadores, sumado a ello se lo anuncia a la coordinadora y al rector, Sebastián se ríe a partir de su conocimiento de trastornos psiquiátricos y médicos respecto a su ingenuo profesor de ciencias naturales, finge depresión y juega con el profesor y sus compañeras. De cierta manera ellos

reconocen el marco de sentidos escolar, las normatividades y las mutan, las hackean, trollean³⁰ a sus profesores.

Aún así quiero insistir que la discusión sobre las identidades y las capacidades hay que retomarlas de manera diferenciada, si bien el movimiento social de discapacidad ha realizado procesos de lucha por el reconocimiento desde los años setenta, no podemos homologar la discusión, no se debe globalizar, cada proceso debe pensarse de manera diferenciada. Considero un enorme error de los discursos de diversidad en que enuncien el derecho a la diversidad sin puntualizar en los matices. Es decir, mis reflexiones sobre altas capacidades no las transpongo para comprender la discapacidad. Más adelante defenderé la idea de una identidad a partir de las altas capacidades, actualmente no creo que sea posible una identidad a partir de la discapacidad.

Las identidades se producen en unos sistemas de valor. La homosexualidad transita de ser una práctica común a una patología, luego a una identidad sólida que logra reunir masas a luchar por una posibilidad de ciertas formas de existencia a partir de una categoría social. Encuentro que el derecho a existir de una forma u otra tiene intereses de fondo. Vemos en la historia procesos de blanqueamiento de personas negras. Lo más viable es rechazar la identidad, lo encuentro con claridad en *Pulgarcita*, Serres parece que lo tuvo claro, o al menos *Pulgarcita* lo expresa cuando rechaza los procesos de identidad.

Anteriormente he planteado la discusión de Dai (2009), en este sentido, tanto el esencialismo como el desarrollismo pueden ser planteados como el *ser un talento*, como sustancia, un sustantivo determinado: Él es talento. Así haya sido por un proceso de desarrollo, el desarrollismo puede plantearse más como una pregunta por la formación. Sin embargo, en ambos casos la persona es nombrada superdotada dentro de una cultura, es una persona talentosa para el fútbol, que más allá de los dominios específicos (Csikszentmihályi, Rathunde, & Whalen, 1997; Gardner, 2011) hace parte del mundo de las demandas sociales específicas de cada cultura, lo cual está implícito en las teorías citadas, sin embargo requiere un proceso descriptivo, analítico y comprensivo que abre panoramas de práctica teórica y social. En este sentido planteo un proceso de refiguración

30 En el lenguaje juvenil de las redes sociales hackear es intervenir en un sistema de manera oculta para transformarlo, trollear es actuar de manera fastidiosa para entorpecer los procesos. Estas definiciones son elaboración propia a partir de diálogos con los jóvenes de la tesis.

de la teoría de Gagné (2015) haciendo énfasis en el reconocimiento social de las capacidades, que finalmente se catalizan según las demandas de un entorno, me acerco a una teoría basada en las acciones como la Ziegler (2012), pero haciendo énfasis en los procesos de reconocimiento social y planteando la posibilidad de encontrar espacios de educación de personas con talento sin el diagnóstico como personas superdotadas tal como lo ha expresado Borland (2003).

Cuando expreso la posibilidad de asumir el talento como nombre propio busco que pueda ser asumido sin el riesgo de la exclusión. Maria Caridad García Cepero (2004) nos ha planteado que las adjetivaciones superdotado, altamente capaz, talento, no puede ser un nombre propio, Yo comprendo y valoro su concepto, incluso afirmo que me sumo a él. Aún así, quiero explorar la posibilidad de asumir el talento como identidad importante en el reconocimiento del sujeto. Es decir, si hay un movimiento de reconocimiento social de las poblaciones que se han asumido como sexualmente diversas o con diversidad de género, si hay movimientos que luchan por la discapacidad ¿por qué no podemos luchar por una identidad talento? ¿por qué este resulta un adjetivo incómodo?

Judith Butler narra el tránsito de una persona transgénero por las calles de Ankara o que entra a un restaurante en Baltimore (Butler, 2017, p. 57), comprende que cuando una persona puede ejercer un derecho en singular, como individuo, es porque hay muchas personas en el marco social que apoyan este derecho. El hecho de que esta persona transgénero no sea agredida o violentada es porque hay otras personas que acompañan su cuerpo simbólicamente. Este acompañamiento es el que no han percibido en el marco social los jóvenes de esta tesis, cuando optan por la crisis es porque sus formas de existencia, los desempeños de sus capacidades no son posibles. Insisto en que mi preocupación nace de la nostalgia de las narraciones, para mí esta no sería una posibilidad si no hubiera encontrado un reproche en la narración que estos jóvenes hacen respecto al dejar atrás unos deseos de reconocimiento. Si bien no puedo referir la lucha contra la muerte violenta (Ricoeur, 2006) sí puedo expresar que de cierta forma hay una muerte cuando Sebastián no encuentra un lugar para sus intereses y los debe dejar atrás o manifestármelos en espacios totalmente ajenos al marco escolar. Así mismo Juan, si bien defiende y disfruta de los diálogos con sus compañeros, extraña en no haber tenido un reconocimiento favorable en varios momentos de su vida. Andrés no hizo referencia a

ello, simplemente transformó su vida y añora el volver a complacer a su madre con el logro académico, pero no encontré en su narración que extrañara las prácticas anteriores. Así mismo sumo el reconocimiento para todos los desempeños de las capacidades que están en los márgenes, como las artes que no encuentran un lugar en la escuela, los deportes que no están en los reglamentos olímpicos, como el skate boarding, entre otras formas de manifestación de los talentos.

Respecto a la oposición esencialismo/desarrollismo, una publicación posterior de Dai expone una postura que muestra una concepción contextualista similar a un tercero, que pone una discusión ontológica entre el individuo y el contexto, expone de manera contundente que el desempeño se observa en el marco de conceptos que responden a una época

When Spearman declared in 1904 that general intelligence is once and for all 'objectively determined and measured' (p. 201), the zeitgeist of the beginning of 21st century is completely different. For better or for worse, it favors social-contextual accounts of giftedness, reflected in popular media such as Malcolm Gladwell's (2008) best seller 'outliers', and Daniel Coyle's (2009) book 'Talent Code'. (Dai, 2018a, p. 11)

En este sentido encuentro importante una lucha por el reconocimiento de las capacidades desde lo local y desde una mirada más amplia. El adjetivo superdotación se ha planteado en un marco hegemónico de la historia de la universidad como imagen de sujeto que progresa en términos de sus capacidades. Empero, hemos visto que las personas negras, de pueblos indígenas, de ciertos contextos latinoamericanos quedan por fuera de estos patrones de reconocimiento. La única manera de hacer viable un proceso de lucha por el reconocimiento, acciones de aosematismo que seguro hay desde muchos desempeños en los contextos escolares, es flexibilizar este patrón de referencia que insiste en presentar a Albert Einstein como referencia del genio, un hombre blanco, europeo, burgués que estudia ciencias exactas. No es posible defender una identidad a partir del talento con estos marcos de referencia en contextos latinoamericanos, específicamente en Rionegro Antioquia.

Ahora bien, investigaciones precedentes, muestran la necesidad de relacionar la superdotación a la identidad, sin embargo, como expresa la profesora Celine Armenta “Identity and giftedness are widely studied phenomena. Blending them together poses some difficulties since the bridges between them have not yet been established” (Armenta, 1999, p. 389). Por mi parte insisto en que debemos plantear estos puentes, sin embargo, para hacerlo he planteado la reflexión sobre el concepto de superdotación encontrando en el tránsito a talento una posibilidad, así mismo, he planteado refigurar la identidad en el marco conceptual de una identidad narrativa.

Sospecho de los cambios de nominaciones porque creo que buscan ocultar algún proceso de exclusión. El maltrato y la vulneración de los pueblos indígenas no cambia porque no se les diga indios. Así mismo, el lugar de marginación, negación y exclusión de los sordos no cambia porque se les diga persona con discapacidad auditiva. Creo en la posibilidad de un tránsito al adjetivo talento porque encuentro que es la única forma en que los jóvenes de la tesis se nombraban de forma cómoda. Aún así no prescindo del adjetivo superdotado, pese a su expresión implícita de superioridad, tiene una historia que considero debe reconocerse y refigurarse desde la base de su devenir en el espacio y tiempo de las sociedades occidentales. Por mi parte, luego de un largo proceso existencial optaré por nombrarme superdotado, no como una identidad fijada en un test de inteligencia y un número de CI, sino como un desempeño superior, busco hacerlo como ejercicio de poder en un marco de sentidos que ha hecho inviable tal adjetivo en Rionegro y en Colombia. Así como los movimientos *Queer* usaron este adjetivo para contraponerse a un procesos sociales de exclusión, así mismo encuentro viable nombrarnos superdotados, como recuerdo de tantas vivencias de exclusión sobre ciertas actuaciones, por todos esos momentos en que nos han excluido por dedicarnos a la academia, en este camino incluso el adjetivo peyorativo nerd o ñoño debería asumirse como nombre propio como ejercicio de defensa de ciertas formas de existencia.

Pese a lo anterior, quiero hacer referencia a Mensa. Esta es una institución que ha consolidado una identidad nacional en torno al CI, para hacerse parte de esta institución hay que presentar un examen de alta inteligencia superior al 2% de la población mundial, es decir un puntaje superior a 130. He señalado anteriormente mi oposición al CI como determinación de la alta capacidad, encuentro más viable ir en la dirección de una

perspectiva de acciones y desempeños. La identidad sobre el coeficiente intelectual la encuentro inviable porque está centrada en un concepto de inteligencia en crisis, como he dicho antes, este concepto tiene una historia incómoda y que deberíamos reconstruir. Advierto, Harry Potter era mago de sangre pura sin saberlo, cuando lo enteran de ello entra a ese mundo secreto del cual era sin tener conocimiento de ello. La idea de unas capacidades con base genética, la identidad como esencia, la inteligencia como esencia es un constructo difícil de erradicar en un mundo social que habla de la vocación como un proceso existencial de encontrar el sentido de vida, una misión que cumplir.

Finalmente, he iniciado esta tesis tras una pregunta por el lugar que han tenido muchas personas con las que comparto cada día. Cuando inicié esta tesis no pensé encontrarme con el proceso de crisis, soñé con escenas de apomatismo, las cuales encontré de forma incipiente. Ahora no estoy seguro de que sea posible un proceso de lucha por el reconocimiento a partir de las capacidades, sigo dudando al respecto por todas las implicaciones que tiene, ya sean manifiestas en desempeños artísticos, artesanales, deportivos o científicos. Sin embargo, por mi parte seguiré buscando espacios de acogimiento para las personas que han puesto su sentido de vida en estas prácticas y no encuentran un lugar en la escuela tal como se viene desarrollando en Rionegro Antioquia. No sólo por los tres jóvenes que han narrado su vida junto a mí en esta tesis, sino por todas las otras personas con las que he compartido y tienen desempeños superiores que les hacen sentir incomodidad en los marcos escolares.

En este sentido encuentro importante una lucha por el reconocimiento de las capacidades desde lo local y desde una mirada más amplia. El adjetivo superdotación se ha planteado en un marco hegemónico de la historia de la universidad como imagen de sujeto que progresa en términos de sus capacidades. Empero, hemos visto que las personas negras, de pueblos indígenas, de ciertos contextos latinoamericanos quedan por fuera de estos patrones de reconocimiento. La única manera de hacer viable un proceso de lucha por el reconocimiento, acciones de apomatismo que seguro hay desde muchos desempeños en los contextos escolares, es flexibilizar este patrón de referencia que insiste en presentar a Albert Einstein como referencia del genio, un hombre blanco, europeo, burgués que estudia ciencias exactas. No es posible defender una identidad a partir del

talento con estos marcos de referencia en contextos latinoamericanos, específicamente en Rionegro Antioquia.

VI. UNA COMPRENSIÓN PERFORMATIVA DE LAS ALTAS
CAPACIDADES: HACIA UNA IDENTIDAD TALENTO
A modo de sumario y consideraciones finales

Las altas capacidades son una construcción social, una categoría producida a partir de unos ejercicios de clasificación de los cuerpos con base en un saber científico y posteriormente implica un reconocimiento de sí como persona capaz en el marco de una estructura de sentidos. Las demandas específicas de un contexto social que definen ciertas actuaciones y personas como productivas, exitosas o valiosas para la vida común. En este orden de ideas, cada sociedad, cada grupo humano genera un sistema de valores en torno a las capacidades y produce en concierto un orden social. Me distancio de la pregunta sobre la dicotomía entre herencia o ambiente, sobre nacimiento o crianza, esencia o desarrollo. Planteo que la superdotación, las altas capacidades o el talento son categorías que nos sirven para nombrar cuerpos, producir una diferencia a propósito de los logros y desempeños. Son una práctica socialmente compartida, que se afirma a partir del reconocimiento de sí como persona capaz en el marco de unas demandas específicas de cada grupo social.

La superdotación como constructo teórico nace en un momento del mundo occidental que le ancla ideales de modernidad y progreso. Con el sueño de una explicación de la vida para la toma de decisiones en beneficio del avance social, los saberes propios de la matemática buscaron cuantificar, medir y ordenar la vida humana. Una historia cimentada en la genética que trajo consigo procesos de eugenesia y perfeccionamiento de la raza humana. La noción de que los humanos han sido privilegiados por la inteligencia lleva consigo la idea de que las personas más inteligentes son superiores, son más humanas. La construcción conceptual de la inteligencia como verdad científica se consolida en contextos universitarios del centro de Europa y refinados en Estados Unidos, por lo tanto lleva en sí misma una idea de perfección humana que está centrada en los genios intelectuales universitarios.

Los tránsitos de la vida humana durante el aporreado siglo XX y los inicios del XXI han llevado a una crisis de la inteligencia. Una historia de genocidios, exclusiones sociales y en general barbaries sustentadas en la ciencia, el desarrollo y la libertad, han ido diluyendo poco a poco el concepto de inteligencia, se agrega un adjetivo u otro, finalmente el concepto que juega en la escuela es esa capacidad cefálica, racional y masculina.

Propongo prescindir del uso del concepto de inteligencia y transitar a altas capacidades. No se trata de un cambio de grafemas y fonemas, sino de una práctica social. Planteo un reconocimiento social de las altas capacidades y no una identificación científica a partir del diagnóstico psicológico. No prescindo del uso de la palabra superdotación, creo que es precisamente esta el constructo a refigurar, por una historia cargada de prácticas sociales educativas, pedagógicas y didácticas que continuarán y a las cuales se puede aportar lentamente para lograr movilizaciones. Afirmo que la superdotación constituye altas capacidades manifiestas y su reconocimiento favorable a propósito de los intereses del grupo social llevan a la configuración del talento. Somos reconocidos en la sociedad por nuestras capacidades, es decir que estas hacen parte de nuestra identidad. En suma, las capacidades humanas, la superdotación, el talento sólo son posibles en nuestra vida en sociedad.

En Colombia hay una tensión actual en términos de desarrollo que lleva a la educación a una constante contradicción entre formación para la industria o la creatividad. Específicamente en Rionegro Antioquia, las personas que hicieron parte de esta tesis vivieron una contradicción por las demandas culturales diferenciadas entre las personas en condición de infancia y las personas en condición de adultez. Las primeras escenas de reconocimiento están cimentadas en la distinción, la producción de una diferencia a partir de las actuaciones. Así, se direccionan con toda una estructura de sentido y un proceso de formación como persona con altas capacidades en el marco de los discursos heredados de la superdotación. Es decir, que se direccionan como personas con alto rendimiento académicos en sus primeros años de vida. El reconocimiento como persona con altas capacidades se produce por la ruptura de un orden social que implica la clasificación a partir de las capacidades que se relacionan a las generaciones, las cuales reconozco como órdenes generacionales. Hay una prescripción qué parte de las dicotomías infancia/aduldez, capaz/incapaz, estudiante/profesor, juego/trabajo.

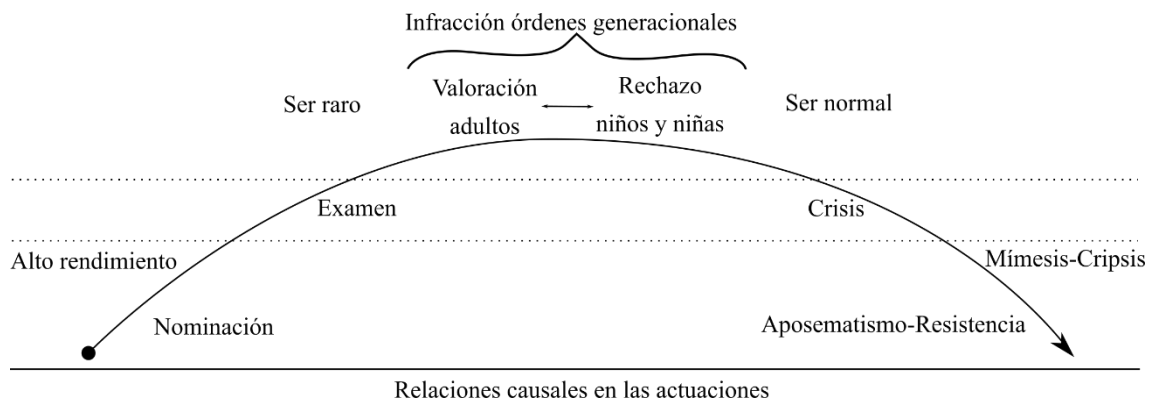


Figura 10 Relaciones causales en las actuaciones

Cuando se ha roto el orden de estas categorías se produjo una diferenciación entre raro y normal. Luego ha venido un ejercicio de evaluación psicológica que produjo un diagnóstico, sin embargo, la distinción se había establecido previamente en esta cadena de transgresiones a los órdenes que existen en la escuela. Estos jóvenes en la finalización de la educación primaria y el inicio de la secundaria se encuentran sin lugar, comprenden que la rareza tiene un peso inviable de ser vivido, la autoexigencia en el rendimiento académico, la presión por parte de la familia en Juan y Sebastián; algunas tensiones con las profesoras en el caso de Andrés; el rechazo social en las experiencias de Andrés y Sebastián. En suma, el reconocimiento favorable en esta categoría social que les direccionaba a comprenderse a sí mismo como personas con éxito académico, en el marco de una estructura basada en la competitividad y la cual tiene un orden jerárquico vertical y rígido, les implicaba un reconocimiento desfavorable por parte de las personas en rol de estudiante y de algunas profesoras que rechazan la ruptura del orden.

Investigaciones previas realizadas en Estados Unidos muestran cómo las personas que se identifican como negras, homosexuales, latinas, que además han sido identificadas como personas con superdotación, si desean permanecer con una identidad como superdotadas deben enfrentarse a abandonar aspectos culturales que les han sido asignados en ese otro vector identitario. Para estos jóvenes, el deseo de socialización y acogimiento en los contextos escolares les conduce a ocultar su identidad como personas con altas capacidades. Inventan procesos de crisis que les implicó cambiar de institución múltiples veces, perder materias y pelear con los contextos familiares. Además, sintieron incomodidades y percibieron que abandonaban sus intereses. En síntesis, unas estéticas del ocultamiento, del camuflaje, del mimetismo.

Si bien habían encontrado escenas de reconocimiento como la exaltación, las competencias, el afecto familiar, la visibilización en espacios sociales y eran reconocidos por algunas personas adultas en el marco de las demandas económicas y de éxito establecidas por nuestra sociedad actual, el peso de la rareza hacía esa forma de existencia inviable.

Las escenas de reconocimiento entregaban elogio en una sociedad competitiva, exaltación pública en una grupo social que narran como envidioso; empero, no les crea un espacio de acogimiento en el cual puedan conversar, estar con otras personas en actividades lúdicas relacionadas a sus intereses. Ante estas situaciones, mejor buscar el acogimiento haciéndose parte del grupo de estudiantes. En este camino, encuentran que la experiencia de estar con las demás personas jóvenes es agradable, tenían conversaciones poco emocionantes, pero no está mal, hay cierta comodidad, hay aprendizajes de otro tipo.

Ante esta situación de crisis y mimetismo, los jóvenes de la tesis han encontrado en su tránsito en el bachillerato la posibilidad de habitar la escuela en un camino confuso que implica algunas acciones que he denominado *aposematismo*. Actuaciones que responden a la estética de *hackear* y *trollear*, una forma de manifestar que tienen poder y capacidad de agencia, en algunos momentos con un tono de sanción, en otros simplemente como un ejercicio de poder a partir de la burla. Interpreto estas acciones y los monólogos como una nostalgia por el reconocimiento como persona capaz y encuentro en este camino la posibilidad de acciones performativas que reivindiquen la identidad a partir de las capacidades, para hacer viable en el contexto local ciertas formas de existencia.

Los procesos identitarios en torno a la inteligencia están en el centro de nuestra constitución como humanos, los saberes de la evolución que se consolidaron en núcleo de Europa durante el siglo XIX nos plantean la mirada centrada en la razón, la libertad de juicio y la masculinidad burguesa. En este riesgo de relación con la eugenesia, la perfección de la raza y el deseo de reconocimiento como genios, el parámetro de referencia para el ideal de hombre perfecto fue tejido por la imagen del intelectual universitario.

Como posible fuga a ese ideal, planteo la posibilidad de comprender la superdotación como altas capacidades, el reconocimiento de estas a partir de las acciones

en la vida cotidiana y, a partir del reconocimiento social, comprender la noción de talento. Una identidad talento es posible si se generan escenas de reconocimiento. Espacios educativos para las personas con talento sin examen de superdotación.

Los adjetivos que producen la diferencia están conducidos por la relación entre alta capacidad y riqueza, expresiones como éxito y juegos de lenguaje en torno a la competencia están en una estructura de sentidos de ganar o perder, la cual, según las narraciones genera relaciones de violencia por envidia. Esta producción de superioridad e inferioridad a partir de las capacidades, conllevó a teorías que buscan hacer plurales las capacidades reconocidas, con nuevas clasificaciones de talentos. En el sentido anterior observo un riesgo de búsqueda de homogeneidad a partir de los discursos que abogan por la diferencia. La referencia a las capacidades y los talentos en una perspectiva de multiplicidad no debería construirse bajo la negación de la categoría alta capacidad o superdotación. Si bien es importante hacer la crítica y flexibilizar el concepto de triunfo o éxito en torno a las capacidades, seguirán existiendo adjetivos de la vida cotidiana que trazan la diferencia a partir de los desempeños.

La estructura de competitividad con tecnologías que develan el triunfo o fracaso, que median el reconocimiento favorable o desfavorable por parte de los adultos y estudiantes, es la base de la diferencia que produce la segregación. El reconocimiento en forma de distinción. En este sentido, resulta ingenuo pensar que el cambio de una palabra transforme un juego del lenguaje. Considero posible el reconocimiento de las capacidades como bien común y no como riqueza individual, es posible hacer transformaciones a la estructura competitiva de la escuela que retiren la relación entre capacidad y triunfo. Esto está mediado por la construcción de lugares en el marco de una máquina económica, hay una noción de que la inteligencia permitirá un acceso a un mayor nivel social y económico, por lo tanto, que la educación lleva al desarrollo económico, a la riqueza de la nación. Esto no me es tan claro para el caso de Colombia, si alguien tiene como interés el incremento financiero, el desarrollo académico no es la mejor opción o al menos no es el camino más corto.

Es sabido que el molde de la escolarización le calza a muy pocos y quienes quedan por fuera de él comienzan a ser nombrados desde el saber científico con palabras decorosas que permiten la creación de servicios educativos. La inteligencia ha sido uno

de los factores importantes en la construcción del molde escolar, con los adjetivos que denotan superioridad e inferioridad. Concuero con que esto debe ser sometido a crítica; sin embargo, veo con claridad que hay una diferencia en algunas personas, aquellos que desde finales del siglo XIX hemos nombrado genios, prodigios y superdotados, hay un proceso de valoración social sobre estos adjetivos y hay una construcción histórica que propongo poner en sospecha, pues cuando un adjetivo deviene problemático e incómodo, cuando denota una forma de existencia que es inviable, tratar de retirar o transformar el adjetivo es un eufemismo que poco aporta al problema real. Así mismo, negar la posibilidad de estudios sobre el tópico es propiciar que una práctica social siga instaurada.

La estructura de la escuela sigue ordenando los cuerpos según la edad cronológica, la metáfora de edad mental sigue viva y es fundamental en nuestro modelo escolar. Ésta, que presupone que hay intereses prescritos por la edad y que la forma de relacionarnos entre las personas se organiza según la fecha de nacimiento. Por esto los familiares se preocupan porque sus hijos no comparten con niños de su misma edad, asumen que es el comportamiento normal y adecuado; lo contrario puede resultar patológico. En esta matriz de organización de la escuela, seriada en grados y pensada para que compartan las personas según sus edades, la noción de edad mental seguirá siendo un problema que desordena, pues es imposible no transgredir, cuando pretenden estandarizarnos con base en una noción tan arbitraria e incoherente como el concepto de mayorías.

He encontrado críticas a los programas de identificación y atención a estudiantes con altas capacidades a nivel internacional, en las cuales se argumenta que son procesos de exclusión que consolidan visiones utilitaristas, pragmatistas y elitistas, sin embargo, nuestras obras de teatro han insinuado que en el marco de un sistema escolar que presenta ciertos órdenes lineales y escalonados, es todo un juego del lenguaje lo que produce la diferencia, el examen diagnóstico es sólo una pequeña parte de este entramado de sentidos, en muchos momentos de las obras el adjetivo en cuestión es desconocido por el grupo social e incluso olvidado por los protagonistas, por tanto, la diferencia a partir de las capacidades opera desde del reconocimiento en un sentido más complejo.

En orden con los dos argumentos anteriores, la inclusión educativa en tanto modalidad de “escuelas para todos” (Unesco, 1994), más con la propuesta de materialización en Colombia en cuanto a recursos económicos y de infraestructura, no

transforma lo fundamental en el aula de clase, la idea de seriación por edades persiste, por lo tanto, estandariza la edad mental y hace inviable la coexistencia de diferencias en ritmos, espacios y tiempos.

El no lugar para el reconocimiento de las capacidades manifiestas en interés académico ha llevado al desaparecimiento de esta forma de diferencia en el caso de las tres obras escritas. Asunto que se relaciona con los intereses de desarrollo en Colombia. No hay un propósito de apoyo de las ciencias y las artes, entonces los espacios de reconocimiento son incipientes y por lo general con financiación privada. Además, esta situación coexiste con una mirada a salir del país como ideal de vida, la cual se ha nombrado como *fuga de talentos*. Aclaro, no estoy haciendo referencia a que se haya perdido un talento y tampoco estoy argumentando que el país está perdiendo recursos, reprocho tales miradas sobre las capacidades y no busco responsabilizar a estas personas de alguna idea de progreso ni de la solución de los problemas de la humanidad por tener mayor capacidad en una u otra área de desempeño, aunque seguramente el bienestar de estas personas abonaría a un mejor vivir en colectivo. No concuerdo con la crítica a los programas para el desarrollo del talento, que argumentan que estos existen en el marco de una estructura capitalista que quiere sobreexplotar a las personas o que propicia la inequidad social. Esta consecuencia es inevitable, finalmente la educación en una sociedad que tiene como centro el mercado, se relaciona de una u otra manera con la oferta y la demanda de bienes y servicios. A mi entender, luego de esta lectura, tratar de centrar la crítica al sistema capitalista en el diagnóstico de superdotación y los programas de atención, más que la equidad o la inclusión, lo que ha buscado es ignorar e invisibilizar una problemática, unas formas de existencia que seguirán resultado incómodas si no hay un espacio que les acoja. Comprendo la crítica que se hace en torno a la inequidad, pero soy consciente de que esta estructura social no cambiará a corto plazo y la ausencia de espacios de acogimiento también es producto de una sociedad inequitativa, sin embargo, los programas de acogimiento como semilleros, programas de enriquecimiento cognitivo, entre otros, aportan al bienestar de algunos individuos.

En este sentido, la generación de espacios de reconocimiento abre la puerta a la posibilidad del auto-reconocimiento o la auto-nominación para la participación de los programas. Esto, si se plantean procesos de reconocimiento de sí como persona capaz, en

el cual saberes provenientes de la educación y la pedagogía tienen un estatuto tan válido como el de la psicología. Así, una persona puede reconocerse con alto desempeño a partir de los intereses, un vínculo con la lúdica y donde sea posible encontrarse con otras personas que comparten experiencias afines, otras formas de existencia con quienes identificarse.

Encuentro lamentable que una persona que disfruta de ciertas actividades como la lectura, el estudio de lenguas, la historia y las leyes, se sientan mal por eso, opten por intentar ajustarse a un sistema educativo pensado para la formación para el trabajo industrial y narren su pasado con nostalgia. En este sentido es nuestra labor seguir explorando otros desempeños, como niños que disfrutaban el arte o las actividades físicas y estas prácticas les son prohibidas por el bajo rendimiento escolar, aquí sólo hemos visto un pequeño fragmento de la situación.

Finalmente, concluyo que existen estudiantes con altas capacidades haya un diagnóstico clínico o no. Estos se reconocen en sus actuaciones que rompen los órdenes sociales produciendo una diferencia y una categoría social. En Rionegro estas personas no han encontrado espacios de acogimiento de sus actuaciones, de su forma de existencia y han optado por diluir la diferencia. Encuentro la posibilidad de una identidad centrada en la capacidad, finalmente se nos reconoce por nuestras capacidades, encuentro viable el reconocimiento como talento. No se trata de dar una mejor educación a cierto grupo de personas para lograr rendimiento más óptimo y desarrollo social, ni de brindar apoyo psicológico a un grupo que tiene un trastorno; busco hacer viables en nuestro contexto ciertos modos de vida que encuentro valiosos. Consecuencia de mi historia.

VII. POSIBILIDADES QUE SE ABREN EN ESTA INVESTIGACIÓN

A modo de recomendaciones

Luego del cierre de estas obras, de este corte en el tiempo y algunos análisis parciales a partir de múltiples conceptos de reconocimiento, quedan algunas reflexiones que permiten concretar posibilidades. Concretaré estas en unos puntos en tres ejes, en primer lugar algunas consideraciones pedagógicas, comprendiendo pedagogía como la reflexión metódica sobre la educación, en este punto plantearé posibilidades que veo quedan abiertas para futuras investigaciones a partir de las construcciones aquí logradas; en segundo lugar lo educativo comprendido como los múltiples procesos de transmisión y transformación de la cultura, procesos dentro o fuera del sistema de educación nacional; y finalmente lo didáctico comprendido como lo relacionado con procesos de enseñanza.

1. EN UN SENTIDO PEDAGÓGICO

El concepto de escena de reconocimiento como herramienta de comprensión tiene potencial para el trabajo con otras categorías sociales que se han utilizado para la producción de diferencias tanto a nivel escolar como extraescolar, estudios sobre discapacidad, género, poblaciones racializadas, entre otras. Así mismo, la línea de las capacidades como reconocimiento de sí queda abierta para reflexiones en diferentes marcos culturales, en esta ruta, es posible explorar de forma comparada sobre producciones de diferencias a partir de las capacidades en múltiples culturas.

Realicé un primer acercamiento conceptual a la posibilidad de una identidad talento, como un proceso que permita la lucha por el reconocimiento de algunas capacidades que han sido históricamente precarizadas en Colombia.

He abierto una primera discusión sobre la necesidad del reporte (no del diagnóstico) en el sistema de matrículas, ha sido el fin de este trabajo comprender las escenas de reconocimiento, sin embargo ¿qué esperamos que ocurra? ¿qué queremos que pase? Aunque hay intención de lograr el acogimiento, las acciones de crisis y aposematismo nos muestran confusión. Tal vez lo único importante para vivir en sociedad sea ser normal, de ningún modo juzgo la solución hallada por los tres jóvenes de la tesis ¿para qué marcamos la diferencia? En lo personal no tengo claro por qué defender la diversidad,

pregono el respeto a la diferencia y creo debemos ser combativos contra todo aquel que quiera erradicar la diferencia, sin embargo, dudo de todo lo que trae consigo la categoría diversidad. Pues en ocasiones siento que el rechazo a la normalidad también está inspirado por un llamado al reconocimiento en el mercado.

Altas capacidades, superdotación y talentos, son categorías consolidadas con base en la psicología como disciplina, aquí he propuesto un ejercicio pedagógico con ciertas tendencias a trascender a lo disciplinar, con visos de indisciplina. En el campo hacen falta estudios más allá de lo disciplinar psicológico.

2. EN UN SENTIDO EDUCATIVO:

Resulta urgente y necesario erradicar el reconocimiento centrado en el examen diagnóstico, generar nuevas escenas de reconocimiento de las capacidades a partir de la creación de espacios de desempeño, que contemplen además procesos de reconocimiento de sí y auto-nominación. En este sentido, sugiero que tanto las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional colombiano, como futuras legislaciones problematicen con mayor amplitud el concepto de reconocimiento. El examen de diagnóstico, si está aplicado en condiciones apropiadas, entrega un dato fiable sobre algunos procesos cognitivos, sin embargo, está claro que estos datos son inestables y que evalúan una realidad muy restringida de las capacidades humanas. A nivel de política pública nacional y local, es viable la creación de programas que permitan el desarrollo de las capacidades más allá del diagnóstico y que vehiculen explorar múltiples desempeños.

A nivel comunitario local y nacional es posible la consolidación de procesos de asociación tanto de académicos como de familias, que movilicen dinámicas culturales y medien cambios en los sentidos otorgados a las altas capacidades y los talentos, que permitan sacarlos de un discurso de utilitarismo que se visibiliza en nociones como éxito, triunfo y competencia. Además, que permita la creación de lugares para el acogimiento y el encuentro según intereses de desempeño. En este sentido, incluso la categoría superdotación no tendría por qué ser despreciada u olvidada, sino acogida con intereses

políticos de lucha por el reconocimiento, pues negarla por la incomodidad que genera ha aportado a la vulneración y precarización de estas personas.

Así mismo, encuentro importante pensar el reconocimiento desde las políticas públicas, haciendo énfasis de forma explícita y contundente en que los exámenes de inteligencia no son una prueba viable y que el reconocimiento no tiene relación con un ejercicio de diagnóstico, sino con la generación de espacios para el encuentro, flexibilizaciones y cambios en las tecnologías escolares que ya han sido señaladas aquí.

3. EN UN SENTIDO DIDÁCTICO:

En lo profundo y a largo plazo, es importante consolidar transformaciones de la escuela, reevaluar una estructura gradual, que inevitablemente busca homogeneizar tiempos de aprendizaje. En este camino no propongo nada innovador, la institución escolar actual está en crisis y hay múltiples propuestas para reestructuraciones del sistema educativo.

En lo próximo, a mediano plazo, cada maestro o maestra puede reinventar las tecnologías escolares de producción de superioridad/inferioridad, estas pueden ser flexibilizadas. Tales como la evaluación de aprendizajes, el cuadro de honor, la entrega de símbolos patrios, los reconocimientos en los actos de graduación, entre otras.

Es posible la creación de espacios de encuentro en torno a las capacidades. Mi intuición, basado en otras experiencias que reconozco, es que si hubiese un espacio de acogimiento, donde estos jóvenes hubieran encontrado otras personas con intereses similares, entonces el desarrollo de sus intereses habría sido viable, el sentimiento de que no había otras personas como ellos les llevó a buscar el mimetismo y la cripsis.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aristóteles. (1948). *El arte poética*. Muniain.
<http://www.traduccionliteraria.org/biblib/A/A102.pdf>
- Armenta, C. (1999). A shift to identity: A journey to integrity in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 384–401.
<https://doi.org/10.1177/016235329902200404>
- Barrero, V. del P., Muñoz, J. E., & García-Cepero, M. C. (2012). *Teorías implícitas del talento en profesores de educación básica de la ciudad de Bogotá (Disertación de maestría)* (Pontificia Universidad Javeriana Bogotá).
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/9900>
- Begué, M. F. (2012). El arco del tiempo. In O. Mongin, M. C. Betancur, M. F. Begué, & F. Díez (Eds.), *Improntas de Ricœur en el pensamiento contemporáneo* (pp. 33–55). Universidad de Caldas.
- Betancur, M. C. (2005). Falsos presupuestos del problema de la identidad personal. De la identidad personal a la identidad narrativa. *Estudios de Filosofía, Enero-Junio* (13), 83–103. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3798/379846137005.pdf>
- Betancur, M. C. (2017). *Narración, juegos del lenguaje e identidades: aproximaciones desde la filosofía de Paul Ricœur*. Universidad veracruzana.
- Bonner, F. A., Jennings, M. E., Marbley, A. F., & Brown, L.-A. (2008). Capitalizing on leadership capacity: Gifted african american males in high school. *Roeper Review*, 30(2), 93–103. <https://doi.org/10.1080/02783190801954965>
- Bonner, F. A., Lewis, C. W., Bowman-Perrott, L., & Hill-Jackson, V. (2009). Definition, Identification, Identity, and Culture : A Unique Alchemy Impacting the Success of Gifted African American Millennial Males in School. *Journal for the Education of the Gifted.*, 33(2), 176–202. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ871027>

- Borges, J. L. (1989). El idioma analítico de John Wilkins. *Obras Completas*, pp. 198–225. <http://aracnologia.macn.gov.ar/st/biblio/Borges1952ElidiomaanaliticodeJohnWilkins.pdf>
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education*. Teachers College Press.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura. In *Revue Française de Sociologie* (Vol. 22). <https://doi.org/10.2307/3320819>
- Butler, J. (1997). *The Excitable Speech*. Routledge.
- Butler, J. (2004a). Precarious Life: Precarious Life. In *New York*. <https://doi.org/10.1177/107780040100700405>
- Butler, J. (2004b). Undoing gender. In *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (Vol. 3). <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Butler, J. (2008). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2009). *Frames of War. When is life grievable?* <https://doi.org/10.1080/00335631003796701>
- Butler, J. (2012). La alianza de los cuerpos y la política de la calle. (Spanish). *Debate Feminista*, 46(23), 91–113. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=87378875&lang=es&site=ehost-live>
- Butler, J. (2015). *Senses of the Subject* (First, Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría política de la asamblea*. Paidós.
- Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358–376. <https://doi.org/10.1177/0162353215607322>
- Cross, J. R., Bugaj, S. J., & Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for*

the Education of the Gifted, 39(1), 23–48.
<https://doi.org/10.1177/0162353215624162>

Cross, T. L. (2003). Rethinking gifted education: A phenomenological critique of the politics and assumptions of the empirical analytic mode of inquiry. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education*. New York: Teacher Colleges.

Cross, T. L. (2012). Social–Emotional Needs. *Gifted Child Today*, 35(2), 144–145.
<https://doi.org/10.1177/1076217511436087>

Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. R., & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: the roots of success and failure*. Cambridge University Press.

Dai, D. Y. (2009). Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness. In *International Handbook on Giftedness* (pp. 39–80). <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>

Dai, D. Y. (2018a). A history of giftedness: A century of quest for identity. In *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 3–23). <https://doi.org/10.1037/0000038-001>

Dai, D. Y. (2018b). A history of giftedness: paradigms and paradoxes. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (Second, pp. 1–14). https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_1

Dai, D. Y. (2020a). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, (January), 1–14. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>

Dai, D. Y. (2020b). Rethinking Human Potential From a Talent Development Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 19–37.
<https://doi.org/10.1177/0162353219897850>

De Zubiría, J. (2013). Mitos Y Realidades Sobre La Inteligencia Y El Talento. *Investigación Educativa*, 17(2), 11–20.
http://dide.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2935/Mitos_y_realidades_sobre_la_inteligencia_y_el_talento.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- De Zubiría, J. (2019, July). ¿Existen los niños superdotados? *Semana*. En: <https://www.semana.com/opinion/articulo/existen-los-ninos-superdotados-columna-de-julian-de-zubiria/623534>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. Macmillan
https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10_democracy_and_education_by_dewey.pdf
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación* (6ta ed.; L. Luzuriaga, Ed.). Morata (original en inglés 1916).
- Evans-Winters, V. E. (2014). Are Black Girls Not Gifted? Race, Gender, and Resilience. *Interdisciplinary Journal of Teaching & Learning*, 4(1), 22–31. <http://ezproxy.twu.edu:2048/login?url=http://ezproxy.twu.edu:2060/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=97273405&site=ehost-live&scope=site>
- Fiebig, J. N. (2008). Gifted American and German adolescent women: a longitudinal examination of attachment, separation, gender roles, and career aspirations. *High Ability Studies*, 19(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/13598130801980349>
- Ford, D. Y. (1995). *Counseling Gifted African American Students: Promoting Achievement, Identity, and Social and Emotional Well-Being*. Counseling. Virginia.
- Ford, D. Y. (2004). A Challenge for Culturally Diverse Families of Gifted Children: Forced Choices between Achievement or Affiliation. Multicultural. *Gifted Child Today*, 27(3), 26–27. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ684152.pdf>
- Ford, D. Y., Harris, J. I., & Schuerger, J. M. (1993). Racial Identity Development Among Gifted Black Students: Counseling Issues and Concerns. *Journal of Counseling & Development*, 71(1), 409–417. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02657.x>
- Ford, D. Y., & Whiting, G. (2010). Beyond Testing: Social and Psychological Considerations in Recruiting and Retaining Gifted Black Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 131–155. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902213.pdf>

- Forrester, M. M. (2012). *Gifted Hispanic Identity: Exploring Relationships among Resilience Goals and Academic Orientation (Doctoral Dissertation)* (Liberty University, Lynchburg). <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/589/>
- Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. In *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Frank, A. J., & McBee, M. T. (2003). The Use of Harry Potter and the Sorcerer's Stone to Discuss Identity Development With Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, *XV*(1), 33–38.
- Fuentes González, P. P. (2007). *Los elementos estructurales del drama griego antiguo: forma y función*. *18*(2007), 27–67. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/florentia/article/viewFile/4142/4079>
- Gagné, F. (1995). Hidden Meanings of the “Talent Development” Concept. *Educational Forum*, *59*(4), 350-362. <https://doi.org/10.1080/00131729509335067>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, *15*(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educacion*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gallardo-Cerón, B. N. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana. (Disertación doctoral)* (Cinde - Universidad de Manizales, Manizales). Retrieved from <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2392>
- Gallardo-Cerón, B. N., Jurado Alvarán, C., & Montoya-Rodas, S. (2018). Opción metodológica: rutas y equipajes de las investigaciones. In H. F. Ospina, M. P. Marín Gutierrez, A. K. Peña, C. Vélez de la Calle, B. Ramírez-Aristizábal, B. N. Gallardo-Cerón, ... S. Montoya-Rodas (Eds.), *Educación y pedagogía trayectos recorridos* (pp. 156–204). Universidad de Manizales.

- Galton, F. (1869). Hereditary genius: A centennial problem in resolution of cultural and biological inheritance. In *Social Biology* (Vol. 27). <https://doi.org/10.1080/19485565.1980.9988402>
- Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. Project Gutenberg.
- García-Cepero, M. C. (2014). Desafíos de la política educativa para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia. *Altas Habilidades Superdotação, Criatividade e Inovação*, 94–100. Anais.
- García-Cepero, M. C., Proestakis-Maturana, A. N., Lillo, A., Muñoz, E. M., López, C., & Guzman, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327–1340. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1327>
- García Barrientos, J. L. (2004). Teatro y narratividad. *Arbor*, CLXXVII(699/700), 509–524. <https://doi.org/10.3989/arbor.2004.i699/700.592>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Graham, A., & Anderson, K. A. (2008). “I have to be three steps ahead”: Academically gifted African American male students in an-Urban High School on the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Review*, 40(5), 472–499. <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0088-8>
- Grantham, T., & Ford, D. Y. (2003). Beyond self-concept and self-esteem: Racial identity and gifted African American students. *The High School Journal*, 87(1), 18–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ787326>
- Grondin, J. (2008). De Gadamer a Ricœur ¿Es posible hablar de una concepción común de la hermenéutica? In *Paul Ricœur del nombre falible al hombre capaz* (pp. 35–56). Nueva Visión.
- Gross, M. U. M. (1998). The “Me” behind the Mask: Intellectually Gifted Students and the Search for Identity. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(3), 167–174. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783199809553885>

- Gubbins, E. J. (1991). *The National Research Center on the Gifted and Talented*. Washinton.
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Henfield, M. S., Owens, D., & More III, J. L. (2008). Influences on Young Gifted African Americans' School Success: Implications for Elementary School Counselors. *The Elementary School Journal* 2, 108(5), 392–406. <https://eric.ed.gov/?id=EJ791983>
- Hua, O., Shore, B. M., & Makarova, E. (2014). Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted–ADHD college students. *Gifted Education International*, 30(1), 74–86. <https://doi.org/10.1177/0261429412447709>
- Hutcheson, V. H., & Tieso, C. L. (2014). Social coping of gifted and LGBTQ adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 355–377. <https://doi.org/10.1177/0162353214552563>
- Jaramillo, J. C. (1981). *La Falla y el Día de los Gallinazos*. Puesto de Combate.
- Joyce, J. (2004). Ulysses. In *The Cambridge Companion to James Joyce, Second Edition*. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521837103.007>
- Karlene, G. (1987). *A Guide to Understanding Gifted American Indian Studets*. New Mexico State University.
- Kent, R. (2015). Charlie's Words Supporting Gifted Male Athletes Using Athletes' Journals. *Gifted Child Today*, 35(3), 187–196. <https://doi.org/10.1177/1076217512444549>.
- Lagos, A. (1994). Los niños genios se suicidan. *El Tiempo*. En: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-148923>
- León, C. L., Laverde, J. C., y Montoya, M. (2019). Revisión teórica caso adolescente Miguel Ángel Olea Ortégón. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Leung, A. S. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counselling Psychology Quarterly*, 11(3), 325–335. <https://doi.org/10.1080/09515079808254064>

- Lovecky, D. V. (1997). Identity Development and Self-Concepts of Gifted Children Starting. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(2), 90–94.
- Mahoney, A. S. (1998). In Search of the Gifted Identity: From Abstract Concept to Workable Counseling Constructs. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(3), 222–226. In: <https://eric.ed.gov/?id=EJ562640>
- Manosalva, S. E. (2013a). Globalización y educación institucional: crisis de siglo. In Y. N. Giraldo & J. A. Melenge (Eds.), *Territorios y cartografías educativas: construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI* (pp. 41–68). Cinde.
- Manosalva, S. E. (2013b). Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad. In S. López (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía Con Sentido Humano*. (pp. 285–306). Universidad de la Serena.
- Miller, N. B., Falk, R. F., y Huang, Y. (2009). Gender Identity and the Overexcitability Profiles of Gifted College Students. *Roeper Review*, 31(3), 161–169. <https://doi.org/10.1080/02783190902993920>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- Mönks, F. J. (1996). Herencia y ambiente: una aproximación interactiva hacia el talento. *Revista de Psicología*, 14(2), 111–128.
- Myers, R. K. (1979). *Underachieversent in gifted pupils. Procedings of a workshop*. Pennsylvania.
- Nietzsche, F. (1986). Humano, Demasiado humano. In J. González (Ed.), *Revista Espanola de Salud Pública* (5th ed., Vol. 73). <https://doi.org/10.1590/s1135-57271999000100001>
- Ospina, H. F., & Gallardo-Cerón, B. N. (2012). Camino recorrido en la investigación. In H. F. Ospina & N. Murcia (Eds.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía*

en Colombia. (pp. 111–121). En: [http://www.cinde.org.co/PDF/Regiones investigativas.pdf](http://www.cinde.org.co/PDF/Regiones_investigativas.pdf)

Padilla, 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. (2009). De excluidos e integrados: Saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en Mexico, 1920-1940. *Revista Frenia*, IX, 97–134.

Palomo Berjaga, V. (2010). El monólogo interior de dos fragmentos modernistas: The Waves y Ulysses. *Forma: Revista d'estudis Comparatius. Art, Literatura, Pensament*, 02(1), 95–104. In: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3956272>

Pedraza, Z. (2009). El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia. *Revista de Antropología y Arqueología*, 9(1), 115–159.

Piñeres Sus, J. D. (2012). *Lo humano como ideal regulativo (Tesis Doctoral)*. Universidad de Antioquia.

Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Fondo Editorial FCSH Universidad de Antioquia.

Pride, L. D. (2014). Using Learning Stories to Capture “Gifted” and “Hard Worker” Mindsets within a NYC Specialized High School for the Sciences. *Theory into Practice*, 53(1), 41–47. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.862121>

Ramirez-Smith, C. (1997). *Mistaken Identity : Gifted and ADHD*. Virginia.

Ramírez, A. Y. (2006). *Aproximación al concepto del retraso mental leve en Colombia* (Universidad Pontificia Bolivariana). Retrieved from [https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/APROXIMACION _AL_CONCEPTO_DEL_RETRASO_MEN.pdf](https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/APROXIMACION_AL_CONCEPTO_DEL_RETRASO_MEN.pdf)

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.

- Renzulli, J. S. (1997). How To Develop an Authentic Enrichment Cluster. *National Research Center on the Gifted and Talented CT., Storrs*.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED420954&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015a). A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness. Retrieved July 15, 2020, from https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/high_achieving_creative-productive_giftedness/#
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015b). Sistema multi-criterio para la identificación de las altas capacidades Creativas/Productivas y de Alto Logro. *Revista de Educacion*, (368), 92–121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos sobre hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento: tres estudios*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios* (A. Neira, Ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008a). *Sí mismo como otro* (2nd ed.). Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008b). *Tiempo y narración II Configuración del tiempo en el relato de ficción* (Quinta; Ed.). Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción Ensayos sobre hermenéutica II* (2nd ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2011). *Teoría de la interpretación*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2012). *Escritos y conferencias 2: Hermenéutica: Siglo XXI*.

- Rodgers, K. A. (2008). Racial identity, centrality and giftedness: An expectancy-value application of motivation in gifted African American students. *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 30(2), 111–120. <https://doi.org/10.1080/02783190801955103>
- Rulfo, J. (1953). *El llano en llamas*. México DF.: Fondo de Cultura Económica.
- Runge-Peña, A. K. (2016). *El orden de la clase, las prácticas de producción de diferencias y el paso de niño a alumno*: Medellín.
- Runge-Peña, A. K., Piñeres Sus, J. D., & Hincapié, A. (2010). Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la explotación sexual comercial de Niños, Niñas y adolescentes (ESCNNA). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 269–291.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946 Vol. 2*. Medellín: Foro nacional por Colombia.
- Sáenz Obregón, J., & Zuluaga, O. L. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 9–26. Retrieved from <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7864>
- Schulz, S. (2005). The gifted: Identity construction through the practice of gifted education. *International Education Journal*, 5(5), 117–128. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903892.pdf>
- Sedillo, P. J. (2015). Gay Gifted Adolescent Suicide and Suicidal Ideation Literature Research. *Gifted Child Today*, 38(2 April), 114–121. <https://doi.org/10.1177/1076217514568557>
- Serres, M. (1994). *Atlas* (Juliard, Ed.). Catedra.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita..*: Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2015). *Figuras del pensamiento* (A. Diez, Ed.). Gedisa.
- Shakespeare, W. (1899). *The Tragedy of Hamlet* (E. Dowden, Ed.). Methuen and co.

- Shaunessy, E., Alvarez McHatton, P., Hughes, C., Brice, A., & Ratliff, M. A. (2007). Understanding the Experiences of Bilingual, Latino/a Adolescents: “Voices from Gifted and General Education.” *Roeper Review*, 29(3), 174–182. <https://doi.org/10.1080/02783190709554406>
- Spencer, N. F., & Riddick, A. (2014). Racial Identity Development and Academic Achievement of Academically Gifted African American Students: Implications for School Counselors. *Georgia School Counselors Association Journal*, 21(1 Nov), 28–34. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084424.pdf>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (p. 21). New York.
- Terman, L. M. (1916). The Measurement of Intelligence. An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale. In *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/h0068271>
- Treat, A. R., & Whittenburg, B. (2004). Gifted Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Annotated Bibliography: A Resource for Educators of Gifted Secondary GLBT Students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVII(4), 230–243. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750998.pdf>
- U.S Office of Education. (1972). Education of the Gifted and Talented - Marland Report. In *Educational Forum* (Vol. 92). <https://doi.org/10.1080/00131725909338741>
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. En: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Veas Mercado, F. (1977). Fundamentos lingüísticos y psicológicos del monólogo interior en Macario de Juan Rulfo. El monólogo visto como una metáfora de una visión de mundo. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 1(3), 272–281. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27761950>

- Welch, A. M. (2013). The Academically and Musically Gifted Student: The Challenge of Maintaining Identity and Making Difficult Choices. *Parenting for High Potential*, (December), 4–8.
- Whiting, G. (2006). Enhancing Culturally Diverse Males' Scholar Identity: Suggestions for Educators of Gifted Students. *Summer*, 29(3), 46–50. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746304.pdf
- Whiting, G. (2009). Gifted Black Males: Understanding and Decreasing Barriers to Achievement and Identity. *Roeper Review*, 31(4), 224–233. <https://doi.org/10.1080/02783190903177598>
- Wittgenstein, L. (2017). *Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas*. Gredos.
- Yarza, A. (2010). Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX y mediados del siglo XX. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 111–129.
- Yarza, A. (2011a). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina. *Revista Ruedes*, 1(1), 3–21.
- Yarza, A. (2011b). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940*. Universidad de Antioquia.
- Yarza, A. (2013). Formación y Discapacidad/Excepcionalidad: Notas para desnaturalizar la inclusión. In S. Lopez de Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía Con Sentido Humano*. (pp. 379–398). Universidad de la Serena.
- Yarza, A., & Rodríguez, L. M. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia* (GHPP, Ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zapiola, M. C. (2010). Espacio urbano, delito y “minoridad”: aproximaciones positivistas en el Buenos Aires de comienzos del siglo xx. *Educación y Pedagogía*, 22(57), 51–73.

Zhang, L., & Sternberg, R. J. (1995). Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88–94.

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (Second, pp. 411–436). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3–30. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>