

Escenas de reconocimiento-formación de personas con altas capacidades en Rionegro, Colombia

Simón Montoya-Rodas, Ph. D.^a

Corporación Akara, Colombia

Héctor Fabio Ospina, Ph. D.^b

Universidad de Manizales y Cinde, Colombia

✉ simon.montoya@corporacionakara.org

Resumen (analítico)

Leemos las altas capacidades o superdotación desde una mirada pedagógica, para aportar a su comprensión desde un trabajo hermenéutico con tres jóvenes, resultado de identificar que no había sido escuchada, comprendida y representada la voz de las personas que cargan este adjetivo en nuestro país. Construimos escenas de teatro en las que se presenta el examen psicométrico como ritual de reconocimiento y otras tecnologías de producción de diferencias en el contexto escolar que configuran el binomio raro ↔ normal; analizamos que las altas capacidades son una identidad inviable en el contexto trabajado, lo que conlleva procesos de crisis. Finalmente, proponemos una lucha por el reconocimiento en torno a una identidad-talento. hacia el reconocimiento mutuo; esto haría viable en nuestro municipio la existencia de personas con altas capacidades sin diluirse en la mismidad.

Palabras clave

Reconocimiento, superdotado, hermenéutica, identidad.

Thesauro

Tesauro Europeo de la Educación.

Para citar este artículo

Montoya-Rodas, S., & Ospina, H. F. (2021). Escenas de reconocimiento-formación de personas con altas capacidades en Rionegro, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.4770>

Historial

Recibido: 28.01.2021

Aceptado: 11.05.2021

Publicado: 23.08.2021

Información artículo

Información sobre la investigación de la que se deriva inició en agosto de 2016, finalizó en diciembre de 2020. Fue realizada como tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. El proceso recibió financiación de la Corporación Alma, Arte y Acción con el Grupo de Investigación Ginacú. **Área:** Ciencias Sociales. **Subárea:** Psicología.

Scenes of recognition and formation of gifted Young people in Rionegro, Colombia

Abstract (analytical)

Giftedness is understood from a pedagogical perspective and understanding of this concept is achieved through hermeneutical work with three young people. This study identifies the voices of the young people who carry this adjective in our country and have not been heard, understood and represented. The authors construct theatrical scenes in which the psychometric examination is presented as a recognition ritual, along with other technologies to produce differences in the school contexts that make up the weird ↔ normal relationship as binomial. The study identifies that giftedness is an unviable identity in the context through conducting cryptic processes. Finally, the authors find a struggle for recognition based on identifying talent through mutual recognition. This would make the existence of people with giftedness viable without being diluted.

Keywords

Recognition, gifted, hermeneutics, identity.

Cenas de reconhecimento-formação de pessoas de alta capacidade em Rionegro Colômbia


Resumo (analítico)


Lemos as altas capacidades ou superdotação do ponto de vista pedagógico, contribuimos para a sua compreensão a partir de um trabalho hermenêutico com três jovens, resultado de identificar que a voz das pessoas que carregam este adjetivo em nosso país não foi ouvida, compreendida e representado. Construimos cenas de teatro onde o exame psicométrico é apresentado como ritual de reconhecimento e outras tecnologias para a produção de diferenças no contexto escolar que compõem o binômio raro ↔ normal; analisamos que os altas capacidades são uma identidade inviável no contexto trabalhado pela condução de processos criptográficos. Por fim, propomos uma luta pelo reconhecimento em torno de uma identidade de talento com linhas de reconhecimento mútuo, o que viabilizaria a existência de pessoas com altas capacidades no nosso município sem se diluir no mesmo.

Palavras-chave

Reconhecimento, dotado, hermenêutica, identidade.

Información autores

[a] Licenciado en Educación Especial. Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y el Cinde. Investigador Grupo de Investigación, Arte y Cultura.  0000-0001-8256-3525. H5: 1. Correo electrónico: simon.montoya@corporacionakara.org

[b] Licenciado en filosofía, Universidad Javeriana. Magíster en Educación y Desarrollo Social, Nova University-Cinde. Doctor en Educación Nova, University-Cinde. Profesor Emérito-Investigador del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.  0000-0003-0767-5273. H5: 21. Correo electrónico: projectoumanizales@cinde.org.co

Introducción

La noción de *altas capacidades* es una categoría social, una de las opciones contemporáneas para reemplazar el término *superdotación* en habla hispana (Tourón, 2020). Tanto en ejercicios académicos como en las políticas públicas de los países latinoamericanos se encuentra una dispersión de adjetivos que finalmente nombran a personas que tienen altas capacidades, regularmente con un alto cociente intelectual (CI). Para el caso de Colombia, la expresión que se usa es *capacidades excepcionales*. En nuestro contexto, la práctica del examen psicométrico sigue instaurada para declarar qué estudiante tiene diagnóstico de altas capacidades. Específicamente, en Rionegro Antioquia, si bien cambian los conceptos, la práctica evaluativa sigue centrada en el CI. Lewis Terman (1916) estableció que una persona con superdotación es aquella que puntúe con un CI superior a 130; desde entonces, la escena de reconocimiento no ha cambiado.

En el ámbito internacional el concepto de superdotación (*giftedness*) ha tenido varios giros; según nuestra lectura encontramos tres pliegues: en primer lugar, un *giro multicriterio*, que inicia con el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978), que amplía el concepto de superdotación más allá de la inteligencia; le suma la creatividad y el compromiso con la tarea. A este modelo dio respuesta Mönks en 1985 (1996), con un *giro ambiental*. Este psicólogo propone que la superdotación no solo tiene factores genéticos, sino que también hay una mediación de los ambientes como la familia, la escuela y el relacionamiento con pares. Lo anterior no es contrario a la postura de Renzulli, quien consideraba aspectos como el interés; sin embargo, la conversación abierta lleva a este último a ampliar su modelo para visibilizar el rol del contexto en el proceso de formación y los valores culturales; este modelo fue publicado por Renzulli y Gaesser (2015) y plantea que las altas capacidades dependen de la noción de creatividad y de las producciones que son valoradas como exitosas en un contexto social. Aquí ya existe un tercer giro cuyo pliegue es difuso. El *giro cultural* lo podemos leer en Gagné (2010), en la segunda versión del modelo diferenciado de la superdotación y el talento, cuyas consideraciones acerca del desarrollo y la metáfora sobre los catalizadores de las capacidades biológicas y el devenir

del talento¹ a partir del reconocimiento social, presenta una propuesta clara de distinción entre altas capacidades y talentos.

Por su parte, Ziegler y Phillipson (2012) plantean una discusión frente a los modelos multifactoriales. Estos autores postulan que estos consideran una multiplicidad de elementos —tanto del individuo como de los ambientes— en el marco de una lógica mecánica, propia del nacimiento del racionalismo, por lo que carecen de miradas desde paradigmas nuevos. En este sentido, Ziegler (2005) propuso un modelo basado en la complejidad de las acciones en los contextos; así presentó una crítica a aquellos que comprenden el ser humano como una computadora. Este autor argumenta que los dones² (*gifts*) no son parte del individuo sino de modelos teóricos enmarcados en unas proyecciones sobre qué hará cada persona en el futuro; unas normas que orientan los procesos educativos y las capacidades a evaluar. En un camino similar, Sternberg *et al.* (2011) se preguntan acerca del reconocimiento que la cultura hace de las capacidades de las personas: «En una cultura, un individuo con altas capacidades podría ser visto como un cazador, en otra cultura como un percusionista; en una tercera, como un estudiante» (p. 2).³ Según ellos, el valor de las capacidades de las personas está basado en cinco criterios: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.

Ahora bien, el concepto de superdotación tiene origen en la relación entre psicología y educación, en una ocupación sobre la productividad económica. Por esta razón la definición de dicho concepto, desde cada disciplina, tiene un factor común tácito: las nociones de éxito y excelencia basadas en la capacidad de productividad. Desde su inicio, las investigaciones de Stern (1912) en Alemania y de Terman (1916) en Estados Unidos estaban orientadas por preguntas sobre el desempeño en contextos escolares; así mismo, gran parte de las investigaciones que se producen a nivel internacional son respecto a estudiantes con altas capacidades y no sobre personas con altas capacidades. Se trata, entonces, de una diferencia o adjetivación que se produce en el orden escolar. En este sentido, los modelos citados aportan a la didáctica en tanto campo que estudia la enseñanza, los programas de atención, la psicología clínica, entre otros. Sin embargo,

¹ En Colombia se utiliza la noción de capacidades excepcionales en vez de superdotación o altas capacidades; igualmente se agrega el adjetivo *excepcional* a la palabra *talento*. Sin embargo, hemos omitido tal adjetivo dado que el artículo tiene un contexto de divulgación tanto nacional como internacional.

² Usamos la palabra *dones* porque es como se ha manejado el término *gifts* en las traducciones de F. Gagné.

³ Traducción de los autores.

obvian preguntas de tipo pedagógico: ¿qué nos dicen estos modelos sobre nuestras formas de relacionarnos dentro y fuera de los espacios educativos, los órdenes generacionales e institucionales?, ¿de dónde surge el interés de estudiar este fenómeno?, ¿qué implicaciones sociales tiene el ser presentado en público como persona con altas capacidades? Sternberg *et al.* (2011) inician *Explorations in giftedness* con una pregunta contundente: ¿cuál es la necesidad de la categoría superdotación? Y dejan tácita una respuesta enfocada al interés de la cultura estadounidense por el desarrollo académico.

Borland (2003), por su parte, propuso la muerte de la categoría superdotación con la famosa sentencia «*Gifted education without gifted children*». Consideramos que, de desaparecer la palabra, el adjetivo o el diagnóstico, no cambiará el concepto que está inmerso en una estructura social, en un juego del lenguaje que se regula por la capacidad de producción, en unos rituales de la vida cotidiana como la evaluación, la noción de conocimiento seriado y la organización de grados escolares con base en la metáfora de edad mental. Por tanto, para desaparecer el fenómeno de reconocimiento de un ser humano como superior o inferior a partir de sus capacidades, habría que desaparecer la noción de éxito o productividad como base del reconocimiento en nuestras sociedades, así como todas las tecnologías de organización escolar tal como las conocemos hoy.

Como sumario, no buscamos enunciar un nuevo modelo explicativo; hemos visto que hay acuerdos en lo fundamental, así como factores comunes. Buscamos hacer una comprensión desde otro territorio que nos permita visiones sobre la *bildung*.⁴ En esta investigación nos enunciamos desde la pedagogía, un territorio en el marco de las ciencias sociales que se pregunta por la formación, bajo la consciencia del vínculo existente entre pedagogía y antropología (Runge-Peña *et al.*, 2020), con el presupuesto de que cada persona puede tener una agencia importante en la formación de sí. En este caso, si bien es una pregunta que nace dentro de la escuela como escenario, no se restringe a esta institución; hemos buscado una aproximación a las narraciones de sí, a la familia y a las interacciones en otros espacios sociales donde ocurren los procesos de culturización, de formación como sujetos de una sociedad. Se trata del devenir humano en el marco de unos presupuestos sobre la persona a formar, unas matrices antropológicas, unos ideales imaginados que conducen y direccionan nuestro accionar social (Piñeres-Sus, 2017).

⁴ En adelante traducimos este término como *formación*; aunque reconocemos que no es homologable, preferimos esta traducción que conservar la palabra en alemán.

Por tanto, nos preguntamos por las escenas de reconocimiento en dos vías: 1) los sentidos, categoría comprendida como las motivaciones e intencionalidades, las percepciones y las direcciones hacia donde se conducen los procesos de formación; 2) los lugares de agencia, la voluntad y la intencionalidad en las actuaciones dentro de las escenas. Proponemos una aproximación performativa a las altas capacidades con el objetivo de 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 (Colombia).

La palabra *performance* ha estado imbricada en las teorías sobre altas capacidades y talentos desde su origen; al respecto escribe Dai (2018, p. 1): «en la historia, el término *superdotado* (*gifted*) o *superdotación* (*giftedness*) (...) ha sido usado para describir o caracterizar algún desempeño superior (*superior performance*) o logro excepcional (*outstanding accomplishment*)». ⁵ De una u otra forma, las altas capacidades son actuaciones (*performances*) reconocidas socialmente como valiosas porque permiten un desempeño superior en actividades de interés común en una sociedad determinada. Estas pueden estar manifiestas o latentes en los diferentes contextos; ser expuestas en un juego callejero y ocultarse en el aula escolar; presentarse en contextos del hogar y no ser visibles en otras dinámicas de participación social, pues las manifestaciones de las altas capacidades dependen de la demanda que realiza cada contexto sobre las personas. Asimismo, la formación de las capacidades depende de los ambientes que potencian o inhiben su formación. El reconocimiento favorable de los desempeños/actuaciones por parte de los grupos sociales y las instituciones producen configuraciones identitarias como talento en ciencias, artes, deportes u oficios. El deseo de reconocimiento conduce, en palabras de Butler (1997, 2009), direcciona (*addresses*), el actuar de las personas.

En la sociedad colombiana existen contextos sociales en los que la mayoría de los niños quiere ser futbolistas y las niñas cantantes. En un contexto de pandemia y enfermedad donde los procesos de comunicación y mercado convierten a los médicos en héroes, se les exalta y aplaude constante y públicamente, muchos menores sueñan con ser médicos al crecer, y cuando lo expresan en público son valorados favorablemente por sus mayores: primero jugará a ser médico y luego crecerá buscando cumplir su sueño. Esta relación entre el deseo de reconocimiento y el vínculo con el juego y el trabajo se encuentra en Dewey (1966, p. 25). Por tanto, nos aproximaremos con una perspectiva hermenéutica

⁵ Traducción de los autores.

y fenomenológica para la construcción de las escenas que nos permita ahondar en cómo operan estas escenas de reconocimiento en el marco de la cultura escolar y extraescolar, considerando que en la vida de los niños y las niñas tiene un importante rol la identidad de estudiante, el oficio de alumno. Al respecto, encontramos que cuando los niños y las niñas están escolarizados, la vida extraescolar y el bienestar están estrechamente relacionados con el desempeño académico.

Por estas razones nuestra investigación es una lectura desde la pedagogía que aporta al territorio interdisciplinar de estudios sobre altas capacidades a nivel internacional y avanza en la visibilización de los lenguajes y las percepciones del fenómeno en países latinoamericanos, pues en este contexto existe una carencia de investigaciones desde perspectivas cualitativas, donde sus participantes sean personas con altas capacidades. Específicamente en Colombia, las investigaciones sobre altas capacidades y talentos no han sido una prioridad. En este momento histórico se tiende a subvalorar el latente territorio de estudios sobre altas capacidades y talentos, por lo que la inclusión educativa se enuncia en un sentido de reconocimiento de la diversidad a partir de la negación de las diferencias.

Asistimos a una época de eufemismos, en la que se busca no nombrar las diferencias que se han producido en los contextos escolares, pues hay temor a hablar sobre las capacidades con adjetivaciones que marquen diferenciaciones y, en consecuencia, se retiran programas, personal y servicios especializados. En todo este contexto, resulta impopular investigar sobre altas capacidades. Sin embargo, reconocemos el valor de los estudios que se han realizado en Colombia desde la década de los veinte del siglo pasado por el profesor Vasco Uribe y Vallejo, entre otros (como son citados en Sáenz-Obregón *et al.*, 1997; Yarza, 2010) y el trabajo realizado por el Instituto Alberto Merani desde la década de los ochenta del mismo siglo. Pese a esta tradición, algunas instituciones a nivel nacional, que en las tres últimas décadas tuvieron desarrollo de programas, han empezado a mostrar desinterés al respecto. Muestra de esto es la afirmación de Julián de Zubiría (2019, §. 17): «Hace treinta años nos dedicamos a buscar niños con talento, pero desde hace dos décadas estamos dedicados [sic] a buscar el talento que cada uno de los niños tiene». Enunciar este tipo de alocuciones no elimina la función social de la adjetivación altas capacidades y las problemáticas en los ámbitos académico, educativo y político que dieron origen al concepto.

Por último, vimos cómo el Decreto 1421 del 2017 excluye a las personas con altas capacidades: por primera vez en nuestro país, luego de la Constitución de 1991, un decreto relacionado con discapacidad y educación no habla de capacidades o talentos excepcionales.

Ahora bien, reconocemos el avance en las *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas...* (Ministerio de Educación Nacional, 2015), documento que da muestra de juicio, responsabilidad, rigor y creatividad por parte del grupo asesor; sin embargo, no hay legislación de respaldo para el desarrollo de investigaciones y programas, y al respecto debemos referenciar el Decreto 366 del 2009, el cual ha sido olvidado.

Método

Para lograr los objetivos de la investigación se llevó a cabo un trabajo hermenéutico, orientado principalmente por la hermenéutica de la acción de Paul Ricoeur y los aportes logrados por este autor en *El conflicto de las interpretaciones* (2003) y *Del texto a la acción* (2010). Llegamos a la comprensión y a la construcción de sentidos a partir de un constante diálogo con tres jóvenes del municipio de Rionegro, Antioquia, con quienes escribimos tres obras de teatro.

Una hermenéutica de la acción

En Ricoeur (2010, p. 169) ya existe una hermenéutica de la acción cuando afirma que la acción significativa es considerada como un texto. Si bien el nombre de este autor se relaciona con frecuencia a diseños biográfico-narrativos, la potencia de su trabajo permite comprender la articulación entre memoria y promesa, historia y ficción; es decir, permite articular en la narración lo dado con lo posible. No es una hermenéutica que busca la verdad en los textos sagrados; esta propuesta permite la comprensión de la narración como ejercicio organizador, donde el lector de las acciones está activo en la realidad y se vincula a ella; pues, cuando narra, articula y ordena en el espacio y el tiempo una serie de hechos aparentemente inconexos, lo que le permite proyectar su accionar a futuro a partir de la imaginación y la ficción.

Comprendemos la narración como el punto de articulación de los juegos del lenguaje, concepto retomado por Ricoeur del trabajo de Wittgenstein (Betancur, 2017). En este marco epistémico, comprendemos que la identidad se soporta y se produce en unas estructuras de sentido que se tejen en la acción. La narración es una acción organizadora de nuestros mundos y nos permite hacer mimesis de la realidad a partir de la reflexión. El lenguaje, como juego, significa que tiene reglas y contextos en los cuales opera, por lo que es entonces una práctica social compartida que se sostiene en las acciones de la vida

diaria. El texto, por su parte, es la fijación de la acción en el tiempo y permite hacer un ejercicio de interpretación que el filósofo francés trabaja en *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico* (Ricoeur, 2004).

Anclaje en el estructuralismo

Esta hermenéutica pasa por un ejercicio de tipo explicativo, que hemos denominado proceso de análisis. En este sentido, la interpretación «es como la ejecución de una partitura musical; marca la realización, la actualización, de las posibilidades semánticas del texto» (Ricoeur, 2010, p. 141). Concretamos el vínculo con el estructuralismo en tres asuntos centrales: 1) la identificación de unidades de sentido en las acciones y narraciones; 2) el establecimiento de dichas las unidades a partir de relaciones de implicación y contrariedad, preferiblemente de oposición en términos de unidades semánticas identificadas en signos, símbolos y acciones significativas; y 3) el descubrimiento de relaciones que se atribuyen como causa o efecto (Ricoeur, 2003, p. 75).

Anclaje en la fenomenología

La hermenéutica que describimos sostiene un vínculo importante con el mundo empírico. Hablamos sobre asuntos que tienen referencia en lo físico; no es una hermenéutica metafísica. Por tanto, es una fenomenología hermenéutica, puesto que está basada en el *mundo de la vida*, en la percepción, en la experiencia. Ricoeur bebe de Husserl y Heidegger para recuperar la «condición de habitante de este mundo a partir de la cual hay situación, comprensión e interpretación» (Ricoeur, 2010, p. 88). Este anclaje nosotros lo relacionamos con la metáfora de las obras de teatro, dirigido hacia la construcción de una lectura del fenómeno de las altas capacidades como actuación (*performance*) en las diferentes escenas de reconocimiento.

Participantes

Los participantes principales fueron tres jóvenes del municipio de Rionegro, con previo diagnóstico de altas capacidades (superdotación o capacidades excepcionales); también se contó con la participación de aquellos familiares que accedieron a las entrevistas, así como de maestros o maestras cuando los jóvenes dieron permiso para estas entrevistas, puesto que consideramos que sería una falta ética entrevistar estas personas sin el consentimiento de los jóvenes. El trabajo de campo duró cuatro años, tiempo en el que se llevaron a cabo múltiples entrevistas, con autorización explícita, con consentimiento

y asentimiento informado de tutores legales y menores, respectivamente, y con revisión final de las construcciones a ser publicadas.

Si bien comprendemos las altas capacidades como un fenómeno que no implica un diagnóstico clínico, consideramos que el registro en el Sistema Integrado de Matrículas (Simat) del Ministerio de Educación Nacional ya es un primer gesto de reconocimiento. Por esta razón, partimos del reporte que había ante la Secretaría de Educación municipal en el 2016, y contactamos a siete personas que estaban reportadas como estudiantes con altas capacidades en grados de bachillerato; trabajamos con las tres personas que accedieron. Con los debidos consentimientos, cada uno eligió un nombre para el ejercicio, diferente al del registro legal.

Andrés, quien participó desde los trece hasta los diecisiete años, tiene dos hermanas, una mayor y otra menor. Es hijo de una madre que está en su segundo matrimonio. Al nacer Andrés su familia tenía serias dificultades económicas; vivían en estrato bajo⁶ y con esfuerzo alcanzaban a cubrir lo básico. La madre tenía que trabajar y lo dejaba al cuidado de familiares cercanos. En los primeros grados escolares Andrés tuvo excelencia académica, la cual fue desmejorando hasta el punto de repetir cuatro veces el grado sexto. Le gusta escribir, cantar rap y liderar procesos sociales. A Andrés se le diagnosticó alta capacidad cuando ingresó al grado primero, con seis años de edad, y fue reportado su caso al Simat.

Por su parte, Juan, quien participó en la investigación entre los catorce y los diecisiete años, tiene un hermano menor. Es hijo de una maestra con magíster en educación y de un administrador agrícola. Tuvo gran éxito académico en los primeros años escolares; fue beneficiario de la estrategia de aceleración y lo promovieron de primero a segundo de básica primara, grado en el que le diagnosticaron altas capacidades Sin embargo, con el tiempo fue desmejorando y, aunque nunca tuvo que repetir grados en la escuela, trabajaba lo mínimo necesario para aprobar. Durante su trayectoria académica tuvo que cambiar cuatro veces de institución por presentar múltiples conflictos escolares. Le gusta estudiar el lenguaje, las lenguas y las estéticas juveniles.

Sebastián participó de la investigación entre los once y los catorce años. Es hijo de una madre soltera que trabaja como enfermera y cursa una maestría. La mayor parte de su vida ha vivido con su madre y su abuela. Nació en Barranquilla, luego vivió en Medellín

⁶ En Colombia se define el estrato socioeconómico a partir de una clasificación que usa como opción metodológica el estudio de las características y condiciones de un inmueble. Está en seis niveles: de 1 a 3 es bajo, 4 es medio y 5 y 6 son altos.

y, finalmente, en Rionegro. Exitoso académicamente hasta el grado cuarto de primaria; fue adelantado de preescolar a primero, momento en el que le diagnosticaron altas capacidades. Amigo de los docentes, colaborador, su éxito académico fue disminuyendo, aunque sin perder años escolares. Actualmente trabaja lo mínimo necesario en asuntos del colegio. Le gusta el K-pop y busca nichos de diálogo en las redes sociales; además, le gusta estudiar el lenguaje y las ciencias sociales.

Construcción y análisis de datos

La construcción de los datos se trabajó con tres instrumentos, que finalmente convergen en la construcción de tres obras de teatro: entrevistas a profundidad individuales a los jóvenes, jornadas de diálogo con un promedio de una hora y media cada una; entrevistas semiestructuradas a familiares y docentes y observación de campo registrada en cuadernos de sí, basados en el concepto de *hypomnēmata* (Foucault, 1999). Estos instrumentos fueron estructurados en tres ejes: 1) reconocimiento como identificación; 2) reconocimiento de sí; y 3) lucha por el reconocimiento (Ricoeur, 2005).⁷

El análisis y la interpretación de sentido la realizamos a partir de un proceso inicial de codificación inductiva; posteriormente hicimos una triangulación con gráficos de análisis estructural, para establecer hipótesis deductivas e íbamos nuevamente a los instrumentos iniciales para corroborar con los participantes. Este ejercicio se repitió múltiples veces (entre cuatro y seis entrevistas según el caso). Así logramos construir las obras de teatro de las cuales tomamos los fragmentos que presentamos en los resultados.

Resultados

La construcción de las obras de teatro da muestra de que el proceso de formación de las personas con altas capacidades en Rionegro transita por un reconocimiento como personas exitosas a una *crisis* en el tránsito al bachillerato. Las instituciones educativas en las que estudiaron estas personas no tenían espacios de desarrollo de las capacidades y, ante la imposibilidad de tener un lugar de acogimiento, sintiéndose excluidos por sus compañeros cuando tenían desempeño académico superior, estos jóvenes generaron estrategias para ser normales. En este sentido, el binomio raro ↔ normal, tejido en las obras

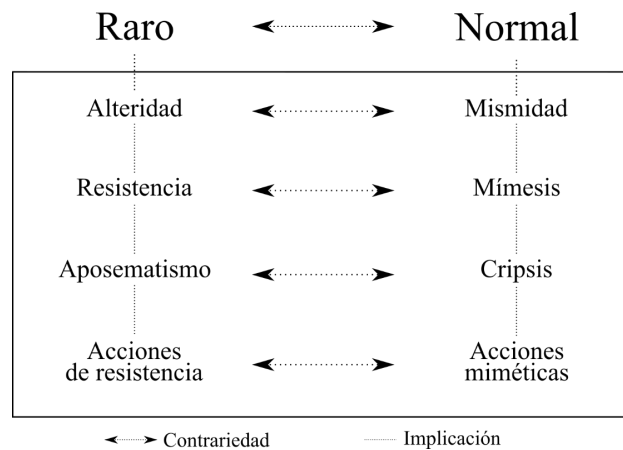
⁷ La ampliación de estas categorías y la construcción de este referente se encuentra en un texto independiente, motivo por el cual se omite en esta publicación.

con relación de oposición, lleva a una búsqueda de disolución de las diferencias; a renunciar a la identidad que se nombraba con el adjetivo *superdotación*, *capacidades excepcionales* o *talentos excepcionales* (figura 1). Los tres jóvenes encuentran inviable conservar esta identidad y se transforman —o tal vez se ocultan temporalmente— para poder continuar existiendo en el contexto escolar.

El problema de relaciones y exclusiones sistemáticas, especialmente por parte de los pares y, en algunos casos, de conflicto con los maestros y maestras, no se genera con el adjetivo como causa. En los tres casos, cuando había cambio de colegio, los jóvenes preferían no hacer público el diagnóstico, puesto que, aunque se informara o no, no existían apoyos especializados. Aun así, las problemáticas emergían por actuaciones que rompían el orden escolar.

Figura 1

Estructura de sentido en las obras



El examen como ritual de reconocimiento

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. (...) 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. (Obra de Andrés)

El examen es una tecnología de clasificación —antigua y clásica— para la producción de diferencias. Como muestran Sáenz-Obregón y Zuluaga (2004), comentando el *Institutio Oratoria* de Quintiliano, «el examen individualizado del alumno incluía la capacidad de memoria e imitación (...), el maestro (...) debía prestar atención especial a aquellos con una mejor disposición para el aprendizaje» (p. 10). El sujeto evaluado pierde entonces la capacidad de agencia. Juan fue consciente de la pérdida de la agencia y de esta relación de poder, que a partir de un saber científico da un veredicto sobre su vida; es así como en una segunda evaluación, cuando cursaba grado octavo, expresó a sus familiares: «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» (obra de Juan). Aún así, el diagnóstico persiste.

El examen se realiza como la develación de una verdad sobre una ontología, como si existiera una identidad, un tipo de persona que es descubierta por medio de un saber científico. Independiente de la evolución de los modelos teóricos, el examen aplicado dura una jornada y está centrado en el CI. Los jóvenes no tuvieron voluntad en para hacer la prueba; simplemente respondieron a un test y se les asignó una categoría como nombre propio, que debían asumir y que conduce parte de su identidad, lo que poco a poco comienza a ser incómodo.

Altas capacidades: un *performance* inviable en Rionegro

El examen de inteligencia no es la única tecnología que produjo una diferencia a partir de las capacidades. El rendimiento en los exámenes escolares, las menciones y los premios otorgados, la presión familiar frente al rendimiento académico, el asumir roles de adultos (como ayudar a los compañeros para terminar las tareas), la aceleración o promoción de grado, evaluar trabajos de los compañeros e, incluso, asumir clases a su cargo, todas estas fueron actuaciones que causaron, tanto por parte de ellos como de sus pares, una mirada diferente que modificó las formas de relacionarse.

En este sentido, hubo una tensión constante entre las actuaciones que gozaban de un reconocimiento favorable por parte de los adultos frente a las que reconocían los compañeros y compañeras de clase. Estas eran mutuamente excluyentes: el alto desempeño académico, la autoexigencia y la colaboración, así como el alto resultado en las pruebas de Estado eran valoradas por los adultos; mientras tanto, el sabotaje, el humor oportuno/inoportuno en las clases y la irresponsabilidad frente a trabajos escolares conducían a un reconocimiento favorable por parte de los niños y las niñas. Esta tensión,

junto a la incomodidad que producía en ellos el adjetivo, llevó a un cambio en las actuaciones frente al desempeño académico. Expresa Andrés al respecto:

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 (...). 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].

La situación anterior tiene dos matices, a saber: maestras o maestros que encontraban en estos jóvenes una competencia o una voz que les desautorizaba, lo cual llevó a un ejercicio de poder desde las calificaciones, porque mostraban aburrimiento en las clases o cuando corregían datos erróneos y la maestra se sentía violentada. El segundo matiz es el reconocimiento favorable por parte de compañeros que valoraban a estos jóvenes porque les ayudaban en los trabajos.

En otro sentido, el adjetivo de superdotación se vuelve inviable porque el ritmo escolar va muy lento, entonces resulta mejor buscar en qué entretenerse. En palabras de Juan:

Uno es el saboteador, 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 sé yo, alguna droga así.

El ritmo escolar está estandarizado, sin considerar diferentes velocidades. Si bien existen estrategias reconocidas para la adaptación curricular en el contexto nacional (García-Cepero & Proestakis-Maturana, 2010) y hay unas orientaciones por parte del Ministerio de Educación Nacional (2015), las escenas que vivieron estos jóvenes fueron producto de una estandarización de los aprendizajes que condujo a un ejercicio de normalización. Además, estos encontraron que las altas capacidades llevaron a sus familias a esperar un triunfo académico por parte de ellos. En algunas ocasiones, como en los casos de Sebastián o Andrés, el bajo rendimiento académico era producto de un acto consciente para esquivar las violencias escolares.

Además, el adjetivo superdotación y el sustantivo superdotado son incómodos; ninguno de los tres jóvenes se planteó como posibilidad una afirmación pública como persona con superdotación; por el contrario, evitaban nombrar la condición o el diagnóstico.

Juan cuenta que lo ha hablado con amigos cercanos; Andrés y Sebastián nunca lo han mencionado a ningún amigo, además prefieren que nadie lo sepa.

En suma, estos jóvenes fueron adjetivados desde un saber neuropsicológico, pero nunca hubo un ejercicio de reconocimiento por parte de las instituciones en las que estudiaron; no se les presentó ningún programa en el cual pudieran participar ni hubo una adecuación curricular; en suma, no hubo acogimiento de las instituciones como personas con altas capacidades y recibían una demanda superior por parte de sus familias. Por lo anterior, optaron por pasar desapercibidos y poder seguir habitando la escuela. Existir con altas capacidades, con actuaciones de estudiantes exitosos, era inviable en los contextos institucionales.

La mimesis como estrategia

El binomio normal ↔ raro tiene una implicación directa con el de mismidad ↔ otredad. En este sentido, se trata de una pregunta por la identidad; una pregunta de orden ontológico que plantea ser o no ser. Esta situación —que se encuentra en las tres obras— la analizaremos con la narración de Sebastián en una escena que es un monólogo:

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. (Sebastián)

Desde la década de los ochenta se ha desarrollado un enfoque fenomenológico en relación con estudiantes con altas capacidades. Coleman *et al.* (2015) expresan que estos pueden dar cuenta de una identidad y ciertas experiencias de estigma, asuntos culturales y de escolarización (como las violencias). Nosotros encontramos interesante el concepto de *Stigma of Giftedness Paradigm* de Coleman (1985), quien plantea que este paradigma tiene tres principios: 1) las personas con altas capacidades desean tener una interacción social normal; 2) ellas creen que las otras personas las tratan diferente cuando son conscientes de sus altas capacidades; y 3) ellas pueden influir en la forma en que los demás interactúan con ellas, manipulando la información que otros tienen sobre ellas a través de varias estrategias de supervivencia (*coping strategies*).⁸ Esta teoría, basada en el concepto de estigma de Goffman, asume que hay una producción identitaria después de aferrarse a una

⁸ Este concepto es originalmente de Goffman (como es citado en Coleman *et al.*, 2015, p. 363). También se ha traducido como estrategias de afrontamiento.

categoría socialmente estigmatizada. Ahora bien, no podemos afirmar que las altas capacidades están estigmatizadas, ya que en nuestro contexto no hay suficientes estudiantes reconocidos como personas con altas capacidades; no obstante, se busca ocultar la identidad escolar del niño sobresaliente que se suma a la identidad de altas capacidades, pues los participantes de esta investigación plantean que este adjetivo ha causado problemas en sus vidas. De hecho, Sebastián no habló de ello en los últimos colegios en los que estudió:

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 era; 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. Aunque me molestaban por otras cosas, pero no por eso. Aunque también por eso... ¡Ah!, yo no sé. Ser o no ser [se ríe]; también, ¿por qué ser normal? Puta normalidad, nos aprisiona tanto como nos libera. (Obra de Sebastián)

En conversación con Sebastián hablábamos del suicidio y de la aceptación social. Sebastián afirmaba que algunas personas se suicidan por ser homosexuales y no ser aceptadas como tales; en este sentido, preguntemos en clave de Butler (2008, 2009): ¿qué hace sentir a una persona que su forma de existir no es viable y que debe asumir ciertas normas de comportamiento que son reconocidas favorablemente o que piense en el suicidio al considerarse incorrecto? La respuesta a este interrogante no fue igual en los tres casos: Andrés se sentía aceptado parcialmente, Juan se sentía aceptado por sus amigos siempre y cuando supiera comportarse en su contexto y Sebastián responde a la pregunta de si es aceptado: «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?». Por último, la pregunta por las capacidades se refiere a esa identidad. Estos jóvenes hicieron mimetismo, pero sentían que era perder algo de sí; pasar de raro a normal es abandonarse; es valioso porque se aprenden muchas cosas nuevas, pero se corre el riesgo de diluirse en la mismidad. Esta es una discusión existencial, pues al final somos cuerpos reconocidos por los signos (señales) que nos marcan, como Ulises, reconocido por su capacidad con el arco, pese a su disfraz (Ricoeur, 2005).

Chuck Glaeser (2003) en su texto *Why be normal?*, reflexiona sobre la vida de Dylan, un adolescente con superdotación que habitaba un sector rural donde era considerado raro por sobresalir académicamente, buscando aceptación como nuestros jóvenes. Whiting (2006), por su parte, analiza la historia de Juan, un niño que siente no poder sobresalir

como inteligente por ser latino; entonces dedica su energía a los deportes, no asumiendo una identidad escolar como «el inteligente». Otro estudio similar de este autor (Whiting, 2009) es con hombres negros (*black males*) en contextos urbanos, quienes encuentran que asumir una identidad como personas con altas capacidades implicaba ideas de triunfo y de éxito que llevaban a rechazos en sus contextos sociales. Asimismo, otras investigaciones como Davis *et al.* (2020), Ford *et al.* (2013) y Grantham y Ford, (2003) han hecho tradición en Estados Unidos preguntándose por estas identidades interseccionales. Muestran que existen una escasa representación y poco reconocimiento de estas identidades en los programas para personas con altas capacidades y no hay posibilidad de elegir si se quiere llevar una vida académica, pues les implicaría perder rasgos identitarios como mujeres, negros o latinos en el marco de sus comunidades; en parte porque poseen una baja estima de sí mismos (en muchos casos sienten que el lugar para ellos en la sociedad es estar en los márgenes) al ser acusados de actuar como blancos (Grantham & Ford, 2003). Encontramos que en nuestro contexto ocurre un fenómeno similar, pero más que un estigma, lo que sucede es que no hay un lugar, una imagen de hombres y mujeres en los cuales reflejarse, una comunidad con la cual aliarse. Existe una noción de que, para triunfar académicamente, hay que abandonar esta territorialidad.

El aposematismo: una posibilidad para el futuro

De las acciones políticas de las personas negras y los movimientos *Queer* hemos aprendido que cuando una identidad es incómoda o se ha vuelto un insulto, en los momentos en que un adjetivo debe decirse en voz baja porque hiera, entonces, la respuesta ante el eufemismo es la autoafirmación y para esto la actuación (*performance*) es indispensable. Sin embargo, en las narraciones de estos jóvenes todo estaba ajeno a esta intención, ya que en sus voces se siente la nostalgia con respecto a la posible identidad como talento; esa esperanza que las familias en algún momento tuvieron sobre sus cuerpos. No descartamos una lucha por el reconocimiento, por hacer viable esta forma de existencia, no por un desarrollo económico, sino por una posibilidad de albergar una identidad narrada con nostalgia y sentimiento de abandono de sí. Hubo una serie de escenas que hemos nombrado como ejercicios de aposematismo, momentos de reconocimiento de sí como persona capaz en el espacio público, es decir, un avance hacia un reconocimiento mutuo. Veamos dos de ellas:

[La profesora está escribiendo en el tablero, Andrés escribiendo en un cuaderno, varios niños 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.

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. 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. (Obra de Andrés)

Andrés narra su actuación como heroica, puesto que había algo externo al aula de clase que lo hacía sentir seguro. El manual de convivencia era una figura de ese reconocimiento mutuo, entonces se atreve a autoafirmarse a partir de su memoria: afirma que se sabe el manual de convivencia y supone que la maestra no lo ha revisado. Ha puesto a la maestra en jaque y él tiene el poder; el saber que le da la fuerza en su voz, con lo que es capaz de enfrentar a la coordinadora o a su madre.

En este mismo sentido, la siguiente es la declaración de Juan cuando fue llamado a la coordinación por sabotear la clase de informática:

Coordinadora, la verdad es que yo no lo hice por hacerle un daño; solo 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 (...). Si ella supiera de computadores fácilmente sabría qué hice yo y se lo tomaría como una broma.

Juan le reclama a la coordinadora cómo está en ese cargo —de docente— una persona que no está preparada. Devela que en el modelo escolar propuesto por la institución, donde el aprendizaje es un ejercicio de transmisión de conocimientos, esta profesora no está en condición de educarle. Ha puesto en crisis momentáneamente el sistema. Sin embargo, estos son hechos aislados; no tiene un cuerpo colectivo suficiente que le permita realizar una revolución o presentar este tipo de actuaciones sin estar en riesgo. Butler (2017) expone en *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea*, que un sujeto transexual puede andar tranquilo por una calle de Baltimore y entrar a un restaurante porque hay una lucha política de una serie de cuerpos aliados que se han

manifestado en la plaza pública y que han hecho viable este tipo de actuaciones. En Colombia dichos actos quedan en ejercicio de cuerpos singulares para hacer viable una existencia de personas con altas capacidades, por lo que aún no es posible una lucha por el reconocimiento. Aun así, espacios de enriquecimiento, como los semilleros de investigación propuestos por Gallardo-Cerón (2018, 2020) en el contexto municipal y nacional, podrían constituir escenarios de encuentro desde los cuales surjan iniciativas de reconocimiento en torno al talento desde el desempeño; escenas de reconocimiento donde la agencia de la persona con altas capacidades tiene lugar en el reconocimiento de sí y la formación, contrario a los gestos descritos.

Discusión

Las altas capacidades son un fenómeno que no tiene un lugar para una expresión pública en las instituciones por las cuales transitaron los tres jóvenes participantes de esta investigación. Por esta razón, sus actuaciones resultan situaciones incómodas, su identidad es inviable y optan por la cripsis, con escasos momentos de aposematismo. El proceso de formación fue un tránsito hacia la normalidad; no sentían posible ser los raros de sus contextos. Sacrificaron el reconocimiento favorable por parte de sus familiares encontrando tranquilidad en la aceptación de sus compañeros, experiencia que valoran por los aprendizajes que trae. No obstante, queda una nostalgia sobre las posibilidades en torno a una identidad a partir del talento. Esta decisión no se puede asumir como fracaso o como equivalente de una vida perdida. En algunos momentos los sistemas de rendimiento y producción conducen a leer este tipo de decisiones como un talento perdido. En vez de juzgar los procesos de reconocimiento desde sistemas morales propios del capitalismo, presentamos una comprensión más compleja, que abre camino para la construcción de múltiples matices, la cual permita reflexionar sobre las aporías conceptuales en nuestro contexto.

En la historia de los estudios fenomenológicos sobre altas capacidades existe la pregunta por las experiencias en múltiples contextos, por lo que se ha planteado la discusión sobre la identidad y la diferencia. Coleman *et al.* (2015) presentan una revisión de veinticinco años de resultados de investigación y plantean que «the essence of being gifted: being different» (p. 361), contrario a lo expresado por estos tres jóvenes quienes no reconocen que pueda ser importante cualquier adjetivo que denote altas capacidades. Ahora bien, con o sin dichos adjetivos, estas personas encontraron otras acciones que

llevan a resultados similares a los señalados por Coleman *et al.* (2015) en su recorrido y suscritas por Schrag (2019): experiencias de estigmatización y el deseo de ser normal. Así como se ridiculiza a los y las estudiantes de comunidades negras en Estados Unidos por ser inteligentes y se cuestiona la posibilidad de cargar la identidad afro junto a la de estudiante con altas capacidades (Coleman *et al.*, 2015; Ford *et al.*, 2013; Whithing, 2006, 2009, entre otros), estos tres estudiantes al final renuncian a este adjetivo que no traía ningún privilegio y, por el contrario, les produjo problemas.

En efecto, la carencia de programas o instituciones oficiales y no oficiales en el contexto municipal que planteen procesos de atención a personas con altas capacidades muestra que no hay reconocimiento. La experiencia no es un fenómeno universal; es una pregunta por el estar ahí, en un contexto específico. Sin embargo, existe una relación con la constitución subjetiva en la institucionalización, como uno de los procesos más explícitos de reconocimiento. En este sentido, la pregunta por la brecha en los programas de la ruralidad en California (Smeeks, 2020) y el cuestionamiento sobre la equidad y la baja representación de estudiantes de comunidades negras (Davis *et al.*, 2020) o en contextos de pobreza (Szymansky, 2021) dan muestra del interés latente por vehicular acciones a partir de la situación de altas capacidades en contextos de Estados Unidos. En oposición a lo anterior, en Rionegro —y probablemente en otras territorialidades latinoamericanas— no hay procesos de institucionalización; por tanto, no existen espacios de encuentro, se desvanece la discusión y el resultado es el deseo de ocultamiento de las capacidades por parte de estos tres jóvenes. Carbee (2020) se pregunta acerca de las expectativas con respecto a los problemas del futuro con un grupo de estudiantes con diagnóstico de altas capacidades (*giftedness*), encontrando señales de participación y nociones de futuro en estos estudiantes. Por su parte, Barrios *et al.* (2020) hacen historias de vida en Paraguay con estudiantes con altas capacidades que participan en un programa especializado de matemáticas y muestran cómo estos tienen una buena relación con los pares del colegio, tienen amigos y entienden que hay intereses diferentes. No obstante, la no existencia de procesos explícitos de reconocimiento en el contexto municipal, tanto en el proceso de identificación como en el acogimiento en programas especializados, condujo a estas personas a encontrar una forma de habitar con sus amigos sin mencionar —o, incluso, ocultando— sus capacidades.

Consideramos reprochable la noción de desarrollo económico que está implícita en los programas de atención a personas con altas capacidades en los contextos que hemos citado, puesto que se relacionan con adjetivos como *personas exitosas* y se preguntan por

el pronto nexo con el sistema de producción; un sistema que actualmente tiene mucho por revisar en tiempos de crisis ambiental y una globalización en la que hay explotación explícita. A pesar de esto, reflexionar sobre lo anterior no resta importancia a la necesidad de procesos de reconocimiento de personas con altas capacidades en nuestro contexto, ya que la forma en que se teoriza, las temáticas de los programas y demás pueden ser cuestionados y reinventados, sin que con esto se niegue la existencia de las altas capacidades y los talentos. En esta dirección vuelve a ser importante formular una pregunta por la identidad.

Dai (2018, p. 11) propone la noción de persona con talento como una salida a las tensiones paradigmáticas: una persona con talento es aquella que tiene alto nivel de experticia y creatividad. Este autor problematiza que la discusión ha estado centrada en el individuo y la responsabilidad de ciertos profesionales con respecto a este, por lo que propone un cambio de paradigma: avanzar hacia un sistema que permita el reconocimiento de un grupo más diverso de personas en el que se reconozca mayor variedad de desempeños y trayectorias. Además, expone que se debe atender a fenómenos y problemáticas contemporáneas para generar conexiones entre las personas según intereses y aspiraciones. Esta perspectiva es consonante con la línea de estudios con personas negras y latinas enfocada a una lucha por una equidad social, que ha sido citada en páginas anteriores. Junto a Dai (2018) encontramos potencial en el adjetivo *talento*, pues era la palabra que generaba mayor identidad en las narraciones. Aun así, no rechazamos el uso de este adjetivo, así como se sigue usando en otros idiomas. Por lo anterior, no hablamos de una entidad diagnóstica a ser descubierta, pues suscribimos los constantes reproches sobre una ontología fija (Tourón, 2020). Hablamos de una identidad fluida y sustentada en adjetivos, no de una esencia a ser develada; se trata de un fenómeno social que precede al reciente diagnóstico de superdotación.

El examen, por su parte, refuerza una identidad, pero existe una serie de acciones y adjetivos que producen la diferencia en torno a las capacidades, razón por la cual cambiar o retirar las palabras superdotación o altas capacidades aporta poco a una solución. Estos adjetivos aún no tienen una utilidad administrativa en Rionegro, ya que no hay procesos de atención. En respuesta, queda abierta la posibilidad de iniciar procesos de reconocimiento mutuo, asociaciones de los cuerpos que permitan que las personas con altas capacidades cuenten con espacios y procesos de acogimiento en el marco escolar o, de forma paralela, para que no quede como única opción buscar la aceptación en un contexto restringido, sino que haya otras posibilidades.

Por último, en esta investigación encontramos un desempeño superior que se refleja en áreas reconocidas como materias en las instituciones educativas, lo cual llevó a una identificación inicial de las personas encargadas. Este es el inicio para explorar escenas de reconocimiento de desempeños superiores en artes y actividad física, entre otras, que cuentan con poca importancia en la economía de calificaciones en las instituciones educativas oficiales del municipio, quedando probablemente más invisibilizadas. Este es un primer estudio que abre un camino nuevo para comprensiones renovadas en torno al tópico *reconocimiento*. La línea de investigación hermenéutica y fenomenológica usada en este trabajo abre camino para investigaciones en otros contextos y sobre adjetivaciones como autismo, trastorno de atención, hiperactividad, entre otras.

Agradecimientos

Agradecemos a la profesora Blanca Nelly Gallardo-Cerón por su disposición al diálogo.

Referencias

- Barrios, L. A., Vega, R., & Vuyk, A. (2020). Historias de vida de estudiantes con altas capacidades en Paraguay: participantes de un programa especializado en matemáticas. *Eureka*, 17(1), 96-111.
- Betancur, M. C. (2017). *Narración, juegos del lenguaje e identidades: aproximaciones desde la filosofía de Paul Ricœur*. Universidad Veracruzana.
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking gifted education*. Teachers College Press.
- Butler, J. (1997). *The excitable speech*. Routledge.
- Butler, J. (2008). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2009). *Frames of war: When is life grievable?* Routledge.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría política de la asamblea*. Paidós.
- Carbee, K. A. (2020). *Future problem solvers leadership and self-identity examined: An interpretative phenomenological analysis* [Tesis de doctorado]. American College of Education.
- Coleman, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Addison-Wesley.
- 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>

- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 1-14). Springer. <https://doi.org/gq3j>
- Davis, J. L., Ford, D. Y., Moore, J. L., & Floyd, E. F. (2020). Black, gifted, and living in the country: Searching for equity and excellence in rural gifted education programs. En C. R. Chambers, & L. Crumb (Eds.), *African American rural education (advances in race and ethnicity in education)* (pp. 39-52). <https://doi.org/gq3k>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. The Free Press.
- Ford, D. Y., Scott, M. T., Moore, J. L., & Amos, S. O. (2013). Gifted education and culturally different students. *Gifted Child Today*, 36(3), 205-208. <https://doi.org/gq3p>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
- Gallardo-Cerón, B. N. (2018). *Ser semillerista en red: rutas histórico-administrativas de la Fundación RedColsi*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Gallardo-Cerón, B. N. (2020). Proyecto Hábitat: comunidad ética, política y creativa en Rionegro, Antioquia. En S. López de Maturana (Ed.), *Educádo(nos) con las comunidades* (pp. 32-44). Nueva Mirada.
- García-Cepero, M. C., & Proestakis-Maturana, A. N. (2010). Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico: una visión global. En Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLta-UCN (Ed.), *Talentos en el Bicentenario: educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes* (pp. 37-46). Universidad Católica del Norte.
- Glaeser, C. (2003). Why be normal? The search for identity and acceptance in the gifted adolescent. *English Journal*, 92(4), 33-41. <https://doi.org/10.2307/3650454>
- 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://doi.org/10.1353/hsj.2003.0016>
- Ministerio de Educación Nacional de 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*. Autor.
- Mönks, F. J. (1996). Herencia y ambiente: una aproximación interactiva hacia el talento. *Revista de Psicología*, 14(2), 111-128. <https://doi.org/10.18800/psico.199602.001>
- Piñeres-Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Fondo Editorial Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1vjqqqs>

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Sistema multi-criterio para la identificación de las altas capacidades creativas/productivas y de alto logro. *Revista de Educación*, (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. (2010). *Del texto a la acción: ensayos sobre hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Runge-Peña, A. K., Hincapié-García, A., Muñoz-Gaviria, D. A., & Ospina-Cruz, C. (2020). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sáenz-Obregón, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 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.
- Schrag, K. (2019). *The lived experiences of gifted students in mainstream classrooms: A phenomenological study* [Tesis de doctorado]. Capella University.
- Smeeke, T. J. (2020). *Opportunity gap: Rural gifted left behind* [Tesis de doctorado]. Appalachian State University.
- Stern, W. (1912). *The psychological methods of testing intelligence*. Baltimore, Warwick & York.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Szymansky, A. (2021). High expectations, limited options: How gifted students living in poverty approach the demands of AP coursework. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(2), 149-170. <https://doi.org/10.1177/01623532211001443>
- 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. *Journal of Educational Psychology*, 8(2), 111-116.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>

- Whiting, G. (2006). Enhancing culturally diverse males' scholar identity: Suggestions for educators of gifted students. *Summer*, 29(3), 46-50. <https://doi.org/10.4219/gct-2006-2>
- Whiting, G. (2009). Gifted black males: Understanding and decreasing barriers to achievement and identity. *Roeper Review*, 31(4), 224-233. <https://doi.org/c3dzp3>
- 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.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. En R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (411-436). <https://doi.org/fw7nf2>
- 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>
- Zubiría, J. de (2019, 15 de julio). ¿Existen los niños superdotados? *Semana*. <https://bit.ly/2VJZHQB>