

Escuela inclusiva y subjetividad, categorías para el desarrollo del talento en niños y niñas*

Maribel Molina Correa**, Diana Suárez López***, Jorge Eliécer Villarreal****, Alberto Ibarra Mares*****, Carlos Calvo Muñoz*****

Resumen

Introducción. El momento histórico contemporáneo de la educación colombiana señala que el currículo y la escuela deben articularse con el contexto universal del conocimiento y propender por considerar fundamental en la práctica pedagógica la condición humana. **Objetivo.** Establecer, mediante una mirada integradora, el potencial y el talento que tienen los estudiantes en el aula de clase. **Materiales y métodos.** La investigación ha sido orientada por la investigación cualitativa, con el tipo de investigación acción educativa. La técnica ha sido definida teniendo en cuenta la intencionalidad de la misma: el método biográfico desde sus variantes: biografía y autobiografía asistida, las que se seleccionaron para determinar los hallazgos de la investigación. **Resultados.** El método biográfico dio lugar al reconocimiento y autorreconocimiento de los padres de familia hacia sus hijos, de los estudiantes para sí mismos y de los profesores hacia sus estudiantes, y deja a la luz los talentos perceptibles de los estudiantes en el aula; además, determina con ello la práctica pedagógica a re-crear pertinentemente. **Conclusión.** Se obtuvo un totalizante de la población que dio lugar al reconocimiento de la condición humana desde sus

potencialidades a partir del autorreconocimiento de sus capacidades.

Palabras clave: práctica pedagógica, condición humana, potencial, autorreconocimiento.

Inclusive schooling and subjectivity, categories for developing talents in boys and girls

Abstract

Introduction. The current times in Colombian education indicate that the curriculum and the school must be articulated to the universal context of knowledge and consider human condition as a crucial factor in the pedagogy practice. **Objective.** Establish, with an integrated look, the potential and the talent of the students in the classroom. **Materials and methods.** This research work has been made with a qualitative method, educational action research. The technique has been defined keeping in mind its intention: the biographic method from its variations: biography and assisted autobiography, chosen to determine the research's finds. **Results.** The biographic method brought recognition and self-

* Artículo de investigación resultado de trabajo colaborativo entre los Grupos de Investigación Transformación Educativa y social, TES, AGLAIA y GISELA de la Corporación Universitaria Americana, con la cooperación del grupo de investigación del Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica, de la Universidad de la Serena, Chile.

** Trabajadora social. Especialista en Modelos, Tipos y Diseños de Investigación. Magister en Educación con énfasis en Procesos Curriculares y doctora en Ciencias de la Educación. Vicerrectora Académica Corporación Universitaria Americana. Mail: maryomoli@hotmail.com

*** Ingeniera de Sistemas. MsC en Administración e Innovación, especialista en Ingeniería de Software, docente investigadora grupos AGLAIA de la Corporación Universitaria Americana. mail: dsuarez@coruniamericana.edu.co

**** Docente tiempo completo con funciones de investigación. Investigador Corporación Universitaria Americana, Medellín. Docente de Matemáticas, Institución Educativa Félix Henao Botero, Medellín. Maestrando en Psicología, Universidad de Antioquia. jvillarreal@coruniamericana.edu.co

***** Profesor e investigador de la Corporación Universitaria Americana. PhD en Ciencias Económicas y Empresariales por el Departamento de Economía de la Empresa de la Universidad Autónoma de Barcelona, contador público por la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional de México. Exprofesor de tiempo completo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de las Américas. Profesor invitado en varias universidades de Brasil, Colombia y México.

***** PhD en Educación, Stanford University. Master of Arts, Educación comparada, Stanford University, USA. Posdoctorado Educación Informal y comparada, Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica. Docente de la Universidad de La Serena, La Serena, Chile, investigador del Departamento de Educación y profesor titular. Director Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica.

recognition from parents to children, from students to themselves and from teachers to students, and unveils perceptible talents of the students in the classroom. Besides, the pedagogy practice of certain re-creation is determined. **Conclusion.** The whole population recognized human condition from its potential, with the self-recognition of their capabilities.

Key words: pedagogy practice, human condition, potential, self-recognition

Escola inclusiva e subjetividade, categorias para o desenvolvimento do talento em meninos e meninas

Resumo

Introdução. O momento histórico contemporâneo da educação colombiana mostra que o currículo e a escola devem articular-se com o contexto universal do conhecimento e propender por considerar fundamental na prática pedagógica

a condição humana. **Objetivo.** Estabelecer, mediante uma mirada integradora, o potencial e o talento que tem os estudantes na aula. **Materiais e métodos.** A investigação há sido orientada pela investigação qualitativa, com o tipo de investigação ação educativa. A técnica há sido definida tendo em conta a intencionalidade da mesma: o método biográfico desde suas variantes: biografia e autobiografia assistida, as que se selecionaram para determinar as descobertas da investigação. **Resultados.** O método biográfico deu lugar ao reconhecimento e auto-reconhecimento dos pais de família para seus filhos, os estudantes para si mesmos e dos professores para seus estudantes, e deixa à luz os talentos perceptíveis dos estudantes em classe; ademais, determina com isso a prática pedagógica a recriar pertinentemente. **Conclusão.** Se obteve um total da população que deu lugar ao reconhecimento da condição humana desde suas potencialidades a partir do auto-reconhecimento das suas capacidades.

Palavras chave: prática pedagógica, condição humana, potencial, auto-reconhecimento.

Introducción

La dinámica de la ciencia, el comportamiento de las realidades sociales, los contextos, la familia, el sujeto y sus interrelaciones son los desafíos que se le hacen a la educación colombiana para asumir en los proyectos educativos institucionales. La escuela no puede estar de espaldas a estas realidades; sus lecturas e interpretaciones cada vez son más necesarias para propender por la construcción de un currículo pertinente.

El currículo, más que una concepción lineal, debe estructurar, en el deber ser, un aprendizaje heterogéneo para que responda a las necesidades e intereses del sujeto que aprende; se pone de relieve la condición humana, como un derecho garante que tiene toda persona a ser reconocida desde sus potencialidades.

Este artículo, que se encuentra soportado por la investigación “Currículo pertinente para el desarrollo del talento en estudiantes de Básica Primaria en un contexto escolar inclusivo”, ha permitido visibilizar en el escenario académico,

al estudiante desde sus capacidades, las cuales trae consigo o que han sido desarrolladas por las condiciones sociales y culturales en las que se ha desenvuelto el sujeto.

El objetivo de la investigación es visibilizar el talento de los estudiantes a partir del autorreconocimiento de sus potencialidades, las de los maestros y las de los padres de familia. Esta investigación sustenta tres categorías: inclusión educativa, subjetividad y derechos humanos, las que serán abordadas para el desarrollo de la misma.

Se comprende que una educación inclusiva es aquella que mira integralmente al sujeto, reconociéndolo como un ser histórico, complejo y multidimensional en el contexto escolar regular, y como tal, requiere de concepciones, currículos y procesos formativos multirreferenciales que respondan a las reales necesidades del mismo, en la lógica articuladora diversidad-individualidad. La UNESCO (1994, p. 20) plantea que la educación inclusiva debe:

Acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales,

sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Por lo tanto, la propuesta de la UNESCO (1994) se orienta hacia la reflexión y el debate en el contexto de la escuela provocando las transformaciones en las prácticas de las mismas buscando responder al reconocimiento de la equidad, el reclamo a la justicia y los derechos de los ciudadanos.

Pensar en la inclusión educativa genera reflexión y acción por parte de la escuela para darle curso a la condición humana y a la diversidad. Correa de Molina (2009, p. 47) plantea que:

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

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

El sujeto como tal se comporta de acuerdo con lo que ha logrado construir desde su lenguaje articulado con el mundo, con su familia y con el medio, donde cada elemento contribuye a la formación de un ser humano con posibilidades de múltiples respuestas; es por ello que el ambiente pedagógico del aula de clase debe tener en cuenta la religación de las potencialidades y caracterizaciones individuales y las colectivas sociales. El maestro (a) debe permanecer en estado de

alerta para desvelar en el acto pedagógico los aspectos de cada quien que nos hacen diferentes y al mismo tiempo religados por nuestra condición humana, para orientarlo al acto pedagógico (Miranda, Quintero e Higuera, 2015, p. 532).

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

Pero ¿qué es una educación inclusiva? Martínez-Otero (2006, p. 85) enfatiza en considerar esta concepción desde dos perspectivas:

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

La educación inclusiva es aquella concepción que algunas escuelas enfocan hacia la preocupación central en los derechos de los estudiantes, de tal manera, que el proceso formativo que desarrolla en sus estudiantes interprete los intereses y motivaciones del mismo, desde sus diferencias individuales, pero teniendo en cuenta la colectividad para la significación de las experiencias en la vida cotidiana del sujeto (Correa, Molina, Estrada, Corredor & Silvera, 2015).

En el tema de la inclusión educativa, López (2013, p. 262) señala:

Hablar de educación inclusiva es hablar de justicia, y parece lógico que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma.

Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el

profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad.

A partir del planteamiento anterior, es importante demarcar el contexto de justicia allí presente, dejando ver sutilmente la relación con un tema complejo, pero que en este momento histórico, plantea un hito importante en las Ciencias Sociales, como es el tema de los derechos humanos. En este último tema, existe la necesidad de preguntarnos: ¿Qué sucede con la política educativa? ¿Es incluyente? ¿Vela por la justicia social? En ese sentido, la investigación alude a esta categoría, para precisar la importancia de su articulación con la concepción curricular que construye cada escuela.

Una escuela que reconozca al sujeto desde sus particularidades es una institución incluyente; aunque la política educativa colombiana tiene bien definido el marco referencial epistemológico de la condición humana, llevándola a construir históricamente una cultura escolar centrada en los derechos humanos, en la parte de interpretación y operatividad, esta se queda sesgada de su verdadero espíritu. La praxis de las escuelas está abocada al fracaso y entonces surge la reflexión: normativa ¿para qué?, si las escuelas no han sabido traducir y aplicar el lenguaje de la misma. Podrían señalarse, en el contexto de la normativa, los decretos 2082 de 1996 y el 366 de 2009, 1290 de 2005 que en sus contenidos llaman la atención sobre la promoción de las necesidades educativas especiales de los estudiantes y de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero estos no han sido articulados a la dinámica curricular de las instituciones educativas en algunos casos, en el territorio nacional.

En el análisis de la afirmación anterior, en la legislación educativa colombiana se entrevé un carácter contradictorio, entre la promulgación y la práctica: se legisla, pero no se prepara al docente ni a la escuela para que se apropie del espíritu de la norma para desarrollar las potencialidades de los estudiantes. Al pasar el tiempo, en algunos años de escolaridad, se le exige al estudiante que demuestre desarrollo solamente en una de sus potencialidades, la

cognitiva, a partir de las llamadas pruebas de Estado o prueba Saber, las cuales, de manera evidente, niegan las otras dimensiones del estudiante; de allí las posibles situaciones de fracaso para amplios sectores poblacionales que concurren a tales pruebas. La instrumentalización del mencionado decreto es evidente, poniendo de manifiesto al avance vertiginoso de las desigualdades y las escasas oportunidades de los niños y niñas con necesidades educativas. Tal es el caso de la dimensión talento -por ser el objeto de estudio de la investigación- que en el contexto de la articulación con las otras dimensiones tanto intrínsecas como extrínsecas en las que se mueve el ser humano, se destacan, los sujetos en condición de discapacidad motora, cognitiva, entre otras.

La inclusión educativa, por tanto, es una tendencia, que más que obedecer a una moda o a un evento normativo, es una línea de investigación que debe ser transversal a las concepciones curriculares para otorgarle un espacio a los derechos de los estudiantes a ser reconocidos y visibilizados en su condición humana en el acto pedagógico Molina, Vivanco, Silvera, González, y Bracho, R. (2015).

Visto de esta manera, se determina el valor de esta investigación, toda vez, que la escuela se prepare para establecer la plataforma de la humanización del acto pedagógico. Esta investigación pretende recuperar esta esencia de la naturaleza humana que permita crear ambientes académicos pacíficos que lleven a convivir pacíficamente, y una de esas formas es el reconocimiento del talento de los estudiantes, pero, sobre todo, el auto-reconocimiento de las capacidades del sujeto para su potenciación a partir del convencimiento de sí mismo de sus competencias. Esta propuesta de escuela define un currículo pertinente y democrático, tal como lo señala Guarro (2002, p. 31) que “un currículo democrático es: cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, moral, planificado y coherente”.

Para propender por la inclusión en la escuela, es fundamental definir unos principios y elementos que orienten el objeto misional de la misma y en ese sentido, Echeita (2007 p.14) propone tener en cuenta los siguientes elementos de la educación inclusiva:

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

El planteamiento anterior obliga a pensar en la necesidad del sistema escolar de inquietarse por la rigidez y monotonía que ofrecen los currículos educativos actuales, y crear políticas y proyectos pedagógicos que trasciendan la práctica social, produzcan impacto en los contextos donde se dinamiza la escuela, potenciando cognitiva, cultural y socialmente a sus estudiantes. Esta afirmación evidencia el compromiso ético de los actores educativos de actuar con celeridad para lograr la transformación de la escuela.

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

la escuela y de la comunidad; los derechos de los estudiantes se focalizan en el respeto a sus capacidades. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético (Freire, 2006, p. 58).

Como un elemento de la contradicción dialéctica, la educación inclusiva tiene que pensar en la transgresión de la que habla Freire, contrapuesta a la autonomía:

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

Pensar en una escuela inclusiva es asumir el reto del cambio, es reflexionar permanentemente sobre la realidad educativa, significar los aspectos que enseña: para qué, por qué, cómo y cuándo ocurren los eventos de la escuela. La tendencia educativa en Colombia invita a que las escuelas construyan su sentido y pertinencia para atender la diversidad cultural, donde el respeto y el valor de la condición humana sean el estandarte de la formación que se privilegia.

El enfoque de la inclusión tiene su matiz en el desarrollo humano; se fundamenta en la concepción humanista dando un sitio destacado a las necesidades del estudiante; da mayor peso a la perspectiva biopsicosocial, espiritual, cognitiva del sujeto que aprende. La meta principal es el desarrollo integral en sus dimensiones intelectual, emocional, social y psicomotora, tal como lo señala Villarini (1996, p. 45).

El anterior planteamiento se complementa con lo propuesto por Stainback (2001), quien señala:

[...] las escuelas inclusivas se caracterizan por un currículo con enfoque holístico, constructivista y significativo, como respuesta a la insuficiencias de currículos estandarizados y prefijados; cada niño participa en un proceso de aprendizaje, en la medida de sus posibilidades, en una materia concreta; cómo aprende y lo que aprende

depende de sus conocimientos previos, intereses y capacidades, esta perspectiva permite que los niños aprovechen las oportunidades que se les ofrecen en clases (90).

Subyace, además, desde el enfoque dialógico, la igualdad a la diferencia, y que al respecto señala Elboj Saso (2006, p. 125) lo siguiente:

La igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia; la escuela inclusiva debe potenciar la igualdad, para asegurar que toda persona puede adquirir las competencias necesarias dentro de la sociedad actual. Establecer la diferencia es la pauta para el desarrollo de la autonomía y la dignidad de la condición humana.

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

Ricci (2004, p. 34) argumenta que es preciso tener en cuenta, en las adaptaciones curriculares de la escuela inclusiva, características fundamentales que establecen la construcción de sentido como la flexibilidad, el currículo abierto, amplio y equilibrado, y la explicitación en el currículo del contrato entre escuela y sociedad que deje ver el encargo social en la formación de los estudiantes y que este sea para la vida. Estos son los elementos sustanciales que posibilitan la construcción del currículo significativo.

Es importante tener en cuenta que, en el proceso formativo, la didáctica se centra en que cada individuo comporta estilos de pensamiento diferentes. Sternberg (1998, p. 38) señala que “un estilo es una manera característica de pensar”; entonces ¿por qué la escuela insiste en desarrollar currículos y prácticas pedagógicas homogeneizantes?

Cabe pensar que homogeneizar a los estudiantes, o sea, colocarlos por igual que todos aprendan de la misma forma es hacer que los currículos se descontextualicen y no sean pertinentes a las necesidades educativas de los estudiantes.

Para esta investigación, la inclusión recrea el contexto escolar propugnando por un currículo orientado hacia prácticas pedagógicas reales, creativas, pertinentes, contextualizadas y de calidad, con el propósito de que en la dinámica del currículo, fluya una didáctica asertiva, que reconozca las capacidades de los niños y niñas y las cultive en sus máximas expresiones a partir de las condiciones creadas en la conjunción escuela y padres de familia.

Existe la necesidad de comprender que, en una escuela inclusiva, no solo se trata de acoger a todos y a todas, sino de integrar a la dinámica curricular, la infraestructura, los recursos, los profesionales, los padres de familia al tejido social de la escuela, para que desde una práctica pedagógica diferenciada, promueva la transformación social de los actores educativos (Silvera, Gómez, Bolívar Manrique, y Trujillo, 2015).

Por tanto, la investigación asume conceptualmente la inclusión educativa como el proceso democrático que reconoce en el acto pedagógico, la articulación de las particularidades de los estudiantes (condiciones genéticas, sociales, culturales e históricas, entre otros), con los recursos físicos, humanos, económicos y materiales, para lograr la incorporación de los sujetos a la dinámica de la escuela y responder a las necesidades educativas del mismo.

Un escenario democrático para la recuperación de la condición humana en el contexto de la inclusión educativa

El currículo es la posibilidad educativa de gestar la transformación, desde la reflexión y crítica de sus actores, de la práctica de una tradición educativa impregnada por la escuela positivista, caracterizada por la rutina de una experiencia pedagógica en donde las aulas de clases parecen jaulas provocadoras de aburrimientos en los estudiantes, el encerramiento y la perpetuación de seres

humanos instrumentalizados. Bixio (2008, p. 21) plantea:

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

Frente a la apuesta declarada por el autor anterior, la escuela debe resignificarse y generar una práctica pedagógica incluyente y formadora para todos los miembros de la comunidad educativa, donde el reconocimiento del sujeto precisa de una reorganización conceptual que rompa con el principio determinista clásico, tal como se utiliza aún en las ciencias humanas. Aún más, cuando en una educación centrada en el paradigma científico positivista, se niega la existencia del sujeto multidimensional. Por tal razón, se requiere avanzar hacia una concepción compleja del sujeto (Morin, 2011; Garcés y Giraldo, 2013).

La subjetividad, un referente para el auto-reconocimiento del talento

La investigación conceptuó la subjetividad teniendo en cuenta dos planos: subjetividad individual y subjetividad social. Interesa, por tanto, enfocar el concepto para reconocer la participación activa que el sujeto hace desde el convencimiento de sus capacidades y, con ello, desarrollar habilidades para la vida.

Subjetividad en el plano individual

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

La constitución de la unicidad en la individualidad hace que cada persona sea irreplicable históricamente; cada quien es un proyecto de vida que lo hace diferente. La expresión de la subjetividad marca el hilo de

diferencia con el otro, base fundamental de la diversidad, a la que estamos convocados a reconocer y respetar.

Hace parte de la subjetividad la constitución general de la estructura de la masa corporal, que es la dimensión biológica, pero también la psíquica, espiritual, volitiva, física, social, que inciden para darle forma al sujeto, con pensamiento, lenguaje y sentimientos y quien, en su interrelación con el mundo, deja la impronta de lo que es como persona. Señala Morín (2003): El ser humano, mortal, como cualquier viviente, lleva en sí la unidad bioquímica y la unidad genética de la vida... es un metaviviente que, a partir de sus aptitudes organizadoras y cognitivas, crea nuevas formas de vida, psíquicas, mentales y sociales.

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

Subjetividad en el plano social

Bleichmar (2003, p. 125), citado por Aisenson, Castorina y otros (2007), señala lo imperioso de considerar la subjetividad social. La autora reconoce que la subjetividad incluye todos aquellos aspectos que hacen la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.

Esta apreciación se complementa con las variables sociales familia y escuela, que juegan un papel primordial en el contexto de la psiquis de un sujeto; son ellas las responsables de calificar o descalificar el sentido de lo humano en el ser que se hace en un contexto.

La escuela y la familia deben ser escenarios de oportunidades para la psiquis del sujeto, para lograr la construcción de subjetividades posibles en un mundo abierto a todas las posibilidades de desarrollo.

En este sentido, Morín (2011, p. 152) plantea que la enseñanza debe orientar a la mente a emplear sus aptitudes naturales para situar los objetos en su contexto, de tal manera que el estudiante pueda desarrollar un conocimiento analítico y sintético; de allí que la escuela, en la función social del proceso de culturización del sujeto, deba establecer intencionalmente en el currículo cuál es el tipo de formación que requiere según el conocimiento que pretende desarrollar y el tipo de sujeto que aspira formar.

En lo que se refiere a la didáctica, el enfoque histórico cultural de Vygotsky facilita a las ciencias humanas un legado interesante, como es la zona de desarrollo próximo; en ella, la didáctica debe establecer los recursos pedagógicos y creativos que faciliten la aproximación a la zona, con la finalidad de que el sujeto alcance los niveles metacognitivos que le permitan la estructuración de un proyecto de vida sólido para proyectarse en el mundo local/global.

En la sociedad en la cual se encuentra inmerso el sujeto, cada vez él tiene que estar preparado para los retos y desafíos que la vida le depara, y la única posibilidad que le permite enfrentar maduramente esto es la solidez de principios y valores que la familia y la escuela pueden definir para su consolidación como sujeto participante de la construcción de la historia social.

La sociedad demanda de sujetos con pensamiento crítico, con una profunda conciencia social acerca de su rol constructor de historia.

Lo social implica en la subjetividad poner especial atención en el desarrollo de derechos y libertades individuales, y el llamado es a la construcción de una sociedad más justa y libre, que no se centre en las voluntades individuales, y potencie las emergentes voluntades colectivas, tal como lo afirma León y Zemelman (1997, p. 125).

Para la investigación, la subjetividad, desde lo individual y lo social, se convierten en aristas fundamentales en la identificación y tratamiento del estudiante talentoso. Por ello, vale la pena destacar de qué manera confluyen estas características para que los niños y niñas

puedan mantener el equilibrio de su psiquis y puedan manejarse con autonomía, una vez que la escuela los contextualice integralmente.

Materiales y métodos

La investigación hunde sus raíces en la investigación cualitativa, con el tipo de investigación acción participación (IAP), para desvelar el método biográfico, como la estrategia metodológica para el alcance del objetivo de la investigación.

La IAP explicita la necesidad de desvelar los imaginarios de los estudiantes con relación al propósito de encontrar las razones que tengan que ver con el auto-reconocimiento o no de las potencialidades de los estudiantes en cuanto al talento que los caracteriza. El método biográfico fue la técnica que posibilitó los imaginarios a través de una de sus modalidades: la autobiografía asistida y la biografía de los estudiantes identificados con talento. La investigación estableció, como criterio para la construcción de las biografías de los estudiantes de los grados primero y segundo, que solo pueden ser los padres de familias quienes participarán en su construcción, en razón que los estudiantes no tienen la madurez cognitiva para describir cronológicamente los sucesos de su vida. Para los estudiantes de tercero, cuarto y quinto, debían ser ellos quienes elaboraran las autobiografías dirigidas, en razón de que son estudiantes que pueden actuar siguiendo orientaciones.

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

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

Se utilizó una matriz para la sistematización de los relatos de vida, la cual dio la posibilidad en la investigación de construir las categorías emergentes de las vivencias. La población participante fue de 65 estudiantes (autobiografías asistidas) y 37 padres de familia (biografías).

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

a). La biografía se aplicó a los estudiantes de primero y segundo grado, teniendo en cuenta la edad de los niños y niñas de 5 a 7 años, previendo el nivel de madurez para concretar respuestas reflexionadas críticamente, con relación a las historias de vidas, de tal manera, que se decide a la luz de este criterio que debían ser los padres de familia quienes aportaran los datos necesarios; por lo tanto, participaron 37 en la construcción de la biografía de los estudiantes identificados.

b). La autobiografía asistida fue aplicada a los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto; son estudiantes con edades entre 8 a 11 años de edad, con un nivel reflexivo más organizado y con mayores niveles de atención y concentración, lo cual permitió el desarrollo de la técnica; fueron 65 estudiantes en total.

Resultados y discusión

A continuación se revelan los relatos de los padres de familias quienes, a través de ejemplos citados textualmente, evidencian las construcciones realizadas en la técnica de la biografía; se resalta que este señalamiento pertenece a los estudiantes que están en los grados de primero y segundo elemental; a continuación las voces de los padres de familias:

Voces de los padres de familias

Padre 1: “Mi hija es una niña talentosa en el área de literatura ya que le gusta leer, escribir, interpretar y explicar lo que lee o escribe.

Cuando está en su casa busca todo lo que contenga texto para leerlo y transcribirlo”.

Continúa señalando la madre: “También dice que el papá y ella la apoyan completamente y le compran cuentos, libros de escritura y de colorear, desde que tiene 8 meses de edad, cuando comenzó a caminar y a pedir crayolas para dibujar. Su madre desde esa edad le enseñó a realizar trazos y a coger el lápiz, asiste gustosa al colegio desde que tiene un año de edad y cuenta con el amor y apoyo de sus padres”.

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

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

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

De acuerdo con el análisis de los resultados, se aprecia que existe un claro reconocimiento de los padres de familias en sus hijos, de la presencia de características talentosas en alguna área de la actividad humana, situación que les permite apoyarlos con actividades de acuerdo con los intereses de ellos en sus casas. Sin embargo, aflora como categoría importante el que ellos reconozcan, en algún caso, que hace falta disciplina para cultivar las capacidades. En este sentido, existe la necesidad de precisar este valor en los

estudiantes, ya que es uno de los elementos que les va a posibilitar planificar y alcanzar los logros que la escuela y la familia se propongan para el cultivo de las potencialidades.

Es por ello, que la escuela y la familia, sin perder el tiempo, tienen que sincronizar acciones y cultivar los escenarios y las oportunidades que concreten la potenciación de las capacidades de los estudiantes. El talentoso se apasiona por lo que hace y lo lleva a generar disciplina, constancia y perseverancia en lo que quiere.

Voces de los estudiantes

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

Estudiante 2. “Soy un niño de 8 años, me gusta el futbol y las actividades físicas, como también jugar y dibujar. En mi tiempo libre paso tiempo con mi padre y me siento apoyado por mi familia, estoy en una escuela deportiva y me compran lo que necesito”.

Estudiante 3. “Manifiesta gusto por el canto, me gusta la música y danza. Prefiero cantar y sueño con ser una gran estrella. En su tiempo libre se pone a cantar en su casa y su madre la incentiva, pero su padre le gustaría que sea doctora”.

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

Estudiante 5. Estudiante de 10 años de edad, en su autobiografía afirma que le gusta el baile, el canto y la materia de artística. De igual manera le gusta participar en todo, lo que denota su marcado liderazgo; le gusta ayudar a su madre en casa, la cual le brinda su apoyo junto a su padre.

Estudiante 6. Es una niña de 9 años, le gusta cantar y pintar. Recibe el apoyo de sus padres quienes planean inscribirla en bellas artes y la animan para que siga sus sueños.

Estudiante 7. Tiene 10 años de edad, dice que le gustan los idiomas inglés y francés, además, le encanta el deporte en especial las carreras y jugar futbol. Cuenta con el apoyo de sus padres para alcanzar sus sueños.

Los hallazgos sistematizados y categorizados hacen emerger, como categoría sobresaliente, el reconocimiento por los padres de familias y auto-reconocimiento en el estudiante. Se conceptúa, a partir de estas decisiones en la investigación, que el auto-conocimiento es parte constituyente de la inteligencia emocional; por eso es importante destacar en el marco de esta generalidad, el desarrollo de la misma. Goleman (2008, p.16), señala que la inteligencia emocional destaca especialmente sobre el coeficiente intelectual en aquellos dominios blandos en los que la relevancia del intelecto para el éxito es relativamente menor, es decir, en aquellos dominios en las que habilidades tales como la autorregulación emocional y la empatía, por ejemplo, son más decisivas que las competencias estrictamente cognitivas.

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

En la motivación del aprendizaje influyen muchas variables como el auto-conocimiento, la relación con sus compañeros, con el profesor, la autonomía, el auto control, tal como lo afirman Gómez y Mir (2011, p. 77); igualmente señalan que el auto-concepto es la percepción y valoración emocional que hace el sujeto de sí mismo, tanto de su apariencia física como de las habilidades cognitivas y emocionales y la capacidad de relacionarse con los demás. El auto-concepto es:

- Físico: valoración del aspecto, salud y habilidades relacionadas con el cuerpo, capacidad deportiva.
- Académico: es la competencia en el ámbito escolar; se relaciona con las habilidades cognitivas.
- Emocional: es la valoración y percepción de la personalidad, así como el control de las emociones.
- Social: es la valoración que se hace de la manera como se relaciona el sujeto con los demás ya sean compañeros, familia, profesores, amigos, entre otros.

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

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

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

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

Conclusiones

Escuela-subjetividad y su relación con los niños y niñas talentosos

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

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

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

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

Acerca de la importancia de auto-reconocimiento: la familia y la escuela en sus esfuerzos cooperativos para orientar el proceso formativo del niño y niña con talento, deben trabajar la autoafirmación y autodeterminación de las potencialidades,

buscando el auto-reconocimiento de las habilidades sobresalientes en una o más áreas, y lograr que el estudiante asuma la responsabilidad de aceptación de las mismas. En las autobiografías de los estudiantes de los grados cuarto y quinto y en las biografías realizadas por los padres de familias, se pudo evidenciar que tienen claramente identificada el área o áreas de conocimiento y aptitudes en las cuales los hijos sobresalen. El ejercicio desarrollado desde la investigación les ha ayudado a generar sentimientos de seguridad en relación con el abordaje que la familia debe hacer para el normal desarrollo de las potencialidades identificadas.

Este hallazgo precisa que existen en los padres de familia y en los niños y niñas, conocimientos claros y propuestas de participación activa para el desarrollo de estas habilidades sobresalientes, señalando, a su vez, la manifestación de sentimientos, de deseos y motivación por la identificación lograda de dichas áreas.

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

Aunque el auto-conocimiento acerca del talento no lleva a la conceptualización precisa en los niños acerca de sus potencialidades, por su corta edad y niveles de desarrollo de su pensamiento, sí se evidenció el proceso de identificación como personas con unas habilidades sobresalientes, las cuales son igualmente reconocidas por sus padres y la escuela. El auto-conocimiento los orienta al desarrollo de acciones disciplinadas tanto en la escuela como en el hogar; surge entonces el valor de la disciplina y la auto-organización como indicadores para el alcance de los logros propuestos por el niño o la niña. De igual manera, la nueva cualidad del autoconocimiento les da seguridad en sus actuaciones, trabajando con el convencimiento de que aquello que están haciendo les servirá para el desarrollo de su talento, fundamental para su proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

- Aisenson, D.; Castorina, J.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (2007). *Aprendizajes, sujetos y escenarios, investigación y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Azuela, A. (2010). *El talento de los niños*. México: Trillas.
- Bixio, C. (2008). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Buenos Aires-Argentina: Limusa.
- Correa de Molina, C. (2009). *Currículo, inclusividad y cultura de la certificación*. Barranquilla, Colombia: La mancha del quijote.
- Correa, C., Molina, M., Estrada, F., Corredor, A., & Silvera, A. (2015). Situación identitaria del adolescente: tensiones y emergencias en las concepciones y prácticas socioeducativas. En A. Silvera y O. Huertas. *Derecho penal indiano, humanismo y educación*. (82-103). Bogotá, Colombia: Sello Editorial Coruniamericana - Editorial Corporación Universitaria Sabaneta - Ediciones Ibáñez
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. 2 ed. España: Narcea.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Rosa, C. (2006). *Comunidades de aprendizajes, transformar la educación*. 6.ª ed. España: Grao.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. 11 Ed. México: Siglo Veintiuno.
- Garcés Giraldo, L. F., & Giraldo Zuluaga, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 14(22), 187-201.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez, M. y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea
- Gonzalez Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Havana: Ed. Academia.
- Guarro, A. (2003). *Curriculum y democracia*. Octaedro: España.
- León, E. y Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.

- López, S. (2013). *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano*. Chile: Universidad de la Serena.
- Miranda J.; Quintero M. & Higuera, V. (2015). Efectos del Conflicto Armado y el Conflicto Socioeconómico en el aprendizaje civilidad. En M. Rahona & J. Graves (editores), *Investigaciones de economía dela educación 10* (521-550). España: Asociación Económica de la Educación
- Molina, M., Vivanco, R., Silvera, A., González, M., Bracho, R. (2015). enfoque de la inclusión en la educación, significación en el contexto de los derechos humanos. En A. Silvera y O. Huertas. *Derecho Penal y Educación*. (75-87). Bogotá, Colombia: Sello Editorial Coruniamericana - Editorial Corporación Universitaria Sabaneta - Ediciones Ibáñez
- Morín, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Oriol de Alarcón, N. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. *En La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Aulas de verano.
- Ricci, G. (1998). Adaptaciones escolares. *Revista Ensayos y Experiencias*, 26, 34-40.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Silvera, A., Gómez, W., Bolívar E., Manrique, J., & Trujillo J. (2015). Derechos humanos, convivencia y resignificación social desde la construcción de ciudad/región. En A. Silvera y O. Huertas. *Derechos humanos: mujeres, libertad de expresión y multiculturalismo*. (28-43). Bogotá, Colombia: Sello Editorial Coruniamericana - Editorial Corporación Universitaria Sabaneta - Ediciones Ibáñez
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España: Narcea.
- Sternberg, R. (1997). *Estilos de pensamiento*. España: Paidós.
- Unesco (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago, Chile: Archivos Industriales y Promocionales.
- Villarini, Á. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Biblioteca del pensamiento crítico: Puerto Rico.