



**FLACSO**  
MÉXICO

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ACADÉMICA DE MÉXICO**

**Maestría en Políticas Públicas Comparadas**  
II (Segunda) promoción  
2006-2008

**Título de la Tesis:**

**“Hacia una Política Pública de Educación de Talentos.  
*El caso de México*”**

Tesis que para optar al grado de Maestro  
en Políticas Públicas Comparadas  
Presenta:

**El alumno: Luis Cortés Coronel**

**Directora de tesis: Mtra. Gabriela Becerril Posadas**

México D. F., a 16 de Junio del 2010

# RESÚMEN

A lo largo de la historia de la educación pública, los gobiernos mexicanos han puesto en práctica una serie de políticas educativas tendientes a superar los enormes rezagos que en esta materia padece una parte importante de la población. Dichas políticas han tratado de cumplir con la expectativa de transformar la educación para contribuir al bienestar del país y ser un instrumento de justicia social. A partir de los 90, la política ha dado un giro orientando los esfuerzos a mejorar la calidad de la educación, así como a mejorar la coordinación y descentralización del “sistema” educativo. No obstante, la educación para niños con talento, ha sido arrinconada en el cuarto de la educación especial, donde a lo más que se ha llegado, es a establecer un marco legal (Ley General de Educación de 1993) que precisa que “la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes (...)”. En la presente se hace un análisis comparativo de los términos utilizados como de las políticas y programas educativos instrumentados desde los años 40 a la fecha para desarrollar el talento. La conclusión es que continua el reto en la identificación y desarrollo de talentos; las políticas implementadas han sido desarticuladas, con un presupuesto raquítrico que reflejan la ausencia de una voluntad política real y, por ende, modelos que no han logrado los resultados tangibles esperados en materia educativa, ni la plena autorrealización del individuo. Están muy lejos de constituirse en una forma normal de actuar en el sistema escolar. Con base en ello, se proponen nuevas aristas de tipo holístico a fin de deconstruir una política pública más efectiva.

**Palabras clave:** políticas públicas, implementación, educación, talento, superdotados, sobresalientes.

# DEDICATORIA

A la memoria de mis padres Pascual Cortés Rojas y María Elena Coronel García, trascendentes en mi proyecto de vida; donde quiera que se encuentren mi amor y mi mejor pensamiento.

A Leticia Flores Yahuitl, quien siendo un punto en mi vida, con amor, paciencia e inteligencia, se ha constituido en un círculo enorme, que llena hoy todos mis espacios.

A mis hermanos y hermanas, presentes y no presentes, cercanos y distantes...para mí siempre iguales en amor y justicia.

A mis hijas Selegna y Mariang: mi mejor currículum



# AGRADECIMIENTOS

Antes que a otra persona, por haber sido pieza clave en el rescate y deconstrucción de la presente Tesis, deseo expresar a la Maestra Gabriela Becerril Posadas, que por siempre conservaré de ella una consciencia de discípulo admirativo y agradecido, porque la consciencia del discípulo sólo aparece, condicionalmente, cuando hay un Maestro. Maestro sólo es aquél que hace discípulos, el escultor de seres humanos y de su misma especie.

Agradezco la orientación, a la Maestra Giovanna Valenti Negrini, Directora de la FLACSO por haber concebido esta estrategia que de no haber sido así los servidores públicos no tendríamos la manera de superarnos y mejorar la tarea de dar gobernabilidad a la educación. Mi profundo agradecimiento por la oportunidad que me otorgó el Prof. Miguel Ángel Islas Chío, Secretario de Educación Pública y Director General de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala. Espero que la presente pueda constituirse en un insumo para formular una política pública que impulse la educación de talentos en Tlaxcala.

No olvido la paciencia y motivación del Dr. Saúl Velasco Cruz, quien tratando de comprender lo que un servidor quería señaló un sendero de trabajo inicial útil; igualmente agradezco

Mi reconocimiento para el Mtro. Eduardo Villarreal, Coordinador de la Maestría, quien se comportó como todo un camarada, siempre impulsando y coadyuvando al logro de nuestros objetivos personales como los de la FLACSO.

Así mismo, no puedo pasar por alto a mis tutores, los doctores Humberto Aguirre y José Luis Velasco Cruz quienes durante la especialidad se entregaron con pasión a su trabajo de tutoría y me trataron como un hermano menor durante el programa de estudios.

# INDICE

	Pág.
<b>Introducción</b>	1
I. <b>Capítulo 1: El problema de investigación</b> .....	3
I.1 <b>Objetivos de la investigación</b> .....	7
I.1.1       ➤ Objetivo general.....	8
I.1.2       ➤ Objetivos particulares.....	8
I.2 <b>Metodología</b> .....	8
I.3 <b>Delimitación conceptual de Talento, Superdotación y Capacidades sobresalientes</b> .....	10
I.3.1. <b>Antecedentes históricos</b> .....	12
I.3.1.1       ➤ La Antigüedad.....	12
I.3.1.2       ➤ La Edad media.....	12
I.3.1.3       ➤ El Renacimiento.....	13
I.3.1.4       ➤ La Ilustración.....	13
I.3.1.5       ➤ Finales del S. XIX.....	13
I.3.1.6       ➤ Principios del S. XX.....	14
I.3.1.7       ➤ De los 20 a los 50.....	14
I.3.1.8       ➤ De los 50 al cierre del S. XX.....	14
I.3.1.9       ➤ Primera década del S. XXI.....	15
I.3.2. <b>Corrientes de análisis sobre la inteligencia</b> .....	16
I.3.2.1       ➤ Monolítica.....	17
I.3.2.2       ➤ Factorialista.....	17
I.3.2.3       ➤ Jerárquica.....	17
I.3.3. <b>Principales Teorías de la Superdotación</b> .....	18
I.3.3.1       ➤ Teoría de las Capacidades.....	18
I.3.3.2       ➤ Teoría del Rendimiento.....	18
I.3.3.3       ➤ Teoría Cognitiva.....	20
I.3.3.4       ➤ Teoría Sociocultural.....	21
I.3.4 <b>Identificación diferencial entre Superdotación, Talento y Capacidades sobresalientes</b> .....	22
I.3.4.1 La Superdotación	23
I.3.4.2 El Talento	25



# INDICE

	Pág.
I.3.4.3	Diferencia entre superdotación y talento..... 28
I.3.4.4	Las Aptitudes Sobresalientes..... 28
I.3.4.5	Hacia una nueva concepción de las capacidades excepcionales.... 30
I.3.4.6.	La aptitud potencial y demostrada..... 31
I.3.4.7	La actitud..... 32
I.3.4.8	El proyecto de vida..... 33
I.3.4.9	Líderes sociales..... 33
I.4.	¿Qué se entiende por Política Pública?..... 34
I.4.1	Diferencia entre Políticas Gubernamentales y Públicas..... 36
I.4.2	El Ciclo de las Políticas Públicas..... 38
I.4.3	La fase de implementación y su análisis comparado..... 38
II.	La Política Educativa en el último Siglo..... 42
II.1	Políticas dirigidas a la estimulación y desarrollo del Talento..... 44
	➤ El Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar..... 44
	➤ La Olimpiada del Conocimiento..... 48
	➤ Propuesta de Intervención Educativa para Niños y Jóvenes con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes..... 49
	➤ Programa Niñ@s Talento..... 50
II.2	Análisis comparativo de los cuatro programas a la luz de las Políticas Públicas..... 53
	Diferencias..... 53
	Similitudes..... 56
III.	Hacia una Política Pública del Talento..... 61
III.1	El papel del sector educativo en la formación del talento y en la formulación de políticas..... 61
III.2	Resultados del Análisis comparativo en la implementación del Programa AS en Aguascalientes, Durango y Tlaxcala..... 64
III.3	Conclusiones y Aristas Estratégicas para una Política Pública para el talento..... 71
	Fuentes de Información..... 80

## TABLAS

	<b>Pág.</b>
1. Diferencias entre políticas gubernamentales y públicas.....	37
2. Niveles de Becas y requerimientos.....	46
3. Comparación de políticas gubernamentales hacia el desarrollo y gestión del talento.....	60
4. Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.....	65
5. Marco Legal sobre la Educación del Talento.....	68

## FIGURAS

	<b>Pág.</b>
1. Modelo basado en el rendimiento, de los Tres Anillos. Renzulli (1978).....	19
2. Modelo de Interdependencia Trídica. Mönks y otros (1985).....	22
3. El Ciclo de los Proyectos .....	38
4. Criterios de evaluación de la fase de implementación.....	40



**FLACSO**  
MEXICO

---

*Nuestro fracaso en la ayuda al niño con discapacidad para alcanzar su potencial es una tragedia para él y para su familia. El fracaso para ayudar al niño sobresaliente a desarrollar su potencial es una tragedia social, cuyo alcance es difícil de medir. Ellos son la diferencia entre lo que somos y lo que podríamos ser como sociedad.*

James Gallagher

## INTRODUCCIÓN

**L**a Tesis de Maestría que bajo el título “Hacia una Política Pública de Educación de Talentos, El caso de México”, se expone en las páginas siguientes, pretende explorar las políticas educativas implementadas desde la década de los 60 hasta la fecha en México y, a partir de allí, deconstruir una alternativa de carácter público de mayor eficacia. Deconstruir es un término, no registrado en el Diccionario de la Lengua Española, utilizado por primera vez a fines de la década de los 60 por el filósofo francés Jacques Derrida (1930-2004) que hoy en plena sociedad del conocimiento se ha vuelto moda en campos como la arquitectura, el género, la personalidad, el desarrollo organizacional, etc.

Derrida señala que el término deconstruir significa deshacer, desmontar algo que se ha edificado, construido, o elaborado, pero no con el propósito de destruirlo sino con el propósito de analizar, comprobar y entender cómo se hizo, cómo se ensamblaron y articularon sus elementos y/o componentes, para a partir de allí, de los resultados de dicho análisis, edificar y construir algo mejor.

En este orden de ideas, la deconstrucción no es una operación negativa, sino una rebelión al *estatus quo*, que asume un rol positivo y se inserta dentro de un nuevo sistema que refrenda la visión a la que se aspira, esboza un "nuevo rostro" y acoge un nuevo yo, que es, en este caso de la política, el carácter público.

**La realización de esta tesis ha suscitado en el autor nuevos y numerosas interrogantes que dejan entrever nuevos trabajos dirigidos a darles respuesta. En este sentido, la presentación de este trabajo no supone tanto la culminación sino el inicio de una nueva etapa de investigación en el campo de la implementación de políticas educativas sobre la gestión del talento.**

**En este sentido, el primer capítulo comprende la definición de los términos talento, superdotación y sobresalientes con el propósito de tener claro el tipo de población a beneficiar; se fundamenta por qué es necesaria y factible una política pública nacional en materia de la educación para el talento y se contribuye al debate sobre el tema proponiendo una alternativa que induzca a los tomadores de decisiones a formular políticas públicas que mejoren la vida de los mexicanos. Si la política educativa es una expresión de la intervención del Estado con fuerte intensidad en ambas dimensiones de la realidad nacional y estatal y, a la vez, una bisagra que articula la equidad con la justicia social, entonces es urgente una política pública para el desarrollo del talento potencial.**

**En el segundo capítulo son objeto de análisis comparado, la experiencia en este ámbito en los estados de Aguascalientes, Durango y Tlaxcala. De la misma forma, se realizará una comparación en el sector educativo de México entre programas tales como la Olimpiada del Conocimiento OC, el Programa de Becas a la Excelencia Académica y el Programa de niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes.**

**Y en el tercer capítulo se realiza un esfuerzo para proponer una alternativa que redunde en una política pública verdaderamente desarrolladora del talento y del concepto profundo de ser humano.**

*“Los niños brillantes y curiosos son un recurso natural de las naciones del mundo. Necesitan ser cuidados, apreciados y alentados. Pero el estímulo en sí no es suficiente. Debemos proporcionarles las herramientas esenciales para aprender a pensar”.*  
Carl Sagan

## I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

**D**esde tiempos antiguos el niño con talento ha motivado diversas actitudes por parte de la sociedad. Para quienes conocen los antecedentes de “los niños de Hitler” programa acorde a las ideas Nazis y las políticas tanto raciales como eugenésicas con el que se pretendía crear una raza aria superior, el tema despierta ansiedad, enojo y/o preocupación. Mas para otros, los que hoy en día en las salas de cine ven películas como la de los Hombres X (*X-Men*), una nueva generación de humanos superdotados con una habilidad especial obtenida de forma natural por cambios en su estructura genética, que ellos no consideran mutación sino un don divino, hablar de la formación de niños talento puede resultar atractivo o fantasioso.

Lo cierto es que el mundo en que vivimos, está pasando por un punto fundamental y decisivo en su historia. Está viviendo una era que está cambiando la manera en que trabajamos, pensamos, comunicamos, consumimos y vivimos (Valdés, 2000: viii). La vertiginosa rapidez con la que recorre y transforma el mundo es inédita, incontenible e inevitable. Quien no entiende su significado, alcances y consecuencias, sencillamente, está marginado de la nueva sociedad y la nueva economía. Se ha arribado a una etapa en la que el avance científico ha alcanzado niveles insospechados. Este tránsito a la era de la información y a la sociedad del conocimiento ha traído consigo un cambio de paradigma (Kuhn, 1970) en la concepción de la riqueza; el factor de producción que controla y sustituye a los factores tradicionales (trabajo, tierra y capital), en la producción y generación de riqueza es el conocimiento (Drucker, 1993, 2003). Y en esta sociedad que emerge, el nuevo paradigma que se instala considera a la educación

el único pasaporte de entrada al futuro, y otorga, más que en otras épocas, un papel destacado al talento humano.

Para Juan Carlos Tedesco (2005) el desarrollo del talento y el pensar ético constituyen los dos pilares estratégicos claves de la educación en su nueva caminata hacia el futuro. Por tal razón, es que libros como “La Revolución del Aprendizaje” de Gordon Dryden (2002), que muestra cómo criar niños brillantes, se hayan vendido hasta 251 mil copias en un día y más de 7.5 millones en 25 semanas. La sed de saber cómo formar una niña o niño talento, está haciendo que una increíble cantidad de docentes acudan a los llamados de ofertas de numerosas organizaciones, institutos, “expertos” o empresas que promueven cursos de entrenamiento y/o especialidades en teorías del aprendizaje que se “comercian” como “integrales”, “holísticas”, “aceleradas”, “eficientes”, “neurolingüísticas” y de “gimnasia cerebral” que prometen despertar en los estudiantes su “potencial” y disfrutar de las mieles del conocimiento. No es de sorprender, en este tenor, la guerra que se genera entre facilitadores con trayectorias curriculares con formación en maestrías, *trainers*, certificaciones o *coaching* en diversas técnicas de enseñanza como las enunciadas, por llenar este vacío impartiendo conferencias o talleres cortos, aún cuando en la realidad no tengan programas pedagógicamente bien estructurados.

Por otro lado, cabe señalar que loable ha sido el desarrollo educativo en materia de equidad, mas es evidente que los servicios educativos no han podido atender a la diversidad. Diversidad que tiene sus orígenes en varios factores de índole social, económica, cultural, geográfica, étnica y religiosa, así como de las diferentes capacidades individuales, intelectuales, psíquicas, sensoriales y motoras. Si bien estas diferencias han existido siempre, se han atendido con respuestas uniformes y homogeneizadoras, en aras de una supuesta igualdad y/o rentabilidad de recursos que sólo han traído consigo mayor inequidad.

Dentro de ese grupo diverso se encuentran los niños y niñas talento. Niños que durante sus primeros años de vida, demuestran características y dones que los convierten en excepcionales, pero que muy probablemente transcurrirán sus años en edad escolar inadvertidos por la política social, frustrados, sin provecho para la sociedad por falta de un tratamiento distinto y adecuado; posiblemente irán al fracaso y a la inadaptación por aburrimiento y desatención individualizada.

El inglés Sir Ken Robinson, uno de los expertos mundiales en materia del talento y creatividad, en el año 2009, en Navarra España, ante más de 300 personas, en el I Foro Mundial sobre el Talento en la Era del Conocimiento, confirmó lo anterior revelando que habiendo tenido la oportunidad de entrevistar hace tiempo a Paul McCartney éste le confesó que odiaba la música cuando iba a la escuela. Lo mismo comentó de George Harrison, quien tenía el mismo sentimiento de rechazo a la música cuando estaba en la edad escolar. Y redundó diciendo que en los Estados Unidos, a Elvis Presley le negaron la entrada al club de canto de su colegio de la misma manera que a Michel Jordan lo corrieron del equipo de basquetbol de la preparatoria. En suma, advierte que los sistemas educativos del mundo están marginando día con día a

los niños talento, pues cuando los personajes antes mencionados pasaron por el “sistema” escolar, nadie identificó el talento que tenían para triunfar.

El carácter homogeneizador de la educación ha conducido, particularmente en países como el nuestro, a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que los niños que se distancian o desvían de lo aparentemente normal son sujetos de programas especiales, excluidos o simplemente, no prioritarios, presupuestalmente hablando, ante el supuesto erróneo de que tienen las mismas necesidades como otros y que les irá bien sin tener mayores y mejores recursos. Por el mismo motivo por el que han sido dejados de lado, es increíble el desconocimiento de este tipo de alumnos por parte del profesorado. Por lo que se pierden frustrados en el tiempo y en el espacio debido a la marginalidad o violencia estructural en la que viven. En los países desarrollados como Estados Unidos, Canadá, en algunos europeos y orientales, se identifican los alumnos talentosos, se ubican en nichos y se les va cuidando conforme avanzan de nivel a nivel, así hasta incorporarlos en grandes universidades y a su egreso, permitirles la entrada a organismos como el Banco Mundial u otros.

Johan Galtung (1969:109-134) fue el primero que escribió sobre la violencia estructural. Él decía que la violencia es “aquello evitable que impide la autorrealización del ser humano”, y que esta tenía tres vertientes en las que podía manifestarse: la directa, la cultural y la estructural. La primera es aquella en la que se conoce cara a cara al causante de la violencia el cual puede ejercerla de tipo físico, psicológica o económica La segunda es aquella como el machismo y, la tercera, es la estructural, debido no a alguien en especial, sino a la negligencia de los servidores públicos. Por ejemplo, el analfabetismo y la deserción en la educación media superior, son ejemplos claros de violencia estructural.

En el caso del tema objeto de análisis, la política del sistema tal y como está explícita sigue manteniendo escuelas violentas que matan los sueños y ahogan el talento. La justicia social y la atención al bien común han motivado muy poca preocupación por este problema por parte de quienes tienen la responsabilidad de dirigir la política educativa. Lo que están haciendo es esperar que el recorrido a la “catarata” se alargue y la caída ocurra en el periodo de gestión de otro cuerpo gobernante. De ahí lo importante e imperioso que todos quienes trabajan con este tipo de niños, niñas y jóvenes talento, asuman el compromiso de abatir la violencia estructural del que son sujetos. Por otro lado, la sociedad que vive en la era de la información y del conocimiento, aún es lo bastante inconsciente como para defender sin duda alguna que estas personas sean el producto de un capricho del azar, o de una cierta combinación de los genes. Hay quienes piensan que tomar medidas positivas ante esta situación contribuiría a fomentar el elitismo, a favorecer a unos pocos en detrimento del rezago y la atención igualitaria. Otros señalan que no hacer nada al respecto, significa que entre estos niños, sólo se lograrán plenamente aquellos que provienen de medios familiares pertenecientes a un estrato superior de la sociedad.

Se sabe que el 3.0 % de la población es potencialmente talento basándose en psicometristas reconocidos (Passow,1993:30) a nivel mundial, lo que quiere decir es que a nivel nacional contamos con un poco más de un millón de niños, niñas y jóvenes

en el sistema escolarizado que, lo más seguro, no han sido identificados como tales. En Tlaxcala aproximadamente mil doscientos son los estudiantes que podrían cambiar como nunca antes su vida, el futuro del estado y del país.

Bajo este nuevo capitalismo basado en el conocimiento, para lograr integrar verdaderamente a los excluidos hay que tener la *voluntad política de hacerlo*: tiene que ser un acto voluntario ya que no es algo que va a ocurrir naturalmente, automáticamente, como consecuencia de la propia dinámica social. En México, los diseñadores de política pública en el ámbito educativo, hasta el momento no han discernido el por qué y el cómo aprovechar el potencial del talento mexicano, ni han dado revisión y seguimiento a los diferentes niveles educativos, para observar si los programas que hoy en día existen a nivel federal y estatal, efectivamente potencializan o son un elemento más del problema, y no necesariamente los más importantes.

Con base en el panorama anterior, el presente trabajo pretende hacer una revisión de los programas federales y estatales que están dirigidos a impulsar el talento mexicano y bajo una perspectiva de política pública comparada tratar de dar respuesta a cuestiones como las siguientes:

- 1) ¿Qué es un niño talento? ¿Tiene sentido hablar de niños talento en un país como México? ¿Cómo es una educación para el niño talento? ¿Qué papel corresponde a la educación pública la formación de talentos?
- 2) ¿Cuáles son los programas actuales dirigidos a potencializar las capacidades innatas de los talentos en México, tanto a nivel federal como a nivel estatal? ¿Qué diferencias y similitudes presentan en: definición del talento, los instrumentos de detección y selección, el proceso de implementación?
- 3) Estos programas y políticas en su conjunto, ¿En qué medida logran articular una verdadera estrategia para potencializar el talento mexicano hoy en día? ¿Qué elementos restan para que los niños talento logren tener un desarrollo personal pleno y que el país se beneficie socialmente de sus capacidades?

*Muchos creen que tener talento es una suerte;  
nadie, que la suerte pueda ser cuestión de talento.*

Jacinto Benavente

## I.1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

**L**a pobreza y la ignorancia han sido estudiadas como factores que facilitan la exclusión social. Pero el talento no ha sido estudiado como elemento que facilita el acceso a la nueva economía del conocimiento. Al lado de la repetición, deserción y reprobación, que han recibido la atención de muchos investigadores y formuladores de política pública, la formación de talentos ha sido investigada e impulsada incipientemente a lo largo del Siglo XX. En Estados Unidos, James H. Borland (2003), reconoce que en su país sólo tres veces ha habido una efervescencia acerca del talento. La primera en los 20, cuando Terman realiza su macro estudio. La segunda, en los 50, cuando el lanzamiento del Spútnik amenaza la vanguardia de Estados Unidos y, la tercera, en los 70 con los resultados del Reporte Marland. Después de ello, la mayoría de los modelos teóricos que explican el talento son desarrollados entre los 80 y 90. A nivel internacional, en el primer lustro del presente siglo, la UNESCO realiza dos trabajos importantes que presentan el estado del arte en este campo y de allí a la fecha no ha habido más. En esta “era del vacío” caracterizada por Lipovetsky (2002), no se discierne aún que el acceso a las oportunidades de empleo, la generación de prototipos de avanzada y la aparición de nuevos líderes sociales depende de la adecuada gestión del talento por parte de los gobiernos nacionales y locales.

En este sentido, uno de los propósitos de esta tesis de maestría es analizar las características de los programas federales y estatales orientados a la formación de talentos en México y a la luz de los cánones de las políticas públicas proponer nuevas aristas para la conformación de una nueva y de mayor impacto. Para abordar este estudio se han planteado diversas interrogantes que han dado lugar a la definición de distintos objetivos que constituyen los ejes principales de esta tesis.



### I.1.1.- Objetivo general

- ❖ Proponer elementos de política pública para una reorientación de la política educativa sectorial actual, basada en la revisión de los programas federales y estatales que están dirigidos a impulsar el talento en México.

### I.1.2.- Objetivos particulares

- ❖ Revisar los diversos conceptos y aproximaciones para denominar y seleccionar a aquellos alumnos con talento.
- ❖ Realizar un análisis comparativo de la etapa de implementación de las políticas orientadas al desarrollo del talento en tres entidades.
- ❖ Ofrecer un panorama de la situación actual por la que atraviesan programas como la Olimpiada del Conocimiento, Becas a la Excelencia Académica, Niños CAS de la educación especial y Niños Talento del DF.
- ❖ Avanzar hacia modelos de política más inclusivos para atender este grupo (reducido) de población denominado “talentos”.

La respuesta a estos objetivos y a las interrogantes más arriba señaladas, guiará la investigación a realizar trazando el desarrollo de esta tesis y definiendo la metodología para conseguir el propósito de la misma.

## I.2.- METODOLOGÍA

**E**l proceso para alcanzar los objetivos de esta tesis y los resultados obtenidos están contenidos en el presente trabajo. En este primer capítulo está delineado el planteamiento del problema y aspectos referidos a la conceptualización los cuales serán construidos fundamentalmente con trabajo de gabinete, revisando fuentes bibliográficas especializadas tanto nacionales como de organismos internacionales. El objeto de estudio es el conjunto de políticas existentes sobre la formación y gestión del talento en México, y en otros países a manera de referencia únicamente. La unidad de análisis son las políticas públicas.

El marco contextual del estudio se describe en el capítulo segundo donde se realizará un trabajo de gabinete, revisando y comparando el proceso de implementación a la luz de las políticas públicas basadas en el enfoque “de arriba hacia abajo” (o “top-down” en inglés) (Pressman y Wildavsky, 1973; Gunn, 1978); y el enfoque “de abajo hacia arriba” (o “bottom-up” en inglés) (Wetherley y Lipsky, 1977; Hjern y Porter, 1981). Se revisarán, así mismo, documentos oficiales, normas y reglamentos de operación de la SEP, así como aquellos de dominio público disponibles en Internet. Se

**analizan, además, comparativamente hablando cuatro programas relacionados con el talento a la luz de la política pública.**

**El tercer capítulo presenta los resultados de un análisis comparativo en la implementación de la Propuesta de Intervención: Atención a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes en las entidades de Durango, Aguascalientes y Tlaxcala. Durango es el estado que mejor funcionamiento tiene en la implementación de la propuesta; Tlaxcala es el estado donde habita un servidor y Aguascalientes es un estado muy parecido en recursos y tamaño. Finalmente, se presenta conclusiones e implicaciones del estudio y se aporta una reflexión propia desde la información recabada y el análisis en forma de aristas para una política pública sobre el tema en cuestión.**



*“El superdotado aparece en muchas formas diferentes, en todo grupo cultural y en cada nivel de la sociedad. Es la fuente de poder que más ha contribuido al progreso en todo momento y en cualquier lugar. Y, al igual que otros recursos humanos, este queda como una potencialidad hasta que haya sido descubierto y desarrollado”.*

(Bristow, Craig, Hallock y Laycock: 1951, 10)

### I.3.- DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TALENTO, SUPERDOTACIÓN, Y CAPACIDADES SOBRESALIENTES

**E**n Costa Rica, una niña de dos años dos meses, llamada Christine Jones sabe hablar en inglés, francés, español y está aprendiendo mandarín. Reconoce y nombra las letras del abecedario, 20 banderas del mundo, 10 dinosaurios y 10 pinturas famosas de Vincent Van Gogh. El padre de esta chica, Jeffrey Jones, en 1995, pudo leer un documento de 23 mil palabras en un minuto. Y cuando le hicieron la prueba de comprensión sobre el texto, respondió correctamente todas las preguntas. Otro caso es el del joven Álvaro Ramos, que al igual que Christine, a los dos años y medio aprendió a leer, a los 18 sacó la nota perfecta en el examen de admisión de la Universidad de Costa Rica en donde se graduó con honores y a los 22 lo hizo en las pruebas para estudiar el doctorado en economía en la Universidad de Berkeley, Estados Unidos. El lector podría opinar que estos logros están dentro del estándar, sí pero, ¿qué pensará ahora si le digo que Álvaro es sordo.

Finalmente, Alejandro Ramírez Álvarez, quien nació en la República Dominicana en 1988, al año de edad reconocía letras, colores, números y armaba rompecabezas. A los tres años aprendió a leer y a escribir, y, a los cuatro, a jugar ajedrez. Como la escuela no le ofrecía muchas cosas nuevas que aprender, tras cursar solo seis meses en secundaria, decidió salirse del sistema educativo regular y hacer carrera en el ajedrez. A los diez ya figuraba en los primeros lugares del ranking mundial de su categoría, y a los 13 años se había convertido en el Gran Maestro Internacional más joven de toda América (Arley, 2008).

¿¿Genios o superdotados?! ¿¿Talentosos o sobresalientes?! ¿Qué concepto sería el más incluyente? (académico, deportivo, ligado a las ciencias, tecnológico, de relaciones

públicas), y ¿Cuál se está descuidando? ¿Qué es desarrollar el talento en términos de políticas públicas? ¿Diseñar todo un modelo educativo complejo en el que intervengan más factores que simplemente la escuela y la acción de los profesores?

Dewey afirmaba que los niños no llegan a la escuela como “limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización” (Dewey, 1899: 25). También señaló: “todo mundo piensa igual que respira y respira al igual que piensa, pero al igual que unos respiran mejor que otros, también unos piensan mejor que otros”. Con esta reflexión Dewey advertía que cuando los niños llegan por primera vez al mundo escolarizado, muchos lo hacen con toda una potencialidad que los clasifica como talentos. Mas atender a estos seres menores de la humanidad, que son la manifestación visible de los nuevos tiempos, plantea interrogantes sobre quiénes y cómo son, toda vez que aunque parezca increíble, sobre esta realidad latente, en la misma marginación que los rodea, se encuentra la semilla de la nueva sociedad.

No son estos niños un grupo homogéneo, por lo que en el lenguaje coloquial en el ámbito escolar y social del ser humano, existe una gran cantidad de términos que se utilizan como sinónimos para designarlos como: talento, superdotado, sobredotado, genio o persona con don o con aptitudes sobresalientes. Y, al tratar de definirles, se observa una problemática compleja no sólo por la terminología sino porque la parte conceptual está entrelazada con otros constructos tales como inteligencia, creatividad, motivación y autoconcepto, que lejos de resolver el problema lo vuelven más complejo.

La primera clasificación que encontramos es la que divide al talento en actual y potencial (Villarraga, 2002). Se denomina talento actual al ya desarrollado y evidenciado por un sujeto, y, el talento potencial, al que aún no se ha desarrollado o evidenciado, es decir, que el sujeto está en perspectiva de desarrollar y demostrar su o sus talentos, pero a causa de uno o más factores no los ha podido evidenciar en sus esquemas de acción.

Dentro de este campo se observan en la literatura tres vertientes básicas de análisis conceptual: talentos, superdotados y capacidades sobresalientes. Para el caso de la presente se analizará esta trilogía a fin de comprender mejor las actuales interpretaciones asociadas con el concepto en cuestión y discernir las posibles alternativas de intervención gubernamental desplegadas y por desplegar en nuestro país.

El debate sobre el talento, ha sido central en el campo de la inteligencia y la psicología, pero no igual en el terreno de las políticas públicas. De ahí que sea posible encontrar políticas asentadas en un diagnóstico correcto y llenas de buena voluntad, que no acaban teniendo impacto significativo en la realidad. Ya es hora de posicionar la educación del talento como una política pública relevante y emergente en el sistema educativo nacional.

### **I.3.1.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Los conceptos acerca del talento han variado según los momentos históricos y el contexto socio político desde donde se han adoptado.

#### *1.3.1.1. La Antigüedad*

Según Alicia Zavala (2004), los chinos en los tiempos de la dinastía Tang (618-906) desarrollaron un sistema de selección mediante el que se reclutaba a niños con inteligencia superior que prometían ser más competitivos, para ofrecerles una educación especializada que les garantizara consecuentemente una muy buena posición en puestos gubernamentales. La sociedad china aceptó el concepto de talentos múltiples valorando la habilidad literaria, el liderazgo, la imaginación, la velocidad de lectura, la capacidad de memoria, el razonamiento y la sensibilidad perceptiva. Fue pionera en la educación de niños talento, y mantiene aún la vanguardia, si analizamos los resultados de la última olimpiada celebrada en Beijing.

La cultura griega, cuna de las olimpiadas, es otro de los más conocidos ejemplos en el acento del desarrollo de las capacidades individuales. Para los clásicos griegos, una de las principales metas de la educación fue el desarrollo de la individualidad, lo que implicaba no sólo impartir conocimientos a los jóvenes, sino, además, desarrollar su potencial latente. Esta cultura sostuvo una concepción del hombre que enfatizó el intelecto como la capacidad humana para alcanzar el conocimiento. De ahí que la educación de los más capaces, es decir, de la élite, ha sido la clave en la formación de los futuros gobernantes en la construcción de una sociedad mejor.

#### *1.3.1.2. La Edad Media*

Fue un lapso de tiempo crítico para la manifestación y la atención educativa de los sujetos con características talentosas. Predominó en la sociedad, particularmente en la occidental, una cosmovisión teocéntrica apoyada por las ideas del clero. El desarrollo cultural y científico del Medioevo, manifiesto en la pintura, la música y la arquitectura, fue inspirado por motivos religiosos, en la que se reflejaba la tendencia escolástica por la buena voluntad y la virtud sobre la inteligencia. De ahí que se puede afirmar que la educación de niños y jóvenes con talento no tuvo un lugar prioritario en este contexto.

### *1.3.1.3. El Renacimiento*

Época en la que se estimuló a los sujetos talentosos, especialmente en el terreno de las bellas artes, así como se preparó el camino a los pensadores científicos. Entre los talentos con mayor reconocimiento destaca Leonardo Da Vinci, quien fue famoso como escritor, pintor, escultor, arquitecto, ingeniero y científico. No hay que omitir a León Batista Alberti y a Miguel Ángel, quienes destacaron en las letras, ciencias y artes plásticas. Todos estos hombres talentosos eran bien recibidos en la corte y apoyados por mecenas, puesto que una ciudad erapreciada en función de la cantidad de talleres y artistas que trabajaran en ellos, y de las obras célebres que tuviera.

### *1.3.1.4. La Ilustración*

Mejor conocida esta época como Siglo de las Luces (XVIII), dio paso a las ideas de Condorcet, hombre, ilustrado y revolucionario, que propuso en 1792, incluir la escolarización protegida de todos los alumnos talentosos en los programas de reforma de la instrucción pública, ofreciéndoles las oportunidades reservadas, hasta entonces, para los hijos de la clase alta. Dar educación en esta época de cambio y revolución como la Francesa, a los alumnos con talento, significó formar a los “alumnos de la patria” (García J. et al), aptos para servirla mejor, mediante sus talentos heredados, y dotar a la ciencia de más hombres, capaces de contribuir a su progreso. Bajo este clima, el hombre fue concebido como un ser histórico capaz de progresos ilimitados.

### *1.3.1.5. Finales del S. XIX*

En esta época que vivió la Revolución Industrial y la sociedad sufre profundas transformaciones, da inicio el acercamiento científico a la comprensión de la inteligencia. El británico Francis Galton, quien no referencia directamente el término de superdotación sino de genialidad, en 1869 publica su libro “*Hereditary Genius*”, en el cual presenta los resultados de sus estudios sobre la participación de los aspectos genéticos y psicofisiológicos en la inteligencia de más de 400 británicos señalando que la inteligencia es medible y un producto de la herencia que se transmite a través de las sucesivas generaciones, obra que ejerce un fuerte impacto en la comunidad de investigadores de la época y abre brecha para esfuerzos posteriores. Así, los términos inteligencia y genialidad se unen como consecuencia de la publicación del libro de Galton.

### **1.3.1.6. Principios del S. XX**

Se abre la primera escuela especial para talentos en Massachusetts, Estados Unidos (1901) y surgen nuevos estudios entre los cuales destacan los trabajos de los franceses Binet y Simon, en 1905, desarrollando una serie de test para identificar niños de inteligencia inferior a fin de separarlos y ubicarlos en aulas de educación remedial; las mejoras al test de Binet (1916) de Lewis Terman y su nueva versión Standford-Binet. Stern acuña en 1911 el término Cociente Intelectual, Binet establece el término Edad Mental y Spearman propone la utilización del Factor G como representación de la capacidad humana, con lo que se inició una etapa en que se pretendió determinar la superdotación en función de la cifra de CI.

### **1.3.1.7. De los años 20 a los 50**

Los estudios sobre la inteligencia desarrollados a lo largo del S. XX, tuvieron una repercusión clara no sólo en cuanto al concepto en sí mismo sino en cuanto a los modelos y programas de educativos para los alumnos talento. Terman y sus colegas de la Universidad de Standford realiza el estudio longitudinal más largo (1921) en California con una muestra de 1500 niños talento que resultó una tarea importante por los aportes que realiza, no obstante, ha recibido críticas bastante significativas. Otra de las experiencias es la de Leta S. Hollingworth quien inicia una clase especial para talentos en Nueva York (1922). También están los trabajos de la psicóloga Catherine Cox (1926) de Stanford sobre los más eminentes hombres y mujeres que vivieron entre 1450 y 1850. No se puede dejar de mencionar al Dr. Shinichi Suzuki, quien en Japón funda en 1946, en la prefectura de Nagano, la *Matsumoto Music School* que años más tarde se convertiría en el “Talent Education Research Institute”. Aparecen algunos trabajos en esta época como los de David Wechsler con el diseño de las dos baterías de pruebas de inteligencia: para adultos (1939) –WAIS- y el de niños (1949) –WISC-. Ambas siguen siendo utilizadas hoy en día.

### **1.3.1.8. De los 50 al cierre del Siglo XX**

El conductismo que había emergido en los 30 se debilita y emergen los procesos cognitivos con el estructuralismo. Los estudios de Piaget y su teoría sobre el desarrollo intelectual contrasta visiblemente con las posturas psicométristas y del procesamiento de la información (Hardy, 1992). Harry Passow con su proyecto “Jóvenes con Talento” (1954). Destaca también la publicación del Informe Marland (1972) y las posteriores creaciones del *Center for Talented Youth* (CTY) fundado en 1979 por Julian Stanley en la Universidad Johns Hopkins y del *Center for Academic Advancement* (CAA), actualmente unidos al *Institute for Academic Advancement for Youth* (IAAY). Posteriormente se funda el *National Research Center for the Gifted and Talented* (NRC/GT – Centro Nacional de Investigación de Superdotados y con Talento de la Universidad de Connecticut, donde Renzulli ha sido el director).

Uno de los hallazgos en el estudio de la superdotación y el talento es la creatividad, la cual se torna una variable indispensable, particularmente, a partir del Modelo de la estructura del Intelecto de Guilford (1967) y de la construcción del *Test of Creative Thinking* de Torrance.

Los pioneros del Talento y la Creatividad en México surgieron en la década de los 70. Buscando antecedentes acerca de los primeros Instructores que se dedicaban a impartir cursos de Talento y Creatividad en México, se encuentra, entre los primeros registrados, al Dr. Jorge Ángel Díaz, quien había recibido el entrenamiento en la metodología de Will Shutz "*The Truth Option*", y la influencia del movimiento de Psicología Humanista gestado en la década de los 60 en California, USA.

A principios de los 70, el Ministerio de Educación de Israel creó una comisión para el estudio de superdotados, la cual publicó un informe en el que solicitaba al ministerio creara una institución para educar a los superdotados y que se diera soporte financiero a las instituciones universitarias a fin de que promovieran programas para superdotados, principalmente basados en actividades de enriquecimiento extracurricular.

En México, el Tecnológico de Monterrey a mediados de los 80, comienza a impartir cursos de creatividad centrados en la generación del pensamiento divergente y la solución de problemas en los diferentes Campus del sistema tecnológico de Monterrey y en diversas empresas.

En ese mismo año, surge el Proyecto Inteligencia desarrollado conjuntamente entre el Gobierno de Venezuela y la Universidad de Harvard. La serie *Corth Thinking* y Pensamiento Lateral creado por Edward de Bono y sistematizado por la Dra. Margarita A. de Sánchez y un grupo de colaboradores.

En 1997 se constituye la Asociación Mexicana Para el Apoyo a Sobresalientes, A.C. (AMEXPAS), que agrupa a personas nacionales o extranjeras interesadas en apoyar a los niños y jóvenes con aptitudes y capacidades superiores; desde su detección y diagnóstico, hasta el fomento y desarrollo de su habilidad sobresaliente.

### *1.3.1.9. Primera década del Siglo XXI*

El 19 de febrero del año 2000, respondiendo a una necesidad de sistematizar y desarrollar la actividad del facilitador, instructor y consultor en desarrollo del potencial creativo, se realizó la I Conferencia Iberoamericana de Creatividad e Innovación en la ciudad de México con la participación de expositores de Portugal, España, Cuba y México, naciendo así la Red Creativa de Iberoamérica, que en el año 2009 realiza su 7ª Conferencia.

En el año 2004, se funda la Asociación Internacional de Creatividad y Educación, con sede en Caracas, agrupando a las organizaciones: ASOCREA de España (presidido en esa fecha por el Dr. Saturnino de la Torre), Ric-PROCREA de Colombia (Arq. Carlos González), Red Latinoamericana de Talento (Dr. Ramón Ferreiro), con sede en Florida USA, y por México, la Red Creativa de Iberoamérica (Dr. Humberto Albarrán), este evento favoreció un espacio para el intercambio y colaboración en diferentes eventos realizados en España, Venezuela y México, colaboración que ha venido dándose hasta la fecha.

En el 2007 surge en México la Fundación TeleGenio A.C., la cual busca apoyar a los genios del futuro y su meta es alcanzar a toda Hispanoamérica e incluso España y lograr en 25 años que exista al menos un centro TeleGenio por entidad federativa en México.

Actualmente más de 20000 niños superdotados son atendidos en centros especializados que ofrecen actividades extracurriculares adecuadas y en contacto directo con los centros escolares de los niños. La identificación se lleva a cabo a través de las mismas pruebas para todos los estudiantes.

En países como Inglaterra e Italia, la atención a los superdotados la llevan a cabo instituciones particulares a través de cursos de enriquecimiento. En Alemania existen planes de estudio con cursos avanzados o clases rápidas para educar a los superdotados. En este sentido, coexisten tres modelos básicos de educación:

- Enriquecimiento de los programas
- Programas acelerados
- Clases o centros especiales

Mientras en España, Francia y Suiza la legislación en materia de educación permite el avance (aceleración), de un curso escolar, en Portugal se permite que los alumnos de altas capacidades intelectuales ingresen en la educación primaria un año antes que los otros alumnos de su misma edad. De la misma forma, mientras Rusia ofrece, desde 1957, a los jóvenes talentos clases (no coaching) específicas en física y matemáticas, en Indonesia, Singapur, Taiwán, Filipinas y Japón han revolucionado el aprendizaje con un currículo ex profeso para los niños superdotados.

### **I.3.2. CORRIENTES DE ANÁLISIS SOBRE LA INTELIGENCIA**

A lo largo de la historia anterior puede observarse tres vertientes teóricas: la monolítica, la factorial y la jerárquica.

### 1.3.2.1. Monolítica

La concepción monolítica no es sino un acercamiento primario, exiguo y poco sistemático de muy fácil comprensión donde la inteligencia es la variable principal, que presenta a la misma como un factor único y estático que se manifiesta en todas las capacidades humanas.

Dentro de esta teoría se derivaron tres aportes importantes: el de Edad Mental de Binet y Simón (1905); el Cociente Intelectual (CI), derivado del anterior e introducido por el psicólogo alemán Stern, que medía la inteligencia y que ha dado lugar a otros instrumentos de medida más modernos, como la escala wisconsin de McCarthy, y el de Factor “G”, llamado de inteligencia general de Spearman.

En ese sentido la propuesta de Spearman (1904) constituye un avance más profundo que la concepción monolítica, al reconocer la existencia de habilidades que se manifiestan de acuerdo a las particularidades de la actividad. Aplica la metodología del análisis factorial y enuncia la teoría del factor. Spearman considera que las pruebas de inteligencia incluyen dos elementos fundamentales: un factor general (g) contenido en todas las pruebas y otro específico (s) propio de las habilidades medidas en el instrumento utilizado. Mientras el factor “g” permanece constante en toda actividad intelectual, el factor “s” varía de acuerdo a las características o requerimientos de la misma.

### 1.3.2.2. Factorialista

Los autores de tipo factorialista consideran más de cerca la complejidad de la inteligencia al encontrarle diversos componentes intelectuales que dan lugar a aptitudes mentales diferentes. El modelo de las aptitudes mentales primarias de Thurstone (1938) y el de la estructura del intelecto de Guilford (1967) son los modelos más importantes de esta línea.

### 1.3.2.3. Jerárquica

La concepción jerárquica, por su parte, retomando las dos anteriores presenta un intento de integración, es decir, una estructura de la inteligencia en dos niveles fundamentales: factores primarios o elementales, próximos a la conducta, y factores secundarios, que se deducen de los anteriores y relacionados con aspectos teóricos del proceso intelectual. El factor “g” se encontraría en la cima de los factores de segundo orden. Este enfoque diferencia la superdotación del talento. Entre los expertos más destacados de esta perspectiva sobresalen Burt, Cattell, Jâeger y Vernon.

### **I.3.3.- PRINCIPALES TEORÍAS DE LA SUPERDOTACIÓN**

Ante la gama amplia de definiciones sobre la superdotación (y sus sinónimos) Mönks y Mason (2000), distinguen cuatro tipos de modelos teóricos: uno basado en las capacidades genéticas un segundo centrado en el rendimiento, la creatividad y la realización, un tercero enfocado en lo cognitivo la parte social y un cuarto orientado a la parte socio-cultural. Todos complementarios y se caracterizan a continuación.

#### **1.3.3.1. Teoría de las Capacidades**

Lewis Terman (1877-1956) es considerado el principal representante de este enfoque, con su determinismo biológico centrado en el estudio de las capacidades intelectuales, fundamentalmente del cociente intelectual (CI); él uso el término superdotado para referirse a los sujetos con un CI mayor a los 130 puntos y consideraba que “la inteligencia revelada por los test de inteligencia está innata o genéticamente determinada, por consiguiente, es estable en el tiempo”, lo que corresponde al 2 y 5% de la población escolar” (Passow, 1993, p. 30). Acorde con esto, en el Informe Marland (1972) se reconoció lo siguiente: “Los niños dotados son aquellos que, en virtud de sus habilidades sobresalientes, son capaces de un alto rendimiento, incluyendo aquellos que han demostrado sus logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas, sea aisladamente o combinadas: 1) habilidad intelectual general, 2) aptitudes académicas específicas, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) habilidad de liderazgo, 5) artes visuales e interpretativas, 6) habilidades psicomotoras.

Sin embargo, esta teoría al pasar el tiempo ha sido criticada a la luz de los estudios de la inteligencia de Thurstone (1938), Guilford (1967), Bloom (1978) y Gardner (1983), por lo que se considera inapropiado conceptualizar a la inteligencia como monodimensional y estática.

#### **1.3.3.2. Teoría del Rendimiento**

Conceptualiza a la superdotación como el tener las características esenciales para alcanzar un alto rendimiento en los diferentes campos del quehacer humano. Renzulli (1978), con su teoría de los tres anillos rompe con el paradigma monolítico que sostiene que el superdotado es un sujeto con un CI mayor de 130 y destaca, como puede observarse en la figura de la siguiente página, que la superdotación “consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, consistentes en: capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con la tarea, y fuertes dotes de creatividad”.

En ese sentido, esta teoría supone la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento como condición necesaria para que se dé el alto rendimiento y considera a éste como un resultado observable y medible.

Fig. 1 Modelo basado en el rendimiento, de los Tres Anillos



Fuente: Renzulli (1978).

El primer anillo tiene que ver con las habilidades cognitivas que se observan por encima de la media. Estas tienen una doble acepción: por un lado, habilidades de carácter general, relacionadas con el razonamiento numérico, verbal y la memorización mismas que integran la capacidad para procesar información, asociar experiencias, desarrollar un pensamiento abstracto y la adaptación a situaciones nuevas. Por otro lado, están las habilidades específicas o talentos que garantizan al sujeto una relevante ejecución en tareas como la matemática, la música, el ballet, etc.

El segundo anillo representa al compromiso con la tarea. En otras palabras la fuerte motivación que genera una actitud positiva que puede llegar hasta la fascinación hacia determinadas actividades. Comprende también la perseverancia y la autoestima en el alcance de metas y habilidades respectivamente hablando.

El tercer anillo representa a la creatividad, o la capacidad para idear con originalidad, ingenio e innovación.

La intersección de los tres anillos representa a la superdotación.

La desventaja del modelo de Renzulli es que no toma en cuenta la influencia que tienen los factores ambientales o sociales, como lo señala Mönks en su momento. Sin embargo, hasta la fecha, sigue siendo usado sobre todo para la definición de la superdotación.

### 1.3.3.3. Teoría Cognitiva

La cognición, como concepto general que es, designa al procesamiento de informaciones (obtención, almacenamiento y aplicación del conocimiento). A este enfoque pertenecen las definiciones que hacen referencia a procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades, como los estudiados por Sternberg (1985) y Sternberg y Davidson (1986), que en su teoría triárquica de la inteligencia destaca la importancia de la intuición, o *insight*, y la respuesta a lo nuevo en la actuación o solución de una tarea. Se considera que tanto la actuación de *insight* demostrado como las habilidades en la solución de problemas y los componentes de adquisición de conocimientos son indicadores de superdotación.

La teoría triárquica fue de las primeras en ir contra el enfoque psicométrico y adoptar un acercamiento más cognitivo.

La definición de Sternberg sobre inteligencia es la “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de o conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo” (Sternberg, 1985, p. 45), lo cual significa que la inteligencia es qué tan bien un individuo trata con los cambios en el entorno a lo largo de su vida.

Esta teoría se compone a su vez de tres Subteoría:

**Subteoría Componencial/Analítica.-** Sternberg asocia el funcionamiento de la mente a un conjunto de componentes de tres tipos. Los del primer tipo son meta componentes, o procesos ejecutivos usados en resolución de problemas y toma de decisiones que implican la mayor parte de la capacidad de gestión que le dicen a la mente cómo actuar. Los del segundo tipo componentes de rendimiento, procesos básicos que permiten que hagamos tareas, tales como percibir problemas en nuestra memoria a largo plazo, percibiendo relaciones entre los objetos, y aplicando relaciones a otro conjunto de términos. (Sternberg, 1995). El tercer tipo son los componentes de adquisición de conocimiento, que implican escoger selectivamente información de información irrelevante.

**Subteoría Experiencial/Creativa.-** Esta etapa trata principalmente de cuán bien se realiza una tarea, cuando se enfrenta a la novedad a diferencia de la automatización. Una situación de novedad es aquella que no se ha experimentado antes y en la que se debe encontrar nuevas alternativas de solucionarla que la mayoría de gente no percibiría. La automatización es lo que se ha realizado múltiples veces y ahora puede hacerse con poco o nada de reflexión adicional.

**Subteoría Práctica/Contextual.-** Esta se ocupa de la actividad mental implicada en conseguir adaptación al contexto. La adaptación ocurre cuando uno hace un cambio en sí mismo para ajustarse mejor a lo que le rodea.

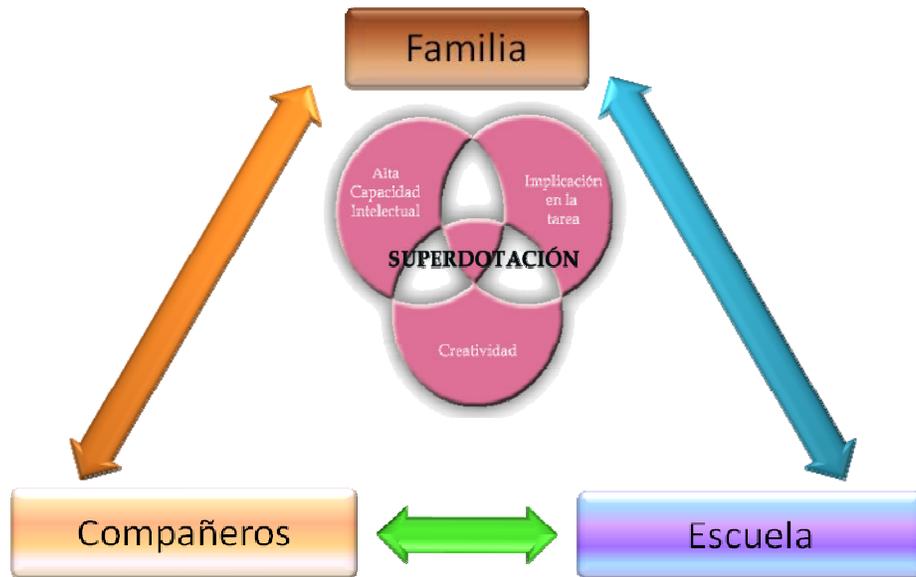
#### **1.3.3.4. Teoría Sociocultural**

Es la que considera que la superdotación está condicionada por factores socioculturales y sociofamiliares. Algunos teóricos como Lorenzo y Martínez (1995) piensan, como ya se comentó antes, que la concepción de Renzulli tiene una limitante. No toma en cuenta las condiciones sociales que en el desarrollo del sujeto son determinantes en su progreso como individuo, conforme a los postulados de Vigotsky (1896 – 1934).

Con base en lo anterior, Mönks (1985) crea su modelo agregando al de Renzulli la parte social como la familia, los compañeros y la escuela dando la razón de que el desarrollo del talento, al igual que la adquisición del conocimiento, depende en mucho de la sociedad en la que interactúa el individuo.

El compromiso de la tarea, entonces, es reemplazado por la motivación, la cual incluye el compromiso con la tarea, asumir riesgos, perspectiva futura, anticipación, planeación y factores emocionales; además, el criterio más liberal de habilidad por encima del promedio fue reemplazado por habilidades destacadas en dominios específicos que excedan del 5 al 10% del desempeño. Y los factores medioambientales incluyen el contexto social principal en el cual el niño y el adolescente madura: familia, grupo de compañeros y colegio. El desarrollo del potencial dotado depende en gran parte de un ambiente favorable.

FIG. 2 MODELO DE INTERDEPENDENCIA TRIÁDICA



Fuente: Mönks y otros (1985)

Otro modelo significativo dentro de este grupo es el de Tannenbaum (1986), quien asume que la superdotación y el talento sólo pueden desarrollarse a través del intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Además considera que los logros destacados son determinados igualmente por cinco factores: “1) habilidad general, 2) habilidad específica, 3) factores no intelectuales, 4) factores medioambientales, y 5) factores de azar”. Mönks (1985) ha denominado este modelo como sistémico porque está centrado en aspectos socioculturales y psicosociales, y cree que los representantes de esta tendencia consideran que el desarrollo del talento depende de los: “Responsables políticos, del período histórico, de una actitud general positiva frente al talentoso o superdotado.

#### I.3.4.- IDENTIFICACIÓN DIFERENCIAL DE LA SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y APTITUDES SOBRESALIENTES

Terminamos prácticamente la primera década del Siglo XXI y aún persiste el reto psicoeducativo dentro del terreno de las Altas Capacidades, de clarificar los términos superdotación, talento y aptitudes sobresalientes. Su confusión como correspondientes a un mismo fenómeno impulsa erróneas prácticas educativas que, a su vez, inciden en el desajuste personal y social de los sujetos, demanda diferenciarlos claramente dado que cada uno de ellos está operativamente configurado con un perfil intelectual

distinto. Demanda una identificación adecuada que vaya más allá de la típica medida del Cociente Intelectual y la oferta de medidas de adaptación curricular, enriquecimiento o mentoring. A continuación se analizará uno a uno dichos conceptos para después marcar las diferencias importantes.

#### 1.3.4.1. La Superdotación

El término superdotado se retomó del inglés *giftedness*, con amplio reconocimiento del *World Council for the Gifted and Talented*. Passow (1993) advierte que Guy M. Whipple creó el término como denominación estándar de los niños y niñas con una capacidad superior a la normal (USOE, 1972). No obstante, su traducción al castellano no es precisa, ya que se le traduce indistintamente como *dotado*, *bien dotado* y *superdotado*, términos que no significan lo mismo. El concepto de *superdotado* está compuesto por el prefijo *super*, proveniente del latín y que significa *exceso* o *grado sumo*, o *preeminencia*; y por *dotado*, descendiente del latín *donum*, que significa dádiva; comúnmente, se aplica a los dones naturales de una persona, recibidos gratuitamente, en cuyo caso se refuerza una base hereditaria (Coraminas 1980; 1984). La palabra superdotado surgió del trabajo de Terman intitulado “Estudios Genéticos del Genio” (1925) con el cual inició un proceso de identificación de escolares que mostraban un elevado coeficiente intelectual CI (en inglés I Q). Este se mide de acuerdo a un valor numérico. Bajo 69 son considerados como deficientes; quienes se encuentran entre 70 y 79 son de inteligencia límite; la inteligencia normal está entre 90 y 109; la superior entre 110 y 119 y, por último, aquellas personas con 140 o más considerados superdotados.

Lewis Terman (1925), congruentemente, se refiere a ellos como:

“aquellas personas con CI superior a 140”.

En el año de 1984, el término de superdotado(a) o sobre dotado apareció por primera vez en el Diccionario de la Real Academia Española. En él, se definió como un “adjetivo dicho de una persona que posee cualidades que exceden de lo normal. Usado específicamente refiriéndose a las condiciones intelectuales” (Real Academia Española, 2001).

Catherine Cox (1926) señala que los superdotados son:

“las personas que en la etapa escolar y mediante test de inteligencia fueron clasificados como sobresalientes”.

**Tannenbaum (1983) plantea que el niño superdotado se caracteriza por:**

“su capacidad general (factor G de los test de inteligencia), capacidades espaciales, (aptitudes y habilidades espaciales,) factores no intelectuales (fuerza personal, dedicación, voluntad de hacer sacrificios,) factores ambientales (familia y escuela) -factores fortuitos. Un superdotado es alguien que obtiene resultados fuera de lo común (en la mayoría de los casos por encima del 98% de la población) en pruebas desarrolladas para medir capacidad intelectual y predecir desempeño académico”.

**Por su parte, Gagné, (1993) en su Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento, definió la superdotación como:**

“la posesión y el uso de habilidades naturales (denominadas aptitudes o dotaciones) que, sin haber recibido una formación sistemática, se manifiestan de manera espontánea en al menos un dominio de aptitud, en el que un individuo destacaría significativamente, situándose entre el 10 por ciento superior de sus pares”.

**Con su modelo de tres anillos o triárquico, ya considerado, Renzulli señala que la superdotación se afirma en los productos más que en las cualidades personales.**

**Una definición más reciente de superdotación la ofrece Landau (1994). Plantea que:**

“...el niño superdotado se caracteriza por la confluencia de: el nivel de funcionamiento cognitivo, capacidad creativa, persistencia y empuje. Además señala que la superdotación puede ser educada y desarrollada en su plenitud”.

#### 1.3.4.2. El Talento

Hoy en día, existe consenso en definir a un niño talento como alguien que a una edad temprana destaca en un campo de la ciencia, el arte o el deporte con un nivel de dominio parecido al de los adultos. Por temprana edad suele considerarse antes de los 10 años de edad. Algunos de los campos más comunes de los niños talento son las matemáticas, el ajedrez, las artes visuales, el deporte y la música, aunque pueden darse también en muchas otras áreas. Tienen entre otras, la capacidad de adquirir, recordar y emplear gran cantidad de información, hacer buenos juicios, aprender con la mínima instrucción y más rápido que el resto del grupo; muy fantasiosos, de intensa curiosidad intelectual.

Etimológicamente hablando, la palabra “talento” proviene del latín *talentum* y éste del griego *tálanon* que en ambas lenguas correspondía a una medida de peso como también a una suma de dinero (Lorenzo, 2006:73). En un principio significó balanza y posteriormente una moneda de oro. Sin duda, era una palabra para designar algo muy valioso que se tenía, equiparable al oro. La evolución semántica del vocablo es complicada, pero se dice que probablemente su sentido esencial se debe a la parábola evangélica de los servidores que sacaron fruto de los talentos confiados por su amo. De aquí el tránsito al de “don natural” y luego “disposición, propensión, voluntad”; esta última debió generalizarse en la Edad Media por la tendencia eclesiástica al considerar preferentemente la capacidad para obtener resultados notables con el ejercicio de la inteligencia y se empleó con la forma *talante* tomada directamente del griego por el latín vulgar (transmitida a España desde Francia) mientras que el sentido de “don natural, aptitud” para algo, preponderó en la época del Renacimiento y así se le atribuyó la forma *semiculta*, tomada del latín clásico.

Uno de los mayores esfuerzos para clarificar este concepto fue el psicólogo Robert Gagné, (1993:72), quien dijo al respecto:

“La emergencia de un talento particular resulta de la aplicación de una o más aptitudes al dominio y maestría del conocimiento y destrezas en ese campo particular, mediado por el apoyo de variables o catalizadores intrapersonales (Ej. Motivación, confianza en sí mismo) y ambientales (Ej. familia, colegio, comunidad), como también por el aprendizaje sistemático y la práctica continua”.

**Un talento, además de la ya bien mencionada aptitud, tiene un carácter decidido y una motivación bien dirigida hacia su especialidad. Trabajar en el área a la que pertenece el talento (por ejemplo: matemáticas, literatura, ingeniería, artes, básquetbol, gimnasia) es su pasión en la vida. El talento tiene una capacidad muy especial, un toque divino, un don para desarrollar cierta actividad en forma magistral y sin gran esfuerzo.**

**El Dr. A. Harry Passow (1920-1996), quien por más de cuarenta años se dedicó al estudio de los talentos, los definió (1993) como:**

“...aquellos que en virtud de sus habilidades sobresalientes son capaces de un alto rendimiento. Los niños capaces de un alto rendimiento incluyen aquellos que han demostrado sus logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas, sea aisladamente o combinadas: 1) habilidad intelectual general, 2) aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo o productivo, 4) habilidad de liderazgo, 5) artes visuales e interpretativas, 6) habilidades psicomotoras.”

**El talento es algo muy diferente a la excelencia. La excelencia decía Aristóteles” no es un don con el cual nacemos, sino un arte ganado por el entrenamiento y la repetición, basado en la razón”. El talento sucede en el momento mismo en que se le deja manifestarse, es algo a lo que se le da la oportunidad de aparecer en la vida cuando el sujeto se atreve a seguir las señales que el destino le envía. Cuando el talento se practica se dice que sólo se pule el diamante que ya se lleva dentro. En este sentido va**

la definición de Wallace y Adams (citado por Sternberg, 1985) que aparece a continuación. El talento:

“Esta formado por una habilidad intelectual general alta, por las aptitudes en un campo, un ambiente propicio y la oportunidad de estar en el lugar conveniente en el momento apropiado”.

Gardner (2005), de la Universidad de Harvard, en su publicación “*Frames of Mind*” del año 1983, propuso un nuevo abanico o forma de conceptualizar las inteligencias y talentos humanos basada en una amplia revisión psicológica; señala por su parte que el Talento:

“es un complejo de aptitudes o de inteligencias, de destrezas aprendidas y de conocimiento, y motivaciones-aptitudes-disposiciones, que predisponen a un individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio.”

Estas serían la inteligencia lingüística, vinculada con la capacidad verbal, el lenguaje y las palabras; la inteligencia lógica, relacionada al desarrollo del pensamiento abstracto, la precisión y la organización a través de pautas o secuencias; la inteligencia musical, orientada a las habilidades rítmicas y armónicas; la inteligencia visual-espacial, que sirve para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos; la inteligencia kinestésica, que cubre todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos y los reflejos; la inteligencia interpersonal, que se enfoca en la capacidad de establecer relaciones con otras personas, y finalmente, la inteligencia intrapersonal, concentrada al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados como auto confianza y auto motivación.

La teoría de las Inteligencias Múltiples no es la única que revolucionó el campo de la inteligencia a fines del Siglo XX. Otra de las enfoques que cambió el paradigma del CI es el de Inteligencia Emocional, creado por Daniel Goleman en 1995 quien en la publicación del mismo nombre, revela que "en cierto sentido tenemos dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencias: la racional y la emocional.

#### **I.3.4.3. Diferencia entre superdotación y Talento**

Como se ha podido observar las definiciones de superdotación y talento son numerosas: van desde las monolíticas de Terman (1959), hasta las multidimensionales de Gagné (1993), quien marca una clara diferencia entre la superdotación y el talento. El señala que la superdotación se refiere a las aptitudes naturales del sujeto que, a través de los procesos de desarrollo tales como el aprendizaje, el entrenamiento y la práctica, se convierten en talentos expresados en campos particulares de la actividad humana. Es decir que, mientras la superdotación supone la existencia de un perfil logrado por la combinación de la totalidad de aptitudes cognitivas convergentes (lógica, memoria, razonamiento numérico, lingüística, espacial, etc.) y divergentes (creatividad), el rasgo principal del talento es su especificidad.

Renzulli y Passow también señalan que la característica más distintiva de la superdotación estriba en que su potencial está relacionado con la capacidad académica general (Genovard y Castelló, 1990) y el talento está restringido a un dominio específico. Un Mozart, el futbolista Maradona, el basquetbolista Michael Jordan o Michael Phelps son un ejemplo claro del talento, cuya especificidad y alto rendimiento les otorga una ventaja por encima del promedio. No saltan de un ámbito de acción a otro: concentran toda su inteligencia y capacidad innata en un solo campo.

Los superdotados tienen las aptitudes necesarias para ser buenos en varios campos, Terman (1925) y Tannembaun (1983). Ejemplos de ello han sido Leonardo Da Vinci, Aristóteles, Isaac Newton, Johann Karl Friedric Gauss, Arquímedes, Albert Einstein, Thomas Alva Edison y Galileo, entre muchos otras celebridades que sociedades como Sigma han catalogado entre lo mejor de la humanidad.

La literatura revisada nos permite concluir que un superdotado es aquél que destaca en varios campos del quehacer humano y un talento aquél que destaca en un campo específico. Sin embargo, hoy en día, tanto el uno como el otro, no sólo por la vía genética pueden ser desarrollados sino por la vía de la escuela a través de la estimulación y la educación inicial temprana, lo cual, ya no es objeto de discusión.

#### **I.3.4.4. Las Aptitudes Sobresalientes**

En México, se utiliza el concepto de alumnos con aptitudes sobresalientes desde mediados de la década de los 80. La definición inicial de este término (Secretaría de Educación Pública, SEP, 1985) se identificó con la definición de superdotado proporcionada por Renzulli (1978). De hecho, la SEP lo define en su *Propuesta de Intervención: atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, como:

“aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico social, artístico o acción motriz. Estos alumnos por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad”

**Por aptitudes la SEP entiende:**

“...las capacidades naturales de los individuos, que se desarrollan como fruto de experiencias educativas en familia, en la escuela o en la comunidad y que, en condiciones adecuadas, permiten funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias planteadas por el grupo social y educativo de referencia, en por lo menos un campo de la actividad humana”.

**Se considera que son capacidades naturales, no por haber sido heredadas aunque, en parte, puedan serlo, sino porque se encuentran presentes en los alumnos en forma espontánea, a pesar de que éstas no hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella.**

**En la misma Propuesta, la SEP marca la diferencia entre niños con aptitudes sobresalientes, sin manejar el término de superdotados y los que son talento al señalar:**

“El talento específico es un término referido al conjunto de destrezas y habilidades que capacitan al individuo para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes”.

#### **I.3.4.5. Hacia una nueva concepción de las capacidades excepcionales**

Cinco años han pasado desde que la UNESCO en el 2004 sacara a la luz el informe sobre “La educación de los niños con talento en Iberoamérica” y casi cuatro desde que Raquel Lorenzo García publicara su obra “¿A que se le denomina talento?: Estado del arte acerca de su conceptualización”. El tiempo ha pasado “en un abrir y cerrar de ojos”, no obstante, la definición de las capacidades excepcionales manifestadas por la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes ha cambiado a un ritmo mucho menor y se sigue observando de una u otra forma que no existen límites claros de hasta dónde, científicamente hablando, termina el talento y dónde inicia la superdotación. Ante tal situación, se han generado mitos que distorsionan aún más la semántica como la posible atención que podría otorgarse. López Carrasco (1994) en su obra “Estudio, mito y realidad del niño sobredotado”, nos dice que se les considera muchas veces como superhumanos o mentes fuera de este mundo. Sin embargo, advierte, no lo son, sencillamente son seres humanos con potencialidad extraordinaria en algún área específica.

Los términos talento, superdotado y sobresaliente, como se ha revisado, nacen ligados al concepto de inteligencia, que tradicionalmente se evaluaba a partir de pruebas del cociente intelectual, instrumentos de selectividad que únicamente permitían, discriminar y establecer si una persona es o no talentosa, una cuestión de todo o nada. Esta visión monolítica, estática y separatista, generó lo que pronto se llamó el síndrome o efecto Matthews, según el cual la estimulación que reciben los niños “con capacidades excepcionales” ubicados en programas específicos para ellos, incrementa notablemente sus facultades innatas porque están siendo permanentemente estimuladas, mientras que desfavorece las de aquellos que no se ubican en el mismo tipo de clasificación, y por ende, carecen de una estimulación similar.

Entre lo destacable en la literatura revisada es que los individuos con cualidades excepcionales pueden o no desarrollar sus talentos dependiendo de una multiplicidad de factores, como son: el ambiente familiar, la escolaridad de los padres, la marginación extrema, el sistema educativo, su organización curricular, el tipo de docentes, la motivación en el aula de clase, entre otros, Gagné (1993). Efectivamente, se ha hecho énfasis en que el talento y la superdotación no solamente puede nacer, sino también desarrollarse y potencializarse en el individuo, no es algo que no de oportunidad alguna para modificar lo que viene dado. Los apartados anteriores nos conducen necesariamente a hablar de un nuevo concepto del talento que sustituya a las definiciones que han estado vigentes durante la mayor parte del siglo XX. En ese sentido, conviene en primer lugar, retomar la definición conocida y medianamente aceptada por investigadores y educadores promulgada en 1972 en el informe Marland por la Oficina de Educación de los Estados Unidos (United States Office Education) que a la letra dice:

“Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente, que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación: a) capacidad intelectual general, b) aptitud académica específica, c) pensamiento creativo o productivo, d) capacidad de liderazgo, e) artes visuales y representativas y f) capacidad psicomotriz”.

Del texto anterior cabe resaltar que por sus incisos a, b y c, se fundamenta en la teoría de los tres anillos de Renzulli, así como en los modelos de los teóricos del enfoque sociocultural: el de aprendizaje social de Tannenbaum quien considera que el rendimiento superior depende de cinco factores que se combinan entre sí, y el diferenciado de superdotación y talento de Gagné quien propone también cinco dominios para que la excepcionalidad pueda ser expresada.

#### I.3.4.6. La aptitud potencial y demostrada

Otra idea que cabe hacer notar en este texto es el talento potencial. Mary M. Frasier de la Universidad de Georgia y A. Harry Passow (1993) del *Teachers College*, de la Universidad de Columbia en New York, en su obra intitulada “*Toward a New Paradigm for Identifying Talent Potential* (Hacia un nuevo paradigma para la identificación del talento potencial), colocan sobre la mesa del debate el mismo pensamiento diciendo que los jóvenes con talento potencial se encuentran en todo grupo y estrato socioeconómico. En este sentido, Villarraga clasifica al talento en dos tipos: actual y potencial. La palabra potencial indica que cualquier persona puede desarrollar o demostrar su talento actual. En cambio la palabra superdotado pareciera indicar que no requiere ser formado, que ya trae un don que está por encima del promedio y por mucho margen. En el campo de la planeación, incluso, una persona en edad escolar que no ha entrado al sistema escolar se le considera como demanda potencial y cuando ingresa, cambia su denominación a demanda atendida o demanda real.

En 1978 cuando el Congreso de Estados Unidos revisa el texto comentado, suprime la capacidad psicomotriz y le agrega además capacidades “demostradas o potenciales” lo que Villarraga años después (2002) denominó como “talento actual y potencial”. Así

mismo, se suprime lo concerniente a la capacidad psicomotriz por considerarse dentro de los de “artes representativas”. De esta manera la nueva definición quedó como sigue:

“Los niños superdotados y con talento son niños y, siempre que sea aplicable, jóvenes, que son identificados en la etapa preescolar, primaria o en secundaria como poseedores de habilidades demostradas o potenciales que muestran evidencia de una capacidad de ejecución alta en áreas tales como la intelectual, creativa, académica específica, habilidad de liderazgo o en las artes visuales y representativas los cuales requieren servicios o actividades ordinariamente no proporcionadas por la escuela” (U. S. Congreso, Educational Amendment of 1978 [P. L. 95-561, IX (A)]).

De ahí que la aptitud potencial o demostrada parezcan ser términos apropiados para usarlos dentro de una definición de las personas con alta excepcionalidad, pues denota a alguien que promete mucho que dar, alguien del que se espera en forma extraordinaria.

#### I.3.4.7. La actitud

No obstante lo anterior, las definiciones en cuestión fueron criticadas por Renzulli (1994) entre otros, al considerar que se centran sólo en la parte intelectual y no en la motivacional que tiene que ver con el “compromiso con la tarea” y aquí es donde se abre el espacio para introducir a la “actitud”. La actitud puede ser definida como la *“reacción, postura o predisposición anímica emocional, que cuando se adopta a favor, neutra o en contra de un objeto, idea, proyecto, persona etc., todo cambia”*. El compromiso con la tarea es una actitud. Y cuando la actitud no se manifiesta de forma positiva o negativa la aptitud se torna o no se torna en excelencia. Alguien podría decir que un individuo puede tener mucha actitud pero sin aptitud no tiene futuro. No sería creíble. Pues hasta al menos apto, la actitud le cambia la vida. En la actitud influyen las motivaciones, las experiencias, la voluntad, la inteligencia, lo congénito, el ambiente y lo cultural.

Por lo anterior, el concepto que se propone en esta tesis es:

“los niños talento son aquellos identificados profesionalmente como poseedores de actitudes y aptitudes, demostradas o potenciales, que se manifiestan de manera sobresaliente o extraordinaria en alguna de las dimensiones del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico-motriz, y que requieren de un contexto facilitador basado en un proyecto de vida, que les torne en líderes sociales”

#### I.3.4.8. El proyecto de vida

Hoy en día, a diferencia del pasado, el sentido de misión o la razón de ser de una persona, es lo que un proyecto de vida trata de influir y, por ende, lograr que el alumno haga lo que ame y ame lo que haga. El sistema escolar, no aborda esta temática. Ello redundaría en que una persona sin proyecto de vida difícilmente se inserte en un proyecto de vida institucional. Siempre estará en contra. Nuestra tarea como diseñadores e implementadores de decisiones no es la de reconocer el talento creativo posteriormente a su expresión, sino estimular el talento cuando es aún potencial y ofrecer condiciones que faciliten su desarrollo y expresión. Una escuela sin Proyecto educativo tiene docentes y alumnos sin sueños; Y docentes y alumnos sin Proyecto de vida da como resultado, escuelas sin alma.

#### I.3.4.9. Líderes sociales

Mucho se ha escrito sobre liderazgo y sus tipologías como el basado en principios, el resonante, el arte marcialista, el situacional, etc., sobre los cuales no abundaremos. Sin embargo, la conceptualización de los niños y niñas con talento se redefine manteniendo la idea central de un desarrollo multidimensional y sociocultural donde una de sus características principales es la vanguardia en uno o diferentes campos. En este sentido, desarrollar niños talento, significa crear “líderes sociales”. Esta denominación les otorga una cercanía a la sociedad a la cual pertenecen y es menos incrementadora del ego que otros términos como el de superdotados. Así, México estaría creando una política pública ¡liderando la educación del talento y educando con talento a líderes sociales!

*Cuando se pregunta uno: ¿Por qué algunas naciones son ricas mientras otras son pobres?, la idea clave es que las naciones producen dentro de sus fronteras no aquello que la dotación de recursos permite, sino aquello que las instituciones y las políticas públicas permiten.*

M. Olson

## I.4.- ¿QUÉ SE ENTIENDE POR POLÍTICA PÚBLICA?

**L**a presente no pretende profundizar en la semántica del concepto sino sencillamente caracterizar brevemente lo ya acuñado en la literatura especializada para ofrecer un marco de contexto a la presente. Podría definirse a las políticas públicas como temas socialmente problematizados (Oszlak, Oscar y Guillermo O'Donnell. 1976). Sin embargo, esta definición genera dudas como: ¿qué es aquello que determina que una temática sea un problema social y pase a ser objeto de la agenda gubernamental?, ¿quiénes y con qué criterios definen que ciertos asuntos sean problemas de tipo público y otros no?

En términos cronológicos, si bien la idea de investigar la naturaleza de los problemas sociales nos lleva a los primeros abordajes positivistas, ha sido el enfoque introducido por el interaccionismo simbólico el que ha trabajado el concepto de que los problemas socialmente problematizados son esencialmente construcciones subjetivas. Becker (1963) fue quien aportó una importante contribución al campo de los problemas sociales. Dicha aportación ha tenido un fuerte impacto en la promoción del enfoque “constructivista”. La idea principal que distingue a esta perspectiva, es el supuesto de que la problemática social no es producto tan sólo de las condiciones objetivas en la sociedad, sino el fruto de procesos de determinación colectiva de ciertas situaciones y condiciones como problemas (Blumer, 1971).

Con base en lo anterior puede decirse que la política pública es:

un campo multidisciplinario que se ha desarrollado en las sociedades liberales democráticas que estudia los problemas y necesidades sociales, así como los procesos de decisión de las autoridades jurídicamente públicas.

La perspectiva teórica constructivista hace énfasis en que la percepción pública de muchas de las “crisis” o “problemas” de la sociedad no tienen necesariamente relación con los cambios que ocurren realmente en las condiciones de vida. Esto es, ciertas situaciones pueden existir objetivamente por largo tiempo antes que sean definidas como problemas. Tal es caso de la reprobación escolar, el analfabetismo, la deserción o exclusión de jóvenes del sistema escolar, la discriminación a las minorías en zonas marginadas, entre muchas otras condiciones socio-educativas, actualmente consideradas como problemas que durante ciertos períodos históricos han sido considerados como “inherentes al sistema”.

Ello demuestra también el interés público por determinadas cuestiones que pueden coincidir en determinado momento una alta intensidad de atención, lo cual en gran medida depende de la relación entre la naturaleza de ciertos problemas y el papel de los medios de comunicación de quienes depende en gran medida el grado en que el problema se haga visible para diferentes tipos de público, es decir, se transite de la atención específica de un grupo de población en particular a la preocupación de un público mayor (Downs, 1993). Luego entonces la agenda se define en última instancia por el gobierno y los problemas que la originan mantienen relativa autonomía dado que la escalada de expansión de un problema depende en gran parte de los elementos que lo caracterizan (Hilgartner y Bosk, 1988). Por ello, en la determinación de la agenda de los temas sociales, el diagnóstico no se circunscribe a caracterizar un problema sino que al hacerlo también es necesario diseñar la estrategia y las líneas de acción respectivas.

Según Cobb y Elder (1972) para que un problema alcance el status de público y logre ser incorporado a la agenda necesita cumplir con al menos tres características: 1) ser objeto de amplia atención y conocimiento del público; 2) que buena parte del público este consciente de que se requiere algún tipo de intervención; y 3) que a los ojos de la sociedad, la acción sea competencia de alguna instancia gubernamental. En el proceso de formulación de políticas públicas se hace evidente la presencia de por lo menos cuatro elementos comunes: la implicación de gobierno, la percepción de problemas, las definiciones de objetivos y la existencia de un proceso. Sobre la base de estos elementos se construye una política pública que existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático

De ahí que se defina a la política pública, en términos genéricos, como “una estrategia de acción colectiva, deliberadamente diseñada y calculada, en función de determinados objetivos” (Aguilar, 2000: 26). Es un “proceso decisional” y, generalmente, se define desde el punto de vista de la “problemática” del gobierno, que opta o no por solucionar. Thomas Dye (1972), señala que una política pública es “aquello que el gobierno escoge hacer o no hacer”; Frohock (1979), por su parte, dice que una política pública es “una práctica social con una secuencia racional y no un evento singular, popular o aislado, ocasionado por la necesidad de reconciliar demandas conflictivas o, establecer incentivos de acción colectiva entre aquellos que comparten metas”.

En mi opinión, son el instrumento de trabajo mediante el cual se pretende alcanzar desde el Estado en forma sistémica y coherente, ciertos objetivos de interés para el bienestar de un segmento de la sociedad civil. Es un conjunto de decisiones estratégicas circunscritas por problemas que han llegado a su límite y constituyen fuertes demandas y necesidades ciudadanas que se gestan al interior del aparato gubernamental.

#### I.4.1.- Diferencia entre políticas gubernamentales y públicas

Generalmente las personas que laboran en el Sector Público, consideran que “*políticas públicas es todo lo que hace el gobierno*”. Sin embargo, en el más estricto sentido eso es sencillamente “*políticas gubernamentales*”. Las Políticas sólo se constituyen en Públicas cuando el Gobierno interactúa con la Sociedad en la búsqueda de soluciones conjuntas a fuertes problemas sociales. Franco y Queirolo, analizan las políticas desde dos paradigmas: el tradicional y el emergente. El paradigma de las políticas gubernamentales, según estos autores, se caracteriza por el monopolio estatal, la implementación “top down” y la concentración de responsabilidades. Las Políticas Públicas, por el contrario, postulan que el Estado no debe hacer las mismas cosas que en el pasado, ni de la misma manera. Consideran importante que se reconozca que hay, además del Estado, nuevos actores de la política social: el filantrópico o voluntario, el comercial o privado y el informal, así como otros que siempre han estado presentes (las familias que han sido siempre las principales prestadoras de atenciones sociales, y sólo muy paulatinamente han sido tomadas en cuenta por el aparato estatal).

No obstante que hay nuevos protagonistas, hay que identificar bien cuando una acción se constituye en Política Pública. Por ejemplo: cuando un problemática privada tiene una solución del mismo tipo, encontramos un espacio para la acción del mercado. Cuando el problema es de tipo público y tiene una solución privada se torna una acción filantrópica. Cuando un problema de tipo público tiene una solución pública, tenemos una acción de gubernamental. Mas, si por el contrario, un problema particular tiene solución con recursos públicos estamos ante un caso de corrupción o malversación de fondos. Por ende, para que una acción gubernamental se convierta en política pública debe implicar a la sociedad y a expertos de otros campos en la resolución de grandes problemas.

El paradigma de las políticas públicas tiende a privilegiar que las decisiones se tomen en el ámbito local, con participación de la sociedad toda vez que se piensa equivocadamente que quien sabe es el personal del centro que está en los “nichos de planeación”, y quienes están en el ámbito local sólo implementan, para lo cual, se promueve tanto la desconcentración como la descentralización. Por ende, la toma de decisiones se realiza de manera racional basada en estudios de afuera hacia adentro y de arriba abajo. Cuando es al contrario el diseño como la implementación es de tipo híbrido (*top-down/bottom-up*) y los estudios son de micro planificación focalizados y

diferenciados. Bajo este enfoque se fomenta dentro de lo posible la participación de otros actores.

Se dice también que una política pública busca, no la universalización de los servicios sino la satisfacción de las necesidades más sentidas de los beneficiarios, lo cual la relaciona directamente con los principios de la calidad total y la sistematización de procesos para lograr un mejor impacto. Todo lo anterior se sintetiza como se presenta a continuación:

**Tabla 1.- DIFERENCIAS ENTRE POLÍTICAS GUBERNAMENTALES Y PÚBLICAS**

FACTORES	PARADIGMA DE POLÍTICA GUBERNAMENTAL	PARADIGMA DE POLÍTICA PÚBLICA
INSTITUCIONALIDAD (I) Formulación	MONOPOLIO FEDERAL Financia Diseña Implementa Controla	PLURALIDAD DE SUBSECTORES Federal Estatal Privado (comercial) Filantrópico (ONG) Informal (familia)
INSTITUCIONALIDAD (II) Gestión	CENTRALIZADA	DESCENTRALIZADA
LÓGICA EN LA TOMA DE DECISIONES	BUROCRÁTICA	DE PROYECTOS Y PROCESOS
FINANCIAMIENTO (I)	FEDERAL	COFINANCIAMIENTO
FINANCIAMIENTO (II)	SUBSIDIO A LA OFERTA	SUBSIDIO A LA DEMANDA
OBJETIVO	UNIVERSALIZACIÓN DE LA OFERTA (CANTIDAD)	UNIVERSALIZACIÓN DE LA SATISFACCIÓN (CALIDAD)
CRITERIOS DE PRIORIDAD EN LA IMPLEMENTACIÓN	DE ARRIBA ABAJO (top-down)	FOCALIZADA Y DIFERENCIADA Bottom up o Híbrida
POBLACIÓN OBJETIVO	UNIVERSAL	COMPENSATORIA EN POBRES, MARGINADOS Y EXCLUIDOS
ENFOQUE	EN LOS MEDIOS	EN LOS FINES
INDICADOR	GASTO SOCIAL	RELACIÓN COSTO/IMPACTO

Fuente: Tomado y adaptado de Sabatier y Mazmanian (1981) y Hjern y Hull (1982)



#### 1.4.2.- El Ciclo de las Políticas Públicas

Como es el caso del ciclo de vida de los proyectos, las políticas públicas atraviesan por una serie de fases parecidas. Según el Banco Interamericano de Desarrollo los proyectos tienen cuatro fases de vida: la de preparación, diseño o formulación (ver figura siguiente), después viene una fase de aprobación, otra de ejecución o implementación y la última de terminación y/o evaluación.

FIG. 3. EL CICLO DE LOS PROYECTOS



Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo

En lo que respecta a la presente Tesis adoptaré este esquema de cuatro fases toda vez que la formulación de una política pública finalmente es un proyecto. De sus fases, me centraré en la tercera, que tiene que ver con la ejecución o implementación de la alternativa adoptada como política.

#### 1.4.3.- La fase de implementación y su análisis comparado

Como se sabe, las políticas públicas se originan de una propuesta de Harold Lasswell (1949), en los años de la posguerra en los Estados Unidos (Pineda, 2007). Mas cabe señalar que la semilla de este movimiento fue la obra de Daniel Lerner y Harold (1951), *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Methods*, publicada en 1951. Sin embargo, no es sino hasta cuando Pressman y Wildavsky (1983), acuñan el término “estudios de implementación”, en el caso de las dificultades de la ciudad de Oakland, California en la que se trató de implementar un programa federal de capacitación “manpower” que no estaba arrojando los resultados previstos, independientemente del buen diseño de las mismas (Wayne Parsons, 1999). En este sentido y de acuerdo con Jenkins (1978:203), el estudio de la implementación es, básicamente:

“...el estudio del cambio: cómo ocurre, cómo podría inducirse. Es también el estudio de la microestructura de la vida política, cómo las organizaciones internas y externas al sistema político se ocupan de asuntos que interactúan entre sí, qué las motiva a actuar, cómo lo hacen y qué podría motivarlas a actuar de otra manera”.

En el caso de México, particularmente en lo que respecta al sector educativo es hasta este siglo que surge el interés por el estudio de las políticas públicas. Antes, principalmente a partir de 1983, se formulaban programas educativos sectoriales en el marco del sistema nacional de planeación democrática, que explicitaban la política sexenal con un carácter racional comprensivo. La toma de decisiones en la implementación no se estudiaba debido a que no había una cultura del *assessment* (evaluación) ni de la mejora continua. Lo más que se hacía era un recuento de las metas logradas que se plasmaba en la cuenta pública para justificar el ejercicio del gasto ante la Cámara baja. No es sino hasta la primera década del presente siglo que se empieza a inducir la cultura de la transparencia vía Internet a la sociedad y la implementación de las políticas públicas se torna materia específica de estudio.

A nivel internacional, Sabatier (1999) señala que mientras los primeros estudios de implementación surgen en los 70 como estudios de caso muy pesimistas (Derthick, 1972; Pressman y Wildavsky, 1983; Bardach, 1998), la segunda generación de estudios fue más analítica y comparativa (Go'ggin, 1986), basada en variables específicas y marcos conceptuales (Van Meter y Van Horn, 1975; Sabatier y Mazmanian, 1979, 1980). Sabatier observa además, que al igual que sus antecesores, éstos mantenían una perspectiva “de arriba hacia abajo” (“*top-down*”), es decir, partían de una decisión sobre políticas (usualmente un estatuto) y examinaban en qué medida se cumplían los objetivos, toda vez que el fin primordial de los análisis de implementación es descifrar los factores que afectan el logro de los objetivos a través del tiempo y el espacio. Por otro lado, el enfoque llamado “de abajo hacia arriba” (“*bottom-up*”) surge por 1984, como una reacción a la visión racionalista del enfoque *top-down*, centrada en un enfoque estratégico coyuntural en busca de la mejor y más eficiente manera de implementar una política.

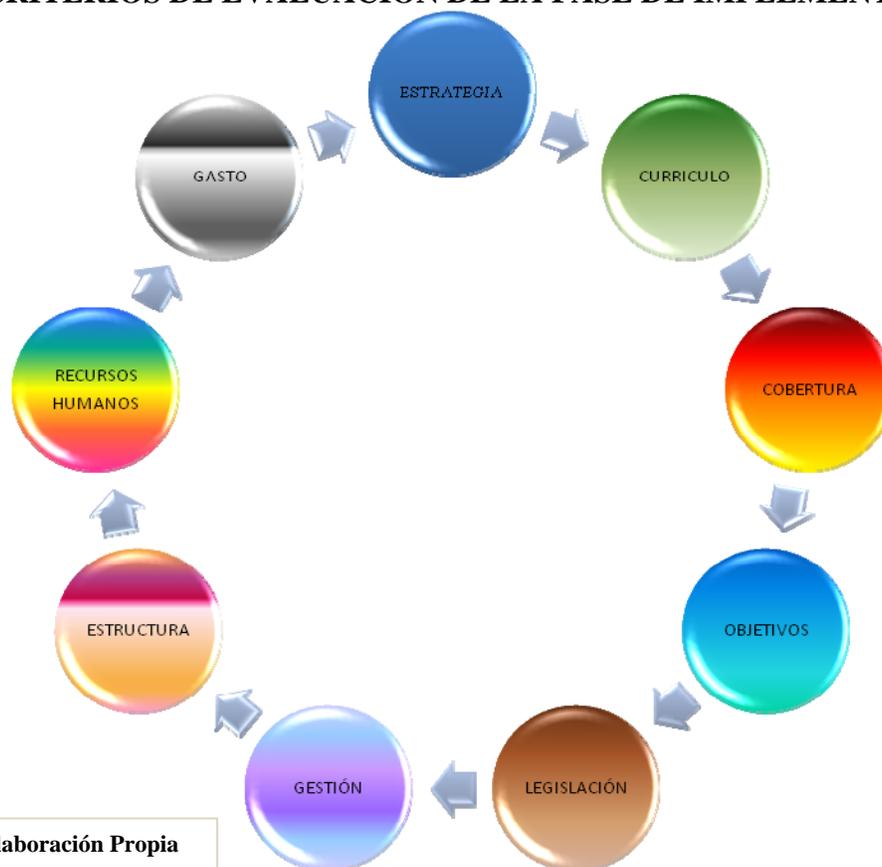
Los anteriores enfoques son los más comunes encontrados en la literatura en la fase de implementación. Aún cuando sus marcos fueron diseñados en las décadas de los 70 y 80 continúan siendo relevantes, por lo que son considerados como clásicos. No obstante, también hay otro tipo de implementación que Sabatier comenzó a estudiar y denominó “enfoque híbrido” el cual es una combinación de los dos anteriores. Lo cierto es que cada uno de los tres enfoques aporta alguna luz dentro de una dimensión particular de la fase de implementación, ya que sólo proveen parte de la película.

El antecedente internacional en materia educativa es el análisis de Sabatier (1981) sobre la educación superior en 1986, donde plantean como factores de comparación, las metas, la estrategia de instrumentación y el presupuesto para saber si la sociedad

contemporánea está en capacidad de planificar un cambio. Cabe señalar que las crisis recurrentes y el presupuesto siempre escaso han hecho que el análisis de políticas, diría Bardach (2004), se constituya en una acción política (*politics*) y social basada tanto en la intuición como en el método. Mireia Grau (2002), señala que el mundo de las políticas públicas comparadas es el mundo de la observación de similitudes y disparidades entre políticas similares, toda vez que se pretende buscar variables explicativas que den cuenta de las diferencias existentes entre políticas similares.

En ese sentido, también sobresalen Francis G. Castle (1989) y G Esping Andersen (1993) como los autores de referencia en el análisis comparado, cuyos trabajos basados en métodos cuantitativos son un buen ejemplo de cómo operacionalizar y medir variables cualitativas. En congruencia con lo anterior, a la luz de las políticas públicas se analizará lo que ha ocurrido con la educación del talento. Para ello, se han determinado los criterios de análisis de los programas de desarrollo del talento, que se enuncian en la siguiente figura y que pueden agruparse en dos dimensiones: la social y la política. En la primera dimensión se concentran los objetivos, la cobertura, el currículo y los recursos humanos; en la segunda, la legislación, el gasto, la coordinación, la estrategia y la estructura.

FIG. 4.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN



Fuente: Elaboración Propia

**A partir de los antecedentes y criterios anteriores se analizará la implementación del Programa de atención a niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos, denominado hoy AS, en las entidades de Tlaxcala, Aguascalientes por ser un estado muy parecido a Tlaxcala, y Durango por ser una de las entidades donde mejor desempeño y vanguardia tiene el mencionado programa, según las coordinación del programa a nivel central.**

*Tendremos una educación del talento hasta tener una política pública talentosa.*

Sir Ken Robinson

## CAPÍTULO II.- LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL ÚLTIMO SIGLO

**R**osa María Torres y Emilio Tenti, investigadores del Instituto Internacional para la Promoción de la Educación, en el año 2000 publicaron su obra intitulada *Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*, misma que permite recordar pero con otra arista, que desde el origen de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, ésta se ha caracterizado por el conjunto de políticas gubernamentales que han dado pie a un sistema educacional que hoy alberga a más de 33 millones de alumnos. Por el escritorio de José Vasconcelos, han transitado estrategias y visionarios cuya toma de decisiones de “arriba-abajo” tejió en cada momento de la historia, el hilo conductor de una política liberal y revolucionaria, de expansión acelerada del sistema con la que las ciencias, artes y humanidades, privilegio de unos cuantos hijos de criollos y mestizos acomodados, pasó a ser, aparentemente, un asunto del pueblo.

A partir de entonces se otorgó a la educación mexicana las bases ideológicas y jurídicas para abatir el retraso educativo de la población nacional, uno de los grandes retos que tenía que enfrentar resueltamente el proyecto social de la Revolución. Conscientes de ello, los gobiernos de la República constituyeron a la educación en un derecho social fundamental y en una de las políticas básicas del Estado.

La política educativa mexicana, ha consistido en decisiones individuales autoritarias, verticales que se llevaron a cabo en cualquier situación problemática y en múltiples escenarios del país porque en ese momento parecía ser la decisión apropiada. Aparentemente se ha partido de una relación dialéctica entre sociedad y educación: la

sociedad le ha dado su orientación y dictado sus características; asimismo, la educación ha guiado a la sociedad y sembrado en ella políticas como la escuela rural mexicana, la alfabetización, las misiones culturales, el texto gratuito, la telesecundaria, la formación de técnicos y profesionales, la obligatoriedad de la educación básica, los cursos comunitarios, la desconcentración, la descentralización, los programas compensatorios, la interculturalidad y el género, etc., mismas que permiten observar que la política se ha fragmentado al paso del tiempo y ha pasado de la idea de desarrollo y progreso a la de abatimiento y compensación del rezago.

Si bien de la equidad, pasamos a la política de la calidad, también se podría decir que esta es una cuestión eminentemente humana. Vasconcelos ya la buscaba convirtiendo a cada maestro en un misionero cultural, un apóstol de la nueva palabra educativa; Moisés Sáenz basado en las ideas de Dewey, otorgándole sentido activo a la escuela con el “aprender haciendo”; de la misma forma Torres Bodet buscó la calidad a través de la Olimpiada del Conocimiento, el Plan de Once Años y los primeros libros de texto gratuitos; Reyes Heróles buscó revolucionar la educación y elevar significativamente la calidad de la enseñanza a partir de la mejor formación de los docentes. Sin embargo, los grandes objetivos y aspiraciones se han venido achicando, constriñendo de tal manera que sólo pensamos en crisis recurrentes, pero sin dar pasos estratégicos para salir de ellas. La parálisis paradigmática que embarga al “sistema”, no permite ver las puertas de oportunidad, figuradamente hablando.

En los 90 se impulsó el establecimiento de un sistema nacional de evaluación que midiera la calidad y se reorientaron los programas de becas a la excelencia. En términos precisos, por calidad se entiende “la satisfacción plena de las expectativas explícitas o implícitas de los beneficiarios”. No obstante, en la realidad se reduce de manera utilitarista, sólo al rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas y Español, cuando la calidad debería estar más ligada a la incidencia positiva del sistema en la plena autorrealización del ser humano.

Y si el futuro del país está asociado al destino que la educación tome, se comprenderá entonces por qué la mayoría de las políticas gubernamentales implementadas hasta ahora, seguirán impactando en ampliar la desigualdad social como la inequidad. En suma, el sistema educativo que tiene como fin desarrollar las habilidades naturales (potenciales) de los ciudadanos y coadyuvar a que encuentren su Misión y una plena autorrealización en la vida, está matando sus sueños, ahogando el talento, minando la creatividad y matando la motivación por aprender.

La política gubernamental ha dejado a la educación del talento en el rincón del cuarto de la educación especial, así como hace tiempo lo que no se entendía de la psicología, se enviaba al cesto de la parapsicología. A continuación, se caracterizan en forma cronológica y sucinta, cuatro programas de intervención por parte del Estado que han tratado cada uno por su lado, levantar a un sistema que no es sistema. Los dos primeros se centran en la estimulación del talento y los otros dos a su desarrollo.

*“Utiliza en la vida los talentos que poseas: el bosque estaría muy silencioso si sólo cantasen los pájaros que cantan mejor.*

Henry Van Dike

## **II.1.- POLÍTICAS DIRIGIDAS AL ESTÍMULO Y EL DESARROLLO DEL TALENTO.**

### **II.1.1. El Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar**

Según datos de la Secretaría de Educación Pública esta política gubernamental se remonta a 1940, durante la gestión del Secretario de Educación, Luis Sánchez Pontón, cuando se le conocía como Programa de Becas SEP o Programa de Becas en efectivo de la Secretaría de Educación Pública que con recursos remanentes en algunas partidas presupuestales se otorgaron alrededor de cincuenta becas. Aunque los apoyos se otorgaron en 1941, en 1942, fue necesario regularizar su otorgamiento. Así el Ejecutivo Federal expidió el 8 de enero de 1942 el Acuerdo para la Concesión de Becas en el que se definió que las mismas, además de un estímulo para los estudiosos, eran un medio para que los elementos sociales de capacidad económicamente pobre pudieran llevar a cabo estudios que por sí mismos no podrían realizar.

Años más tarde, se expidió el Acuerdo No. 18 por el que se estableció un sistema de coordinación y planeación para el otorgamiento de becas por parte de las dependencias de la Secretaría de Educación Pública y los organismos del sector educativo. Este Acuerdo, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 23 de agosto de 1978 y delegó en la Dirección General de Incorporación y Revalidación el Secretariado de la Comisión General de Becas.

En 1980, el sistema de becas sufrió nuevos cambios mediante el Acuerdo No. 43 por el que se estableció la organización y funcionamiento de la Comisión General de Becas, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de marzo de 1980. La Secretaría Técnica quedó nuevamente a cargo de la Dirección General de Incorporación y Revalidación y se establecieron tres comités sectoriales, el de becas en efectivo, el de becas en escuelas particulares incorporadas y el de becas en el exterior. Con la expedición de la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993, el sistema de becas sufrió nuevos cambios reflejados sustancialmente en la desconcentración y descentralización educativa.

A partir del día 9 de octubre de 1997, la DG AIR inició el proceso de transferencia del programa de becas para la educación básica en el Distrito Federal a la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Particularmente, con la expedición del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de junio de 1999, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación sólo conservó la operación del programa fundamentalmente en lo referente a la educación media superior y superior tecnológica.

La Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, cuenta en términos del artículo 18, fracción XIII del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, con atribuciones para operar programas de becas oficiales cuando dicha atribución no esté encomendada a otra unidad administrativa de la Secretaría, por lo que en los últimos años, su titular ha emitido anualmente Lineamientos que regulan el otorgamiento de becas en efectivo a fin de promover entre los estudiantes el máximo desarrollo de su potencial, y en consecuencia, su participación en actividades y concursos de naturaleza académica, artística, científica o deportiva, el aprendizaje y certificación de lenguas extranjeras, y en general, una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida, de superación y de integración social que les permita contar con sólidas capacidades para construir su propio bienestar. Esto en instituciones públicas que ofrecen educación artística, educación física, educación normal, educación media superior (bachilleratos tecnológicos y centros de estudio de bachillerato) y educación superior tecnológica.

Pero no es hasta el 2002 que el Programa surge formalmente como una política pública dando respuesta a la demanda de la sociedad por reconocer a los estudiantes destacados y talentosos que antes de dicha fecha no podían tener acceso a una beca por no encontrarse en situación de pobreza extrema, aun cuando su situación económica era adversa. Antes del inicio de la administración federal 2000-2006, el Programa carecía de una denominación y filosofía propia que lo identificara y diferenciara de otros programas. De hecho, aún cuando en sus antecedentes tiene origen desde 1940, el programa no tenía un nombre definido y solía conocerse informalmente como Programa de Becas SEP o Programa de Becas en efectivo.

El anuncio programático presupuestario 2002, consideraba al proyecto P009 bajo la denominación de “Programa de Becas de Excelencia Académica en la Educación Media Superior y Superior”. En ciertos casos, incluso se le conocía como Programa de Becas DGETI, DGETA o una denominación similar al subsistema en el cual se otorgaban los apoyos. Los estudiantes no conocían cuáles eran los objetivos que perseguía el Programa, sus reglas o lineamientos, ni a qué población se dirigía de manera específica. Más aún, surgieron diversas duplicidades y confusiones con otros proyectos como Oportunidades (antes Progresá) y Pronabes, presentándose diversas complicaciones tanto por casos de incompatibilidad, como cancelaciones por renuncia, ya que los montos de las becas que ofrecía el Programa eran hasta 50% menores que

los montos ofrecidos por Oportunidades y Pronabes. Era así necesario dar filosofía propia, identidad y formalidad al Programa, regularlo y ampliar su transparencia.

Y así, surge el Programa en cuestión con una filosofía e identidad propia la cual está claramente definida en sus Reglas de Operación publicadas, cada año a partir del 28 de febrero del 2007. En dicha filosofía se destacan dos importantes variables, como son: a) la que se relaciona con la equidad que es la “asignación de becas a estudiantes en situación socioeconómica adversa” y, b) la que se enfoca a la excelencia al “motivar a los estudiantes que se distingan por su desempeño académico”. El Programa, así pretende “promover entre los estudiantes el máximo desarrollo de su potencial”, tanto académico como social. (ROP, 2007: Introducción). Cada año el Programa gana en mayor definición, focalización, flexibilidad y eficiencia, de tal manera, que hoy no se cuenta con un solo tipo de beca uniforme y con un solo grupo de criterios de selección, sino que se han creado diversas modalidades de becas para atender sectores diferenciados de la población estudiantil, como becas de Excelencia niveles I, II, III, IV y V para los estudiantes excepcionales en los ámbitos académico y social, que son los siguientes:

**TABLA 2.- NIVELES DE BECAS Y REQUERIMIENTOS**

**Nivel I**

Promedio Global de 9.8 y preferentemente premios, reconocimientos o participaciones en concursos académicos, artísticos, científicos, culturales y/o deportivos a nivel internacional, nacional, regional o local. En su caso, participación en proyectos de apoyo a la comunidad.

**Nivel II**

Promedio Global de 9.9 y preferentemente premios, reconocimientos o participaciones en concursos académicos, artísticos, científicos, culturales y/o deportivos a nivel internacional, nacional, regional o local. En su caso, participación en proyectos de apoyo a la comunidad.

**Nivel III**

Promedio Global de 10.0 y preferentemente premios, reconocimientos o participaciones en concursos académicos, artísticos, científicos, culturales y/o deportivos a nivel internacional, nacional, regional o local. En su caso, participación en proyectos de apoyo a la comunidad.

**Nivel IV**

Promedio Global de 9.9 o 10.0; así como premios o reconocimientos en concursos académicos, artísticos, científicos, culturales y/o deportivos (1o., 2o. o 3er. lugar) a nivel nacional.

**Nivel V**

Promedio Global de 9.9 o 10.0; así como premios o reconocimientos en concursos académicos, artísticos, científicos, culturales y/o deportivos (1o., 2o. o 3er. lugar) a nivel internacional.

Igual se otorgan becas al talento artístico y deportivo excepcional para jóvenes que sin descuidar sus estudios destacan en el arte y el deporte; becas de Aprovechamiento Escolar niveles 1, 2 y 3 para los estudiantes con mejores calificaciones; becas de Incentivo Académico niveles A, B y C para los jóvenes que con necesidad económica o problemas personales, mantienen buenos, regulares y aceptables promedios de calificaciones; becas de Contingencia para los jóvenes que atraviesan por dificultades graves que ponen en riesgo la continuación de sus estudios, así como un nuevo aunque reducido número de becas en Proyectos Innovadores que permiten el aprendizaje de idiomas, la realización de estudios de posgrado y la participación de jóvenes en proyectos sociales de vanguardia que permiten fortalecer el liderazgo, confianza y la experiencia teórica, social y profesional de estudiantes del país.

El Programa ha sido evaluado desde mayo del 2004, hasta diciembre del 2006, por el grupo de evaluadores externos del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Los resultados de dicha evaluación se pueden consultar en el informe que el CIESAS entregó a la SEP en el mes de diciembre del 2006.

Se observa, por ejemplo, que durante el periodo 2002-2006 el Programa operó con un perfil de difusión bajo, toda vez que su cobertura es limitada a planteles federales, además de que el presupuesto no se incrementó durante esos 4 años.

Así mismo, evaluaciones internas de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública, como la del 2007, reflejan que con las becas, la autoestima de los estudiantes se fortalece porque sienten que pueden, debido a que son logros propios” (Jefe de Servicios Escolares, CETIS 63, Ameca, Jalisco). “Con las becas de Oportunidades no le echan tantas ganas como con las de la SEP, porque son para ellos, por sus estudios, se las ganaron ellos”. (Maestra, CBTIS 75, Dolores Hidalgo, Gto.) “La beca se refleja en el aprovechamiento de los alumnos, aunque no en el 100 por ciento, pero la mayoría trata de mantener su promedio. Los papás, por lo general, son muy colaboradores y apoyan a sus hijos para que obtengan la beca y no la pierdan, por eso ya no se los llevan a trabajar.” (Maestra encargada de Servicios Escolares, CBTA 162, Nanacamilpa, Tlaxcala).

En las citadas evaluaciones se valora que “el Programa ha madurado y que es tiempo de fortalecer su cobertura y difusión a través de distintas acciones, como la participación de las autoridades locales en la selección de los becarios de excelencia académica, y desde luego, la celebración de ceremonias en las que la Presidencia de la República reconozca a los mejores becarios”. De enero 2006 a diciembre del 2007 se otorgaron becas a 54,852 estudiantes de los cuales el 64 por ciento correspondieron a mujeres. Se recomienda incrementar el presupuesto del programa “a fin de atender a otros subsistemas que hoy tienen una presencia limitada o nula en el Programa, como las Universidades Autónomas, los Colegios de Bachilleres estatales, los Colegios Científicos y Tecnológicos de los estados y las preparatorias estatales”.

## II.1.2. La Olimpiada del Conocimiento

En México, otra política pionera para los niños y niñas con altas capacidades fue la ideada por Don Jaime Torres Bodet en el año de 1961 durante el mandato del Presidente Adolfo López Mateos. Bajo su segunda gestión (1958–1964) como Secretario de Educación Pública, con el propósito de promover los esfuerzos por elevar el rendimiento académico, el 6 de abril de ese año invitó a los gobernadores de los estados y territorios a “enviar a la capital al niño o niña de sexto año de cada zona escolar federal o estatal, que se hubiera destacado singularmente entre todos sus compañeros por su conducta y su aprovechamiento” (Meneses, 1988: 475). A partir de esa fecha, quince secretarios han mantenido sin cambios sustantivos esta política hoy llamada “Olimpiada del Conocimiento Infantil” y que por su temporabilidad de vigencia parece política de Estado <sup>1</sup> (Latapí, 2004: 3).

Esta política surge denominándose en un tiempo Ruta Hidalgo, en otros Viaje Cultural, Concurso Nacional para el Reconocimiento a la Excelencia en el Sexto Grado de Educación Primaria y, desde 1993, Olimpiada del Conocimiento Infantil. Este concurso se realiza en tres etapas: de escuela, de zona y regional. En la etapa de escuela se selecciona al mejor alumno mediante la aplicación de una prueba de conocimientos diseñada por los maestros que atienden sexto grado de la escuela. En la etapa de zona se aplica un instrumento que construye el grupo técnico de la zona, con reactivos que proporciona cada una de las escuelas participantes. En la etapa regional participan alumnos de los distintos tipos de servicio de educación primaria.

Las evaluaciones de conocimientos que se aplican a más de dos millones de alumnos de sexto grado del país en las áreas de español, ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica constituye el único criterio de selección. Desde el ciclo escolar 2005-2006, corresponde al Instituto Nacional de Evaluación, INEVAL, preparar el

---

<sup>1</sup> Según Latapí, lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno. El rango de política de Estado le viene en primer término de su mayor estabilidad temporal, la cual a su vez se asocia con otros requisitos no todos esenciales- como los siguientes:

- Que el Estado, a través de varios de sus órganos, se involucre en su propuesta y formulación.
- Que cuente con alguna base en la legislación (constitucional, ley secundaria u otra disposición), que no dependa exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno o, al menos, no sólo del poder ejecutivo.
- Que el público, particularmente los grupos ciudadanos afectados por ella, la conozcan y, en términos generales, la acepten.
- Que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto a ella, de parte de las autoridades responsables de aplicarla.

El rango de política de Estado, por supuesto, no es irreversible; pueden ser modificadas o abrogadas por las instancias gubernamentales, según su naturaleza; pero ser aceptadas como de Estado y no sólo como gubernamentales, les confiere mayor estabilidad temporal, mayor confiabilidad, respeto a su cumplimiento y, en general, un mayor compromiso de todos los actores involucrados en ellas, particularmente los partidos políticos”.

instrumento de evaluación, coordinar y ejecutar las acciones referentes a la logística de aplicación, lectura, calificación y emisión de resultados. Del total de examinados, sólo 550 logran las mejores calificaciones de un examen que en la etapa regional contiene 80 preguntas de opción múltiple. Como parte del reconocimiento, año con año, desayunan y se toman la foto del recuerdo con el Presidente, comen con él o la secretaria de educación en turno, y después regresan a sus estados a continuar sus estudios de secundaria. A fin de mantener su ritmo de estudio y evitar la deserción escolar, a partir del año 2002, la Fundación BBVA Bancomer otorga mil pesos como beca económica a los ganadores que ya suman 1750 estudiantes de forma acumulada, del total, el 40 por ciento son de las zonas rurales e indígenas.

### II.1.3. Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

La inquietud por atender a los niños con aptitudes sobresalientes se inicia en 1982, bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial, pero no es sino hasta 1986 durante la gestión del secretario Miguel González Avelar, cuando se implementa el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) iniciando su operación con alumnos sobresalientes que cursaban, de tercero a sexto grado de educación primaria en los servicios de educación especial del Distrito Federal, más tarde se ofreció al resto de las entidades aunque sólo lo adoptaron once, posteriormente se incrementó a trece (México, Quintana Roo, Querétaro, Guanajuato, Coahuila, Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Jalisco, Tabasco, Veracruz, Chiapas y Nayarit).

Este programa inició atendiendo a alumnos sobresalientes de tercero a sexto grados de educación primaria y a partir de 1991 se incluye a la educación preescolar. El cual tenía como objetivo de trabajo que los alumnos llegaran a realizar actividades de investigación de los problemas reales, así como la producción y expresión creativa a través del desarrollo de sus talentos. El concepto de alumno que subyacía era el de sobresaliente, reflejo de la teoría de los tres anillos de Renzulli: compromiso con la tarea, creatividad y habilidad por arriba del promedio (Betancourt, et al, 2004).

Aunque en ese año se enriquece el modelo con el de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, debido a diversos factores, el programa CAS se fue debilitando, según lo muestran las distintas evaluaciones externas disponibles en el portal de educación especial. Entre ellos podemos encontrar los siguientes:

- No hubo una sólida sustentación teórica-conceptual del tema.
- Hubo insuficiencia de recursos para su operatividad y seguimiento.
- El personal no siempre estaba bien preparado para identificar el talento, ni era el idóneo para llevarlo a cabo, e insuficiente atención a la mayoría de las escuelas que lo pedían.
- No se mantuvo a lo largo de los años una constante capacitación sobre las bases del programa y los avances en el tema.

El proyecto CAS dejó de formar parte de la atención gubernamental para convertirse en un programa de atención que permaneció sólo en los Estados antes enunciados. Pese a lo anterior, dicho programa puso de manifiesto, a nivel educativo y social, que existen los niños con talento y que necesitan propuestas de enriquecimiento, además de proporcionar una serie de recomendaciones y herramientas a la escuela regular para trabajar el pensamiento científico de los niños.

Durante el sexenio del expresidente Vicente Fox, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, señala como una de sus metas el formular un modelo de atención de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes; se formula en 2002 el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial la Subsecretaría de Educación Básica el cual establece la creación de la "Propuesta de intervención: atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes". Los trabajos del proyecto se realizan en tres fases:

1. Fase de diagnóstico (2003-2004).
2. Fase de diseño de propuesta de intervención educativa (2003-2005).
3. Fase de implementación y evaluación (2005-2006).

Cabe señalar que en la segunda fase participaron la Asociación mexicana para el Apoyo a sobresalientes, A. C., la Universidad de las Américas A. C., la Universidad de Guanajuato, la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Autónoma de Hidalgo, arribándose a un marco conceptual referente al alumno con aptitudes sobresalientes.

En la tercera fase se implementó la Propuesta en 60 escuelas de 12 entidades participantes, sumándose Sonora poco después. Éste es un dato esperado, pues desde 1985 no se había ofrecido en México otra propuesta de intervención educativa distinta a lo que fue el Programa CAS.

Realmente lo que se ganó durante el sexenio de Vicente Fox fue la constitución de un equipo fuerte y joven que ahora coordina el programa y que aspira a consolidarse durante la gestión de Felipe Calderón Hinojosa.

#### II.1.4. Programa Niñ@s Talento del Distrito Federal

El 23 de noviembre del 2007 arrancó en la Ciudad de México el programa Niñ@s Talento, el cual incentivará a 100 mil niñas y niños capitalinos con excelentes promedios de calificaciones. La ceremonia inaugural fue presidida por el Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Marcelo Ebrard Casaubon. Cabe señalar, que la educación en el DF no está federalizada o descentralizada a la fecha. Este es un programa de iniciativa local que coordina el DIF y no la SEP del DF, al que se integrarán estudiantes de 6 a 12 años de escuelas públicas, con promedio de calificaciones mayor a nueve y a aquellos que tengan cualidades y habilidades para

diferentes disciplinas, como el arte o el deporte. Su fin es identificar, impulsar, dar apoyo y seguimiento a los niños y jóvenes talentosos para la ciencia con el objeto de contribuir al fortalecimiento de la cultura científica y al desarrollo integral de México.

**Sus Objetivos Específicos:**

- **Implantar un sistema de estímulos que permitan el desarrollo de los talentos de l@s niñ@s de 6 a 12 años de edad, con un promedio de 9.0 de calificación en adelante, mediante la impartición de actividades y clases extraescolares en un marco de reconocimiento y estímulo permanente a su esfuerzo y dedicación.**
- **Fomentar y propiciar la innovación.**
- **Propiciar la formación de l@s niñ@s con los valores de la equidad de género, la vida en libertad, la identidad de nuestra cultura, y la conciencia ecológica.**
- **Acompañar el desarrollo de l@s niñ@s a lo largo de toda su formación.**
- **Reconocer la dedicación y esfuerzo de los niños y niñas con mejores calificaciones.**
- **Apoyar a las familias de l@s niñ@s beneficiados.**

Se invertirán en este programa más de 100 millones de pesos y la coordinación será de tipo intersectorial toda vez que unirá los esfuerzos de dependencias del Gobierno de la Ciudad, como el Instituto de Ciencia y Tecnología (ICyTDF), la Secretaría de Educación y el Sistema de para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y de otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Academia Mexicana de Ciencias, la Sociedad General de Escritores Mexicanos y el Colegio de Profesionales de Educación Física.

El ICyTDF participará coordinando las actividades científicas que tengan lugar dentro del programa. En el arranque del programa se reunieron más de 35 mil niños y niñas con sus padres y madres. Ahí, las y los niños aprendieron a realizar figuras de origami además de que presenciaron performances y diferentes actuaciones artísticas.

Respecto a más recursos se ha señalado, “vamos a trabajar con los mejores maestros, las mejores instalaciones; primero una hora a la semana y después lo vamos a ir ampliando, se trata de que los niños y las niñas talento se diviertan y hagamos nosotros lo que ellos quieren trabajar su talento, porque esa es la base de todo el programa”.

Las y los niños que se integren al programa recibirán apoyo económico de 3 mil pesos anuales en la realización de distintas actividades extraescolares en las disciplinas de artes, conocimientos y deportes. El origami es un arte educativo que fomenta el desarrollo de la expresión artística e intelectual. Mediante la manipulación de papeles de colores de diferentes tamaños y la creación de figuras diversas a partir de ellos, se

propicia el descubrimiento de las matemáticas implicadas en los dobleces con los papeles. Constará de tres etapas:

La primera de ellas, de la iniciación a la creatividad, transcurrió de noviembre a febrero. Durante este lapso los niños realizaron visitas a museos y casas de arte, así como de muchas otras actividades culturales. El DIF coordinó esta primera etapa. En marzo iniciaron las actividades extra escolares, segunda fase, en la cual los niños comenzaron a recibir clases de educación artística y deportiva. Las sedes serán las instalaciones del DIF DF y algunos espacios de instituciones educativas como la UNAM, la UAM y el IPN. La última etapa consiste en identificar a los pequeños que muestren un mejor desempeño en las distintas actividades. Ello en pro de apoyarlos íntegramente a lograr una especialización en el área en que mejor se hayan desenvuelto.

¿Cómo explicar la persistencia de una política que se mantiene indiferente frente a las diferencias o que, en el mejor de los casos, sólo las tiene en cuenta marginalmente, en unas proporciones bastante ridículas en relación a su amplitud?

No existe pedagogo ni hacedor de políticas comprometido con la escuela que todos deseamos o con los métodos activos, o simplemente sensible al fracaso escolar, o a las altas capacidades que no haya abogado por una enseñanza individualizada o una política diferenciada.

Modelar una "escuela a la medida", según la fórmula de Claparede, ha sido el sueño de muchos que consideran absurdo enseñar más de lo mismo en el mismo lugar, mediante los mismos métodos, a alumnos cada vez más diferentes. La preocupación por ajustar la enseñanza a las características y necesidades individuales no nace solamente del respeto hacia las personas y del sentido común pedagógico, sino que también forma parte de una exigencia de igualdad: la indiferencia hacia las diferencias, como ha mostrado Bourdieu (1966), transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, de éxito escolar.

A pesar de estas evidencias y de los análisis cada vez más precisos (realizados a partir de 1960) sobre la fabricación de las desigualdades y del fracaso, el modo dominante de organización de la escolaridad apenas ha cambiado: se agrupa a los alumnos según su edad, su nivel de desarrollo y sus aprendizajes escolares, en "clases" que se suponen lo suficientemente homogéneas como para que cada uno pueda asimilar el mismo programa durante todo un curso. En el interior de estos grupos, la diferenciación en los tratamientos pedagógicos es muy variable. Y a menudo resulta muy escasa: la enseñanza frontal está lejos de haber desaparecido de las aulas, particularmente en la enseñanza secundaria.

## **II.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CUATRO PROGRAMAS A LA LUZ DEL ENFOQUE DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

### **II.2.1.-DIFERENCIAS:**

#### **a) En cuanto a su origen**

Para iniciar cabe señalar que los cuatro programas o políticas gubernamentales tradicionales, son propias del Estado de Bienestar caracterizado por Andersen (1990), no puede decirse que en su origen hayan tenido los mismos fines pues mientras la OC buscaba incentivar el rendimiento académico, el Programa de Becas buscaba bajo el principio de equidad que los estudiantes no desertaran del “sistema” escolar e incrementar la eficiencia terminal otorgándoles un incentivo para proseguir con sus estudios. El de atención a las capacidades sobresalientes nació dentro del paraguas de la educación especial y el de los Niñ@s Talento nace entre las políticas de un gobierno que compite con la política social del Ejecutivo.

#### **b) En cuanto a su nivel de diseño institucional**

Aunque el Programa Niñ@s Talento se crea en un ámbito local de poder como es el Gobierno del DF, aún así es diseñado por el enfoque “*top-down*” por funcionarios “expertos” que saben lo que los ciudadanos no saben. De los programas o políticas restantes, ni se diga, son fiel reflejo del diseño hecho en los “nichos” de planificación centralizada. El Programa Nacional de Becas a la Excelencia es un instrumento que busca incentivar la demanda por educación media superior y superior, talentos artísticos y deportivos de grupos poblacionales en condiciones socio-económicas adversas. La OC sólo lo hace a partir del 6º Grado y educación secundaria y en términos de incentivar la oferta.

El cuanto al esquema de cofinanciamiento este se da entre los gobiernos federal y estatales a partes iguales bajo la forma de un fideicomiso y administrado por un cuerpo colegiado llamado Comité Técnico. LA OC no lo es y su financiamiento lo hace a través de Bancomer.

El Comité Técnico del fideicomiso se integra por representantes de las IES de la entidad, representantes del gobierno estatal, y representantes del gobierno federal y de la ANUIES. LA OC no tiene Comité.

Las instancias federales: SEP, Coordinación Nacional y Consejo Social llevan a cabo la evaluación de la política y redactan las Reglas de Operación de la misma. LA OC no tiene reglas de este tipo.

Toda política pública contiene necesariamente objetivos. Estos pueden ser de carácter general o específico, los cuales han de ser mensurables para generar los consiguientes indicadores. Son esos indicadores los que dan soporte o lineamientos para la evaluación de la política y su efectividad tanto sustantiva como administrativa. Los objetivos han de ser además coherentes con el diagnóstico que da origen a la política. En el caso del Programa Nacional de becas los objetivos específicos existen. En el caso de la OC indican la existencia sólo de objetivos generales.

**c) En cuanto a su nivel de exigencia**

El Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica asigna en varios niveles que van del I al V, apoyos de diversa índole como becas de incentivo académico, de aprovechamiento escolar, de excelencia académica, de talento artístico o deportivo excepcional, becas para estudiantes ganadores de concursos académicos, científicos, de habilidades laborales, artísticos o deportivos, becas para el aprendizaje y certificación de idiomas, becas para prácticas profesionales, para intercambios, para estudios de posgrado o proyectos académicos personales e incluso, apoyos para que estudiantes sobresalientes tengan acceso a su participación en competencias de carácter nacional e internacional. Los perfiles de los becarios destacados son muy variables y por ello, el Programa debe ser muy flexible en su concepción y diseño, ya que no es factible apoyar con una cuota rígida y con el mismo impacto a un estudiante que, por ejemplo, sólo requiere participar en una competencia en Sudáfrica por una semana, que a un estudiante que ha sido admitido para realizar estudios de posgrado en el Reino Unido por espacio de un año.

En lo que respecta a la Olimpiada del Conocimiento, si bien su abanico de beneficiarios no es tan amplio, pues sólo se centra en los egresados de educación secundaria, tiene exactamente el mismo patrón de reconocimiento, con la excepción que en el Programa Nacional de Becas les exigen 9.8 de promedio en el Nivel I (que en el Nivel II pasa a 9.9 y a partir del Nivel III es de 10.0) mientras en las becas otorgadas por Bancomer de la OC se les pide 8.0 mínimo.

Respecto al Programa Niños Talento se puede decir que no tiene un rigor en la identificación del talento al igual que el de Aptitudes Sobresalientes, pues en el primero el demandante se inscribe por sí mismo y después estudian si es o no un talento. En el segundo programa aunque los maestros los identifican no está muy claro aun el procedimiento.

#### **d) En cuanto a su cobertura e inversión**

En este renglón la cobertura de los cuatro programas es muy variada; la del Programa Nacional de Becas a la Excelencia es mucho mayor que la cobertura de la OC. De hecho, no tiene comparación su cobertura con los poco más de mil beneficiarios de la Olimpiada a nivel nacional. Su inversión que para el año entrante se estima en más de 500 millones de pesos, igual no tiene rango de comparación. El programa de atención a alumnos con aptitudes sobresalientes hasta la fecha no ha tenido un presupuesto significativo de operación y su cobertura aún es muy exigua cubriendo muy pocas escuelas en cada entidad. Al Programa Niñ@s Talento, aunque cubrirá a cien mil niños en total, comparativamente hablando, para el tamaño del DF, no es nada como tampoco los 3 mil pesos que darán anualmente a los beneficiarios.

#### **e) En cuanto a la potencialidad de su impacto**

En los 5 años de experiencia del Programa de Becas, está generando los productos planteados en sus reglas de operación logrando estimular a que estudiantes excepcionales alcancen sus metas. Por ejemplo, aquéllos que no hablaban inglés avanzado al final de su licenciatura, se encuentran actualmente realizando estudios de posgrado en las mejores academias y universidades del mundo. Recientemente, uno de los jóvenes que ganó la Olimpiada Mundial de Geografía contaba ya con una beca del Programa.

En el caso de la OC el impacto es mucho menor y limitado pues por su monto sólo busca impedir que los estudiantes deserten del sistema escolar del nivel de secundaria. No obstante, después de que terminan el 6° grado y Bancomer les otorga su beca no hay nada más que impulse su talento. En este sendero muchos pierden la visión y no llegan a cristalizar sus sueños de autorrealización. En cuanto al Programa Niñ@s Talento no se puede hablar en este momento de impacto debido a que recién inicia, mas observando en su conjunto su desarticulación, sólo se miran como líneas de acción o tácticas sin una política real sobre el desarrollo del talento y, por lo mismo, limitadas en su impacto.

#### **f) En cuanto a la formación de sus competencias**

Este no es el objetivo del Programa de Becas a la Excelencia al igual que el de la OC, sino sólo reconocer y estimular a los beneficiarios. En cuanto a los alumnos sobresalientes puede decirse que no son producto del sistema escolar sino de la atención que desde pequeños les brindaron sus padres en la conformación de su proyecto de vida. De otra forma los centros donde se forman cada año estarían teniendo semilleros de alumnos talento.

**g) En cuanto a su articulación con otras políticas**

Esta es una debilidad de todos los programas. Solas son eficientes en términos de la atención prevista a los beneficiarios, pero a todas les falta un engranaje de otro tipo de componentes o políticas que los constituyan en políticas más eficaces como por ejemplo: hardware y software de primer nivel que apoyen la enseñanza de un currículo enriquecido en cada grado y nivel, no me refiero a la actual “enciclomedia” que están comprobadas sus limitaciones, sino a programas comprobados que impulsan el aprendizaje acelerado de las matemáticas, la física, la biología y la química; la incorporación de asignaturas acompañadas como bien lo hará el Programa Niñ@s Talento por organismos dedicados a la Ciencia y Tecnología, al deporte, etc. ; el empowerment, la foto lectura, la nemotecnia, la oratoria, y el liderazgo, sin olvidar la enseñanza transversal de los valores.

En el mismo sentido, está la provisión suficiente de material didáctico individual para estar al nivel de los alumnos de otros países como Japón y China que desde pequeños ya elaboran prototipos en robótica y con las celdas solares. Y finalmente, podría señalar la continuidad de las becas a los mejores talentos en las mejores universidades nacionales y del extranjero.

**II. 2. 2. SIMILITUDES:**

**a) En cuanto a su origen**

Todos los programas se diseñaron y desarrollaron dentro de gobiernos con poder de veto y no divididos como hoy, donde la mayoría parlamentaria la tenía un solo partido político y por lo mismo no había que plantear políticas para ganar las elecciones, porque no había prácticamente oposición. Hoy en día si se analiza el árbol de problemas del marco lógico del Programa Nacional de Becas, reorientado en el 2003 porque su impacto y cobertura eran insatisfactorios, al igual que lo son los de la OC, se observará que ahora comprende dos vertientes, una que estimula la excelencia y otra que aspira a impedir la deserción, lo cual tampoco tiene relación con las elecciones pero sí ya la sociedad exige mayor transparencia en la razón de ser y operación de las políticas.

#### **b) En cuanto a su nivel de diseño institucional**

En este caso y como iniciativas del Gobierno ambas políticas parten de un diseño central de “arriba abajo” (top-down) Pressman y Wildavsky, 1973; Gunn, 1978), donde las autoridades superiores determinan las prioridades, estrategias, metas y recursos. La ventaja, en el caso del programa de becas a la excelencia, es que su reorientación se da con base en evaluaciones tanto internas como externas.

Por el contrario, en el caso de la Olimpiada del Conocimiento, la planeación no estaba diseminada como ahora, la tenía en su mente sólo su creador quien había trabajado en la UNESCO. Ambas buscan que sus beneficiarios no deserten del sistema en términos de equidad, así como cada una por su lado busca impactar en la calidad. Lo anterior, en su diseño, las hace ver como políticas insuficientes y reactivas. Existe una tendencia emergente que demanda poner el énfasis en el proceso de diseño de las políticas sectoriales y en la arquitectura institucional, en lugar de continuar poniéndolo en los resultados del diseño.

Al parecer, es este elemento el que de una manera más poderosa prefigura un posible nuevo enfoque en el Programa Niñ@s Talento que refleja una política efficientista y popular y no más humanista, centrada en el rendimiento académico sino también en la capacidad del ser humano de realizarse, pues todo aquello evitable que impide la autorrealización es violencia. Así mismo, una política de calidad con un enfoque humanista debe garantizar la libertad y dignidad humana.

#### **c) En cuanto a su nivel de exigencia**

Todas las políticas aspiran a formar educandos de excelencia, a impulsar jóvenes con talento. Por ello es muy importante que las reglas de operación se concentren sobre tres problemas, a saber: (i) la necesidad de que la política sectorial tenga apoyo político en las altas esferas del Estado; (ii) la importancia de contar con un consejo deliberativo y de coordinación con participación del sector privado y (iii) la necesidad de establecer mecanismos de transparencia y de rendición de cuentas claras.

#### **d) En cuanto a su cobertura e inversión**

Más arriba ya se comentó este punto. Sin embargo, si se analiza la cobertura total de los cuatro programas, es muy limitada. Mientras que la cobertura de la OC está limitada a 10 estudiantes por entidad, la del Programa Nacional de Becas es muchísimo mayor y no tiene comparación. Sin embargo, su población objetivo es muy parecida, en términos de que son personas que de manera individual buscan la excelencia día con día, es decir, no son producto de un modelo del “sistema” escolar de tales escuelas. El Programa de Niñ@s Talento, su meta son cien mil estudiantes, pero

**¿cuantos miles más coexistirán sin una atención ex profeso? Tal cifra debería ser para cada delegación política.**

**En lo que respecta a la inversión esta es apenas significativa para que se mantengan los programas funcionando. No hay una inversión que realmente demuestre que se quiere dejar atrás el escenario actual.**

**e) En cuanto a la potencialidad de su impacto**

**Indiscutible es que el impacto de los montos que se entregan a cada beneficiario es exiguo, especialmente los del Programa Nacional de Becas y el de la Olimpiada del Conocimiento, lo que éste a su vez provoca en él, la superación y, por ende mayores oportunidades de éxito en la vida, pero estos programas no forman sólo estimulan. Ahora bien, si se analiza desde el punto de vista cualitativo, hasta ahora, no ha habido un impacto que haga trascender a la Política.**

**f) En cuanto a la formación de sus competencias**

**Tanto las competencias genéricas como específicas están bien definidas para los cuatro programas. En este sentido cumplen con las expectativas, sin embargo, sus miras son reduccionistas porque siguen estimulando a individuos de “excelencia” y “alto rendimiento” a la antigua, con programas aislados o desarticulados de una política más visionaria e integral.**

**g) En cuanto a su articulación con otras políticas**

**Todos los programas en análisis presentan esta debilidad, no se observa articulación sistémica con otras políticas, componentes o programas. Están sueltas y no permiten por sí mismas ser instrumentos que en lugar de estimular e incentivar, generen excelencia. El trabajo sistémico incluye procesos debidamente planificados de formación y no ideas desarrolladas a través del tiempo por “expertos” que supusieron que esa medida era la adecuada en su momento.**

**En suma, y habiendo considerado las similitudes y diferencias de estas políticas, sería conveniente que fuesen reorientadas tomando lo bueno de cada una de ellas, siendo importante que los hacedores de política al momento de reorientarlas den un salto en el tiempo y generen un modelo que soporte una política pública de calidad de tipo holístico y replicable en cada entidad federativa a fin de desarrollar local y nacionalmente a un mayor número de líderes sociales. Una política pública de tipo híbrido, sistémica y humanista.**

En suma, el Estado ha estado actuando como financiador, diseñador estratega, implementador, supervisor y, generalmente, evaluador. Cabe señalar, que todas las funciones, como las políticas, están unificadas en una misma organización. Así, la SEP como cualquier otra Secretaría de Estado interviene y controla de forma integral el conjunto de acciones sobre el problema en cuestión, que es lo mismo que ocurre con la Olimpiada del Conocimiento y el Programa de Becas.

Lo anterior resulta de un sistema político altamente jerarquizado, de gestión burocratizada que parte de la consigna que “el Estado sabe” lo que hay que hacer, por lo cual decide el tipo, calidad y cantidad de satisfactores de necesidades, tomando en cuenta razones administrativas, políticas o derivadas de presiones corporativas.

México ha venido transitando en los últimos años hacia un sistema político democrático y plural donde la cobertura en servicios públicos básicos como la educación, la salud, y otros, se ha ampliado y descentralizado; la conciencia y participación colectiva sobre los problemas públicos se ha despertado, y las autoridades locales aspiran a formular políticas locales y/o regionales.

Como resultado de ello, hemos arribado a una época que surge impulsada por las innovaciones en la perspectiva teórica, mediante la cual la agenda de políticas gubernamentales ha cambiado su denominación a públicas y tiende ahora a definirse colectivamente entre organismos gubernamentales, representantes políticos, grupos sociales y empresariales, y en ocasiones también con la participación directa de la ciudadanía.

El diseño de la estrategia, si bien se sigue determinando en buena parte en los organismos gubernamentales, se entreteje con propuestas de grupos no gubernamentales ya sean del sector privado, social, o académico. De igual manera, en la fase de instrumentación de las políticas actores del sector privado o social participan junto con los organismos gubernamentales. Por último, la evaluación del impacto de las políticas tampoco es hoy exclusiva del gobierno, y en ella participan organismos especializados independientes, ciudadanos, organizaciones no gubernamentales nacionales o internacionales, o incluso otras instancias del propio Estado, tales como el Congreso y en ciertas ocasiones incluso los tribunales. En este escenario, la hechura de las políticas tiende a construirse de manera más plural, incluyendo a una diversidad de actores e intereses para poder ser legítima en un sistema democrático. Se trata de un proceso a la vez endógeno y exógeno; se trata del paso de políticas gubernamentales a políticas públicas.

La política educativa en México, al igual que muchas otras áreas sectoriales de política, ha experimentado este tránsito. Como lo ha mostrado la historia educativa, en las décadas de 1970 y 1980, la política educacional se caracterizó por una especial preocupación en la atención a la demanda social, la creación de infraestructura, en la creación de institutos tecnológicos y universidades, así como en la ampliación del número de estudiantes de postgrado y de científicos a nivel nacional. Este proceso de crecimiento tuvo un financiamiento prácticamente del Estado.

En la década de 1990, la orientación de la política educacional, sin abandonar el interés por consolidar la infraestructura y la formación de recursos humanos, integró también a la modernización tecnológica y científica como otra vertiente prioritaria. De igual forma la introducción de los sistemas de evaluación, la descentralización del año 1992 y la definición de prioridades nacionales y regionales se integraron a la agenda. Surgieron además, aunque incipientemente, algunos mecanismos de financiamiento mixto público-privado, así como de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Así, el tránsito a un proceso de construcción de la política más abierto y diverso se iniciaba.

En la Tabla siguiente se presenta, a manera de resumen, los criterios de comparación entre las políticas implementadas hasta la fecha en materia del desarrollo y la gestión del talento.

**TABLA 3. COMPARACIÓN DE POLÍTICAS GUBERNAMENTALES HACIA EL DESARROLLO Y GESTIÓN DEL TALENTO**

PROGRAMA FACTOR	OCI	BECAS	CAS	NIÑ@S TALENTO
Institucionalidad	Diseño Centralizado con Normas de operación	Diseño Centralizado con Normas de operación	Diseño Centralizado con Normas de operación	Diseño local Centralizado con Normas de Operación
Orientación	Orientado a la calidad	Orientado a la equidad y después reorientado a la calidad	Orientado a la Calidad	Orientado a la Calidad
Modelo	Estimulación	Estimulación	Enriquecimiento	Agrupamiento
Cobertura	20 estudiantes de sexto grado por estado	Miles pero en muy variados campos	Máximo 4 mil en la República	100 mil en todo el DF
Población objetivo	6° Grado de educación primaria	Educación Básica	Educación especial (niños con aptitudes sobresalientes)	Educación primaria
Implementación	De “arriba abajo”	De “arriba abajo”	De “arriba abajo”	De “arriba abajo”
Financiamiento	Federal	Federal	Federal	Local
Coordinación	Intrasectorial	Intrasectorial	Intrasectorial	Intersectorial

Fuente: Elaboración propia

*Lo que los chicos nos están pidiendo es una manera diferente de aprender. Todos ellos hablan de cómo les ha decepcionado nuestro sistema de instrucción de "talla única" -que obliga a que todos aprendan lo mismo a la vez, cualesquiera que sean sus necesidades individuales.*

Seymour Sarason

The Predictable Failure of Educational Reform

## III. HACIA UNA POLÍTICA PÚBLICA DEL TALENTO

### III.1 EL PAPEL DEL SECTOR EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DEL TALENTO Y EN LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SU DESARROLLO

**U**na de las razones más importantes de ser del sector educativo es promover las condiciones de educabilidad necesarias (Tedesco y López, 2002) para que todos los alumnos alcancen el máximo desarrollo académico y la plena autorrealización personal a lo largo de su escolarización. Es justamente desde esta perspectiva de la educación, permeable a las distintas necesidades de los alumnos, que la atención de los alumnos talento cobra especial relevancia, toda vez que la responsabilidad del sistema escolar es identificar y desarrollar el potencial del talento de los niños proporcionando las oportunidades educativas adecuadas y apropiadas, incluyendo a esos con potencial excepcional y logros sobresalientes.

No obstante lo anterior, el sistema educativo, que no es realmente un sistema o conjunto de elementos o componentes independientes y a la vez interrelacionados entre sí, orientados hacia un fin común. Por lo mismo, está excluyendo y ahogando al talento debido a la desarticulación y parálisis paradigmática que sufren muchos de sus componentes. El modelo en el que se basa, fue una respuesta tardía a las necesidades de la Revolución Industrial, donde la linealidad de la productividad impactó también tanto en la vida escolar como en la vida de los educandos. De ahí que muchos de los niños y niñas que ingresan a la educación preescolar lo hagan con el deseo de algún día egresar con éxito de la educación superior para tener un trabajo bien remunerado no importando lo que hagan.

**El aparato educativo está formando aparentemente talentos, cabezas ardientes basadas en el rendimiento académico, donde curricularmente hablando, las matemáticas y las ciencias son lo más importante; las humanidades, las artes, el teatro y la música no tienen la misma prioridad. Debido a ello, el cuerpo de dichas “cabezas ardientes” sólo les sirve de transporte. Les lleva a una reunión, clase, conferencia, seminario o congreso. La coordinación motriz, integralidad y la diversidad de las necesidades educativas han quedado en el discurso.**

**La generación que ingresa a preescolar este año se jubilará aproximadamente en el año 2060. Incierta la realidad que muchos no viviremos, mas por lo mismo, nuestro deber es imaginar el escenario y el modelo educativo que lleve a nuestros descendientes a autorrealizarse de mejor forma. Y es en esta reacción frente a las reformas que en otras latitudes se orientan a impulsar el talento, que la educación, en su sentido más amplio, enfrenta dos retos muy importantes: a) constituirse en sistema y adaptarse a las características del alumnado, como responder a sus necesidades evolutivas personales y sociales; y, b) la educación como modelo debe repensarse en atención a la diversidad, donde el talento y el éxito escolar tengan su punto de inflexión cuando el alumno ame lo que haga y haga lo que ame con gran pasión.**

**Ese contexto relaciona el tema de la gestión del talento con el replanteo de la política educativa, exigiendo nuevas alternativas para el tratamiento de los procesos escolares en la potencialización del talento por la riqueza que este representa y la valoración de la condición humana de nuestros niños y niñas por la esperanza que en el futuro significan.**

**En ese sentido, la educación pública debe ejercer una función más directa en la formación de las actitudes, de los sentimientos y del autoconcepto. Si bien es verdad que en este siglo, el tener un alto cociente intelectual no garantiza el nivel de prosperidad, prestigio o felicidad en la vida, la educación formal y las circunstancias socioculturales siguen poniendo todo el énfasis en liberar, desarrollar y reforzar más a fondo los talentos de todo ser humano y el concepto profundo de persona.**

**Y cuando se dice de todo ser humano, es porque los últimos hallazgos de neurólogos y cognoscitivistas son que la inteligencia no es un don estático para unos pocos, sino diversa, dinámica y distintiva al alcance de todos a través de la estimulación temprana que ofrece la educación. Ya no pueden los ciudadanos quedar satisfechos con un sistema dispuesto a clasificar, categorizar y separar a los alumnos sobre la base de puntajes de pruebas de inteligencia. La política educativa demanda provocar un cambio en lo que significa la educación del talento en una sociedad que valora el conocimiento como nueva divisa. Donde la atención a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje de los alumnos requiere ser planificada de forma distinta de forma tal que todos puedan despertar el talento que llevan dentro.**

**Derivado de ello, es que el sector oficial, bajo la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dio inicio al Proyecto de**

**Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) en el centro del país. Siendo este abandonado a principios de 1989 y retomado por algunos gobiernos locales a finales del mismo en algunos puntos de la República, en los que actualmente se labora.**

**Puede decirse que los programas que se han generado han intentado hacer lo mismo que otros países han hecho treinta años atrás en términos de la identificación del talento pero cuyos resultados no son tangibles y están muy lejos de constituirse en una forma normal de actuar en el sistema escolar, como a lo largo de esta tesis se dará evidencia.**

**Las reformas educativas oficiales han prestado menos atención a los niños con talento que a los niños situados en el lado opuesto, pese a que, como señalan Keogh y Macmillan (1996), la tasa estimada de talentos, es de un 3 por ciento de la población en edad escolar, semejante a la de los niños con retraso mental. Lo que nos daría de los 33.7 millones de matriculados en el sistema en el año 2009, poco más de un millón de alumnos potenciales a nivel nacional. Según datos de la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes (Amexpas), entre 15 y 20 por ciento de los menores de 18 años tiene un nivel intelectual talentoso. Por otro lado, la Fundación Telegenio, señala que la cifra de los chicos que superan el coeficiente intelectual normal, o superdotados que carecen de atención adecuada es 762 mil estudiantes del sistema.**

**La cifra que sea, lo cierto es que el grupo de atención por debajo de lo normal es un grupo bien estudiado que cuenta con políticas de atención en centros educativos de educación especial; en cambio no ocurre lo mismo con los individuos situados en el otro extremo, esto es, los niños con talento. La falta de atención adecuada a los superdotados y niños con talento, se debe más a la falta de medios para identificarlos y de contar con el personal especializado para su desarrollo. Por ello, parece ser más sencillo encontrar a detractores que opinan que no hay una razón fundamental para darles preferencia o prioridad política.**

**Por lo que se observa, es la “disociación” que Yves Surel (2006), encuentra entre la política (*politics*) y las políticas (*policies*). Incluso, puede observarse que actualmente, algunos muestran una increíble preocupación por el tema mientras que otros una completa negación de la existencia de las personas con talento. Surel aúna que de allí viene la idea desarrollada de Murray Edelman (1985,1997) de la brecha entre la “retórica electoral” y las “condiciones efectivas de la acción pública”.**

**Para otros expertos como Richard Rose (1994) la separación entre la política y la acción pública, reside igualmente, en el hecho de que los representantes elegidos son herederos de políticas pasadas más que verdaderos tomadores de decisiones. Los discursos desarrollados por los actores políticos, particularmente en el ámbito educativo han sido, por este tipo de divorcio entre *policy* y *politics*, reducidos a simples programas inconexos e intenciones vagas sin verdaderas consecuencias sobre la calidad educativa de los estudiantes. La política pública, en esta perspectiva, está determinada por condiciones políticas y por las estrategias determinadas por los actores, en este caso, de los formuladores de política.**

No hay duda de que mediante la educación la sociedad actúa sobre las generaciones jóvenes con la finalidad de perpetuar su existencia, mas cuando prospectivamente miramos hacia el futuro de la sociedad del conocimiento, vislumbramos la “incertidumbre... [que vivirá] el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos (Mayor, 2001). “Pero al menos de algo podemos estar seguros: si queremos que el Mundo pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que lo habitan, entonces... [la educación] deberá necesariamente transformarse.”

## III.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE APTITUDES SOBRESALIENTES EN AGUASCALIENTES, DURANGO Y TLAXCALA

**A** continuación se ordenan los resultados de la entrevista al personal de la Dirección General de Educación Especial sobre implementación de la Propuesta. Se presenta el siguiente apartado en el marco de la Pregunta: ¿Cuáles serían las causas de diferentes desempeños en las tres entidades, teniendo una sola política? La respuesta se ordena en: (A) Objetivos; (2) Cobertura; (3) Currículo; (4) Recursos humanos; (5) Legislación, (6) Gasto, (7) Estrategia de implementación, (8) Gestión intra-intersectorial, y (9) Estructura orgánica.

### III.2.1- Objetivos

El objetivo general para todo el país que en la Propuesta se aspira a alcanzar es el mismo: “*Impulsar el desarrollo de las potencialidades de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, a través de apoyos curriculares y extraescolares*”. En este sentido el Programa articula dos grandes ejes de política educativa del Programa Nacional de Educación (PNE): equidad y calidad. El Programa busca tener impactos en la calidad en la educación primaria, atendiendo de manera particular la problemática de la equidad en el acceso a una educación relevante, y a través de una propuesta programática que impacte tanto en el nivel de la política central, como en el estado y, fundamentalmente, en la formación del talento.

Contribuye también al objetivo de mejorar la equidad educativa, establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 y al de fomentar una integración escolar. Adicionalmente, el Programa también coadyuva con el objetivo 1 y 2 del Programa Sectorial de Educación, 2007-2012, que son “mejorar la calidad de la educación” y “ampliar las oportunidades educativas...”

No obstante lo anterior, la Propuesta, según el Informe del 2008 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social CONEVAL, no tiene una construcción de indicadores eficiente. “No hay ningún indicador que examine si el programa logra su fin”. Cada entidad teniendo la libertad de seguir el modelo propuesto o no, ha confeccionado su propia propuesta o modelo lo que ha repercutido en que los objetivos se tornen débiles y la ineficacia de la política para el talento potencial se incremente. Mientras Durango lidera este campo, Aguascalientes como Tlaxcala (se acaba de integrar) no presentan un buen cumplimiento de objetivos.

### III.2.2.- Cobertura

La educación tiene un potencial intrínseco y real de cambio y transformación. No obstante, el nivel de importancia que los gobiernos y la sociedad le han otorgado en la práctica a través de la historia, pierde sentido en la medida que se conocen las graves y amenazantes consecuencias de la política educativa. Ejemplo de esto es la Propuesta de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes que en los niveles de primaria y secundaria de la educación básica, pretendió atender en un principio a 54,700 alumnos, y para el 2008 a 860 mil 083. No obstante, cuando se comparan estas con los resultados, se puede observar, en términos de cobertura, que la Propuesta se ha quedado muy por debajo de lo esperado, lo que convierte a esta en una política gubernamental poco eficaz pues en total atiende a 21016, lo que permite deducir que cerca del 98 por ciento de los casos de alumnos con talento no están detectados ni diagnosticados debidamente.

**TABLA 4.- ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON APTITUDES SOBRESALIENTES Y/O TALENTOS ESPECÍFICOS CICLOS ESCOLARES 2005-2009**

ENTIDAD	CICLO 2005-2006			CICLO 2009-2010		
	H	M	Total	H	M	Total
AGUASCALIENTES	76	67	143	7	3	10
DURANGO	93	113	206	3506	3865	7371
TLAXCALA	146	175	321	21	13	34
REP. MEX.	8549	9041	17590	8991	9328	21016

Fuentes: Para el Ciclo 2005-2006 Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, p. 30.

Para el Ciclo 2009 (09/15), [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/aspobatendida\\_sexoyedad.html](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/aspobatendida_sexoyedad.html)

Los avances en materia de cobertura muestran cifras sobreestimadas y cambiantes. Mientras que en el año 2005 en Tlaxcala los niños CAS matriculados ascendían a 321, en el año 2009 con la Propuesta sólo se atiende a 34 alumnos sobresalientes en 4 escuelas. En el caso de Durango que es el que mejor funcionamiento ha mostrado ante la Dirección General de Educación Especial, mientras en el 2005 cubría a 206

matriculados en el 2009 la cifra ascendió a 7,371 casi treinta y seis veces más que cuatro años antes. Aguascalientes que tiene prácticamente la misma dimensión y población de Tlaxcala, en el 2005 atendía a 143, hoy cubre sólo a 10. Una cobertura tan pobre de 21 mil versus la demanda potencial estimada de un millón no puede ser razón para que una política siga así.

### *III.2.3.- Currículo*

Otorgar a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes que acuden a las escuelas de educación primaria y secundaria una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de su potencial, a través de la identificación de las necesidades educativas especiales que pueden presentar, está considerado como un modelo de enriquecimiento del contexto educativo en los ámbitos escolar, áulico y extracurricular. No obstante lo anterior, si la reforma curricular y pedagógica de todo el sistema que se ha venido intentando desde hace ya muchos años no ha quedado bien definida, imaginémonos, entonces, la correspondiente a la de los niños y niñas con talento, la cual demanda una educación básica superior; reconceptualizada con un currículo abierto y flexible a las características y necesidades de cada alumno.

A nivel nacional, los contenidos se han reformulado organizándose nuevamente por asignaturas; se ha ampliado y diversificado la producción de materiales educativos para alumnos y docentes; se ha propuesto, incluso, el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista, así como, se ha incorporado una visión institucional de la escuela que exige nuevas estrategias de trabajo a la supervisión y dirección escolar. En el nivel de la educación especial en el que se trabajan las aptitudes sobresalientes y talentos específicos no se sigue el mismo proceso. Tras el proceso de identificación no hay propuestas de enriquecimiento del currículo sino de integración, y el área emocional de los alumnos es poco abordada (Valadez y Betancourt, 2004). Incluso, la nueva propuesta en las entidades después de trabajar la etapa de identificación de talentos no considera un currículo ex profeso que enriquezca al programa de estudios normal.

Una de las debilidades principales de la Propuesta es que da por supuesto de que existe en la escuela una cultura de planificación, donde el Proyecto Escolar, es el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan tanto en la institución como en el aula, el cual ni siquiera en programas como el PEC (Programa Escuelas de Calidad) no ha logrado anticipar la acción y tener una visión prospectiva debido a que el enfoque utilizado es el racional comprensivo, que se caracteriza por documentos que solo llenan las vitrinas una vez formulados.

Esto aplica en todas las entidades de la República porque es un mal que permea la educación básica. y lo que evidencia es que el sistema educativo regular, tal como lo conocemos, no es pertinente para tal efecto. Y en lo que toca al modelo sociocultural de Renzulli solo es aplicado para la identificación pero no hay un modelo educativo ex

profeso para el desarrollo de las altas potencialidades o capacidades sobresalientes. Por ello es que cada entidad, a su libre albedrío, implanta la Propuesta, la mejora o la cambia. Finalmente es una propuesta.

### *III.2. 4.- Recursos humanos*

De la misma manera, los recursos humanos en cada entidad son una causa de que los resultados sean distintos, pues estos varían de acuerdo con la estructura. Si no son suficientes para atender al programa de integración de educación especial, mucho menos existe personal adecuado para impulsar la propuesta en cada entidad. Si de por si hacen falta plazas en la educación física, artística y primaria, quien dará prioridad jerárquica a las necesidades de tan solo una Propuesta.

Se podría decir que ninguna entidad puede afrontar el reto de forjar talentos debido a que la formación de talentos no se considera en la educación normal y los psicólogos que tienen la especialidad son muy pocos a nivel nacional. Lo anterior, en definitiva, se constituye en un termómetro que indica la carencia de expertos y de los recursos humanos destinados a la educación para el talento. De seguir así las cosas los niños talento continuarán sin desarrollo adecuado durante este siglo. Deberá cambiar la estrategia a nivel nacional a fin que suceda dando una “metanoia”, diría Peter Senge, o giro de 360 grados, a la política.

### *III.2. 5.- Legislación*

En México la legislación educativa ha ido cada vez más prestando atención a los alumnos talento. Desde la promulgación, en 1993, de la Ley General de Educación. Lo anterior debido a que la educación a los niños y niñas con aptitudes sobresalientes se inicia en 1982, bajo el control operativo de la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública sin ninguna regulación al respecto en su implementación.

En el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, después de que en el diagnóstico se acepta que “...la inexistencia de servicios de educación especial para niños que muestran capacidades sobresalientes”, la “Revolución Educativa”, increíblemente, no incluyó en ningún otro de sus apartados a este tipo de educación. Esto debido, entre otras causas, a que los cambios o reformas que han permeado la educación básica no siempre han sido integrales ni congruentes con las necesidades del desarrollo nacional, o a las discontinuidades sexenales provocadas por el cambio o muerte del titular de la Secretaría, como fue el caso de Don Jesús Reyes Heróles.

Durante el periodo 1989 a 1994 con el Programa para la Modernización Educativa los retos más importantes fueron: la descentralización; el rezago; vincular los ámbitos

escolar y el productivo y el de la inversión educativa. En materia de Educación Especial se señala como objetivo consolidar el Programa CAS.

Es hasta 1993, como se ha enunciado, que en la Ley General de Educación, en su Art. 41 se precisa: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes (...)”.

Como resultado del proceso de federalización de la educación básica de 1992, 26 entidades comenzaron a crear sus propias secretarías de educación e iniciaron la actualización de sus leyes estatales de educación. En el caso de las tres entidades (Aguascalientes, Durango y Tlaxcala), la legislación sobre los niños y niñas sobresalientes es una réplica de la nacional aunque plasmada en artículos diferentes.

**TABLA 5.- MARCO LEGAL SOBRE LA EDUCACIÓN DEL TALENTO.**

Ley de Educación/Entidad	Artículo	Texto	Última reforma
Durango	Art. 103	“...así como a aquellos con capacidades y aptitudes sobresalientes.	2006
Tlaxcala	Art. 62	“...así como aquéllos con aptitudes sobresalientes”.	2000
Aguascalientes	Art. 37	“...así como aquéllas con aptitudes sobresalientes”.	2005

Fuente: Elaboración propia

Después de revisar el marco legal, puede decirse que la visión que promueve la educación especial Mexicana es integradora. Tiene como propósito dar atención tanto a niños con discapacidades como a aquellos con altas capacidades a través de la enseñanza personalizada en el aula común. Este movimiento de integración escolar para hacer efectivo el derecho de las personas, es el reflejo que se observa en la legislación educativa tanto local como nacional, toda vez que los incluye bajo el mismo paraguas benefactor.

No obstante y pese a que las últimas reformas han sido realizadas ya en el nuevo Siglo, se observa un rezago importante en los conceptos de la legislación respecto a los utilizados en el discurso y programas actuales. Mientras que en las legislaciones locales se menciona a los alumnos con capacidades sobresalientes tangencialmente dentro del gran paraguas de la educación especial, lo cierto es que este tipo de educación debería dar un salto cuántico desde la Constitución Política misma.

### *III.2. 6.- Inversión*

La inversión en educación es la suma de los recursos monetarios que el gobierno y los padres de familia destinan a este fin. La inversión pública en educación, a su vez, se integra por las aportaciones del gobierno federal, estatal y municipal. En el caso de la educación para niños y niñas sobresalientes, es objeto de una política educativa magra en recursos que no permite el impacto que se requieren para cumplir con su razón de ser. En las Reglas de Operación anuales no se distingue cuánto se destina a este rubro debido a que viene agregado al de la educación especial, el cual es para sobrevivir. Por la cobertura alcanzada, se puede observar que actualmente se invierte en mayor medida en el estado de Durango donde se refleja una voluntad política importante aunque no la deseable. En el caso de Tlaxcala, que tiene un déficit en muchos rubros educativos, tiene que asignar a este Programa recursos de otras partidas, lo que lo convierte en prácticamente fuera de prioridad. Sería mejor becar a los 34 estudiantes en escuelas destinadas a la formación de líderes que mantener la inversión actual anual en el personal del equipo estatal.

Políticas como ésta ofrecen a las entidades además ciertos incentivos que provocan no sólo la identificación como beneficiarios de personas que, dadas sus características muchas veces no lo son (Sen, 1987, 1995), lo que provoca matrículas distorsionadas o sobrestimadas estimulando expectativas de superación no bien apalancadas, técnica y presupuestalmente hablando. Es urgente obtener costos unitarios por alumno diferenciados entre los que son atendidos con alguna discapacidad y los que son talentos porque en entidades como Aguascalientes y Tlaxcala no es clara la razón de la diferencia en la poca cobertura que presentan.

### *III.2. 7.- Estrategia de implementación*

En este apartado cabe mencionar que en Aguascalientes, Tlaxcala y Durango, la estrategia de implementación ha sido “top down” o de arriba bajo. Fue diseñada por un grupo de expertos en el nivel superior y luego bajo la vertiente de coordinación obligatoria ha descendido al nivel estatal y finalmente a los beneficiarios. En el caso del Programa del DF aunque también es diseñado por un cuerpo colegiado y diversas dependencias, igual se implementa no a través del sector educativo, sino asistencial del DIF y sólo acepta alumnos con promedio igual o superior a nueve. De acuerdo a expertos como Hjern y Hull (1982, Elmore (1979) y otros partidarios del enfoque de abajo hacia arriba, la debilidad fundamental del modelo de arriba hacia abajo es que parte de la visión de los principales forjadores (centrales) de decisiones, y por tanto tienden a minimizar el talento de otros actores. Es decir, los de arriba saben, los de abajo no. Este enfoque lleva a ignorar iniciativas o estrategias provenientes de burócratas de mandos medios o de funcionarios de bajo rango o de otros subsistemas de políticas. Y en verdad, en el caso que me ocupa, la diferencia en la efectiva implementación se observa en el nivel local gracias a la iniciativa de los mandos

locales o estatales que adecuan las tácticas o apoyan con mayor presupuesto a la política.

### *III.2. 8.- Gestión intra-intersectorial*

Aunque no hay una evaluación externa al respecto, más bien si la hay pero evalúa globalmente a la educación especial, por lo que no se encuentran datos disponibles que permitan transparentar la efectividad, el Programa de Aptitudes Sobresalientes, observa una exigua coordinación en este campo, no obstante, Bellas Artes y la CONADE participan. Lo que sucede es que estas instituciones que de por si venían trabajando cada una en su terreno, solo se unieron al programa y, luego entonces, se suman a la consecución de la meta.

La coordinación tanto intra-intersectorial siempre será relevante en el apoyo y soporte a políticas de envergadura, no obstante la del talento está aún lejos de serlo.

### *III.2. 9.- Estructural*

Hjern y Porter (1981) sostienen que la fase de implementación de las políticas debe analizarse en el contexto de las “estructuras institucionales” debido a que dependiendo de la voluntad política de cada entidad la estructura tiene un tamaño, jerarquía y número de empleados distinto. Pese a ello, en este se observa la participación de algunas “instituciones” como las mencionadas en el apartado anterior que de alguna forma su razón de ser no nació al tiempo de la Propuesta y, por ello, la coordinación intersectorial pudiera estar fuera de los objetivos principales.

En lo que cabe al equipamiento de dicha estructura, no hay espacios adecuados en las entidades ni en el DF que estén listas con salas de gimnasia cerebral, aparatos para hacer tomografías, etc.

Luego entonces, se observa que la acción política no está dando los mismos resultados en las entidades, lo cual se debe a factores como el menosprecio de las autoridades a la Propuesta, a su estructura orgánica, al insuficiente equipo de especialistas, a la presión política, a vagos y frágiles procesos de implementación, así como la falta de presupuesto y claridad del modelo, entre otros.

### III.3.- CONCLUSIONES Y ARISTAS ESTRATÉGICAS PARA UNA POLÍTICA PÚBLICA PARA EL TALENTO

Vivimos al final de la primera década del siglo XXI, y no es novedoso saber que la sociedad de la información y del conocimiento se encuentra inmersa en una profunda depresión económica y se mantiene enfrentando una larga crisis educativa, de la cual difícilmente podrá salir aplicando los mismos procedimientos, normas y prácticas que le llevaron a ella. Cabe señalar que la generación que acaba de ingresar a la educación preescolar terminará sus estudios universitarios aproximadamente en el año 2025 cuando la población mundial rebase los 8 mil millones de habitantes. Cuando eso suceda, las cosas serán muy distintas en el mundo. Muchas carreras no tendrán sentido y muchas otras más se requerirán para resolver los problemas mundiales que hoy apenas se vislumbran. Seguramente, la humanidad tendrá una base en el espacio toda vez que somos una especie destinada a vivir allá, tarde o temprano, ya sea por catástrofes naturales, el calentamiento global o por el tiempo de vida de nuestro Sol. Todo ello, demandará cambios urgentes y vertiginosos en la educación que sólo el talento, la creatividad y la capacidad de resituar la política pública, permitirán afrontar la parálisis paradigmática que está causando que la educación como una barca sin amarre al muelle, vaya alejándose gradual e imperceptiblemente por el mar abierto hasta perderse.

El análisis de lo que ha ocurrido con la política gubernamental en el campo de la gestión del talento, permite concluir que si bien el elemento clave de la continuidad de las políticas y programas ha sido evidentemente la estabilidad de los gobiernos políticos, el mundo en el que vivimos a partir de los 80 aunque observa un cambio de paradigma sobre la superdotación, de modo tal que la idea de superdotación como característica innata no mutante es eclipsada a favor de la noción multidimensional de la inteligencia sujeta a desarrollo; observa, así mismo, el achicamiento de la política gubernamental educativa en términos de sus objetivos y eficacia, lo cual, amplía cada vez más la brecha del rezago en este campo; se ha expandido con la misma velocidad tanto la tecnología y la información, como la desatención social de la política a las niñas y niños con altas capacidades, dejándoseles en la cesta de la educación especial, cuando lo que necesitan no es una educación remedial sino preventiva y superior a la básica actual. Lo que significa, que ya es urgente un cambio de paradigma en la educación, sobre todo lo que significa y debe contener la básica. Mientras tanto, con desilusión se mira en la realidad que avanza por un lado, una sociedad del conocimiento e información para la élite que puede pagarla, y, por el otro, la ignorancia y exclusión para una mayoría en riesgo social.

Lo anterior ha originado que el foco de atención se haya desplazado hacia las aptitudes específicas y las capacidades sobresalientes que surgen en áreas particulares del talento (Treffinger y Feldhussen, 1996). Existe conciencia de que en materia

educativa "no hay recetas mágicas", pero las políticas en el campo del talento se han traducido en una gran variedad de modelos operativos con mayor o menor eficacia. Sin embargo, según lo analizado, se requiere de un nuevo paradigma en términos de política pública para el talento, que pueda acompañar a los nuevos paradigmas que están surgiendo en las demás áreas de la sociedad. En el caso educativo, transitar hacia un paradigma que, superando las restricciones del actual, de a la luz un verdadero "modelo educativo" tanto capaz de saldar las deudas del pasado, como de dar respuestas más adecuadas a los retos del futuro en términos del talento.

La educación para el desarrollo del talento no puede seguir expandiendo y replicando el modelo clásico de la escuela, ideado tardíamente para dar respuesta a la sociedad de la Revolución Industrial del siglo XVIII, ni seguir "modernizándolo" con políticas sectoriales que sólo promueven cambios fragmentados en términos de estrategia. Esta solución es por demás una visión "miope" pues denota poca capacidad de mirada prospectiva por parte de quienes asesoran la toma de decisiones de las autoridades gubernamentales. De ahí que, con base en el análisis realizado, a continuación se proponen líneas de acción táctica que pretenden promover una metanoia o cambio de 360 grados, diría Peter Senge, en la política gubernamental relativa al desarrollo y gestión del talento, deconstruyéndola y resituándola como pública.

### *1ª Pasar del estado del arte al Estado del Talento*

En México el análisis de política pública en educación para el talento ha sido prácticamente nulo. No hay estudios sobre el tema que utilicen como base de sus explicaciones modelos teóricos o analíticos propios de la *policy*. En ocasiones se describe, como lo hago yo en algún momento, la naturaleza de los programas gubernamentales, que a entrar a la discusión pormenorizada de los elementos que conforman el proceso de implementación de las políticas. Es decir, se tratan de definir los conceptos básicos y las formas de identificar el talento pero poco se ha hecho sobre la política implementada debido a que el tema en cuestión no ha tomado su nivel de importancia entre los tomadores de decisiones.

Cabe señalar que si bien la caracterización de los programas que operan sobre el desarrollo o gestión del talento es, en algún sentido esclarecedor para poder hablar de manera más precisa de "análisis de política educativa", habría que desarrollar estudios que pongan mayor énfasis y hagan explícitas cuestiones como: la filosofía que sustenta la acción pública; la forma en que se definen los problemas no sólo de la educación para el talento, sino de la educación misma; el grado de participación de los distintos protagonistas políticos y sociales; sus formas y medios de actuación, y el grado y nivel en que actúan los grupos y corrientes de presión a lo largo del proceso de política.

Obviar estas cuestiones traería consigo problemas epistemológicos que finalmente tienen fines negativos en la efectividad de las políticas. Pues no puede adjudicársele eficacia a ciertas políticas o programas sobre el talento a partir de una simple

evaluación de metas y, con ello, legitimar políticas limitadas en la consecución del beneficio público y común, que es el desarrollo del talento en México.

Esta ausencia de trabajos de investigación sobre las políticas sobre el talento no es un problema exclusivo de México; la observación es válida también en contextos como el estadounidense y europeo donde se sigue aplicando el modelo sociocultural de Renzulli. Edella Schlager señala que el campo de las políticas se asemeja a “islas montañosas”, cuya estructura teórica está interrelacionada y, ocasionalmente, unida por “bajas colinas” de métodos, conceptos y trabajo empírico. “Islas” que están rodeadas de océanos de trabajo de tipo descriptivo. Thöening apunta que en Europa la mayoría de los estudios carece de rigor analítico y los trabajos son “en esencia, descriptivos y teóricamente inestables; semejan más estudios prácticos o informes de consultoría”; por ende, “no producen mucho conocimiento nuevo ni información rigurosa...”.

## *2ª Pasar del derecho a la educación, al derecho a una educación para el talento*

Un nivel legislativo diferente y cualitativamente mejor. Cabe señalar que, si regularmente las políticas públicas son expresiones dinámicas de facultades gubernamentales en atención a demandas sociales, es fácil encontrar una congruencia directa entre derechos humanos y políticas públicas, éstas últimas como instrumentos para dotar de vigencia a los primeros. En este sentido, actualmente la educación es un derecho humano y un deber social fundamental. Mas ya no es suficiente. El talento debe ser la base y la nueva garantía constitucional.

Cabe señalar que el término derecho se ha venido evitando en los últimos años en los diversos planes e iniciativas internacionales para la educación quizás porque los presupuestos y el crecimiento demográfico son como el agua y el aceite. La Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) concluyó refiriéndose a la educación básica como “necesidades básicas de aprendizaje” y como un problema de acceso a “oportunidades educativas” (Torres, 2005); en ningún otro apartado de esa declaración puede hallarse la palabra derecho. Ésta fue retomada en la Declaración del Foro Mundial de Educación en Dakar (2000), una década después. Mas ese mismo año, en la Agenda del Milenio (2000-2015) se volvió a esconder el derecho; “asegurar la educación primaria universal” solo aparece como una estrategia para erradicar la pobreza, no como un derecho ciudadano.

En el caso de la educación para el talento, ha venido evolucionando desde el punto de vista legal. Hoy, todos los estados de la República Mexicana tienen su propia legislación, en forma de las regulaciones, en forma de normas, o en forma de las pautas que sostienen la educación para el talento, lo cual representa un logro muy significativo, una consecuencia de esfuerzos vigorosos y persistentes. Habiendo alcanzado esta meta, el tiempo es ahora apropiado para una reexaminación de las políticas existentes, teniendo en cuenta la investigación, la experimentación, y los

avances en la educación, en la psicología, en la implementación, y en la política pública misma.

Cabe recordar que lo público es un espacio de todos: del Estado mismo como ente abstracto, de la estructura del gobierno como redes de organizaciones (el Ejecutivo, el Congreso), y de la sociedad como tejido orgánico y ciudadano. Luego entonces, hacer explícito el derecho a una educación para el talento es congruente con el hecho de concebir la política como una acción más amplia que el mero resultado de la voluntad gubernamental. Aunado a lo anterior, es necesario también tomar en consideración otra advertencia ofrecida por Aguilar para hacer énfasis en el adjetivo “público”. Este autor dice que, si las políticas de gobierno no tienen el propósito de cerrar las brechas de la desigualdad y marginación social, es “difícil otorgarles la calidad de públicas”. Vincular una cuestión ética prioritaria, como el desarrollo del talento y el carácter público de las acciones de gobierno, resulta particularmente pertinente para una línea de investigación como la que aquí se presenta, pues ya se ha dicho que las consecuencias de las malas políticas educativas afectan en mayor grado a los individuos con mayor desventaja social.

### *3ª Pasar del abatimiento del rezago al liderazgo en la gestión del talento para el desarrollo*

En nuestro país el rezago ha sido la característica principal de la política gubernamental educativa desde la década perdida de los 80, denominada así por la CEPAL. Cabe reiterar que los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1979); los de la Agenda Mundial de Educación para Todos (1990-2015) plasmados en los compromisos de Jomtiem; los de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), y los de la Agenda del Milenio (2000-2015) en Dakar, han pasado de las ideas de un país en vías de desarrollo a la idea del abatimiento y la contención del rezago así como la integración social (Torres, 2005), lo cual se ha reflejado en la formulación de políticas y programas nacionales congruentes y afines.

En ese sentido, la política educativa gubernamental ha tomado un carácter de estrategia para abatir el rezago y la desigualdad, mas no para el desarrollo de las potencialidades y la plena autorrealización del ser, lo cual demanda de manera urgente no solo reorientar el paradigma de la educación básica sino resituar a la política pública como motor del desarrollo del talento toda vez que el empobrecimiento de los objetivos de desarrollo, ha permeado todo e impactado negativamente en la eficacia de las políticas gubernamentales instrumentadas hasta ahora.

Para competir en la sociedad del conocimiento ya no basta con saber las reglas de ortografía, las operaciones matemáticas fundamentales o las fechas principales de la historia, mientras en los países desarrollados los niños en edad escolar ensayan con la robótica y energía solar. Ni siquiera basta con escribir bien, leer mejor y conocer los

procesos históricos. Lo que se requiere es **TALENTO**. El viejo paradigma ha centrado sus políticas en que los estudiantes ‘sepan’ y después que ‘sepan hacer’. Hoy la buena escuela es aquella capaz de garantizar conocimientos y, después, el logro de competencias por todos sus alumnos. Sin embargo, la escuela del futuro demanda urgentemente no solo saberes y competencias, sino talento.

Y eso se logrará solamente si la política da un salto cuántico siendo pública y liderando el talento en lugar del rezago. El cambio de enfoque hacia el talento se constituye en la oportunidad de salida de la crisis y de la parálisis paradigmática que embarga a la educación. En ese sentido, hoy la cuestión es: Educar para aliviar el rezago o aliviar el rezago educando el talento. Indudablemente el rezago no es solo el resultado de la falta de igualdad e inclusión, sino de un ineficaz modelo de enseñanza centrado en el rezago tanto a nivel local como nacional. Un rezago en la política gubernamental, que se ha ganado por años su lugar propio como predictor de la falta de oportunidades en la educación y no como predictor del talento a lo largo de toda la vida. El círculo vicioso entre rezago/educación no se resuelve sólo desde la política educativa gubernamental, sino con otra política económica y con otra política social: una política pública que torne y lidere la mirada del talento/desarrollo.

*4ª Pasar de una educación para los niños y niñas con aptitudes sobresalientes como política intrasectorial a la educación de las altas actitudes y talento como política pública intersectorial*

La educación para el talento no depende ni puede cambiar únicamente desde adentro del sector, pues el grado de desarrollo de un país y las condiciones básicas para aprender y para enseñar, no dependen solo de la política educativa sino de una gran política pública en su conjunto.

La mentalidad sectorial, estructura programáticamente y ahoga el talento. Se caracteriza por ínsulas, burocracias y políticas segmentadas para cada trozo sectorial sin visión holística. Por ello, la política gubernamental sobre las aptitudes sobresalientes implementadas hasta la fecha refleja una política intrasectorial fragmentada que debilita el espacio público (en lugar de articularlo y crear sinergia), lo que impide una visión de conjunto sistémica y holística, lo que ha llevado a generar y a experimentar en el campo de los sobresalientes, una intervención gubernamental de poca integralidad. El lente sectorial no ha permitido visualizar la coordinación intersectorial y mucho menos el desarrollo regional, ni encaja en su escala de valores el desarrollo humano y el de sus potencialidades. En el caso de la Propuesta, apenas se dan insuficientes esbozos de vinculación con la Academia de la Ciencias y Bellas Artes, pero no con base en una estrategia preconcebida.

Aunque en los diferentes planes nacionales de desarrollo se establece el desarrollo humano sustentable como el principio rector de las políticas públicas federales mediante la transversalidad de las políticas públicas, cuyo propósito es el mejoramiento y la consolidación de la coordinación interinstitucional, así como la

integración intersectorial de los tres órdenes de gobierno, la política actual sobre las aptitudes sobresalientes es el reflejo de una política intrasectorial que ha creado en las diferentes entidades de la República múltiples tipos de “propuestas” para los niños y niñas con aptitudes sobresalientes, modelos y alternativas, algunos de ellos pertinentes y más eficaces que otros, dependiendo de la estructura jerárquica en el organigrama, equipos de especialistas asignados, el presupuesto estatal ministrado y matices que le hayan dado al modelo original manejado como “propuesta”.

El talento y las capacidades sobresalientes actualmente no importan, no se conocen a nivel intersectorial. Se ven como algo que estratégicamente no hay que olvidar en el sector pero sin la visión prospectiva de lo que puede ocurrir si se impulsa con una política pública intersectorial, holística y sistémica.

Es tiempo ya de una visión de futuro donde en el desarrollo del talento se tiendan puentes de corresponsabilidad, solidaridad, cooperación y trabajo interdisciplinario. Es tiempo de articular todos los programas que se ha revisado en un modelo holístico para el talento, y así tornar en realidad nuestras más altas aspiraciones como seres humanos y nuestros más anhelados ideales como nación.

#### *5ª Pasar de una política sectorial verticalista a una pública de base participativa para el talento*

Desde su origen, la política gubernamental ha tenido como finalidad asistir a los políticos de primer nivel en una mejor toma de decisiones. Por la naturaleza tanto de los recursos humanos como financieros y, por la función que les correspondía desempeñar en su momento, su diseño se conceptúa centralizado y en su implementación hacia la base, de corte verticalista (top down). El nuevo siglo, sin embargo, está marcando una tendencia en la formulación de políticas públicas en la que se incorpora el trabajo multidisciplinario y la participación de los actores sociales del proceso educativo.

Estos esfuerzos por romper con la tradición y el vínculo umbilical del pasado nos llevan a afirmar que el desarrollo y la gestión del talento demandan una política pública que conlleve una participación de los actores de base. La política, señalan los expertos sobre el tema, es más que la decisión “suprema de las autoridades legítimamente electas o designadas [...], la gran decisión está condicionada y limitada por las decisiones precedentes de múltiples actores gubernamentales, políticos y sociales, que en su interdependencia la preparan y configuran, la acotan o ensanchan”.

El enfoque de políticas estatocéntrico, el cual sugiere que lo que importa es lo que el Estado hace o deja de hacer, pues es el “centro” el que sabe, el que decide y el que sufraga, como se ha hecho hasta ahora, necesita ser sujeto de un amplio análisis antes de aceptarlo como único y generalmente válido. Hoy los esquemas de implementación “bottom up” o de abajo a arriba quizás parezcan rebeldes pero están también los

**híbridos que buscan el equilibrio con un proceso dialéctico. Lo importante es que la educación del talento sea impulsada por un sinnúmero de especialistas e instituciones de diverso tipo cuya razón de ser converja en el tema que nos ocupa.**

***6ª Pasar de la escuela a la concentración en comunidades para el talento y el liderazgo en cada entidad***

**El señalamiento de pasar de la escuela a la comunidad de aprendizaje es una vieja aspiración, mas habría que reforzarla dándole un matiz: “comunidades para el talento” bajo un modelo educativo en el que intervengan más factores que simplemente la escuela y la acción de los profesores habituales. Se trata de ampliar a través del agrupamiento, el enriquecimiento y la aceleración, el horizonte y liderazgo del niño a cargo de maestros especializados en diversos campos pero sin sustituir los programas escolares (lo cual no quiere decir que no se reformen)<sup>9</sup> y de manera prioritaria).**

**Bajo la dimensión de la práctica pedagógica centrada en el talento y los recientes hallazgos de las neurociencias del aprendizaje y la psicología cognitiva, además de los avances de la tecnología educativa, se señala la importancia de los trabajos comunitarios, donde diría Paulo Freire “nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí mediatizados por el mundo”.**

**Las comunidades para el talento la conformarían alumnos y maestros, mismos que valorarían sus potencialidades y convertirían al aprendizaje entre pares en una necesidad de todos y en una tarea de todos asumida de forma solidaria. Las comunidades para el talento la conformarían también administradores y políticos en la misma frecuencia que basados en la cooperación y las alianzas intra-intersectoriales provean de los diferentes maestros de primer nivel que se requiriesen, de las facilidades y estímulos como becas, así como de aulas virtuales y del equipo más sofisticado, tecnológicamente hablando, que les permita un aprendizaje acelerado, no convencional.**

***7ª El Maestro sigue siendo la clave pero pasando de la figura del profesor a la de comunidades de maestros***

**Un Maestro sólo es aquél que tiene discípulos, quien no los tiene es un profesor. Así como el líder no lo es si no tiene seguidores, un profesor no es Maestro hasta que no tiene quien lo emule. Por ende, el papel del Maestro siempre será la clave. De ahí que pensar en modificar un modelo educativo para alumnos con altas potencialidades no es posible sin modificar o sustituir la cultura docente tradicional. Recuperar el paraíso perdido de la escuela y el profesor parece sencillamente imposible y, en la práctica, solo se garantizaría más de lo mismo y la conservación sobre la transformación. El profesor habitual en la educación para el talento no es suficiente ni pertinente para**

atender las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades y potencialidades; demanda un grupo de maestros de primer nivel, seleccionados por concurso y su talento, mas contratados por honorarios por el tiempo que sean requeridos en las comunidades para el talento.

La escuela y los docentes tradicionales no están preparados para identificar y desarrollar el talento. De ahí que se requiere invertir en este campo si se desea transformar el concepto profundo de persona en las comunidades para el talento, porque tanto persona es el alumno como lo es el maestro. Ambos crecen alternadamente.

Para ello, las normales y organizaciones de docentes deben estar inmiscuidas en la formulación de este tipo de política pública, asumiendo un nuevo rol, a la altura del talento, menos corporativo y más propositivo, combinando la petición con la proposición y abanderando la acción solidaria del desarrollo del talento.

#### *8ª Pasar de la tesis del presente analista al análisis multidisciplinario*

Obvio es que con analizar una política gubernamental por una persona como el autor de la presente, no es condición para que se convierta en pública. Como bien afirma Arendt (1999), la política surge entre la discusión de los hombres y se establece como una forma de relación social, pero no la imposición de unos sobre los otros como bien señalaba Weber (1979), pues bajo el fundamento del tradicionalismo autoritario, por tecnócratas o representantes de las élites dominantes se han formulado muchas políticas que luego han fracasado por falta de alternativas.

Para que una política para el talento esté en la Agenda exige también la confluencia de diferentes analistas que afronten holísticamente la parálisis paradigmática en este campo. En otras palabras, ojala un equipo interdisciplinario saque a la luz la urgencia estratégica de desarrollar a ese segmento de población con altas capacidades que no está en el imaginario social porque lo que importa, actualmente, es el rezago.

Hace poco más de una década Don Tapscott (1998), en *The Digital Economy* advirtió: “Estamos en el amanecer de una Era de Inteligencia Globalizada: una era que está dando nacimiento a una nueva economía, una nueva política y a una nueva sociedad.”

Cuando se refería a una nueva política quizás se refería al advenimiento de una política educativa de tipo multidisciplinario que replanteara todo lo que hasta hoy se entiende por aprendizaje, enseñanza y gestión pública. Una política que permita a los estudiantes aprender de manera sencilla un idioma extranjero de manera competente en un lapso de uno o dos meses. Una política donde la reprobación y la deserción no tengan futuro. Donde exista la garantía de que los estudiantes se pondrán al corriente en menos de tres meses, aun cuando tengan un rezago de tres años. Una política con la que sean capaces de leer cuatro libros en una semana y recordar lo que leyeron o que les permita aumentar su conocimiento de 5 a 20 veces más rápido y en más de 500 por

**ciento más efectivo, comparado con el que obtienen los estudiantes “normales” de hoy en día. En suma, una política educativa pública que permita la autorrealización como seres humanos y su talento les permita seguir disfrutando de la vida aun cuando tengan 80 o 90 años. El viejo modelo de la escuela ha muerto. ¡Urge una política distinta! De políticos visionarios y sagaces.**

# FUENTES DE INFORMACIÓN

## BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (2000), Estudio introductorio, en Colección Antologías de política pública, primera antología, México, Miguel Ángel Porrúa, 3ra. Edición.

Aguilar, L. (2005). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas de Gian Domenico Majone (Introducción), México: FCE/CNCPYAP; p. 24

Alonso Tapia; J. (1999): Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Monereo, C (coord.). El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Aula XXI, Santillana.

Arendt, T. H. (1999). El Qué de la Política. Traducción de Reynaldo Guarany, Río de Janeiro, Bertrand Brasil, 2ª ed.,

Bardach, E. (1998). Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas, CIDE; México, Pág. 6

Becker, E., (1973). Escape from Evil. Nueva York, Free Press.

Becker, H. (1963): Outsiders. Studies in The Sociology of deviance. London. The free press of Glencoe. Collier- Macmillan Ltd.

Binet, A. y Simon, T. (1905). La Escala Métrica de la Inteligencia. Paris

Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook. I: Cognitive Domain. Mackay Company. New York.

Bloom, B., et al. (1978). Nuevos juicios sobre el aprendizaje: implicancias para la enseñanza y el curriculum. Traducción de Delfina Silva Sn. M.

Blumer, H. (1971): Social Problems as collective behavior en Social Problems.

Borland. J. (2003). Rethinking Gifted Education. USA. Ed. Teachers College.

Bristow, W.H., Craig, M. L., Hallock, G. T., y Laycock, S. R. (1951). Identifying gifted children. In P. Witty (Ed.) The Gifted Child (pp. 10-19). Boston: D. C. Heath y Co.

Cobb y Elder (1972): Participation in American Politics. The Dynamics of Agenda-Building, The Johns Hopkins University Press.

Coraminas, J. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.

**Cox CM. (1926). Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses. (Genetic Studies of Genius Series) Stanford University Press.**

**Chadwick B. C. (1984). Teorías del aprendizaje para el Docente. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.**

**De Vries y Álvarez. (2005). “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana en Revista de la Educación Superior, XXXIV, 2(34); pp. 81-105.**

**Deming, E. (1989). Calidad, productividad y competitividad. Madrid, Editorial Díaz de Santos.**

**Dewey, J. (1899). “The school and society” En Middle works of John Dewey. Carbonadle, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 1, págs. 1-109.**

**Downs (1993): “El ciclo de atención a los problemas sociales. Los altibajos de la ecología” en Aguilar Villanueva: Problemas Públicos y Agenda de Gobierno. México, Porrúa Grupo Editorial.**

**Don Tapscott (1998). Blueprint to the Digital Economy. USA, MacGraw Hill.**

**Drucker P. F. (1993). La sociedad postcapitalista. Editorial Norma.**

**\_\_\_\_\_ (2003). La Gerencia en la Sociedad Futura. Editorial Norma.**

**Dryden, G. y Jeannette Vos. (2002). La Revolución del Aprendizaje. Para cambiar la manera en la que piensa el mundo. México. Edit. Tomo, S.A. de C.V.**

**Dye, T. R. (1972). Understanding public policy. Longman Prentice-Hall, 12 edition**

**Edwards, V., (1991). El concepto de calidad de la educación. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.**

**Eysenck, H. (1993) About Gifted Education. Kurt Heller, F. Mönks, A. H. Passow. International Handbook of research and development of giftedness and talent. New York: Pergamon Press.**

**Feigenbaum, A. V., (1983). El Control de la Calidad Total. New York, McGraw-Hill.**

**Flores-Crespo, P. (2005). “Política educativa en México” [Reseña del libro, La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004), de Pablo Latapí Sarre, 2004. México: FCE] en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(26), pp. 957-964.**

**Franco, R (2005). Revisitando los paradigmas de la política social en América Latina, Asunción, Paraguay, presentado al Seminario sobre Paradigmas de Desarrollo en América Latina, organizado por la GTZ.**

**Freeman, J. (1988). Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos. Madrid. Santillana.**

**Freire, P. (2000). La pedagogía del Oprimido. México. Ed. Siglo XXI.**

**Fohock, F. (1979) Public Policy. Scope and Logic. Englewood Cliff N. J.**

**Gagné, F. (1993). Construct and models pertaining to exceptional human abilities. En K. Heller, F. Mönks y A. Passow. (Eds.), International Handbook of Research and Development and Talent (pp.69-87). Oxford: Pergamon Press.**

**Gardner H. (2005). Inteligencias Múltiples. Barcelona, Paidós.**

**Garvin D. A., (1988). Managing Quality: The strategic and competitive edge. New York, The Free Press.**

**Genovard, C. R. y Castelló, T. A. (1990). El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. España, Ed. Pirámide.**

**Grau, M. y Mateos A. (2002). Enfoques y perspectivas de análisis en políticas públicas. Valencia, Tirant lo Blanch.**

**Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York, McGraw Hill Book Company.**

**Gultung, J. (1969). "Violence, peace and peace research", Essays in peace research, vol. I. p. 109-134.**

**Gunn, L. A., (1978). Why implementation is so difficult? Management services in Government 33: 169-176.**

**Hardy, T. (1992). Historia de la psicología. Madrid: Debate.**

**Heller, K. A. (1995). Capacidad y Creatividad: su papel en la ciencia y tecnología. Valladolid, Ideacción No. 5.**

**Hilgartner, S, y Charles Bosk (1988). The rise and fall of social problems: a public arenas model. American Journal of Sociology 94 (1), p. 53 - 78.**

**Hjern, B. y David Porter, (1981). Implementation Structures: A new unit of administrative analysis**

Juran, J. M. et al. (1995). *Análisis y Planeación de la Calidad*. New York, McGraw Hill Interamericana.

Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago, Press, Chicago III.

Landau, E. (1994). Aspectos generales y específicos sobre superdotación en Israel. *Ideación*. 3, 3-7.

Lasswell, Harold D. y Nathan Leites (1949). *The Language of Politics*. Stew Samuel Huntington art, 1949.

\_\_\_\_\_ y Lerner, D. (1951). *The Policy Sciences. Recent Developments in Scope and Method*, Stanford, Stanford University Press. (trad. fr. *Les Sciences de la Politique aux états Unis*, Paris, Librairie Armand Colin, 1951).

Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México: Nueva Imagen, 1980. Véase el cuadro 1, p. 38,

Latapí, S. P., (1992) *El Pensamiento Educativo de Torres Bodet: Una apreciación crítica*. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. XXII, No 3, pp. 13-44. Centro de Estudios Educativos A. C.

\_\_\_\_\_ (2004) *La política educativa del Estado mexicano desde 1992*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 6, No. 2.

Lerner, Daniel. (1958). *The passing of traditional society. Modernizing the Middle East*. Free Press, Glencoe.

Lipovetsky, G. (2002). *La Era del Vacío*. México. Edit. Anagrama.

López C. M. Á. (2002). *Estudio, Mito y Realidad del Niño Sobredotado*. Trillas. México.

Lorenzo G. R. (2006). *¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización*. Barcelona, *Intangible Capital*, enero-marzo, año/Vol. 2, numero 001.

Lorenzo, R.; Martínez, M. y Estévez, G. (1995). *Atención a superdotado en Cuba*. En *Ideación* (6) *La Revista en español sobre superdotación*. Valladolid, Centro Huerta del Rey (pp. 2-3).

Mazmanian, Daniel y Sabatier, Paul, editores (1981). *Effective Policy Implementation*. Lexington, Mass. D.C. Heath.

Meneses, M. E., (1988) *Tendencias educativas en México 1934- 1964*. México, Centro de Estudios Educativos, A. C. y Universidad Iberoamericana.

**Montaudon T., Cynthia. (2004). Historia de la calidad mundial. México, Universidad Iberoamericana Puebla e Instituto de Estudios Superiores de Occidente.**

**Mönks, F. J.; Vanboxtell, H. W.; Roelofs, J. J. W. y Sanders, M. P. M. (1985). The identification of gifted children en secondary education. En Heller, K.A. y Feldhusen, J. F. (Eds.). Identifying and Nurturing the gifted. Toronto: Hans Huber Publishers.**

**Mönks, F. y Mason, E. (2000). Developmental psychology and giftedness: theories and research. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.). International Handbook of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press.**

**Oszlak, O y O'Donnell. G (1976): Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Documentos CEDES / Clacso N° 4.**

**Parsons, D.W. (2009). Políticas Públicas: Una introducción a la teoría y práctica del análisis de políticas públicas. México, FLACSO.**

**Passow, A. H., Mönks, F. J., Heller, K. F. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. En K. Heller, F. Mönks y A. Passow. (Eds.) International Handbook of research and development of giftedness and talent. New York: Pergamon Press.**

**Peters, T. J. and Robert Waterman Jr. (1984). En busca de la excelencia. Lasser Press Mexicana, S. A.**

**Pressman, J. L. y Wildavsky, A. (1983) Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland, University of California Press, Berkeley. First Published 1973.**

**Ripley, R. B. y Grace F. (1975). Policy Making in the federal executive Branch. USA, Ed. The free Press**

**Real Academia Española. (1984). Diccionario de la Lengua Española. Editorial: Espasa Calpe: México**

**Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta, 60, 180-184.**

**Renzulli, J. & Reis, S. (1994). Research related to the School wide Enrichment Triad Model. Gifted Child Quarterly, 38 (1), 7-20.**

**Sabatier, P. A. (1999). Theories of policy process, West view, USA,**

**Sabatier, P. A. y Mazmanian, d. A. (1993). La implementación de la política pública. En Aguilar Villanueva, Luis F.. La implementación de las políticas México: Porrúa. pp. 323-372.**

Senge, P. M., (1998). *La Quinta disciplina. EL Arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México, Ediciones Granica.

Schmelkes, S., (1991). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, Biblioteca para la actualización del maestro, CONALITEG, SEP.

Sping, A. G. K. J. (1993). *Los tres mundos del Estado del bienestar*. Valencia: Ediciones Alfons El Magnanim.

Staples, A., (1985) *Educación: Panacea del México Independiente*. México, CONAFE, SEP

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 88-94. [Vol. 1, p.39].

Sternberg, R. J. y Davidson J. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and educational perspectives*. New York: Mac Millan.

\_\_\_\_\_ (1986). The enrichment matrix model. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. (p. 391-428). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Tedesco, J. y López, N., (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, Argentina.

Tedesco, J (2005). *Los pilares de la educación del futuro*. Buenos Aires, IPE. Ponencia.

Terman, L. M. (1925-1959). *Genetic studies of genius*. Standford, CA: Standford University Press.

Terman, L. M. y Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: The gifted groups at midlife*. Standford, California: Standford University Press.

Torres, R. M. (2005). *12 Tesis para el Cambio Educativo; Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social*.

Treffinger, D. y Feldhusen, J. (1996) *Talent recognition and development: Successor to gifted education*. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.

- Thurstone, L. L. (1924/1973). *The Nature of Intelligence*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (1934). The vectors of the mind. Address of the president before the American Psychological Association, Chicago meeting, September, 1933. First published in *Psychological Review*, 41, 1-32.
- \_\_\_\_\_ (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ (1947). *Multiple-Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L., y Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valdés B., L. A. (2000). *Conocimiento es Futuro. Hacia la Sexta Generación de los Procesos de Calidad*. México, Concamin, CCTC, FUNTEC, Treceava edición
- Valenti, G. y del Castillo, G. (1977). “Interés público y educación superior: Un enfoque de política pública” en Mungaray, A. y Valentí, G. (coord.) *Políticas públicas y educación superior*, México: ANUIES; Acosta, A. *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Primera reimpresión, México: AUG-FCE, 2003.
- Van M. D. y Carl E. Van Horn. (1975). *The policy implementation process. A conceptual framework*, Administration and Society, vol. 6, numb. 4.
- Vigotsky, L. S. (1987) *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana Ciencias Sociales.
- Villarraga, M. (2002). *Estudio de los esquemas empleados por alumnos de 14-15 años de edad al resolver problemas de estructura multiplicativa*. Memoria de investigación, Granada: departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.
- Parsons, W. (1999). *Public policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cheltenham UK: Edward Elgar.
- Wetherley, R. y M. Lipsky. (1977) “Street-level bureaucrats and institutional innovation: implementing special education reform”, *Harvard Educational Review*, 47 (2): 171-197.
- Yurén. (1996). *Educación centrada en valores y dignidad humana* 9, México, Pedagogía Tercera época.?. V.11,
- \_\_\_\_\_; Navia, C. y C. Saenger, (2005). *Ethos y autoformación docente; Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona- México, CESU de la UNAM, Ediciones Pomares.

Weber, M. (1979). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed.,

Zavala, M. A. B. (2004) *La detección de alumnos CAS superdotados en las escuelas primarias*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes. pp. 2-12. Virtual Education Software, Inc., *Talented And Gifted. Working With High Achievers*.

## HEMEROGRÁFICAS

Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented. Report to Congress: Washington DC: U. s. Government Printing Office.*

SEP, México (2007). *Curso-Taller Para Responsables de la Operación del Proyecto de Investigación e Innovación: Una Propuesta de Intervención Educativa Para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. México.

**SEP, México (2006). Programa Estatal de Capacitación y Actualización al Magisterio: Desarrollo de Competencias Profesionales en los Docentes y Especialistas de Educación Especial para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Capacidades Sobresalientes.**

Pineda, D. J. A. (2007). *Hacia una ciudad incluyente: género e indicadores sociales en Bogota*. Revista Pretil, No 13. pp. 29 -47.

Policy Studies (AIHEPS [http://steinhardt.nyu.edu/iesp.olde/aiheps/sp\\_index.html](http://steinhardt.nyu.edu/iesp.olde/aiheps/sp_index.html)), y más recientemente, Santizo, C. y Cabrero, E. *Transparency in education. Quality Schools Programme in México*. París: IIEP, 2004, específicamente véase el Capítulo 3 sobre redes de política (policy networks).

SEP (1985). *Propuesta: Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos*.

Silva, M. *Comentarios al documento base de la línea de investigación: Análisis de Política Pública en Educación*, 12 de mayo de 2008. Mimeografiado.

## MATERIAL EN SOPORTE ELECTRÓNICO

**Aguerrondo, I., (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. En OEI Editorial: OEA/ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación, año XXXVII, número 116, III, <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> [Accesado el día 23 de marzo del 2008]**

**Arley, V. A. (2008) Mentas fuera de este mundo.**  
[http://www.aldia.cr/ad\\_ee/2008/febrero/03/nacionales1409197.html](http://www.aldia.cr/ad_ee/2008/febrero/03/nacionales1409197.html)

**Betancourt, J. et al (2004). La educación de los niños talento en Iberoamérica. Santiago, Chile. Trineo S. A. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf> [Accesado el 20 de febrero del 2008]**

**Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html> [Accesado el día 1º de marzo del 2008]**

**Martínez Rizo, Felipe (2006) “La calidad de la educación básica, 2006” Conclusiones [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/Informe2006/4olibro\\_c\\_7.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Informe2006/4olibro_c_7.pdf). [Accesado el día 26 de mayo del 2008]**

**Schuster, F. J., (1993). La reforma del estado y las nuevas formas de gestión pública en México (1983-1993) <http://www.uv.mx/iiesca/revista/SUMA029.html> [Accesado el día 10 de septiembre del 2005]**

**Proyecto CAS. Recuperado 17 de Febrero de 2008**  
<http://proyecto-cas.iespana.es/proyecto-cas/document/mod-esp.htm>

**Universia: "Estudios científicos sobre la Superdotación". España. Recuperado 11 de Marzo de 2008.**

<http://contenidos.universia.es/especiales/superdotados/estudios-cientificos-superdotacion/index.htm>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Ni%C3%B1o\\_prodigio](http://es.wikipedia.org/wiki/Ni%C3%B1o_prodigio) [Accesado el día 8 de octubre del 2008]

<http://www.apa.org/ed/cgepweblinks.html> **Related Gifted Education Web Sites**  
[Accesado el día 31 de diciembre del 2008]

[http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/boletin/actual/actual2\\_a.pdf](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/boletin/actual/actual2_a.pdf) [Accesado el día 10 de enero del 2009]

**Latapí, P. (2001). El flanco débil de un gobierno pragmático en Proceso, no. 1266, 04.02.01 [Consultado el 12.02.01 [www.proceso.com.mx](http://www.proceso.com.mx)].**

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx> **SEP. México. Educación Especial, Evaluaciones externas 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007 [Accesado en varias ocasiones]**

### **Asociaciones y fundaciones**

**American Association for Gifted Children (AAGC)**

<http://www.aagc.org/index.html>

**Fundación Telegenio A. C.**

<http://www.telegenio.org/telegenio.html>

**Gifted Development Center**

<http://www.gifteddevelopment.com/>

**Gifted Children, High I Q World**

[http://www.s-2000.com/hi-iq/intelligence/gifted\\_kids.html](http://www.s-2000.com/hi-iq/intelligence/gifted_kids.html)

**Gifted Child Society**

<http://www.gifted.org/>

**Hoagies Gifted Education Page**

<http://www.hoagiesgifted.org/>

**Mensa Internacional**

<http://www.mensa.org/>

**National Association for Gifted Children**

<http://www.nagc.org/default.aspx>

**National Association for Gifted Children (England)**

<http://www.rm.com/Home/RMComHome.aspx>

**Neag Center for Gifted Education and Talent Development**

<http://www.gifted.uconn.edu/>

**The Hollingworth Center for Highly Gifted Children**

<http://www.hollingworth.org/>

**Virtual School for the Gifted**

<http://www.vsg.edu.au/>