



UNA ESCUELA EN RECONSTRUCCIÓN: ALTAS CAPACIDADES EN LA DIDÁCTICA DE UN CENTRO EDUCATIVO RURAL

A SCHOOL IN RECONSTRUCTION: GIFTEDNESS IN THE PEDAGOGY OF A RURAL SCHOOL

Valeria Fernández-Santana (*)

Corporación Akará

Sandra Patricia Murillo-Urrutia

Universidad de Antioquia

Simón Montoya-Rodas

Corporación Akará

Resumen

El artículo deriva de una investigación sobre la didáctica y el reconocimiento de las Altas Capacidades en un contexto de educación rural en Rionegro, Antioquia, donde se buscó comprender los caminos de formación y reflexionar sobre los ideales implícitos y los sentidos que los estudiantes otorgan a sus trayectorias. Utilizando un enfoque fenomenológico-hermenéutico, con técnicas cualitativas como observación participante, escalas de autonominación, nominación de pares, entrevistas y talleres, los resultados evidencian tensiones en el ideal del sujeto “niño-alumno”, mostrando una escuela en reconstrucción donde, pese a intentos de cambio, persisten prácticas que reducen el reconocimiento al rendimiento en Matemáticas. Se identificaron tres metódicas: escolarizada, sin territorio y caótica. Se concluye que la hegemonía de un solo desempeño como criterio de reconocimiento limita la visibilidad de otros talentos y exige promover metódicas basadas en capacidades para ampliar las posibilidades de formación y reconocimiento en contextos rurales.

Palabras clave: Didáctica; superdotado; escuela rural; Educación Básica; Altas Capacidades.

Abstract

This article derives from a research study focused on didactics and the recognition of gifted students in a rural educational setting located in the municipality of Rionegro, Antioquia, Colombia. The study sought to understand students' formative pathways and to reflect on the implicit ideals and meanings they themselves assign to their school trajectories. The research was conducted in a rural educational center (Centro Educativo Rural) undergoing processes of transformation in both its infrastructure and its pedagogical practices, which made it possible to examine how institutional expectations, classroom dynamics, and forms of recognition shape the construction of children's educational experiences.

The study adopted a phenomenological-hermeneutic approach aimed at interpreting the lived experiences of students and the educator within the school context. Qualitative techniques were used for data collection, including participant observation, self-nomination scales, peer nomination, semi-structured interviews, and workshops.

The findings reveal tensions surrounding the construction of the ideal school subject, represented in the figure of the “child-pupil.” Although the institution is undergoing a process of reconstruction, both physically and methodologically, practices persist that continue to orient the recognition of abilities toward traditional performance-based criteria. In particular, the recognition of High Abilities tends to be associated mainly with achievement in mathematics, making this field the dominant reference for identifying students with greater potential. This restricted perspective limits the visibility of other forms of talent and reduces students' opportunities for recognition and development.

(*) Autor para correspondencia:

Valeria Fernández Santana
Corporación Akará
Carrera 48A no 40 Ac20 Rionegro
Correo de contacto:
valeria.fernandez@corporacionakara.org

©2010, Perspectiva Educacional
Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 13.10.2025
ACEPTADO: 19.03.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.1-Art.1823

Based on the analysis of classroom dynamics and students' narratives, three forms of methodics shaping the observed pedagogical practices were identified. The first, termed schooling-oriented methodics, encompasses actions aimed at molding the subject so that they conform to the institutional ideal of the expected pupil, privileging compliance with rules and academic performance. The second, termed pedagogical methodics without territory, refers to situations in which teaching content, strategies, and methods fail to establish meaningful connections with the students' context and lived experiences, thereby producing a loss of meaning in the learning process. The third, termed chaotic pedagogical methodics, emerges in spontaneous moments in which children explore, invent, and express themselves freely, revealing forms of learning and capacities that rarely find recognition within school structures.

In this sense, the study concludes that the hegemony of a single performance criterion as a basis for recognition limits the visibility of other talents and calls for the promotion of capacity-based pedagogical methodics to broaden possibilities for training and recognition in rural contexts.

Keywords: Teaching; Gifted; Rural school; Basic education; High Abilities..

1. Introducción

Según MENSA¹, el 2 % de la población mundial tiene un coeficiente intelectual superior a 134, sin embargo, en Rionegro, es casi inexistente la identificación de estos estudiantes. Este suceso resulta incongruente, ya que Rionegro es uno de los municipios de Colombia con mayor proyección de crecimiento económico y desarrollo. Asimismo, se evidencia un alto crecimiento poblacional y la urbanización de la zona rural, que ha propiciado la transformación de este municipio a ciudad. Esto lleva a hipotetizar que serían las personas con Altas Capacidades (AACC) el foco de interés para contribuir a ese progreso. Sin embargo, se invisibiliza a esta población, no solo por la inexistencia de reportes, sino también por la falta de espacios de reconocimiento y desarrollo. A esto se le suma el paradigma educativo actual de la educación inclusiva, que consiste en la atención a la diversidad en las aulas, la cual suele relacionarse con la discapacidad y las dificultades de aprendizaje comprendidas desde la falta o carencia.

Ahora bien, en Colombia se han impulsado desarrollos normativos en torno a la atención de estudiantes con AACC: el artículo 68 de la Constitución Política de 1991 introdujo de manera explícita el tema en el marco legal desde la Ley 115, que ordena los servicios educativos; posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) elaboró en 2006 un documento de “Orientaciones”, el cual fue actualizado en 2015 bajo el título Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. No obstante, a la hora de revisar la aplicación se encuentra que en Rionegro se invierten recursos en programas para personas con discapacidad, pero no para las AACC.

Si pensamos en el contexto rural la situación es mucho más compleja, puesto que no solamente se relaciona con la falta de recursos invertidos en estas zonas, sino también con cómo se conciben las AACC y la valoración de los desempeños en esos lugares. En este sentido, pensar la educación de personas con AACC y los desempeños del talento en la ruralidad no es tarea fácil, razón por la cual problematizar este fenómeno es una necesidad latente que se manifiesta en nuestro contexto.

A pesar de que existe esa necesidad, encontramos una ausencia de investigaciones realizadas en habla hispana donde se relacione el binomio AACC-ruralidad. Los estudios más bien se direccionan hacia temáticas relacionadas con el reconocimiento (Montoya-Rodas & Ospina, 2021), la atención educativa en el marco de la educación inclusiva (Valadez et al., 2022), las percepciones e imaginarios (Gutiérrez-Ruiz, 2022) y el bajo rendimiento (Infantes & León,

¹ Asociación internacional de personas de alto cociente intelectual (CI). Información tomada de la página web oficial de la Asociación: <https://www.mensa.org/>

2022). Nuestra búsqueda exhaustiva arrojó que gran parte de las investigaciones en relación con la educación rural de las personas con AACC fueron desarrolladas en Estados Unidos, lo que evidencia el interés de los investigadores de este país en dar soluciones a esta problemática y mitigar las barreras e inequidades que existen entre lo urbano y lo rural.

Estos resultados nos permitieron, en primer lugar, transitar por un territorio pedagógico en diálogo con la didáctica y la metódica, que piensan las prácticas y estrategias de enseñanza en las aulas regulares (Antoun et al., 2022; Ayik et al., 2025; Gutiérrez-Ruiz, 2022; Mhlolo & Ntoatsabone, 2023; Miedijensky & Grinshtain, 2024). La anterior demarcación se encuentra con el territorio rural, nuestro segundo campo de análisis que permite abrir paso a estudios que se enfocan en un contexto más específico (Callahan & Azano, 2021; Callahan et al., 2022; Chowkase, 2022; Grinshtain et al., 2024; Jung et al., 2022; Kuehl et al., 2022). Por último, identificamos un tercer territorio que plantea los retos y desafíos dentro del campo de la ruralidad relacionados con enfoques interseccionales: etnias, estatus socioeconómico y género en población con AACC (Gray & Gentry, 2023; Hemmler et al., 2022; Kuehl et al., 2025). La revisión de literatura evidencia que en la actualidad la pedagogía con enfoque territorial es uno de los modelos de mayor relevancia en los estudios de ruralidad y AACC, ya que plantea alternativas para responder a los retos que, a nivel de identificación y atención educativa, se encuentran en estos contextos, como una forma de valoración de los espacios rurales.

Ahora bien, el concepto de AACC ha transitado por diferentes giros teóricos a lo largo de los años, desde la psicometría tradicional, los modelos multicriteriales, los ambientales y los socioculturales (Montoya-Rodas & Ospina, 2021). En concordancia con nuestra investigación, nos situaremos en teorías socioculturales de las AACC, las cuales sustentan que la valoración de los desempeños de las capacidades depende de las nociones, necesidades y demandas de cada cultura. Así pues, entendemos a “las AACC como el elevado potencial en torno a prácticas creativas y productivas hacia el bien común” (Gallardo-Cerón & Duque-Castaño, 2022, p. 5).

Por su parte, Reis y Renzulli (1982) establecen criterios de identificación más flexibles con el modelo de la puerta giratoria, teniendo en cuenta la posibilidad de que el 15 % de la población escolar posea AACC. Cabe resaltar que Renzulli profundiza su modelo de los tres anillos con Gaesser (2015), en el que le incorporan factores ambientales y de personalidad, que posibilitan el desarrollo de los tres rasgos (creatividad, compromiso con la tarea, capacidad superior a la media), ubicándose en una perspectiva más sociocultural en la que se cuestionan los fines de formación y se le da relevancia al valor que cada cultura entrega a las capacidades.

Pese a los avances logrados por Renzulli y sus coautores al proponer que la identificación de las AACC sea más amplia y flexible, es necesario pensar modelos más complejos y contextualizados que favorezcan el proceso de reconocimiento de esta población. A propósito de ello, Montoya-

Rodas y Ospina (2021) muestran dicha afirmación en Rionegro, encontrando que el reconocimiento en el contexto escolar se limita al diagnóstico, ya que las instituciones educativas no promueven espacios de acogimiento de las capacidades, lo que evidencia que el gesto de reconocimiento no trasciende la identificación clásica. Concluyen que las AACC son una identidad inviable en el contexto escolar de este municipio, lo que lleva a los jóvenes a procesos de ocultamiento (crisis).

Lo anterior conduce a una pregunta por la didáctica y su relación con los procesos de reconocimiento, pues los objetivos y fines educativos son determinados por los sentidos e ideales de formación, que a su vez se reflejan en la metodología o en la forma en que se organiza y realiza la enseñanza. En otras palabras, la didáctica depende del reconocimiento en tanto identificamos cuáles capacidades o desempeños son valorados en cada época y contexto, y asimismo dirigimos los procesos de formación hacia determinados caminos por medio de las estrategias (metodología) que se llevan a cabo. Como lo afirma Klafki (1963/1991),

los elementos existen solo como caminos hacia determinados objetivos y el hecho de que un camino sea correcto o falso, adecuado o inadecuado, exitoso o no, depende de si conduce al objetivo; se debe conocer el objetivo para poder decidir sobre el camino. (p. 107)

En concordancia, el ideal de formación y las metodologías de los contextos rurales colombianos no pueden ser los mismos que los de las grandes ciudades, ya que las dinámicas y realidades que habitan dichas zonas rurales son completamente distintas, incluso entre una zona rural y otra. Al respecto, Callahan y Azano (2021) y Kuehl et al. (2022) proponen una pedagogía con enfoque territorial para la educación de estudiantes con AACC que consiste en utilizar el contexto como centro de la enseñanza desde las perspectivas sociales de esa comunidad en particular, para brindar una educación con contenidos que resuenen en los estudiantes, sus vivencias y lugares de origen.

Como consecuencia de lo expuesto, el objetivo general de esta investigación se orientó a comprender los caminos de formación implicados en el reconocimiento de las AACC en un Centro Educativo Rural (CER) de Rionegro, Antioquia, a partir del análisis de los métodos y estrategias que los educadores emplean en el proceso de enseñanza. Para dar cumplimiento a ello, los objetivos específicos se orientaron a caracterizar las metodologías que configuran las prácticas educativas del centro y su relación con los procesos de reconocimiento, así como a analizar los ideales implícitos y sentidos que los estudiantes otorgan a sus trayectorias escolares.

2. Método

La investigación fue fenomenología-hermenéutica desde la perspectiva de Van Manen, leído desde Ayala (2008). Los planteamientos de este enfoque no apuntan a resolver problemas en sí, sino interrogantes acerca del significado y sentido de una experiencia en particular. En el ámbito pedagógico, debe orientarse a dimensiones más personales y humanas que se viven cotidianamente en la educación, además de pretender capacitar al educador mediante el desarrollo de conocimiento para que pueda enfrentar lo particular y lo único de las circunstancias vividas en lo educativo.

En esa lógica, el alcance de esta investigación es interpretativo y comprensivo, justamente porque se adentra en el sentido que se le otorga a la metódica dentro de un contexto singular; cada ruralidad constituye un sujeto según las dinámicas y características propias del lugar. A propósito de ello, en Colombia las escuelas rurales están regidas por un modelo llamado Escuela Nueva, que apuesta a la transformación de los procesos escolares rurales al proponer un aula primaria multigrado, acompañada de uno o dos docentes en el que se fomente el aprendizaje activo y se fortalezca la relación escuela-comunidad.

La selección del CER (Centro Educativo Rural) El Tablacito respondió a criterios metodológicos y contextuales relevantes para los propósitos de la investigación. Se trata de una institución ubicada en una zona rural del municipio de Rionegro que, aunque se encuentra alejada de las dinámicas urbanas, es de fácil acceso, lo que posibilitó la realización del trabajo de campo. Si bien en los registros oficiales no se reportan diagnósticos asociados a AACC, desde una perspectiva estadística resulta pertinente problematizar su posible invisibilización en entornos rurales. El CER recibe a niños y adolescentes entre los 4 y 12 años, en su mayoría hijos o nietos de mayordomos de fincas de recreo pertenecientes a familias de alto nivel socioeconómico establecidas en la zona.

El CER El Tablacito contaba con dos educadores, uno que se encargaba del grado primero y segundo y otro de los grados de tercero a quinto. Se tomaron decisiones metodológicas para el desarrollo de la investigación, optando por trabajar con los grados de tercero a quinto debido a que los estudiantes de estos niveles ya contaban con destrezas y experiencias académicas sobre las cuales relatar, además de edades que eran propicias para los instrumentos que usamos a lo largo del trabajo de campo. Se usaron técnicas e instrumentos cualitativos tales como: observación participante, tres talleres enfocados en identificar la metódica del lugar y estudiantes con posible potencial de AACC, aplicación de escalas de autonominación, nominación de pares y nominación del profesor (elaboradas por el equipo de investigación con base en las propuestas por las Orientaciones del MEN [consultar Apéndice 3 de las

orientaciones], y entrevistas semiestructuradas que fueron realizadas a siete estudiantes, cuatro de ellos nominados y tres voluntarios que resultaron pertinentes para el objeto de estudio. Dado que los participantes en la investigación son menores de edad, se realizó un consentimiento informado que debieron firmar los padres de familia. En dicho documento se explica que los datos obtenidos serían usados con fines netamente académicos y se les informó que tenían la libertad de decidir que los niños no participaran en la recolección de la información, garantizando así el respeto por los principios éticos de autonomía, voluntariedad y confidencialidad. Además, el grupo de investigación creó códigos para garantizar el anonimato de los participantes.

La asistencia al CER se llevó a cabo con una frecuencia de una vez por semana, dedicando la jornada completa de los lunes. En una primera fase se realizaron talleres de reconocimiento orientados a comprender cómo los estudiantes concebían la escuela, sus metódicas y los ideales de formación implícitos y explícitos. Entre estos, se implementó un juego de roles en el que los estudiantes construyeron de manera autónoma representaciones teatrales sobre su experiencia escolar. Asimismo, se desarrolló un taller de autonominación mediante el dibujo de la silueta corporal, a partir del cual los estudiantes exploraron sus propias capacidades y roles en la escuela, respondiendo preguntas relacionadas con el reconocimiento por parte de sus pares y docentes. Complementariamente, se implementaron actividades basadas en intereses, en las que los estudiantes se agruparon para diseñar y proponer retos asociados a distintas áreas (actuación, físico-motriz, científico y origami), permitiendo evidenciar desempeños vinculados con la creatividad, la planificación, la resolución de problemas, el liderazgo y la innovación. Finalmente, se aplicaron escalas de nominación y, de forma transversal a todo el proceso, se llevó a cabo observación participante, tanto durante el desarrollo de los talleres como en el resto de la jornada escolar.

2.1. Análisis de información

Los resultados obtenidos fueron sistematizados en diarios de campo, relatorías, transcripciones de entrevistas y fichas analíticas de audiovisuales. Se realizó codificación axial y selectiva, para avanzar en una triangulación por fuente con una matriz de análisis en una hoja de cálculo de Excel que integró toda la información recopilada para establecer conexiones y encontrar una estructura de sentidos, develando contrariedades que llevaron a la construcción de binarios que mediaron la interpretación. Dicho proceso dio lugar a las categorías emergentes (Figura 1).

Figura 1

Categorías emergentes

Sujeto	Niño	↔	Alumno
	Inocente	↔	Ingenuo
Ideal del necio		↔	Ideal del educador
Metódica	Territorio	↔	Mapa
	Movimiento	↔	Quietud
	Metódica caótica	↔	Metódica escolarizada

3. Resultados

Al otorgarle sentido a las experiencias recopiladas alrededor de la metódica en el reconocimiento de las AACC desde las voces de los estudiantes, el educador y nuestra subjetividad, se evidencian contrariedades entre los discursos y las prácticas desarrolladas en el aula. Este hecho influye directamente en las relaciones de aula, los contenidos, los métodos, los fines y las estrategias de enseñanza, así como en los procesos de reconocimiento de las capacidades. Como consecuencia, el estudiante deja de ser niño y se sumerge en un patrón de comportamientos y criterios a seguir que lo convierten en el alumno ideal; en este proceso, el aprendizaje pierde sentido al desvincularse de su contexto y de su etapa de desarrollo, generando experiencias de frustración, tedio y la sensación de no contar con un territorio educativo al cual puedan sentir que pertenecen.

Con el fin de preservar la confidencialidad de los participantes, los fragmentos de discurso de los estudiantes se identifican mediante la letra “E”, que corresponde a “estudiante”, seguida de la inicial de su nombre. De este modo, se protege la identidad de los niños y, al mismo tiempo, es posible distinguir las diferentes voces presentes en el análisis.

Así pues, nos adentraremos en describir las categorías que emergieron como resultado de dichas experiencias. En el primer entramado encontraremos a la escuela en reconstrucción como metáfora que surge a partir de las transformaciones tanto físicas como metodológicas por las cuales está atravesando el CER. El segundo entramado nos lleva a las metódicas: la sin territorio, que pone de manifiesto cómo las estrategias, contenidos y métodos no están adquiriendo un significado; la escolarizada, que acoge todas aquellas acciones que moldean al sujeto para que sea apto en la escuela, y la caótica, que emerge en momentos espontáneos

donde los niños inventan, exploran y se expresan libremente. Por último, como tercer entramado se muestra de manera clara los roles que la escuela asume al caracterizar el ideal y no ideal de sujeto.

3.1. Una escuela en reconstrucción

La metáfora de la escuela en reconstrucción nos permite pensar en lo dado y en lo posible, en aquello que está en tránsito y en el porvenir. Durante la investigación se identificaron intenciones de cambio asociadas a la llegada de un nuevo educador, así como expectativas expresadas por los estudiantes en relación con sus procesos formativos. Estos elementos evidencian una escuela que busca transformarse, aunque aún convive con metódicas tradicionales; incluso la infraestructura escolar, en proceso de remodelación durante el trabajo de campo, reforzó esta condición de reconstrucción. Además, durante la entrevista el educador mencionó que estaba instaurada la idea en los estudiantes de que al que le va mejor es el que más rápido transcribe la cartilla, y expone que está en proceso de reformar estas ideas aplicando “otros métodos” en sus clases. Se ha propuesto animar a los estudiantes a pensar y dejar de lado la mecánica de solo transcribir, a partir de la implementación de estrategias como: retos matemáticos, resolución de los talleres de las cartillas y promoción de la lectura mediada por el *Milo literario*, un encuentro en el que la palabra y los sabores eran protagonistas, como un pretexto educativo para compartir y aprender sobre libros.

Además, identificamos en la manera de habitar el espacio que el educador tenía la intencionalidad de transformar las dinámicas de interacción educador-estudiante al disponer las sillas de manera circular, de forma tal que se permitiera un diálogo más cercano entre los presentes. En las entrevistas realizadas, expresaba que esto lo hacía en función de no replicar prácticas magistrales donde la enseñanza se relaciona con la quietud, la disciplina y la imposición, reflejado en relaciones de poder entre el adulto y el niño. Sin embargo, esto no lo relaciona con los procesos propios del modelo que rige a las escuelas rurales (Escuela Nueva), exclusivamente lo nombra cuando se refiere a lo multigrado y a las cartillas. A pesar de las condiciones mencionadas, se reconoce que las visiones e intenciones que sueña el educador difícilmente se logran en los pocos meses que lleva habitando el lugar, pues las demandas del contexto y el modelo proponen dinámicas que van más allá de la enseñanza donde se involucren procesos territoriales y comunitarios.

3.2. Si pierdo Matemáticas, pierdo todo...

Aun cuando se pretende y existe la intencionalidad de cambio del educador, se observó que en la práctica surgieron contradicciones y desbalances. Si bien las mesas y sillas estaban dispuestas de forma circular con la finalidad de transformar las maneras de relacionarse con sus

estudiantes, continuaba siendo el tablero quien figuraba como agente de construcción del conocimiento y no las voces que se encontraban presentes; de hecho, cuando le preguntamos a una de las estudiantes durante la entrevista cómo le gustaba que le enseñaran, ella respondió “de una forma divertida, no siempre copiando en un tablero” (EL).

Con los retos matemáticos ocurría algo similar. El educador manifestó que con esta estrategia buscaba fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes; sin embargo, al observar su desarrollo se evidenció una diferencia entre lo dicho y lo hecho, pues terminaba aplicando los mismos métodos de una clase magistral de Matemáticas. Lo que sí se logró entrever era que fomentaba la competitividad y la rapidez, como su ideal implícito de formación, ya que no se hizo mención directa a querer lograr esto, pero cada acción planteada de una u otra forma desencadenaba este tipo de relacionamiento e ideas en los niños de “quiero (debo) ser el primero”, como forma de destacar y sobrevivir en la escuela.

En un taller de reconocimiento, ante la pregunta “¿por qué eres importante en el salón?”, uno de los estudiantes respondió: “porque acabo las cosas rápido” (EA). Sin embargo, este mismo estudiante en la entrevista manifestó una percepción distinta al señalar que la materia que menos le gustaba era Español: “La veo difícil porque hay que escribir mucho y yo no es que sea tan rápido escribiendo” (EA). Así pues, vemos que realmente él no se siente como el más rápido, pero sí quiere llegar a identificarse como tal y ser reconocido de esta manera. De ahí en adelante no se observaron procesos mucho más profundos que le dieran un verdadero sentido a la actividad de los retos. Incluso, pese a las retroalimentaciones realizadas tras definir al ganador, muchos estudiantes se quedaban sin comprender el ejercicio y optaban por el silencio, tal vez para no decepcionar a su educador.

Con el tiempo, los estudiantes comenzaron a solicitar ayuda, pero en términos de “¿Me lo haces?”, comentando muy seguido “profe es que no sé” o “profe no soy capaz”. Estas expresiones reflejan la manera en que la metódica empleada genera en los estudiantes una constante necesidad de aprobación y un reconocimiento de sí, que debilita directamente su autopercepción frente a lo que pueden o no hacer en sus actividades escolares; por lo tanto, comienzan a proyectarse en los procesos educativos como personas incapaces, siendo el miedo a perder y el error protagonistas en la escena educativa. Responder primero que los demás se convierte en el objetivo central, lo que deja de lado un aprendizaje que posea un verdadero sentido para el sujeto y los principios comunitarios que son clave en el modelo educativo propuesto para estos contextos.

En la actualidad, se priorizan unas áreas sobre otras de acuerdo con las necesidades del medio social que impone la globalización, en donde las ciencias exactas o el STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) son el foco de interés para el progreso y

crecimiento económico. Sin embargo, este panorama niega la posibilidad de evidenciar el desarrollo de otros intereses y capacidades en diferentes áreas del conocimiento como las ciencias sociales y el arte. Si en el aula la enseñanza se centra solo en esta materia, puede llegar a crear el imaginario de que el único desempeño viable, visibilizado, exaltado y reconocido es el de ser bueno en matemáticas. Esto, a su vez, desencadena la restricción de las AACC a este perfil específico y genera barreras frente a esta área. Como consecuencia, algunos niños llegan a quejarse porque siempre ven clase de Matemáticas, y porque posiblemente no se sienten escuchados y tomados en cuenta a la hora en que el educador implementa estrategias de enseñanza.

Es por esto que la metódica es clave para entender la enseñanza y los ideales de formación, puesto que las decisiones que se tomen al elegir qué hacer o qué no hacer en el aula implican siempre una intención, pues no existe educación sin un ideal de sujeto. Klafki (1963/1991) explica la relación entre didáctica y metódica, cuando hace referencia a que la metódica se relaciona con las formas de organización y realización de la enseñanza para hacer posible que los estudiantes se enfrenten a contenidos orientados hacia un fin determinado.

En este sentido, las reflexiones didácticas constituyen un componente fundamental del campo disciplinar, en tanto se relacionan directamente con la enseñanza y con el saber propio de quien enseña. Ello exige comprensiones que vayan más allá de la demanda de un recetario o de un conjunto de técnicas e instrumentos replicables en el aula, por ende, la formación de educadores debería propiciar reflexiones más profundas y abrir lecturas en la educación a partir de los objetivos, medios, contenidos e interacciones que se dan en la enseñanza.

Ahora bien, lo descrito nos genera reflexiones alrededor del significado que se les otorga a los procesos de enseñanza, pues evidenciamos que es una metódica que desconecta el sentido en cuanto a lo que se aprende, en tanto no se responde a las realidades y al contexto de los estudiantes. La desconexión entre *el para qué y por qué* van a la escuela con lo que están aprendiendo, los conduce a un sinsentido porque les hace falta un sustrato signifiante que permita conectarlos con sus realidades y quiénes son. En vista de lo mencionado, identificamos una metódica sin territorio, pero ¿por qué sin territorio? Porque es un término que nos permite pensar en el lugar y en la acción que tenemos como sujetos con respecto a lo que queremos hacer y ser. Esto nos lleva a transitar a un enunciado de Calvo Muñoz (2012) en el que expresa que “aprendemos a recordar fórmulas, fechas, incluso valores y sentimientos, pero no logramos integrarlos al devenir de nuestra existencia” (p. 357).

En concordancia con lo dicho por el autor, traemos las voces de los estudiantes que nos develan lo que nombramos como “metódica sin territorio”. Durante las entrevistas, al preguntar a los niños sobre ¿cuáles crees que son las materias más importantes para el

colegio?, todos coincidieron en que era Matemáticas. Fue su primera respuesta. Al interrogarlos sobre el por qué, dijeron:

—“Porque si uno pierde esa materia no puedo pasar a otro grado” (EF).

—“Porque si pierdo Matemáticas pierdo todo” (EE).

Estas observaciones invitan a la reflexión, pues se evidencian en los estudiantes signos de cansancio y frustración frente a las prácticas académicas, especialmente en Matemáticas. Al no vincularse con su cotidianidad, la asignatura se percibe como poco significativa, lo que genera desinterés y tedio. Esta situación se intensifica cuando la enseñanza se centra en la competencia y la comparación, llevando a que los estudiantes se perciban a sí mismos como insuficientes o incapaces.

3.3. Hacerse alumno: el paso a dejar de ser niño

Cuando se llevan a cabo métodos que desconectan al sujeto de su territorio, este naufraga en unos hábitos escolares rutinarios que solo le permiten responder casi de manera mecánica a las demandas o peticiones de un sistema que ya tiene definido al sujeto ideal que quiere proyectar. Entonces, observamos a un sujeto que se escolariza desde que ingresa por primera vez al preescolar y rompe con sus dinámicas de la infancia de jugar, dormir, descubrir y crear para sumergirse en unas prácticas escolares monótonas que le implican responder a un horario, un uniforme, unas reglas, una calificación, es decir, pasan a cumplir con lo impuesto por otros, sin tener en cuenta también sus expectativas, intereses y motivaciones. Bien lo dice Calvo Muñoz (2012):

Cuando nos escolarizamos, es decir, cuando nos instruimos, la palabra nos aguarda para repetir las palabras celosamente guardadas en los textos de estudio y que hemos dicho muchas veces. Lamentablemente, de esa manera, solo aprendemos lo que otros descubrieron y no lo que podríamos crear. (p. 357)

En ese sentido, el autor retoma y profundiza la idea de que los niños se convierten en reproductores de lo que ya se encuentra preestablecido, gracias a esas estructuras y tecnologías que regula y provee la escuela. Niños callados, escuchando y trabajando, siempre actuaban bajo la obediencia en la que solo atendían a lo que el otro decidiera o quería que hicieran. Emergen unas relaciones de poder en que las voces e intereses de los niños se dejan de lado para dar lugar a la del educador. ¿Sientes que el profesor toma en cuenta tus gustos para las clases? Un estudiante comenta: “No. Más bien él hace las clases a su manera”.

Asimismo, ciertas escenas recopiladas durante uno de los talleres –que consistió en representar a la escuela por medio de una obra de teatro– permitieron identificar que, desde la voz de los niños, la escuela es una cárcel, un lugar hostil en el que no pueden jugar, y donde siempre hay un educador que les dice qué hacer y cómo hacerlo, los regaña, les grita, les prohíbe todo.

Según ellos, a la escuela se va principalmente a clases de Matemáticas, que son aburridas y tediosas, y rara vez se da una clase diferente como Español o Ciencias naturales. Al parecer, una escuela sin tablero y sin cuaderno no es posible.

En ese mismo taller, los estudiantes propusieron representar la escuela ideal. En esta dramatización, el docente escribía en el tablero que lo que harían ese día sería “NADA” (así, en mayúscula). Tras esa indicación, todos corrían por el espacio que dispusieron como el salón de clase, se subían a las sillas y se tiraban bolas de papel, el momento del descanso fue más largo que la clase, y a “la única que asistieron fue a Educación física”. Las tecnologías no cambiaron, solo se les dio un uso diferente, tablero, cuaderno y pupitres, todo igual. Los horarios fueron alterados, “ya que se privilegió el descanso y la clase que más les gusta”. El docente pasó de ser imponente y mandón, a ser flexible y casi inexistente.

Con todo lo anterior vale decir que, cuando se sale de la escolarización, los estudiantes disfrutaban la escuela al permitirles crear y participar en la metódica. Al escucharlos su actitud y disposición inmediatamente cambiaba: ya no hay falta de motivación, ni incomodidad ni mucho menos hostilidad; no se les dificulta el trabajo en equipo, ni dicen “no soy capaz”, no piden ayuda y hacen las cosas por sí solos. Así pues, surge la metódica caótica, que aparece en momentos espontáneos donde los niños inventan, exploran y se expresan libremente. Este tipo de metódica representa el movimiento, asociado con la esencia vital de la niñez, la curiosidad y la posibilidad de descubrir. De esta manera, les resultaba interesante la escuela cuando estaban en una clase distinta a la de Matemáticas y se evaluaban los contenidos por medio de otras estrategias o tecnologías. En los talleres de creación de retos, se veían activos en una faceta diferente a la de estar sentados frente al tablero transcribiendo ejercicios de matemáticas; los vimos crear, imaginar, hacer, buscar, liderar, explicar.

Finalmente, es difícil llegar a un proceso de reconocimiento de capacidades con una metódica escolarizada, en una estructura que no da paso a la creatividad y que se mueve en dinámicas rígidas, donde todo es igual siempre y la quietud apaga la creatividad y detiene el impulso natural del aprendizaje. En la escolarización, Calvo Muñoz (2012) sostiene que “ya no hay admiración ni sorpresa, solo sucesión aburrida de acontecimientos iguales, ni contradicción e incertidumbre, solo certeza ingenua de que el mundo es definitivamente igual, circular y centrípeto, tediosamente idéntico a sí mismo” (p. 358).

La escuela desafortunadamente se ha desorientado en los caminos burocráticos, dejando de lado su propósito formativo y constituyéndose como un espacio estricto y severo, donde los sujetos olvidan lo que son para lograr convertirse en ser alumnos. De esta manera urge desescolarizarla (Calvo Muñoz, 2012) para recuperar la esencia de los sujetos que la habitan, porque ellos, más que alumnos, son niños; por eso quieren jugar, crear, curiosar y ser agentes activos de su propio aprendizaje. Así, entre movimiento y quietud, la escuela oscila constantemente, revelando la tensión entre el ser niño y la tendencia a moldear alumnos obedientes.

3.4. Todos los salones tienen un...

La descripción anterior de las metódicas permite visualizar la forma en que se lleva a cabo la enseñanza en aquel CER y cómo se refleja el reconocimiento de las capacidades en la misma. Como lo hemos dicho antes, no es casualidad que el educador elija unas estrategias por encima de otras, o que les dé más importancia a unas áreas que a otras, dado que todo esto responde a unos ideales de formación. A raíz de esto, las dinámicas de la escuela se configuran a partir de roles, es decir, papeles en los cuales los niños se van moldeando. Esos roles en el aula propician una identidad que parece estática y que termina siendo asumida a partir de las características que le atribuyen debido a algunas conductas y actos que observan en ellos, como: “todo lo haces bien” o, al contrario, “todo lo haces mal”; “eres el bueno en...”, “eres el malo en...”, “es que yo soy el cansón”, “es que yo soy la juiciosa”, “es que yo soy el extrovertido”, “es que yo soy el callado”, de este modo, hacen tan bien su papel que son los más convencidos al final de esa identidad.

De esta manera, también se va constituyendo un reconocimiento institucional a partir del modelo Escuela Nueva que rige a las escuelas rurales. Este promueve una enseñanza y aprendizaje desde el uso de cartillas (herramientas predilectas), en donde ya están predeterminadas y estandarizadas las temáticas y saberes a aprender que dan lugar al sujeto ideal: ser alumno. Dicho modelo conduce a la obediencia, competitividad, eficiencia e inteligencia, que reduce al estudiante a la figura del “juicioso”; parece una formación de sujetos para el campo laboral, donde se exigen estas mismas características para crear al “empleado ideal”.

En esta misma línea, se van estableciendo relaciones de contrariedad entre sujeto ideal y no ideal que se traducen en ser productivo e improductivo. Esto genera la emisión de juicios en función de lo que se aprueba o no en la estructura educativa. A partir de las experiencias vivenciadas, pudimos construir unos roles principales que emergen en la escena escolar, y que se configuran a partir de esas lógicas y discursos de la productividad e improductividad

reflejadas en la metódica implícitamente. De este modo, identificamos una forma de clasificación entre ellos y el educador, que transitaba entre lo que está bien o está mal, entre lo correcto o incorrecto de acuerdo con el papel o el rol que cumple cada estudiante, haciéndose énfasis frecuentemente en que ciertos sujetos ya son algo en específico, como si tuvieran una identidad fija y estable. A pesar de ello, unos roles resaltan más que otros, pues parece ser que sin ellos la escuela no sería la misma. En el caso del CER, los personajes que más resaltaron alrededor de estas ideas fueron: el eficiente y el perezoso, el inteligente y el bruto, el juicioso y el necio.

En consideración a la idea precedente, en el aula de clases se observan constantemente acciones vinculadas con las anteriores, incluso se referencian dentro del discurso de los agentes administrativos. Ante esto traemos a colación la visita que realizamos a la sede principal de la institución educativa, en la que tuvimos la oportunidad de entablar una conversación con la rectora, quien nos narraba que ella busca en cada proyecto gestionado para la institución que los estudiantes logran “hacer algo”, pero no en un sentido de poner en función lo que les interese, guste o motive propiamente, sino con relación al acceso al campo laboral. Es aquí donde evidenciamos cómo ese reconocimiento administrativo permite que cobren sentido las metódicas que se desarrollan en la institución, especialmente las del CER, pues desde ese reconocimiento se logran leer las aspiraciones y proyecciones que se tienen sobre el sujeto que se está formando, que apuntan a un sujeto trabajador y no a uno que tenga la oportunidad de explorar sus capacidades en función de sus deseos e ideales. Percibimos que desde aquel discurso no existe una intención que demuestre un interés en los estudiantes que posiblemente presenten un alto potencial en AACC o un enfoque en el desarrollo del talento, afirmación que se hace mucho más clara cuando en el diálogo con la rectora, al mencionarle nuestra investigación, reaccionara exclamando: “¡Pero aquí no hay de eso!”.

Otras de las experiencias que resultaron relevantes y que nos permitieron concluir la importancia de los roles en las relaciones de aula fue aquella en la que, al final de uno de los talleres, una de las investigadoras le preguntó a uno de los estudiantes por qué era importante para el salón a lo que él respondió que no lo era. Ante esto, una de sus compañeras inmediatamente replicó: “Él si es importante porque, si él no estuviera, no estaría el cansón del salón. Todos los salones tienen un cansón” (EL).

Por su parte, recordamos otro episodio que sucedió el primer día en medio de nuestra presentación. Mientras contábamos que nuestra investigación se trataba sobre AACC, el educador nos interrumpió para decir que “hay una estudiante que es la estrella en Matemáticas”. Este comentario resultó particularmente interesante, ya que puso de manifiesto la percepción que tiene el educador sobre las AACC, mostrando una concepción reduccionista

de la capacidad, puesto que se basa exclusivamente en el razonamiento matemático y que puede tender a invisibilizar otros desempeños.

Así y todo, no hay una relación transparente o directa entre el rol que te asignan en el aula y la capacidad. Hemos notado que el rol del necio o cansón siempre está acompañado de la etiqueta de perezoso y el que no hace nada, negándole la posibilidad de mostrar sus verdaderas capacidades, porque podría ser solo una máscara o fachada que este sujeto ha creado bajo un sistema que no le permite ser.

Sin embargo, lo paradójico es que el sujeto ideal establecido por esa estructura que se encarna en el estudiante juicioso, inteligente y eficiente, tampoco termina respondiendo a un perfil de AACC o potencial talento, más bien solo responde a aquellas exigencias impuestas por el sistema escolar. En suma, la identidad del estudiante con AACC no es un rol que esté prescrito en este contexto escolar.

Pese a ello, en el desarrollo de las actividades investigativas alcanzamos a ver niños con tendencia a ciertos desempeños: los niños ambientalistas, apasionados por el estudio de la naturaleza; los niños deportistas, motivados por el fútbol; o los niños que hacen las veces de payasos, quienes terminan demostrando habilidades para la actuación. Según la teoría de Renzulli y Geasser (2015), estos niños podrían entrar en el “pool del talento”, pero, dado que sus desempeños tienden a salirse del molde educativo tradicional, terminan siendo invisibilizados.

4. Discusión

En los estudios encontrados con relación a la ruralidad, Estados Unidos es el país que arrojó los hallazgos más relevantes en el campo, puesto que desde hace varios años se viene investigando acerca del binomio AACC y educación rural. El enfoque de dichos estudios problematiza las desigualdades y brechas relacionadas con la falta de financiación y recursos, los estereotipos rurales, el acceso al campo laboral sin la necesidad de un título universitario y el rechazo a la academia por miedo al no retorno de las personas que salen de sus contextos. Estos fenómenos constituyen retos y variables importantes al considerar una atención educativa para personas con AACC en lo rural, por lo tanto, son abordados por estudios más actuales que proporcionan alternativas para dar soluciones. Se resaltan los trabajos de Callahan y Azano (2021) y de Kuehl et al. (2022), quienes llevan a cabo una propuesta de pedagogía con un enfoque territorial como una forma de rescatar los valores rurales y ofrecer educación para personas con AACC teniendo en cuenta sus lugares de origen. A diferencia del contexto colombiano, en el que no encontramos investigaciones relacionadas con la educación rural para personas con AACC, solo se evidencia el modelo Escuela Nueva que está dirigido a zonas

rurales de manera general, sin la pretensión de vincularlo con la educación de estudiantes con AACC.

A propósito de esto, la investigación de Montoya-Rodas y Ospina (2021) converge con nuestros resultados, pues estos autores concluyen que las AACC son una *performance* inviable en este lugar, lo que concuerda con lo que hemos descrito a lo largo de este artículo, con la diferencia de que en contextos urbanos los estudiantes pueden ser identificados, aunque sin que se les ofrezcan oportunidades reales de enriquecimiento y desarrollo, mientras que en contextos rurales predomina la ausencia de identificación y acompañamiento. Así, la adjetivación se constituye como un vector: si te dicen estrella, bruto o necio, eso te conduce a una forma de actuación, a una *performance* específica moldeada de acuerdo con ese rol que te asignan.

El artículo tiene como limitación que el diseño metodológico se centró en el análisis de una situación particular sin buscar generalizar los resultados a otros contextos rurales. Cada contexto rural posee características propias que lo hacen único. Sin embargo, el estudio ofrece una referencia valiosa que podría ser replicada o adaptada en otras escuelas rurales, contribuyendo al fortalecimiento de investigaciones situadas que aborden el reconocimiento de las capacidades en diversos territorios.

Una de las principales fortalezas del trabajo fue la apertura de la comunidad educativa, que mostró disposición para participar en las actividades propuestas. Esta actitud permitió una participación en la vida escolar, generando lazos de confianza y colaboración que enriquecieron la recolección y el análisis de la información.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos invitan a repensar las metodologías educativas para que no se centren exclusivamente en un tipo de desempeño, sino que permitan la manifestación y el reconocimiento de múltiples capacidades. En el contexto rural, esto adquiere especial relevancia, dado que la diversidad de experiencias y saberes requiere enfoques que valoren distintas formas de aprender y participar.

En el plano de la política educativa, el estudio aporta una reflexión crítica sobre las limitaciones de las políticas actuales en materia de reconocimiento de las AACC. Las normativas vigentes no garantizan procesos pedagógicos ni currículos contextualizados que potencien las capacidades de todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica. Se hace necesario avanzar hacia políticas situadas, que reconozcan los territorios y promuevan una educación que valore las capacidades en su pluralidad, tanto en contextos rurales como urbanos.

5. Conclusiones

Las reflexiones en torno a los caminos de formación en el reconocimiento de personas con AACC reflejadas en la metódica de un contexto de educación formal rural nos permitieron realizar un ejercicio descriptivo, analítico y comprensivo alrededor de las experiencias de estudiantes que cursan los primeros años de la educación básica. Las identificamos como tres metodólicas: *sin territorio*, *caótica* y *escolarizada*, y vislumbran la hegemonía de las matemáticas que hacen que los estudiantes asocien el valor de la escuela únicamente con esta asignatura, además de desencadenar unos procesos de reconocimiento de capacidades desde la misma, con la idea de que la inteligencia o desempeño intelectual superior solo sean los que destaquen en el área de las ciencias exactas, lo que inevitablemente conduce a que otro tipo de desempeños pase desapercibido en este contexto. De ahí, la didáctica tiene una relación de dependencia con el reconocimiento, dado que, si valoramos y consideramos relevantes ciertas capacidades, las decisiones didácticas que se tomen se enfocarán en el desarrollo de estas, lo que a su vez determina la metódica.

Desde un punto de vista estadístico, es imposible que no existan estudiantes con potencial de AACC en aquel CER. Aunque no existan diagnósticos registrados en el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT), sí se pueden encontrar estudiantes con potencial de AACC, más bien lo que no posibilita la identificación de estos son los procesos de la escuela que no cuentan con un enfoque de capacidades. Al respecto, Reis y Renzulli (1982) sostienen que los procesos de identificación tradicionales en la educación pueden no ser efectivos en todos los estudiantes con AACC, ya que podrían estar excluyendo a un grupo significativo que tiene un potencial igual o incluso superior, si se les brinda las oportunidades adecuadas. Esto resalta la importancia de revisar y reformar las estrategias de identificación en el sistema educativo.

En esa lógica, todo contexto tiene personas que sobresalen, ya sea porque poseen características aceptadas por su sistema, o porque presentan características inaceptables. En la experiencia vivida, los ideales de formación implícitos están tan interiorizados en los estudiantes y el educador que asumieron el discurso asociado a lo ideal y lo no ideal mediante la adjetivación de ser “juicioso”, “eficiente”, “inteligente”, “necio”, “perezoso” y “bruto”. Tanto en los estudiantes como en el educador lo ideal permite que la escolarización se mantenga reflejada en la metódica, que no se quiebre, no flaquea, mientras que los no ideales sacan a la escuela de la rutina y tienen un papel dinamizador fundamental para desescolarizarla. Esa constante tensión, que no es explícita, configura ciertos modos de relacionamiento y cierra posibilidades de reconocimiento de las capacidades.

Por último, encontramos que lo rural y urbano no difieren en gran medida en la manera en que llevan a cabo sus prácticas de enseñanza en relación con las tecnologías implementadas como los libros de texto o las cartillas, el tablero, los pupitres, las clases magistrales y la estandarización. Es importante aclarar que lo relatado durante este artículo responde a una experiencia específica y no pretendemos generalizar la ruralidad, puesto que varía de un lugar a otro, es decir, que es un contexto cambiante y diverso. Esto se ha venido incorporando en la academia donde se propone el concepto en plural “ruralidades”, de manera que dé cabida a las múltiples expresiones en que se dan las dinámicas de estos territorios (Rasheed, 2020).

6. Referencias

- Antoun, M., Plunkett, M., & Kronborg, L. (2022). Gifted Education in Lebanon: Time to Rethink Teaching the Gifted. *Roeper Review*, 44(2), 94-110.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2043502>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Ayık, Z., Çetin, G., & Usta, M. E. (2025). Sustained primary teacher provision for the gifted: the influence of gifted conceptions on nomination and differentiation. *BMC psychology*, 13(1), Art. 901.
- Callahan, C. M., & Azano, A. P. (2021). Place-Based Gifted Education in Rural Schools. En Smith, S. R. (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 535-554). Springer International Handbooks of Education.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_25
- Callahan, C. M., Azano, A., Park, S., Brodersen, A. V., Caughey, M., & Dmitrieva, S. (2022). Consequences of implementing curricular-aligned strategies for identifying rural gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 243-265.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00169862221082064>
- Calvo Muñoz, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Editorial ebooks Patagonia - Editorial Universidad de La Serena.
- Chowkase, A. A. (2022). A Bioecological Systems View of School Experiences of High-Ability Students From Rural India. *Gifted Child Quarterly*, 66(1), 41-61.
<https://doi.org/10.1177/00169862211030311>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículo 68*.
<https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-68>
- Gallardo-Cerón, B. N., & Duque-Castaño, D. S. (2022). Semilleros de investigación como espacio de reconocimiento de personas con altas capacidades. *Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(2), 1-22.

<https://doi.org/10.11600/RLCSNJ.20.1.4962>

Gray, A., & Gentry, M. (2023). Hispanic and Latinx Youth with Gifts and Talents: Access, Representation, and Missingness in Gifted Education Across the United States. *Journal of Latinos and Education*, 23(2), 708-724. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2180365>

Grinshtain, Y., Miedijensky, S., & Zibenberg, A. (2024). Environmental and Educational Systems for Gifted Students: Rural and Central Contexts. *Rural Special Education Quarterly*, 43(3), 136-149. <https://doi.org/10.1177/87568705241246009>

Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/RLCSNJ.20.2.4913>

Hemmler, V. L., Azano, A. P., Dmitrieva, S., & Callahan, C. M. (2022). Representation of Black Students in Rural Gifted Education: Taking Steps Toward Equity. *Journal of Research in Rural Education*, 38(2). <https://doi.org/10.26209/jrre3802>

Infantes, A., & León, M. P. (2022). El bajo rendimiento académico en estudiantes con altas capacidades: el rol del contexto. En A. Rocha, R. García Perales, A. Ziegler, J. S. Renzulli, F. Gagné, S. I. Pfeiffer, & T. Lubart (Orgs.), *Inclusão educativa nas altas capacidades argumentos e perspectivas* (pp. 271-291). Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, ANEIS.

Jung, J. Y., Townend, G., Hay, P. K., & Smith, S. R. (2022). The State of Knowledge in Rural Gifted Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Advanced Academics*, 33(3), 315-363. <https://doi.org/10.1177/1932202X221076385>

Klafki, W. (1963/1991). Zur Verhältnis von Didaktik und Methodik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(1), 77-94. (A. Mesa, & A. Pantoja, Trans.).

Kuehl, R., Azano, A. P., & Mata, R. (2025). Addressing equity challenges and expanding opportunities in gifted education for rural multilingual learners. *Journal of Advanced Academics*, 36(3), 563-586. <https://doi.org/10.1177/1932202X251336494>

- Kuehl, R., Callahan, C. M., & Azano, A. P. (2022). The Forgotten Many: Rural Gifted Learners. In J. Nyberg, & J. Manzone (Eds.), *Creating Equitable Services for the Gifted: Protocols for Identification, Implementation, and Evaluation* (pp. 1-21). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8153-7.ch011>
- Mhlolo, M. K., & Ntoatsabone, M. J. (2023). From overt to covert exclusion: Implications of inclusive education policy statements on the education of the mathematically gifted learners in Umlazi District of South Africa. *Cogent Education*, 10(1), Art. 2177491. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2177491>
- Miedijensky, S., & Grinshtain, Y. (2024). Environmental frameworks for the gifted in the periphery and center regions in Israel: Parents' and teachers' perceptions. *Gifted Child Today*, 47(2), 127-141. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10762175231222298>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- Montoya-Rodas, S., & Ospina, H. F. (2021). Escenas de reconocimiento-formación de personas con altas capacidades en Rionegro, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.3.4770>
- Rasheed, M. (2020). Context and Content in Rural Gifted Education: A Literature Review. *Journal of Advanced Academics*, 31(1), 61-84. <https://doi.org/10.1177/1932202X19879174>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1982). A research report on the revolving door identification model: A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63, 619-620.
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Sistema multi-criterio para la identificación de las altas capacidades Creativas/Productivas y de Alto Logro. *Revista de Educación*, (368), 92-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>

Valadez, M. D., Ortiz, G. E., Flores, J. F., Betancourt, J., Avalos, A., & García, M. C. (2022).

Oportunidades de reconocimiento y desarrollo para alumnos con altas capacidades en el marco de la educación inclusiva. En A. Rocha, R. García-Perales, A. Ziegler, J. S. Renzulli, F. Gagné, S. I. Pfeiffer & T. Lubart (Eds.), *A inclusão educativa nas altas capacidades: argumentos e perspectivas* (pp. 413–438). Aneis, <https://39464109.servicio-online.net/UCLM/wp-content/uploads/2023/09/2022-A-incluso-educativa-nas-altas-capacidades-argumentos-e-perspetivas.pdf>