



FILHA



Campos zacatecanos, óleo sobre lona, 90x60cm. Autor: Rogelio Aguilar

Rodríguez Sánchez, Juan Francisco y Cardoso Pérez, Martín de Jesús. (2026). ¿Equidad para todos? El vacío histórico de las políticas educativas en México para atender la alta capacidad intelectual en educación superior. *Revista digital FILHA*. julio-diciembre. Número 35. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.

Primera ronda.

Fecha de recepción: 1-diciembre-2025. Fecha de aceptación: 22-junio-2026.



Juan Francisco Rodríguez Sánchez. Mexicano. Asesor Técnico Pedagógico en Educación Secundaria Técnica en Zacatecas. Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente y estudiante del doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. **Correo electrónico:** juan.rodriquez.sanchez@uaz.edu.mx

Martín de Jesús Cardoso Pérez. Mexicano. Profesor Titular de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctor en Ciencias Pedagógicas. **Correo electrónico:** mcardoso_63p@yahoo.com.mx

¿EQUIDAD PARA TODOS? EL VACÍO HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO PARA ATENDER LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Equity for all? The historical gap in Mexican educational policies to address high intellectual ability in higher education

Resumen: En las universidades mexicanas, las y los estudiantes con Alta Capacidad Intelectual (ACI) permanecen en la invisibilidad y marginados por las distintas políticas educativas que ignoran su existencia y su potencial. Este grupo de estudiantes con amplias capacidades cognitivas, creativas y académicas, carecen de reconocimiento normativo sustantivo que se traduzca en verdadero apoyo institucional y de oportunidades diseñadas para su desarrollo. Se analizan los modelos teóricos consolidados internacionalmente: los tres anillos de Renzulli (1978), el modelo diferenciado de Gagné (1985) y la teoría del desarrollo del talento de Subotnik et. al (2011) que reconocen ampliamente que la alta capacidad es un fenómeno multidimensional y que requiere de la intervención intencional. Sin embargo, las instituciones de educación superior en México operan bajo esquemas que hacen homogéneo el proceso educativo y que no contemplan esta realidad. Mediante el análisis crítico-interpretativo de marcos normativos, de literatura científica y documentos institucionales, este trabajo expone la brecha profunda entre el discurso de la equidad y la acción concreta. Se asume también a la ACI como un conjunto multifactorial alineado con estándares internacionales, rechazando ambigüedades conceptuales que han paralizado la toma de decisiones. Se propone transformar la comprensión de la equidad para incorporar la excelencia como un derecho legítimo y no como un privilegio. Existe una necesidad urgente de construir marcos normativos que sean sólidos y estrategias institucionales viables que garanticen identificación precisa, acompañamiento académico especializado y desarrollo integral de estos estudiantes, reconociéndolos como sujetos de derecho y como recurso estratégico indispensable para el país.

Palabras clave: Alta Capacidad Intelectual, Políticas educativas, Educación superior, Justicia educativa.

Abstract: In Mexican universities, students with high intellectual ability (HIA) remain invisible and marginalized by various educational policies that ignore their existence and potential. This group of students with broad cognitive, creative, and academic capacities lacks substantive regulatory recognition that translates into genuine institutional support and opportunities designed for their development. This paper analyzes internationally established theoretical models: Renzulli's three-ring model (1978), Gagné's differentiated model (1985), and Subotnik et al.'s (2011) theory of talent development, all of which widely recognize that high ability is a multidimensional phenomenon requiring intentional intervention. However, higher education institutions in Mexico operate under systems that homogenize the educational process and fail to consider this reality. Through a critical-interpretive analysis of regulatory frameworks, scientific literature, and institutional documents, this work exposes the profound gap between the discourse of equity and concrete action. The ACI (Academic Competence for Higher Education) is also understood as a multifactorial framework aligned with international standards, rejecting conceptual ambiguities that have paralyzed decision-making. It is proposed to transform the understanding of equity to incorporate excellence as a legitimate right, not a privilege. There is an urgent need to build robust regulatory frameworks and viable institutional strategies that guarantee accurate identification, specialized academic support,

and comprehensive development for these students, recognizing them as subjects of rights and as an indispensable strategic resource for the country.

Keywords: *High Intellectual Ability, Educational policies, Higher education, educational justice.*

Introducción

Históricamente, la atención a los alumnos con Alta Capacidad Intelectual (ACI) en la educación de nivel universitario ha sido un asunto muy poco investigado en las políticas educativas de México. A pesar de que se reconoce cada vez más la diversidad de necesidades en el aula, la excelencia académica aún continúa siendo entendida bajo esquemas estandarizados que no consideran de manera apropiada el potencial de los alumnos con habilidades que superan el promedio o la media. En México, los programas y los marcos normativos han enfocado mayormente su atención en nivelar las distintas vulnerabilidades socioeconómicas, sin una estrategia que realmente atienda y sostenga el crecimiento de la ACI en el sistema educativo superior.

La ausencia de políticas educativas que sean específicamente para este sector de estudiantes en marginación académica no solamente obstaculiza el crecimiento académico y personal, también representa una pérdida de capital intelectual que sirve para estimular el desarrollo de la nación a través de la profesionalización y especialización académica y científica. A partir de un análisis conceptual, normativo y comparativo, este artículo tiene como objetivo argumentar la necesidad urgente de diseñar políticas educativas orientadas a la atención oportuna y adecuada de las y los estudiantes con ACI. Se parte de la premisa de que el diseño e implementación de programas institucionales para atender a este tipo de estudiantes no solo recae en el concepto de equidad, también lo hace en la eficiencia y justicia en la educación universitaria.

Alta capacidad intelectual: precisiones conceptuales y modelos teóricos

Hablar del desarrollo intelectual dentro del ámbito educativo representa un proceso dinámico y muy alejado de la espontaneidad, se requieren acciones intencionales que sean propuestas desde las políticas educativas. En este sentido, para fundamentar estas intervenciones, resulta pertinente recurrir a modelos teóricos que orienten y expliquen la ACI dentro del ambiente educativo. En este sentido, el análisis de los enfoques teóricos a los que se recurre es: el Modelo de los tres anillos de Renzulli (1978), el Modelo diferenciado y dotación del talento de Gagné (1985) y el Modelo de desarrollo del talento de Subotnik et al. (2011)

Para una contextualización precisa, se aborda una revisión conceptual adecuada de las personas cuya media intelectual se sitúa mayor al resto de la población, que varía desde una mirada de aptitudes sobresaliente al de la alta capacidad intelectual, esto desde un marco de referencia actual que encamina la evolución de las representaciones terminológicas hacia un punto homogéneo reconocido a nivel global. Para evitar vicios o sesgos en el análisis conceptual, resulta pertinente reconocer a las aptitudes sobresalientes como el criterio conceptual que desarrolla la Secretaría de Educación Pública (SEP) en sus documentos educativos, al describirlo como “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz” (SEP, 2006, p. 59).

Sin embargo, la precisión que hace la SEP no se ajusta con las ideas internacionales sobre cómo referirse conceptualmente a las personas que poseen características intelectuales superiores al promedio poblacional, y que además su interpretación cae en la ambigüedad (Covarrubias, 2018). En este sentido, se transita a la ACI entendida desde la interdisciplinariedad como una manifestación distintiva de la de la inteligencia humana, que es originada por un factor neurobiológico basado en la genética. A su vez, se ve influenciada por factores internos y externos en su periodo de crecimiento (Sastre-Riba y López, 2023).

En función de lo anterior, es claro mencionar que la ACI no puede caracterizarse meramente como una cualidad inmutable que se arraigue de manera única y fija en la mente. Aunque la adaptación contextual en el enfoque educativo se adjudica a Ley Orgánica de Educación en 2006 en España, no se menciona como un concepto que desarrolle su significado, sino que apropia el término de manera sugestiva hacia esos estudiantes que sobresalen por su capacidad intelectual y que, a su vez, requieren de medidas pedagógicas orientadas hacia un enriquecimiento curricular (Gobierno de España, 2006).

En este sentido, es justo señalar a la ACI como un término adecuado para erradicar una heterogeneidad conceptual del alumnado que sobresale, de acuerdo con Covarrubias (2018) puede abrazar las distintas características de estas personas y se incluyen dentro de un marco de referencia específico, además, se condiciona a factores del entorno como elementos determinantes en su desarrollo académico y socioemocional. A raíz de las perspectivas anteriores, el manejo de la ACI como eje conceptual central desencadena enfoques teóricos multidimensionales para su tratamiento.

Dentro de las teorías que se ajustan al desarrollo de la ACI dentro del medio educativo se encuentra el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978). En esta propuesta teórica, se describe a la alta capacidad como resultado de la interacción de tres rasgos, descritos por el autor como anillos, el primero es la capacidad intelectual superior a la media, el segundo es el compromiso con la tarea y el tercero

la creatividad (Renzulli, 1978; 2021). Esta propuesta es considerada como una de las de mayor influencia en el campo educativo del talento, desarrollada en 1970 con un seguimiento y perfeccionamiento del propio autor hasta la fecha.

El modelo de los tres anillos manifiesta una mirada latente a que la interacción correcta de sus tres conjuntos de rasgos que identifican teóricamente propicia un entorno adecuado para el desarrollo del talento, reconocido por Covarrubias (2018) como el logro del trabajo específico con estudiantes con ACI. Además, reconocer la alta capacidad como un elemento aislado y propicio al desarrollo es un error rotundo, esto demerita los factores exógenos que estimulan su progreso. De acuerdo con Renzulli (1978) la conjunción emergente de los tres rasgos, bajo determinadas situaciones y trabajados con personas con ACI, crea condiciones educativas favorables para el desarrollo del talento.

Otra perspectiva que se ha posicionado en la dinámica del desarrollo en el talento en el proceso educativo, es el Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento de Gagné (2004). Este modelo sugiere que el logro del talento se alcanza desde potencialidades innatas trabajadas sistemáticamente en un proceso de aprendizaje y práctica, influyen también factores endógenos y exógenos (Gagné, 2004). Aunado a esto, el talento también se observa como el logro de un proceso estructurado, con una secuencia de desarrollo: Primero el don como punto de partida, el segundo es el proceso de desarrollo, el tercero son los catalizadores que pueden ayudar o dificultar el proceso, y el cuarto es el talento, concebido ya como el resultado (Gagné, 2004; 2010).

En función de lo anterior, es justo señalar que el logro del talento dentro del proceso educativo no es un logro automático, sino que requiere una intervención intencional y estructurada, con un enfoque claro en activar y mantener el desarrollo de los dones naturales considerados como innatos (Gagné, 2017). Entonces, el rol de la institución educativa es brindar las condiciones necesarias para un proceso de acompañamiento intencionado, con recursos y monitoreado con indicadores de progreso.

Un complemento teórico que también se adapta al desarrollo de la ACI dentro del proceso escolar es el Modelo de Desarrollo del Talento (Subotnik, Olszewski y Worrell, 2011). Este enfoque teórico manifiesta que el talento se desarrolla en etapas, y en cada una de ellas se requieren distintos apoyos. Al igual que los dos modelos anteriores, también se caracteriza por ser de perspectiva dinámica, no se considera al talento como un rasgo fijo, sino como el resultado de un proceso de desarrollo que se ve influido por factores biopsicosociales (Subotnik *et. al.*, 2011). La gestación de esta perspectiva emerge como una crítica a las miradas estáticas sobre el desarrollo del talento.

Desarrollar el talento en un entorno educativo bajo esta tendencia teórica, implica un proceso dinámico que requiere intervenciones multifactoriales en cada fase del proceso. Las facilidades necesarias para consolidar el talento prevalecen en la

institución educativa como elemento que provee las herramientas adecuadas para su andamiaje (Subotnik *et. al.*, 2011). Un proceso con transiciones fluidas y el proceso educativo como catalizador esencial en trabajo conjunto con los elementos exógenos y la implementación adecuada de políticas educativas, son el parteaguas del logro académico para alcanzar el tan anhelado talento.

La cuestión principal es identificar la semántica adecuada que permita caracterizar a las personas con un nivel de intelecto superior al promedio de la población. En este sentido surge la cuestión de ¿Cómo se distingue la alta capacidad intelectual, las aptitudes sobresalientes y el talento? Esta distinción conceptual ha sido objeto de la revisión en la literatura, esto debido a que cada término implica distintas aproximaciones en el significado del desarrollo intelectual. Covarrubias (2018) menciona que las aptitudes sobresalientes fue un término dominante durante un periodo considerable dentro del sistema educativo mexicano, sin embargo, la ambigüedad de este limita su enfoque a un criterio reduccionista por dejar de lado otras dimensiones.

Al continuar con la terminología, aparece el talento, considerado como la asociación de dominios específicos que pueden incluir las artes y el deporte, y no específicamente la cognición (Sánchez, Camelo y Valdés, 2021; Covarrubias, 2018). Esta distinción permite delimitar en la semántica una precisión adecuada en la ACI, pues se comprende como la habilidad de un individuo para manejar recursos diversos cognitivos como el razonamiento, el lenguaje, la creatividad y la memoria (Artiles, 2022). Esta concepción implica entonces una comprensión más amplia y dinámica del desarrollo del pensamiento que encaja hacia un perfil homogéneo de la caracterización del estudiantado y que requiere ajustes curriculares encaminados al desarrollo del intelecto.

Desde esta perspectiva, orientar políticas educativas desde una semántica clara y adecuadamente fundamentada que diferencie esas ambigüedades conceptuales que surgen dentro del idioma español no solamente tiene implicaciones conceptuales, también prácticas. Aunado a esto, las estrategias de intervención en la atención de este tipo de estudiantado se cimientan en el diseño de una política educativa que va orientada a criterios específicos de atención. En este sentido, el diseño de políticas educativas requiere robustez conceptual que se oriente dentro de la normatividad y la práctica educativa en contextos reales (Sánchez *et al.*, 2021).

La equidad educativa y las omisiones normativas en la educación superior mexicana

El concepto de igualdad dentro de la educación se ha definido por brindar las mismas condiciones de acceso a la población estudiantil, sin embargo, no diversifica las necesidades y requerimientos de algunos grupos vulnerables. La consecuencia es que se relega al estudiantado con ACI bajo el supuesto de que no es necesaria

la ayuda para ellos (Borland, 2003). Esta paradoja refleja la necesidad de identificar la igualdad como el mismo recurso para todos, sin embargo, el concepto de equidad se apropia en demasía porque es entendido como la distribución según las necesidades específicas de cada persona (UNESCO, 2017).

En este sentido, la oferta de programas diferenciados que atiendan la vulnerabilidad pedagógica de estudiantes con ACI, es una estrategia que corresponde atender a la política educativa, se sustenta su viabilidad en el concepto de equidad. Bajo estos preceptos, el problema de la homogeneización en la educación superior requiere ser reorientada hacia una atención heterogénea, con diversificación del aprendizaje de acuerdo con las características propias del estudiantado (Sánchez, 2022; UNESCO, 2017), es decir, los panoramas tradicionales del modelo educativo en educación superior necesitan un complemento a través de la política educativa para el desarrollo de programas diferenciados o complementarios. Orientados hacia la ACI.

La equidad como justicia social compensatoria desde una mirada educativa, implica que las instituciones de educación superior garanticen el acceso al sistema escolar, y aún más firme se actúe de manera oportuna para asegurar la participación significativa y, como consecuente, el logro académico de todo el estudiantado (Sánchez, 2022; UNESCO, 2017; Watkins y Ebersold, 2016). Además, valorar las diferencias individuales del alumnado cumple con la intención jurídica de la anhelada equidad educativa que discursivamente se emite ante la población estudiantil, pero que pocas veces se hace efectiva.

Dentro del marco normativo en México que regula la educación de nivel superior se han mostrado cambios en su dinámica escolar debido a la promulgación de instrumentos reguladores como la Ley General de Educación (LGE) en 2019 y posteriormente en 2021 la Ley General de Educación Superior (LGES) (Congreso de la Unión, 2019; 2021). Estos documentos jurídicos establecen distintos principios de equidad, inclusión y excelencia como ejes transversales en la educación. No obstante, se abordan de forma muy superficial y no se profundiza en instrumentos o mecanismos específicos que atiendan la equidad de manera sustantiva, lo que representa una carencia evidente que marca la brecha entre el discurso normativo y la aplicación operativa en la educación de nivel superior.

Dentro de la LGES se establece que las instituciones educativas de nivel superior deben asegurar condiciones ideales que promuevan el desarrollo integral de sus estudiantes, incluyendo el diseño y aplicación de programas con pertinencia social y académica (Congreso de la Unión, 2021). En cambio, no se instruye el cómo se requiere la adaptación institucional de esas estrategias de atención integral al alumnado con ACI. En este sentido, y retomando a Borland (2003) al no contar con programas o herramientas de estudio diferenciado, se asume que el estudiantado con ACI puede cursar sin obstáculos un currículo estandarizado, lo que recae en el

sesgo de la homogenización de la dinámica académica bajo un perfil que mantiene limitado el rendimiento escolar (Subotnik *et. al.*, 2011).

Ahora bien, dentro del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, la SEP se enfoca en el combate a las desigualdades para subsanar las trayectorias escolares completas y al aprovechamiento y fortalecimiento de la excelencia académica (SEP, 2020). Sin embargo, al igual que en la LGES no se describen estrategias específicas ni herramientas de trabajo encaminadas a atender estudiantes con ACI. La política educativa se mantiene entonces enfocada en conservar un enfoque compensatorio en la atención a las poblaciones vulnerables como el estudiantado de origen indígena, con discapacidades o incluso en condiciones económicas precarias, pero no hacia la ACI. Esta cerrazón dentro de la inclusión educativa limita la promoción del potencial académico excepcional en la educación universitaria.

Una de las principales dolencias del PSE 2020-2024 radica en su enfoque meramente asistencialista que, aunque busca la reducción de brechas en la desigualdad social, no contempla la necesidad de una política educativa apropiada y específica para la educación diferenciada que requiere el estudiantado con ACI (Sánchez, 2020). El discurso prioriza acciones específicas como las becas económicas, la infraestructura y otros apoyos asistenciales a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, lo que se considera fundamental, pero también omite brindar oportunidades proporcionales al potencial de cada estudiante. Esta omisión hace un contraste con los marcos internacionales que reconocen el derecho a una educación verdaderamente personalizada como un elemento central del discurso de equidad (Sánchez *et al.*, 2020; UNESCO, 2017; Borland, 2003).

La escasez de la articulación del marco normativo, las políticas institucionales y los programas operativos evidencian una completa desconexión estructural importante que golpea y vulnera las oportunidades del estudiantado invisibilizado, la equidad dentro del discurso se enfoca principalmente en la inclusión social, pero deja de lado la inclusión intelectual. Estos sesgos perpetúan la mirada restrictiva de la justicia educativa que se centra únicamente en la compensación de carencias, desprotegiendo el resto de las necesidades en la generación de oportunidades de desarrollo intelectual. En este contexto, el estudiantado con ACI termina por ser relegado en una minoría que es olvidada y en la que su atención se considera una excepción en lugar de formar parte de un componente integral de la excelencia educativa.

Ahora bien, dentro del marco normativo aparece en Programa Nacional de Educación Superior (PRONES) y se observa una concepción funcionalista del sistema educativo universitario que encamina su propósito a la movilidad social y el desarrollo económico, dejando de lado nuevamente la estructura meritocrática que reproduce desigualdades de menor visibilidad, como las asociadas a la atención homogénea del estudiantado que así lo requiere. A pesar de que el documento hace

referencia a la excelencia académica, se orienta a resultados altamente cuestionados como las tasas de titulación o la eficiencia terminal, desconsiderando así los procesos formativos del estudiantado con requerimientos académicos diferenciados (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

Por otra parte, la lógica de la estandarización curricular, así como otros indicadores como la cobertura, empleabilidad y producción académica dejan relegado un margen limitado para el diseño de políticas educativas enfocadas en la diferenciación intelectual de la alta capacidad. Las políticas que buscan mejorar los números de la eficiencia y la productividad en el contexto de la educación superior son las que acarrearán mayor interés en su cuidado. Es entonces que, el sesgo estructural arruina el entorno diverso universitario al no fomentar ambientes que provoquen la excelencia académica. En función de lo anterior, el PRONES se limita a mantener una dinámica institucional con una política de mínimos (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

La exclusión intelectual como problema de justicia educativa

Los hallazgos documentales evidencian notoriamente una negligencia institucional encaminada a las y los estudiantes con ACI que obedece a una interpretación reduccionista de equidad centrada únicamente en compensación socioeconómica. Como indica Ball (2005), toda política educativa es un dispositivo ideológico que determina qué grupos merecen atención prioritaria. En México, esta hegemonía ha dejado fuera a quienes presentan desempeños intelectuales superiores al promedio, todo esto bajo el supuesto falso de que la excelencia requiere muy poco apoyo institucional, cuando Subotnik et al. (2011) demuestran que el desarrollo del talento demanda intervenciones estructuradas y contextualizadas.

Entre la brecha del discurso normativo y la práctica operativa perpetúa de manera importante la exclusión de los estudiantes con ACI. Aunque en la Ley General de Educación Superior (Congreso de la Unión, 2021) se establecen principios de equidad, se carece también de instrumentos específicos y de presupuestos diferenciados. En este sentido, dentro del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020) se da prioridad a otros factores como las desigualdades socioeconómicas, pero sin estrategias concretas para estos estudiantes. Ahora bien, como señala Borland (2003), la carencia de los programas diferenciados trae consecuencias de que se perpetúe la exclusión simbólica bajo el discurso de equidad.

La exclusión intelectual representa entonces una violación del derecho a la educación personalizada y también una pérdida de capital humano nacional. Tello (2015) propone que el diseño de las políticas debe reconocer la diversidad de trayectorias con dispositivos institucionales diferenciados. Aunado a lo anterior, se vuelve imperativo que las universidades reconozcan a las y los estudiantes con ACI

como sujetos de derecho cuyo potencial es un recurso público indispensable, transformando la equidad hacia una visión que integre compensación de vulnerabilidades con potenciación de capacidades excepcionales.

Elementos para una política educativa de atención a la alta capacidad intelectual

El descuido que representan las políticas educativas para la atención a estudiantes con ACI muestra una deficiencia importante en el sistema educativo del nivel universitario en México. Este conflicto evidencia la carencia de reconocimiento de las instituciones de educación superior hacia el estudiantado con necesidades específicas de aprendizaje y desarrollo, que paradójicamente quedan fuera de los discursos de equidad. El diseño de políticas educativas no puede sujetarse a declaraciones normativas abstractas, sino que requieren un desarrollo estratégico y técnico que a través de la ética abracen realmente a este tipo de alumnos que se ven segregadas por sus condiciones. En este sentido, Corzo (2013) define el diseño de las políticas públicas como una labor política que implica transformar problemas públicos en decisiones eficaces con carácter legítimo y que puedan ser sostenidas a través del tiempo.

Entonces, se considera el caso de los estudiantes con ACI como un problema público que no ha sido resuelto en los hechos, pero que muchas veces se ha expuesto en los discursos. Aunque existen diagnósticos como el de Sánchez (2022) que muestra la precariedad de la atención educativa diferenciada a las y los estudiantes que así lo requieren, estas observaciones, sin embargo, no se han traducido en una política educativa articulada en la educación. La carencia de programas institucionalizados dentro de las universidades y la ausencia de una directriz del estado, exteriorizan al problema como invisibilizado o minimizado en las prioridades del sistema educativo universitario.

El diseño de una política no debe confundirse con una simple formulación de programas o iniciativas que resulten aisladas (Corzo, 2013). En esta perspectiva, una política requiere la construcción de un marco de sentido compartido que pueda dar orientación a las acciones y decisiones del estado y las instituciones, además de establecer mecanismos operativos, recursos presupuestales y también marcos normativos coherentes con los hechos. Esto dentro del campo de la ACI implica pasar de las buenas voluntades institucionales a una arquitectura política que ahora sí permita identificar, atender y desarrollar la ACI en las universidades desde una lógica de responsabilidad pública.

Siguiendo esta línea, Tello (2015) propone el diseño de las políticas a través de la incorporación de distintos elementos clave como la identificación rigurosa del problema público, la definición de objetivos y la organización institucional para que viabilice la implementación. En este sentido, el primer paso sería reconocer que la

ACI no es un lujo elitista, es más un recurso estratégico del país. La ausencia de programas específicos para este tipo de estudiantes puede tener algunas consecuencias como trayectorias truncadas, la fuga de cerebros al extranjero o la subutilización del potencial intelectual. Es por esto que una política educativa para atender la ACI demanda vincular el derecho individual al desarrollo pleno, con interés de desarrollo del capital humano para el crecimiento del país.

A este análisis se agrega el enfoque crítico que propone Ball (2005) quien sostiene que toda política educativa es también un dispositivo ideológico, menciona que los discursos que legitiman lo que es prioritario en la educación se ven influidos por valores, intereses y relaciones de poder. En función de lo anterior, el desinterés por el estudiantado con ACI se interpreta como una hegemonía de un discurso que asocia la justicia social con la compensación de carencias, y deja fuera del marco de atención a esos estudiantes que presentan un alto nivel intelectual. Esta visión reduccionista, niega que los estudiantes más capaces intelectualmente puedan estar en condiciones de vulnerabilidad, o incluso exclusión simbólica (Borland, 2003).

Entonces, el reto no es solamente técnico sino también político y cultural. El reconocimiento del estudiantado que muestra ACI como sujetos de derecho exige desmotar prejuicios, como a las concepciones de que el alto intelecto puede abrir caminos solos, o que su atención implica privilegiar a algunos sobre otros. Al contrario de esto, como señala Tello (2015) el diseño de políticas educativas implica reconocer la diversidad de trayectorias y condiciones que coexisten, pero siempre desde un punto contextual específico. Desde ahí se vuelve específica la creación de dispositivos institucionales que brinden apoyos diferenciados, sin renunciar al demeritado principio de equidad.

Ahora bien, en términos operativos una política educativa para la ACI universitaria debería incluir al menos cuatro componentes: un sistema de identificación y seguimiento especializado, formación docente para la atención a la alta capacidad intelectual, mecanismos de flexibilización curricular y apoyos para la participación temprana en actividades de investigación. Estos elementos deben articularse con algunos otros indicadores como la evaluación, el financiamiento sostenible y la corresponsabilidad entre instituciones, tal como lo plantea Corzo (2013) al enfatizar que el diseño no se agota en la formulación, sino que debe prever mecanismos consecuentes a la ejecución, control y ajuste continuo.

En esta línea, la ausencia de políticas educativas para la atención y el seguimiento de la ACI en la universidad también representa un margen de oportunidad que se fundamenta en la posibilidad de innovar el diseño institucional y reconocer que la alta capacidad es una fuente de transformación para el país. Al retomar los marcos referenciales que proponen Corzo (2013), Tello (2015) y Ball (2005) se permite construir una propuesta crítica, situada y con viabilidad que reivindique el derecho

a la excelencia académica como parte sustantiva del derecho a la educación, se trata de un acto de justicia intelectual y social.

Reflexiones finales

El análisis documental pone en evidencia que la atención a estudiantes con ACI en el entorno educativo del contexto universitario continúa siendo un área muy desatendida, y no justamente por la ausencia de la capacidad técnica o teórica, es más por una falta de voluntad política y de claridad conceptual. La ambigüedad que se da en la semántica persiste en torno a términos muy similares como las aptitudes sobresalientes, el talento y la sobredotación que mucho han contribuido a una parálisis institucional en donde las definiciones sueltas o incluso contradictorias han permitido posponer decisiones educativas estratégicas. La falta de precisión ha tenido consecuencias directas en el diseño e implementación de políticas educativas, pues sin claridad difícilmente se convierte en objeto de acción del Estado.

Los modelos teóricos inspeccionados dan pauta a que la comprensión de la ACI no se visibilice como estática y homogénea, sino al contrario, como un fenómeno de carácter multidimensional que necesita un enfoque contextualizado, dinámico y andragógica y didácticamente informado. Entonces, esta comprensión resulta fundamental para la construcción de políticas públicas educativas que realmente reconozcan la diversidad de la capacidad académica y se eviten así reduccionismos tradicionales basados en pruebas estandarizadas o en logros visibles. En este sentido, una política educativa efectiva debe reconocer las múltiples expresiones del potencial intelectual de las y los alumnos, incluyendo aquellas que emergen en condiciones adversas o que no tienen un seguimiento de trayectorias convencionales.

De este modo, se muestra una evidencia de que los sesgos ideológicos que atraviesa la política educativa han generado un marco de atención preferente a la compensación de carencias, invisibilizando así a quienes presentar un desempeño superior en el área académica. La exclusión simbólica no objeta nada más los principios discursivos de equidad en el marco normativo de la educación universitaria, sino que también atenta al desarrollo del capital intelectual del país. En este sentido, las decisiones sobre el qué atender y el cómo hacerlo no son meramente neutrales, pues tienden a responder a intereses y narrativas hegemónicas que muchas veces excluyen a la ACI bajo la deducción de que no necesitan apoyo en el proceso educativo.

Ahora bien, dentro del marco normativo mexicano que, aunque incluye principios generales de inclusión y excelencia, adolece de instrumentos o herramientas específicas que garanticen la atención pertinente y oportuna a estudiantes con ACI en la educación universitaria. La inexistencia de lineamientos, programas

diferenciados y presupuestos etiquetados que den respuesta a las necesidades concretas de esta población, genera una brecha entre el discurso normativo y la realidad operativa de las instituciones de educación superior. Frente a este panorama, la recomendación de hacer diseños concretos de una política educativa basada en el enfoque técnico político que sugiere Corzo (2013), y situar la realidad a contextos específicos según Tello (2015) dotan de viabilidad técnica a la política y, asimismo, permiten la institucionalización más allá del ciclo político inmediato.

La atención a las y los estudiantes con ACI no debe interpretarse solamente como un privilegio, sería más una traducción como una manifestación auténtica de equidad y de justicia en la educación del nivel superior. Reconocer la capacidad intelectual, su acompañamiento y potenciarla es una responsabilidad pública ineludible en un país que aspira al desarrollo con equidad. Entonces, superar la ambigüedad conceptual, como los sesgos ideológicos y el vacío normativo que se queda en el discurso, son el primer paso para la construcción de una política educativa que haga de la excelencia un derecho y no una excepción.

Referencias

- Artiles, H. C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*.
- Ball, S. J. (2005). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Borland, J. H. (Ed.). (2003). *Rethinking gifted education* (Vol. 10). Teachers College Press.
- Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Corzo, J. F. (2013). *Diseño de Políticas Públicas Segunda Edición: Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables*. IEXE editorial.
- Covarrubias, P. P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento From de concept of the gifted to the high capacities and the talent.
- Gagné, F. (1985). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 8(2), 81-84. <https://doi.org/10.1080/02783198509552919>

Gagné, F. (2004). Transformando dones en talentos: la DMGT como teoría del desarrollo1. *High Ability Studies*, 15 (2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81–99. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>

Gagné, F. (2017). The DMGT/IMTD: Building talented outputs out of gifted inputs. In *Fundamentals of gifted education* (pp. 55-70). Routledge.

Gobierno De España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 106(4), 05.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.

Renzulli, J. S. (2021). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity 4. In *Reflections on gifted education* (pp. 55-90). Routledge.

Sánchez, E. P. A. (2022). Conceptual, Operational and Policy Issues in Servicing Gifted Students in Mexico. *Journal of International Education and Practice*, 3(3), 19. <https://doi.org/10.30564/jiep.v3i3.2356>

Sánchez, E. P. A., Camelo, L. A. K., y Valdés, C. A. A. (2021). Gifted, Talented and High-Achieving Students and Their Gifted Education in Mexico. *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific*, 203-221.

Sastre-Riba, S., y López, M. R. (2023). Alta capacidad: competencias sociales y cyberbullying.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). Programa Sectorial de Educación 2020–2024. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

SEP (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.

Subotnik, R. F., Olszewski, K. P., y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

Subsecretaría de Educación Superior. (2023) Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 (PRONES). Diario Oficial de la Federación 28/12/2023 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712746&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0

Tello, C., (Comp.) (2015). Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5733/pm.5733.pdf>

UNESCO, A. (2017). *Guide for ensuring inclusion and equity in education (2017)*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, France. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

Watkins, A., y Ebersold, S. (2016). Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems. In A. Watkins y C. Meijer (Eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy Practice Gap* (Vol. 8, pp. 229-253). <https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008014>