

KAREN BENDELMAN

Magister en Psicología Educacional con énfasis en Altas Habilidades/Superdotación (UConn). Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay. Universidad de Montevideo, Uruguay. E-mail: *kbendelman@correo.um.edu.uy*.

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA

Doctora en Educación (PUC-RS), pós-doctorado en Educación (UFMS). Presidente da Comissão Técnica do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD/UDE), Montevideo. E-mail: *susanapb56@gmail.com*.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

RESUMEN

Este artículo discute las políticas públicas para Altas Habilidades/Superdotación en América Latina, presentando un análisis de algunos países desde el punto de vista de la legislación existente, la forma como esos dispositivos legales se implementan y los tipos de prácticas y estrategias educativas que se desarrollan en esos países. Se observa gran precariedad en el área, inclusive falta absoluta de legislación y problemas comunes a todas las naciones del estudio, tal como desconocimiento del tema de Altas Habilidades/Superdotación a nivel educativo y social, falta de implementación de las leyes y normativas, interlocución casi inexistente con otras esferas de políticas públicas y falta de formación docente para identificar a los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación y desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas.

Palabras-clave: Altas Habilidades/Superdotación. Políticas públicas. Inclusión

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS: WHAT HAPPENS IN LATIN AMERICA?

ABSTRACT

This paper discusses public policies concerning High Abilities/Giftedness in Latin America, presenting an analysis of some countries, considering the existing laws, the way these legal devices are implemented, and the kind of educational practices and strategies developed in those countries. The research showed the immaturity of the field in Latin America, including the lack of laws and several problems common to all the nations which participated in the study, such as ignorance about the topic in both the general public and the educational systems level; lack of implementation of laws and regulations; virtually nonexistent interlocution with other spheres of public policies and lack of teachers' training to identify high ability/gifted students and develop suitable educational strategies.

Keywords: High abilities/giftedness. Public policies. Inclusion.

HAUTES CAPACITÉS/SURDOUANCE: QU'EST-CE QUI SE PASSE-T-IL EN AMÉRIQUE LATINE?

RESUMÉ

Cet article réfléchit sur les politiques publiques en faveur des étudiants très talentueux /surdouance en Amérique latine en analysant certains pays du point de vue de la législation en vigueur, la façon dont ces dispositions légales sont mises en œuvre et les types de pratiques et stratégies éducatives développées dans ces pays. Il y a une considérable précarité dans la région, y compris le manque absolu de la législation et des problèmes communs à toutes les nations de l'étude, tels que le thème du manque d'étudiants très surdouance dans le niveau éducatif et social, le manque d'application des lois et règlements, presque un dialogue inexistant avec d'autres domaines de politiques publiques et le manque de formation des enseignants pour identifier les élèves étant très talentueux /surdouance et élaborer des stratégies d'enseignement appropriées pour eux.

Mots-clés: Très talentueux/étudiants surdouance; politiques publiques et inclusion.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tuvo como objetivo hacer un análisis crítico de los avances (o no) en las políticas educativas públicas para estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) en algunos países de América Latina. Contamos con aportes obtenidos en el año 2015 de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Uruguay. A este último le dedicaremos mayor destaque por ser la realidad en la cual actuamos.

El análisis tendrá como fundamento la concepción de inclusión, visto que todos estos países fueron signatarios de la Declaración de Salamanca en 1994 y ya deberían tener implementadas en sus sistemas educativos estructuras o, por lo menos, dispositivos que contemplen esta población que se estima entre el 7 y 10% en cualquier país.

INCLUSIÓN EDUCATIVA, DISEÑO UNIVERSAL Y DERECHOS HUMANOS

En general, América Latina ha adherido al paradigma inclusivo preponderante a partir de la década de 1980-1990, siguiendo las orientaciones emanadas de la Unesco, que define inclusión educativa como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (UNESCO, 2005, p. 13).

Sin embargo, observamos que la asociación entre educación inclusiva y atención a la discapacidad, con más o menos intensidad, es una constante en todos los países, tanto en las políticas públicas de educación especial como en la propia producción académica de las diferentes naciones. Algunos países han avanzado al introducir a los estudiantes con AH/SD en el público que debe ser atendido por la Educación Especial en los dispositivos legales, pero la tradición de atención de carácter fuertemente médica y segregadora tiende a hacer pesar la balanza totalmente hacia la discapacidad.

Aunque hace más de 20 años la Declaración de Salamanca, documento que resultó de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en dicha ciudad, del 7 al 10 de Junio de 1994 afirmaba que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” y que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (UNESCO, 1994, p. viii), el propio texto de la Declaración le da absoluta prioridad a los estudiantes con discapacidad, reproduciendo la misma contradicción.

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

Por un lado, el documento firmado por 92 países se muestra abarcativo, cuando define que:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (UNESCO, 1994, p. 6).

Sin embargo, a lo largo de sus 49 páginas, menciona a los niños “dotados” una sola vez, mientras que entre las 45 veces que menciona la discapacidad o sus derivados, tiende a considerarla como la única necesidad educativa especial, por ejemplo, al recomendarle a todos los gobiernos que fomenten y faciliten “[...] la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a las alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994, p. ix), o al ejemplificar el derecho a la educación establecido por la Declaración de Derechos Humanos y ratificado por la Declaración Mundial de Educación para Todos, afirmando que “[...] toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto” (UNESCO, 1994, p. 5). Es decir, a pesar de entender que los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación son alumnos con necesidades educativas especiales, todas las medidas, sugerencias de estrategias y orientaciones están referidas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Eso ha llevado a que los legisladores, al crear dispositivos legales; los investigadores, cuando escriben sobre inclusión y Educación Especial; los gestores y educadores, cuando piensan, proponen o desarrollan estrategias educativas “inclusivas” y los formadores de opinión asocian las necesidades educativas especiales directa y exclusivamente a las personas con discapacidad, dejando de lado otro amplio espectro de estudiantes que también deben ser atendidos por la Educación Especial, entre ellos, los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación.

Un concepto que está llegando a la Educación desde el llamado *Marketing* inclusivo es el de “diseño universal”, que tiene el objetivo de fabricar productos y entornos que tengan carácter de accesibilidad para el mayor número posible de personas. Hablamos de la accesibilidad que debe eliminar la barrera arquitectónica y de comunicación, que afectan a las personas con discapacidad primordialmente, pero también debemos recordar las barreras actitudinales y económicas, que son las que impactan mayormente a las personas con AH/SD. Los mitos equivocados y las creencias erróneas, el hostigamiento, el propio desconocimiento sobre las AH/SD, la falta de recursos económicos de la mayoría de las familias de estudiantes con AH/SD y la falta de oportunidades para el desarrollo de su potencial, así como la no extensión de medidas de equidad otorgadas a las

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

familias de personas con discapacidad, como la gratuidad del transporte, becas y beneficios sociales, son ejemplos de esas barreras.

Además, tal vez deberíamos pensar en la accesibilidad cuando pretendemos eliminar lo que podríamos llamar barreras curriculares. En ese sentido, en la educación, el diseño universal de aprendizaje (o para el aprendizaje) – DUA – es una manera de facilitar la accesibilidad curricular, proponiendo una aproximación que trata de minimizar las barreras de acceso al currículo, buscando el éxito de todos los estudiantes. El DUA es una estructura orientadora de las prácticas educativas que involucra la flexibilidad en la forma de presentar la información, en las formas de acción y expresión – como los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos o habilidades y en las formas como ellos se comprometen o se motivan en el aprendizaje. La intención es ofrecer estrategias, desafíos, apoyos y espacios adecuados, manteniendo expectativas elevadas para todos los alumnos ya que “[...] los estudiantes que se encuentran ‘en las extremidades’, como los estudiantes que son superdotados y talentosos o tienen discapacidades son particularmente vulnerables” (NCUDL, 2016). Aunque su definición original entendía a los estudiantes con AH/SD naturalmente vulnerables, lo mismo no ocurre en los sucesivos desarrollos del diseño universal para el aprendizaje, que se vienen pensando como forma de atender “las diferencias” – éstas entendidas como discapacidades. Eso ocurre porque el concepto de accesibilidad y el de vulnerabilidad están fuertemente vinculados a la discapacidad.

En 1948, la ONU proclamaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos como una norma a ser alcanzada por todos los pueblos y naciones del mundo. El documento, elaborado por representantes de todos los países, establecía los derechos fundamentales y esenciales que deben ser protegidos por ley: a la vida, a la libertad y a la seguridad personal; a la igualdad ante la ley; a la nacionalidad; a la propiedad; a la libertad de pensamiento y de religión; al trabajo y a una remuneración justa; al esparcimiento y al reposo; a la salud, a la vivienda, a la alimentación y al vestuario; a la cultura, a las artes y a las ciencias, así como el derecho a una identidad y a la educación “[...] sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (UNESCO, 1948, p. 3).

Entre otros tratados y documentos internacionales, la Declaración generó la Convención sobre los Derechos del Niño, firmada en 1989. El Artículo 8 de la Declaración determina el compromiso de respetar el derecho del niño de preservar su identidad y ofrecerle atención especial y que, “[...] cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad” (UNESCO, 1990, p. 3).

La discriminación, el desconocimiento y la desinformación sobre las personas con altas habilidades/superdotación (PAH/SD) son tan grandes en la sociedad que hacen que el simple reconocimiento de esa faceta de su identidad sea un factor de temor, vergüenza e incluso de rechazo hasta por ellos mismos. Una vez identificadas, o inclusive cuando se autoidentifican,

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

las PAH/SD se convierten en seres incompletos, con una parte de su identidad en suspenso, oculta, arrinconada, sin tener el derecho a una identidad que, siendo diferente, no deja de ser humana, sin tener el derecho de ser. Esa identidad – derecho humano fundamental y esencial – todavía se está por respetar y es un derecho permanentemente usurpado, violado.

El artículo XXVI de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948), dice que todo ser humano tiene derecho a la educación y que la educación será orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana. El desarrollo pleno de las potencialidades y el respeto a las diferencias son derechos inscritos en todos los documentos internacionales que se ocupan de la Educación.

La Declaración de Salamanca (1994) insta a todos los gobiernos a otorgar la mayor prioridad, tanto política como presupuestal, a la mejora de los sistemas educativos, de modo que todas las escuelas incluyan a “todos los niños, independientemente de sus diferencias o dificultades individuales” sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994, p. 8).

Siendo el derecho a la Educación un derecho fundamental, inalienable y subjetivo – individual y colectivo – y siendo la Educación Especial una modalidad que debe atravesar todas sus etapas, niveles y modalidades, ella – la Educación Especial – también es un derecho fundamental, inalienable y subjetivo – individual y colectivo.

En suma, todos los estudiantes con AH/SD tienen el derecho de recibir una atención educativa especializada, pero lo que ocurre está muy lejos de eso: apenas un número muy reducido de ellos se identifica y se atiende adecuadamente.

Así, esos dos derechos humanos – fundamentales, esenciales, subjetivos e inalienables – el derecho a la identidad y el derecho a la Educación para el desarrollo de sus potencialidades también son usurpados de las personas con AH/SD.

Se les niega el derecho a la identidad y a la educación a las personas con AH/SD cuando no se la identifica en la escuela, en la universidad, en el trabajo, en la sociedad. Se le niega el derecho a la educación a la PAH/SD cuando se exige un “diagnóstico” para atender al estudiante educativamente. Se les niega el derecho a la identidad y a la educación a las personas con AH/SD cuando los mitos y las creencias populares invisibilizan los estudiantes en el aula y en la sociedad. Se les niega el derecho a la identidad y a la educación a las personas con AH/SD cuando se les cambia esa identidad por otra cualquiera: de persona con TDAH, con Asperger, bipolar, depresiva, psiquiátrica y tantas otras.

Preocupados con esta situación, miembros de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (FICO-MUNDYT) se reunieron en Septiembre de 2014, en Foz do Iguazú, Brasil, durante el VI Encuentro Nacional del Conselho Brasileiro para Superdotação y X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad, y elaboraron un documento de recomendaciones que se le entregó a los Ministerios de Educación de los países participantes de los eventos.

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

El documento recomienda que cada nación defina un sector responsable del área de AH/SD con personal calificado en el Ministerio de Educación y en las demás instancias provinciales, departamentales y municipales; recursos financieros, humanos y materiales para la identificación, atención y seguimiento en todos los niveles educativos y la destinación de recursos para la formación inicial y permanente de profesores/maestros y demás profesionales que puedan estar implicados en la educación de personas con AH/SD.

También recomienda la asesoría de profesionales y/o organismos expertos en el tema de las AH/SD para elaborar las leyes y normativas educacionales, así como la inclusión de contenidos específicos y suficientemente extensos y profundos en los planes de formación de grado y posgrado de Educación y Psicología, para identificar y atender a las personas con Altas Habilidades/Superdotación y la asesoría y orientación a sus familias.

Finalmente, recomienda que se revise la política educacional para las altas habilidades/superdotación y que se fomente la implementación y reglamentación en aquellos países en los que todavía no exista.

Ahora, veamos cómo se procesa la atención educativa a estos estudiantes en América Latina.

ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Para analizar las políticas públicas para AH/SD en algunos países latinoamericanos se utilizaron como criterios la verificación de la existencia de dispositivos legales que definan y contemplen esta población; de las formas de implementación de estos dispositivos y de las estrategias y/o prácticas de identificación y atención a los estudiantes con AH/SD.

EXISTENCIA DE DISPOSITIVOS LEGALES QUE DEFINAN Y CONTEMPLAN A LAS PERSONAS CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN

En la República **Argentina** la Ley Federal de Educación (n° 24.195) sancionada en 1993 contempló por primera vez a los niños con capacidades y talentos especiales. Argentina está compuesta por 23 provincias, que han venido aprobando leyes que acompañan la Ley Federal.

En una nueva edición de la Ley 24.195, en el 2006 (n° 26.029), vigente en la actualidad, especifica en el Artículo 93, Disposiciones Específicas, que:

Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha sido pionera, en 2007, al poner en vigor un nuevo reglamento escolar que autoriza la aceleración

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

en el ciclo primario, a pedido de los padres a la Dirección General de escuelas primarias.

Brasil es uno de los países más avanzados de la región, en términos de legislación y de atención (comparado a otros países más chicos) pero, a pesar de ello, debido al gran número de alumnos (más de 55 millones) en Educación Básica, tiene un escaso número de estudiantes con AH/SD registrados (poco más de 13.000) en el Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2015). La Política Nacional de Educación Especial bajo la perspectiva de la educación inclusiva (2008) reemplaza la política anterior (1994) que, por su vez, ya incluía la atención especializada a las AH/SD en su predecesora (1971). Varias normativas educacionales, leyes y decretos corroboran las determinaciones de las políticas educativas. La llamada LDBEN, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96) contiene un capítulo dedicado a la Educación Especial que prevé la atención educativa a los superdotados. Esa ley recibió varias enmiendas, siendo que la última, de Diciembre del 2015 (Ley 13.234), determina la identificación, atención educativa de todos los alumnos con AH/SD matriculados en las escuelas públicas y crea un Registro Nacional de estos alumnos. El Plan Nacional de Educación (Ley 13005/14) aprobado a nivel federal ya establecía como una de sus metas a ser cumplida hasta el año 2020, que todos los estudiantes con AH/SD matriculados en escuelas públicas deben ser identificados y recibir atención educativa especializada en salas de recursos multifuncionales.

En **Colombia** la inclusión de la atención educativa a los alumnos con AH/SD – denominados alumnos con “Capacidades o Talentos Excepcionales” – comienza en 1991, en la Constitución Política de Colombia. El Decreto 2082 de 1996, determina un plan gradual de atención a las necesidades educativas especiales incluye a los alumnos con AH/SD.

En **Costa Rica** el proyecto de Ley 17.582 le da pie “a la nueva Ley nº 8899 para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense”, aprobada por el poder ejecutivo en el año 2010.

En **Ecuador** en el año 2011, se publica la Ley Orgánica de Educación Inclusiva que en su Artículo 48 determina que “[...] las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior tendrán derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades” y que se deberán incluir en el “Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y su pertinencia cultural y lingüística”.

En **México**, en el año 2009, el Senado de la República plantea una reforma de la Ley General de Educación y agrega en el Artículo 41:

Las Instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación acreditación y certificación dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (DOF, 22 de junio de 2009) (ZAVALA, 2014, p. 87).

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

En **Uruguay**, a pesar de que la Ley de Educación del 2009 no refiere las Altas Habilidades/Superdotación, en el año 2014, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) elaboró la Circular Nro. 58 en la que da a conocer el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, que establece que:

*Compete a la Educación Especial, brindar ORIENTACIÓN, APOYO e INTERVENIR para favorecer los aprendizajes y la inclusión de los alumnos con discapacidad, problemas para aprender o **altas capacidades** a través de:*

- Maestros de Apoyo en Escuelas Comunes
- Aulas de recursos en Escuelas comunes
- Escuelas Especiales, Aulas de recursos en escuelas especiales
- Equipos Psicosociales
- Coordinaciones y articulaciones con escuelas y jardines de infantes. Inspecciones Nacionales y Departamentales y programas del CEIP
- Coordinaciones, articulaciones y apoyos al egreso escolar.
- Coordinaciones intersectoriales e interinstitucionales (Uruguay, 2014, p.1-2) [Itálicas agregadas].

A pesar de que esta circular es bien clara, hasta el momento, nada se había hecho a nivel público y estatal para contemplar a los niños con altas habilidades/superdotación dentro del sistema.

Actualmente, el Ministerio de Educación está trabajando con el apoyo de expertos en el tema para crear e implementar una política pública de estado que contemple esta población todavía no identificada ni atendida, comenzando por un proyecto de ley que se someterá a aprobación de los legisladores.

Como se ve, hasta el momento de esta investigación, con mayor o menor precariedad, todos los países analizados, excepto Chile, tenían algún dispositivo legal contemplando estos alumnos y su atención especializada.

FORMAS DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTOS DISPOSITIVOS

Una política pública precisa que las disposiciones legales se implementen en la práctica y que se desarrollen acciones para la real ejecución de esos dispositivos. Una política educativa inclusiva no solamente debe garantizar el acceso a la educación, sino también la permanencia exitosa de todos los estudiantes y particularmente de aquellos que son vulnerables – en este caso, los estudiantes con AH/SD – en el aula y promover la interlocución con otras esferas que precisan ser accionadas para efectivizar esa política, como el área cultural, de la salud, de la asistencia social, deportiva etc.

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

Cinco de los países analizados presentan dispositivos para la implementación de los documentos legales y/o emanan orientaciones para su cumplimiento.

En **Argentina**, en 1999, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación elaboró un documento de orientación sobre adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales (1999) que aporta el abordaje en los alumnos con altas capacidades a través de sugerencias, pero sin proporcionarle a los docentes ningún tipo de formación sobre la temática.

Argentina está compuesta por 23 provincias. Ellas han venido aprobando leyes que acompañan la Ley Federal. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha sido pionera, en 2007, al poner en vigor un nuevo reglamento escolar que autoriza la aceleración en el ciclo primario, a pedido de los padres a la Dirección General de escuelas primarias.

Entretanto, como comenta Vergara (2014, p. 114):

Si bien los alumnos con capacidades o talentos especiales son contemplados en la Ley de Educación Nacional vigente y en varias leyes provinciales, no existe aún la reglamentación con las orientaciones legales que expliciten las modalidades de identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de estos alumnos ni las modalidades de intervención de ampliación y flexibilización del proceso de escolarización.

En **Brasil**, la política educativa para los estudiantes con AH/SD se inició, a nivel nacional, en el 2005, con la creación de 27 NAAH/S (Núcleos de Actividades de Altas Habilidades/Superdotación) implantados en cada capital de estado por el Ministerio de Educación en colaboración con las Secretarías de Educación de los Estados y bajo los auspicios de la UNESCO, que subvencionó la infraestructura de cada una de las 3 unidades que los componían (Unidad del Estudiante, del Maestro y de la Familia) y la remuneración de un consultor especializado para cada una de las unidades durante 8 meses.

Además, en el 2009, el Consejo Nacional de Educación expide la Resolución nº 4, que contiene las Directrices Operacionales de la Atención Educativa Especializada, así como algunas Notas Técnicas específicas sobre la atención especializada a los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación.

En el ámbito privado, existen instituciones que ofrecen atención a niños y adolescentes en los estados de San Pablo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Distrito Federal, Rio Grande do Sul y Paraná, así como algunos organismos públicos a nivel municipal y estadual.

En **Colombia** en la Ley General de Educación de 1994, el gobierno se compromete a facilitar programas de identificación temprana y a realizar ajustes curriculares para garantizarle una educación integral a los estudiantes con AH/SD.

En el 2001, el Ministerio de Educación define lineamientos para la atención a niños con capacidades o talentos excepcionales, diferenciando

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

esos dos conceptos, siendo las capacidades excepcionales semejantes a la definición de Renzulli (habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad) y los talentos categorizados en científicos, tecnológicos y subjetivos (artísticos) (GARCÍA-CEPERO, 2014).

La misma autora (2014) también informa que la resolución 2565 del 2003, establece parámetros y criterios para la oferta educativa especial, incluyendo a los estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales y los responsables por ella y que, en el 2006, se publica un documento con orientaciones que trae un estado del arte de teorías y conceptos y un relevamiento de los programas ofrecidos en el país.

Entretanto, refiere García-Cepero (2014) que se detecta un gran desconocimiento de la definición planteada en la política educativa, y muchas inconsistencias y vacíos en los programas y estrategias de atención a los estudiantes con AH/SD y que:

[...] a pesar de existir los mecanismos legales para hacerlo, se encuentra mucha debilidad al momento de implementarlo. La realidad, es que en la actualidad, existen muy pocas ofertas de atención a los estudiantes con altas capacidades; pocos estudiantes son identificados y muchos menos son atendidos (GARCÍA-CEPERO, 2014, p. 97).

En el 2016, las autoras de este artículo asesoraron la elaboración del “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” del Ministerio de Educación de aquel país.

En **Ecuador**, en la década de 1990, el Ministerio de Educación utilizaba la aceleración para atender a los estudiantes con AH/SD. Solamente en el año 2002, se contempla la “[...] escolarización de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación y el talento” en los artículos 11ª 13 del Reglamento de Educación Especial. La normativa recomienda la flexibilización escolar, que comprende la aceleración y el enriquecimiento curricular.

México es otro país en el que se ha avanzado bastante en lo que se refiere a la atención de los alumnos con AH/SD. Zavala (2014) informa que la Secretaría de Educación Pública creó, en 1986, un programa educativo para atender a los “alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS)” basado en el enriquecimiento que no fue suficiente debido al aumento de la demanda. En 2006, la misma secretaría pública propone una Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, derivada de una investigación realizada en 2002.

El documento: *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica* determina, en 2011, la aceleración como una intervención educativa, que, en el acuerdo del 2013, permite la admisión temprana y la omisión del año escolar inmediato que le corresponde al alumno con el debido seguimiento y evaluación.

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

Como se puede observar, los cinco países que se han preocupado en fomentar la implementación de las leyes tienen propuestas semejantes para atender a los alumnos con AH/SD: aceleración y enriquecimiento curricular.

Como comentamos anteriormente, el Ministerio de Educación y Cultura de **Uruguay** está elaborando un proyecto de ley y concomitantemente, un proyecto de implementación que de este dispositivo legal que permita configurar una política nacional de estado.

Aunque todavía no exista un dispositivo legal abarcativo, el Consejo de Educación Inicial y Primaria, en la Comunicación N° 1 de la Inspección Nacional de Educación Especial (URUGUAY, 2013) define la Educación Especial como:

Una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y **altas capacidades**, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno (URUGUAY, 2013, s. p.)

ESTRATEGIAS Y/O PRÁCTICAS DE IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON AH/SD

Dentro de **Argentina** se destacan dos provincias que han llevado adelante interesantes propuestas de atención a niños y adolescentes con AH/SD; la provincia de Jujuy, que a partir del año 1999 cuenta, en el ámbito de la Coordinación de regímenes Especiales y Educación No Formal, con un Área de Alta Inteligencia, siendo el primer y único organismo estatal que se había creado hasta el momento, específicamente para brindar respuestas a la problemática de los alumnos con AH/SD y la provincia de Salta, que tiene un Instituto llamado *Gifted Children* que ofrece atención exclusivamente a niños identificados, así como instituciones privadas que ofrecen orientación y asesoramiento a padres y docentes.

Otras propuestas que se están implementando y aspiran a detectar a los niños y jóvenes que demuestran mayor aptitud y talento en el campo de la ciencia y la tecnología son las Olimpiadas que se organizan en la Argentina (Olimpiadas matemáticas, Olimpiadas informáticas (OIA), Olimpiada Argentina de Biología (OAB), Olimpiadas de Geografía de la República Argentina (OAG) Olimpiada de Historia de la República Argentina, Olimpiada Argentina de Química (OAQ), Olimpiada Argentina de Física (OAF), entre otras). Se busca orientar y apoyar en sus estudios a los alumnos y estudiantes que se destaquen, evitando que se pierdan. Estas olimpiadas las auspicia y financia en su totalidad o en gran parte el Ministerio de Educación de la Nación en el contexto de promover la equidad y calidad educativa.

En **Brasil**, la identificación y la atención especializada deben ser realizadas en las salas de recursos multifuncionales existentes en los centros educativos. Sin embargo, como estas salas de recursos también atienden a los estudiantes discapacitados y la mayoría de los profesores que trabajan

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

en esas salas no están capacitados en AH/SD, gran parte de ellos acaban pasando desapercibidos o simplemente no son atendidos.

En las instituciones privadas y en las salas de recursos específicas para AH/SD en algunos estados, la identificación se realiza con instrumentos que evalúan los indicadores y características de AH/SD y/o con instrumentos psicológicos estandarizados y las estrategias utilizadas son el enriquecimiento intra y extracurricular y la aceleración radical (salto de año). Algunas instituciones privadas también utilizan el otorgamiento de becas de estudios en colegios particulares a los estudiantes seleccionados por su alto desempeño escolar.

En **Chile** las propuestas para atender a los estudiantes con AH/SD comienzan de forma incipiente en el 2001, cuando la Pontificia Universidad Católica implementa el primer programa de apoyo llamado PENTA-UC. Otras universidades le han seguido, ofreciendo un sistema de becas, especialmente para estudiantes con pocos ingresos entre 11 y 17 años que tienen por finalidad, “profundizar algunos contenidos o adelantar otros propios de educación superior, sin desarrollar mayormente habilidades cognitivas, psicosociales y físicas” de los estudiantes con AH/SD.

En **Ecuador**, de la política pública se puede decir que al momento actual, la Constitución de la República, 22, literales t) y u), de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, y 17 del Estatuto del Régimen Jurídico y Administrativo de la Función Ejecutiva, en el Capítulo III, Artículo 18, acuerda: “Evaluación.- La evaluación constituye un elemento importante del proceso de atención e inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. En este apartado no se menciona explícitamente a los estudiantes con AH/SD, sin embargo, los especialistas del tema en el país lo interpretan como que estarían incluidos en dicha descripción.

México ha adoptado un método de evaluación psicopedagógica para la aceleración con base a algunos criterios, tales como tener capacidad intelectual en el cuartil superior medida por pruebas estandarizadas de inteligencia para estudiantes considerados “con aptitud intelectual”; tener alta motivación para el aprendizaje, habilidades sociales para relacionarse de manera exitosa con los demás; madurez emocional, capacidad de adaptación para y desempeño escolar significativamente elevado tanto del grado que cursa como el que va a omitir, además de haber participado en un programa de enriquecimiento sin que este satisficiera el alumno (ZAVALA, 2014).

Como estrategia de intervención, admite dos tipos de aceleración: la admisión temprana a un nivel educativo (acreditación) y la omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo (promoción anticipada), además de considerar el enriquecimiento, las adaptaciones curriculares y otras medidas complementarias.

En **Uruguay** todavía no hay estrategias o prácticas de identificación o atención sistematizadas a nivel público, visto que solamente se ha realizado una formación semi-presencial avalada por el Ministerio de Educación y Cultura, donde docentes, psicólogos y psicopedagogos acceden a conocimientos sobre el tema de AH/SD con una duración de 140 horas. Esa

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

tímida iniciativa ya ha permitido identificar muchos alumnos que presentan indicadores de este comportamiento.

Y A TODO ESTO ...

Los datos obtenidos de los países que analizamos nos muestran que, en general, faltan leyes que contemplen la atención especializada a las Altas Habilidades/Superdotación o esas leyes no están reglamentadas. También se observa falta de especificación de criterios y procedimientos de identificación y eso hace que, aunque existan documentos legales que contemplen la atención especializada para los alumnos con AH/SD en algunos países, en muchos casos, quedan en el olvido, no se cumplen.

Otro gran problema que encuentran los países para atender a sus alumnos con AH/SD y que ha sido relatado por los representantes de todos los países latinoamericanos es la falta de información sobre la temática para la sociedad y la falta de formación específica tanto a nivel de grado y posgrado, en las universidades, como de formación continuada para los docentes en todos los niveles educativos.

Una grave consecuencia de esa falta de informaciones y de formación es que, generalmente, en las legislaciones, no se definen los conceptos de altas habilidades/superdotación o terminologías análogas o, a veces, se definen recaudando trechos de definiciones de diferentes autores, lo que fragiliza la implementación de esas leyes porque la interpretación de su contenido queda a criterio del grado de conocimiento del lector, que generalmente está totalmente influenciado por mitos y creencias populares.

El sistema de otorgamiento de becas para los alumnos que se destacan más, así como las Olimpiadas en las distintas áreas de conocimiento se han utilizado en distintos países como formas de atender una parte de los alumnos con AH/SD – los del tipo académico en áreas reconocidas y valoradas con desempeño manifiesto – pero no contemplan a los alumnos que todavía no han tenido oportunidad de desarrollar su potencial, ya sea por dificultades relativas al contexto socioeconómico y cultural en el que viven o a la invisibilidad en la que se encuentran por el desconocimiento general. Con excepción de México, donde la aceleración lleva en cuenta no solamente el rendimiento escolar sino también la madurez social y emocional y también se realiza con seguimiento, esta medida administrativa ha sido utilizada sin ningún cuidado y de forma irresponsable, trayendo consecuencias negativas para los estudiantes.

El enriquecimiento curricular, generalmente limitado al extracurricular, ha ocurrido, en la mayoría de los países, de forma muy irregular y todavía bastante precaria, aunque viene creciendo como forma privilegiada de atención especializada.

La falta de interlocución con las demás esferas de políticas públicas también ha contribuido para que la atención se restrinja a la Educación y, muchas veces, se limite inclusive en esa esfera.

De esta forma, hasta que no haya formación e información adecuada, tanto de la sociedad como de los gestores y docentes, las políticas

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

públicas para Altas Habilidades/Superdotación continuarán limitadas o inexistentes.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, F. Instituto fundación sueño mágico y el desarrollo del talento científico infanto juvenil en Ecuador. In: FREITAS, S. N.; VIEIRA, N. J. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacional do ConBraSD**. Foz do Iguaçu: Aprehendere, 2014, p. 101.

BENDELMAN, K.; PÉREZ, S.G. **Altas Habilidades/Superdotación: ¿qué, quién, cómo?** Montevideo: Isadora, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009.

_____. Presidência da República. **Lei 13005/14 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 2014.

_____. MEC. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação Geral do Censo da Educação Superior. **Censo da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2015.

_____. Presidência da República. **Lei 13.234/15 de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de aluno. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2015.

FICOMUNDYT. Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children. Declaración del X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. In: **Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad**, 10, Foz de Iguazú, Paraná, Brasil, 2014.

GARCÍA-CEPERO, M.C. Desafíos de la política educativa para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia. In: FREITAS, S. N.; VIEIRA, N. J. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacional do ConBraSD**. Foz do Iguaçu: Aprehendere, 2014, p. 94-100.

NCUDL. National Center on Universal Design for Learning. **The three principles of UDL**. Disponível em: <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>>. Acesso em 12 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem: UNESCO, 1990.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Disponível em: <http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml>. Acesso em 14 nov. 2016.

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. **Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux**. Salamanca: UNESCO, 1994.

URUGUAY. **Ley nº 18437**. Ley General de Educación. Montevideo: MEC, 2009.

URUGUAY. CEIP. **Comunicación Nº 1**. Montevideo: CEIP, 2013. p. Disponível em: <<http://www.cep.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial>>. Acesso em: 23 nov 2016

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria. **Circular nº 58**. Montevideo: Disponível em: <http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VERGARA, M. E. Políticas públicas en torno a la superdotación y el talento en la República Argentina. In: FREITAS, S. N.; VIEIRA, N. J. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacional do ConBraSD**. Foz do Iguaçu: Aprehendere, 2014, p. 109-115.

ZAVALA, M. A. El modelo de aceleración para la atención educativa de alumnos con aptitud intelectual en México. In: FREITAS, S. N.; VIEIRA, N. J. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacional do ConBraSD**. Foz do Iguaçu: Aprehendere, 2014, p. 87-93.

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?