


# ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN EN URUGUAY: ANÁLISIS DE UNA LARGA HISTORIA DE AUSENCIAS E INTERFERENCIAS

## ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO URUGUAI: ANÁLISE DE UMA LONGA HISTÓRIA DE AUSÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS

### *HIGH ABILITY/GIFTEDNESS IN URUGUAY: ANALYSIS OF A LONG HISTORY OF ABSENCES AND INTERFERENCES*

*Susana Graciela PÉREZ-BARRERA*

PhD en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa- UDE/Uruguay.

 <https://orcid.org/0000-0003-1449-469X> | ✉ [sperezbarrera@ude.edu.uy](mailto:sperezbarrera@ude.edu.uy)

*Leticia Yaquelin ARBELO-MARRERO*

Doctoranda en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa – UDE/Uruguay.

 <https://orcid.org/0000-0002-0823-2661> | ✉ [leticiarbelomarrero@gmail.com](mailto:leticiarbelomarrero@gmail.com)

PÉREZ-BARRERA, Susana Graciela; ARBELO-MARRERO, Leticia Yaquelin. *Altas habilidades/superdotación en Uruguay: análisis de una larga historia de ausencias e interferencias*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 3, e0240037, 2024.

**RESUMEN:** el artículo presenta un estudio descriptivo de la realidad educativa uruguaya en lo relativo a estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) desde una mirada educativa, histórica y crítica. Metodológicamente, se utilizó un análisis documental de las normativas educativas nacionales, documentos y websites publicados por organismos gubernamentales e internacionales, artículos de prensa y relatos de testimonios de personas con AH/SD identificadas por el Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD), vinculado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), sus familiares y docentes, que fueron analizados con la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2016). Los resultados demuestran casi absoluta ausencia de normativas educativas que contemplen las AH/SD, de publicaciones científicas sobre el tema, así como también de formación docente que permita identificar a las personas con AH/SD. Se constata un movimiento civil de defensa poco representativo y una importante incidencia de mitos y creencias populares que invisibilizan esta población. Por otro lado, preocupa la interferencia de profesionales de la salud sin formación específica en AH/SD que suelen confundir este comportamiento con patologías y trastornos, diagnosticándolo equivocadamente y provocando una creciente medicalización que se expande inevitablemente al ámbito educativo, que se siente incapaz de identificar o atender a estos estudiantes. Como puntos positivos, debemos destacar el curso de formación de 255 horas ofrecido a 250 docentes uruguayos por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria dictado por miembros del GIAHSD y la primera Maestría en Educación para Altas Habilidades/Superdotación en la región de la UDE.

**PALABRAS CLAVES:** Altas Habilidades/Superdotación. Educación inclusiva. Uruguay. Política pública.



<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n3.e0240037>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

**RESUMO:** o artigo apresenta um estudo descritivo da realidade educacional uruguaia, em relação aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), desde uma perspectiva educacional, histórica e crítica. Metodologicamente, utilizou-se da análise documental de regulamentações educacionais nacionais, documentos e sites publicados por organizações governamentais e internacionais, artigos de imprensa e relatos de depoimentos de pessoas com AH/SD, identificadas pelo Grupo de Pesquisa em Altas Habilidades/Superdotação (GIAHSD), vinculado a Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de la Empresa (UDE), seus familiares e professores, que foram analisados com a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados demonstram uma ausência quase absoluta de regulamentações educacionais que contemplem AH/SD, de publicações científicas sobre o tema, bem como de formação docente que permita identificar pessoas com AH/SD. Há um movimento civil de defesa, mas pouco representativo, e uma incidência significativa de mitos e crenças populares que invisibilizam essa população. Por outro lado, existe a preocupação com a interferência de profissionais de saúde sem formação específica em AH/SD, que tendem a confundir esse comportamento com patologias e transtornos, diagnosticando-o erroneamente e provocando uma medicalização crescente, que inevitavelmente, se expande para o campo educacional, que se sente incapaz de identificar ou atender esses alunos. Como pontos positivos, devemos destacar o curso de formação de 255 horas oferecido a 250 professores uruguaiois pela Direção Geral de Educação Inicial e Primária, ministrado por membros do GIAHSD e o primeiro Mestrado em Educação para Altas Habilidades/Superdotação na região UDE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas Habilidades/ Superdotação. Educação Inclusiva. Uruguai. Política pública.

**ABSTRACT:** the paper presents a descriptive study of the Uruguayan educational reality related to gifted students from an educational, historical, and critical view. Methodologically, a documental analysis of national educational regulations, documents and websites published by national governmental and international agencies, press news and the report on the statements of gifted persons identified by our Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD), linked to the School of Educational Sciences of Universidad de la Empresa (UDE), their families and teachers, analyzed by the Content Analysis technique (Bardin, 2016). The results show an almost complete absence of educational regulations considering High Ability/Giftedness (HA/GT), scientific publications on the topic, and teachers' training to identify gifted persons. It was also found a poorly representative advocating movement and an important incidence of myths and popular beliefs that keep this population invisible. On the other side, the interference of healthcare professionals having no specific knowledge of HA/GT and use to confound this behavior with pathologies and disturbances, wrongly diagnosing it is concerning, and causes an increasing medicalization inevitably extended to the educational field, which feels not capable of identifying and served these students. As positive actions, we should outline the 255-hour training course offered to 250 Uruguayan teachers by the General Agency of Initial and Elementary Education, dictated by members of GIAHSD, and the first Mastership program in High Ability/Gifted Education within the region offered by UDE.

**KEYWORDS:** High Ability/Giftedness. Inclusive education. Uruguay. Public policy.

# **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN EN URUGUAY: ANÁLISIS DE UNA LARGA HISTORIA DE AUSENCIAS E INTERFERENCIAS**

## **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO URUGUAI: ANÁLISE DE UMA LONGA HISTÓRIA DE AUSÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS**

### ***HIGH ABILITY/GIFTEDNESS IN URUGUAY: ANALYSIS OF A LONG HISTORY OF ABSENCES AND INTERFERENCES***

*Susana Graciela PÉREZ-BARRERA*<sup>1</sup>

*Leticia Yaquelin ARBELO-MARRERO*<sup>2</sup>

**RESUMEN:** el artículo presenta un estudio descriptivo de la realidad educativa uruguaya en lo relativo a estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) desde una mirada educativa, histórica y crítica. Metodológicamente, se utilizó un análisis documental de las normativas educativas nacionales, documentos y websites publicados por organismos gubernamentales e internacionales, artículos de prensa y relatos de testimonios de personas con AH/SD identificadas por el Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD), vinculado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), sus familiares y docentes, que fueron analizados con la técnica de análisis de contenido (Bardin, 2016). Los resultados demuestran casi absoluta ausencia de normativas educativas que contemplen las AH/SD, de publicaciones científicas sobre el tema, así como también de formación docente que permita identificar a las personas con AH/SD. Se constata un movimiento civil de defensa poco representativo y una importante incidencia de mitos y creencias populares que invisibilizan esta población. Por otro lado, preocupa la interferencia de profesionales de la salud sin formación específica en AH/SD que suelen confundir este comportamiento con patologías y trastornos, diagnosticándolo equivocadamente y provocando una creciente medicalización que se expande inevitablemente al ámbito educativo, que se siente incapaz de identificar o atender a estos estudiantes. Como puntos positivos, debemos destacar el curso de formación de 255 horas ofrecido a 250 docentes uruguayos por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria dictado por miembros del GIAHSD y la primera Maestría en Educación para Altas Habilidades/Superdotación en la región de la UDE.

**PALABRAS CLAVES:** Altas Habilidades/Superdotación. Educación inclusiva. Uruguay. Política pública.

<sup>1</sup> PhD en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa- UDE/Uruguay. Correo electrónico: sperezbarrera@ude.edu.uy. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1449-469X>

<sup>2</sup> Doctoranda en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa – UDE/Uruguay. Correo electrónico: leticiyarbelomarrero@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0823-2661>

**RESUMO:** o artigo apresenta um estudo descritivo da realidade educacional uruguaia, em relação aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), desde uma perspectiva educacional, histórica e crítica. Metodologicamente, utilizou-se da análise documental de regulamentações educacionais nacionais, documentos e sites publicados por organizações governamentais e internacionais, artigos de imprensa e relatos de depoimentos de pessoas com AH/SD, identificadas pelo Grupo de Pesquisa em Altas Habilidades/Superdotação (GIAHSD), vinculado a Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de la Empresa (UDE), seus familiares e professores, que foram analisados com a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados demonstram uma ausência quase absoluta de regulamentações educacionais que contemplem AH/SD, de publicações científicas sobre o tema, bem como de formação docente que permita identificar pessoas com AH/SD. Há um movimento civil de defesa, mas pouco representativo, e uma incidência significativa de mitos e crenças populares que invisibilizam essa população. Por outro lado, existe a preocupação com a interferência de profissionais de saúde sem formação específica em AH/SD, que tendem a confundir esse comportamento com patologias e transtornos, diagnosticando-o erroneamente e provocando uma medicalização crescente, que inevitavelmente, se expande para o campo educacional, que se sente incapaz de identificar ou atender esses alunos. Como pontos positivos, devemos destacar o curso de formação de 255 horas oferecido a 250 professores uruguaios pela Direção Geral de Educação Inicial e Primária, ministrado por membros do GIAHSD e o primeiro Mestrado em Educação para Altas Habilidades/Superdotação na região UDE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas Habilidades/ Superdotação. Educação Inclusiva. Uruguai. Política pública.

**ABSTRACT:** the paper presents a descriptive study of the Uruguayan educational reality related to gifted students from an educational, historical, and critical view. Methodologically, a documental analysis of national educational regulations, documents and websites published by national governmental and international agencies, press news and the report on the statements of gifted persons identified by our Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD), linked to the School of Educational Sciences of Universidad de la Empresa (UDE), their families and teachers, analyzed by the Content Analysis technique (Bardin, 2016). The results show an almost complete absence of educational regulations considering High Ability/Giftedness (HA/GT), scientific publications on the topic, and teachers' training to identify gifted persons. It was also found a poorly representative advocating movement and an important incidence of myths and popular beliefs that keep this population invisible. On the other side, the interference of healthcare professionals having no specific knowledge of HA/GT and use to confound this behavior with pathologies and disturbances, wrongly diagnosing it is concerning, and causes an increasing medicalization inevitably extended to the educational field, which feels not capable of identifying and served these students. As positive actions, we should outline the 255-hour training course offered to 250 Uruguayan teachers by the General Agency of Initial and Elementary Education, dictated by members of GIAHSD, and the first Mastership program in High Ability/Gifted Education within the region offered by UDE.

**KEYWORDS:** High Ability/Giftedness. Inclusive education. Uruguay. Public policy.

## INTRODUCCIÓN

La educación de estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) es bastante incipiente en los países sudamericanos. En Uruguay no es diferente. Este estudio cualitativo descriptivo analiza la realidad uruguaya en torno a este tema con base a las normativas educativas nacionales, documentos y websites de organismos gubernamentales e internacionales, artículos de prensa y relatos de adultos identificados por el Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD), vinculado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), sus familiares y docentes.

## EL PAISITO Y LA EDUCACIÓN

La República Oriental del Uruguay, abreviadamente Uruguay y cariñosamente llamada “El paísito” por sus ciudadanos, es una pequeña nación sudamericana de 176.215 km<sup>2</sup> con 3,5 millones de habitantes, que tiene fronteras con Argentina y Brasil.

Ocupada por españoles, portugueses e ingleses antes independizarse a principios del s. XIX, tiene una fuerte cultura europea, y economía basada en la agricultura, ganadería, producción maderera, de soja y de energías limpias. Destaca por sus altos ingresos, baja desigualdad y niveles de pobreza y su sociedad igualitaria. Su clase media es la más grande de América, con más del 60% de su población, aunque cerca del 6% de los hogares todavía viven en la pobreza. Políticamente, es una república presidencialista, dividida en 19 departamentos, considerada una democracia plena con el índice de percepción de corrupción más bajo de América Latina.

Se destaca su estabilidad social y económica, en comparación con otros países de Sudamérica, persisten muchas desigualdades económicas y sociales debido a limitaciones estructurales. Sus principales desafíos están vinculados a una limitada integración global, choques climáticos y a “una educación con resultados comparativamente bajos para el nivel de ingresos del país” (Banco Mundial, 2024).

## **METODOLOGÍA**

Este estudio descriptivo utilizó la técnica de análisis documental para recolección de los datos en normativas educativas nacionales, documentos y websites de organismos gubernamentales e internacionales, artículos de prensa y relatos de adultos identificados por el Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD), vinculado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), sus familiares y docentes. Aunque no se transcriben los testimonios literales, sino que se reportan de forma general, es importante destacar que antes de iniciar el proceso de identificación realizado por el GIAHSD, todos los involucrados en el proceso firman un Término de Consentimiento o de Asentimiento autorizando la utilización de sus testimonios y/o entrevistas y demás elementos proporcionados durante el proceso para fines científicos y publicaciones, siempre y cuando se mantenga su privacidad, excepto cuando expresamente autorizado por ellos.

Para la interpretación de los datos recogidos, utilizamos la técnica de análisis de contenido de Bardin (2016).

## **EL PANORAMA EDUCATIVO**

El sistema educativo se origina a fines del s. XIX, cuando las naciones latinoamericanas sintieron la necesidad de fortalecer sus sistemas de gobierno y garantizar la educación básica y superior. Uruguay comenzó a consolidar la educación primaria, secundaria y terciaria a partir de las reformas sociales y económicas de modernización del Estado, durante el final del s. XIX y el comienzo del s. XX. La obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad son los principios

fundamentales de las escuelas públicas (Uruguay, 2017), adoptados por la llamada Reforma Vareliana, en 1876.

La educación es obligatoria durante 15 años - 3 de educación inicial, 6 de primaria y 6 de secundaria - en escuelas privadas y públicas (Uruguay, 2024a).

En 2022, el país gastó 4,37% del PIB en Educación, lo que representa 908 dólares americanos per cápita (Datosmacro, 2024), y esta tasa ha ido disminuyendo desde 2019.

En 2013, Uruguay pasa a ser el primer país del mundo a garantizar un dispositivo móvil personal a todos los estudiantes desde su ingreso al sistema educativo público y a los maestros con programas, aplicaciones para facilitar el aprendizaje y bibliotecas. Entretanto, el acceso a internet es gratuito solamente desde el centro educativo que frecuenten los alumnos.

## ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA

La estructura administrativa de la Educación uruguaya es totalmente diferente a los demás países latinoamericanos, como se puede observar en el cuadro siguiente (Figura 1).

**Figura 1 - Órganos que regulan la Educación uruguaya**

Órgano	Primera infancia			Inicial			Primaria						Media básica			Media superior			Terciaria
	0	1	2	3	4	5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
MEC																			
INAU																			
ANEP - CEIP (2)																			
ANEP - CES																			
ANEP - CETP																			
ANEP - CFE																			
UDELAR																			
UTEC																			

Fuente: Informe del Estado de la Educación (INEED, 2014).

El organismo máximo es el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) que, a diferencia de otros países, no gobierna el sistema educativo, sino que “regula algunas áreas particulares como la educación de la primera infancia, la terciaria privada y la no formal” (Uruguay, 2014, p. 54).

El Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay -INAU regula los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) y Centros Diurnos de educación infantil (de 0 a 3 años).

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) “es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público” (Uruguay, 2014, p. 54); regula la educación obligatoria: inicial (4 a 5 años), primaria (1° a 6° año), media básica (1° a 3er. año) y media superior (de 4° a 6° año). Es un ente autónomo dirigido por el Consejo Directivo Central (CODICEN), compuesto por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), de Educación Secundaria (DGES), de Educación Técnico Profesional (DGETP), anteriormente denominada Universidad del Trabajo del Uruguay y el Consejo de Formación en Educación (CFE), encargado de la formación docente.

La Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) ofrece educación media básica (integrada al 3er. ciclo, profesional básica), media superior (bachilleratos profesionales, tecnológicos y técnico-profesionales, media tecnológica y media profesional) y terciaria (tecnicaturas, tecnólogo, ingenierías tecnológicas y especializaciones terciarias).

La educación superior pública está a cargo de la Universidad de la República (UDELAR) y de la Universidad Tecnológica (UTEC), ambos entes autónomos. En el ámbito privado existen 5 universidades y varios institutos de nivel superior (Uruguay, 2014).

## **DATOS ESTADÍSTICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO**

El Observatorio de la Educación de ANEP (Uruguay, 2024b) registró 1.021.264 estudiantes en escuelas públicas y privadas de educación inicial, básica, secundaria y terciaria y 228.334 en educación superior, distribuidos como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 1** - Número de estudiantes por nivel educativo y sistema (2023)

<b>Nivel educativo</b>	<b>Escuelas públicas</b>	<b>Colegios privados</b>
Inicial	77.664	22.526
Primaria común	242.374	47.908
Primaria especial	6.053	2.031
Secundaria	307.120	41.235
Terciaria	46.019	-
Educación Superior (2022)	156.437	71.897

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Observatorio de la Educación, 2024.



En 2024, el número de estudiantes de educación pública inicial descendió a 73.178, el de educación primaria común a 231.952 y el de educación primaria especial a 5.935, probablemente debido a la baja tasa de natalidad del país, que es de 10,42‰, lo que inclusive ha ocasionado el cierre de escuelas por falta de alumnos, particularmente en el interior.

En abril de 2024, el número de centros educativos se distribuía de la siguiente forma:

**Tabla 2** – Número de instituciones educativas por nivel (2024)

NIVEL	PÚBLICO	PRIVADO
Inicial	231	41
Primaria común	1950	367
Primaria especial	81	68
Secundaria	309	*
Técnicas	189	*

\*No hay datos actualizados

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DGEIP y DGES, 2024.

En 2022, el sistema público tenía 52.728 docentes de primaria y 9.727 de secundaria.

El informe anual de las Naciones Unidas Uruguay (2022) revela que la educación uruguaya muestra grandes desigualdades, especialmente en los diferentes quintiles de ingreso. El porcentaje de estudiantes que terminaron enseñanza primaria (primeros seis años escolares) es del 97,8% en todos los quintiles y bastante parejo entre el 1º y el 5º quintil, pero en secundaria hay diferencias bastante grandes. Los resultados de logro de secundaria (2023) informados por el Observatorio Educativo de ANEP (2024b) muestran resultados alarmantes (Tablas 3 y 4).

**Tabla 3** - Porcentaje de personas mayores de 14 años que han finalizado los primeros 3 años de secundaria por rango de edad y quintil de ingreso familiar (2023)

Edades	Quintil de renta familiar sin considerar el valor de la vivienda					
	1º	2º	3º	4º	5º	Total
15 - 17	57.1	73.1	81.0	83.6	88.4	72.7
18 - 20	67.7	83.5	88.0	93.0	97.2	83.4



<b>21 - 23</b>	65.8	78.0	86.4	92.2	95.4	82.5
<b>24 - 29</b>	50.5	69.0	78.9	87.6	96.2	76.3
<b>30 años o más</b>	32.8	45.8	52.3	66.5	85.6	59.8

Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio Educativo ANEP (Uruguay, 2024b).

**Tabla 4** - Porcentaje de personas mayores de 17 años que han finalizado la educación secundaria por rango de edad y quintil de ingreso familiar (2023)

Edades	Quintil de renta familiar sin considerar el valor de la vivienda					
	1°	2°	3°	4°	5°	Total
<b>18 - 20</b>	20.0	36.9	43.7	54.2	73.5	41.2
<b>21 - 23</b>	26.7	39.4	52.2	68.0	82.7	51.6
<b>24 - 29</b>	14.1	28.2	40.8	59.0	80.9	44.7
<b>30 años o más</b>	7.6	14.6	21.7	36.0	65.8	32.5

Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio Educativo ANEP (Uruguay, 2024b).

Si bien los resultados de los 3 primeros años de secundaria muestran una tasa total de 72,7%, la brecha entre el 1° y el 5° quintil en el primer rango de edad (edad regular para terminar secundaria) es significativa (31,3%) y aumenta a 52,8% en el rango de edad de 30 años o más.

La brecha entre el 1° y 5° quintil en personas mayores de 17 años es aún más impresionante, ya que en el primer rango de edad la diferencia es de 53,5%, aumentando a 58,2% en el rango de edad de 30 años o más.

En cuanto al logro de los objetivos de aprendizaje, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) informa que, en 2022, 40% de los estudiantes de primaria tenían los niveles más bajos en lectura y el 47%, en matemáticas. La desigualdad entre el 1° y el 5° quintil de ingreso siendo 38,9 y 46,9%, respectivamente. En el último año de primaria, las tasas se reducen a 18,3% y 34,3%, respectivamente, y la desigualdad entre el 1° y el 5° quintil de ingreso a 27,8% y 34,1%. Entre los estudiantes de tercer año de educación secundaria, las tasas de rendimiento en lectura y matemáticas son de 24,8% y 66,2%, respectivamente (Uruguay, 2024c).

El informe de 2022 del INEED refiere que la tasa de retención de primaria es del 78%, mientras que en secundaria es del 73%, y en las escuelas técnicas, solo del 67%.

En 2022, ANEP comenzó un proceso de cambios profundos en la matriz educativa denominado Transformación Educativa Integral, aplicado a todos los subsistemas, con la finalidad de actualizar la educación a los cambios que han tenido lugar en la sociedad uruguaya. Su objetivo fundamental es la implementación de la educación basada en el desarrollo de competencias, flexibilizando los diseños curriculares y enfatizando la aplicación de metodologías activas del aprendizaje y la evaluación por ciclos con el uso de escalas numéricas y descripciones fundadas de los desempeños estudiantiles. Se destaca el principio de Educación Inclusiva, que abre las puertas a la atención educativa de todos los estudiantes (Uruguay, 2022a), aunque al no existir una política educativa específica que la garantice, su aplicación y puesta en práctica depende exclusivamente de los equipos de dirección de las instituciones educativas y los docentes de aula.

## EDUCACIÓN ESPECIAL (¿INCLUSIVA?)

Antes de iniciar este apartado, queremos dejar registrados tres conceptos muchas veces confundidos: Educación Especial, Educación Inclusiva, y Educación Especial Inclusiva.

La Educación Especial debe contemplar todos/as los/as estudiantes con necesidades educativas específicas que el sistema regular no pueda atender por sí solo: discapacidades (auditiva, visual, motora, intelectual, sordoceguera, múltiple, TEA) y AH/SD (Sánchez-Manzano, 1998; Amiama-Espaillet, 2020; Hernández-Arteaga, Camacho-Candia y Hernández-González, 2023, por ejemplo). Algunos sistemas educativos incluyen los/as estudiantes con dificultades/trastornos de aprendizaje, aunque hay divergencias entre diferentes autores que consideran que estos últimos tienen que ser atendidos en el aula regular.

La Educación Inclusiva debe tener como objetivo el acceso, permanencia y éxito de todo/a y cualquier estudiante en su proceso educativo, atendiendo a sus necesidades específicas, considerándose aquí el concepto de equidad y no de igualdad.

Por educación especial inclusiva, entendemos la atención educativa especializada a los/as estudiantes con discapacidad y con AH/SD en el aula común, con apoyo complementario o suplementar extracurricular para atender sus necesidades específicas, sin implicar segregación.

En Uruguay, la educación especial surgió en 1949, con la creación de la primera “Escuela de Recuperación Psíquica” desde la educación inicial hasta la edad adulta, cuya preocupación principal era la adquisición y desarrollo de habilidades básicas, hábitos de trabajo y sociabilidad (Uruguay, 2017). Desde aquella época, las escuelas especiales continúan

siendo un espacio segregado de atención a los/as estudiantes con discapacidad, a pesar de que Uruguay es signatario de la Declaración de Salamanca, que recomienda que:

[l]a inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales. El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos (UNESCO, 1994, p. 12).

Además, el documento refiere que “el planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de todas las personas, de todas las regiones del país y de cualquier condición económica, tanto en las escuelas públicas como privadas” (UNESCO, 1994, p. 13).

## **QUÉ DICEN LAS NORMATIVAS EDUCATIVAS**

El Artículo 8º de la Ley General de Educación establece que “el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (Uruguay, 2009, p. 2). Si bien en otros artículos refiere que la política educativa nacional debe “fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona”, que es obligación del Estado ofrecer “los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad” e “incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes” (ibidem, p. 3), en ningún momento menciona el público objetivo de esas acciones excepto por el artículo 72. Ese artículo destaca el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad y “[...] los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje” (Ibidem, p. 17).

En 2010, el Senado uruguayo promulga la Ley N° 18.651 - Ley de Protección integral de personas con discapacidad, siguiendo los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, de 2008.

El Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 presentado por el actual gobierno estableció 91 metas y sus correspondientes indicadores de logro relacionados con 5 principios generales. En el Principio N° 4 - Aprendizaje de calidad, con énfasis en los más vulnerables, se constata el mismo concepto de vulnerabilidad que se evidencia en la Ley General de

Educación- la vulnerabilidad socioeconómica, la vulnerabilidad educativa y la vulnerabilidad asociada a la discapacidad. Entre las veinticinco metas de ese principio, 7 se dedicaron a los estudiantes en situación de discapacidad y con dificultades de aprendizaje (Uruguay, 2020a).

Esta idea de vulnerabilidad también queda clara en el actual Protocolo de acción para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad (Uruguay, 2022b) o incluso en el Protocolo Guía para Situaciones de Discriminación y Rechazo por Discapacidad en la Educación, elaborado por el Instituto Nacional de Recursos Humanos y Defensoría del Pueblo (2022c) que, ante el reclamo de las familias de estudiantes con AH/SD, los incluyó en su texto, pero al mantener su título centrado en la discapacidad, se hace difícil que las denuncias sobre discriminación y rechazo de estudiantes con AH/SD lleguen a formularse.

En el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de ANEP solo había una estrategia que preveía la “instrumentación de dispositivos para la intervención educativa a los alumnos con altas habilidades y superdotación, con apoyos psicopedagógicos especializados, a los efectos de potenciar aprendizajes y talentos” (Uruguay, 2020b, p. 9), pero 4 años después de la propuesta, ya al final del gobierno que lo propuso, estos estudiantes continúan invisibles en sus clases.

Para verificar las acciones o estrategias de Educación Especial, visitamos el sitio web de ANEP. En la pestaña “Inspecciones”, encontramos: Inspecciones departamentales, de educación artística, inicial, práctica, técnica, física y una inspección de Educación Especial. En otra pestaña encontramos diferentes programas: de alimentación escolar, Aprender, Escuelas de Verano, Escuelas Disfrutables, GURI, Maestros Comunitarios, Extensión de Tiempos Pedagógicos y de Educación Inclusiva.

Esta separación tácita entre la Inspección de Educación Especial y las demás inspecciones, así como del Programa de Educación Inclusiva de los demás programas deja claro el paradigma todavía vigente en el país. Estos dos sectores están vinculados exclusivamente a la DGEIP y no encontramos estructuras semejantes ni mención a Educación Especial o a Educación Inclusiva en la DGES ni en la DGETP.

Para entender un poco mejor los fundamentos de esta particular perspectiva, buscamos las páginas destinadas a estos diferentes “sectores” del sistema educativo uruguayo.

La página “Educación Inclusiva – Educación para todos” inicia sus primeros párrafos defendiendo la idea de un concepto de inclusión que debe distanciarse de su asociación “a los estudiantes con discapacidad, a los niños con dificultades para aprender o a quienes viven en contextos de pobreza” y termina con una afirmación contradictoria firmada por la Inspección Nacional de Educación Especial, la Coordinación del Programa A.P.R.E.N.D.E.R., la Coordinación Programa de Maestros Comunitarios, la Coordinación Programa Escuelas

Disfrutables y el Equipo coordinador Red de Escuelas y Jardines de infantes inclusivos Mandela:

[c]uando una escuela, un maestro o un grupo de niños se preparan para incluir a alguien con discapacidad y buscan desarrollar al máximo su capacidad de aprendizaje, esa escuela, esa aula y ese grupo de maestros y niños están mejor preparados para que todos y todas aprovechen al máximo su potencial (Uruguay, 2024d).

Todo el resto de la página con sus diferentes secciones tiene como objeto específico y exclusivo las personas con discapacidad.

En la página web de la Inspección Nacional de Educación Especial, ésta se define como el órgano técnico encargado de establecer los lineamientos para los centros y escuelas de Educación Especial del país y la educación especial se define como:

[u]na 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, 2024e).

Sin embargo, todavía hoy existen 81 escuelas de educación especial públicas distribuidas por tipo de discapacidad (Tabla 5) y 68 escuelas especiales privadas, un hecho que no refleja el concepto de educación inclusiva y nos hace reflexionar sobre el paradigma vigente en la Educación Especial uruguaya: “inclusión o segregación?”

**Tabla 5** - Número de escuelas de Educación Especial por tipo de discapacidad

ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL POR DISCAPACIDAD							
Total	Intelectual	Sordos	Autismo	Motriz	Socio-emocional	Visual	Pluri-discapacidad
81	70	4	1	1	2	2	1

Fuente: ANEP, 2024e.

Por otro lado, no nos queda claro el tipo de estudiantes incluidos en la categoría “socio-emocional”, que no constituye una de las discapacidades normalmente consideradas como tal, así como tampoco la gran cantidad de escuelas para estudiantes con discapacidad intelectual. En estudios internacionales (Organización Mundial de la Salud, 2022) el

porcentaje de personas con discapacidad intelectual es del 1%, mientras que en estos datos el porcentaje de escuelas destinadas a la discapacidad intelectual, con relación al total de escuelas especiales públicas es de 86,42%.

Todavía más grave es verificar el total de estudiantes con discapacidad atendidos en escuelas especiales y en escuelas comunes públicas (Tabla 6), porque del número de estudiantes con discapacidad (n=5.925), apenas 1,33% (n=79) frecuentan escuelas comunes.

**Tabla 6** - Estudiantes con discapacidad atendidos en escuelas especiales y en escuelas comunes

Alumnos matriculados		
Total de alumnos	En escuelas de educación especial	En clase especial y personas sordas y con alteraciones de lenguaje en escuelas de educación común
5.935	5.856	79

Fuente: (Uruguay, 2024e).

La Educación Especial no se percibe como una modalidad que debe ser transversal a todos los niveles y modalidades de educación, sino como una institución que abraza niños, niñas y adolescentes con discapacidad, que debe tener personal capacitado para atender y monitorear esa población en sus necesidades, identificar las barreras, garantizando la accesibilidad educativa, el uso de las TICs y la “inclusión social o laboral” de sus egresos (Uruguay, 2023a).

## **LAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN EN LAS PALABRAS DE PAPEL: UNA CORTA HISTORIA DE AUSENCIAS SALPICADA DE ACCIONES PUNTUALES**

El Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales de la Declaración de Salamanca dejaba claramente definida la población objetivo que todas las escuelas deben acoger: “[...] niños discapacitados y niños **bien dotados**<sup>3</sup> 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 desfavorecidos o marginados” (énfasis añadido) (UNESCO, 1994, p. 6).

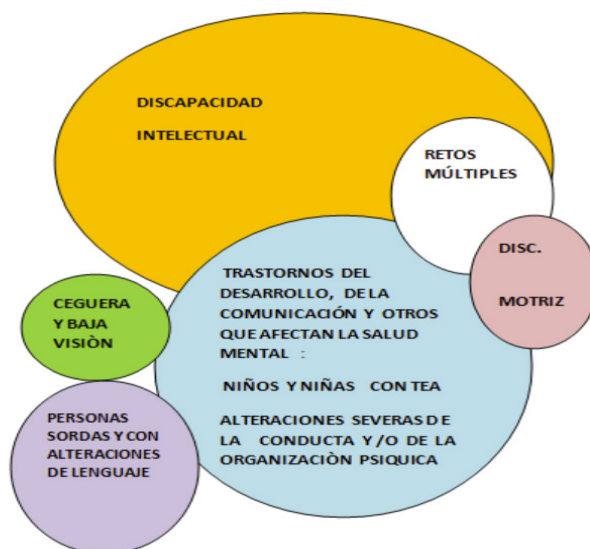
<sup>3</sup> Expresión equivalente a superdotados, personas con Altas Habilidades/Superdotación, superdotados, con altas capacidades o cualquier otra expresión semejante.

Sin embargo, no es eso lo que verificamos en la realidad educativa uruguaya, puesto que los estudiantes con AH/SD ni siquiera están registrados como tal en el sistema educativo y no aparece información sobre ellos en ninguno de los informes anuales elaborados por el INEED.

**Figura 2** – Población objetivo de la Educación Especial

### Población Objetivo

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON PROBLEMAS PARA APRENDER(\*) CON DISCAPACIDAD Y ALTAS CAPACIDADES (\*\*):



Fuente: Página web Educación Especial (Uruguay, 2023a).

En la pestaña Población objetivo de la página de la Inspección Nacional de Educación Especial encontramos un gráfico (Figura 2) que no deja ninguna duda sobre la casi completa ausencia de las personas con AH/SD en la educación uruguaya. Una nota de pie de página recuerda: “(\*\*) altas capacidades coexistentes en las personas con discapacidad”, lo que indica que la Educación Especial solo atenderá a estudiantes con “doble excepcionalidad”, o sea, que presentan concomitantemente una discapacidad y altas habilidades/superdotación.

El primer curso de formación en AH/SD de que se tiene noticia en Uruguay es el que ofrecieron dos especialistas en el año 2013, con una carga horaria de 140 horas a lo largo de 7 meses, que se reiteró en 2014 y 2015. Según Wechsler, Blumen y Bendelman (2018) el MEC ofreció una formación on-line sobre formas de atención educativa a estudiantes con AH/SD para docentes de primaria y secundaria, psicólogos y psicopedagogos. Esa iniciativa



que parecía prometedora, porque atendía a todo el país, fue descontinuada en 2016 por falta de presupuesto.

En el 2016, la Ministra de Educación convocó a tres expertas para integrar un grupo de trabajo que elaborase una propuesta de política pública para AH/SD. Después de un año y medio de trabajo sistemático y de haber entregado una propuesta sólidamente fundamentada, un diseño de estudio estadístico para relevar la estimativa de estudiantes con AH/SD y un plan de formación docente para todo el país, la iniciativa también fue abortada repentinamente.

Las decisiones políticas, especialmente cuando no se basan en conocimientos teóricos sólidos y bien fundamentados, pueden afectar tanto la identificación como a los servicios educativos para las AH/SD. Como recuerda Renzulli (2016, p. 8):

¡Las personas o comisiones que no han trabajado en un aula durante mucho tiempo (si es que alguna vez lo hicieron) toman demasiadas decisiones de política educativa! Como señaló Dwight D. Eisenhower: «La agricultura parece facilísima cuando tu arado es un lápiz y estás a mil millas de un campo de maíz» (Renzulli, 2016, p.8).

En 2018, se presentó al Parlamento un proyecto de ley llamado “Estudiantes con altas Habilidades o Superdotación”. Los dos primeros artículos propusieron declarar de interés nacional la identificación, registro y educación de estos estudiantes y el estudio, análisis, investigación y desarrollo de políticas educativas para implementar una educación diferenciada para ellos. El tercer artículo convocó a ANEP a adoptar las medidas necesarias para identificar a los estudiantes con AH/SD, evaluar tempranamente sus necesidades, elaborar y desarrollar planes y programas de enriquecimiento curricular para promover el máximo desarrollo de sus capacidades. Finalmente, el cuarto artículo propuso la creación de un registro nacional de estudiantes con AH/SD (Uruguay, 2018a). Aunque la Cámara de Diputados lo había aprobado, no fue remitido al Senado y el proyecto fue archivado al final del período de gobierno.

En el Informe del Estado de la Educación de 2017-2018, el INEED presentó un capítulo sobre Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria y Secundaria, donde inicialmente defiende la idea de que la educación inclusiva debe estar al servicio de todos los estudiantes. A partir de la segunda página, todas las consideraciones están relacionadas con los estudiantes discapacitados y, en nota de pie de página se refiere la necesidad de considerar a los estudiantes con AH/SD, informando el proyecto de ley archivado (Uruguay, 2018b).

Todavía más desconcertante es otra nota a pie de página que explicaba que la categorización de las necesidades educativas especiales se había elaborado utilizando el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) de la Asociación Americana de Psiquiatría y la Clasificación internacional de enfermedades y problemas relacionados con

la salud de la OMS (Uruguay, 2018b), lo que vuelve a evidenciar el concepto de educación especial y de educación inclusiva también manejado por esta institución, totalmente volcado a la discapacidad.

En 2019, el Ministerio de Educación publicó un estudio, que generó muchas dudas sobre su base teórica y procedimientos metodológicos. A pesar de que los resultados se dieron a conocer en periódicos y redes sociales como “datos oficiales”, el MEC no se responsabiliza por la opinión de los autores (Uruguay, 2019, p. 2). Como los resultados se basaron en pruebas de coeficiente intelectual e instrumentos de salud mental, mucha gente cree que las personas con altas habilidades son solo las que obtienen una puntuación de 115 y las superdotadas solo las que obtienen una puntuación superior a 130 en dichas pruebas.

Varios autores han argumentado que las pruebas psicométricas no deben usarse para medir las AH/SD simplemente porque no estaban destinadas a eso, induciendo a la idea de que la inteligencia y la AH/SD son la misma cosa (Treffinger y Renzulli, 1986; Gardner, 2017, 2022; Sternberg *y cols.*, 2011; Renzulli, 2016; Sternberg, 2020; Sternberg y Ambrose, 2020; Sternberg *et al.*, 2021) y “que esta práctica es poco ética e inequitativa” (Sternberg *et al.*, 2021, p. 228),

Las pruebas de coeficiente intelectual han sido criticadas por varias razones: los elementos que contienen están alejados de las preocupaciones del mundo real; muestran diferencias entre grupos raciales y étnicos; no tienen en cuenta habilidades importantes para la vida cotidiana como la creatividad, el sentido común y la sabiduría y favorecen a aquellos cuyos padres están en posición de proporcionar a sus hijos los recursos que les permitirán tener éxito en los tests, como los que viven en barrios con escuelas que tienen programas académicos sólidos y tutorías de varios tipos para preparar a sus hijos para los tests (Sternberg, 2020, s. p.).

Además, como los resultados obtenidos en el estudio de una muestra de estudiantes de 8 años de algunas escuelas urbanas de la capital se generalizaron a todo el país, los medios informaron que Uruguay solo contaba con 19.000 estudiantes superdotados (Los hallazgos de un inédito informe sobre niños superdotados en Uruguay, 2020).

Los medios de comunicación tienen un enorme poder, que puede ser extremadamente perjudicial cuando producen información falsa o inexacta en sociedades desinformadas o mal informadas sobre las AH/SD y sujetas a la influencia de todos los mitos y creencias populares sobre ellas. De la misma manera que pueden apoyar y derrocar gobiernos, los conceptos erróneos y las entrevistas con personas que no son expertas pueden definir y distorsionar el concepto de AH/SD y las necesidades educativas. Es muy frecuente que cuando los periódicos o la TV publican noticias relacionadas a las AH/SD, la demanda de identificación aumenta considerablemente.

Un reciente artículo de uno de los principales diarios del país fue ilustrado con la imagen estereotipada de un niño con un pizarrón lleno de ecuaciones matemáticas al fondo. El mito se completa con la declaración de un psicólogo resaltada en letras de colores, un concepto triste a veces reforzado por personas desprevenidas: “Es un asunto muy importante como para que quede solo en manos de educadores: también deben incidir profesionales médicos y de la salud mental” (Pequeños genios, 2024).

Renzulli (2016, p. 7) tiene clara esta situación que enfrentamos con mucha frecuencia:

Todos los teóricos son promotores y proselitistas, pero la mayoría de los teóricos deja las aplicaciones prácticas a otros. Esta orientación es especialmente prevalente entre los psicólogos, incluso si creen que su trabajo tiene aplicaciones en entornos educativos prácticos: “Aquí está mi brillante idea, yo dejo su implementación a ustedes, educadores” (a veces con una condescendencia implícita) (Renzulli, 2016, p.7).

En el Principio N° 4 del Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025, de las 7 metas destinadas a dar respuesta a “otras formas de vulnerabilidad”, todas centradas en la discapacidad, la última propone el “apoyo a los estudiantes con altas habilidades y superdotación”. Los indicadores de logro de esa meta eran:

- Desarrollo por parte de ANEP de apoyos psicopedagógicos especializados, a los efectos de potenciar aprendizajes y talentos de alumnos con altas habilidades y superdotación.
- Elaboración de progresiones de aprendizaje diversificadas y ajustadas al perfil de los alumnos con altas habilidades y superdotación.
- Constitución de equipos de referentes de trayectorias en centros educativos de ANEP que reciban a estudiantes con altas habilidades y superdotación.
- Potenciación del programa de Educación Inclusiva del MEC, como instancia asesora de centros educativos públicos y privados en lo referente al marco de acción para estudiantes con altas habilidades y superdotación (Uruguay, 2020a, p. 30).

Si bien estos indicadores son importantes, particularmente porque no hay ningún tipo de atención educativa para estos estudiantes, ninguno de ellos considera los procesos de formación para la identificación y atención educativa que deberían desarrollar los docentes.

En el Informe del Estado de la Educación de 2022, se incluyó un capítulo sobre el alumnado de secundaria con necesidades educativas específicas, informando que el mismo analizaba “[...] la información sobre *el alumnado con necesidades educativas específicas*

o *discapacidad* que asiste a escuelas comunes [énfasis añadido] (Uruguay, 2022b, p. 33), mostrando claramente que los estudiantes con AH/SD ni siquiera se consideran en ese público. En las 228 páginas de los tres volúmenes del informe no aparecía ningún término que pudiese referirse a las AH/SD, altas capacidades, superdotación o términos similares.

Diez años después del primer curso sobre AH/SD, el MEC ofreció una formación de 60 horas llamada “Comprender las Altas Habilidades y superdotación desde la educación inclusiva” a 60 personas. La convocatoria requería que los asistentes fuesen parte de contextos educativos, familias de superdotados o de grupos de superdotados, pero en la ceremonia de clausura, la mayoría de los certificados eran familiares de alumnos con AH/SD, que frecuentaron cinco encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas (Uruguay, 2024f).

La Resolución DGEIP N° 5 de julio de 2023 aprobó un “Proyecto de Altas Habilidades/Superdotación en el Sistema Educativo Uruguayo” (luego modificado por la Resolución # 43), que pretendía implementar la segunda fase del estudio desarrollado en 2019 por un psicólogo y un cirujano cardiólogo para el Ministerio de Educación y Cultura, repitiendo ahora los mismos procedimientos psicométricos con estudiantes de 8 años de escuelas públicas y privadas urbanas de la capital y dos provincias adyacentes. Si bien el objetivo del proyecto fue “reconocer y atender las necesidades específicas de los estudiantes de AH/SD en el sistema educativo uruguayo (en el ámbito de la DGEIP), priorizando líneas de acción oportunas y asertivas que aseguren el desarrollo del máximo potencial en sus aprendizajes” (Uruguay, 2023a, p. 1), no existe una sola acción diseñada para capacitar a los docentes o atender a los estudiantes de AH/GT identificados después de los procedimientos del proyecto.

## **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN EN UN ESPACIO DE ACOGIDA**

En 2018, se crea el Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD), vinculado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE), una universidad privada. El grupo, que reúne expertos de Argentina, Brasil, Chile, Estados Unidos y Uruguay, es el pionero y el único grupo de investigación sobre AH/SD en el país que ofrece identificación, capacitación y apoyo a los maestros, talleres para familias y estudiantes.

Los miembros uruguayos del GIAHSD (Bendelman y Pérez-Barrera, 2016, 2018a, 2018b y Pérez-Barrera, 2018, 2024c) son autoras de los únicos libros publicados en el país. También diseñaron el proyecto de la primera especialización en educación inclusiva para estudiantes con AH/SD, seleccionado en un concurso de financiación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en 2018 y 2019. El programa de 450 horas/clase fue ofrecido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDE por expertos extranjeros y

nacionales. En agosto de 2021, las primeras dieciséis docentes especialistas en educación inclusiva para estudiantes con AH/SD recibieron su certificación. Si consideramos que Uruguay debería tener al menos 100.000 estudiantes con AH/SD, considerando las estimaciones del 10% que varios investigadores han encontrado (Gagné, 2005; Bendelman y Pérez-Barrera, 2016; Tourón y Ranz, 2017; Sviercovski, 2018) y estas pocas docentes preparadas para entender lo que significan las AH/SD y como atenderlas, estos estudiantes seguirán siendo invisibles durante muchos años.

En 2018 se crea el Semillero sobre AH/SD, que reúne estudiantes de Maestría y Doctorado de la UDE y otros estudiantes de otros países que discuten el tema de las AH/SD, presentan sus trabajos en congresos y otros eventos, comparten sus estudios e intercambian ideas.

En el 2021 se fundó el Centro de Atención e Investigación sobre Altas Habilidades/ Superdotación Dr. Joseph Renzulli, que alberga todas las actividades desarrolladas en el campo de AH/SD dentro de la UDE, incluyendo también un grupo de adultos, la plataforma Tertulia (para asesorar a los estudiantes en varios temas), y una biblioteca digital de acceso abierto.

Finalmente, el 2 de agosto de 2024 inició la primera Maestría en Altas Habilidades/ Superdotación del país y de la región, en la misma facultad.

En las biografías escritas por las personas adultas que hemos identificado, no es raro encontrar recuerdos tristes de su experiencia escolar que no son muy diferentes a los que los niños, niñas y adolescentes nos traen hoy en día. Bullying, falta de desafíos, discriminación, falta de motivación, expulsiones reiteradas de escuelas o del aula y cuanto mucho un mentor o maestro que ha representado un papel especial en sus vidas.

Es muy común escuchar testimonios de bajo rendimiento escolar como resultado de una educación no exigente o incluso como una forma de pertenecer al grupo de edad, hecho bastante mencionado en la literatura sobre AH/SD (Neihart, 2006; Deslile, 2010; Gross, 2010) y no raro la explicación para no creer que son personas con AH/SD.

Hay casos de familias acusadas de sobreestimular a sus hijos/as, que son objeto de escarnio por parte de los directivos escolares, que les informan la falta de preparación de sus docentes para “lidiar” con sus hijos/as y son invitadas a cambiar de escuela cuando reivindican la atención educativa que necesitan y a la que tienen derecho.

A veces, las expectativas sobre sus hijos pueden tener resultados dramáticos, particularmente cuando están mal informadas y consideran que los altos puntajes de coeficiente intelectual son un símbolo de estatus o cuando son familias de bajos ingresos, que esperan que el éxito de sus hijos se convierta en una mejora socioeconómica para toda la familia.

Hay familias primerizas fascinadas con sus hijos/as con AH/SD que fantasean con sus increíbles capacidades y los exhiben, otras que luchan por su inclusión real en la escuela pública, entendiendo sus derechos y la inexistencia de atención adecuada para desarrollar su potencial, otras que conocen sus derechos, pero no saben cómo defenderlos y otras que culpan a los maestros por no atender a sus hijos, aun sabiendo que no hay formación docente.

Uruguay cuenta con una buena red de salud pública y algunos profesionales como psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, audiólogos y psicomotricistas son remunerados por la Seguridad Social cuando los niños son referidos a ellos por pediatras e incluso por directores y maestros de escuelas cuando los estudiantes con AH/SD no cumplen con sus expectativas de “niños normales”. Esto ha fomentado la medicalización: la mitad de los estudiantes con AH/SD son desafortunadamente diagnosticados erróneamente con TDAH o autismo:

[m]uchos niños superdotados y talentosos (y adultos) están siendo diagnosticados erróneamente por psicólogos, psiquiatras, pediatras y otros profesionales de la salud. Los diagnósticos erróneos más comunes son el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno negativista desafiante (OD), el trastorno obsesivo compulsivo (TOC) y los trastornos del estado de ánimo como el trastorno ciclotímico, el trastorno distímico, la depresión y el trastorno bipolar. Estos diagnósticos erróneos comunes se derivan de la ignorancia entre los profesionales sobre las características sociales y emocionales específicas de los niños superdotados, que luego estos profesionales asumen erróneamente como signos de patología (Webb, 2000, p. 1).

En un estudio realizado por el Phoenix International Research Group con 1.044 adultos superdotados de cuarenta y nueve países de 4 continentes, 395 participantes (37,84%) recibieron 763 diagnósticos erróneos, en su mayoría depresión, trastorno de humor, bipolaridad, trastorno de ansiedad, TDAH y TEA (Pérez-Barrera, 2024d). Casi la misma tasa (38,83%) se encontró en un estudio con 103 adultos superdotados de 11 países de América del Sur (Ídem, 2024f).

Como no hay programas o servicios para estos estudiantes en el sistema educativo, a excepción de una o dos escuelas privadas que ofrecen algunas actividades diversificadas, las familias normalmente están muy ansiosas por comprender el comportamiento de sus hijos. Muchos talleres, conferencias y seminarios web en línea ofrecidos por el GIAHSD cuentan con la asistencia con un gran número de participantes.

Muchos estudiantes son identificados/as por psicólogos que aplican pruebas psicométricas y entregan diagnósticos de AH/SD a familias que no saben cómo proceder cuando tienen que acudir a los docentes y a los sistemas educativo y buscan apoyo en el

GIAHSD, que se torna, juntamente con AHSTUY, una asociación de familiares: los únicos espacios de acogida.

## CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, debemos recalcar que, si bien este trabajo fue escrito bajo un enfoque educativo, algunas observaciones están sujetas a una perspectiva basada en la experiencia de las investigadoras como ciudadanas uruguayas y expertas en la materia que no fueron publicadas pero que forman parte de nuestra historia.

No hay dudas sobre las deficiencias endémicas que afectaban la educación de los estudiantes con AH/SD en Uruguay. Las innumerables y repetidas reivindicaciones de identificación, formación docente y políticas públicas para estudiantes con AH/SD son intensas entre familias y docentes y enfrentan un estado de parálisis total por parte del sistema educativo.

La invisibilidad y la vulnerabilidad de cerca de 100,000 estudiantes con AH/SD no identificados ni atendidos educativamente son aspectos que permanece ausentes no solo entre los docentes, directores e inspectores, sino con frecuencia en sus propias familias.

No cabe duda de la necesidad urgente de una política educativa asertiva y contundente que incluya efectivamente a estos/as estudiantes y les brinde los recursos necesarios para el adecuado desarrollo de sus potencialidades, pensando también en el desarrollo socioemocional.

La ausencia total de esta población en los documentos y sitios web educativos oficiales y las pocas estrategias propuestas en estos documentos revelan la falta de los conocimientos teóricos necesarios para diseñar los servicios educativos que necesitan y merecen, así como una falta de voluntad política.

Si bien no pretendemos enfatizar el desarrollo de los estudiantes de AH/SD “por el bien de la sociedad”, sí debemos pensar en la importancia de incentivar el desarrollo de sus potenciales como una forma de satisfacción y felicidad individual que, en el futuro, tal vez se traduzca en una mejor calidad de vida para todas las comunidades uruguayas y del mundo.

También hay que mencionar la falta de publicaciones en el país, no solo sobre AH/SD sino también sobre otros temas relacionados con la educación uruguaya, la falta de actualización de datos oficiales en un mundo en el que la información debería estar disponible de inmediato.

La implementación de la educación para AH/SD en un país donde no hay formación docente sobre el tema, donde la información, la investigación y las publicaciones científicas son escasas y las únicas iniciativas privadas son totalmente voluntarias y sin apoyo gubernamental es una tarea por demás difícil.



Debemos destacar una situación que preocupa a todos los que hace años luchamos para que este panorama sombrío cambie y que tiene que ver con la invasión de la educación por profesionales de otros campos que, sin tener formación específica para identificar y/o atender a estudiantes con AH/SD, emiten “diagnósticos” o proponen intervenciones que patologizan y desvalorizan el trabajo de docentes y expertos en el tema.

Finalmente, queremos recomendar a los periodistas que estudien y aprendan sobre el tema, produciendo artículos más consistentes para informar correctamente a la sociedad, porque tienen el poder de contribuir a este cambio y a las familias, que sean más proactivas, exigiendo a las autoridades la atención de las necesidades educativas de sus hijos/as y denunciando el rechazo de la matrícula, la expulsión, la discriminación y el acoso escolar de los estudiantes con AH/SD.

## REFERENCIAS

AMIAMA-ESPAILLAT, C. Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. **Ciencia y Educación**, v. 4, n. 3, p. 133-143, set.-dic. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143> Disponible en: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1886>. Acceso el: 15 jun. 2024.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN: 978-85-62038-04-7

BENDELMAN, K.; PÉREZ BARRERA, S. G. **Altas Habilidades/Superdotación: Instrumentos para la detección en niños, adolescentes y adultos y su interpretación**. Montevideo: Isadora, 2018a. ISBN: 978-85-68398-35-7

BENDELMAN, K.; PÉREZ-BARRERA, S. G. **Altas Habilidades/Superdotación ¿qué, quem, como?** Montevideo: Isadora, 2016. ISBN: 978-9974-913-6-15

BENDELMAN, K.; PÉREZ-BARRERA, S. G. **Manual de identificación de Altas Habilidades/Superdotación**. Montevideo: Isadora, 2018b. ISBN: 978-85-68398-1-11

DATOSMACRO.COM. Uruguay: economía y demografía. **Expansión/datosmacro.com**, 2024. Disponible en: <https://datosmacro.expansion.com/buscador?search=Uruguay>. Acceso el: 17 jun. 2023.

DESLILE, J. The non-productive gifted child: A contradiction of terms? **Roeper Review**, v. 3, n. 4, p. 20-22, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783198109552545> Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783198109552545> Acceso el: 14 jul. 2024.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. *In*: STERNBERG R. J., DAVIDSON, J. E. (Eds). **Conceptions of giftedness**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 98-119. ISBN: 978-0521-547-3-07

GARDNER, H. **Las estructuras de la mente**. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica, 2017. ISBN: 978-6-07-164428-2

GROSS, M. U. M. The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. **Roeper Review**, v. 11, n. 4, p. 189-194, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783198909553207> Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783198909553207>. Acceso el: 20 jul. 2024.

HERNÁNDEZ-ARTEAGA, H.; CAMACHO-CANDIA, J. A.; HERNÁNDEZ;GONZÁLEZ, M. **Principios de estadística para el educador especial**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2023. ISBN: 978-607-545-093-3

HALLAZGOS de un inédito informe sobre niños superdotados en Uruguay. **El Observador**, Montevideo, 27 feb. 2020. Disponible en: <https://www.elobservador.com.uy/nota/estudio-sobre-ninos-superdotados-en-uruguay-dice-que-la-mayoria-va-a-centros-privados-202022619150>. Aceso el: 25 jan. 2024.

NACIONES UNIDAS URUGUAY. Informe Anual de Resultados 2022. **Naciones Unidas Uruguay**, 2024. Disponible en: [https://uruguay.un.org/sites/t/files/2023-04/INFORME%20DE%20RESULTADOS%202022\\_P\\_accesible.pdf](https://uruguay.un.org/sites/t/files/2023-04/INFORME%20DE%20RESULTADOS%202022_P_accesible.pdf). Aceso el: 16 jul. 2024.

NEIHART, M. Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. **Roeper Review**, v. 28, n. 4, p. 196-202, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190609554364> Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190609554364>. Acceso el: 12 mayo 2024.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LE SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). **Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre) Acceso el: 11 ene 2024.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.a revisión**. [S.l.]: Organización Mundial de la Salud, 2022. Disponible en: <https://icd.who.int/es> Acceso el: 12 mayo 2024.

PEQUEÑOS genios: de cada 100 niños, 3 son superdotados intelectualmente. **El País (Uruguay)**, 30 jun. 2024. Disponible en: <https://www.elpais.com.uy/domingo/pequenos-genios-de-cada-100-ninos-uruguayos-3-son-superdotados-intelectualmente>. Acceso el: 13 jul. 2024.

PÉREZ BARRERA, S. G. **Personas con Altas Habilidades/Superdotación ¿ser o no ser?** Guarapuava: Apprehendere, 2018. ISBN: 978-85-68398-35-7

PÉREZ-BARRERA, S. G.; RENZULLI, J. From a Primary Source: Interview with Dr. Joseph Renzulli. **Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad**, Montevideo, v. 10, n. 1, p. 96-109, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.48163/rseus.2022.101.96-109> Disponible en: <https://rifedu.ude.edu.uy/index.php/RSEUS/article/view/201>. Acceso el: 22 jul. 2024.

PÉREZ-BARRERA, S. G. Gifted adults from 4 continents: what they do, think and feel. *In: Wallace Research Symposium on Talent Development*. [3], Storrs, 20 mayo 2024.

PÉREZ-BARRERA, S. G. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotación: una nueva mirada**. Montevideo: UDE, 2024c. ISBN: 978-9974-8388-6-4

RENZULLI, J. Examining the Challenges and Caveats of Change in Gifted Education. *In: REIS, S. (Ed.) Reflections on Gifted Education*. Waco: Prufrock Press Inc., 2016. Cap. 1, p. 3-30. ISBN: 978-1-61821-505-5

- SANCHEZ-MANZANO, E. **Introducción a la Educación Especial**. Madrid: Editorial Complutense, 1998. ISBN: 84-7491-545-7
- STERNBERG, R. J.; AMBROSE, D. (Eds.). **Conceptions of giftedness and talent**. [S.l.]: Palgrave-Macmillan, 2020. ISBN: 978-3030-568-6-89
- STERNBERG, R. J. *et al.* The legacy: Coming to terms with the origins and development of the gifted-child movement. *Roeper Review*, v. 43, n. 4, p. 227-241, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/002783193.2021.1967544> Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2021.1967544> Acceso el: 23 mayo 2024
- STERNBERG, R. J. Rethinking what we mean by intelligence. **Phi Delta Kappan**, 26 out. 2020. Disponible en: <https://kappanonline.org/rethinking-what-we-mean-by-intelligence-sternberg/> Acceso el: 25 jul. 2024
- SVIERCOSKI, S. M. d S. **Inclusão educacional: alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Especial do Município de Carambei**. Tesis (Maestría en Educación) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa. Montevideo. 2018.
- TOURÓN, J.; RANZ, R. Prólogo a la edición española. In: PFEIFFER, S. **Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades**. Logroño: UNIR, 2017. p. 15-17. ISBN: 978-84-16602-83-4
- TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, J.S. Giftedness as potential for creativity productivity: Transcending IQ scores. **Roeper Review**, v. 8, n. 3, p. 150-154, 1986. Disponible en: [https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/12/Giftedness-as-Potential-for-Creative-Productivity\\_Transcending-IQ-Scores.pdf](https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/12/Giftedness-as-Potential-for-Creative-Productivity_Transcending-IQ-Scores.pdf) Acceso el: 12 jun. 2024
- URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. **Breve análisis histórico de la educación en Uruguay**, 2017. Disponible en: [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/analisis\\_historico.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/analisis_historico.pdf). Acceso el: 25 jun. 2024.
- URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Estudio sobre la Prevalencia de escolares con Altas Habilidades Intelectuales y Superdotación Intelectual, su perfil de aprendizajes y salud mental**. Montevideo. MEC, 2019. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Estudio-sobre-prevalencia-de-escolares...-versi%C3%B3n-final.pdf> Acceso el: 26 jul. 2024
- URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. **Marco Curricular Nacional**. Montevideo: ANEP, 2022a. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>. Acceso el: 24 abr. 2024
- URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. **Datos Abiertos**. 2024e. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/datos-estad%C3%ADsticos-educaci%C3%B3n-p%C3%BAblica/>. Acceso el: 21 jul. 2024.
- URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Observatorio de la Educación. **Matrícula de la educación pública y privada (órbita ANEP) según subsistema y forma de administración**, 2024b. Disponible en: [http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/matricula/matricula\\_anep.html](http://www.anep.edu.uy/observatorio/paginas/matricula/matricula_anep.html). Acceso el: 04 jun. 2024.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. **Inspección Nacional de Educación Especial**, 2023. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/inspecciones/especial/>. Acceso el 02 jul. 24

URUGUAY. Centro de información oficial. Ley N° 18437 - Ley General de Educación. **D.O. 16 ene/009 - N° 27654**, Montevideo, 16 Ene. 2009. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008#:~:text=%2D%20Todos%20los%20habitantes%20de%20la,un%20derecho%20los%20padres>. Acceso el: 26 feb. 2024.

URUGUAY. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. **Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2014**. Montevideo: INEED, 2014.

URUGUAY. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. **Informe sobre el estado de la educación 2021-2022**. Montevideo: INEED, 2022b.

URUGUAY. Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. **Protocolo Guía para Situaciones de Discriminación y Rechazo por Discapacidad en la Educación**. 2022c. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/campanas/protocolo-guia-para-situaciones-discriminacion-rechazo-motivos-discapacidad>. Acceso el: 23 jun. 2024.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Trayecto Educativo**. 2024a. Disponible en: <https://www.gub.uy/trayecto-educativo>. Acceso el: 29 jun. 2024.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Convocatorias: **Curso: Comprender las Altas Habilidades y Superdotación desde la educación inclusiva**. 2024f. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/convocatorias/curso-comprender-altas-habilidades-superdotacion-desde-educacion>. Acceso el: 10 mayo 2024

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. **Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025**. Montevideo: MEC, 2020a.

URUGUAY. Parlamento del Uruguay. Cámara de Representantes. Proyectos Aprobados. **Proyecto de Ley C/3018/2018. N° 697. 2018**. Disponible en: <http://www.diputados.gub.uy/wp-content/uploads/2019/05/00697.pdf>. Acceso el: 30 jun. 2024.

URUGUAY. Presidencia de la República. **Decreto N.º 350/022. Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad**. Montevideo: Presidencia de la República, 2022b. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/350-2022> Acceso el: 25 jul. 2024

WEBB, J. T. Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children. **Supporting Emotional Needs of the Gifted**, Saint Paul, 2000. Disponible en: [www.seng.org](http://www.seng.org). Acceso el 15 jul. 2024.

WECHSLER, S.; BLUMEN, S.; BENDELMAN, K. Challenges on the identification and development of giftedness in South America. In: PFEIFFER, S. I., SHAUNESSY-DEDRICK, E.; FOLEY-NICPON, M. (Eds.). **APA Handbook of Giftedness and Talent**. [S.l.]: American Psychological Association, 2018. p. 97-113. DOI: <https://doi.org/10.1037/0000038-000> Disponible en: <https://psycnet.apa.org/PsycBOOKS/toc/16018>. Acceso el: 25 jul. 2024.