



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

Altas Capacidades Intelectuales en perspectiva de Desarrollo Humano.
Trayectorias escolares en la educación obligatoria
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2019-2022

Tesista Jorge Héctor Olivares

Directora de Tesis Mariela Analía Mosqueira

Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano

Fecha: 20 de agosto de 2024

Tabla de contenido

<u>Agradecimientos</u>	5
<u>1 Introducción</u>	6
<u>1.1 La inclusión que falta</u>	7
<u>1.2 Las ACI en la educación argentina</u>	8
<u>1.4 Objetivos</u>	9
<u>1.4.1 Objetivo general</u>	9
<u>1.4.2 Objetivos específicos</u>	10
<u>1.5 La perspectiva del Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano (ECDH)</u>	10
<u>1.6 Metodología</u>	11
<u>1.7 La organización del manuscrito</u>	12
<u>2 El Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano, las Altas Capacidades Intelectuales y el marco legal en CABA</u>	13
<u>2.1 Desarrollo Humano</u>	13
<u>2.2 Las Altas Capacidades Intelectuales</u>	17
<u>2.2.1 Detección de las ACI</u>	18
<u>2.2.2 Características comunes en estudiantes con ACI</u>	22
<u>2.3 Desarrollo Humano y educación</u>	27
<u>2.3 Altas Capacidades Intelectuales, ECDH y Políticas Públicas</u>	30
<u>2.4 Marco normativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires</u>	33
<u>2.5 Recapitulación</u>	35
<u>3 La atención de las ACI en el sistema educativo</u>	37
<u>3.1 Inclusión educativa de estudiantes con ACI</u>	37
<u>3.2 Relevamiento de estudiantes con ACI</u>	40
<u>3.3 La respuesta del sistema educativo a las necesidades de estudiantes con ACI</u> ..	44
<u>3.4 Recapitulación</u>	49

<u>4 La escuela frente a la atención de las ACI</u>	51
<u>4.1 Perfil de los entrevistados</u>	51
<u>4.2 La escuela como espacio de detección de las ACI</u>	53
<u>4.3 La escuela frente a la inclusión de estudiantes con ACI</u>	54
<u>4.3.1 Desestimar el diagnóstico</u>	54
<u>4.3.2 Desconocer el impacto de estrategias tradicionales en estudiantes con ACI</u>	56
<u>4.3.3 Poner frenos al desarrollo de las capacidades</u>	57
<u>4.3.4 Aprender institucionalmente sobre las ACI</u>	58
<u>4.3.5 Rechazar la matriculación del estudiante con ACI</u>	59
<u>4.3.6 Incluir estudiantes con ACI</u>	60
<u>4.3.7 Ofrecer contención emocional</u>	61
<u>4.4 La atención de las ACI en la escuela</u>	62
<u>4.4.1 Adaptación curricular</u>	65
<u>4.4.2 Aceleración</u>	66
<u>4.4.3 Agrupamiento</u>	68
<u>4.4.4 Proyecto Pedagógico Individual</u>	68
<u>4.4.5 Tutor</u>	69
<u>4.4.6 Desafíos</u>	70
<u>4.4.7 Intervenciones por desconocimiento</u>	71
<u>4.5 El trabajo de los docentes con estudiantes con ACI</u>	72
<u>4.6 Recapitulación</u>	78
<u>5 Las familias frente a las respuestas institucionales de atención de las ACI</u>	79
<u>5.1 Las familias frente a la detección de las ACI</u>	79
<u>5.2 Impacto de la falta de atención a las ACI en los estudiantes</u>	81
<u>5.2.1 Mala conducta</u>	82
<u>5.2.2. Desgano o aburrimiento</u>	83

5.2.3 Estancamiento o retroceso	84
5.2.4 Bullying	85
5.2.5 Desilusión de la escuela	86
5.3 Interacciones de las familias con las instituciones escolares	87
5.4 Interacciones de las familias con el Estado	91
5.5 Las organizaciones de familias con estudiantes con ACI	97
5.6 Las familias y la alternativa de educar en casa	101
5.7 Las familias frente al COVID19 y el regreso a la presencialidad	104
5.8 Recapitulación	107
6. Conclusiones	109
6.1 Acciones gubernamentales de atención a las ACI	109
6.2 La respuesta de las instituciones educativas a estudiantes con ACI	111
6.3 Vacancia de política pública	114
6.4 Sólidos e invisibles	115
Bibliografía	116

Agradecimientos

La realización de esta tesis es el resultado del apoyo, acompañamiento y generosidad de muchas personas.

Gracias a Vivi, mi compañera de vida en los últimos 30 años, por el impulso y la motivación a seguir aprendiendo, creciendo y enfrentando nuevos desafíos.

Gracias a mi hijo Joaquin, que fue la vía de acceso al conocimiento de las altas capacidades intelectuales, porque su curiosidad, sus preguntas y sus planteos me desafían a seguir desarrollándome.

Gracias a la doctora Mariela Mosqueira por su generosidad en dirigirme en el desarrollo de la investigación y de la tesis.

Gracias a la licenciada Patricia Simao, doctoranda en Psicología y especialista en las altas capacidades, que compartió su tiempo, su conocimiento y su experiencia personal.

Gracias a Natalia Cháneton Takács y Martín Engler por compartir su lucha por la atención de las necesidades de su hijo y la visibilización de las necesidades de estudiantes con ACI.

Gracias a las madres que me permitieron vislumbrar un poco del mundo de las altas capacidades y de las experiencias de sus hijos e hijas en el sistema educativo. Especialmente, gracias a la madre de "Felipe" por compartir su historia.

Gracias a Crealdea, Altas Capacidades Argentinas y Neurocliq Altas Capacidades por difundir la encuesta entre sus contactos.

Gracias a los amigos y amigas, a los colegas que me animaron en el proceso de analizar y escribir.

Gracias a Dios por la maravillosa diversidad de su creación y por la experiencia de su inagotable amor y su fidelidad.

1 Introducción

En 2022 fue noticia en Argentina que el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires había perdido una demanda presentada por la familia de Benjamín Equiza (Fernández, 2022). La disputa había iniciado un año antes. Benjamín, un niño de La Plata, estaba cursando tercero porque había rendido libre en CABA el segundo grado, pero la Provincia desconoció el certificado. Querían que retrocediera a segundo por lo que la familia presentó un amparo y Benjamín se mantuvo en tercero (Fernández, 2021). En 2022, hubo sentencia obligando a Provincia a reconocer el certificado y Benjamín pudo empezar cuarto grado (Fernández, 2022). Sin embargo, el Ministerio de Educación de Provincia apeló la parte de la sentencia que le ordenaba realizar un plan pedagógico personalizado y, finalmente, la Cámara de Apelación en lo Contencioso Administrativo de La Plata sostuvo el fallo de primera instancia (Fernández, 2022b).

En 2020, la Provincia de Entre Ríos había llevado a juicio a una adolescente de 14 años para no reconocer los estudios que realizó a distancia y que asistiera a la secundaria en forma presencial (Fernández, 2020). La adolescente había pasado por “tres jardines diferentes, después pasó por seis primarias y otras tres secundarias” (Fernández, 2020). Los cambios de escuela se relacionaban con las experiencias traumáticas que atravesaba en la escolarización. Finalmente, cursó a distancia en una secundaria de EE.UU. Si bien el título obtenido cuenta con aval del Ministerio de Educación Nacional, el Consejo General de Educación de Entre Ríos intentó obligar judicialmente a la adolescente a cursar la secundaria en la provincia. La justicia le dio la razón a la familia de la adolescente y la provincia llevó el caso hasta una tercera instancia, donde la justicia respaldó una vez más la posición familiar (Fernández, 2020).

¿Qué tienen en común un niño de 7 años y una adolescente de 14 además de la judicialización de su trayectoria escolar? Que ambos fueron diagnosticados con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), lo que significa que aprenden con un ritmo más rápido y sus necesidades educativas son diferentes a las que atiende la educación obligatoria. Las historias mencionadas permiten visibilizar que estudiantes con ACI requieren un tipo de inclusión que no está siendo adecuadamente atendido por el sistema educativo argentino.

1.1 La inclusión que falta

Cuando se habla de inclusión educativa, en la mayoría de los casos se trata de la atención a los déficits en relación con el acceso al derecho a la educación que se ve afectado por las condiciones materiales y de género, entre otras causas (Jomtien, 1990; Dakar, 2000). Algunas de las políticas de inclusión apuntan a reducir los efectos negativos de la exclusión económico-social a partir de la flexibilización del dispositivo escolar como el reconocimiento de saberes previos o la reorganización del tiempo de aprendizaje (Misirlis, 2010). Estos esfuerzos son necesarios en la promoción de una educación de calidad e igualitaria y en nuestro país existen políticas específicas en relación con las necesidades descriptas.

Sin embargo, el sistema educativo argentino no ha logrado dar respuestas de inclusión a niñas, niños y adolescentes con ACI, que también requieren flexibilizaciones en su tránsito por la educación formal. Las altas capacidades pueden ser vistas como un potencial intelectual mucho mayor de lo habitual, que permite a quienes las poseen aprender con facilidad, procesar información rápidamente, interesarse por temas que van más allá de los intereses comunes de sus pares. Estas características pueden sonar como ventajas frente a otros niños, niñas y adolescentes, sin embargo presentan otras necesidades para su desarrollo y también para la convivencia en el aula. De acuerdo con la bibliografía (Bánfalvi Kam, 2020; Irueste, Arsaut y Benavidez Ferre, 2019. Quílez Robres, y Lozano Blasco, 2020; Saenz Chacón, 2018; Sastre-Riba, 2020; entre otros). es frecuente que no encajen con sus pares y se sientan extraños, sufran *bullying* o que perciban con más intensidad a través de sus sentidos y esto los vuelva más sensibles en sus reacciones emocionales. En el aula, pueden aburrirse fácilmente y desde ese aburrimiento, alterar la convivencia escolar por mala conducta o por dispersar la atención. Estas son algunas de las características que señala la bibliografía especializada y que permiten aproximarnos a la necesidad de inclusión en la escuela de este colectivo. Son estudiantes que necesitan profundizar en los contenidos, más de lo que la planificación curricular prevé. Por otro lado, la falta de atención de las ACI genera efectos negativos en niños, niñas y adolescentes perjudicando su desarrollo. La atención de las ACI requiere una flexibilización del dispositivo escolar que no está prevista claramente en la normativa, tanto a nivel nacional como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y para la cual los docentes suelen no ser preparados.

La atención de las personas con ACI por parte del sistema educativo no es algo nuevo en el mundo. Los estudios sobre medición de la inteligencia inician con el siglo XX y progresivamente avanzaron en la búsqueda de formas de atención educativa de quienes tienen una inteligencia superior a la media. En 1972 se presentó el informe Marland al Congreso de los Estados Unidos con una definición de las personas ACI, planteando la necesidad de su atención. Esto fue adoptado por el Departamento de Educación de EE.UU. (Touron, 2004). Desde ese momento, diferentes Estados alrededor del mundo vienen desarrollando políticas públicas de atención a las personas ACI en el sistema educativo obligatorio.

1.2 Las ACI en la educación argentina

La primera publicación argentina que plantea la necesidad de atención de las ACI y llama la atención sobre la falta de políticas públicas fue *Niños dotados en acción* escrito por las psicólogas Karen Gerson y Sandra Carracedo, publicado con el apoyo de UNICEF en 1996. Esta publicación, sin embargo, pasó desapercibida y no tuvo una gran repercusión social o educativa, aún cuando la categoría de estudiantes con ACI era mencionada en la Ley Federal de Educación (LFE).

La LFE, vigente entre 1993 y 2006, fue la primera ley argentina, en contemplar de modo general las ACI. Esta norma enunciaba en el artículo 33 inciso a, que las autoridades educativas debían organizar programas para la detección temprana y formación de estudiantes “con capacidades o talentos especiales.” Más allá de esta mención, no se realizó ninguna tarea de inclusión de esta población. De modo similar, la Ley de Educación Nacional, vigente desde 2006 prevé en el artículo 93: “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”. Este artículo es el marco de trabajo de inclusión de las ACI en el sistema educativo argentino.

El articulado de la Ley de Educación Nacional, incluyendo la mención a las ACI, es replicado, con algunos matices, en las leyes de educación de las provincias de Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Misiones, Salta y Santa Cruz. Un caso particular es el de San Juan, que mencionaba la atención de las altas capacidades en la Ley de educación anterior y fue excluido en la Ley vigente. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no existe una ley de educación jurisdiccional sino que adhiere

a la Ley nacional. La mención de las ACI en las leyes de educación nacional y provinciales, sin embargo, no se traduce en políticas públicas consistentes. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la atención de las necesidades educativas de estudiantes con ACI tiene un incipiente desarrollo y es posible reconocer áreas de vacancia en las intervenciones desde las políticas públicas. El 17 de noviembre de 2022 se sancionó la Ley 6614, que en su artículo 1 señala que su objetivo es “generar un marco para el acompañamiento adecuado de las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes que debido a sus altas capacidades intelectuales requieran estrategias de acompañamiento específicas y/o aceleración a lo largo de la escolaridad”. Esta Ley fue promulgada por el Decreto 437/22 el 14 de diciembre de 2022, pero no ha sido reglamentada.

La presente investigación posibilitará una comprensión de la atención de las ACI en sus trayectorias escolares, evidenciando las necesidades de niños, niñas y adolescentes con ACI en su tránsito por la educación obligatoria en los niveles inicial, primario y secundario. Se trata de una temática novedosa en tanto no se cuenta con estudios académicos que reflejen la atención de las altas capacidades intelectuales en la educación obligatoria en la Ciudad de Buenos Aires.

En relación con esto, las preguntas que se procurará responder con la presente investigación son las siguientes: ¿Qué acciones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires implementan lo previsto en el artículo 93 de la Ley de Educación Nacional? ¿Qué particularidades tiene la atención de las necesidades educativas de estudiantes con ACI en la Ciudad de Buenos Aires en los niveles inicial, primario y secundario? ¿En qué áreas es posible identificar vacancias de política pública que apunte al desarrollo humano de personas con ACI?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar en perspectiva de Desarrollo Humano, las relaciones entre las respuestas institucionales a las necesidades educativas de estudiantes con altas capacidades intelectuales y las políticas públicas en educación obligatoria en la Ciudad de Buenos Aires en el período 2019–2022.

1.4.2 *Objetivos específicos*

1. Identificar acciones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que implementen lo previsto en el artículo 93 de la Ley de Educación Nacional en relación con la atención de las ACI.
2. Describir las respuestas institucionales a las necesidades educativas de estudiantes con ACI en la Ciudad de Buenos Aires, en los niveles inicial, primario y secundario en el período 2019–2022.
3. Reconocer áreas de vacancia de política pública que apunten al desarrollo humano de personas con ACI en la Ciudad de Buenos Aires en el período 2019–2022.

1.5 La perspectiva del Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano (ECDH)

Ingrid Robeyns propone que “el enfoque basado en las capacidades es un marco abierto y poco específico, que puede utilizarse para múltiples fines” (Robeyns, 2017: 29). EL ECDH da elemento para evaluar las posibilidades de desarrollo de cada persona a partir de sus realizaciones y oportunidades y pensar políticas educativas que contribuyan a ello.

Diferentes estudios internacionales estiman que entre el 15 y el 20% de estudiantes tienen algún grado destacado de talento (Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004: 105) siendo aproximadamente el 2% quienes tienen capacidad superior (Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004: 123). Esta porción de la población escolar presenta necesidades educativas especiales que salen de las prácticas habituales de la institución educativa.

Como se señaló antes, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional, es responsabilidad de las autoridades educativas de cada jurisdicción la atención de las ACI. La Ley 6614 sancionada en 2022 y las resoluciones ministeriales existentes a nivel de la Ciudad de Buenos Aires plantean un marco jurídico general. La Ley 6614, al no estar reglamentada, no ha cambiado el panorama anterior, de carencia específica de normativa de atención de las ACI (OGDAI, 2018).

Dentro del ECDH, la educación ocupa un lugar importante en tanto el acceso a la misma posibilita el goce de otros derechos y da más y mejores oportunidades. En este sentido, el ECDH da elementos para señalar la importancia de la atención de las ACI en el sistema educativo. Por otra parte, la perspectiva del ECDH en relación con la discapacidad y las políticas públicas de atención a la misma ayuda a la reflexión sobre la atención necesaria de las ACI.

1.6 Metodología

La investigación se enfoca en la atención de las necesidades de estudiantes con ACI considerando las respuestas institucionales recibidas en los niveles inicial, primario y secundario en la Ciudad de Buenos Aires. La investigación se desenvuelve desde una perspectiva hermenéutica y con una metodología cualitativa, con un diseño flexible. Se realizó a través de una estrategia de triangulación metodológica “para proveer un escenario general” (Archenti, 2022: 12). Las técnicas de recolección de datos fueron la encuesta y entrevistas en profundidad.

En cuanto a la encuesta, se indagó sobre la atención de las necesidades de niños con ACI en las instituciones educativas utilizando una muestra intencionada que alcanzó los 127 casos, con un formulario electrónico autoadministrado difundido a través de la Asociación Civil CREAIDEA – Niños Con Ideas En Acción, la Asociación Civil Altas Capacidades Argentina, que reúnen a padres y madres de estudiantes con ACI y del servicio terapéutico Neuroqlic Altas Capacidades. En este contexto se propuso una encuesta no probabilística, de carácter exploratorio, a padres y madres de estudiantes cuyas trayectorias escolares se desarrollan o se han desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires. Sus resultados permitieron visualizar la problemática desde la mirada de los actores. Las encuestas se analizaron con la técnica de lectura de cuadros. Los datos se procesaron con SSPS.

También, se realizó un total de ocho entrevistas en profundidad distribuidas del siguiente modo. Por una parte, se entrevistaron cinco madres de estudiantes con ACI y sin otros diagnósticos asociados, que hayan cursado el nivel inicial total o parcialmente en CABA y que hasta 2022 se encontraban realizando su escolaridad primaria en la CABA. Asimismo, se entrevistó a una Coordinadora Pedagógica en el nivel primario y a una directora de secundaria que han trabajado con estudiantes con ACI desde el 2019 al 2022, a las cuales se llegó a través de las familias. Madres y padres fueron contactados a través de la Asociación Civil CREAIDEA – Niños Con Ideas En Acción, la Asociación Civil Altas Capacidades Argentina y el servicio terapéutico Neuroqlic Altas Capacidades. Y, finalmente, se entrevistó a la licenciada Patricia Simao, doctoranda en Psicología y especialista en ACI para recuperar la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con ACI y sus familias en la relación con las instituciones educativas. Los informantes se seleccionaron con un criterio de muestreo teórico con la intención de comprender la

complejidad de situaciones y perspectivas que intervienen en torno a las ACI en la escolaridad obligatoria tanto en el sistema de gestión estatal con en el de gestión privada de la CABA. Las entrevistas fueron sistematizadas aplicando el análisis interpretativo de entrevistas en profundidad. Con toda la información reunida se realizó un análisis de contenido transversal con categorías que responden a las preguntas de la investigación.

1.7 La organización del manuscrito

Los nombres de los entrevistados han sido excluidos debido al anonimato pautado y porque involucra a menores de edad. Se conserva el nombre real de una entrevistada por tratarse de una especialista en la temática.

En algunos momentos de la tesis se utiliza el masculino genérico por cuestiones de estilo y economía del lenguaje pero no se intenta discriminar a las diversidades de género ni invisibilizar a la mujer. Se optó por explicitar el género cuando es necesario para una comprensión correcta de lo que se intenta comunicar (por ejemplo, “los estudiantes varones”, “las niñas”).

En el capítulo 2 se trabaja el marco teórico del ECDH, el rol de la educación en el Desarrollo Humano, la conceptualización teórica de las ACI y las características de este colectivo. Finalmente, se analiza la normativa vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la atención de las ACI en relación con normativa de otras jurisdicciones.

El capítulo 3 presentan los resultados de la encuesta realizada, con foco en las respuestas institucionales de atención a niños, niñas y adolescentes con ACI.

El capítulo 4 toma las intervenciones de las escuelas en la atención de las necesidades educativas de estudiantes con ACI.

El capítulo 5 se enfoca en las familias de niños, niñas y adolescentes con ACI y las acciones que llevan adelante en relación con la educación de sus hijos.

Finalmente, en las conclusiones se señalan los principales hallazgos y se esbozan propuestas a partir de los datos reunidos.

2 El Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano, las Altas Capacidades Intelectuales y el marco legal en CABA

En este capítulo introduciremos el marco teórico desde la perspectiva del Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano (ECDH), la caracterización de las Altas Capacidades Intelectuales y analizaremos el marco legal existente en la Ciudad de Buenos Aires.

2.1 Desarrollo Humano

El enfoque de capacidades para el Desarrollo Humano (ECDH) es una aproximación amplia que incluye varias perspectivas teóricas con diferentes matices (Robeyns, 2017: 80). Surgió a partir de las ideas del economista Amartya Sen, quien propuso un nuevo enfoque para el concepto de desarrollo. El ECDH propone que cada persona tenga la posibilidad de “llevar el tipo de vida que tienen razones para valorar” (Sen, 2000: 25). El ECDH hace foco en las personas considerando sus posibilidades y sus logros. Robeyns señala que el ECDH: “Se pregunta qué pueden hacer y ser las personas (sus capacidades) y qué están logrando realmente en términos de ser y hacer (sus funcionamientos).” (Robeyns, 2017: 9)

Estas preguntas que plantea Robeyns permiten caracterizar algunas particularidades del ECDH. Las acciones de las instituciones y las políticas públicas son puestas en perspectiva del impacto que producen en los individuos, valorando el proyecto de vida que puede llevar adelante una persona. El ECDH corre el foco del desarrollo macroeconómico de un país para enfocarse en las condiciones de vida de las personas en dicho Estado apuntando a una vida digna y plena. Sen señala que el desarrollo debe tener las prioridades en las personas: “El desarrollo tiene que ocuparse más de mejorar la vida que llevamos y las libertades de que disfrutamos” (Sen, 2000: 31). En este sentido, señala que el objetivo del ECDH es, por un lado, expandir las libertades para beneficio personal pero también incluye la vida en comunidad:

La expansión de las libertades que tenemos razones para valorar no sólo enriquece nuestra vida y la libera de restricciones también nos permite ser personas sociales más plenas, que ejercen su propia voluntad e interactúan con —e influyen en— el mundo en el que viven (Sen, 2000: 31).

La particularidad del ECDH es que apunta a mejorar en forma significativa la calidad de vida de los habitantes de un Estado nacional. Sin un cambio positivo de las condiciones de vida de las personas y una expansión de sus libertades, el desarrollo económico de una nación es incompleto e insuficiente. El desarrollo económico es necesario pero no es la única condición que permite llevar una vida digna. El ECDH ha significado un cambio en la medición del desarrollo al identificar como el análisis del crecimiento económico de un país puede invisibilizar las profundas desigualdades entre sus habitantes. En este sentido, el ECDH permite evaluar el nivel de ingresos per cápita poniéndolos en la perspectiva de un fin mayor: la calidad de vida de una nación. Este fin es presentado de la siguiente manera: “El objetivo primordial del desarrollo humano es ampliar las oportunidades, las opciones y las libertades de los individuos, los amplios «fines» del florecimiento humano que son intrínsecamente importantes” (MacKenzie y Chiang, 2023: 6). Esta ampliación de oportunidades toma en cuenta las características diferentes que distinguen a los individuos, como el género, la edad y, de particular interés para la investigación, la dotación genética. Estas características individuales juegan un papel importante para lograr el desarrollo de la propia vida y gozar del bienestar (Sen, 1999: 102).

Para lograr este tipo de desarrollo, el ECDH ha desarrollado una serie de conceptos como funcionamientos y capacidades, o dado un sentido particular a algunas nociones como agencia y agente, que es necesario clarificar. Sen se refiere a la realización de aquello que tenemos razones para valorar como capacidad de agencia, que se presenta como “la capacidad de uno mismo para potenciar metas que uno desea potenciar” (Sen, 1999, 75). Define “agente” como “la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos” (Sen, 2000: 35). El contexto en el que las personas desarrollan su vida es clave al favorecer o dificultar la capacidad de agencia de los individuos y su posibilidad de llevar un estilo de vida que valoran. De acuerdo con Calderón “se supone que las personas son actores que buscan constantemente el cambio y se adaptan a él” (Calderón, 2016: 270) teniendo en cuenta que el cambio se produce en “escenarios institucionales específicos y con el peso de sus respectivas subjetividades, lo que implica el reconocimiento de la subjetividad de otros que son diferentes pero iguales” (Calderón, 2016: 270).

El ECDH tiene dos conceptos centrales: “funcionamientos” y “capacidades”. Por funcionamientos, se entienden “las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser” (Sen, 2000: 99) o que “es capaz de hacer” (Sen, 2016: 229). Estos funcionamientos pueden ser tan básicos como alimentarse o poder prevenir enfermedades o pueden referirse a elementos más complejos como la posibilidad de influir significativamente en la comunidad a partir los logros personales (Sen, 2000: 99). Desde la perspectiva de Robeyns, los funcionamientos deben entenderse como los logros de una persona, lo que puede conseguir por sí misma (Robeyns, 2017: 38). Es decir, “son aquel «ser» y «hacer» que constituyen la vida humana y que son fundamentales para la comprensión de nosotros mismos como seres humanos” (Robeyns, 2017: 39). Martha C. Nussbaum propone la siguiente definición: “Un funcionamiento es la realización activa de una o más capacidades” (Nussbaum, 2012: 44).

Otro concepto central del ECDH es el de “capacidades”. Se denominan “capacidades” al “conjunto de alternativas que tenga (sus oportunidades reales)” una persona (Sen, 2016: 229). Es decir, “la «capacidad» de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir” (Sen, 2000: 99). Son “las libertades fundamentales” que permiten a las personas “elegir la vida que tenemos razones para valorar” (Sen, 2000: 99). Es decir que las capacidades son oportunidades o libertades existentes, pero no implica el acceso a los recursos para alcanzar un grado de satisfacción específico (Robeyns, 2017: 39). Como señala Nussbaum, las “capacidades humanas” son “aquello que la gente es realmente capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida que corresponda a la dignidad del ser humano” (Nussbaum, 2000: 24). En este sentido, “capacidad significa «oportunidad de seleccionar». La noción de libertad de elección está, pues, inscrita en el concepto mismo de capacidad” (Nussbaum, 2012: 45). Nussbaum explica las capacidades en relación con la idea de “libertades sustanciales” propuesta por Sen y su definición de la capacidad de una persona “como referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar” (Nussbaum, 2012: 40). De estos usos de los conceptos que hace Sen, Nussbaum concluye que las capacidades “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012: 40).

Dado que las capacidades se relacionan con la dignidad del ser humano, debe procurarse que todas las personas las desarrollen y se debe entender a la persona como un fin en sí mismo y no como una manera de alcanzar otros objetivos (Nussbaum, 2000: 24-25). Al señalar que todas las personas deben acceder a todas las capacidades, el énfasis recae en que en cada una se cumple un fin último (Nussbaum, 2000: 87).

Nussbaum identifica diez capacidades fundamentales para el funcionamiento humano: 1. Vida; 2. Salud corporal; 3. Integridad corporal; 4. Sentidos, imaginación y pensamiento; 5. Emociones; 6. Razón práctica; 7. Afiliación; 8. Otras especies; 9. Juego; 10. Control sobre el entorno (Nussbaum, 2000, 2006, 2012). Estas capacidades son presentadas como “metas generales que luego podrán ser especificadas por cada sociedad, en el proceso de elaborar una versión de los derechos básicos que esté dispuesta a reconocer” (Nussbaum, 2006: 87).

La diferencia entre funcionamientos y capacidades es presentada brevemente por Robeyns de este modo como la distinción “entre lo realizado y lo efectivamente posible, es decir, entre realizaciones, por un lado, y libertades u oportunidades entre las que se puede elegir, por otro” (Robeyns, 2017: 39).

Así como los funcionamientos y las capacidades son centrales al ECDH, lo mismo sucede con los llamados factores de conversión, que son “los factores que determinan el grado en que una persona puede transformar un recurso en un funcionamiento” (Robeyns, 2017: 45). Siguiendo a Robeyns (2017), los factores de conversión son diversos y se agrupan en tres categorías: personales, que hace a las condiciones propias de las personas, como su inteligencia o su metabolismo; sociales, tales como normas sociales y políticas públicas; y ambientales, que incluye condiciones climáticas, la existencia de caminos, medios de transporte y comunicación (Robeyns, 2017: 45-46). Por sus características, los factores de conversión pueden ser modificados por las decisiones que tomamos y por las políticas que se llevan adelante (Robeyns, 2017: 47). Además, también son afectados por “los recursos sociales y personales de que disponga una persona” (Robeyns, 2017: 47). Por ello, el resultado de los factores de conversión implica una interrelación de varios de ellos.

Los factores de conversión se dan en conjunto e interactúan entre sí. Esto genera condiciones únicas para cada persona. Algunos factores de conversión pueden ser modificados más fácilmente que otros. En el caso de producirse una modificación en los

factores de conversión, es importante entender que “para el enfoque de las capacidades, ... los fines últimos son las capacidades valiosas de las personas” (Robeyns, 2017: 47). La medida de evaluación de las políticas públicas es el efecto que estas producen en las capacidades y funcionamientos de las personas (Robeyns, 2017: 47-48). Sin embargo, como los factores de conversión son diferentes para cada persona, el ECDH “se centra en los fines de las personas en términos de «ser» y «hacer» expresados en términos generales: saber leer y escribir, tener movilidad, poder tener un trabajo decente” (Robeyns, 2017: 49).

El desafío del enfoque de capacidades es que las personas mejoren su vida y tengan mayor calidad de vida. Se interesa por su salud, por su educación. Este enfoque de capacidades nos anima a pensar en las posibilidades innatas de las personas ACI y las opciones realmente disponibles para elegir la vida que tienen razones para valorar.

2.2 Las Altas Capacidades Intelectuales

Nuevamente nos encontramos con la palabra “capacidades” pero aquí el sentido es diferente al utilizado en el enfoque de capacidades. Sylvia Sastre-Riba señala que la expresión “Altas Capacidades Intelectuales” (ACI) hace referencia a una “manifestación diferencial de la inteligencia humana, expresada en distintos perfiles de superdotación o de talento en función de las habilidades intelectuales que los configuran” (Sastre-Riba, 2020b: 45). Las ACI constituyen una característica intelectual, un tipo de potencial, y no deben confundirse con una característica de la personalidad ni con un tipo de conducta en la institución escolar. En este sentido, podemos decir que inteligencia es “la habilidad mental general para razonar, resolver problemas y aprender” (Gonzalez-León, 2019: 105). Las ACI, entonces, se refieren al potencial que tienen algunas personas de ser más eficientes en dicha habilidad (Gonzalez-León, 2019: 105).

Los estudios de la inteligencia datan de comienzo del siglo XX, siendo el psicólogo William Stern quien utiliza por primera vez la noción de coeficiente intelectual (CI) en 1912 para analizar los estudios sobre edad mental que publicaron en 1905 los psicólogos Alfred Binet y Théodore Simon (Sanz Chacón, 2018, 179). La escala de inteligencia desarrollada por Binet y Simon fue revisada por el psicólogo Lewis M. Terman, de la Universidad de Stanford (EEUU) (Bánfalvi Kam, 2020: 91). La escala Binet-Stanford mide cinco ítems: conocimiento, razonamiento cuantitativo, procesamiento viso-espacial, memoria de trabajo y razonamiento fluido (Bánfalvi Kam, 2020: 92). Desde entonces los

estudios sobre inteligencia han ido buscando identificar las variaciones de la inteligencia y los factores que permiten su desarrollo. La comprensión del CI ha ido variando. Carmen Sanz Chacón explica que en la actualidad,

el cociente intelectual se calcula basándose en la distribución de la población, asignándose para cada edad el valor 100 a los resultados obtenidos por la mayoría de la población, y en función de la desviación respecto a ese valor medio se calcula el cociente intelectual. La distribución de la inteligencia en la población general tiene la forma de una campana de Gauss. La superdotación supone estar dos desviaciones típicas por encima de la media, lo que da como resultado un cociente intelectual de 130 y, por lo tanto, ser más inteligente que el 98% de la población. (Sanz Chacón, 2018, 180-181).

La medición del CI está en la base de la explicación de las ACI. En el estudio de la inteligencia se han distinguido distintas categorías vinculadas a variaciones en el coeficiente intelectual, la creatividad y la motivación. En este sentido, “el concepto de Alta Capacidad Intelectual, engloba los conceptos de superdotación y talento” (Irueste, Arsaut, y Benavidez Ferre, 2019: 16). Juan Carlos Torrego Seijo utiliza la categoría de “superdotación” para “aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana” (Torrego, 2012: 13). Las perspectivas recientes explican que “la superdotación y el talento (simple o múltiple), son las formas en que se expresa la Alta Capacidad Intelectual” (Irueste, Arsaut, y Benavidez Ferre, 2019: 16) pero en la bibliografía a veces estos conceptos se utilizan en forma intercambiable para describir a las personas que por su inteligencia sobresalen de la media entre sus pares de la misma edad. Siguiendo el mismo criterio en este trabajo se utilizarán indistintamente los conceptos de altas capacidades intelectuales, superdotación, o talento para hablar de estudiantes con ACI.

2.2.1 Detección de las ACI

A partir del informe Marland de 1972 se estableció que “niños dotados y talentosos son aquellos identificados por personas profesionalmente calificadas, los que por virtud de habilidades sobresalientes son capaces de un alto desempeño” (Gerson, Carracedo,

1996: 25). La detección de las ACI es realizada por psicólogos que utilizan distintas evaluaciones para determinar la condición.

Como se señaló anteriormente, se considera que una persona es superdotada cuando tiene un CI total igual o mayor a 130. Para el diagnóstico de las ACI, el CI se considera una condición suficiente pero no excluyente (Siaud-Facchin, 2014: 116). En este sentido, de acuerdo con Sastre-Riba, es posible entender que “la ACI es una característica moldeable” y que para su desarrollo necesita apoyo, valores personales y oportunidades (Sastre-Riba, 2020: 53).

De acuerdo con esta perspectiva el CI constituye un soporte biológico a las ACI pero no es el único factor a tener en cuenta en el desarrollo de las mismas. Paulina Bánfalvi Kam explica que “el CI no mide todos los factores que están implicados en una conducta inteligente” (Bánfalvi Kam, 2020: 93). Las actitudes personales y los contextos familiares, educativo y comunitario se convierten en factores protectores o en obstaculizadores del desarrollo personal. Sastre-Riba señala que a partir de la presencia del componente biológico que son las ACI, las personas deben desarrollar trayectorias individuales que se sostengan a lo largo del tiempo en las que esta potencialidad permite su pleno desarrollo y para ello es necesario contar con factores externos de apoyo (Sastre-Riba, 2020: 54).

Desde el comienzo de los estudios de la inteligencia se han ido desarrollando distintos modelos sobre las características de la misma. En particular consideraremos los modelos teóricos que procuran dar cuenta de la identificación, características particulares y necesidades de las personas con ACI.

De acuerdo con Arocas (2012) y Aretxaga Bedialauneta (2012), los modelos teóricos que analizan las altas capacidades intelectuales pueden organizarse en cuatro grupos: modelos centrados en las capacidades, modelos basados en el rendimiento, modelos cognitivos y modelos socioculturales.

Arocas señala que los modelos centrados en capacidades “se basan, o al menos destacan, el papel predominante de la inteligencia y las aptitudes en la concepción de la superdotación” (Arocas, 2012: 14). El más reconocido de estos modelos es el de inteligencias múltiples desarrollado por Howard Gardner (Arocas, 2012: 15). Gardner propone que no se puede pensar en una única inteligencia sino en varios tipos de ella que también están vinculadas a la cultura. Así, “establece la existencia de ocho inteligencias atendiendo a diferentes regiones cerebrales implicadas, a las habilidades de carácter

cultural e histórico, a la evolución, a la existencia de individuos con talentos o prodigiosos, etc.” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 72).

En los modelos basados en el rendimiento se hace foco en los logros de un comportamiento dotado. En este grupo encontramos la teoría desarrollada por Joseph S. Renzulli, que propone un modelo de inteligencia que involucra tres aspectos: “inteligencia superior a la media (aptitudes), motivación (compromiso con la tarea) y creatividad” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 71).

Aretxaga Bedialauneta presenta otra aproximación en este grupo que es el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento desarrollado por François Gagné. Gagné considera que es necesario un componente genético, un componente ambiental (por ejemplo, familia, escuela, lugar de nacimiento) y catalizadores intra personales (por ejemplo, carácter, personalidad, esfuerzo) (Aretxaga Bedialauneta, 2012: 13,14; Bánfalvi Kam, 2020: 96). También en este grupo se puede incluir el Mega-Modelo de Desarrollo del Talento creado por Paula Olszewski-Kubilius, Rena F. Subotnik y Frank C. Worrell. Su modelo propone una trayectoria creciente del talento: “desde la potencialidad al rendimiento y a la eminencia; de la capacidad a la competencia, a la pericia y a la eminencia” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 75).

El tercer grupo es el de los modelos cognitivos. De acuerdo con Arocas, estos “pretenden identificar procesos, estrategias y estructuras cognitivas a través de las cuales se llega a una realización superior” (Arocas, 2012: 18). En este grupo se destacan dos teorías desarrolladas por Robert J. Sternberg. En la primera teoría, llamada Teoría Triárquica, Sternberg define la inteligencia como “un conjunto de procesos cognitivos inteligentes tanto en función del tiempo como del contexto y situados dentro de un marco triárquico donde se relacionan aspectos contextuales, experienciales y de componentes implicados” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 73). Arocas señala que, de estos entrecruces, Sternberg concluye que hay múltiples componentes de superdotación y múltiples clases de superdotados (Arocas, 2012: 19). La segunda propuesta de Sternberg, se denomina Teoría Pentagonal Implícita, y “trata de identificar los procesos y estrategias que los individuos de altas capacidades utilizan para resolver tareas y que los diferencia de los demás” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 74). Para realizar esta identificación se establecen algunos criterios como “criterio de productividad, de rareza, de demostrabilidad, de valor y de excelencia” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 74).

El cuarto grupo lo integran los modelos socioculturales, que priorizan los contextos en los que se mueve el individuo y a la superdotación como una etiqueta social. Arocas retoma el desarrollo de Mihály Csíkszentmihályi y Rick E. Robinson quienes “conciben la superdotación como un constructo determinado por los condicionantes del contexto social” (Arocas, 2012: 22). En este grupo se encuentra el Modelo de la Interdependencia Trídica desarrollado por Franz J. Mönks. Es una modificación del modelo de Renzulli al que se le añaden las variables sociales del colegio, compañeros y familia. Aretxaga Bedialauneta señala que en este modelo se considera que la superdotación es el resultado de la interacción del individuo y su entorno (Aretxaga Bedialauneta, 2012: 16). El Modelo Psicosocial de los factores que componen la superdotación, fue definido por Abraham J. Tannenbaum a partir de prestar atención al contexto. Además de la ACI, es necesario “un satisfactorio estado social, físico, moral, emocional o intelectual del individuo. El contexto social, cultural y familiar dificultan o potencian el desarrollo de las capacidades” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 74).

Desde una perspectiva diferente a los grupos anteriores encontramos el Modelo Tripartito de la Alta Capacidad desarrollado por Steven I. Pfeiffer. Este modelo analiza las ACI desde la perspectiva de una alta inteligencia, un rendimiento destacado y un potencial para sobresalir. Quílez Robres y Lozano Blasco señalan que en este modelo se considera que “los niños con alta capacidad muestran una probabilidad mayor de alcanzar logros y éxitos que sus iguales en edad, experiencia y oportunidades” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 76). Un elemento al que debe prestarse atención es al potencial para sobresalir, “lo que Pfeiffer denomina «fortalezas del corazón», entre ellas la motivación intrínseca, la capacidad de superación y resiliencia, y la voluntad de sacrificio, esfuerzo y trabajo” (Bánfalvi Kam, 2020: 97). El modelo de Pfeiffer, de acuerdo con Quílez Robres y Lozano Blasco, entiende que “la alta capacidad es un constructo dinámico donde no todos los talentosos se convierten en élite porque para ello es necesario algo más que capacidad general.” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 77). Ese “algo más” son las posibilidades que se presentan a lo largo de la vida para adquirir y desarrollar las ACI (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 77).

Las distintas aproximaciones teóricas que procuran analizar las ACI nos muestran que “la inteligencia no debe ser entendida como un elemento único, indivisible, estático y fiablemente medible” (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020: 78). Cada modelo da cuenta

de una comprensión de la inteligencia en general y de las ACI en particular y los factores que posibilitan su desarrollo u crean barreras para que el niño, niña o adolescente con ACI experimente una vida plena.

2.2.2 Características comunes en estudiantes con ACI

Los distintos modelos teóricos introducidos en la sección anterior explican de maneras diversas las ACI y su desarrollo. Sin embargo, de la bibliografía surge que es posible reconocer ciertas características comunes en estudiantes con Altas Capacidades. Estas características comunes no implican que todas las personas con ACI son iguales. Lo que señala Esteban Maioli en relación con la inclusión y exclusión de personas en un grupo aplica a esta población: “los criterios que determinan que cierto agente social forma parte de un grupo son los mismos que operan como «límite» para considerar a aquellos que, en virtud de las diferencias, no lo son” (Maioli, 2015: 171). Según señala Renzulli, “los estudios muestran que la varianza (las diferencias entre ellos) es aún mayor entre este colectivo que la que se puede encontrar en cualquier otro grupo escolar homogéneo” (Bánfalvi Kam, 2020: 109). Es decir, no todos los niños, niñas y adolescentes con ACI son iguales en su desempeño escolar, sus actitudes, sus relaciones interpersonales, o sus intereses. Sin embargo, “los estudiantes con alta capacidad son una población única y diferente en muchos sentidos importantes” señalan Maureen Neihart, Steven I. Pfeiffer y Tracy L Cross (2019: 324). Las personas con ACI constituyen un grupo homogéneo que es posible caracterizar y señalar aspectos que los identifican. Paula Irueste los presenta así:

la marcada curiosidad y el interés por conocer nuevos datos, la manera de comprender y recordar la información con facilidad, la relación y conexión entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos conocimientos, la búsqueda de soluciones creativas u originales a los problemas planteados, la presencia de una alta concentración y persistencia en la tarea, el alto nivel de aburrimiento ante las tareas repetitivas o rutinarias, la modalidad independiente de trabajo así como la capacidad de liderazgo, presentan un vocabulario rico y avanzado, son perfeccionistas y detallistas (Irueste, 2012: 37-38)

De la definición del CI surge que una medición elevada del mismo indica una edad mental superior a la correspondiente a las personas de su edad cronológica (Sanz Chacon, 2018: 29). Por ello, la mayoría de estas características tienen la particularidad de presentarse precozmente, a edad más temprana que la habitual en el desarrollo. Entendiendo que no todos quienes integran este colectivo son iguales entre sí, podemos señalar algunas características destacadas en niños, niñas y adolescentes con ACI.

Son un colectivo que presentan una curiosidad que parece no encontrar satisfacción, que suele interesarse por temas de lo más variados, siempre querer saber más y realizar investigaciones por su cuenta (Sanz Chacón, 2018: 31). De acuerdo con Bánfalvi Kam, las preguntas que realizan los niños y niñas con ACI “suelen referirse a aspectos más complejos e inusuales, y encadenarse de forma que cada respuesta les genera una o decenas de nuevas preguntas” (Bánfalvi Kam, 2020: 134).

Los estudiantes con ACI suelen aprender precozmente a leer o a manejar los números. Sanz Chacón afirma que “a menudo aprenden a leer a muy temprana edad, incluso pueden llegar a aprender solos. Es frecuente que sepan leer antes de ir a la escuela primaria” (Sanz Chacón, 2018: 31). Respecto del aprendizaje de los elementos de las matemáticas, señala: “Aprenden rápidamente a sumar, a multiplicar... y su comprensión analítica es mucho mayor a la del resto” (Sanz Chacón, 2018: 31). Este desarrollo precoz de la lectura o de las matemáticas no se condice con su habilidad psicomotriz. Así es que, con frecuencia, niñas y niños con ACI tienen un alto nivel de lectura pero no tienen la misma habilidad para la escritura (Sanz Chacón, 2018: 32).

Bánfalvi Kam, señala que los niños, niñas y adolescentes aprenden a mayor velocidad que sus compañeros: “Comprenden los conceptos más rápido que sus compañeros, les lleva a necesitar menos repeticiones, menos práctica sobre un tema, a poder avanzar, en fin, más rápido por el currículo” (Bánfalvi Kam, 2020: 134). Esta característica del estudiante con ACI choca contra un sistema educativo que trabaja sobre las repeticiones esperando que todo el grupo capte el contenido. Es ahí cuando los niños, niñas y adolescentes con ACI se aburren y esto puede dar lugar a tareas incompletas o un mal comportamiento en el aula. (Bánfalvi Kam, 2020: 141).

Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes con ACI relacionan ideas rápidamente y de un modo que resulta complejo de entender para otras personas. Suele confundirse con distracción, falta de respeto o torpeza cuando los que están alrededor no ven la

relación entre el tema que se está hablando y el comentario de la persona con ACI (Bánfalvi Kam, 2020: 138). Sanz Chacón señala que: “Una consecuencia de esta mayor velocidad es nuestra capacidad para llegar rápidamente a conclusiones con pocos datos. Conclusiones, en su mayor parte, acertadas, pero que no siempre podemos explicar” (Sanz Chacón, 2018: 44).

Cuando encuentran algo que les interesa pueden dedicar toda su energía a este interés, descuidando otras tareas y abstraerse de lo que los rodean, “Pero pueden estar absolutamente desmotivados para todo lo demás” (Sanz Chacón, 2018: 54). Su gran capacidad de concentración “les permite realizar esfuerzos intelectuales prolongados al mismo tiempo que mantienen una alta motivación y tenacidad para resolver los problemas que les interesan” (Sanz Chacón, 2018: 32). A veces parecen ausentes porque “la actividad de sus pensamientos los lleva a «vivir» en un mundo interior más rico, divertido, creativo, y sin límites” (Bánfalvi Kam, 2020: 144). De acuerdo con Sanz Chacón, las personas con ACI pueden ser considerados “hiperactivos mentales”, en el sentido es que su mente no deja de funcionar. Ella señala: “A menudo he escuchado la frase: «Me gustaría poder dejar de pensar, dejar de darle vueltas una y otra vez a las cosas, pero mi cabeza nunca para»” (Sanz Chacón, 2018: 50).

Esta velocidad para sacar conclusiones y relacionar datos, a veces produce un desfase entre estudiantes con ACI y la forma de trabajo del sistema educativo. Bánfalvi Kam comenta que, cuando se les hacen preguntas de evaluación que son fáciles, repetitivas o cuya respuesta es obvia, las niñas, niños y adolescentes con ACI no pueden resolverlas o se equivocan porque piensan que debe haber un truco, algo que no están captando. La razón es que “no encuentran «lógico» que se le esté pidiendo algo que él o ella considera en exceso fácil o superado. En estos casos, «imaginan» complejos resultados que suelen ser tachados de erróneos” (Bánfalvi Kam, 2020: 141-142). Esto también se relaciona con que las personas con ACI presentan un “exceso de lógica y literalidad” lo cual genera problemas cuando se presentan consignas de trabajo en la escuela. Por ejemplo, esto resulta visible en un caso que se hizo viral en redes sociales en el que un docente indicó: “Escribe con cifras los siguientes números”. La respuesta que obtuvo muestra este exceso de literalidad:

Un alumno interpretó literalmente y escribió “el siguiente número”, con cifras.

Diez: 11

Noventa y ocho: 99

Ochenta y uno: 82

Sesenta y seis: 67

Treinta: 31 (Bánfalvi Kam, 2020: 145).

Este es un ejemplo de cómo estudiantes con ACI interpretan en un grado extremo de literalidad las tareas que se les proponen. Esto genera dificultades con el entorno tanto escolar como familiar cuando los niños, niñas y adolescentes con ACI actúan con una literalidad que los demás no entienden.

Un aspecto relevante es la intensidad emocional en las personas con ACI. De acuerdo con Bánfalvi Kam, “una mayor capacidad cognitiva conlleva también una mayor percepción sensorial” (Bánfalvi Kam, 2020: 146). Entre otras cosas, se percibe la velocidad de los cambios en las emociones, la presencia simultánea de sentimientos negativos y positivos, la gran capacidad de empatía, un fuerte desarrollo de la memoria afectiva, la sobrecarga emocional. Como señala Isabel Ancillo Gómez: “No es una cuestión de «sentir más, con más fuerza» que la mayoría de la gente, sino que estamos ante una manera diferente de sentir: con viveza, de manera absorbente, con gran penetración y complejidad” (Ancillo Gómez, 2013).

La hipersensibilidad de las personas con ACI puede ser confusa para quienes tratan con ellos. Por su capacidad de pensar rápidamente, y sus respuestas inteligentes a veces parecen ser personas que no sufren las críticas. De acuerdo con Sanz Chacón, las personas con ACI son “capaces de percibir con gran claridad los sentimientos y los pensamientos de los demás, de razonar con lucidez sobre las motivaciones de los demás y, por lo tanto, de ver sus engaños y malas intenciones.” (Sanz Chacón, 2018: 41). Esta capacidad analítica de las otras personas genera la expectativa de una gran madurez emocional y una buena gestión de las emociones propias. Pero esto no es así y resulta más visible en niños, niñas y adolescentes. Carol Bainbridge señala que: “Muchos niños dotados son extremadamente sensibles. Parecen tomarse todo a pecho y se pueden sentir extremadamente alterados por palabras o hechos que otros niños pueden ignorar o de los que se pueden recuperar rápidamente” (citado en Sanz Chacón, 2018: 41).

Con la misma intensidad luchan contra la autoexigencia. Bánfalvi Kam, dice al respecto que el nivel de autoexigencia que tienen los niños, niñas y adolescentes con ACI

“los frustra cuando sus obras no están a la altura de lo que su mente es capaz de imaginar” (Bánfalvi Kam, 2020: 147). La autoexigencia puede llevar a las personas con ACI a bloquearse a sí mismos. Sanz Chacón explica:

«Como no soy bueno en fútbol, ya no juego» es un pensamiento típico de muchos niños superdotados. He visto a jóvenes que no se presentan a los exámenes porque no se sienten preparados para conseguir un diez, la máxima calificación que creen tener la obligación de obtener. ... Ante la imposibilidad de lograr las mejores calificaciones, renuncian a estudiar lo mínimo. ... Algunos tienen cinco metas muy exigentes al mismo tiempo, creyéndose en la obligación de alcanzarlas todas a la vez. Cuando muy pocas personas en este mundo consiguen ser los mejores en un área, nosotros queremos serlo en varias. (Sanz Chacón, 2018: 47-48).

La autoexigencia genera mucha frustración en las personas con ACI porque aún teniendo numerosos logros, suelen sentirse fracasados. Sanz Chacón señala que esto se produce “porque sus expectativas son enormes. Todos sus logros les parecen insignificantes” (Sanz Chacón, 2018: 48). Esta característica les genera también estrés y ansiedad. Los fracasos les impactan fuertemente y enseguida abandonan. “Sus altas expectativas no les permiten enfrentarse a no ser bueno en algo, a tener que insistir una y otra vez para conseguir el objetivo, y prefieren abandonar” (Sanz Chacón, 2018: 49).

Otra característica de las personas con ACI es lo que se conoce como disincronía. María Luisa Castro Barbero, indica que el concepto de disincronía remite a “desequilibrios en los ritmos de desarrollo del proceso intelectual, afectivo y motor de los niños” (Castro Barbero, 2008: 169). Es decir, la persona con ACI puede verse más desarrollada en algunos aspectos como su madurez intelectual y menos desarrollada en otros aspectos como el manejo de su cuerpo. Jennifer Riedl Cross señala que la falta de sincronía no es un problema de la persona con ACI sino que “implica que su desarrollo cognitivo supera su desarrollo emocional, social o físico, lo que necesariamente conlleva a cierto desajuste con sus compañeros de clase” (en Neihart, Pfeiffer y Cross, 2019: 64). Sanz Chacón señala: “siempre les digo a los padres que su hijo no tiene ningún tipo de disincronía, él está perfectamente sincronizado consigo mismo” (Sanz Chacón, 2018: 30).

2.3 Desarrollo Humano y educación

El ECDH habla de las oportunidades y logros que pueden realizar las personas en un país determinado. De acuerdo con Nussbaum, el ECDH “se limita a especificar algunas condiciones necesarias para que una sociedad sea mínimamente justa, en la forma de un conjunto de derechos fundamentales para todos los ciudadanos” (Nussbaum, 2006: 163). La educación es una de estas condiciones necesarias y por ello esta sección se enfocará en lo que el ECDH al respecto.

El ECDH procura una sociedad más justa a través de la garantía de derechos fundamentales. Propone un modelo de sociedad en el que se trabaja por el bienestar de todos en términos de asegurar los derechos básicos. El derecho a la educación constituye un derecho clave a ser un derecho que potencia el disfrute de otros derechos, “no solo en términos de socialización democrática o de productividad, empleo e igualdad, sino también en la elección de la clase de vida que se desea vivir” (Calderón, 2016: 269). Desde el ECDH se considera fundamental “la adquisición de «bienes» educativos ... que contribuyen al florecimiento de la persona y de los demás, y que aumentan las oportunidades de tomar decisiones informadas” (MacKenzie y Chiang, 2023: 7). Sin duda, “la educación es clave para desarrollar las capacidades humanas y realizarlas” (Rupavath, 2023: 40). En el mismo sentido, MacKenzie y Chiang indican que “La educación forma parte integral de la ECDH porque es «causa, consecuencia y constitutiva del desarrollo humano»” (MacKenzie y Chiang, 2023: 6).

En el ECDH, la educación es un derecho que debe garantizarse para que las personas puedan desarrollarse plenamente porque “según Amartya Sen, el desarrollo es libertad; libertad para hacer lo que uno quiere hacer, para actuar según sus capacidades, y para enriquecer sus capacidades, la educación es la clave” (Rupavath, 2023: 30). Sin educación no hay posibilidad de enriquecer las capacidades de ninguna persona. En este sentido, “la educación debería mejorar las capacidades de los seres humanos de acuerdo con sus capacidades, pero las capacidades sólo pueden realizarse a través de la educación” (Rupavath, 2023: 40).

Existe consenso en destacar el rol de la educación en el crecimiento personal y la apertura de oportunidades para la vida. Esto supone el desarrollo de las potencialidades personales. Siguiendo el resumen que propone Imants Latkovskis (2021), podemos decir que Sen propone tres funciones que cumple la educación. Primero, cumple una “función

social instrumental” al dar herramientas para intervenir en el debate público a través de una alfabetización crítica (Latkovskis, 2021: 101). Segundo, tiene una “función instrumental de proceso” porque hace que las personas tengan círculos sociales más amplios y los nuevos contactos que traen nuevas oportunidades (Latkovskis, 2021: 101). Tercero, “la educación desempeña una doble función potenciadora y distributiva al facilitar la capacidad de las personas desfavorecidas, marginadas o excluidas para controlar su entorno político, proporcionándoles las competencias y el capital social necesarios para organizarse políticamente” (Latkovskis, 2021: 101). En simultáneo, Latkovskis señala un efecto redistributivo de la educación que puede darse “entre grupos sociales, hogares o incluso dentro de las familias”. La razón de esto es que “la educación puede alterar el conjunto de capacidades de un individuo para cambiar sus poderes y oportunidades sociales, así como su posición en la estructura social” (Latkovskis, 2021: 101). Sen sostiene que la educación tiene relevancia directa “para la libertad y el bienestar” y cumple un rol indirecto “a través de la influencia en el cambio social; y a través de la influencia en la producción económica” (MacKenzie y Chiang, 2023: 6).

Como señala Margarita Poggi (2022, 4), “la educación... posibilita el desarrollo de otras capacidades en distintos dominios de la vida personal y social, constituyéndose así en una de las formas de expansión de la libertad”. Las deficiencias en la atención a las necesidades educativas de las personas se constituyen en una limitación a su libertad. Esto también es señalado por Robeyns, quien afirma que “el objetivo intrínseco de la política educativa debería ser expandir las capacidades de las personas” (Robeyns, 2006: 69). En el mismo sentido, Sen señala:

Si el fin es centrar la atención en las oportunidades reales del individuo para alcanzar sus objetivos (como recomienda explícitamente Rawls), habría que tener en cuenta no sólo los bienes primarios que poseen las personas, sino también las características personales relevantes que determinan la conversión de los bienes primarios en la capacidad de la persona para alcanzar sus fines. Por ejemplo, una persona incapacitada puede poseer una cesta mayor de bienes primarios y, sin embargo, tener menos posibilidades de llevar una vida normal (o de alcanzar sus objetivos) que una persona sana que tenga una cesta más pequeña de bienes primarios. Asimismo, una persona de edad avanzada o más

propensa a enfermar puede tener más desventajas en el sentido general del término aun teniendo una cesta mayor de bienes primarios. (Sen, 2000: 99).

Para ampliar las capacidades de las personas hay que partir de las características reales de los individuos. Sen plantea los ejemplos de la discapacidad, de la propensión a enfermar y de la vejez para argumentar que es necesario que la política pública tome en cuenta las características personales de la población. Y esto no debe plantearse en términos individuales solamente, sino que también se debe tomar en cuenta la dimensión comunitaria. Los impactos colectivos son importantes y se debe “aumentar la eficacia colectiva en términos de mejorar los resultados y reducir las desigualdades” (Levin, 2012: 16). En relación con los resultados en la educación, Ben Levin señala: “Esto significa desarrollar el individuo y el colectivo: (a) conocimientos y competencias, (b) recursos y (c) motivación” (Levin, 2012: 16).

La educación como derecho y la implementación de políticas educativas específicas debe buscar mejores resultados para los beneficiarios del sistema. Los alumnos deben crecer en lo personal y como colectivo. Margarita Poggi señala la necesidad de estrategias educativas desde “una perspectiva abarcadora de la igualdad tiene por propósito alcanzar a todos los estudiantes (aunque sin descuidar de modo particular a los sujetos y colectivos en condiciones de vulnerabilidad, sea social o de otra índole) y para ello debe, además, ser sensible a las diferencias y promover la diversidad.” (Poggi, 2014: 13). En este sentido es que se debería trabajar con la atención de las diversas necesidades de las personas en su trayectoria por los niveles primario y secundario.

Martha Nussbaum señala la utilidad del ECDH para distinguir las necesidades particulares de las personas frente a perspectivas teóricas que asumen la igualdad. En su libro “Las fronteras de la justicia” (2006) plantea las dificultades que enfrentan los individuos con algún tipo de discapacidad mental. Las perspectivas contractualistas dominantes establecen que las personas son “«iguales» en poderes y capacidades” (Nussbaum, 2006: 99) lo que las convierte en «miembros plenamente cooperantes de la sociedad a lo largo de una vida completa»” (Nussbaum, 2006: 109). Frente a esto, Nussbaum llama la atención al hecho de que los seres humanos tienen necesidades y recursos muy diferentes unos de otros y en distintos momentos de la vida (Nussbaum, 2006: 99). Su entendimiento es que el ECDH ofrece una perspectiva adecuada para el

tratamiento de las deficiencias físicas y mentales, a diferencia del contractualismo. En este, hay acuerdo en la necesidad de acompañar ciertas desigualdades como la diferencia de bienes materiales o las que son producto de la vejez pero no existe el mismo consenso en relación con las deficiencias mentales.

Mackenzie y Chiang el valor de la educación en la perspectiva del Desarrollo Humano:

La educación es una capacidad fértil debido a su papel en la promoción del desarrollo y las capacidades humanas: longevidad saludable, salud e integridad corporal, razonamiento práctico (planificación de los propios objetivos actuales y futuros), habilidades de pensamiento crítico y juicio, creatividad e imaginación, comprensión del pasado y de otras culturas, creación de redes de afiliación (MacKenzie y Chiang, 2023: 6).

2.3 Altas Capacidades Intelectuales, ECDH y Políticas Públicas

La conceptualización de las ACI permite observar que hay individuos que tienen posibilidades intelectuales con requerimientos particulares para su desarrollo. ¿De qué manera pueden relacionarse este enfoque con las particulares de los estudiantes con ACI?

Ingrid Robeyns señala que, desde el enfoque de capacidades se plantea la necesidad de una educación “que es de buena calidad y busca el desarrollo del ser humano por completo, en lugar de retrasar el crecimiento del niño en su aspecto emocional, personal e intelectual” (Robeyns, 2006: 79). La discusión bibliográfica planteada anteriormente muestra como en el caso de estudiantes con ACI, la institución educativa suele confundir la falta de adaptación al dispositivo escolar del niño, niña o adolescente con otras situaciones —llegando inclusive a diagnósticos errados— y se dificulta la interacción con sus docentes y sus pares. El ECDH nos ayuda a evaluar las acciones en relación con los estudiantes con ACI, tanto lo que se hace como la vacancia en políticas educativas específicas. Robeyns afirma que el ECDH es de utilidad para la implementación de políticas públicas apropiadas:

impedirá a los responsables políticos utilizar en sus políticas supuestos erróneos sobre los seres humanos, incluida la forma en que convivimos e interactuamos en la sociedad y las comunidades, lo que es valioso en

nuestras vidas y qué tipo de apoyo gubernamental y social es necesario para que las personas (y en particular los desfavorecidos) prosperen. (Robeyns, 2017: 15).

Lo que Robeyns señala en relación con “los supuestos erróneos sobre los seres humanos” en la cita anterior resulta evidente en las acciones necesarias para acompañar a estudiantes con ACI que no siempre son tenidas en cuenta. En el caso de estos estudiantes, la falta de comprensión de sus características los lleva a tener que amoldarse a un sistema educativo que los juzga con una vara que no les hace justicia y enfrentan obstaculizaciones para su desarrollo. Para ellos el derecho a la educación está distorsionado. Lejos de potenciar sus itinerarios, el sistema educativo genera obstáculos a los estudiantes con ACI.

La doctora Nussbaum analiza las desigualdades en la educación de las personas con deficiencias mentales graves (Nussbaum, 2006: 202). Su argumento es que

El propósito de la cooperación social no es obtener un beneficio; es promover la dignidad y el bienestar de todos los ciudadanos. Este objetivo ha sido interpretado en el sentido de que las ayudas a los pobres, por más onerosas que puedan ser, vienen exigidas por la naturaleza misma de nuestro compromiso social. (Nussbaum, 2006: 202).

El ejemplo de la atención de las necesidades de los pobres como expresión de un compromiso social le permite a Nussbaum señalar que la demanda de atención a los discapacitados mentales es propia de la vida en sociedad de acuerdo con los ideales básicos de convivencia. Nussbaum comparte las necesidades de integración y atención particular de las personas con discapacidades mentales severas en el caso de su sobrino Arthur, de diez años, que padece síndrome de Asperger combinado con síndrome de Tourette, y señala que por su inteligencia y su apariencia, Arthur “no parece distinto de los demás: la gente espera, pues, de él un comportamiento «normal». Sin embargo, sus discapacidades sociales toman a menudo la forma de groserías o rabietas que no parecen apropiadas para un niño de su edad” (Nussbaum, 2006: 209-210). Lo que señala Nussbaum sobre las personas con dificultades mentales severas también es posible observarlo en estudiantes con ACI. Se los ve en ellos estudiantes “como los demás”. El

sistema educativo carece de respuestas pertinentes para estas necesidades. Las políticas educativas dirigidas a esta población son mínimas y casi inexistentes.

Nussbaum también analiza el caso de Sesha, una chica de unos veinte años con parálisis cerebral congénita y un severo retraso mental. En relación con las políticas públicas señala que pueden ser evaluadas desde la experiencia de esta chica: “¿aporta el ordenamiento político público en el que vive Sesha la base social para que desarrolle todas las capacidades de la lista? Si es así, entonces la concepción pública ha hecho su trabajo” (Nussbaum, 2006: 197). Sin embargo, la observación de Nussbaum es que el desarrollo de las capacidades de Sesha ha estado “a cargo de sus padres, que han tenido que compensar los defectos en la concepción política pública” (Nussbaum, 2006: 197). La situación es similar con las familias de niños, niñas y adolescentes con ACI. El peso de la atención de sus necesidades recae sobre madres, padres o tutores.

Las deficiencias y las discapacidades plantean dos problemas claramente distinguibles de justicia social, ambos de carácter urgente. En primer lugar, se plantea la cuestión de cual sería un trato justo para las personas con deficiencias, muchas de las cuales necesitan disposiciones sociales atípicas, entre ellas formas asistenciales atípicas, para vivir una vida plenamente integrada y productiva. ... Una sociedad justa, en cambio, no estigmatizaría a estos niños ni bloquearía su desarrollo; promovería su salud, su educación y su plena participación en la vida social, e incluso, cuando fuera posible, en la vida política. (Nussbaum, 2006: 111).

El ECDH plantea como una cuestión de justicia social el de una cooperación comunitaria para que todos los seres humanos tengan las libertades necesarias para el desarrollo de su vida. El doctor Latkovskis señala que la experiencia de los estudiantes en las instituciones de educación no está aislada del resto de su vida dado que “que los desequilibrios sociales de poder o las relaciones corrosivas que existan fuera de las instituciones también impregnarán invariablemente su experiencia educativa” (Latkovskis, 2021: 118). Para el desarrollo pleno en el ámbito educativo, plantea tomar en cuenta los factores de conversión del ECDH como medio de alcanzar una situación más justa para todos los estudiantes en un ambiente en que “las diferencias personales y relacionales establecen las condiciones de las capacidades” (Walker y Unterhalter, citado

en Latkovskis, 2021: 118). En el medio educativo, Latkovskis propone considerar los siguientes factores de conversión: “los profesores y las relaciones con los compañeros, así como las actitudes sociales y culturales” (Latkovskis, 2021: 118). Los estudiantes con ACI enfrentan un mundo social que no los entiende y un sistema educativo que tampoco los comprende y también los ignora. Los docentes marcan la diferencia en la vida de los estudiantes. Esto aparece muy marcado en las entrevistas realizadas: los docentes son quienes influyen más en el desarrollo de los estudiantes con ACI, como veremos en el tercer capítulo.

2.4 Marco normativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no existe una ley de educación propia y se encuentra vigente la Ley de Educación Nacional, que en el artículo 93 señala que cada jurisdicción tiene la responsabilidad de “la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación” de los estudiantes con ACI y se debe realizar “la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.”

El 17 de noviembre de 2022 se sancionó la Ley 6614, que en su artículo 1 señala que su objetivo es “generar un marco para el acompañamiento adecuado de las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes que debido a sus altas capacidades intelectuales requieran estrategias de acompañamiento específicas y/o aceleración a lo largo de la escolaridad”.

Esta Ley incluye en su artículo 3 una definición de las ACI:

Definición. Altas Capacidades Intelectuales. Se entiende como niño/a o adolescente con altas capacidades intelectuales a aquel/aquella que presenta una capacidad de aprendizaje radicalmente distinta, que lo/la diferencia de las personas de su edad. Esta capacidad puede manifestarse en un notable desempeño o elevada potencialidad en cualquiera de los siguientes aspectos: capacidad intelectual superior al promedio, aptitud académica específica, pensamiento creador o productivo, talento especial en una o varias áreas curriculares. (Ley 6614, artículo 3)

Esta definición recoge los consensos sobre la caracterización de las ACI entre los especialistas. El alcance de la Ley es la educación obligatoria (niveles inicial, primario y secundario) en instituciones de gestión pública y privada de la Ciudad (artículo 2). Sin

embargo, la Ley no establece una autoridad de aplicación, sino que le traslada al Poder Ejecutivo la responsabilidad de determinar dicha autoridad (artículo 4). En el artículo 5 se establece las funciones de la autoridad de aplicación, las cuales abarcan: el diseño de procedimientos (incisos a, b y c); formación (incisos d y e) y concientización (inciso f). Los procedimientos se refieren a la detección, diagnóstico y métodos, planes y actividades para el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes con ACI. La formación abarca la capacitación docente y de los recursos humanos del sistema educativo en detección temprana, implementación de la propuesta curricular y abordaje pedagógico de la ACI. Finalmente, el aspecto de concientización y difusión debe ser coordinado con las áreas competentes de salud y educación.

El artículo 6 establece que se puede otorgar la aceleración y el ingreso anticipado con un diagnóstico que caracterice al estudiante como poseedor de ACI. La aceleración (adelantamiento de grado), además requiere la acreditación del conocimiento correspondiente al grado que no será cursado. El ingreso anticipado consiste en permitir que el estudiante con ACI ingrese antes de tener la edad cronológica necesaria por ley a los niveles inicial y primario. Existe una edad mínima para ingresar a secundaria (12 años) y la Ley no contempla el ingreso anticipado a este nivel.

Esta Ley fue promulgada por el Decreto 437/22 el 14 de diciembre de 2022, pero no ha sido reglamentada. Por lo que la situación se mantiene cómo era previamente a la sanción de la Ley 6614. En 2018, frente a una demanda de una particular contra el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, el Organismo Garante de Acceso a la Información de la Ciudad de Buenos Aires (OGDAI) respondió que cada institución escolar y sus docentes, a partir de sus propios criterios y utilizando las normas generales del sistema, son quienes tienen la posibilidad de desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas y plantear un Proyecto Pedagógico Individual en caso de que la familia lo solicite (OGDAI, 2018: 3). En este Proyecto se trabaja en dos instancias: primero, una estrategia de enriquecimiento curricular y segundo, la aceleración de la trayectoria escolar del estudiante (adelantar grados total o parcialmente) (OGDAI, 2018: 4). No existen programas de detección temprana llevados a cabo por el Ministerio de Educación de la Ciudad ni tampoco un registro sistemático de estudiantes con ACI (OGDAI, 2018: 5). Esto se traduce en trayectorias escolares dificultosas para estudiantes con ACI. Las familias asumen la mayor carga en la organización de las trayectorias escolares de

quienes estudian en el sistema educativo obligatorio, que en algunos casos implica litigios con las autoridades educativas.

La situación de CABA contrasta con otras jurisdicciones. En Chaco funciona desde 2017 el “Programa Provincial de educación para alumnos con talentos especiales o altas capacidades”, LEY 2.712-E. Señala al Ministerio de Educación provincial como la autoridad de aplicación, acciones de políticas públicas, atención a niños, niñas y adolescentes con ACI y acompañamiento a las familias.

En Catamarca, se creó el “Programa para la detección de alumnos con talentos especiales” por la LEY 5.545 en 2018. Prevé la detección de las ACI, la atención de la educación de estudiantes con ACI haciendo la flexibilización del sistema educativo y la realización de campañas informativas, entre otras cosas.

En Misiones se sancionó la Ley VI-Nº 213 de “Creación del Programa Provincial para el Desarrollo Educativo Integral de Alumnos con Capacidades o Talentos Especiales”, la cual fue reglamentada por el Decreto 1.286/2020. Entre otras cosas se establece la creación de un Proyecto Pedagógico Individual para cada estudiante, pudiendo utilizarse la adaptación curricular, el agrupamiento y la aceleración y se establece una beca para niños, niñas y adolescentes con ACI “al valor de una Asignación Universal por Hijo” y que podrán recibir “los padres y/o tutores” con la condición de que no tengan “una sumatoria de ingresos superiores al valor de una canasta básica familiar.”

En otro ámbito de la vida social, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba ofrece un servicio gratuito de detección de las ACI en niñas y niños de 4 a 10 años y un asesoramiento general a padres y madres luego de la detección.

Se han elegido los ejemplos existentes en Argentina para visibilizar las vacancias de legislación en CABA en tanto son más cercanos y se evitó recurrir a ejemplos extranjeros por la misma razón.

2.5 Recapitulación

En el presente capítulo se ha trabajado conceptualmente el enfoque de capacidades del Desarrollo Humano, definiendo sus conceptos centrales: funcionamientos, capacidades, factores de conversión. Se explicó el concepto de altas capacidades intelectuales, su origen, la relación con el CI y las distintas perspectivas teóricas para conceptualizarlas. Se analizaron las características de las personas con ACI, mostrando que se trata de un

colectivo que puede ser caracterizado pero que cuenta con una enorme diversidad interna en términos de características individuales.

Luego se analizó el rol de la educación en el ECDH. Se señaló el alto valor que se le concede a la misma como elemento de crecimiento personal y comunitario.

En la siguiente sección se analizó cómo el ECDH propone la creación de políticas públicas y cómo la realización de las mismas se relaciona con las ACI.

Finalmente se presentó el marco normativo para la atención de las ACI, con particular atención en el contenido de la Ley 6614 sancionada recientemente en CABA que todavía no ha sido reglamentada.

En el próximo capítulo analizaremos la situación general de los estudiantes con ACI en la CABA y la atención de sus necesidades educativas en las instituciones escolares.

3 La atención de las ACI en el sistema educativo

En el presente capítulo consideraremos como se atienden las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes con ACI. Se presentará la información sobre el paso por el sistema educativo obligatorio de las personas con ACI, con foco en la realidad de la Ciudad de Buenos Aires a partir de los resultados de la encuesta realizada.

3.1 Inclusión educativa de estudiantes con ACI

El sistema educativo está organizado para brindar la misma educación a todos los participantes con expectativas de logro similares para todos los estudiantes. Esta mirada general, que no percibe ni atiende las diferencias, persiste aún en un escenario donde se trabaja por una mayor inclusión, como queda expuesto en una publicación del Ministerio de Educación de la Nación (MEN):

El modelo clásico tiende a homogeneizar, a uniformar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos, sin diferenciar sus potencialidades iniciales y posibilidades futuras. Ni atiende al que no llega a la prueba estándar, ni deja pasar adelante al que la tiene superada de antemano (Alonso, Renzulli y Benito, 2003 citado en MEN, 2019: 25)

El documento citado da cuenta del debate que subraya que las trayectorias educativas de las personas con ACI enfrentan diversas dificultades. La bibliografía señala que las personas con ACI suelen lidiar con ciertas expectativas del entorno que espera que por poseer un CI superior al promedio no sólo no deberían tener problemas en la escuela, sino que, gracias a su capacidad, seguramente tienen el futuro asegurado. Sin embargo, los datos disponibles muestran que esto no es así. Por ejemplo, las estadísticas de España muestran que

entre el 30% y el 40% de los niños con altas habilidades no alcanza el rendimiento académico que se espera y cerca de la mitad de los niños superdotados españoles no llega a la universidad, precisamente por no encontrar en nuestro sistema una enseñanza adaptada a sus características y ritmos de aprendizaje (Artola, 2011: 4).

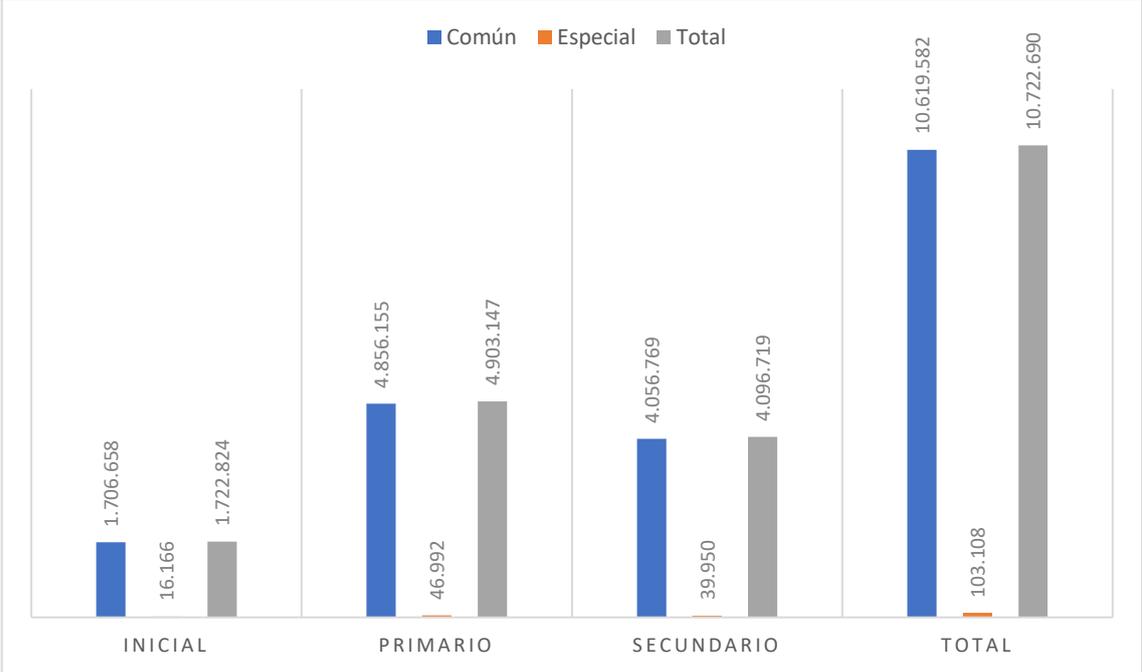
Graciela Misirlis, al considerar la inclusión en la educación obligatoria argentina señala que “cada época define al sujeto destinatario de los niveles del sistema educativo, diseña el espacio que se universaliza y también el que es de acceso restringido” (Misirlis, 2010: 61). Santiago Scialabba señala que una de las condiciones para lograr la inclusión social es “la posibilidad de acceder a las oportunidades de desarrollo en las mismas condiciones que el resto” (Scialabba, 2019: 29). En el caso de estudiantes con ACI, el sistema educativo está comenzando a reconocerlos de manera incipiente pero todavía no les incluye plenamente. La inclusión educativa se enfoca principalmente en la deficiencia, lo que falta para alcanzar un desempeño estandarizado en la institución escolar. Flavia Terigi, señala que con la ampliación del ingreso al sistema educativo en la segunda mitad del siglo XX apareció el fenómeno de quienes ingresando al sistema encontraban dificultades para desarrollar los aprendizajes esperados por el sistema educativo (Terigi, 2009: 13). La explicación que se daba a esta situación era de carácter individual como características personales que dificultaban el aprendizaje o su condición social de origen y se la llamaba “fracaso escolar masivo” (Terigi, 2009: 13). Esto fue cambiando para incluir los efectos que produce la desigualdad social como causa de la desigualdad educativa. Sin embargo, Terigi señala que esto

si bien es una parte sustantiva de la explicación del fracaso, no es toda la explicación. ... tenemos cada vez mayor conciencia de que algo sucede dentro de la escuela, por lo cual las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose; sabemos que no alcanza con acceder a la escuela para que se dispare una suerte de trayectoria escolar automática. (Terigi, 2009: 14).

Desde esta perspectiva, el paso significativo por el sistema escolar no depende de las condiciones de cada estudiante sino “de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización” (Terigi, 2009: 15). Por ello, Terigi señala que el tratamiento de las trayectorias escolares “está pasando de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente” (Terigi, 2009: 15). Esta atención a las necesidades de inclusión educativa que plantea Terigi se enfoca en las consecuencias de la desigualdad social y las dificultades del sistema educativo para atender las necesidades de aprendizaje de la población más pobre.

Al considerar a estudiantes con ACI es posible notar que el sistema educativo también está teniendo dificultades para incluirlos. No disponemos de estadísticas oficiales sobre las personas con ACI que transitan la educación obligatoria. Aunque esta población no está visibilizada, podemos estimar su tamaño desde una perspectiva teórica.

Gráfico 1: Alumnos en la educación obligatoria en 2022



Fuente: Anuario de Estadísticas Educativas 2023, MEN. Gráfico: Elaboración propia

Algunos modelos teóricos establecen una estimación sobre la cantidad de personas en la población que tienen ACI. Sería entre un 3% y un 5% de acuerdo con el informe Marland (1972), un 10% según Gagné, o del 20% que indica Renzulli (López Parra, Martín García y Palomares Ruiz, 2019: 65). Sin embargo, las cifras de estudiantes con ACI identificados en el sistema escolar argentino están lejos de esos números. De acuerdo con la información relevada por el Ministerio de Educación de la Nación, en 2022 en los niveles: inicial, primario y secundario, hubo 10.619.582 estudiantes en la educación común y 103.108 en la educación especial en todo el país (MEN, 2023: 37). Un total de 10.722.690 estudiantes. Si tomamos el cálculo más restrictivo y consideramos que el 3% de estudiantes tuvieran ACI, se trataría de una población de 321.681 estudiantes en todos los niveles obligatorios. Si tomamos el porcentaje más amplio del 20%, el colectivo de

estudiantes con ACI sería de 2.144.538 personas. Como se señaló, no hay estadísticas oficiales sobre la atención de las ACI en el sistema educativo argentino. A partir de las dificultades con las que las instituciones escolares tratan el tema parece que el número de estudiantes con ACI detectadas es significativamente menor al que debería ser y para las instituciones cada caso parece constituir una novedad.

Las doctoras Adriana Favale y Liliana Bin, ambas argentinas, señalan que la detección de alumnos ACI es difícil frente a la facilidad relativa de la detección del bajo rendimiento escolar (Favale y Bin, 2014: 20). La falta de entrenamiento para la detección de las ACI en el aula lleva a los docentes a un tratamiento erróneo de los estudiantes:

Uno de los principales problemas en los niños sobresalientes, es que muchas veces los docentes no logran detectar las altas capacidades, haciendo una lectura errónea de las dificultades confundiendo con: “niños con trastornos de atención”, “desafiantes”, “con trastornos específicos de aprendizaje”, etc. sin poder satisfacer de manera adecuada sus necesidades y obturando el desarrollo de sus potencialidades. Esto conlleva a déficits no sólo en el rendimiento académico, sino también en los procesos socio-afectivos trayendo aparejados trastornos en el vínculo con pares y actitudes desafiantes con las figuras de autoridad (padres, maestros, etc.). (Favale y Bin, 2014: 27).

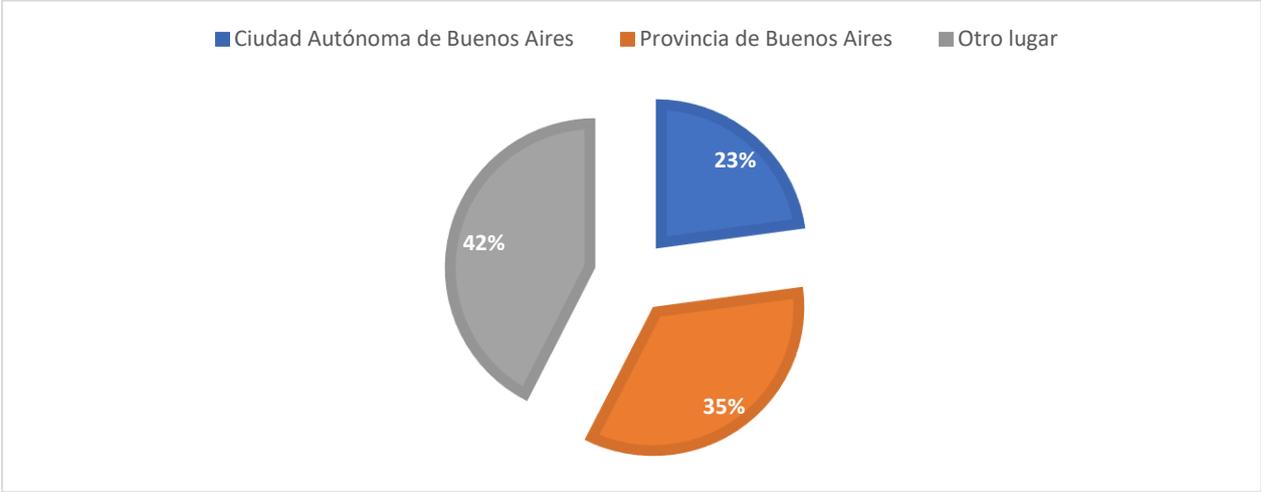
Mariela Vergara Panzeri, psicóloga argentina especializada en las ACI, señala que, cuando las familias solicitan a la institución escolar que contemple las necesidades educativas del niño, niña o adolescente con ACI las respuestas suelen ser negativas (Vergara Panzeri, 2008). Entre las cosas que aducen, en línea con lo señalado por Favale y Bin, se llama la atención sobre el desajuste emocional que muestra el niño, niña o adolescente con ACI y no se brinda la atención requerida (Vergara Panzeri, 2008: 176).

3.2 Relevamiento de estudiantes con ACI

Para recuperar la perspectiva de los actores, se llevó a cabo una encuesta diseñada para investigar las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes con ACI. Esta encuesta se implementó durante los meses de junio a octubre de 2023 utilizando un formulario electrónico autoadministrado. La muestra se seleccionó intencionadamente a través de las redes sociales de ONGs especializadas en ACI, tales como la Asociación

Civil CREAIDEA – Niños Con Ideas En Acción, la Asociación Civil Altas Capacidades Argentina y el servicio terapéutico Neurocliq Altas Capacidades.

Gráfico 2: Ubicación del establecimiento educativo de los casos relevados



Fuente: Elaboración propia

Se propuso una encuesta no probabilística, de carácter exploratorio, a padres y madres de estudiantes sobre las trayectorias en la educación obligatoria. Debido al nivel de participación en las ONGs que nuclean a familias de niños, niñas y adolescentes con ACI, la expectativa era obtener 100 respuestas que dieran cuenta del tránsito por la escolaridad obligatoria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de estudiantes con ACI. Se obtuvieron 127 respuestas, de las cuales corresponden 29 a Ciudad de Buenos Aires (23%), 44 a Provincia de Buenos Aires (35%) y 54 a otros lugares (42%). Aunque no se obtuvieron la cantidad de respuestas esperadas para la Ciudad, la información obtenida permite realizar una aproximación cualitativa al escenario general de las ACI en el trayecto obligatorio del sistema educativo.

Gráfico 3:

Características generales de los casos de estudiantes con ACI relevados

Edad del estudiante	Porcentaje
Hasta 5 años	8,70%
6 a 12 años	73,20%
13 a 18 años	13,40%
19 años o más	4,70%

Nivel educativo cursado	Porcentaje
Inicial	20,40%
Primaria	63,80%
Secundaria	15,10%
No estuvo escolarizado	0,70%

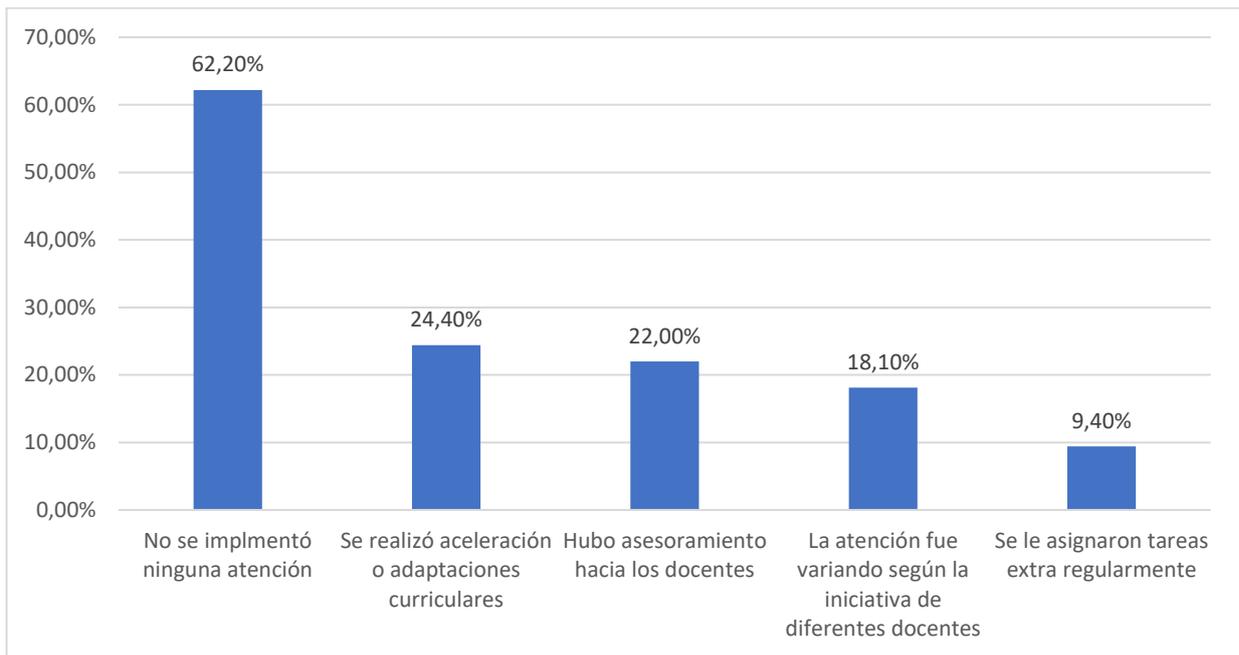
Fuente: Elaboración propia

Las madres y padres respondientes informaron tener niñas, niños y adolescentes con ACI de diferentes edades transitando la escolarización obligatoria: el 8,70% hasta los 5 años de edad; 73,20% de 6 a 12 años; 13,40% de 13 a 18 años y de 19 años o más el 4,70%. En cuanto a niveles educativos cursados por estos estudiantes, el 20,40% se refiere a nivel inicial; el 63,80% a primaria; el 15,10% a secundaria y el 0,70% no estuvo escolarizado.

Las personas respondientes fueron 86% mujeres y 14% varones. El 85% tiene entre 30 y 49 años de edad. El 85% tiene estudios que van desde el terciario incompleto hasta posgrado completo. De acuerdo con este último dato, se podría pensar que las ACI sólo están presentes en las clases media alta y alta. Sin embargo, las ACI no son exclusivas de un grupo socioeconómico. Barrenetxea-Mínguez, Galindo-Domínguez y Yániz-Alvarez-De-Eulate afirman que las ACI “pueden darse dentro de cualquier nivel socioeconómico en todos los grupos sociales” (2024: 104). Ellos adjudican la sobrerrepresentación de algunos grupos sociales a que “los métodos de identificación no detectan al estudiantado en desigualdad de oportunidades” (Barrenetxea-Mínguez, Galindo-Domínguez y Yániz-Alvarez-De-Eulate, 2024: 104). Este estudio surge en una sociedad que tiene programas de detección y atención a las ACI, algo que no existe en CABA.

Frente a la detección de las ACI, el 88,70% de los casos solicitó a las autoridades del sistema educativo su intervención para una educación adecuada a las necesidades de estos estudiantes.

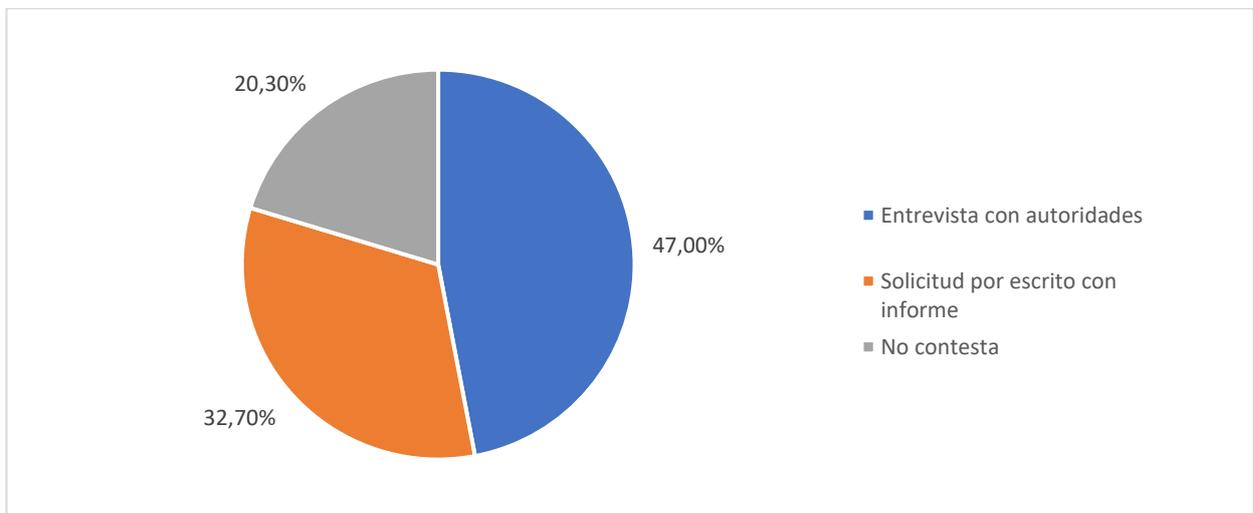
Gráfico 5: Respuesta obtenida cuando se solicitó atención a las ACI



Pregunta abierta con opciones múltiples de respuesta. Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas obtenidas ante esta solicitud de atención fueron que, en el 62,20% de los casos no se implementó ninguna atención a las ACI; en el 24,40% se realizó aceleración o adaptaciones curriculares; en el 22% de los casos hubo asesoramiento hacia los docentes; en el 18,10% de los casos la atención fue variando según la iniciativa de los docentes y en el 9,40% de los casos se le asignaron tareas extra regularmente.

Gráfico 4: Medio por el que solicita atención de las ACI



Fuente: Elaboración propia.

Los pedidos se realizaron a través de entrevistas con autoridades de la institución escolar o del sistema educativo (47%), o mediante solicitudes por escrito en la que se incluían informes diagnósticos y recomendaciones profesionales (32,70%). El 20,30% de las familias respondientes no solicitó atención de las ACI en las instituciones escolares.

Tabla 1: Respuesta obtenida según el medio empleado para solicitar la atención

Respuesta a la solicitud de atención	Entrevista con autoridades	Solicitud por escrito con informe
No se implementó ninguna atención	53,80%	64,40%
Se realizó aceleración o adaptaciones curriculares	32,30%	31,10%
Se le asignaron tareas extra regularmente	13,80%	4,40%
Hubo asesoramiento hacia los docentes	27,70%	24,40%
La atención fue variando según la iniciativa de los docentes	26,20%	20,00%

Pregunta abierta con opciones múltiples de respuesta. Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 1, ambos medios de solicitud de ayuda obtienen una diferencia de 10,60% en la falta de atención de las ACI, siendo el peor resultado la solicitud de atención realizada por escrito, presentando informe de profesionales de la salud (64,40%) que el obtenido por las entrevistas (53,80%). Sin embargo, la solicitud de atención por escrito produjo mejor resultado (4,40% contra 13,80%) para evitar la asignación de tareas extra a estudiantes con ACI. De acuerdo con la bibliografía, esta intervención docente produce resultados negativos en niñas, niños y adolescentes con ACI. También cuando se solicitó por escrito, la atención estuvo menos vinculada a la iniciativa docente (20% de los casos) frente a un 26,20% cuando se solicitó atención a través de entrevistas. En las otras dos respuestas, la diferencia de atención es mínima entre los medios por los cuáles se solicitó dicha atención: 3,30% en “Hubo asesoramiento hacia los docentes” y 1,20% en “Se realizó aceleración o adaptaciones curriculares”.

3.3 La respuesta del sistema educativo a las necesidades de estudiantes con ACI

Para reflexionar acerca del paso por el sistema educativo resulta pertinente retomar el concepto de trayectoria educativa. En su trabajo sobre la inclusión educativa, la doctora

Terigi señala que un concepto clave es el de trayectorias escolares. Ella explica lo siguiente:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción. (Terigi, 2009: 19).

El sistema educativo plantea un recorrido que en nuestro país se inicia en el nivel inicial y finaliza la educación obligatoria al final de la secundaria. El tránsito previsto en el sistema es lineal y prevé que los aprendizajes se van haciendo año a año según una secuenciación organizada por grados. Las trayectorias reales de quienes estudian son más o menos coincidentes con las trayectorias teóricas. Sin embargo, hay quienes por razones muy variadas desarrollan otros recorridos. Al respecto, Terigi señala que “el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas” (Terigi, 2009: 19).

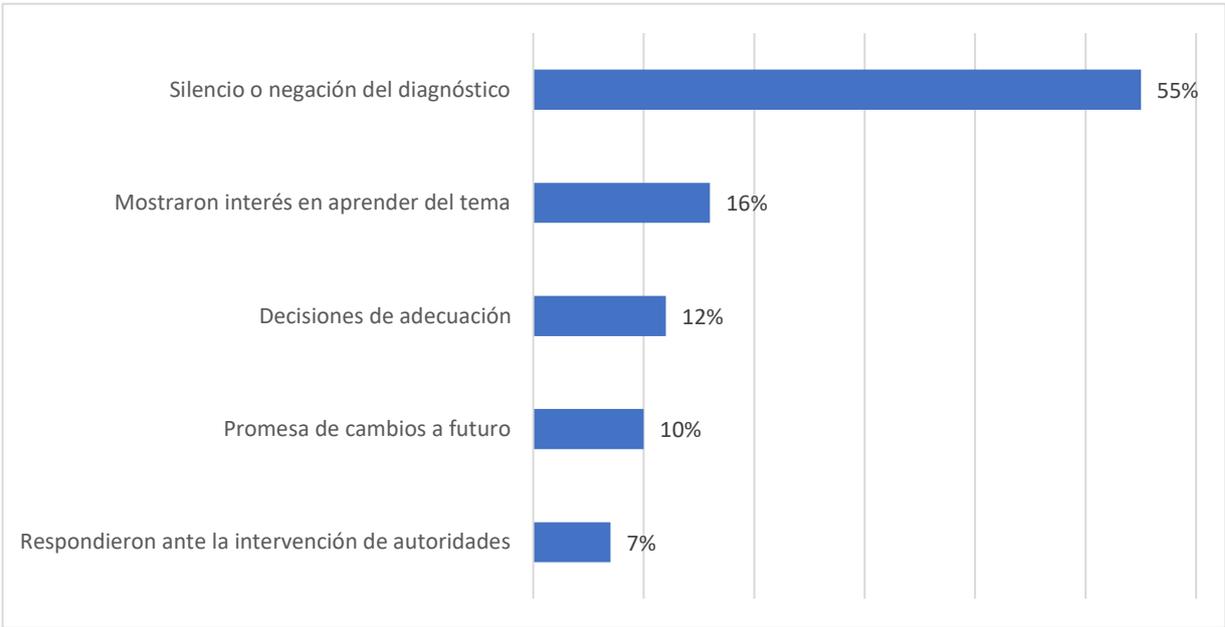
La gradualidad y anualización del curriculum supone una dificultad para la inclusión de los estudiantes con ACI, cuyas necesidades educativas involucran el trabajo con un nivel más profundo en los contenidos y en ocasiones el adelantamiento de uno o más grados. Para las instituciones educativas, en la actualidad esto supone una ruptura con la organización prevista en el sistema educativo.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, la expectativa de las familias de niños, niñas y adolescentes con ACI es completar las trayectorias escolares de una manera que contemple la situación. Sin embargo, esto no resulta así en muchos casos. Las respuestas obtenidas en la encuesta dan cuenta de las dificultades que se presentan en las trayectorias de estudiantes con ACI.

Del total de familias que solicitaron atención, los respondentes señalan que el sistema escolar es indiferente o responde negativamente a las necesidades de niños, niñas y adolescentes con ACI. Como se observa en el gráfico 6, las instituciones esco-

lares mayoritariamente (55% de los casos) no dieron respuesta a los pedidos realizados por las familias o negaron el diagnóstico. Existe una gran distancia con las respuestas siguientes: 16% mostraron interés en aprender sobre las ACI, 12% tomaron decisiones de adecuación a las necesidades de estudiantes con ACI, 10% prometieron que en el futuro realizarían intervenciones de atención y 7% respondieron ante la intervención de las autoridades.

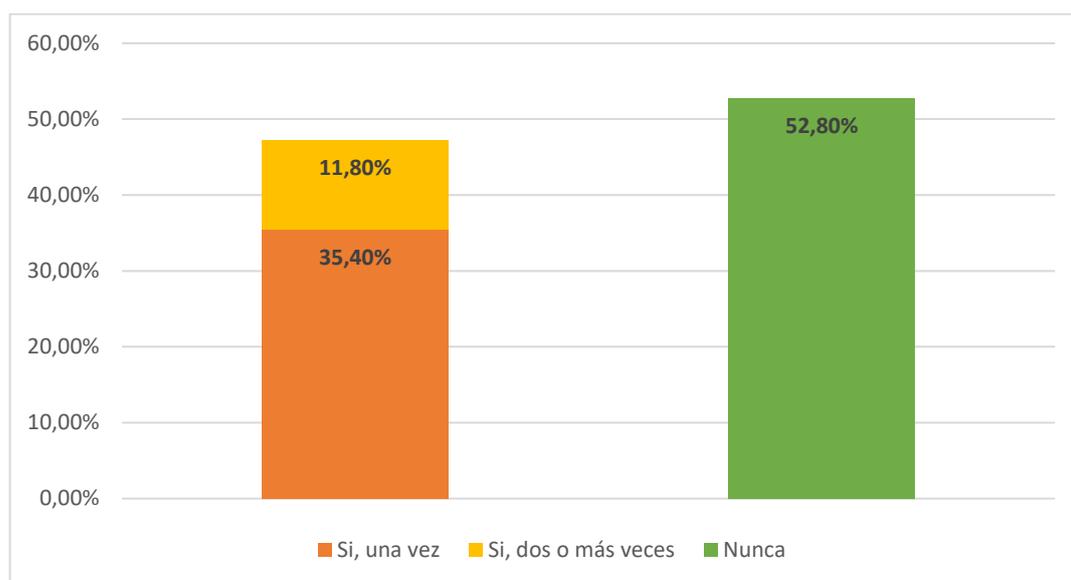
Gráfico 6: Respuesta de la institución escolar ante la solicitud de atención de las ACI



Pregunta abierta con opciones múltiples de respuesta. Fuente: Elaboración propia.

Se consultó a las familias si la atención de las ACI en las instituciones educativas había requerido el cambio de escuela. El gráfico 7 muestra que en el 52,80% de los casos, no debieron realizar un cambio de escuela motivado por la respuesta institucional a las ACI. El 47,20% de los casos si debió hacerlo por este motivo. En el 35,40 % de los casos cambiaron una vez de institución educativa y en el 11,80% de los casos cambiaron dos o más veces.

Gráfico 7: Cambio de institución educativa debido a las ACI



Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 muestra que, de acuerdo con las respuestas por nivel, las familias no solicitaron atención de las ACI en un 17,40% en el nivel inicial; 21,80% en primaria y 32% en secundaria. Al analizar la respuesta recibida según el nivel de estudios del niño, niña o adolescente con ACI, se observa que, en el nivel inicial, el 48,80% de las respuestas señalan que hubo silencio o negación del diagnóstico en la institución; 17,40% dicen que se tomaron decisiones de adecuación, 11,30% de las respuestas indican que hubo interés por aprender del tema y el mismo porcentaje que la respuesta demoró hasta la intervención de las autoridades; finalmente, 5,10% indican que se prometió que se realizarían cambios en el futuro.

Tabla 2: Respuesta a la demanda de atención de las ACI según el nivel de estudio que se está cursando

	Inicial	Primaria	Secundaria
Silencio o negación del diagnóstico	48,80%	42,60%	32,00%
Promesa de cambios a futuro	5,10%	8,90%	12,00%
Decisiones de adecuación	17,40%	7,80%	12,00%
La respuesta demoró hasta la intervención de autoridades	11,30%	4,00%	4,00%
Mostraron interés en aprender del tema	11,30%	14,90%	8,00%
No se solicitó atención	17,40%	21,80%	32,00%
	100,00%	100,00%	100,00%

Porcentaje basado en las respuestas. Fuente: Elaboración propia.

En el caso de nivel primario, el 42,60% de las respuestas señala que hubo silencio o negación del diagnóstico; 14,90% señala que mostraron interés en aprender del tema; 8,90% que se hicieron promesas de cambio a futuro; 7,80% que se tomaron decisiones de adecuación y 4% que la institución no actuó hasta la intervención de las autoridades.

En el nivel secundario; 32% de las respuestas señala que hubo silencio o negación del diagnóstico; 12% tomaron decisiones de adecuación y el mismo porcentaje prometió cambios a futuro; 8% mostraron interés en aprender del tema y 4% no respondió hasta la intervención de las autoridades.

En las respuestas obtenidas se ve que la negación o el rechazo del diagnóstico desciende desde el nivel inicial hacia el secundario mientras que las respuestas sobre la falta de pedido de atención aumentan en el sentido inverso.

Cuando se preguntó cuál había sido la atención que cada institución brindó a las ACI, como se observó en el gráfico 5, el 62,20% de los casos indica que no se implementó ninguna atención. En el 24,40% de los casos se realizó una aceleración o adaptaciones curriculares; en el 22% de los casos los docentes recibieron asesoramiento para atender las ACI; en el 18,10% de los casos la atención de las ACI varió según la iniciativa de cada docente y en el 9,40% de los casos se asignaron tareas extra a estudiantes con ACI.

En la consulta sobre los argumentos dados cuando no se recibió atención de las ACI, 35,40% de los casos señalaron que recibieron una respuesta positiva por parte de las instituciones. La tabla 3 muestra los argumentos utilizados por las instituciones para no atender las ACI, considerando la totalidad de los que no recibieron atención a su pedido.

Tabla 3: Argumentos utilizados por las instituciones para no atender las ACI

Respuesta	Casos
No es necesario	37,50%
Se comprometieron pero no implementaron las acciones necesarias	13,75%
No hay reglamentación vigente que se aplique	6,25%
No es una prioridad frente a otras situaciones	22,50%
Carecen de personal para la atención de las ACI	20,00%

Fuente: Elaboración propia.

En las situaciones en las que no hubo atención de las ACI por parte de la institución, en el 37,50% de los casos la falta de atención se justificó diciendo que no era necesaria.

El 22,50% de los casos la respuesta fue que la atención de las ACI no era una prioridad frente a otras situaciones; el 20% señaló que carecían de personal para la atención; 13,75% se comprometieron pero no implementaron las acciones necesarias y 6,25% dijeron que no hay reglamentación vigente que se aplique a la atención de las ACI.

Al considerar los argumentos para la falta de atención en relación con el tipo de gestión de la institución (ver tabla 4), la respuesta más alta de las instituciones de gestión privada (44,80%) fue que no era necesaria la atención, con una gran distancia a las siguientes opciones: 18,90% respondió que no es una prioridad frente a otras situaciones y el 17% que carecen de personal para la atención de las ACI. En las instituciones de gestión estatal, la respuesta más alta fue que no es una prioridad frente a otras situaciones (29,60%), seguida de cerca por el 26% de la respuesta de que carecen de personal para la atención de las ACI y el 22,20% que señaló que no es necesario.

Tabla 4: Argumentos para no atender las ACI según tipo de gestión del establecimiento educativo

Respuesta recibida	Gestión estatal	Gestión privada
No es necesario	22,20%	44,80%
Se comprometieron pero no implementaron las acciones necesarias	14,80%	13,40%
No hay reglamentación vigente que se aplique	7,40%	5,90%
No es una prioridad frente a otras situaciones	29,60%	18,90%
Carecen de personal para la atención de las ACI	26,00%	17,00%
	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En las situaciones siguientes las instituciones responden en forma similar: se comprometieron pero no implementaron las acciones necesarias: 14,80% las instituciones de gestión estatal y 13,40% las de gestión privada; que no hay reglamentación vigente que se aplique: 7,40% en gestión estatal y 5,90% en gestión privada.

3.4 Recapitulación

La encuesta realizada a las familias de niños, niñas y adolescentes con ACI ofrece una perspectiva más amplia de la atención de las ACI en el sistema educativo. La falta de estadísticas oficiales no permite dar cuenta efectiva de cuántos estudiantes con ACI hay en el sistema educativo. El relevamiento realizado muestra una fuerte presencia de niñas, niños y adolescentes con ACI en la clase media alta y alta. Esta sobrerrepresentación

podría deberse, como se mostró, a que la detección de las ACI no es una política pública sistemática.

El sistema educativo está organizado con un sujeto “normal” en mente y una trayectoria que involucra el trabajo de contenidos de manera gradual y anualizada. Las pautas de inclusión apuntan a que quienes pasan por el sistema logren lo que ha sido planificado y las adaptaciones son para facilitar el acceso a estos contenidos. Los niños, niñas y adolescentes con ACI requieren una inclusión que contemple una profundización de los contenidos y el posible adelantamiento de cursos. La atención de estas necesidades interrumpe la regularidad del sistema y la falta de políticas educativas sistemáticas y claras hace que las instituciones no sepan como responder o utilicen excusas para negar o demorar la atención. La atención de las ACI aparece discrecional, sin normativa cuya aplicación resulte evidente a las instituciones. Algunos docentes, cuando perciben la necesidad, hacen un esfuerzo artesanal, un poco intuitivo y, a la vez, comprometido con su desarrollo profesional para brindar una mejor educación. Sin embargo, pareciera que esto queda supeditado a una disposición personal que no todos los docentes tienen.

La falta de atención de las ACI genera un esfuerzo en las familias que deben dedicar tiempo para realizar gestiones administrativas a nivel institucional y a nivel jurisdiccional, no obteniendo siempre una respuesta apropiada y a tiempo.

En el próximo capítulo profundizaremos esta realidad a partir del análisis de experiencias.

4 La escuela frente a la atención de las ACI

En el capítulo anterior se recuperó la experiencia de niños, niñas y adolescentes con ACI en la escolarización obligatoria a través de una encuesta realizada a sus familias. La encuesta permitió obtener una perspectiva amplia del tránsito de los estudiantes a través del sistema educativo. En el presente capítulo y en el siguiente se considerarán algunos casos particulares a partir de entrevistas en profundidad a cinco madres de estudiantes con ACI que se encuentran cursando el nivel primario en la CABA. Las madres fueron contactadas a través de la Asociación Civil CREAIDEA – Niños Con Ideas En Acción; la Asociación Civil Altas Capacidades Argentina y el servicio terapéutico Neurocliq Altas Capacidades. También se entrevistaron a dos docentes miembro de equipos directivos, una de nivel primario y otra de nivel secundario para obtener una perspectiva desde la institución escolar. Por último, también se entrevistó a la licenciada Patricia Simao, doctoranda en psicología y especialista en ACI, quien nos presentó como se da la articulación entre estudiantes, familias e institución escolar en los casos con los que ella ha trabajado.

A continuación se presenta un perfil de todos los entrevistados. Luego, a partir de las entrevistas, se mostrará la aproximación de las instituciones escolares a las necesidades de estudiantes con ACI, haciendo foco en una de las historias y ampliando con los aportes de las otras entrevistadas.

4.1 Perfil de los entrevistados

La entrevista 1 se realizó a una mujer cuyo hijo se encontraba al momento de la conversación cursando el quinto grado en una escuela primaria en CABA. Las ACI del niño fueron detectadas en nivel inicial a raíz de situaciones problemáticas en la institución y experimentó cambios de institución educativa por la falta de atención. La entrevistada es una de las fundadoras de una de las ONG que agrupa a familiares y docentes de estudiantes con ACI.

La segunda entrevista se realizó a una madre cuyo hijo se encontraba en quinto grado en ese momento. Fue detectado debido a situaciones conflictivas de su escolarización mientras cursaba el nivel inicial. En lo que va de su trayectoria escolar pasó por instituciones de gestión pública y gestión privada tanto en Provincia de Buenos Aires como en CABA buscando la atención adecuada a las ACI.

La entrevistada 3 es madre de un niño y una niña mellizos, ambos con ACI. Primero se lo detectaron al varón por cambios en su conducta a partir de primer grado. En la hermana, las ACI se detectaron por su aburrimiento en la escuela. Se encontraban en séptimo grado porque realizaron adelantamiento en el momento de la entrevista. No habían cambiado de escuela porque la familia decidió esperar al paso a la escuela secundaria.

La cuarta entrevista fue a la madre de un chico que fue detectado en sala de 4 a raíz de experiencias difíciles en el aula y con relación al grupo. A raíz de la falta de atención en el jardín de gestión pública transitaron por varias instituciones. Al momento de la entrevista estaba en primer grado.

La entrevista 5 fue con la madre de dos hermanas con ACI, la mayor se encontraba en sexto grado debido a que avanzó un grado y la menor cursaba primero. La detección de la primera fue el resultado de problemas emocionales manifestados por la chica como resultado de la escolarización. La detección de la segunda fue a partir de la observación del psicólogo de su hermana. Ambas permanecen en la misma institución a la que asiste la hermana mayor, que antes había estado en otra escuela. Se encuentran buscando una institución que le de atención a las ACI.

La entrevistada 6 fue la coordinadora de primer ciclo de una escuela primaria de gestión privada en la zona sur de la CABA. El proyecto de la escuela es por la inclusión educativa y recientemente comenzó a atender a estudiantes con ACI.

La séptima entrevista corresponde a la directora de una escuela secundaria de gestión privada de la zona sur de la CABA. La escuela fue una de las pioneras en la Nueva Escuela Secundaria en la ciudad.

La entrevista 8 fue a la licenciada Patricia Simao, especialista en ACI, directora de Neurocliq. Su trabajo terapéutico la ha llevado a acompañar a niños, niñas y adolescentes con ACI y a sus familias en distintos procesos, incluyendo la atención de las ACI en los distintos niveles de la escolarización obligatoria.

En el presente capítulo y en el siguiente haremos foco en la experiencia del hijo de la segunda entrevistada al que le daremos el nombre de "Felipe" en este trabajo. Su historia implica el paso tanto por instituciones de gestión privada como pública en Provincia y CABA. Las otras entrevistas nos permitirán captar matices de la vivencia de estudiantes ACI en la educación obligatoria.

4.2 La escuela como espacio de detección de las ACI

Cuando los niños y niñas inician su escolarización la vida de las familias cambia de muchas maneras dado que los nenes y nenas salen de la burbuja familiar para interactuar con otros y empezar a tener su propio mundo privado, fuera de la mirada familiar. Antes de la experiencia en el nivel inicial, las familias viven con naturalidad las características de la hija o el hijo, especialmente si no hay otros niños en la familia. Pero la integración al sistema educativo expone las particularidades de cada niña y cada niño en relación con el resto del grupo.

Felipe fue escolarizado en una institución de la Provincia de Buenos Aires, de gestión privada, religiosa, bilingüe y prestigiosa por su nivel académico. La madre de Felipe señala: “A los cuatro empezó con problemas en el jardín: que era el quilombero, el que tiraba los lápices abajo del banco y gateaba por toda el aula. Era el chico problemático... La maestra decía que tenía problemas de concentración, que tenía problemas de comprender las consignas” (Entrevista 2). Sin embargo, fuera del jardín Felipe aprendió rápidamente a jugar al ajedrez, no tenía problemas de concentración o de conducta. La familia investigó y con muchas dudas llegó hasta una profesional para realizar el diagnóstico de las ACI. El alto CI fue una sorpresa para la familia y también para la profesional que realizó los test: “Dijo: «Nos dio más alto de lo que esperábamos, le dio un CI de 131.» En ese momento, con cinco años. Nadie... no nos lo esperábamos” (Entrevista 2).

También fue a raíz de la escolarización que se produjo la detección de las ACI de hijos e hijas de las entrevistadas. En algunos casos, el diagnóstico surge por problemas de conducta: “Lo detectamos porque empezó a tener problemas en el jardín” (Entrevista 1) mientras que en otros la falta de adaptación a la escuela se manifiesta con aburrimiento: “empezó a manifestar que matemática le parecía muy fácil, que ella se aburría” (Entrevista 3).

De las entrevistas surge que la escuela funciona como un espacio de detección no formal de las ACI. Es decir, no hay un procedimiento para la detección, pero la escolarización genera situaciones que exponen las ACI en los estudiantes. La falta de un procedimiento de detección de las ACI en las instituciones escolares deja librado al azar que la misma se produzca y las necesidades de estudiantes con ACI sean atendidas.

4.3 La escuela frente a la inclusión de estudiantes con ACI

En el capítulo 3 se señaló que frente a la detección de las ACI, el 88,70% de las familias solicitó atención al sistema educativo. Las escuelas respondieron de diversas maneras a esta solicitud. La encuesta mostró que el 62,20% de las instituciones no implementó ninguna atención. Algunas realizaron intervenciones que implican avances positivos para niños, niñas y adolescentes, como la aceleración o las adaptaciones curriculares (24,40%), el acompañamiento a los docentes para que realicen las intervenciones necesarias (22%). Otras intervenciones institucionales tienen un impacto mixto porque la atención descansa en la iniciativa de los docentes (18,10%), que puede ser tanto positiva como negativa y lo mismo sucede con la asignación de tareas extra a los estudiantes con ACI 9,40%.

En las entrevistas aparecen distintas actitudes de las escuelas frente a niños, niñas y adolescentes con ACI, que serán consideradas en esta sección. Por el lado negativo, hay instituciones que desestiman el diagnóstico, que actúan con desconocimiento, intentan poner frenos a las ACI o rechazan la matriculación de los estudiantes. Por el lado positivo, hay escuelas que realizan un aprendizaje institucional, incluyen a estudiantes con ACI y le dan la contención que necesitan.

4.3.1 Desestimar el diagnóstico

En algunos casos las instituciones desestiman los diagnósticos y atribuyen los mismos a deseos familiares. La licenciada Simao señala que, al presentar informes con la detección de las ACI a las escuelas, ha encontrado respuestas del tipo: "...son los papás", "Los papás estimulan al chico", "Todos los papás quieren que sus hijos sean inteligentes" (Entrevista 8). A la tercera entrevistada, cuando planteó la atención de las necesidades de su hijo varón, le respondieron: "Pero, ¿qué quieren ustedes? ¿Un chico Einstein?" (Entrevista 3). Cuando la madre de Felipe presentó el diagnóstico en la escuela, la maestra no lo tomó en serio:

Me dijo que no me creía, que ellos no lo veían tan súper, que era un chico normal. Es más, que no era un chico que fuera rápido. Cinco años estamos hablando. Un día me agarró en la puerta la directora a solas y me dice: "Acá no es ningún súper, súper. Usted lo estaba forzando mucho

con el ajedrez. Mándelo a fútbol, porque eso le hace mal, eso hace que él sea perfeccionista.” (Entrevista 2).

En el caso de Felipe, en nivel inicial sus ACI no fueron atendidas. La escuela en vez de incluir a Felipe y sus necesidades, lo asimiló a otras problemáticas que si conocían. En el nivel primario, en una institución de gestión privada en Provincia de Buenos Aires, el gabinete de la escuela decidió observar a Felipe, sin autorización de su familia. No lo fueron a ver al aula, sino que lo retiraban de las actividades cotidianas para evaluarlo:

Lo mandaron sin permiso y sin aviso a gabinete. Lo sacaban del aula, lo llevaban a gabinete, supuestamente les hacían hacer actividades. Me enteré porque mi propio hijo me contó, pero jamás me contaron que lo llevaban a gabinete y hacían actividades como leer libros y redactar cuentos. Me dijeron que lo estaban evaluando para ver si él tenía altas capacidades. Pero ellos no tienen por qué hacer un diagnóstico dentro de la escuela cuando yo presenté un diagnóstico, y donde se hizo pedido de adaptación curricular. (Entrevista 2)

La escuela no tomó el informe que recibieron, sino que decidieron hacer su propio diagnóstico. De por sí esto es una anomalía, pero hacerlo sin el consentimiento de la familia lo vuelve más irregular. Se había pedido una adaptación curricular y debían trabajar en eso. Pero esta adaptación nunca se realizó (Entrevista 2).

La primera entrevistada también da cuenta de la mala atención a las ACI de su hijo en nivel inicial. En sus palabras, “nivel inicial fue un desastre absoluto. Todo lo malo que vos podés pensar en una escuela, lo tenía esa escuela” (Entrevista 1). Frente a la presentación del diagnóstico, se produjo un rechazo a las ACI en general, no enfocado en el hijo de la entrevistada:

Apenas tuve el diagnóstico, lo llevé. La directora lo primero que me dijo en la puerta fue:

– “¿Viste Santiago Bal? El hijo ...”

– “No, no tengo idea de lo que me hablas.”

– “El hijo de Santiago Bal, bueno... ¿Y para qué le sirvió? O sea, mmm” [gesto de negación con la cabeza].

Eso fue lo que me dijo la directora. Ahí me tendría que haber ido.

(Entrevista 1)

En ocasiones no se rechaza el diagnóstico sino las intervenciones propuestas por los profesionales que acompañan a estudiantes con ACI. La psicóloga del hijo de la tercera entrevistada recomendó realizar la aceleración. De acuerdo con la entrevistada, la respuesta fue “totalmente negativa”:

Me acuerdo que me dijeron: “Pero no. Estás loca, ¿cómo lo vas a acelerar? No es un chico para cambiarlo de grupo...” Que no pueden considerar solamente lo académico, que no está preparado de ninguna manera. Nos trataban de locos y no consideraban para nada que lo aceleráramos. (Entrevista 3)

A pesar de que la familia indicó que la aceleración sería acompañada por una psicóloga que trabajaría con él y que había evaluado que los beneficios de la aceleración serían significativos, la escuela se opuso. Las pautas institucionales se presentaban como más fuertes que las recomendaciones profesionales de adecuación de los contenidos para un estudiante. Esta actitud llevó a la familia a presentar el informe sobre las ACI de la hija, pero a no pedir ninguna intervención: “Cuando nos enteramos de ella y presentamos el informe, ni comentario nos hicieron. Ni siquiera nos llamaron para hablar. Nada” (Entrevista 3).

4.3.2 Desconocer el impacto de estrategias tradicionales en estudiantes con ACI

El diagnóstico confronta a los directivos y los docentes con un tipo de necesidad de inclusión sobre la cual no tienen conocimiento, ni capacitación. En algunos casos eso da pie para un aprendizaje institucional y en otros, parece que se pusiera en juego el prestigio o el profesionalismo de la institución y afirman saber, pero cometen numerosos errores (Entrevista 8).

Cuando el hijo de la entrevistada 1 fue un poco más grande le contó que un castigo a la mala conducta que utilizaban en esa institución era enviarlo a la salita de dos. Una de las características que presentan muchos niños, niñas y adolescentes con ACI es la hipersensibilidad sensorial. Es decir, perciben con más intensidad con algunos o varios de los sentidos. En el caso del hijo de la entrevistada 1, él tiene hipersensibilidad olfativa, por lo cual percibe los olores con más intensidad. La estrategia docente cuando el niño tenía 4

y 5 años era enviarlo a sala de 2 cuando se portaba mal. Siendo más grande, él recuerda los olores de los niños que todavía no tienen control de esfínteres. Eso ha marcado al hijo de la primera entrevistada. Ella señala: “Fíjate vos el grado de ignorancia, ignorancia es la palabra, y el grado de daño que hacen desde esa ignorancia y cuánto falta” (Entrevista 1).

La sensibilidad a los olores es un ejemplo de los problemas sensoriales que pueden afectar a niños, niñas y adolescentes con ACI. Por desconocimiento, las intervenciones que pueden ser apropiadas en otro caso, generan una marca negativa en estudiantes con ACI. Resulta necesario que la institución cuente con el acompañamiento de profesionales para saber cuáles son las intervenciones apropiadas. La psicóloga señala la necesidad de tener en cuenta la integración sensorial a la hora de atender las ACI:

Hay muchos chicos que no soportan el bullicio, hay personas que escuchan hasta cuando uno escribe... Imagínate en un aula que en promedio hay treinta chicos; uno masticando chicle, el otro corre la silla, el otro no sé qué; el tema de los olores; toda esa información los afecta. Cuando detectamos a un chico que tiene desórdenes sensoriales, vamos negociando esto de que no salga a los tres recreos a estar con los compañeros... Porque el recreo se supone que es para cortar, para relajar y después volver con aire fresco; pero si en ese momento el chico la va a pasar mal por los gritos, por los olores, por esto, por lo otro; ahí que se retire... Porque muchas veces para regularse necesita estar solo y tranquilo. (Entrevista 8)

4.3.3 Poner frenos al desarrollo de las capacidades

En otros casos, la intervención apunta a ralentizar el desarrollo del estudiante. La cuarta entrevistada señala que luego que presentaron el informe de las ACI de su hijo en un jardín público de CABA, “ahí empezaron los problemas” (Entrevista 4). El Equipo de Orientación Escolar envió a dos psicólogas a observar a su hijo:

Evidentemente no tenían una capacitación especial sobre el tema, no habían escuchado hablar jamás de eso. Nos trataron bastante mal. ... Nos dijeron que no consideraban que era adecuado hacer una adecuación. No les parecía que era pertinente, y nos dijeron así, literal —yo debería haber grabado en Zoom— que, si él quería leer o escribir, que lo disuadiéramos.

Que le pusiéramos un dibujito animado cada vez que él quisiera manifestar intereses sobre el tema, y que, por supuesto, en el jardín no hablara de sus intereses. (Entrevista 4)

El estudiante con ACI es una molestia en el aula y por ello a veces se propone como solución intentar que vaya más despacio, que no siga aprendiendo sino distraerlo en la casa. Esta fue la recomendación de las dos psicólogas que observaron en el nivel inicial al hijo de la entrevistada cuatro.

4.3.4 Aprender institucionalmente sobre las ACI

La presencia de niños, niñas y adolescentes con ACI puede ser el disparador de un aprendizaje institucional, si la escuela está dispuesta a acompañar este proceso. La madre de Felipe solicitó intervención en la escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad, frente al *bullying* que un estudiante hacía a su hijo y a otros. Observando las características del agresor, la madre de Felipe consideró que podría trabajarse con él con mayores desafíos intelectuales:

La explicación del director era... “que se aleje del chico. ¿Para qué se acerca en el recreo?” Porque justo, casualidad que a los dos les gustaban los cubos Rubik y las matemáticas. El chico no era ningún chico que no supiera. Le dije al director que quizás también tenía altas capacidades, que averiguara con la familia. Que pegara no quería decir que no tuviera algún otro conflicto. Que probaran levantar un poco más el nivel, porque había varios chicos que les gustaban las matemáticas en este curso. Me dice: “No, acá no se puede potenciar nada, porque son muy violentos.” Ya desde el director era anular al grupo por unos pocos. Hay que ver por qué era la violencia, quizás faltaba algo de contenido (Entrevista 2)

No sólo se negaba la atención de las ACI en Felipe, sino que también se negaba las ACI como un posible campo de intervención en otros estudiantes. Por otra parte, en las instituciones que se abren a trabajar con las ACI, las experiencias con los niños que ingresaron previamente pueden facilitar la detección de otros niños. En este sentido, la entrevistada 1 señala:

Me ha pasado en el colegio de encontrarme con otra mamá que el nene entró en segundo grado o tercero y le dijeron: “A tu nene, ¿no le hicieron un test de altas capacidades? Porque hay otro nene en otro grado que nosotros sabemos...” Cuestión, ella y yo nos juntamos a hablar, terminamos las dos llorando mucho y me dice: “A mi nene lo detectaron gracias a vos” y está ahí también. Pero, es otro caso, el nene es tranquilo. (Entrevista 1)

A pesar de que el niño que ingreso con posterioridad no manifestaba la misma conducta que el hijo de la entrevistada 1, la escuela aprendió de la experiencia y pudo acompañar la atención de las necesidades de un nuevo niño que ingresó. Esto manifiesta las posibilidades que tiene el ámbito escolar para la detección y acompañamiento de las ACI.

4.3.5 Rechazar la matriculación del estudiante con ACI

Como ya se señaló, la escuela se opuso a realizar la aceleración del hijo de la tercera entrevistada. Finalmente lo hicieron, pero dejando en claro que de haber sido posible no lo hubieran tenido como uno de sus alumnos:

Nos dijeron: “Mira, como en esta época del año nosotros no le podemos negar la rematriculación, le vamos a conservar la vacante. Pero si vos venías un mes antes, nosotros te decíamos que buscaras otro colegio.” Nosotros le dijimos: “¿Qué van a hacer? ¿Van a acompañar este proceso de aceleración? Porque nos recomiendan que sigamos en este colegio por el bien de los chicos, para que la aceleración sea más gradual, porque ya los conocen los profesores, es un colegio chico, conoce a los compañeros de los recreos, por lo menos.” Nos dicen: “Sí, vamos a acompañar, en eso quédate tranquila. Somos un colegio serio, somos profesionales, pero nosotros no estamos para nada de acuerdo con eso.” (Entrevista 3)

Contando con un diagnóstico, muchas escuelas rechazan recibir a los estudiantes con ACI por no estar preparados: “un par de colegios nos dijeron que no estaban capacitados para eso, que no les interesaba” (Entrevista 4); otros porque los docentes competirían con el estudiante (Entrevista 1). La cuarta entrevistada señala que “Las

respuestas que nos dieron en muchas instituciones, que fuimos a plantear esto, cuando buscábamos colegios, era un poco como, un desconocimiento” (Entrevista 4).

4.3.6 *Incluir estudiantes con ACI*

Encontrar una escuela que atienda las necesidades de estudiantes con ACI es un hallazgo de mucho valor para las familias. La madre de Felipe vio una institución recomendada en un grupo de WhatsApp de padres y madres de una ONG que atiende las ACI y entonces decidió arriesgar una entrevista allí:

Dijimos: “Bueno, nuestra última opción para ver.” Nos arriesgamos otra vez a una privada, esta vez de Capital, que era la última que nos faltaba, la última ficha. La verdad es que entramos directamente diciendo que tenía altas capacidades. Presentamos el diagnóstico, y nos dicen: “Sí, ya tenemos cuatro chicos. ¿Tienen pedido de adaptación? ¿Necesitan PPI?” Yo dije: “No... Esto es Disneyland.” Era como un “pellizcame que no lo puedo creer.” Fue una cosa que no lo podemos creer hasta el día de hoy. ... Ahora estamos en un paraíso. Esperemos que el paraíso dure. La verdad es que tengo miedito a veces de que se destruya. (Entrevista 2)

Luego de varias experiencias de que se negara la atención de las ACI, una escuela que efectivamente lo hace es un alivio emocional que trae alegría a las familias. La entrevistada 5 presentó el informe en una escuela primaria de gestión estatal y la directora, capacitada en inclusión educativa, respondió positivamente, algo que trajo tranquilidad a la familia, pero: “hubo un lío político ahí, y no está más. La escuela está sin director” (Entrevista 5). La primera entrevistada 1 planteó las necesidades de atención de las ACI de su hijo en varias instituciones hasta que encontró una buena respuesta

Entonces en este colegio me dijeron... No les parecía una cosa [gestos para señalar algo llamativo]. “Nosotros no sabemos mucho de altas capacidades, te voy a decir la verdad. Pero bueno, vemos que es una familia que está apoyada por otras instituciones.” Porque yo le conté todo. “Y vemos que podemos, podemos trabajar juntos. Así que no hay problema.” Eso me dijeron. Una diferencia total. (Entrevista 1)

No se trata de que la institución ya tenga los conocimientos específicos sino de una actitud, una disposición a incluir a estudiantes con ACI. Con esa actitud, es posible avanzar. Esta fue la experiencia de la cuarta entrevistada. Encontraron una escuela chica, muy familiar —y por ello les daba cierta aprehensión — pero decidieron intentar allí

Como es una escuela tan chica, se puede ocupar un montón de cada nenito. Recibieron muy bien a mi hijo.... Bueno, desde entonces, no te puedo explicar, ellos tomaron muchas capacitaciones con la Asociación de Altas Capacidades. Tenemos reuniones periódicas, que no solo tienen con nosotros sino con cada nenito, para contar el progreso, para contar las facilidades, para consultar las dificultades. Enseguida le empezaron a ofrecer cuentos a mi hijo, de cosas quizás que le interesan a él, o sea, más allá del contenido de la escuela, le ofrecen otras cosas. (Entrevista 4)

La disposición a incluir a los estudiantes con ACI va acompañada con la movilización de los recursos institucionales. Quizás el tamaño de la institución, como señala la cuarta entrevistada, resulte un factor que influya en la atención de las ACI.

4.3.7 Ofrecer contención emocional

El cambio de escuela exigió de Felipe un proceso de acomodarse: “Él ahora se tiene que acomodar del nivel tan bajo de la otra escuela y de un desgano tan absoluto que tenía por no hacer nada en la otra escuela” (Entrevista 2). Felipe necesitaba revertir una actitud de falta de motivación hacia la institución escolar y el sistema educativo. Pero el efecto del cambio fue positivo. Algo similar señala la primera entrevistada. El cambio de institución significó una mejora: “Lo atienden muy bien en la parte emocional, todo lo que es la parte emocional y todo eso. Y eso lo ayuda muchísimo” (Entrevista 1).

El clima institucional también afecta la inserción y desarrollo de estudiantes con ACI. La entrevistada 4 señala:

Este año, que ya arrancó segundo grado —digamos— oficialmente, en una escuela más ordenada, arrancó muy feliz, con una maestra que lo cuida un montón. ... Me gusta esa impronta de la escuela en respetar tanto las individualidades. Y tampoco quedamos siendo mi hijo “el superdotado”. Cada uno con sus facilidades. (Entrevista 4)

Las intervenciones institucionales señaladas en esa sección dan cuenta de la necesidad de capacitación para la inclusión de estudiantes con ACI en las instituciones escolares de todos los niveles.

4.4 La atención de las ACI en la escuela

El trabajo de la escuela con niños, niñas y adolescentes con ACI tiene varias aristas. Una dificultad para la intervención escolar frente a las ACI es que hay que adaptar las acciones a las necesidades y características personales de cada estudiante. Mientras que hay ciertas acciones generales, que en cierto modo son un estándar de intervención, siempre hay que hacer adaptaciones particulares.

La sexta entrevistada, desde la perspectiva de un rol directivo en el nivel primario señala los desafíos que significa trabajar con niños, niñas y adolescentes con ACI.

Lo que nunca nos había pasado es adaptar actividades a un nivel como superior a los contenidos que se están trabajando. ... Veníamos trabajando con inclusiones que tenían que ver con hacer adaptaciones de contenidos donde debíamos adaptar el contenido, no sé si puedo decirlo así, para abajo, y no hacer adaptaciones que tienen que ver con contenidos superiores al grado que estaban trabajando (Entrevista 6)

Las adaptaciones requeridas para estudiantes con ACI son poco frecuentes en la experiencia de la mayoría de los docentes. Los docentes están más preparados para realizar adaptaciones que apuntan a facilitar el acceso a contenidos que puedan resultar complejos para alguna parte de la población estudiantil. La licenciada Patricia Simao plantea tres elementos a tener en cuenta en las intervenciones educativas con estudiantes con ACI:

Hay que trabajar mucho con el colegio que una cosa es que el chico tenga la capacidad, otra cosa es la habilidad y otra cosa es el rendimiento. Y siempre vuelvo a mi ejemplo: quizás cualquiera de nosotros tiene una capacidad tremenda para dibujar, pero si no tenés los pinceles, o no te pones, el rendimiento va a ser menor. O sea, no vas a tener rendimiento. (Entrevista 8)

Capacidad es el potencial de realizar algo; habilidad es contar con los recursos para realizarlo y rendimiento es el resultado de lo que se ha podido realizar. Estos elementos se conjugan en forma diversa en la escolarización. Las ACI requieren el desarrollo de habilidades para obtener un mejor rendimiento. En este sentido, la Coordinadora Pedagógica explica la aproximación que utilizan en la escuela:

Son como tres cosas, te diría, ir acercándolos a sus intereses, prestarle atención, y para prestarle atención a sus intereses tenemos que pasar tiempo con los chicos, conocerlos... No solo la maestra, sino desde el gabinete, desde mi parte. Conocerlos, escucharlos, observar qué les gusta y bueno, en base a eso también ofrecerles actividades que los convoquen, que los desafíen.... Que la escuela no les sea un lugar aburrido, donde no tienen nada que aprender, sino que los desafíe a seguir (Entrevista 6).

Es necesario tener en cuenta que el trabajo es altamente personalizado. No es que resulte necesario inventar estrategias, sino que se deben adecuar las existentes a la situación particular de cada estudiante. La licenciada Simao señala:

¿Cuáles son las estrategias para hoy? ¿Qué es lo que se puede implementar? Y es muy artesanal. Los lineamientos generales –agrupamiento, flexibilización en esto y lo otro– pero después es el estar en el aula... Porque, insisto, un chico que hoy se sabe todos los países, todas las banderas, todo lo del universo, dentro de dos semanas quizás es un tema que ya lo extinguió, no quiere saber nada y está full con la música. Entonces, por eso tampoco se puede planificar tan a largo plazo. (Entrevista 8)

La atención de las ACI en la institución escolar es un trabajo que excede al docente en el aula. Como señaló la sexta entrevistada, es importante que el gabinete y los directivos de la institución se involucren en la tarea. En el mismo sentido se expresó la directora de un secundario de gestión privada en la zona sur de CABA. La institución cuenta con un gabinete integrado por una psicóloga y una psicopedagoga y en ocasiones trabajan con maestras integradoras o se consulta a neurología. La atención de las necesidades de los estudiantes con diversas adaptaciones, no sólo las ACI, es dirigido

por el gabinete. Ellos son “los que nos indican, los que nos bajan un poco las líneas de acción... Porque por más que nosotros sepamos de psicología, psicopedagogía por nuestra preparación en los estudios superiores, la *expertise* viene de ellos (Entrevista 7).

La asesoría de profesionales de la salud mental y de la pedagogía es imprescindible en la inclusión educativa de estudiantes con ACI. Sin esta guía, los docentes al frente del aula, no pueden ejercer plenamente su tarea con los niños, niñas y adolescentes.

Lograr que los estudiantes sigan aprendiendo y quieran hacerlo con gusto en la institución requiere flexibilidad de la institución en general y en particular de los docentes. La psicóloga entrevistada señala que las intervenciones que producen los mejores resultados son aquellas en las que hay una “negociación con el colegio” (Entrevista 8) en la que se dialoga mensualmente sobre los intereses del niño, niña o adolescentes y las posibilidades de implementación que hay en el aula. En esas reuniones también se evalúa qué funcionó y qué no (Entrevista 8). Esto aparece como contraste a reuniones periódicas en las que no había seguimiento y el foco pasaba a ser la conducta y no las necesidades educativas de quien estudia:

Había algo recurrente: estaba el director, la vice, la secretaria, la secretaria de la secretaría, la docente y la no sé qué... Entonces uno empieza: “El niño se porta mal”, y el otro: “No, no, recontra mal.” Y el otro: “No, no, terriblemente mal y no sabes lo que hizo...” Cómo que se van potenciando. Entonces, en un momento yo decía: “Qué bueno que somos tantos adultos pensando en cómo ayudar a este nene.” Porque era una locura. O sea, por un lado, te dicen que no tienes recursos humanos, pero por el otro lado en una reunión tenemos a cinco o seis personas (Entrevista 8)

La directora de nivel secundario señala que, en sus 23 años de antigüedad, teniendo 14 en cargos directivos, han sido muy pocos casos —quizás uno o dos— en los que recibieron pedidos de atención para las ACI (Entrevista 7). Una de las razones que ella encuentra es que se comenzó a trabajar en CABA con el formato de Nueva Escuela Secundaria y particularmente con la Escuela del Futuro, que es obligatoria en la Ciudad.

En realidad, lo que promueve esta escuela del futuro, es la evaluación por habilidades. Fue un largo trayecto despegarnos como docentes y direc-

tivos de la calificación... Y saber qué bueno, obviamente cada alumno tiene habilidades diferentes y que lo que se evalúa, lo que se pondera es la capacidad de cada uno a nivel comunicativo, a nivel social, de pensamiento crítico, en el trabajo colaborativo, en el trabajo autónomo. Entonces esa forma de mirar la educación actual despegándose de la calificación y valorando las capacidades de los chicos y teniendo estas rúbricas por encima del contenido... El contenido hoy es una excusa. Tiene que estar porque vienen a la escuela para aprender de cada asignatura, pero el contenido es una excusa para el desarrollo de habilidades que te va a servir para la vida. Entonces, si se quiere, es un poco más fácil poder incluir a estos chicos que tienen capacidades diferentes, en este caso, por altas capacidades, dado que cómo que el techo lo ponen los chicos, y de acuerdo con sus habilidades (Entrevista 7)

El trabajo con las ACI en el aula tiene diversas formas. Se utilizan la adaptación curricular, la aceleración, el agrupamiento, el Proyecto Pedagógico Individual (PPI), la tutoría y el pensar desafíos específicos. Otras intervenciones que suelen realizarse por desconocimiento de las ACI es asignar más tarea y dar un rol de secretario.

4.4.1 Adaptación curricular

La psicóloga de Felipe en su diagnóstico pidió la adaptación curricular. En su caso, no la recibió a pesar de que ya sabía leer y a sus compañeros les estaban enseñando el alfabeto. Felipe también manejaba los números de manera lógica hasta los millones. Sin embargo, se esperaba de él que fuera al ritmo de sus compañeros y no se hizo la adaptación curricular:

Si vos le explicabas una cosita ya era una cosa que seguía enumerando hasta el infinito. De hecho, buscó en YouTube cómo seguía la numeración en un vídeo... Cuando yo hablo con la maestra le digo: "¿Por qué en el informe ponen que sabe del uno al cien? Si él sabe hasta el millón." O sea, en el informe general ponen que llegó hasta el treinta creo que era... Entonces yo tuve, no una discusión, pero le explicaba a la maestra, y ella

me decía: “No, pero acá no se lo ve. Acá no se lo ve. Acá él es uno más. Acá hace quilombo”. (Entrevista 2)

La madre de Felipe señala: “Fue un tema que entraba por una oreja y salía por la otra. No había forma de avanzar con la directora, no había forma de avanzar con la maestra” (Entrevista 2). Y cuando cambió de escuela, tampoco recibió la adaptación con la excusa de que el grado era muy conflictivo (Entrevista 2). En cambio, el hijo de la primera entrevistada si recibió en segundo grado una adaptación curricular: “La seño le adelantaba. Hacía cosas de cuarto, de quinto” (Entrevista 1).

De acuerdo con la licenciada Simao, así como se adaptan los contenidos, es necesario adaptar las evaluaciones

Parece como bueno: “Si sos inteligente tenés que hacerlas de esta manera.” Muchos chicos odian escribir, escriben poquito y sin embargo si el docente les da la oportunidad de exponer oralmente se pueden explicar y pueden dar, pero clases magistrales, pero se quedan solamente con esas dos líneas que el chico escribió (Entrevista 8)

En el caso de las hijas de la quinta entrevistada, la adaptación curricular la realiza la familia con una variante de escuela en casa. Utilizan planificaciones para avanzar en contenidos de interés de las nenas (Entrevista 5).

4.4.2 Aceleración

La aceleración, es decir el saltar un grado en la escuela, es una estrategia que es evaluada por un psicólogo porque se deben tener en cuenta los aspectos académicos y los aspectos madurativos y sociales. En un primer momento, por la asincronía emocional, se descartó la aceleración para el hijo de la tercera entrevistada. Pero luego los mellizos pudieron realizar la adaptación:

A ellos no les costó mucho, la verdad que les costó los primeros cuatro meses académicamente enganchar el ritmo escolar nuevo, pero bueno, fue como una adaptación para todos. Para rendir, el examen para los dos fue, no sé, dos o tres veces que practicaron un poco de matemáticas y lo rindieron bien el examen libre y no hubo problema. (Entrevista 3)

A la hija mayor de la quinta entrevistada, la psicóloga le sugirió la aceleración y a ella le costó aceptarlo “por lo que implica a nivel social, no es nada y es mucho un año” (Entrevista 5) al sumarse a séptimo grado siendo menor que el resto de la clase (Entrevista 5). Cuando se decidieron a pedir la aceleración en la escuela, le costó mucho lograrla desde la perspectiva institucional. La escuela quedó sin directivos y nadie respondía al pedido de aceleración. La entrevistada se comunicó con la supervisión e hizo un fuerte reclamo a lo que obtuvo respuesta: “El supervisor le tomó un examen de nivelación y pasó a séptimo grado. Ella está ahora cursando su séptimo grado” (Entrevista 5).

La Coordinadora Pedagógica entrevistada explica la estrategia de aceleración que están llevando a cabo con un alumno:

Hay uno de los nenes que está en primer grado, que está con contenidos de segundo. Entonces, el PPI acompaña, si bien ahora, transitoriamente está en primero, porque estamos pensando en la aceleración. Este nene de primero también está yendo a segundo grado como para que el año que viene no haga segundo grado, sino que ya pueda pasar directamente a tercero. (Entrevista 6)

Entonces, en la estrategia es que el nene está en primero, toma contenidos de segundo grado. También periódicamente visita el segundo grado para integrarse al grupo y facilitar la aceleración a tercero en el próximo año. La mirada integral es necesaria para pensar en el bienestar del niño. No es sólo la incorporación de contenidos, sino que hace falta analizar aspectos emocionales y de relacionamiento. La Coordinadora Pedagógica señala: “En la sala de 5, una nena que está alfabetizada, que podría estar hasta por ahí en segundo grado, si uno lo piensa cognitivamente. Pero lo emocional también es importante, las habilidades sociales también son importantes. Entonces, estamos acompañando y respetando también esos tiempos” (Entrevista 6). La psicóloga entrevistada cuenta de un nene que fue a rendir libre segundo grado, pero se equivocó de aula y rindió libre tercer grado. Es decir, formalmente quedó en condiciones de pasar a cuarto grado. Esto generó estrés en la familia, que se cuestiona cómo actuar: “la mamá me llama desesperada: «Yo lo quería hacer rendir libre segundo, para que empezara tercero, pero puede empezar cuarto, ¿qué hago?»” (Entrevista 8). La licenciada Simao señala que la aceleración suele resultar sencilla desde la perspectiva de los contenidos:

Cuando uno habla con chicos más grandes, o con adultos, o que las mamás de ellos los cambiaron de grado, la realidad es que más un grado por lo general no es nada. Y la realidad es que cuando uno empieza a recopilar información, por lo general te dicen, que estaban desfasados, que el grupo estaba en la etapa de los noviecitos y de las salidas y que la verdad a ellos no les importaba toda esa parte, pero que estaba fascinados porque con ellos sí podía hablar de X tema, cosa que con chicos de su edad no podía. (Entrevista 8)

Este desfasaje es necesario trabajarlo con el estudiante y también trabajar con la institución las posibilidades y desafíos que surgen con la aceleración. La licenciada Simao señala que a veces no se realiza el adelantamiento porque desde la institución se advierte que las características del grupo al que debe sumarse el niño, niña o adolescente con ACI va a dificultar el proceso (Entrevista 8). Entonces, hay factores institucionales que deben tomarse en cuenta y que los directivos conocen: “Las directoras que sí conocen a los nenes, dicen: «Mirá, si nosotros lo ponemos en ese grupo, va a ser para peor, porque los otros chicos son más agresivos, más dispersos, más esto, más lo otro.» Entonces, preferimos trabajar en conjunto, hacer otras estrategias, pero no acelerarlos porque sabemos que no va a resultar” (Entrevista 8).

4.4.3 Agrupamiento

El trabajo de agrupamiento consiste en organizar tiempos de trabajo escolar con niños, niñas y adolescentes con ACI que se encuentran cursando en diferentes grados.

Trabajamos con esto de los agrupamientos, donde desgraduamos un poco y trabajamos en romper estructuras de esto de pensar en grados, como el aula homogénea, sino más bien en niveles. Entonces, dentro de esos grupos de agrupamiento es ver, digamos, los puntos de partida y que les puedo ofrecer a este grupo de niños para seguir incentivando el aprendizaje. (Entrevista 6)

4.4.4 Proyecto Pedagógico Individual

Es el PPI es una propuesta diseñada específicamente para cada estudiante con ACI. La Coordinadora Pedagógica señala que son “proyectos pedagógicos que tengan que ver

exclusivamente con lo que pueden ellos hacer y con lo que podemos llegar a desafiarlos” (Entrevista 6).

Realizar un PPI es mucho trabajo extra para maestras y maestro y por ello pueden surgir dificultades para obtenerlo. La quinta entrevistada, luego de las luchas en la escuela de gestión estatal para la atención de las ACI de su hija mayor, al momento de la entrevista estaba por reunirse con la maestra de la hija menor y su perspectiva era que iba a tener que luchar para obtener el proyecto pedagógico: “Va a ser la reunión. Y luego voy a hacer el escrito y todo el proceso para pedir el PPI. Se va a tardar algo. ¿Las maestras? Dicen «sí, sí, sí», pero si yo no le pongo carpeta, no llamo a supervisión...” (Entrevista 5).

La directora de secundaria cuenta que en la institución en la que trabaja, el PPI es algo que se trabaja con el gabinete de la escuela y con los profesionales que acompañan al estudiante (Entrevista 7). Desde la perspectiva de la licenciada Simao, la construcción del PPI no puede ser algo rígido porque “los chicos cambian mucho de intereses” (Entrevista 8) y por las posibilidades institucionales:

Yo soy muy respetuosa de las instituciones educativas, y a veces pasa que le pregunto: “En este colegio, ¿se podría jugar juegos de mesa?” “Sí, claro.” “Ah, bueno, buenísimo. ¿Hay?” “No, no hay.” Entonces muchas veces la intervención es algo tan puntual y tan específico. Otras, me dicen: “No, de ninguna manera. Con el nivel de violencia que tienen estos chicos, la ficha, el caballito va a ir a parar en el ojo de alguno.” Bueno, entonces hay que pensar juntos estrategias. (Entrevista 8)

4.4.5 Tutor

La idea es que niños, niñas y adolescentes con ACI cuenten con alguna persona referente dentro de la institución con la cual puedan reunirse semanalmente un breve tiempo para conversar sobre las actividades y el transcurso de la semana. Frente a esta propuesta, la psicóloga plantea que

Las objeciones son que no hay recursos humanos. A lo cual yo siempre le digo al colegio, que esos veinte minutitos, —y se lo digo así en diminutivo para que parezca menos—, esos veinte minutitos después te van

a ahorrar mucho tiempo de reuniones con los padres y reuniones conmigo. Y el chico va a estar bien. (Entrevista 8)

La cuarta entrevistada comenta la experiencia de su hijo, que se reúne periódicamente con una Coordinadora Pedagógica:

Hace poquito le prestaron un libro de bacteriología a mi hijo, pero siempre charlando. La primera vez que le prestaron un libro que era de séptimo grado, no me acuerdo qué tema era, una novelita, le dijeron siempre: "Vos léelo si querés, si te aburre lo podés dejar." No sé si es una estrategia, pero que le hayan dicho eso fue aliciente para que mi hijo dijera: "[...] ahora lo voy a leer todo y quiero otro." (Entrevista 4)

4.4.6 Desafíos

Sin la formalidad ni la formalización de un PPI o una adaptación curricular, muchos docentes realizan adecuaciones que plantean un desafío académico adecuado para el estudiante con ACI.

Hoy está bien, eso es lo que a mí me importa... No está haciendo adecuación curricular, él está haciendo lo que hace en segundo grado y además otras cosas, pero que no están planificadas, quizás son medio aleatorias. Me intuyo, la maestra va viendo... Yo estoy contenta que mi hijo no está haciendo cosas diferentes a las que hacen sus compañeros, sino que hace otras cosas aparte, que tampoco es más, sino que es otra cosa, pequeños desafíos, y también los otros chiquitos, con mucha dificultad para leer, bueno, están haciendo sus otras cosas aparte. No termina de formalizarse en una adecuación, es como más intuición de las maestras, eso me gusta. Que los maestros actuemos por intuición, con el aval de un equipo pedagógico, es hermoso. (Entrevista 4)

Las docentes plantean tareas que tienen la complejidad adecuada para interesar al estudiante. Es parte del oficio que tiene la docente. En el caso de la entrevistada 1, el hijo tuvo en primer grado una maestra que lo entendió: "Les decía: «Escriban cinco palabras con jota». Y a mi hijo: «Escribí un cuento de una carilla y media». Docente de las, de esas

[gesto para remitir positivamente al pasado]. La tenía re clara. Así que eso lo levantó” (Entrevista 1).

Plantear desafíos no es lo mismo que dar más tarea sino una tarea que despierte interés en el estudiante con ACI. De acuerdo con la psicóloga hay una progresión en la propuesta: “Que haga tres cuentas, si esas tres cuentas las hace bien, bueno, ahí pasamos a un nivel de complejidad mayor...” (Entrevista 8). La directora de secundaria, que también da clases, señala que aprovecha a los estudiantes que tienen más capacidad para ayudar en clase. La intención es que funcionen como “un *coequiper* del *teacher*” (Entrevista 7). Es decir, “Que sean los que te dan los ejemplos, son los que leen, son los que protagonizan un poco más la clase... Entonces se sienten más útiles, no se aburren tanto” (Entrevista 7).

4.4.7 Intervenciones por desconocimiento

Una de las cosas que suele suceder es que los niños, niñas y adolescentes con ACI resuelven más rápido que el resto de la clase las consignas propuestas por los docentes. Frente a este tiempo libre, es común que se presenten dos situaciones que reflejan el desconocimiento de cómo atender las ACI.

Algunos docentes le asignan más tarea que al resto del grupo: “Si terminó estas cinco cuentas, hay que darle diez más con ese tiempo que tiene. El chico lo ve como un castigo” (Entrevista 8). El error es considerar que dar más ejercicios del mismo tipo contribuyen al aprendizaje de estudiantes con ACI. En realidad, es lo contrario: como tienen rapidez para aprender, la repetición los aburre y desinteresa.

En otras ocasiones, para entretener a estudiantes con ACI se le asignan tareas sin un propósito pedagógico específico, más allá de que no sea un factor de dispersión en el aula. La tercera entrevistada cuenta: “lo mandaban a ayudar a repartir cuadernos a otras clases, a hacer cosas que no tenían nada que ver” (Entrevista 3). La primera entrevistada afirma: “Entonces le hacían lo típico, hacer listas, llevar los registros” (Entrevista 1).

En esta sección se han repasado las prácticas institucionales de atención a las ACI. Todas ellas implementadas en las instituciones en las que se encuentran asistiendo las hijas y los hijos de las entrevistadas. Se mencionaron también algunas maneras de atender las ACI que no son buenas para los estudiantes.

4.5 El trabajo de los docentes con estudiantes con ACI

El día a día de la experiencia escolar es sostenido por el trabajo en el aula que realizan maestras y maestros. Lo que condiciona el trabajo docente es el vínculo que logran establecer con los estudiantes. De acuerdo con la licenciada Simao, esto marca una deferencia significativa en niños, niñas y adolescentes con ACI:

Es muy, muy triste que todo termine en si los chicos les caen bien a los docentes o no. Lamentablemente es así... Porque los papás pueden ir a las reuniones, y está el director y está todo y les dicen: "Sí, este colegio es el más inclusivo..." Pero la realidad es esa: si la docente pega onda con el chico y lo conoce, le hace todas las adaptaciones y se va acomodando, y el chico la pasa bien... Ahora, si con la docente no hay caso, es terrible. (Entrevista 8)

El trabajo de planificación que pueda hacerse en el gabinete de la escuela con el apoyo de quienes hacen el acompañamiento terapéutico del niño, niña o adolescente es implementado por docentes que tienen su propia perspectiva de la situación. La directora del secundario entrevistada señala: "El docente es el más difícil de trabajar... Hay de todo, gente más flexible, gente menos flexible, pero es el hueso duro de roer" (Entrevista 7). La dificultad para el docente es la cantidad de situaciones de inclusión que se presentan en el aula. Al respecto, señala:

Realmente es un desafío, por eso yo digo que el profesorado no prepara, porque todo lo van haciendo en la práctica. Si no estuviera el DOE en el colegio ... la mala praxis está a la orden del día porque, ¿cómo sabes cómo manejarte con tantos casos especiales? ... A veces estás en el aula con un grupo y vos tenés tantos casos diferentes, que es como, hasta difícil concentrarte para dar clase y estar atenta a todo lo que pasa. (Entrevista 7)

En tiempos de inclusión, el trabajo de los docentes es más difícil. No alcanza con una planificación áulica. Hay muchos factores a tener en cuenta en función de las diversidades presentes. En la entrevista, la coordinadora de primaria señala que las características institucionales facilitan la inclusión de estudiantes con ACI:

La escuela a la cual pertenezco, trabaja con inclusiones, varias, varias, y lo heterogéneo está dentro del aula. El maestro que trabaja acá en la institución sabe que se va a encontrar con un aula heterogénea... La verdad que contamos con un lindo equipo de docentes que se predispone, pero que digamos desde la coordinación y el gabinete acompañamos a ese docente que tiene esta diversidad... A veces en el diario es bastante agotador, pero por eso... Tratamos de brindarle también al docente la organización y las estrategias, y bueno, en mi caso como coordinadora, estar presente en el aula. (Entrevista 6)

Cuando los docentes tienen acompañamiento institucional, disponen de más herramientas para la tarea de inclusión en medio de una agenda sobrecargada de tareas. Debido a las diferencias institucionales, en algunas hay más acompañamiento que en otras. Los docentes poseen formación y trasfondos diferentes que llevan a que su trato hacia estudiantes con ACI sea diferente.

La maestra de sala de cinco no tomó en serio el diagnóstico de Felipe, opinión que era compartida por la directora del jardín. Veían a Felipe como un niño que no se esforzaba y que promovía el desorden. La madre de Felipe señala que la maestra de la sala le dijo “que es un chico apático y aburrido que no quiere hacer nada. Entonces no se lo ve superdotado...” (Entrevista 2). No sólo la docente desconocía sobre las ACI sino que el marco institucional no la favorecía para una intervención inclusiva. En primer grado, otra docente de la misma institución, pero esta vez en el nivel primario insistió con negar el diagnóstico: “Acá no se lo ve. Acá él es uno más. Acá hace quilombo” (Entrevista 2). En pandemia, Felipe había empezado en otra escuela. La maestra que tuvo luego de la pandemia tenía la misma mirada que las mencionadas antes: “Decía: «Tiene que tener un cierre, para cerrar esa boca y que se quede callado en clase»” (Entrevista 2).

Cuando la escuela primaria aceptó hacer una adaptación curricular en cuarto grado no fue bien hecha. Para Felipe, la intervención docente refleja el desconocimiento de la estrategia:

Esa fue la adaptación curricular que hicieron. Mi hijo, me acuerdo, leyó el cuento y cuando llegó al final me dice: “Odio este cuento, porque tiene un final horrible. ¿Por qué final abierto?” Entonces yo le dije, que bueno, que le diga a la maestra que lo leyó, que no te gustó el final... (Entrevista 2).

Pero la docente no se interesó en nada de lo que Felipe pudiera plantear:

– ¿Y qué te dijo la maestra?

–Dijo: “Ah, bueno, listo.”

Y yo le dije: –¿No le dijiste nada?

Y dice: –No, porque me dijo que lo iba a corregir y nada más. (Entrevista 2)

La adaptación curricular consistió en sólo darle un cuento para leer, sin ningún propósito pedagógico. Simplemente se agregó una tarea. Luego de eso, “la maestra dijo que no podía darle más adaptación curricular porque se dispersaba mucho en clase... que su dispersión hacía que no terminara lo del día, para que le iba a dar más, que no tenía sentido. (Entrevista 2). La intervención de la docente muestra desconocimiento del propósito y de las características de la adaptación curricular o desinterés en la implementación de la misma.

Al llegar a cuarto grado, Felipe tenía interés en avanzar con la multiplicación y la división. Pero al iniciar las clases,

un día, otra vez volvieron a las sumas. Estábamos ya en cuarto, volvieron a las sumas. Entonces dice: “¿Y por qué no seguimos con las multiplicaciones y las divisiones?” ... Y entonces la maestra le dijo: “No, vos no sabes restar, entonces no vas a saber dividir.” Y entonces él enojadísimo dijo: “Haceme cien restas y multiplicaciones para ver si las sé hacer.” (Entrevista 2)

La docente no realizó una estrategia de adaptación curricular sino que simplemente añadió una tarea sin que significara trabajar más a partir de las capacidades de Felipe. La decisión de volver atrás con los contenidos porque se distrae, es no entender que muchas veces la distracción en niños, niñas y adolescentes con ACI es el resultado de no sentirse desafiados. En la nueva escuela en CABA, la familia de Felipe pidió adaptación, la respuesta de la maestra fue referirse a un problema de conducta en la que Felipe era víctima de *bullying*. Y, además, la maestra no buscaba resolver el problema de *bullying* sino responsabilizar a Felipe por no defenderse acusando al abusador con ella. Cuenta la madre de Felipe:

Mi hijo me dice que le contaba a la maestra pero que se sentía invisible, porque parecía que no lo escuchaba, que solo lo veía cuando se defendía. ... Cuando le cuento todo esto a la maestra —que se sentía invisible porque nadie lo escuchaba—, me dice que eso era lo que pensaba él y que no era la realidad. O sea, no importa si él se siente invisible. (Entrevista 2)

La experiencia de ser “invisibles” o que sus necesidades sean ignoradas para niños, niñas y adolescentes con ACI es algo que suele ocurrir con frecuencia. La primera entrevistada señala que en el nivel inicial: “La maestra de cuatro me decía: «Pero no, ¿qué tiene que ver si él sabe?» Me dice: «No, pero no tiene nada que ver porque los nenes que saben mucho en realidad se aíslan»” (Entrevista 1). Cuando los niños, niñas y adolescentes no reciben atención de sus ACI se genera un impacto emocional negativo en los estudiantes. La primera entrevistada comenta: “Y cuando terminó salita de cinco, le dije: «¿Cómo te sentiste en el jardín?» «Solo», me contestó” (Entrevista 1)

En otros casos, hay poca apertura de las docentes para capacitarse en la atención de las ACI. La quinta entrevistada, se refiere a esto al hablar de las maestras de sus hijas:

La maestra que tiene una es súper mandona, como me la describe. Y la otra, se jubila dentro de poco, y es como: “Nadie me va a decir cómo trabajar”. ¿Qué voy a ir a decirle? “No la haga repetir cuarenta cuentas, que con dos le alcanza.” Ya mi hija mayor sabe cómo es la escuela. Ya está como, no sé si la palabra es resignada, pero es como que acepta la escuela así y ya está (Entrevista 5)

De acuerdo con la experiencia de la psicóloga entrevistada, a algunos docentes les cuesta entender las características de la adecuación curricular. Están los que añaden más tareas a estudiantes ACI, lo cual es percibido como un castigo y los que entienden que presentar ejercicios más complejos es pasar a contenidos de nivel superior: “Lo que veo también es que los docentes se manejan mucho en extremos, después se frustran los nenes, se frustran los docentes... «Pero yo ya seguí tus indicaciones, yo le di algo más complejo.» «Sí, sí, pero te fuiste mucho»” (Entrevista 8). Por otra parte, las ACI no significan que el niño, niña o adolescente no necesita de la enseñanza del docente ni que pueda trabajar los contenidos como si fuera un adulto. En este sentido, “ahí está el otro

mito: Esto de que parece que los chicos tienen una computadora adentro y tienen todos los datos, como que parece que no hay que explicarles nada” (Entrevista 8). Entonces niños, niñas y adolescentes requieren explicaciones y tareas que les ayuden a entender lo que se está trabajando pero con un poco más de complejidad que sus compañeros de grado.

La cuarta entrevistada comenta que en nivel inicial su hijo sabía leer mientras que sus compañeros no. Esto generaba complicaciones a la tarea docente: “Quizás la maestra mostraba un cuento y hacía, no sé, una adaptación del texto, y mi hijo decía que «ahí dice tal cosa». Bueno, y nos dijeron que esas cosas no tenían que pasar” (Entrevista 4). Un niño o niña con ACI en nivel inicial puede saber leer, pero todavía puede no haber aprendido a no exponer sus conocimientos de una manera que no resulte incómoda para sus docentes. Hay protocolos de aula que todavía no han incorporado, quizás tampoco en el nivel primario. No han entendido que no se corrige a la maestra y esto crea dificultades: “Muchas veces también los docentes compiten con los nenes, y eso es terrible, terrible. ¿Por qué? Porque por lo general son chicos que lo dicen bien: «Seño, te confundiste en la conjugación verbal, no se dice así.» ¡Ay es tremendo!” (Entrevista 8)

Algunos docentes conocen sobre las ACI y saben cómo intervenir. Otros, sin tener capacitación, por oficio van atendiendo las necesidades de niños, niñas y adolescentes con ACI. La maestra que tuvo Felipe en la pandemia le permitió disfrutar de la experiencia escolar en ese año: “Fue el mejor año porque la maestra, una genia total, estábamos en plena pandemia y lo mandó a investigar” (Entrevista 2).

En medio de una trayectoria escolar que venía con mucha frustración, la intervención docente en pandemia fue una experiencia positiva significativa para Felipe. Algo similar le paso al hijo de la primera entrevistada. Su hijo venía de una escolarización llena de situaciones problemáticas en nivel inicial por desatención de las ACI. Su experiencia cambió cuando ingresó a primer grado: “La docente, de primer grado, tenía otra chispa” (Entrevista 1). La docente comenzó a contener al estudiante y esto provocó un cambio muy grande en su conducta: “El nene estuvo bárbaro. En primer grado, yo terminé llorando. Yo lo único que le podía decir es «Gracias»” (Entrevista 1). La maestra atendió tanto las necesidades académicas como las emocionales del hijo de la primera entrevistada. Fue un trabajo muy dedicado por parte de la docente que produjo buenos resultados:

Un día ella lo tenía de la mano y entonces él le dijo: “¿Sabes seño? Yo no sabía que había seños buenas, seños como vos.” Ahí el nene se empezó a portar bien. Así que bueno, acompañó su parte emocional y acompañó con el contenido. Y en segundo grado mi hijo era una seda, con su intensidad. (Entrevista 1)

La actitud de las docentes marca la experiencia de niños, niñas y adolescentes con ACI cuando les permiten un aprendizaje más integral. La quinta entrevistada menciona que el segundo grado de su hija mayor fue excelente: “tuvo una maestra que amaba enseñar, y entonces les enseñaba. Mi hija estaba feliz, porque todos los días aprendía algo. Ella se podía desarrollar, podía escribir en cursiva en segundo grado, multiplicaba, estaba re copada” (Entrevista 5).

Si quienes enseñan están dispuestos a recibir orientación en relación con las ACI, se potencia su acción y los aprendizajes obtenidos por los niños, niñas y adolescentes.

La seño del segundo de nuevo era amorosa, de nuevo volví y me dijo: “¿Qué querés que haga? ¿Qué tengo que hacer?” Porque es interesante el docente: “¿Qué tengo que hacer?” No tenía ni idea. Te hablo de muy buenas maestras, pero no sabían qué hacer, ni cuando vos les decías: “Hacelo” “¿Qué? ¿Qué hago?” Y le daban manuales de cuarto grado, y el nene, papapa, papapa, papapa [gestos de que se ponía a hacer las actividades]. (Entrevista 1)

La escuela puede ser un espacio de aprendizaje y desafíos, donde hay una verdadera inclusión y los estudiantes tienen una experiencia positiva. El docente es el que lleva adelante la tarea más significativa, muchas veces por la motivación de ver desarrollarse plenamente a niños, niñas y adolescentes. La coordinadora pedagógica señala:

A mí lo que me motiva es que ellos no pierden el interés por aprender, y por supuesto, todo lo que es la socialización, que pueda brindar la escuela, que se lleven los recuerdos... Y sumar, como lo hacemos con otros niños. Pero principalmente cuando escucho las historias de que no tuvieron buenas experiencias o que han pasado mal en otras instituciones, eso me desafía más a decir: “Quiero dejar una huella en estos niños y que se lleven una linda experiencia de su primario.” (Entrevista 6)

Tener en el aula a estudiantes con ACI es un desafío profesional para los docentes. Se suman a las heterogeneidades cada vez más abundantes en el aula y los docentes carecen de formación para la atención de todas las problemáticas. El éxito de las intervenciones recae en las características personales de cada docente.

4.6 Recapitulación

En este capítulo se trabajó con la historia de Felipe y también se presentaron algunas vivencias de otros seis niños, niñas y adolescentes con ACI. El enfoque fue en la relación entre las ACI y la escuela. De las entrevistas surge que la detección de las ACI estuvo relacionada con situaciones problemáticas en la escolarización. Ya con el diagnóstico, las familias se encontraron con distintas realidades en la escuela: se desestimó el diagnóstico, se realizaron prácticas institucionales sin medir el impacto en estudiantes con ACI, se intentó detener el desarrollo y se negó la matriculación a niños, niñas y adolescentes con diagnóstico. Por otro lado, también resultó visible que hay instituciones que trabajan en la inclusión y saben contener a estos estudiantes.

Las intervenciones institucionales se realizan casi en forma artesanal a partir de las características de cada niña, niño y adolescente con ACI. Algunas de estas fueron la adaptación curricular, la aceleración, el agrupamiento, el Proyecto Pedagógico Individual, la designación de un tutor y el desarrollo intuitivo de desafíos por parte de los docentes. También se trabajó sobre dos intervenciones que reflejan el desconocimiento de estrategias apropiadas: la asignación de más tarea y el hacer que el estudiante realice tareas no vinculadas con el aprendizaje.

Como en todo proceso de aula, el rol clave es del docente y se analizaron buenas prácticas así como intervenciones negativas o defectuosas. El impacto de la falta de atención de las necesidades de estudiantes con ACI es la mala conducta, el aburrimiento, el estancamiento o retroceso, ser víctima de *bullying*, aún por parte de los docentes, y enfrentar desilusión con la escuela.

En el siguiente capítulo se continuará analizando la historia de Felipe, enfocándonos en las acciones de las familias en relación con las necesidades educativas de sus hijos e hijas.

5 Las familias frente a las respuestas institucionales de atención de las ACI

La historia de Felipe y otros seis estudiantes con ACI fue presentada en el capítulo anterior, haciendo foco en las respuestas de las escuelas frente a las altas capacidades según lo contaron las madres entrevistadas. En este capítulo se trabajará con las reacciones de las familias frente a las ACI, los impactos que producen en los estudiantes la falta de atención de las altas capacidades y las diversas estrategias que las familias despliegan con las instituciones y con el Estado para lograr la atención de niñas, niños y adolescentes con ACI.

5.1 Las familias frente a la detección de las ACI

La situación de madres y padres cuando comienzan a descubrir las ACI en sus niños, niñas y adolescentes es de mucha sorpresa y de falta de comprensión de lo que viven sus hijos y de cómo deben actuar. Siendo que suelen enfrentar estas situaciones al inicio de la escolaridad, suelen no tener los elementos para procesarlo. La licenciada Simao señala que padres y madres viven en soledad la condición de sus hijos: “Con los chicos con otras condiciones a la salida de la escuela los papás pueden decir: «Me está pasando esto con mi hijo.» Los papás de nenes con altas capacidades no tienen ese acompañamiento y por lo general no lo dicen” (Entrevista 8). Las razones para no decirlo son de vergüenza o por el rechazo que produce la falta de empatía de las otras familias. De por sí, el diagnóstico de las ACI es un evento de alto impacto para las familias. La psicóloga afirma:

La mayoría de los papás están con el corazón a la mano y te dicen: “Realmente yo sería feliz si es de la media, porque sé que va a pasar un montón de situaciones.” ... La gran mayoría no quiere que su hijo tenga altas capacidades porque saben que el mundo hay varias cosas que se le van a complicar. Cuando yo les digo el diagnóstico, que sí, que tienen altas capacidades, se ponen a llorar. (Entrevista 8)

Como se mencionó antes, la detección de las ACI en Felipe fue una sorpresa para la familia y para la psicóloga que hizo los test. Las características de Felipe hacían que su madre tuviera expectativas negativas: veía en él rasgos de autismo. Ella lo ilustra de la siguiente manera:

Íbamos siempre al súper y él acomodaba todos los envases prolijamente: los rojos con los rojos, los verdes con los verdes; si estaba desacom-

dado cualquier caja, lata, lo que sea, él lo acomodaba. Yo me imaginé más por ese lado del autismo, cuando la maestra decía que tenía problemas de concentración, que tenía problemas de comprender las consignas... (Entrevista 2)

Las familias depositan confianza en la institución escolar para acompañar el desarrollo de sus hijos brindándoles conocimientos y contención emocional. Cuando se presentan situaciones que dificultan la escolarización, también hay un choque con las expectativas puestas en la escuela. En las familias se genera enojo y dolor que les cuesta manejar. La mamá de Felipe señala respecto de cursar el nivel inicial y lo que lleva transitado de la primaria: “Nosotros tuvimos una pésima, pésima experiencia escolar. No sé por dónde querés que empiece” (Entrevista 2). La quinta entrevistada manifiesta que la vivencia de sus hijas en el ámbito escolar le genera fuertes emociones: “El tema es que pasa por el sistema educativo, que es tan aplastante y es como que el cerebro se les duerme. Me agarra como una desesperación. Es terrible.” (Entrevista 5). La vivencia de sus hijas le recuerda sus propias experiencias en la escuela: “Fue muy frustrante. Me daban a mí ganas de romper todo. Yo decía: «Estoy perdiendo el tiempo acá. Podría estar investigando los planetas y estoy acá, perdiendo el tiempo.» Yo tengo una empatía con mis hijas por haber vivido algo parecido.” (Entrevista 5)

Las madres entrevistadas enfrentan las dificultades de sus hijos volviendo su mirada sobre sí mismas, qué pueden hacer, qué decisiones tienen a la mano, qué consecuencias enfrentan en cada caso. Suele aparecer la culpa, la frustración, la impotencia. La primera entrevistada señala: “Entonces me empecé a mirar a mí misma, me decía: «Debo estar haciendo yo obviamente las cosas mal»” (Entrevista 1). Al descubrir en una situación casual que su hijo sabía leer, se cuestionó su forma de materner:

Casi me muero. Me tuve que sentar y le digo [gestos de sorpresa]: “¿Vos dónde aprendiste a leer? ¿Cuándo aprendiste a leer?” Y me hizo [levanta los hombros y gesto de no saber]. Fue —vos me vas a entender—: «¿Cómo mi hijo sabe leer? ¿Y yo dónde estaba? ¿Qué pasó?» (Entrevista 1)

Otra fuente de movilización emocional para las familias puede ser alguna de las sugerencias de atención a las ACI en el ámbito, por ejemplo cuando se sugiere que salga a menos recreos que sus compañeros para atender su hipersensorialidad (Entrevista 8).

La quinta entrevistada enfrentó esto ante la sugerencia de la aceleración para su hija mayor:

Lo que implica a nivel social, no es nada y es mucho un año. Porque la mía el año que viene con doce va a estar en primer año, con chicos que tienen trece, enfrentándose a cosas que por ahí no sé si me dan muchas ganas que lo viva a los doce. (Entrevista 5)

El encontrar una institución que atienda las necesidades educativas de los estudiantes con ACI también es algo movilizaros para los padres y las madres. Al momento de la entrevista, la familia de Felipe había encontrado una escuela en la que estaban recibiendo buena atención. La mamá de Felipe señala: “Ahora estamos en un paraíso, esperemos que el paraíso dure. La verdad es que tengo miedito, a veces, de que se destruya” (Entrevista 2). La cuarta entrevistada valora positivamente la atención académica y la contención emocional que su hijo recibe en la escuela donde finalmente se atienden sus necesidades:

Se dio que la escuela, no sé si por casualidad, no lo creo, pero bueno, justo también se juntaron seres humanos muy amorosos, muy comprometidos. Principalmente yo estoy enamorada de esta mujer que ... gestiona estas cositas, de bueno: “Este nenito necesita reforzar tal tema.” ... Eso yo lo agradezco infinito, se nota que no solo es educativo, sino como algo personal de esta mujer que se juega por los chicos, es así, es hermoso. (Entrevista 4)

Las palabras dan cuenta del cariño hacia las personas y la institución que despierta la buena atención de las necesidades de estudiantes con ACI en sus familias. Esto contrasta con el impacto negativo que la falta de atención de las ACI produce en niños, niñas y adolescentes, que se presentará a continuación.

5.2 Impacto de la falta de atención a las ACI en los estudiantes

Cuando en la escuela las ACI no se atienden o se atienden de manera deficitaria, esto impacta directamente en los niños, niñas y adolescentes y en sus familias. En las entrevistas surge una serie de consecuencias como la mala conducta en clase, el desgano o aburrimiento, el estancamiento o retroceso, el *bullying* y las quejas.

5.2.1 Mala conducta

Por un lado, es muy común que estudiantes con ACI desarrollen lo que suele catalogarse como mala conducta (hablar mucho, distraer a los compañeros y/o actuar agresivamente). Esto es visible en el caso de Felipe. Cuando la madre habló con la docente por el diagnóstico de las ACI la respuesta que obtuvo fue: “«Acá no se lo ve. Acá él es uno más. Acá hace quilombo.» No me dijo quilombo, obviamente. Pero él era el chistoso; el que hacía chistes para divertir y que se rían los demás” (Entrevista 2).

La escuela contaba con el diagnóstico de Felipe dado por una profesional y sin embargo no implementaba ninguna atención de las ACI, lo que resultaba en que el niño hiciera todo tipo de cosas para hacer reír a sus compañeros (Entrevista 2). La mala conducta a veces es con mucha más agresividad y puede producir un extrañamiento en la familia del niño: “se portaba mal, hacía burlas en el momento de la bandera, o sea, hacía cosas que aparte, nosotros decíamos: «¿De dónde lo sacó?»” (Entrevista 1).

La mala conducta como resultado de la no atención de las ACI no siempre sucede en la escuela. En algunos casos, el niño se comporta correctamente en el ámbito escolar pero descarga con su familia el estrés que le produce la escolarización. La licenciada Simao señala que recibe consultas de las familias por el cambio de conducta de estudiantes con ACI luego de la jornada escolar: “«Viene del colegio y yo le pido algo bien y me grita, y no sé». Porque claro, tuvo que estar muchas horas en el colegio autorregulándose” (Entrevista 8). Esto le sucedió al hijo de la tercera entrevistada: no tenía problemas de conducta durante la jornada escolar, sin embargo su actitud cambiaba cuando salía de la institución: “Salía disparado corriendo por la calle. No me quería ni ver, me tiraba patadas, estaba terrible, con una angustia terrible. Lloraba, gritaba” (Entrevista 3). Algo similar sucedía con la hija mayor de la quinta entrevistada: “Tenía un nivel de enojo que te revoleaba con cualquier cosa y era peligroso” (Entrevista 5). Además, la chica empezó a tener crisis de pánico “y de golpe no quiso ir más a ningún cumpleaños, el fin de semana no quería ni siquiera ir a la plaza, quería estar adentro de su casa y solo en su casa” (Entrevista 5)

En algunos casos, la mala conducta no es algo que llame la atención de una manera a simple vista. En el caso del hijo de la entrevistada 4, expresaba su enojo escribiendo malas palabras y luego ocultando lo escrito pegando las hojas. La familia descubre esta conducta por accidente (Entrevista 4).

De acuerdo con la licenciada Patricia Simao, una de las razones por las que los chicos molestan, hablan con sus compañeros, se escapan del aula es por el aburrimiento que les produce la rutina escolar. Un niño, niña o adolescente con ACI que esté aburrido “te da vuelta el salón” (Entrevista 8). En algunos casos, la mala conducta es una estrategia de estudiantes ACI para obtener la atención de un adulto:

Siempre tenemos que trabajar el famoso: “Te portas mal y te mandamos a la dirección”. Porque muchos lo hacen a propósito para estar con un adulto. Muchos te dicen: “Lo mejor que me podía pasar, era estar en dirección hablando con la dire. Yo ya sabía qué tenía que hacer para que me manden a dirección. Yo vivía en dirección y estaba feliz porque no tenía que aguantar a mis compañeros.” (Entrevista 8)

5.2.2. Desgano o aburrimiento

Otro impacto de la falta de atención a las ACI es el desgano o aburrimiento en niños, niñas y adolescentes. Felipe tuvo una maestra en tercer grado que no tomó en cuenta su diagnóstico

Le tocó una maestra que era de la época de las carretas. Volvimos a uno más uno, cuando él ya dividía y multiplicaba y ya había entendido lo que era la tabla pitagórica y se había hecho una tabla pitagórica hasta el catorce, en segundo grado... Volver a las sumas para él fue un fracaso absoluto, un desgano total con la escuela porque la maestra no lo dejaba multiplicar y él quería poder multiplicar. Entonces decía: “Si la multiplicación es lo mismo que la suma, pero repetido, ¿por qué no puedo hacer eso? ¿Por qué tengo que sumar dos más dos, más dos, más dos?” (Entrevista 2)

El aburrimiento o desgano suele ser común para estudiantes con ACI. Algunos lo pueden expresar más rápidamente: “Yo lo escolaricé en salita de tres, y ya en agosto me dijo: «Mamá, estoy re aburrido de esto»” (Entrevista 1). Otros lo van expresando cuando las actividades propuestas en el aula no los desafían. Coincide la experiencia de la tercera entrevistada con su hija y de la quinta entrevistada con su hija menor, al punto que lo describen de manera similar. Manifiestan su aburrimiento frente a tareas de matemática

muy sencillas: “le parecía muy fácil, que ella se aburría” (Entrevista 3) y “Mamá, es muy fácil. Yo me aburro” (Entrevista 5).

El aburrimiento que, como se dijo en el apartado anterior, puede desembocar en situaciones de mala conducta, también hace que el estudiante se desinterese de la escuela. Y sin embargo, algunas veces la escuela cree que la respuesta al interés de los estudiantes es que deben aprender a aburrirse. La madre de Felipe se entrevistó con la psicóloga y la psicopedagoga del Distrito Escolar en CABA: “Entonces me dijo la psicopedagoga: «Aunque fuera Einstein, tiene que aprender a aburrirse, como todos los demás, y a esperar los tiempos que corresponden»” (Entrevista 2). La solución ofrecida por el Estado es que el niño debe adaptarse a ser como sus compañeros y esperar. Pareciera que el aburrimiento se considerara un contenido a trabajar en la escolarización.

5.2.3 *Estancamiento o retroceso*

Un impacto más producido por la falta de atención de las ACI en la institución escolar es el estancamiento o retroceso del niño, niña o adolescente. Felipe dibujaba mejor antes de entrar en el jardín que luego de estar escolarizado:

Entró en salita de tres sabiendo dibujar un cuerpo humano, ¡en salita de tres! Tengo una foto de él en una pizarra dibujando la cabeza, la carita, los ojos como le sale a los tres, con las rayas de los brazos. Le dibujaba rayas para dedos y le hacía el cuerpo y las piernas, y unas orejas bien grandes. Y la directora me discutió que era imposible que el chico haya entrado con tres haciendo monigote, porque a los cinco... Me dijo la psicóloga que era el efecto camaleón: él se mimetiza con lo que ve en el entorno, entonces él veía que todos hacían garabatos, hacía garabatos. Pero yo tengo hecho aviones, ¡aviones hacía! De forma tosca, pero hacía aviones, a los tres, cuatro años antes de entrar al jardín... Entró al jardín y fue una involución absoluta de todo lo que él hacía o que le gustaba hacer. A él lo tiró muy abajo el jardín en creer que él no podía hacer nada de lo que ya sabía hacer (Entrevista 2)

Los niños, niñas y adolescentes pueden experimentar retrocesos en su desarrollo intelectual y logros académicos por la falta de estímulos. En algunos casos, perciben que lo que hacen no es lo mismo que lo de los demás y asimilan que lo que están haciendo

está mal y copian lo que hacen otros. En otros casos, los estudiantes con ACI deciden camuflarse para no atraer atención negativa de sus compañeros. La hija mayor de la quinta entrevistada experimento este cambio: “Dibujaba la figura humana completísima, o sea, con el máximo detalle ... Esto en abril. En mayo empezó a dibujar esquema.” (Entrevista 5). Cuando la madre preguntó la razón del cambio de tipo de dibujo, la respuesta de su hija fue: “Lo hice en el jardín al otro y se me rieron y no quiero que se burlen” (Entrevista 5). Esto es un ejemplo del efecto camaleón para evitar el *bullying*. Y muestra cómo se produce un retroceso en niños, niñas y adolescentes con ACI. Una consecuencia más de esto es que la experiencia los desanima de participar plenamente en el aula. No necesitan hacer ningún tipo de esfuerzo para obtener buenas calificaciones y se conforman con eso. No encuentran motivación para el trabajo académico. La primera entrevistada explica los efectos de esta actitud en su hijo: “Sobre todo, rinde debajo de su capacidad. Rendir debajo de su capacidad es, por supuesto, zafar sin problema. No estudia. Nunca ha estudiado para el colegio; nunca hizo nada” (Entrevista 1).

De acuerdo con la licenciada Simao, en su experiencia de consultorio son más las alumnas las que se camuflan: “Son muy empáticas con sus compañeras, si hay alguien que no le sale, ellas empiezan a decir: «No, no sé leer», «No sé hacer cuentas»” (Entrevista 8). Este camuflarse con otros estudiantes genera que también haya que trabajar en el consultorio psicológico el convencimiento de que no tienen la capacidad de realizar ciertas tareas: “Hay que trabajar mucho también el síndrome del impostor, esto de: «Pero yo no voy a poder»” (Entrevista 8).

5.2.4 *Bullying*

Otro problema que enfrentan en el aula los niños, niñas y adolescentes con ACI como impacto de la desatención de sus necesidades es el *bullying*. Si bien los disparadores de *bullying* son múltiples, el tener ACI es un factor predisponente para ser víctima del mismo. Felipe cambió a una escuela en CABA y “empezó a recibir *bullying*, maltrato físico, verbal, de todo estilo llegó a tener lesiones por todos lados, patadas en los genitales” (Entrevista 2). En el mismo sentido, la tercera entrevistada señaló:

se ensañan particularmente con los que ven diferentes, más que nada. Y bueno, mi hijo es uno. Hay otro chico que para mí también tiene altas capacidades, pero no está diagnosticado, que es al que pasaban al otro

grado para matemáticas... Y a él también lo ningunean, digamos.

(Entrevista 3)

El *bullying* hacia estudiantes con ACI tiene como particularidad que no sólo suele venir de los compañeros sino que también puede proceder de los docentes. La hija mayor de la entrevistada 5 asistió a una escuela muy prestigiosa y su experiencia fue muy negativa: "O sea, para mi hija con alta capacidad, fue un desastre porque hasta los maestros le hacían medio *bullying*, porque sabía más" (Entrevista 5).

Puede parecer extraño que los docentes sean quienes practican el *bullying* y pensar que esto se trata de una experiencia aislada. Sin embargo, la primera entrevistada señala que esa posibilidad fue la razón para negarle la vacante en un establecimiento. La directora le dijo: "Yo conozco a mis docentes, mis docentes van a competir con tu hijo. Yo lo pondría en segundo grado, pero ¿sabés qué? Van a competir con tu hijo." (Entrevista 1). También la licenciada Simao comenta un caso que tuvo que atender con lo mismo:

Me pasó también en uno de los primeros años, que había una docente en particular que se la había agarrado con uno de los chicos y la docente misma era la que fomentaba el *bullying*. Era tremendo, porque lo dejaba expuesto: "Bueno, si, todos sabemos que vos ya sabes. Dejá que respondan tus compañeros." Era muy triste. Imaginate que si la docente es la que está bajando esa línea, obviamente, después: "Ah cerebritito, cállate." Ahí empiezan todas las cataratas de los adjetivos. (Entrevista 8)

5.2.5 Desilusión de la escuela

Como se señaló antes, la adaptación curricular que propuso la maestra para Felipe fue la lectura de un cuento y la respuesta de un cuestionario. A Felipe no le gustó para nada el final del cuento. La expectativa era poder decírselo a la docente y trabajarlo, pero la respuesta que obtuvo fue que la maestra iba a corregir el cuestionario y nada más. El resultado fue negativo: "Vino enculadísimo.... Nunca más quiso hacer algo más. O sea, él siempre trató de: «¿Para qué?» O sea, decía «Me esforcé, lo leí y yo quería comentar con alguien esto que leí y nada»" (Entrevista 2).

El impacto emocional en Felipe fue no sentirse escuchado, que su opinión no fuera considerada y que no vale la pena esforzarse en el sistema educativo. Ese fue su aprendizaje de la experiencia. De eso se quejó. Las expectativas de niños, niñas y

adolescentes con ACI son de aprender en la escuela. Piensan que es un lugar dedicado al conocimiento donde van a poder desarrollarse. Por ello suelen ser muy críticos de la escolarización:

El varón empezó a leer solo a los cuatro años y empezó a quejarse de que en el jardín no aprendía nada. Nos dijo que estábamos pagando y tirando la plata a la basura.... No es que no quería ir al jardín, no quería ir a ese jardín porque él ahí no aprendía nada. (Entrevista 3)

En el mismo sentido, la hija mayor de la quinta entrevistada se quejaba en primer grado: "Mamá, compraste un montón de libros al pedo, porque no los usamos en la escuela. No hacemos nada en la escuela" (Entrevista 5). Ahora que se encuentra finalizando el nivel primario, trasladó sus expectativas al nivel medio y mientras tanto adopta una actitud de tolerar el final de la primaria: "Su fuerza está en que el año que viene va al secundario. Hay un proyecto que se va. O sea ya está, le quedan cinco meses. Cuenta los meses. (Entrevista 5).

De las distintas entrevistas surge que la falta de atención de las ACI en la escuela tiene varios efectos en los estudiantes. Algunos de esos efectos como la mala conducta, perjudican más al funcionamiento de la clase o la vida familiar. La mayoría, en cambio, afecta directamente al niño, niña y adolescente como el aburrimiento, el desgano, el retroceso, el *bullying* o una actitud de desilusión con la escuela. La falta de la atención apropiada de las ACI moviliza a las familias para lograr la inclusión de sus hijos.

5.3 Interacciones de las familias con las instituciones escolares

La relación con las instituciones escolares abarca muchos aspectos: la elección de la institución, en primer lugar y luego la expectativa es ir recibiendo información sobre el progreso de la escolarización. Cuando se plantean situaciones problemáticas confían en la resolución de modo que niños, niñas y adolescentes sean contenidos y puedan superar los desafíos que enfrentan. Cuando la primera entrevistada fue a la escuela para hablar sobre lo que pasaba con su hijo, lo que recibió de docentes y directivos le produjo extrañamiento frente al hijo que conocía en la casa: "Cuando me fui de una reunión que tuvimos, dije: «Esta gente no está hablando de mi hijo» (Entrevista 1). No reconocía a su hijo en la descripción que hacían de él y esto chocaba con su percepción sobre la tarea profesional de la escuela. Señala que con su esposo tienen una actitud muy positiva hacia

la escuela: “Amamos la educación en todas sus formas... Vamos con la educación y el respeto a los docentes, sobre todo. Y más allá de todo, el respeto, y es el lugar de: «Esta gente sabe»” (Entrevista 1). La interacción con docentes y directivos fue conflictiva y la pérdida de confianza en el sistema fue mayor. Con una expectativa similar sobre la acción de la institución escolar, la madre de Felipe presentó el informe como una respuesta a las situaciones problemáticas que estaba viviendo su hijo en el jardín. Sin embargo no obtuvo la respuesta que esperaba: “la maestra me dijo que no me creía, que ellos no lo veían tan súper, que era un chico normal” (Entrevista 2).

El rechazo del diagnóstico se basa en los criterios de observación docente y lo que esta maestra entiende que es “un chico normal”. Desde su perspectiva, Felipe era uno más y no había razones para aceptar el diagnóstico de la psicóloga. A esta docente de nivel inicial le faltó formación en las características de las ACI; no pudo ver más allá de los logros que se esperaba en ese año.

En la búsqueda de institución para su hijo, la cuarta entrevistada y su esposo visitaron varias instituciones. Lo que encontraron “era un poco como, un desconocimiento” de las ACI y cómo acompañar a estudiantes con estas características. Esta reacción institucional le recordaba lo que le había dicho una funcionaria del Ministerio de Educación de CABA: “la alta capacidad genera en la gente una respuesta ansiógena. En general la gente no sabe qué decir. No entiende si es una imaginación de los papás que están flasheando que es un nene especial” (Entrevista 4).

Las situaciones problemáticas que hacen que el niño, niña o adolescente se destaque en el aula y las interacciones con directivos y docentes vinculadas con el diagnóstico de sus hijos lleva a madres y padres a desarrollar estrategias para intentar obtener que el sistema juegue a su favor. La madre en la primera entrevista señala: “Uno aprende. Nunca dije: «superdotado» en esta escuela. Nunca dije eso. Dije: «Mi hijo aprende muy rápido». Uno tiene que bajar eso” (Entrevista 1).

Cuando se trata de pedir una estrategia específica a la institución escolar para la atención de las ACI de su hijo o hija las familias suelen enfrentar una situación estresante y desgastante. La cuarta entrevistada señala que el pedido de aceleración fue trabajada ampliamente a nivel familiar y con apoyo terapéutico:

En definitiva, hablando con la psicóloga, y con mi esposo, y con la familia, etcétera, se decidió hacer la aceleración. Lo hablamos con mi hijo

también. Bueno, hicimos el primer planteo en el jardín, porque ellos tenían que rellenar un montón de formularios, no sé bien qué cosa. Bueno, no nos dieron pelota, así que el siguiente paso, según la psicóloga, era escribir directamente al Ministerio de Educación. (Entrevista 4)

La gestión familiar se encontró con dificultades institucionales. Esto también le sucedió al hijo de la segunda entrevistada como vimos antes. En algunos casos, frente a la negativa institucional, las familias deben llegar hasta las autoridades del sistema educativo. La entrevistada 1 expresa lo que luego, de otras maneras dirán el resto de las madres. La atención de sus hijos es el resultado de lucha, de insistencia, de perseverar.

¿Por qué lo atendieron? Porque yo fui a romper las pelotas. Soy una madre rompe pelotas, que va tres o cuatro veces al año diciendo: “¿Qué tal? ¿Cómo están?” [haciendo gestos de amabilidad] Ya no voy más enojada como en el jardín. Es un partido de ajedrez el que tenés. Es un partido de ajedrez el que hago con la escuela. Es aprender hasta donde ir y no... (Entrevista 1)

La quinta entrevistada expresa las dificultades de lograr atención en el marco de que la dirección de la escuela está vacante. La primera dificultad de la atención es lograr dar con alguna autoridad institucional que pueda dar alguna respuesta:

El año pasado había una directora que estaba de suplente, con mucha capacitación en inclusión educativa, tanto en altas capacidades, como en capacidades diferentes. Y tenía un proyecto [gestos de que era un gran proyecto]. Yo dije: “Bueno, por fin, acá estoy tranquila.” Bueno, nada, hubo un lío político ahí, y no está más. La escuela está sin director... Yo presenté el informe en diciembre. Lo volví a presentar en febrero, por email. En marzo volví, me dijeron: “No, porque ahora está de licencia. Hasta que ella no vuelva, yo no quiero hacer nada, va a empezar en sexto.” Se pasó marzo, nada. No volvía, no hacía nada. Mi hija ya estaba poniéndose muy nerviosa porque era un caos. Empecé, después de Semana Santa, empecé todos los días, todos los días... (Entrevista 5)

Lo que hace más difícil la situación de las hijas de la entrevistada 5 es que la directora que se fue tenía el conocimiento para intervenir de manera positiva. En otro

tramo de la entrevista y en relación con las adaptaciones curriculares, esta entrevistada señala: “Estoy luchando con la maestra, para que le dé tareas diferentes” (Entrevista 5). El argumento por el que la maestra se niega a realizar las adaptaciones solicitadas es la posible estigmatización de la estudiante: “Como en la escuela, sobre todo en la escuela pública, tienen el eslogan «Somos todos iguales», me dice: «Si le doy algo diferente, la estigmatizo»” (Entrevista 5).

La intensidad de la búsqueda de los padres y las madres para lograr la atención de sus hijos puede redundar en algo positivo cuando la institución está dispuesta a aprovechar el apoyo y los conocimientos que las familias han ido recopilando. La coordinadora pedagógica de primer ciclo en una escuela primaria de gestión privada de la zona sur de la ciudad contaba cómo ellos utilizaron los aportes de las familias. Cuando recibieron al primer alumno con diagnóstico de ACI, tuvieron la necesidad de capacitarse. Primero, señala la entrevistada “aprendimos mucho de la familia”. Lo siguiente fue una búsqueda institucional: “Empezamos junto con el gabinete, con directivos, a poder leer los informes, a escuchar a la familia, a reunirnos muchas veces con la familia y con sus terapeutas” (Entrevista 6).

La escuela capitalizó los aprendizajes y los acompañamientos del estudiante y su familia para aprender cuáles eran las intervenciones que podía llevar adelante. Esta actitud no fue sólo para el primer momento de toma de contacto con una nueva problemática sino como un estilo de gestión:

Cada niño requiere de algo diferente. Entonces, bueno, justamente este año, recibimos otros niños. Primero estamos conociéndolos, acercándonos a sus particularidades, acercándonos a las familias. Observándolos y trabajando mucho en equipo con los maestros, con el equipo de orientación. (Entrevista 6)

Así como las instituciones pueden aprender de las experiencias con estudiantes con ACI, tal como se mencionó en 4.3.5, de acuerdo con la psicóloga entrevistada es frecuente encontrar cierto “orgullo” institucional que dificulta la posibilidad de realizar este aprendizaje. Esta necesidad de mostrarse como buenos profesionales es mayor en el diálogo con las familias, pero hay más apertura con los profesionales que acompañan a niños, niñas y adolescentes con ACI. La licenciada Simao, señala que en la primera

reunión con la institución para acordar cómo atender las ACI de su hijo es preferible que no participen madre y padre:

Muchas veces el colegio cuando no sabe de la temática se pone en modo defensivo: “nosotros sabemos”. Entonces les quita la posibilidad muchas veces de preguntar. Me ha pasado que una psicóloga y una psicopedagoga me preguntaron: “¿Y vos a qué te referís cuando decís que este nene tiene altas capacidades?” Entonces esa es una oportunidad... Yo estoy muy segura que si estaban los papás ahí presentes esto no salía. (Entrevista 8)

Las interacciones de las familias con las instituciones, como se ha mostrado en este apartado, comienza con confianza hacia la institución escolar y luego cambia, en muchos casos hacia una puja por la atención de las ACI.

5.4 Interacciones de las familias con el Estado

La falta de atención de las necesidades de estudiantes con ACI obliga a las familias a realizar gestiones por fuera de las instituciones escolares y llegan a distintos niveles del Estado. Por otra parte, las instituciones también recurren a instancias superiores en el sistema educativo cuando se presentan situaciones problemáticas con niños, niñas y adolescente con ACI o no saben cómo atender sus necesidades.

Las necesidades de Felipe y la insistencia familiar de que se atendieran sus ACI motivaron una visita de la inspectora, pero no tuvo buen resultado:

La inspectora me citó y me dijo que ella lo veía un chico normal, tirado en el banco, desparramado, sin prestar atención a la clase. Me dijo que es un chico apático y aburrido que no quiere hacer nada. Entonces no se lo ve superdotado... Hicimos el pedido al Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.... Intentamos también por ahí, hasta que en un momento nos cansamos de la escuela. (Entrevista 2)

La visita de un inspector o inspectora para ver al niño o niña con ACI en la institución es una práctica que también experimentaron los hijos de las entrevistadas 1 y 3. La primera entrevistada visitó “dos o tres veces” (Entrevista 1) las oficinas de la supervisión estatal mientras su hijo estaba en nivel inicial en un colegio privado:

Yo iba buscando la atención, digamos, desde el Estado. Aunque era un colegio privado, pero yo sabía que podía ir. De hecho, una vez fue una inspectora. Me dijeron: "Vino la inspectora por él." Y me dijo que fue la inspectora y lo vio, vio cómo se portaba en el recreo, que no sé qué, que saltaba, que no sé qué a la bandera. Y que le preguntó: "¿Qué se puede hacer? ¿Se puede hacer una adecuación en Jardín?" Fíjate, el nivel de preguntas. (Entrevista 1)

La visita de la inspectora generada porque la primera entrevistada recurrió a las autoridades estatales, dio el espacio para que desde la institución la consultaran sobre las posibilidades de intervención. La tercera entrevistada también visitó la Dirección General de Educación Privada en CABA, pero en su caso la respuesta fue diferente:

Yo fui a la DGEP. Una inspectora me dijo que se iba a ocupar del tema. Fue al colegio y me avisaron del colegio que iba a venir una inspectora a hablar con mi hijo. Fue, tuvo una reunión con él y parece que lo observó un par de veces, y ahí quedó. Pero no hizo nada, digamos. Porque no cambió absolutamente nada. En el colegio me llamaron para firmar un acta diciéndome que la inspectora había hablado con mi hijo y que había encontrado que estaba trabajando bien y qué se yo... Que había hablado con él y que lo había encontrado bien. (Entrevista 3)

La familia de Felipe tampoco obtuvo una respuesta positiva desde el Ministerio de Educación de provincia. En la pandemia cambiaron a una escuela pública, primero en Provincia y luego pasaron a una institución en la Ciudad. En Ciudad encontró una escuela con una propuesta interesante, pero Felipe fue víctima de *bullying* y sus ACI seguían desatendidas. "Yo empecé a hacer reclamos otra vez... Mamá hincha pelota, así que me fui al Distrito Escolar que correspondía, hice el reclamo. Hice reclamo en la escuela..." (Entrevista 2). Los reclamos fueron también en el Ministerio y en la Defensoría del Pueblo. La propuesta que recibió fue cambiarlo a una escuela con un énfasis que no era del interés de Felipe. Finalmente el agresor se cambió de escuela, pero la familia decidió sacar a Felipe de la escuela pública.

Lo sacamos súper enojados porque nos dieron —al fin, después de tanto tiempo—, una entrevista con el Equipo de Orientación Escolar (EOE) del

Distrito Escolar 4. La psicóloga y la psicopedagoga me dijeron que tenía que buscar por afuera una escuela para superdotados o quizás tenía que buscar algo para él porque el Estado no estaba en condiciones de darle algo para este chico... (Entrevista 2)

El EOE del Distrito señaló que el Estado no podía atender las necesidades de Felipe y la entrevista siguió con intensidad. La madre de Felipe había llevado publicidad de capacitaciones y materiales desarrollados para la atención de las ACI pero el equipo se negó a recibir el material o a mirarlo en el momento. Las integrantes del EOE sugirieron una escuela especial para estudiantes con ACI y se sorprendieron cuando la madre de Felipe les dijo que no existe tal escuela en CABA. Finalmente, quisieron que se vaya sin leer el acta de la reunión, que finalmente la madre de Felipe leyó y encontró que habían tergiversado sus palabras. Finalmente el acta fue corregida. La madre de Felipe señala

Mi hijo tenía que aprender a esperar para ella, porque tenía que aprender a esperar los tiempos. Y yo le digo: "Mire, está esperando mi hijo desde sala de cuatro. Está esperando, y espera, y espera, y espera. ¿Y qué vamos a esperar? ¿Cuántos años? Ocho años de trayecto educativo tuvo en el sistema. ¿Y solo tiene que aprender a esperar a la escuela? Para eso lo voy a llevar a esperar en una cola de colectivo, es lo mismo. La paciencia se logra de otra forma. Esto es angustia, no es esperar." Bueno, yo ahí, desde ese día, decidí no llevarlo a la escuela, porque yo dije, que si así estaba el Equipo de Orientación Escolar del Distrito... (Entrevista 2)

De alguna manera, el EOE estaba negando el derecho a la educación de Felipe y poniendo el peso en la adaptación del alumno al sistema y no en atender sus necesidades particulares. En la misma entrevista, la psicopedagoga se negó a intervenir en la situación con la escuela:

Me dijo que no le iba a exigir a la escuela que le dé adaptación a mi hijo, que ellos no podían exigirle a través del Equipo de Orientación Escolar una adaptación a mi hijo. Que yo lo espere, pero que el Estado no me lo iba a dar. Y yo le digo: "Pero, ¿y la Ley de Educación? ¿Usted la leyó?" Entonces ahí es como que dudó, ¿no? Y me dijo, que iba a intentar soli-

citarlo, pero que no me garantizaba nada. Bueno, me despachó. (Entrevista 2)

La cuarta entrevistada señala que con su esposo tuvieron una experiencia similar con el EOE con el que se entrevistaron. En este caso, las profesionales que integran el EOE propusieron como estrategia el poner frenos (ver 4.3.3) a los intereses del niño y buscar que sus ACI disminuyan:

El Equipo de Orientación Escolar nos dijo unas barrabasadas insostenibles desde la teoría... ¡No puede ser que una persona nos diga que a un nene de cuatro años le pongamos un dibujito animado para...! No, no puedo creer esto, porque es impensado. Así como sucedió eso, gente que trabaja en el Gobierno de la Ciudad... Si el Equipo de Orientación Escolar dice una cosa así, evidentemente hay gente también, mucha, que no sabe nada del tema y que pone trabas cuando se trata de un caso de incentivación o de proyecto individual, o adecuaciones. (Entrevista 4)

La familia de Felipe estaba decidida a hacer escuela en casa y prepararlo para rendir libre los grados. El mensaje que habían recibido de representantes del Estado es que no podían garantizar la atención, que el Estado no iba a hacer nada por Felipe. Su experiencia con el sistema educativo fue sumamente dolorosa:

Empezamos a investigar, todo esto fue muy rápido. Porque nos decían: “no, porque es pública”, “no, porque es privada”, “no, porque en la privada no te van a atender, tenés que ir a la pública”. Fuimos a la pública: “no, porque provincia es un desastre”, “vamos a Capital”, Capital un desastre. Bueno, y era como, ¿ahora que nos toca? Ya no sabíamos, ya pasamos por todas: privada, pública, provincia, Capital. (Entrevista 2)

Felipe hizo más cambios de institución escolar que el resto de estudiantes con ACI cuyas madres fueron entrevistadas, si bien todos experimentaron por lo menos un cambio. Las experiencias negativas con funcionarios de Educación es una situación repetida. La primera entrevistada tuvo la oportunidad de hablar con el viceministro de Educación de la Nación, en el marco del diálogo era la búsqueda de un grupo de madres para mejorar la atención de las ACI en el sistema educativo (ver 4.10). El breve diálogo ilustra la impotencia de padres y madres y el desconocimiento de algunos funcionarios

del Estado: “Le dije: «Mi hijo tiene...» Y me responde: «¡Ay, qué bien!» Y le dije: «Sí, ¿de qué le sirve? Cuénteme...» (Entrevista 1). La buena voluntad no alcanza y las ACI por si solas no garantizan que niños, niñas y adolescentes puedan aprovechar este potencial. Necesitan de estímulo y de buena atención, porque cuando esto falta el resultado no es bueno:

Porque anulan la posibilidad de desarrollarte. Porque hay cosas, hay conexiones neuronales, hay autoconocimiento, hay un montón de cosas, que si no se establecen en edades tempranas, luego no tenés tiempo, luego no sucede... Si un niño no lee a los seis años, luego se pierde un montón de cosas, porque no es igual y ahora están con: “No importa cuando aprenden a leer, si leen al final”. (Entrevista 5)

El Estado tiene la responsabilidad de intervenir para que el derecho a la educación de estudiantes con ACI sea plenamente garantizado. Las posibilidades de intervención están a cargo de la burocracia estatal, quien tiene la posibilidad de actuar o no. La entrevistada 1 fue a hablar con supervisión escolar porque en el nivel inicial no atendían las ACI de su hijo a pesar de tener el diagnóstico. La respuesta del funcionario fue: “que tenía que cambiarlo de colegio, que no le pidiera peras al olmo” (Entrevista 1). En cambio, la cuarta entrevistada señala que hicieron una petición al Ministerio de Educación de CABA y obtuvieron una respuesta favorable debido a que dieron con una funcionaria que entiende sobre las ACI y ayuda en casos de niños, niñas y adolescentes que requieren la adecuación: “Cuando finalmente se concretó esto, fue bastante rápido... La verdad es que no sé cómo, pero tuvimos mucha suerte” (Entrevista 4).

En el caso de la quinta entrevistada, frente a la falta de respuesta de la escuela, llamó a la supervisión, donde tomaron su reclamo y a los pocos días la atendió un supervisor que asumió el caso y lo acompañó hasta que la alumna rindió y pudo acelerar. Sin embargo, la preocupación por la atención de las ACI de sus hijas sigue.

Mi hija menor sí me preocupa mucho, y estoy muy desilusionada de la respuesta del Estado. Yo el día del examen de aceleración de mi hija mayor, lo vi al supervisor. Le digo: “Ya que estoy, te aviso. Tengo a una hija en primer grado que tiene altas capacidades. ¿Qué hacen desde el Estado? ¿Capacitan a los maestros? ¿Tienen un trabajo, una pedagogía?” Y me puso una cara de sapo reventado: “Sí, antes había una escuela para

superdotados de aceleración, pero ya no. No te prometo nada, pero por ahí a fin de año hacemos una aceleración.” Y yo lo miré y le dije: “No, mi hija menor no es mi hija mayor. Yo no te estoy pidiendo una aceleración para mi hija menor. Yo te estoy pidiendo un trabajo personalizado, diferente para ella.” (Entrevista 5)

La atención de las ACI no es homogénea: cada niño, niña o adolescente requiere adecuaciones específicas. Este aprendizaje es necesario para docentes, directivos y funcionarios en el sistema educativo. La variedad de los casos plantea desafíos a los docentes y requiere adecuaciones específicas para las instituciones. La Coordinadora Pedagógica señala que además del aprendizaje institucional, la experiencia de la escuela también genera el aprendizaje de la supervisora del Estado:

No teníamos información sobre la normativa. ... Estamos como en pañales, como en una etapa de aprendizaje, con lo cual estamos ahí en comunicación con nuestra supervisora que también, asimismo, bueno, no nos termina de dar una información acabada sobre el asunto... Ella a su vez, está estudiando el tema, preguntando, entonces nos fuimos reuniendo con ella, también para ir pensando estrategias de cómo acompañar ... porque bueno, cada caso, también de altas capacidades, es único. (Entrevista 6)

Los funcionarios públicos con responsabilidad de acompañar a las instituciones suelen tener una presencia significativa cuando se presentan situaciones que requieren una atención que se sale de lo habitual. En el caso de las ACI, la particularidad es que al no ser tan frecuentes, los mismos funcionarios deben investigar las formas de intervención. Una de ellas es, por ejemplo, sobre la normativa que posibilita el adelantamiento. La cuarta entrevistada señala que les habían dicho que no se podía adelantar en instituciones de gestión privada sino que debían hacer la evaluación en una escuela pública (Entrevista 4). En el mismo sentido, la Coordinadora Pedagógica expresa:

La información primera que nos había llegado es que estos nenes tenían que ir y rendir un examen, como hacen los alumnos libres del Gobierno de la Ciudad, y si acreditan los contenidos, bueno, ya está. Pero no rendir con nosotros, que somos de gestión privada. Esa era la información que

teníamos. Después nos comentó que nosotros podíamos evaluarlo, junto con la mirada de ella para poder hacer la aceleración. Ya nos dijo que nosotros en esta etapa tenemos que buscar evidencia, dar cuenta de que esos nenes tienen los contenidos. Y después, justamente con ella, podíamos evaluar. (Entrevista 6)

Los funcionarios del sistema educativo reciben los pedidos de las familias y también tienen entre sus funciones la de orientar a las escuelas en los procedimientos administrativos requeridos para atender las ACI. Cuando las familias recurren a las autoridades educativas por la falta de atención de estudiantes con ACI, suelen encontrar el mismo nivel de desconocimiento que en las escuelas. Existe excepciones que realizan una buena intervención, pero no es lo que predomina en la experiencia analizada en esta sección.

5.5 Las organizaciones de familias con estudiantes con ACI

La falta de atención de las ACI en niños, niñas y adolescentes que transitan la educación obligatoria generó vías de solidaridad entre las familias. En algunos casos se organizan ONGs que ofrecen servicios legales y de acompañamiento a las familias. La familia de Felipe, luego del diagnóstico cuando empezaba el nivel primario, recurrió a la Asociación de Altas Capacidades, quienes acompañaron los pedidos de la familia a la institución (Entrevista 2). Hicieron un pedido al Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires a través de Abrazo Arcoíris, otra ONG que acompaña a las familias de niños, niñas y adolescentes con ACI (Entrevista 2). Eso no dio resultado. Vino el cambio a una escuela de gestión estatal en CABA que también tuvo resultados negativos. Una vez más la solidaridad entre familias produjo buenos resultados:

Estábamos ya desesperados y en el grupo de padres de Altas Capacidades de uno de los grupos de WhatsApp, una mamá recomendó una escuela que no estaba tan lejos y que ya habían aceptado cuatro chicos con altas capacidades. ... Yo no lo puedo creer, estamos en esta escuela, hasta ahora no me está defraudando... (Entrevista 2)

El rol de las ONGs en relación con las ACI resulta significativo desde muchos lugares. Crealdea cuenta con una ludoteca para niños, niñas y adolescentes con ACI. Esta ludoteca es un lugar de agrupamiento que permite relacionarse con otros participantes cuyas ACI ya han sido detectadas. Es un espacio que cumple funciones terapéuticas. En

el caso de la tercera entrevistada, llegó con su hijo hasta la ludoteca derivada por la psicóloga (Entrevista 3). Otra de las tareas que realizan es la organización de charlas en las que visibilizan y concientizan sobre las ACI. Esas charlas suelen funcionar como disparadores para la detección de las ACI en niños, niñas y adolescentes:

Me puse atrás de todo, diciendo: "Esta está loca." Y después empecé, me empecé a entusiasmar, empezamos a hablar todos y a darnos cuenta que a todos nos pasaba más o menos lo mismo y que no era tan loco y que eso no era tampoco una cosa tan de extraterrestre. Y bueno, salí de ahí y decidí: "Yo le voy a hacer esos tests." (Entrevista 1)

La detección de las ACI suele movilizar a las familias, especialmente porque la detección suele surgir después de un tiempo de dificultades en las trayectorias escolares de sus hijos e hijas. La cuarta entrevistada lo expresa así: "Nos hemos vuelto, en cierta forma y entre comillas, como activistas de poder visibilizar y buscar soluciones educativas con mi marido" (Entrevista 4). La primera entrevistada, luego de realizar la detección de las ACI en su hijo, se involucró de lleno en el voluntariado por la atención de las ACI:

Las chicas las conocí paralelamente porque, obviamente, apenas lo detecté, empecé a buscar grupos, qué sé yo. Bueno, ahí encontré a estas mamás, nos empezamos a buscar. Nos encontramos intensamente ... y después se fueron sumando otras, qué sé yo, todas que estamos ahí en el *team*. Y bueno, nada, nos empezamos a acompañar. ... Todas, todas con una locura. O sea, la gente a veces, no sé, lo ven y no saben que terminamos siendo tres o cuatro mujeres ahí. Que decíamos: "Che, pero los médicos no saben nada, los profesores no saben nada, las autoridades no saben nada, no hay ninguna guía". Empezás a decir: "¿cuál es el problema?" Y el problema es que vos les decís que los atiendan y no saben cómo. (Entrevista 1)

Las madres se encontraron con un vacío de información sobre las ACI, falta de capacitación sobre el tema para los profesionales en distintas áreas y esto fue el elemento que eclosionó la movilización y la producción de recursos. La primera entrevistada señala: "Mi límite es que no puedo hacer lo que no hace el sistema educativo"

(Entrevista 1). Por eso, muchos de sus esfuerzos fueron destinados a visibilizar la problemática e influir en las políticas educativas:

Enloquecimos. Enloquecimos haciendo cosas. Éramos tres o cuatro en ese momento. Ahora creció mucho la Asociación. Pero no era Asociación, éramos el Grupo de Embajadores. Y empezamos a hacer el “día de las altas capacidades”, empezar a reunirnos... Por ejemplo, me acuerdo, del Plan Maestr@ que se iba a hacer y en el Plan Maestr@ no se mencionaban las altas capacidades. Vimos que no se mencionaba, agarramos, preparamos el papel, presentamos la queja. Empezamos a pedir reuniones acá, en CABA, y en Nación. Éramos agrupación. Fuimos, nos reunimos en Nación, con la que en ese momento era coordinadora, después cambió el nombre y se hizo directora de Educación Inclusiva. Nos sentamos a hablar con ella, que recién entraba el gobierno de Macri... Y estaba con los brazos cruzados mirándonos de reojo. Y nosotras ahí, éramos cinco mamás, tradicionales y nuevas. Fuimos a propósito para explicarle: “Mirá, hace veinte años que pasa lo mismo.” Estaba así [gesto de brazos cruzados]. Yo que soy comunicadora, me acuerdo. Y cuando terminó, terminó así como... [gesto de asombro].

(Entrevista 1)

En esta etapa no estaba organizada la Asociación Civil sino que era un grupo de madres y padres que se definía como “Embajadores ACI”, como quienes llevan la voz de parte de otros en necesidad. Si bien el cambio de actitud de la funcionaria fue significativo en la entrevista, en la práctica no ocurrió nada, lo que llevó al grupo a seguir con los reclamos. Se comunicaron con el viceministro de Educación y lograron otra reunión de la que también participó la funcionaria con la que ya se habían reunido. La primera entrevistada señala sobre esta etapa: “Era la intensidad. O sea, estábamos como: «Nos vas a escuchar y basta de esto, siempre dando vueltas todos en lo mismo»” (Entrevista 1). El resultado de esa entrevista fue que la Coordinadora les propuso realizar un cuadernillo sobre ACI en una colección de materiales producidos por el Ministerio de Educación con el auspicio de UNICEF Argentina

Nos corrió la coordinadora y dijo: “Chicas, ¿saben qué? Estaba pensando una cosa ... estamos haciendo con UNICEF unos cuadernillos de educación inclusiva. No sé si vamos a llegar. Tendría que consultar. ¿Ustedes tienen info para darme? Porque podríamos agregar las altas capacidades.” Ah, revelación: “Sí, sí. ¿Qué necesitas? ¿Qué necesitas que te demos?” Nos dijo qué necesitaba. Esa misma tarde le empezamos a mandar lo que nos pidió y le mandamos nombres de un montón de otras agrupaciones de padres: Crealdea, Divertido Alberto, Abrazo Arcoíris. Y bueno, después resultó en el cuadernillo, que para nosotras fue... Tres, cuatro personas, imagínate. para ese trabajo, buscar información, pasarle, provocar... Paralelamente a toda la movida de los medios, que eso lo hice yo, pensamos los tres puntos para la inclusión. Mi marido hizo el diseño; es programador, hizo el diseño, y empezamos a llamar a todas las otras... Movimos también por ahí medios, conseguimos nota de La Nación, conseguimos la nota de Infobae, a partir de las gacetillas que empezamos a producir. Empezamos a meternos en salud. Vos imagínate todo lo que yo te estoy diciendo, ¡y te estoy diciendo nada de todo lo que hicimos! (Entrevista 1).

El grupo pequeño de personas se movilizó y generó acciones significativas con los pocos recursos que tenían. A partir de la sugerencia de la funcionaria y reconociendo la necesidad de una organización más clara para mejorar sus intervenciones es que surge la Asociación Altas Capacidades Argentina (Entrevista 1). El trabajo de visibilización, concientización y producción de recursos es significativo.

La cuarta entrevistada señala la importancia de las ONGs en el proceso de atención de las ACI de su hijo

En el medio también nosotros estuvimos en contacto con un montón de familias de chicos, y con agrupaciones que ayudan. La Asociación de Altas Capacidades, que si bien tienen injerencia en todo el país, trabajan más en CABA. Después la agrupación Abrazo Arcoíris, que está en Provincia de Buenos Aires. También me conecté con una colega que es uruguaya, pero vive acá, que también tiene un nenito con altas capacidades. Básicamente ese contacto mamá a mamá me sirvió a mí

para pensar en muchas cosas, desde lo educativo, desde cosas emocionales en casa... (Entrevista 4)

El resultado de la búsqueda de una institución escolar que supla las necesidades de su hijo, llevó a la cuarta entrevistada hasta un pequeño colegio que les brindó la atención de las ACI. Las ONGs funcionan como redes de solidaridad, dando el espacio para compartir los hallazgos:

Yo conté esto en el grupo de Altas Capacidades, y empezó a correr la voz. Empezaron dos nenes ahora en primer grado, una nena en sala de cinco, y hace muy poco un nenito que venía rebotando del sistema escolar, quinto grado. (Entrevista 4)

Desde la perspectiva institucional, esas redes de solidaridad son aprovechadas por la Coordinadora Pedagógica entrevistada para aprender cómo atender a niños, niñas y adolescentes con ACI. Las familias se constituyen en fuente de información que de algún modo suple la falta de conocimiento sobre el tema:

Porque son sus hijos se han formado un poco así de una manera autodidacta, y bueno, nosotros un poco de ellos. A las familias nosotros les pedimos que nos envíen material, capacitaciones, charlas... En mi caso traté de involucrarme en todos los grupos de Facebook, de redes sociales, charlas, grupos de padres... Realmente yo aprendo más de los padres que de una formación. Sí me interesa hacer la formación, pero en este sentido creo que los padres tienen actualmente tienen mucha más información que lo que pueda haber en los documentos. (Entrevista 6)

En esta sección se ha señalado como la necesidad de atención a las ACI llevó a la organización de agrupaciones de madres y padres para desarrollar todo tipo de acciones de solidaridad, de visibilización ante el Estado y en medios de comunicación, capacitación y asesoría legal.

5.6 Las familias y la alternativa de educar en casa

Frente a las dificultades que enfrentan niños, niñas y adolescentes con ACI en la educación obligatoria, una opción que aparece para muchas familias es la de realizar la educación en el hogar (*homeschooling*). La familia de Felipe consideró esta alternativa.

Como no había atención para sus capacidades, consideraban que el niño “iba a ser un payaso, hacer reír a sus amigos y eso era lo divertido de la escuela. Entonces este año sí, me pudrí ya definitivamente, ya pensaba en sacarlo a la escuela y hacer *homeschool*” (Entrevista 2). Esto fue reforzado luego de una entrevista con el Equipo de Orientación Escolar del Distrito Escolar quienes informaron a la familia que “el Estado no estaba en condiciones de darle algo para este chico” (Entrevista 2). La segunda entrevistada señala:

Desde ese día no lo mandamos más y era más o menos fin de mayo, por ahí. Este mismo año, con todo este caos, contraté a una maestra para prepararlo para rendir el examen libre de fin de año. Estábamos muy decididos para sacarlo y desescolarizarlo, pero nos encontramos que este año cambió la ley y que ahora para rendir libre tenían que rendir inglés y nosotros no sabemos inglés. Entonces ahí se nos complicó el tema (Entrevista 2).

La alternativa de la escuela en casa permitía resolver la problemática del *bullying*, dar la contención emocional y ofrecer los contenidos que Felipe necesitaba. Sin embargo, decidieron no hacerlo porque para acreditar los conocimientos necesitan rendir un examen a fin de año y la familia no podía prepararlo en inglés. Siempre, la decisión de continuar con la escolarización plantea otros desafíos. La primera entrevistada señala:

Cuando entró al primer grado, la verdad es que también fue una decisión, o sea, o lo saco de la escuela o lo dejo en el sistema educativo. Y si lo dejas en el sistema educativo, y terminas como diciendo: “Bueno...De lo que hay, le tengo que dar lo mejor posible”. (Entrevista 1)

La quinta entrevistada menciona la experiencia de Gabriela Sirignano, una madre con mucha formación, que hace escuela en casa para sus hijos con ACI y ofrece esto como servicio a otras familias:

Ella tiene tres hijos y los tres tienen altas capacidades. Es maestra. Maestra que le gusta enseñar; maestra que trabaja con los chicos para que brillen. Entonces, claramente está fuera del sistema porque se hartó. Con sus hijos, eligió prepararlos en su casa, transitan su escolaridad en su casa y rinden libre acá en la Ciudad de Buenos Aires. Cada uno va a su

nivel. El chiquitito tiene seis años y ya está cursando tercer grado. La otra tiene doce, y está en segundo año secundario. (Entrevista 5)

Lo que comenzó como la atención de una necesidad familiar luego fue creciendo hasta ser un servicio que se ofrece a otras familias con niños, niñas y adolescentes con ACI. El servicio consta de una planificación semanal sobre matemáticas y prácticas del lenguaje que se envía por correo electrónico y que los estudiantes completan a su ritmo (Entrevista 5). Esto resultó beneficioso para las hijas de la quinta entrevistada, que utiliza este servicio como complemento para los contenidos y preparación para rendir libre y adelantar de grado. Pero optó por no realizar la escuela en casa

Como contra, yo lo que veo es que la presencia de los padres es extrema. El año pasado estuve a nada de pasarlas a las dos a estudiar en casa, y el ahorrarme el ir y venir a la escuela, y todos estos problemas. Pero bueno, todo tiene sus pros y contras. El *homeschooling* sería desbordarme. Hay cosas que yo no sé explicar, no soy maestra. Yo lo aprendí de una manera, y no tengo paciencia para eso. No soy maestra de primaria. Entonces hay cosas que no las sé, hay cosas que me olvidé. No sería responsable de mi parte. (Entrevista 5).

La opción que se presenta es si lidiar con los problemas de la escolarización o con la sobrecarga de la enseñanza. Esta opción es una posibilidad para aquellas familias que tienen la posibilidad de que madre o padre estén en el hogar o que puedan arreglar a sus horarios para realizar la escuela en casa. La cuarta entrevistada menciona que con la psicóloga evaluaron esta posibilidad: "Consideramos en algún momento la escolaridad en casa, pero además de ser impracticable para nosotros, también como docentes creemos en la escuela, entonces queríamos que fuera a la escuela" (Entrevista 4).

En algunos casos, la valoración positiva del trabajo docente por parte de las familias hace que se opte por continuar en el sistema escolar. En otros casos, el descreimiento sobre el sistema educativo también se considera que puede aportar un aprendizaje sobre la vida: "Es preferible que vayan a la escuela, que lidien con esa frustración que les da un poco de cintura. Porque esa frustración los va a acompañar durante toda su vida, porque el mundo es mediocre" (Entrevista 5).

Se ha señalado en esta sección cómo la escuela en casa surge como una alternativa para la educación frente a los desafíos de la escolarización, la falta de atención de las ACI en la escuela, como complemento para profundizar los conocimientos o a modo de preparación para la aceleración.

5.7 Las familias frente al COVID19 y el regreso a la presencialidad

El aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) impactó de varias maneras en el sistema educativo. En el caso de los niños, niñas y adolescentes con ACI, tuvo efectos dispares. Para la familia de Felipe fue la oportunidad de realizar un cambio institucional buscando una mejor atención a sus necesidades educativas.

Felipe estaba experimentando problemas en su escolarización y la familia no lograba avances frente a la institución. Presentaron reclamos en el Ministerio de Educación de la Provincia asesorado por la ONG Abrazo Arcoiris. La segunda entrevistada señala que “en un momento nos cansamos de la escuela. Porque todos nos dijeron que era una buena escuela, pero bueno...” (Entrevista 2). La llegada de la pandemia y el ASPO les permitió un cambio:

llegó la pandemia, marzo del 2020, así que aprovechamos que Zoom era un desastre, nosotros no nos podíamos conectar, nuestra computadora era muy vieja y no aceptaba el programa. Así que dijimos: “Lo sacamos, buscamos qué escuela hay, cualquiera la que haya que tenga vacante y nos metemos...” Encontramos una con vacante, una pública, e hicimos las clases por Meet y por video llamadas con la maestra todo 2020. Una maestra la verdad... que fue el mejor año de su vida. La maestra, una genia total, estábamos en plena pandemia y lo mandó a investigar. Y entonces ahí él voló porque le hizo hacer maquetas, le hizo hacer investigación. Él investigaba, le fascinaba; hizo videos, se grabó, se disfrazó de científico para dar una clase de pigmentos naturales, tenía que experimentar con remolachas para largar las pinturas, él haciendo de actor, se disfrazó con un guardapolvo, se puso unos anteojos, se despeinó y vino con el maletín y dio la clase... Estaba en su salsa. Entonces la directora de la pandemia, le dio un certificado de “Excelente

clase". Lo felicitaron todos por lo que hizo, le mandaron el certificado para imprimir. (Entrevista 2)

La pandemia fue la oportunidad para seguir aprendiendo en la casa, sin las presiones del grupo de pares y de los ritmos lentos del aula. La maestra supo trabajar con él y le ofreció la oportunidad de investigar, preparar clases especiales para las cuales se filmó y por las cuales recibió reconocimiento (Entrevista 2). Para Felipe, el ASPO fue de mucha ganancia.

Por otra parte, en otros casos, la experiencia de cursar en línea fue negativa. A la hija mayor de la quinta entrevistada le tocaba cursar tercer grado y la experiencia de las clases en línea era tan mala como las clases presenciales. La familia tomó la oportunidad de las clases virtuales para evitar el estrés que significaba la experiencia escolar para esta niña:

Imagínate que nunca se conectó a las clases. Tampoco le iba a obligar a semejante tortura china. Es una tortura para mi hija estar en la escuela, con los tiempos que lleva en la escuela, imagínate a través de una máquina... Además, se conectó para el acto de San Martín, porque es su héroe, y en ese acto participó. Después de ese acto la maestra que estaba en tercer grado me pidió a ver si podía convencerla que cada tanto se conectara, para que no perdiera la continuidad... Y yo me reía, porque ¿qué continuidad? Si no hacían nada. Yo estaba pelando papas y escuchaba. No hacían nada... Mi hija lee expresivamente desde los ocho años y ahí había chicos que silabeaban para leer. Entonces era, pobre, como tortura china. (Entrevista 5)

Lo único positivo para la hija mayor de la quinta entrevistada es que pudo aprovechar el ASPO para leer e investigar por su cuenta según sus propios intereses, sin ninguna relación con la escuela. En el caso de la hija y el hijo de la tercera entrevistada durante el ASPO adelantaron un grado:

Lástima que nos tocó hacer la aceleración en el año de la pandemia... Así que sí, fue un poco dura, la verdad, porque yo siendo docente, teniendo que dar todas las clases por Zoom y todo, bueno, se dificultó un poco. A ellos no les costó mucho, la verdad que les costó los primeros cuatro

meses académicamente enganchar el ritmo escolar nuevo, pero bueno, fue como una adaptación para todos. (Entrevista 3)

A raíz del ASPO, la familia de Felipe tuvo la oportunidad de buscar una escuela que reuniera las condiciones necesarias para trabajar con las ACI, por lo menos desde el planteo institucional

En la época de la pandemia todas las escuelas estaban digitalizadas y entonces uno las podía ver por internet, entonces empecé a buscar por internet cómo era anotarse en Capital porque era una forma distinta. Nosotros somos de provincia, pero estamos a una cuadra de Capital, así que nos queda más cerca ir a Capital que ir para el otro lado. ... Elegimos una escuela; que tenía tecnología, ajedrez, tenía teatro, tenía robótica. Pintaba como lo mejor de lo mejor, pública, tenía todo lo que le gustaba. Bueno, dijimos que si salía, salía... y salió, porque era por sorteo. (Entrevista 2)

Cuando volvió la presencialidad, la escuela que había sido tan buena en la etapa de ASPO, trajo nuevas dificultades. Felipe fue víctima de *bullying*. La madre de Felipe señala: "Las maestras y los directivos, lo único que hicieron, para mi entender, fue justificar la violencia: «Es pospandemia», «los chicos todos están agresivos porque salen del encierro». Entonces era como algo natural, y que tenían que aprender a sobrellevarlo" (Entrevista 2).

Los efectos negativos de la pandemia fueron varios otros además de la agresividad. La directora de secundaria habla de la complejidad en las situaciones emocionales de los adolescentes en general después del ASPO (Entrevista 7). El ASPO también impactó negativamente en el trabajo con contenidos en la escuela. Esto hizo que la brecha entre estudiantes con ACI y el resto del aula fuera un poco más amplia. La cuarta entrevistada cuenta sobre su hijo:

En sala de tres, pandemia, 2020; 2021 arranca sala de cuatro leyendo y escribiendo de manera muy fluida... Entonces ahí fue un problema porque, claro, no se terminaba de adaptar o sentirse cómodo en la sala de cuatro... Había chiquitos que hablaban a media lengua o que no hablaban, chicos que aún no terminaban de dejar el pañal y estaban ahí con el

control de esfínteres medio desordenado. Realmente se hizo un problema, un problema porque él la pasaba mal en el jardín, porque no se terminaba de adaptar a los grupos. (Entrevista 4)

Por esta misma razón, la estrategia de adelantamiento puede ser más fácil para niños, niñas y adolescentes con ACI. La distancia con el resto del aula es mayor en su propio grado y menor en el grado que adelantarían. Así lo explica la licenciada Simao:

La realidad es que más después de la pandemia, un grado por lo general no es nada, y cada vez la brecha es menos, no sé si me explico. Con la pandemia hubo muchos chicos que no incorporaron un montón de conceptos, entonces, un año o dos años, para un chico con altas capacidades no es nada. (Entrevista 8)

Es posible señalar que el ASPO tuvo efectos dispares para estudiantes con ACI. Algunos repitieron las malas experiencias que habían tenido en la escolaridad presencial. Otros fueron beneficiados por la posibilidad de abocarse a estudiar temas de su interés sin la interacción en el aula. Un efecto colateral del ASPO fue que se incrementó la brecha entre algunos niños, niñas y adolescentes con ACI y el grupo de clase al que pertenecen.

5.8 Recapitulación

En este capítulo se continuó con la historia de Felipe y la perspectiva de otros seis niños, niñas y adolescentes con ACI de la óptica de las madres entrevistadas. El enfoque fue en las familias.

El diagnóstico con ACI es movilizante para las familias, algunas de las cuales lloran o se estresan al tener el diagnóstico. El proceso de escolarización de hijas e hijos genera culpa y lleva a revivir experiencias personales. Esto es mucho más fuerte cuando las instituciones educativas no brindan la atención apropiada a las ACI. Esto lleva a reuniones con autoridades de la institución y los docentes, a la presentación de informes y a intervenciones del gabinete de la escuela y de los profesionales que acompañan a quien estudia. En todos los casos hubo cambio de una o más instituciones escolares por falta de atención a las ACI. En algunos casos también las familias recurrieron a autoridades educativas a nivel distrital y nacional.

Las necesidades de atención de las ACI generaron redes de solidaridad entre madres y padres y surgieron distintas organizaciones. Estas ONGs brindan espacios de con-

tención para niños, niñas y adolescentes con ACI, realizan actividades de visibilización en la comunidad y ante las autoridades, generan espacios y formas de capacitación y ofrecen asesoría legal.

Finalmente se analizaron los usos de la escuela en casa (*homeschooling*) como alternativa a la escolarización o como complemento de la misma y los efectos del ASPO en niños, niñas y adolescentes con ACI.

6. Conclusiones

El trabajo de investigación analizó la atención de las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades intelectuales en el sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires con la perspectiva del ECDH. Se partió de tres preguntas, cuyas respuestas han sido presentadas en los capítulos anteriores. A continuación se ofrece una síntesis integrativa de los principales hallazgos.

6.1 Acciones gubernamentales de atención a las ACI

El primer interrogante planteado fue: “¿Qué acciones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires implementan lo previsto en el artículo 93 de la Ley de Educación Nacional?”

La pregunta apunta a la atención de las ACI que, de acuerdo con el artículo 93 de la LEN, es una responsabilidad de cada jurisdicción. Se deben generar programas para detectar las ACI, incluyendo un diagnóstico temprano y la realización de un seguimiento de los estudiantes con ACI. El artículo 93 también prevé que la escolarización puede ser flexibilizada para esta población.

En perspectiva del ECDH, la dotación genética es parte de las características individuales que afectan la posibilidad del desarrollo individual en el marco de las condiciones ambientales en las que se desarrolla la vida (Sen, 1999). El encuadre legal y las acciones gubernamentales constituyen el ámbito institucional en el que se da la capacidad de agencia de los actores. La capacidad de agencia apunta a que las personas no sólo son beneficiarios del desarrollo institucional o víctimas de las ineficiencias o dificultades del mismo, sino que también toman decisiones para desarrollar un proyecto de vida que les interesa, llevando adelante todo aquello que quieren realizar (Sen, 1999, 2000). El ámbito institucional en el que se desarrolla la capacidad de agencia de las familias de niños, niñas y adolescentes con ACI es la normativa vigente en CABA sobre la atención de las altas capacidades.

La CABA adhirió a la LEN y no redactó su propia ley de educación por lo cual esta demanda tiene mayor peso. Sobre el final de período del recorte temporal seleccionado para este trabajo, la Ciudad sancionó una ley de atención de las ACI. Esta ley, al día de hoy no se encuentra reglamentada. Esta es la acción más específica sobre las ACI que se implementó hasta el momento en la jurisdicción.

Las experiencias de las familias –tanto las encuestadas como las entrevistadas– dejan ver que algunos funcionarios dependientes del Ministerio de Educación, como inspectores o integrantes de Equipos de Orientación Escolar de la jurisdicción, no tienen ninguna información sobre las ACI y deben investigar al respecto, realizan intervenciones que van en contra de la legislación o ignoran los diagnósticos presentados y las indicaciones de los profesionales en función de las características de personas con ACI.

Por lo demás, la atención de las ACI depende de la iniciativa de cada institución educativa en la Ciudad (OGDAI, 2018). La falta de conocimiento de la normativa lleva a algunas instituciones a indicar que la atención de las ACI no puede ser implementada en la escuela. Se ignora la normativa vigente que permite rendir grados libres y adelantar un grado. Esta normativa tampoco es conocida por todos los funcionarios públicos y la aplicación de la misma no es consistente, al punto que una de las entrevistadas señaló que “tuvo suerte” de que la atendiera una funcionaria que conoce la problemática y ayuda a las familias a resolver la atención de las ACI. Los funcionarios se contradicen sobre la posibilidad de dar los exámenes en instituciones de gestión privada o si sólo es posible rendir en escuelas de gestión estatal. Algunos recomiendan soluciones que no están disponibles en la educación de gestión estatal, como escuelas exclusivas para estudiantes con ACI.

Estas acciones contradictorias e inconsistentes desde el Estado, aparecen también en las respuestas institucionales que las escuelas dan a estudiantes con ACI. Se ha señalado que esas acciones incluyen cosas como la negación de la matriculación para estudiar en dicha escuela, la negación del diagnóstico, la contradicción de las indicaciones de los terapeutas, la convicción de que el plantel docente va a competir con el estudiante, malas prácticas de intervención, que afectan la dignidad de niños, niñas y adolescentes y que les privan del disfrute de su derecho a la educación.

Desde la perspectiva del ECDH, el sistema educativo de CABA no está colaborando con el desarrollo del bienestar de los estudiantes ni del disfrute de una vida plena sino que la falta de procedimientos y normativas claras hacen que el proyecto de vida se vea obstaculizado. Por otra parte, ha sido significativo que en los casos de buenas prácticas institucionales, estudiantes con ACI experimentan un impacto positivo en su desarrollo personal y en su trayectoria educativa. Disfrutan de aprender acompañados por adultos que los comprenden y atienden sus necesidades. Esto ejemplifica lo que el ECDH valora

de la ampliación de las libertades de las personas. La posibilidad de recibir una educación que contemple sus necesidades potencia el desarrollo y florecimiento personal (MacKenzie y Chiang, 2023).

6.2 La respuesta de las instituciones educativas a estudiantes con ACI

El segundo interrogante trabajado fue: “¿Qué particularidades tiene la atención de las necesidades educativas de estudiantes con ACI en la Ciudad de Buenos Aires en los niveles inicial, primario y secundario?”

La atención de las necesidades educativas de niñas, niños y adolescentes con ACI puede ser observada desde la perspectiva de los funcionamientos (lo que se logró, sus actividades, sus características personales que impactan en su desarrollo y bienestar) y las capacidades (la combinación de funcionamientos que les permiten desarrollarse integralmente a partir de la libertad y la elección).

Se ha mostrado que la atención de las ACI presenta mayoritariamente un desafío a las instituciones que afecta los funcionamientos y capacidades de quienes estudian. Se encontró que hay instituciones que rechazan a estos estudiantes o intentan amoldarlos a lo que se considera un estudiante normal. Acostumbradas a una inclusión que debe adaptar los contenidos para quienes no logran llegar a cumplir con los contenidos curriculares previstos, las instituciones suelen no saber qué respuesta dar a estudiantes cuya inclusión requiere trabajar los contenidos con mayor profundidad. Los diagnósticos de los profesionales de salud mental que presentan las familias de niños, niñas y adolescentes con ACI no son tomados en cuenta o son relativizados por las instituciones. En algunos casos los estudiantes con altas capacidades son expuestos a evaluaciones psicopedagógicas constantes por parte de miembros de los EOE de cada institución y por funcionarios estatales. Algunas instituciones realizan estas pruebas sin el conocimiento ni el consentimiento de las familias de los niños, niñas y adolescentes involucrados.

Docentes y directivos suelen confundir las conductas de los estudiantes con altas capacidades y atribuirles a los déficits que aparecen con más frecuencia en el aula, como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Conductas que pueden resultar disruptivas en el aula como la mala conducta, el aburrimiento, o la distracción, pueden funcionar como síntomas de las ACI que pueden identificarse con la capacitación adecuada. La formación de los docentes en las características de las altas capacidades brindaría la oportunidad de que la escuela sea un espacio de detección de las ACI y se

evitaría que se enmascare la presencia de estos estudiantes en el aula al confundir sus conductas con otros diagnósticos. Por otra parte, el trabajo de los docentes sería un elemento que colaboraría en la detección de niños, niñas y adolescentes con ACI cuyas familias ignoran la condición y permitiría llegar a una población más amplia, que posee ACI pero no ha tenido la oportunidad de identificarlas (Barrenetxea-Mínguez, Galindo-Domínguez y Yániz-Alvarez-De-Eulate, 2024).

La comunicación del diagnóstico a la institución escolar suele producir en docentes y equipo de orientación, respuestas relacionadas con los mitos en torno a la inteligencia sobre los cuales abunda la bibliografía sobre las ACI: se espera un desempeño escolar destacado, un nivel similar de desarrollo cognitivo en todas las áreas o una madurez emocional que no siempre están presentes. Esto genera malas prácticas educativas en las que se asignan tareas que no resultan adecuadas o se producen interacciones que potencian los síntomas negativos en los estudiantes o que no producen resultados. Por otra parte, las intervenciones necesarias requieren un grado de trabajo artesanal con base en prácticas estandarizadas como el PPI, la adaptación curricular, el agrupamiento y el adelantamiento. En el contexto de aulas inclusivas, estas tareas pueden volver en sobrecargas laborales para los docentes si no cuentan con apoyo de la institución escolar. Esta tarea podría verse facilitada desde los niveles más altos del sistema educativo de la Ciudad proveyendo instructivos y formación docente.

Niños, niñas y adolescentes tienen un deseo de conocer que los lleva a ilusionarse con todo lo que van a aprender en la escuela. Sin embargo su capacidad de aprender rápidamente y de profundizar en temas de su interés los lleva a frustrarse con las prácticas escolares y los ritmos del aula. Se espera de ellos una actitud “normal” (Nussbaum, 2006; Terigi, 2009; Misirlis, 2010). En algunos casos, impacta en un desinterés por la escolarización que afecta su capacidad de seguir desarrollándose, al punto que en algunos casos se encuentran estancados, avanzando a través del sistema sin esforzarse y sin desarrollarse. La homogeneización, el sistema de trabajo graduado y la parsimonia en el trabajo de los contenidos propios del sistema educativo (Terigi, 2009) no favorecen el desarrollo de las ACI de niños, niñas y adolescentes.

Los docentes y compañeros actúan como factores de conversión que permiten o dificultan que niños, niñas y estudiantes con ACI transformen sus características personales en funcionamientos y capacidades. Se mencionó que en el sistema educativo

de la CABA no se cuenta con formación específica de atención a las ACI y esto genera que las posibilidades de los docentes de intervenir favorablemente en la adquisición de funcionamientos se vean limitadas. Se ha mostrado que la iniciativa individual de algunos docentes ha resultado en intervenciones con resultados positivos para niños, niñas y adolescentes. También algunas prácticas coordinadas desde la institución han dado herramientas a los docentes para la atención adecuada de las altas capacidades. En algunos casos la institución ha destinado personal para el acompañamiento de estudiantes con ACI, cooperando con la tarea regular de los docentes.

Por otra parte se han mostrado que hay prácticas de los docentes dejan marcas negativas en los niños. Probablemente los casos más impactantes sean aquellos de docentes que practicaron *bullying* a estudiantes con ACI, los que sobrecargaron de tareas o de expectativas irreales generando frustración en los docentes y quienes aplicaron sanciones que no tomaron en cuenta sus características particulares como la hipersensorialidad del niño.

Los compañeros de clase también son factores de conversión de modo indirecto. Cuando los docentes no saben cómo atender las necesidades de estudiantes con ACI, las relaciones con el grupo de pares pueden afectar negativamente a niños, niñas y adolescentes con ACI. Para integrarse al grupo y no aparecer como “raro” o “distinto”, es frecuente que estudiantes con altas capacidades se mimeticen con el resto de la clase y funcionen por debajo de sus posibilidades. En casos extremos, el efecto camaleón es resultado de ser víctimas de *bullying*.

Las trayectorias escolares suelen resultar afectadas cuando las necesidades educativas de estudiantes con ACI no son atendidas, lo que llevó en casi la mitad de los casos relevados a cambiar de institución en una o más oportunidades. En otros casos, se registraron ausencias prolongadas o se involucró a los estudiantes en tareas no pedagógicas afectando el desarrollo de su educación al retenerlos en el desarrollo curricular previsto (Terigi, 2009).

Frente a las necesidades de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con ACI, las familias han asumido su capacidad de agencia para velar por los intereses de sus hijos (Sen, 1999, 2000; Calderón, 2016). Madres y padres inician un trayecto personal — propio de la incorporación de los hijos al sistema educativo—, de ir a negociar las situaciones con la institución: encontrar vacante donde acepten a sus hijos cuando ya han

sido detectados, negociar la atención de las ACI, solicitar las adecuaciones indicadas por los profesionales de la salud mental, recurrir cuando no se respetan las adecuaciones o se necesitan nuevas intervenciones. Son horas de trabajo con intensidad por parte de madres y padres que los llevan a agotar los recursos de diálogo en cada institución y recurrir a la intervención de las autoridades del sistema educativo.

Este trabajo personal e individual, derivó en la organización de ONGs de familias de estudiantes con ACI. Una de las entrevistadas compartió cómo los contactos personales, madres y padres derivaron en una agrupación informal, sin estructura legal, que luego, al realizar gestiones ante el Estado debieron constituyeron en asociación civil. Estas y otras ONGs fueron mencionadas por quienes brindaron información para esta tesis. Las ONGs realizan acciones de visibilización de las altas capacidades, brindan información, realizan capacitaciones y gestionan acompañamiento legal para las familias que lo requieren. Para impulsar las metas que desean lograr en el sistema educativo, también están impulsando legislación a nivel nacional y en las jurisdicciones provinciales para la detección y atención de las ACI.

6.3 Vacancia de política pública.

La tercera pregunta que orientó este trabajo fue: “¿En qué áreas es posible identificar vacancias de política pública que apunte al desarrollo humano de personas con ACI?”

De lo dicho con anterioridad surge la necesidad de reglamentación de la Ley 6614, sancionada en CABA que provee un margo general de atención a las ACI. De lo previsto en la Ley, es necesario designar la autoridad de aplicación y señalar las formas de realizar las estrategias de atención de las ACI en cada nivel educativo.

Por otra parte, la Ley sancionada no prevé que pasa con el estudiante que realiza adelantamiento en el nivel primario y sin contar con la edad mínima prevista legalmente ya se encuentra en condiciones de transitar el nivel secundario.

¿Cómo se puede implementar un programa de detección de las ACI con niños, niñas y adolescentes que no se encuentran escolarizados? ¿Cómo se llega a los sectores más pobres de la población para detectar las ACI y se respete su derecho a la educación? ¿Qué becas u otra forma de acompañamiento económico puede darse a estos sectores para asegurar el desarrollo de las ACI en los niños, niñas y adolescentes que los poseen?

Frente a las necesidades de inclusión educativa, que cada día son mayores, ¿qué cambios en la formación docente son necesarios? ¿Qué reorganización del sistema hace falta para no seguir sobrecargando a los docentes cada vez con más tareas?

Las preguntas mencionadas proponen desafíos y necesidades que deben ser atendidas a través de políticas públicas pertinentes para esta población

6.4 Sólidos e invisibles

“Me sentí invisible” fueron las palabras de Felipe para su mamá por todo lo que vivía en la escuela y no se sentía escuchado por la docente (Entrevista 2). Sentirse ignorados es una experiencia frecuente entre niños, niñas y adolescentes con ACI. La primera madre entrevistada contó que al finalizar sala de cinco le preguntó a su hijo: “¿Cómo te sentiste en el jardín?” “Solo” fue la respuesta que recibió (Entrevista 1).

La invisibilización de la población con ACI es fuerte en el sistema educativo de CABA y tiene consecuencias individuales y sociales. El colectivo de niños, niñas y adolescentes con ACI, con algunas excepciones, enfrenta una serie de obstáculos en cada experiencia educativa. El trato recibido de las instituciones escolares y de los funcionarios del sistema educativo produce un padecimiento subjetivo que opera como inhibidor del desarrollo. En vez de potenciar sus trayectorias educativas, se generan obstáculos para su desarrollo, disminuyendo sus libertades y afectando su bienestar. La comunidad pierde el beneficio de formar personas que tienen el potencial de hacer aportes significativos para el desarrollo humano colectivo.

La atención de las altas capacidades es una necesidad que debe ser atendida desde las políticas públicas, no sólo para beneficio individual sino también pensando en el beneficio para la comunidad. Las políticas públicas necesarias deben incluir programas que faciliten la detección temprana y que alcancen también a los sectores populares; el acompañamiento de la salud mental de niños, niñas y adolescentes con ACI; la provisión de becas para estudiantes con ACI de bajos recursos; la flexibilización de la trayectoria escolar renunciando a la insistencia intransigente del sistema educativo con la edad cronológica; la capacitación de docentes y equipos de orientación escolar para la inclusión educativa y atención de personas con altas capacidades. Es urgente diseñar e implementar políticas públicas que permitan a las personas con ACI desarrollar la vida que tienen razones para elegir.

Bibliografía

- ANCILLO, I. (2013). *Intensidad emocional en personas con Altas Capacidades*. Recuperado de <http://altascapacidadesysensibilidad.com/intensidad-emocional-en-personas-con-altas-capacidades/>
- ARCHENTI, N. (2022). "Clase 4: Perspectivas metodológicas." *Seminario de Tesis*. FLACSO Virtual
- ARETXAGA BEDIAUNETA, L. (coord.) (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ARTOLA, T. (2011). "Estrategias de intervención en el ámbito educativo para alumnos con altas capacidades". En *INFOCOP* Nº 51. Enero - Febrero 2011 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. España
- AROCAS SANCHIS, E. (2012). *Altas Capacidades Intelectuales: Programas de enriquecimiento curricular*. Madrid: CEPE.
- BARRETXEA-MÍNGUEZ, L.; GALINDO-DOMÍNGUEZ, H; Y YÁNIZ-ALVAREZ-DE-EULATE, C (2024). "Actitudes educativas del profesorado hacia las altas capacidades: validación de la escala AEPAC". En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL. 28, Nº 1 (Marzo, 2024). Granada: Universidad de Granada.
- BÁNFALVI KAM, P (2020). *La rebelión del talento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BENAVIDES, M.; MAZ, A.; CASTRO, E. y BLANCO, R. (eds). (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- CALDERÓN, F (2016). "Reconsideración del desarrollo humano". En: Manuel Castells, Pekka Himanen (Coord), *Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO BARBERO, M. L. (2008). "Niños con altas capacidades intelectuales: ¿Niños en riesgo social?" en *Educación y Futuro, revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 18, 163–176. Madrid: Centros de Enseñanza Superior Don Bosco
- DAKAR (2000). DOCUMENTO "Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes", *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, Senegal, 26–28 de abril de 2000.

- FAVALE, A., BIN, L. (2014). "Niños con altas capacidades" en *Revista Medicina Infantil*. Volumen XXI, No 1. Marzo de 2014. Buenos Aires: Hospital de Pediatría "Prof. Dr. Juan P. Garrahan".
- FERNÁNDEZ, M. (2020). "Una entrerriana que terminó el secundario con 14 años protagonizó un fallo inédito: "Me sentía un bicho raro, sufría *bullying* hasta de los docentes"." En: *Infobae*, 14 de agosto de 2020. Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2020/08/14/la-entrerriana-que-termino-el-secundario-con-14-anos-y-protagonizo-un-fallo-inedito-me-sentia-un-bicho-raro-sufria-bullying-hasta-de-los-docentes/>
- FERNÁNDEZ, M. (2021). "Cursó medio año en tercer grado y ahora lo obligan a repetir: "Creen que ser superdotado es un beneficio"." En: *Infobae*, 24 de junio de 2021. Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2021/06/24/curso-medio-ano-en-tercer-grado-y-ahora-lo-obligan-a-repetir-creen-que-ser-superdotado-es-un-beneficio/>
- FERNÁNDEZ, M. (2022). "Tiene 7 años y es superdotado: lo obligaron a repetir de grado, pero protagonizó un fallo inédito". En: *Infobae*, 9 de marzo de 2022. Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2022/03/09/tiene-7-anos-y-es-superdotado-lo-obligaron-a-repetir-de-grado-pero-protagonizo-un-fallo-inedito/>
- FERNÁNDEZ, M. (2022b). "El chico superdotado al que obligaron a repetir de grado sigue envuelto en una trama judicial". En: *Infobae*, 20 de abril de 2022. Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2022/04/20/el-chico-superdotado-al-que-obligaron-a-repetir-de-grado-sigue-envuelto-en-una-trama-judicial/>
- GERSON, K. y CARRACEDO, S. (1996). *Niños dotados en acción*. Buenos Aires: Tekné.
- IRUESTE, P. (2012). *Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos*. Tesis para optar al Título de Doctor en Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba.
- IRUESTE, P.; ARSAUT, C. L. y BENAVIDEZ FERRE, M. A. (2019). "Análisis de la relación entre las Altas Capacidades Intelectuales y la Inteligencia Emocional En niños y niñas de 8 a 10 años de la ciudad de Córdoba, Argentina". En: *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, Año VII, Número 7, Ene/Dic 2019. Montevideo: Universidad de la Empresa.

- JOMTIEN (1990). DOCUMENTO "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", *Declaración Mundial sobre educación para todos*, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.
- LATKOVSKIS, I. (2021). *Capabilities, autonomy, and education: a comprehensive anti-perfectionist capability approach to justice*. PhD thesis. School of Humanities, College of Arts, University of Glasgow. Glasgow, Escocia: Enlighten: Theses <http://theses.gla.ac.uk/82333/>
- LEY "Creación del Programa Provincial para el Desarrollo Educativo Integral de Alumnos con Capacidades y Talentos Especiales", VI – N° 213. Provincia de Misiones.
- LEY de Educación Nacional, N° 26.206.
- LEY Federal de Educación, N° 24.195.
- LEY Marco para el acompañamiento adecuado de las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes con altas capacidades intelectuales, N° 6614, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- LEY Programa para la detección de alumnos con talentos especiales, N° 5.545. Provincia de Catamarca.
- LEY Programa provincial de educación para alumnos con talentos especiales o altas capacidades", N° 2.712–E. Provincia de Chaco.
- LEVIN, B. (2012). *System wide improvement in education*. Education Policy Series. Paris: IIEP-UNESCO.
- LÓPEZ PARRA, E; MARTÍN GARCÍA, M I; PALOMARES RUIZ, A (2019) "Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de educación primaria." En: *Contextos Educativos*, 24 (2019), 63–76. Logroño: Universidad de La Rioja.
- MACKENZIE, A. y T. H. CHIANG (2023). "The human development and capability approach: A counter theory to human capital discourse in promoting low SES students' agency in education" en: *International Journal of Educational Research*, volumen 117 (2023), 102121. Elsevier Ltd: ScienceDirect. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102121>
- MAIOLI, E (2015). *Identidades en tensión: "Estar en el mundo" o "Ser parte del mundo"*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales. FLACSO Argentina

- MEN, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con Altas capacidades (AC)*. Buenos Aires: Ministerio de educación, cultura, ciencia y tecnología.
- MEN, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2023). *Anuario Estadístico Educativo 2023*. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
- MISIRLIS, G. (2010). "Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político – didáctico" en Florencia Finnegan. Nancy Montes. Manuel L. Gómez. Graciela Misirlis, *Educación de personas jóvenes y adultas*. Colección IDIE Mercosur N° 4. Asunción: Organización de Estados Iberoamericanos.
- NEIHART, M., PFEIFFER, S. I. y CROSS, T. L (2019). *El Desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades*. Logroño, LR: UNIR Editorial.
- NUSSBAUM, M. (2000). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- NUSSBAUM, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OGDAI, Organismos de Control y Acceso a la Información (2018). Resolución N° 17/OGDAI/18. *Anexo del Boletín Oficial N° 5460*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- POGGI, M. (2014). *La educación en América Latina. Logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- POGGI, M. (2022). Clase 3. "Políticas educativas en América Latina". En: 206 VIII – *Desarrollo Humano y Políticas Públicas II – 2022*. Buenos Aires: FLACSO.
- QUÍLEZ ROBRES, A. y LOZANO BLASCO, R. (2020). "Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa." En: *Enseñanza & Teaching*, 38, 1-2020. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- RUPAVATH. R. (2023) "Tribal Life in Schools. Critical Pedagogy" en: Ramdas Rupavath (Editor), *Education as Development. Deprivation, Poverty, Dispossession*. Londres: Routledge.

- ROBEYNS, I. (2006). "Three models of education: Rights, capabilities and human capital",
En: *Theory and Research in Education*. Vol. 4. N° 1. 69 – 84.
- ROBEYNS, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice. The Capability Approach Re-Examined*. Cambridge, UK: Open Book Publishers.
- SANZ CHACÓN, C. (2018). *La maldición de la inteligencia*. Décima edición. Barcelona: Plataforma Editorial.
- SASTRE-RIBA, S. (2020). "Moduladores de la expresión de la Alta Capacidad Intelectual",
En: *Medicina (Buenos Aires)*, 2020; Vol. 80 (Supl. II). Buenos Aires: Fundación Revista Medicina (Buenos Aires).
- SASTRE-RIBA, S. (2020b). "Naturaleza y expresión de la alta capacidad intelectual", En:
Revista Internacional Magisterio No. 105: Talento y creatividad. Bogotá: Magisterio Editorial.
- SCIALABBA, S (2019). *Ni estallar, ni desvanecerse: Prevención del suicidio juvenil en Argentina*. Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano. FLACSO Argentina.
- SEN, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza editorial.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- SEN, A. (2016). *La desigualdad económica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SIAUD-FACCHIN, J. (2014). *¿Demasiado inteligente para ser feliz? Las dificultades del adulto superdotado en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.
- TOURON, J. (2004). "De la Superdotación al Talento: Evolución de un paradigma" en:
Jiménez, C (Coord). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. Madrid: Pearson Educación.
- VERGARA PANZERI, M. (2008). "Educación de niños/as y adolescentes con altas capacidades en la República Argentina", ponencia en el VII Congreso Iberoamericano de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children. *Revista Ideación* N 28. Valladolid: Centro Huerta del Rey- Ministerio de Educación y Ciencia de España